

**Серия: Инновационные психолого-педагогические технологии**

**В.И. Долгова**

**К.Н. Апушкина**

# **ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ**

**Москва**

**2022**

**УДК 159.9**

**ББК 88**

**А43**

Исследования, представленные в монографии, проведены 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.

**Долгова В.И., Апушкина К.Н. Поведение в конфликте. — М.: ПЕРО, 2022. — 200 с. — 500 экз.**

ISBN 978-5-00204-770-3

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов, г. Самара

доктор педагогических наук, профессор А.С. Бароненко, директор школы

№1 г. Копейска

УДК 159.9

ББК 88

ISBN 978-5-00204-770-3

© В.И. Долгова, Апушкина К.Н. 2022

© Издательство Перо, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>4</b>
<b>I. Общение и межличностные отношения</b>	<b>5</b>
<b>II. Конфликт и стратегии поведения его участников</b>	<b>13</b>
<b>III. Самооценка и выбор стратегии поведения в конфликте</b>	<b>22</b>
<b>IV. Гендерные особенности поведения в конфликте</b>	<b>56</b>
<b>V. Ценностные ориентации и поведение</b>	<b>85</b>
<b>VI. Учебная мотивация и поведение</b>	<b>97</b>
<b>VII. Цикл занятий «Учусь общаться»</b>	<b>138</b>
<b>VIII. Первичные профессиональные умения и навыки</b>	<b>154</b>
<b>IX. Литература</b>	<b>189</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Конфликты занимают существенное место в нашей повседневной жизни. Представляя собой форму противоречия, конфликты являются важнейшей детерминантой активности человека. Конструктивное разрешение конфликта неизбежно ведет к качественно новым изменениям как во внутриличностном плане, так и в межличностных отношениях.

Внешним проявлением конфликтного поведения являются его стратегии, состоящие в выборе и воплощении в жизнь конкретных тактик межличностного взаимодействия. Стратегия поведения в конфликте – это ориентация человека по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта.

Самооценка, являясь центральным образованием личности, во многом определяет стратегии поведения в конфликте: принять борьбу (а конфликт – это всегда борьба, столкновение) или отказаться от нее, добиться желаемой цели или, испугавшись трудностей, плыть по течению, доказать свое Я или расширить свой социальный опыт через признание и усвоение опыта другого.

Актуальность представленных здесь исследований обусловлена их большим практическим значением для педагогической психологии. Теоретическое и практическое изучение влияния особенностей самооценки подростков на выбор стратегии поведения в конфликте и психолого-педагогических условий этого выбора позволит своевременно осуществить правильное педагогическое воздействие, способствующее гармоничному развитию личности подростка.

## **I. Общение и межличностные отношения**

Проблема общения в целом в психологии была актуальна в 20-30-х гг. XX в., тогда многие психологи активно пытались разобраться в том, что такое общение, какое влияние оно имеет на нашу жизнь и как его улучшить.

Первым осветить эту проблему среди отечественных ученых взялся В.М. Бехтерев в связи с разрабатываемой им социальной рефлексологией. Общение, как он считал, служит в качестве механизма объединения людей в группы и условия социализации личности. Им было отмечено, что чем богаче и разнообразнее общение человека с окружающими его людьми, тем быстрее и лучше развивается и его личность (Бехтерев В. М., 2019).

В.М. Бехтеревым (2019) было выделено два специфических вида общения: подражание и внушение. Особенно важную роль в воздействии одного человека на другого он отводил бессознательному общению – внушению идей, чувств и ощущений, за отсутствием логики и доказательств. Были выделены условия, при котором это внушение оказывается эффективным: единство настроения, переживаний людей, однородность собрания, его направленность на общую цель, наличие единой идеи.

В работах Л.С. Выготского и его последователей (Короткевич О.А., 2017) отношения ребенка с другими людьми выступают как всеобщий объяснительный принцип, как средство освоения мира (где сам взрослый выполняет роль посредника), но не как смысловая ткань жизни. При этом они, естественно, теряют свое субъективно-эмоциональное и энергетическое наполнение.

По Е. П. Ильину (2013), межличностные отношения – это отношения, складывающиеся между отдельными людьми, которые часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека.

Отношения людей друг к другу в психологии исследовались довольно широко. Среди них отслеживают три основных понимания отношений:

1) другой как предмет познания – отношения, направленные на познание человека. Наиболее сильно это прослеживается в работах А. А. Бодалева и его последователей (Бодалев А.А., 2011). Здесь другой человек выступает как предмет восприятия и понимания, на основе различных внешних характеристик человек составляет образ другого, в который включается совокупность качеств и свойств. Их познание составляет основу межличностного познания;

2) другой как предмет симпатии – отношения, направленные на эмоцию. Работы, посвященные изучению этого направления, отражали изучение детерминации эмоциональных отношений между двумя людьми в разные периоды их развития. Расположение одного человека к другому отслеживается в зависимости от этапа развития отношений, от свойств объекта симпатии, от соотношения этих свойств. Под свойствами здесь понимаются внешние характеристики, такие как привлекательность, общительность, чувство юмора, уверенность, интерес, либо социально-ролевые, такие как образование, профессия, статус (Давыдов В.В., 1989).

3) другой как предмет воздействия – отношения, приближенные к практике человеческих отношений. Этот контекст отношений развивается в русле психотерапии.

Г.А. Ковалев (1965) выделил три модели воздействия одного человека на другого: 1) объектная (или императивная); 2) субъектная (манипулятивная); 3) субъект-субъектная (диалогическая или развивающая).

В зависимости от того, роль субъекта или объекта в общении человек выполняет, характер ее выполнения сильно отличается:

1) выполнение может быть более или менее осознаваемым – в качестве объекта человек может показывать другим физическую наружность, свои действия, поведение, совершенно не задумываясь над откликом, вызываемом в тех, с кем он общается, но он может пытаться определить, какое впечатление оказывает на окружающих в процессе всего общения с ними, или в какой-то определенный момент и выполнять некоторые действия

целенаправленные на формирование у других о себе именно то впечатление, которое он хотел бы, чтобы у них было;

2) различаясь по степени сложности их личностной структуры, характеризующей их индивидуальное своеобразие, люди имеют отличные друг от друга возможности для успешного взаимодействия.

Каждый человек нуждается в безусловном принятии. Эта потребность удовлетворяется родителями, близкими друзьями или партнерами. И когда она в результате неосознанного общения нарушается, то, как правило, возникают рзкетные (замещающие настоящие чувства) чувства, причем у обеих сторон общения (Попова Н.В., 1965).

В коллективе, как правило есть лидер. Понятие лидерство основано на личных качествах лидера и социально-психологических отношениях, складывающихся в группе. Невозможно добиться лидерской позиции без одобрения группы, и отношения (межличностные), возникающие между людьми в группе, часто сопровождаются переживаниями эмоций (Коломинский, Я. Л., 2001).

Межличностные отношения – основа любой деятельности людей. Индивиды в процессе своего взаимодействия приходят к определенным целям, не общаясь между собой, человек ни к чему не придет. В большинстве групп существует лидер, который ведет за собой других людей, на его плечах лежит ответственность за каждого. Человек в межличностных отношениях может быть объектом и субъектом – в зависимости от того в какой позиции находится – для людей он – объект, он, познавая других людей – субъект. Взаимодействие может быть конструктивным и деструктивным, т. е. ведущим к цели, или наоборот, отводящим от нее.

Межличностные отношения обучающихся совершенствуются на протяжении всего времени их обучения в школе. Они учатся общаться между сверстниками, со старшими (учителями) и младшими детьми.

На каждом этапе взросления, между детьми отмечается ухудшение взаимоотношений и уменьшение коллективных связей по сравнению с

предыдущим звеном. После детского сада дети приходят в новый коллектив, а детская общительность уже снизилась, с приходом в среднюю школу, коллектив, как правило, снова меняется и нужно снова заводить дружеские и близкие отношения с одноклассниками, для детей и подростков это оказывается испытанием (Манакова М. В., 2019).

Взаимоотношения в коллективе во многом определяются учителями – классным руководителем и предметными – через организацию учебной деятельности, т. к. он является авторитетом для детей (но с каждым годом обучения авторитет понижается) и его оценка ученика, будь то похвала или порицание, может восприниматься его одноклассниками как его основная характеристика.

Перейдя в среднюю школу, в 11-12 лет, дети уже имеют как минимум несколько знакомых в школе, как максимум – друзей. Им уже проще раскрепоститься среди коллектива, чем в начальной школе. Многим надо показать себя лидером, но, тут тоже бывает проблема – на одной территории встречаются сразу несколько лидеров и между ними начинается борьба.

К 8 классу коллектив уже более-менее установлен, лидеры выявлены, учителя на мнение друг о друг уже влияют не так сильно, но дети вступают в пубертатный период (Леванова Е. А., 2018).

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. У этих взаимоотношений одна общая цель – социализация личности. Но в процессе ее выполнения эти системы входят в противоречие друг с другом – по содержанию и регуляции их нормами (Гордашников В. А., 2009).

Чем человек становится старше и чем взрослее становятся его интересы, тем сильнее меняются его взаимоотношения с окружающими. У него появляются определенные требования к другим людям, особенно к старшим. Подросток начинает сопротивляться против общения с ним как с ребенком, он уже ощущает себя взрослым, считает, что сам может за все отвечать и все



решения должен принимать только он. Повзрослевший ребенок уже требует расширения круга его прав. Если его требования не выполняются идет естественная реакция – протест, неподчинение, негативизм (Мухина В. С., 1999).

Если взрослый вовремя поймет причину этих реакций и начнет сам перестраивать эти отношения, то перестройка пройдет с большим успехом, нежели если отношения продолжаться в таком ключе и у обеих сторон межличностного общения возникнут внешние и внутренние конфликты (Бодрийяр Ж., 2015).

Подростки, фактически, все еще имеют в поведении много детских черт, в частности недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям, и это зачастую мешает им быстро изменить отношение к взрослому. Даже если взрослый уже относится к нему по-другому и дает свободу, подростком, в силу своего возраста, может этого не замечать и таить обиды на взрослого, слышать то, что ему кажется, а не то, что действительно говорят старшие. Но если взрослые не сориентируются вовремя и не начнут изменения отношения к подростку в нужную сторону, то подростком это будет замечено очень быстро и сопротивление с его стороны не заставит себя долго ждать. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке со стороны взрослых, они теряют свою авторитетность (Комарова Е. В., 2008).

Однако, межличностный конфликт между взрослыми и подростком можно снять. Этому способствуют установление взаимного уважения и построение доверительных и дружеских взаимоотношений. Создать такие отношения возможно доверяя подростку серьезные просьбы, или задавая им важные, имеющие влияние, вопросы. Но если его мнение было попрошено, но

не услышано и не принято к сведению (не влияло на результат) ситуация может только обостриться, поэтому стоит внимательно выбирать по каким вопросам взрослый готов с ним советоваться и учитывать его мнение, а по каким – нет (Краковский А. П., 2019).

Между сверстниками отношения обычно строятся равные и управляются нормами равноправия. В этом общении подростки получают то равноправие, которого не получают с родителями и учителями. Общение с товарищами приносит ему больше удовольствия и удовлетворения актуальных потребностей, поэтому с ними он начинает проводить большую часть времени с ними (Ильин Е. П., 2013).

К концу подросткового возраста у детей уже развито желание быть товарищами, дружить и выстраивать близкие отношения со сверстниками, нежели у младших школьников, у которых взаимодействие обусловлено в основном интересом понять друг друга. В этот период у детей встречаются уже три разных вида взаимоотношений, отличающихся друг от друга по степени близости, содержанию и тем функциям, которые они выполняют в жизни (Вассерман Л. И., 2017).

В 14-15 лет значение общения со сверстниками для подростков становится не меньше, чем все остальные дела. Старшему подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, проявляя явное стремление жить групповой жизнью. Это – характерная черта детей именно подросткового возраста, причем она проявляется у них независимо от степени развитости специальной потребности в общении – аффилиативной потребности (Комарова Е. В., 2008).

Ухудшения во взаимоотношениях с товарищами подростками воспринимается очень тяжело. Для того чтобы завоевать друзей и привлечь внимание сверстников ребенок старается сделать все возможное, иногда ради этого он пренебрегает социальными нормами или вступает в конфликт со старшими (Королева А. Ф., 2016).

В возрасте 14-15 лет особенно остро стоит вопрос самоутверждения и самореализации. Ребенок пытается показать сверстникам насколько он лучше других и, показывая свои лучшие черты, становится на лидирующую позицию.

Основным, играющим большую роль, фактором сближения подростков является сходство интересов и дел. Однако, зачастую бывает наоборот, близкие отношения с кем-то приводят к возникновению интереса к делу, которым он занимается. Таким образом дружба активизирует развитие подростков, расширяет их кругозор и поднимает общий настрой.

К 15 годам у подростков появляется потребность в близком друге – хочется открыться кому-то сильнее, чем остальным, спрятаться в этом общении от проблем, тут возникают требования, такие как: чуткость, умение хранить тайны, обратная откровенность. Родство душ становится с возрастом все более значимым фактором, определяющим личные взаимоотношения подростков. Овладение нравственными нормами составляет важнейшее личностное приобретение подросткового возраста (Коломинский Я. Л., 2000).

За потребностью в близком друге приходит и новая – появляется интерес к противоположному полу. Стремление нравиться повышает внимание к самому себе – к внешности, манерам и поведению (Комарова, Е. В., 2008).19].

Интерес к противоположному полу на первых этапах построения этих взаимоотношений приобретает необычное выражение. Юноши задирают предметы своих симпатий, а девушки жалуются на них, доставляют им неприятности сами. Но так подростки учатся привлекать внимание друг друга и им это нравится (Османова И. М., 2019).

Взрослея, подростки начинают разграничивать людей в общении. Вне школы и класса появляется все больше знакомых, круг расширяется, насмотренность на разных людей увеличивается. Требования к людям меняются.

Сильно эти изменения в межличностных отношениях заметны в классе. Как показывают исследования Я.Л. Коломинского (2000), более резкой становится разница в положении звезд и отвергаемых или изолированных.

Критерии, по которым выстраивается статусная лестница многообразны.

Я.Л. Коломинский (2000), проведя социометрический эксперимент, выявил, что на первом месте стоит влияние на сверстников (которое, в свою очередь, с возрастом увеличивается) и физическая сила, на втором – нравственные качества и общественная работа, на третьем – интеллектуальные способности, хорошая учеба, внешняя привлекательность, четвертым – стремление командовать.

Иная последовательность критериев дается в исследовании А.Н. Лутошкина (1986): интеллектуальные качества; отношение к людям (доброта и отзывчивость); моральные и волевые качества; деловые качества; внешние данные (привлекательность, умение следить за собой).

Противоречивость этих данных может объясняться различием как в методах исследования, так и в составе испытуемых, в условиях эксперимента.

Таким образом, основными особенностями межличностных отношений подростков в этом возрасте являются:

- наиболее значимой становится сфера общения со сверстниками, в которой преобладают две тенденции: стремление к общению и стремление получить признание, быть принятым в данной группе, т.е., свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой для него группы, ощущать, что при общении со сверстниками он не теряет индивидуальность, может высказываться;

- в процессе общения оформляются общие взгляды на жизнь на отношения между людьми, на свое будущее, иными словами – формируются личностные смыслы жизни. При этом молодые люди вступают в определенные отношения друг с другом и со взрослыми в зависимости от различных задач и требований жизни, ориентируясь на личностные особенности и качества людей, сознательно подчиняясь нормам и правилам, принятым в обществе.

- наиболее часто нарушения в межличностных отношениях вызваны отсутствием у них коммуникативных умений;

– существуют такие качества человека, которые в любом возрасте повышают его положение в системе личных взаимоотношений. К их числу относятся привлекательная внешность, дружелюбие, уверенность в себе и др.

## **II. Конфликт и стратегии поведения его участников**

Понятие конфликта сегодня не принадлежит какой-то одной определенной области науки или практики. В междисциплинарном обзоре работ по исследованию конфликтов А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым (1992) выделяются 11 областей научного знания, так или иначе изучающих конфликты: психология, социология, политология, история, философия, искусствоведение, педагогика, правоведение, социобиология, математика и военные науки.

Психологическая традиция изучения конфликтов является наиболее развитой, сохраняется устойчивый и продолжительный интерес психологов к конфликтам.

Философская традиция рассматривает конфликт, как частный случай противоречия, его предельное обострение.

В психоанализе З. Фрейд первым охарактеризовал психику как поле боя между непримиримыми силами инстинкта, рассудка и сознания. Конфликт – в психоанализе изначальная и постоянная форма столкновения противоположных принципов, влечений, амбивалентных стремлений и т.д., в которых выражается противоречивость природы человека (Овчаренко, В.И., 1994). Конфликты – часть внутренней жизни индивида, их возникновение естественно сопутствует его развитию.

Главным источником конфликта по Хорни является неумение человека разобраться в себе и своих желаниях, что приводит к неспособности решения своих внутренних проблем (Крайг Г.2005).

Индивидуальная психология А. Адлера полагает необходимой гармонию объединения и сотрудничества между человеком и обществом, а конфликт между ними считает неестественным. Проблемность во взаимодействии индивида с обществом Адлер связывает с невротическим стилем жизни, который является следствием трудного детства и характеризуется такими особенностями, как эгоцентризм, отсутствие сотрудничества, нереалистичность. Этот невротический, или ошибочный, стиль жизни сопровождается постоянным ощущением угрозы самооценке, неуверенности в себе, обостренной чувствительностью, что неизбежно приводит к проблемам в отношениях с окружающими [42, с. 194].

Наиболее принципиально отличной от позиции Фрейда в отношении к конфликтам является концепция Э. Эриксона, основная идея которой заключается в том, что каждый личный и социальный кризис представляет собой своего рода вызов, приводящий индивидуума к личностному росту и преодолению жизненных препятствий. Кризис у Эриксона содержит и позитивный, и негативный компонент, и вопрос заключается не в избегании конфликтов, а в адекватном, конструктивном разрешении кризисов, что вполне соответствует современному общегуманитарному отношению к конфликтам [42, с. 219].

Психологический словарь определяет конфликт как – биполярное явление (противостояние двух начал), проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречий, причем стороны представлены активным субъектом (субъектами) [9, с. 291].

К. Левин рассматривал конфликт как когнитивный феномен объединив внутренние факторы в регуляции поведения и внешние, предав последним внутренний, субъективный характер. В теории поля Левина конфликт психологически характеризуется как ситуация, в которой на индивида действуют противоположно направленные одновременно действующие силы примерно равной величины [12, с. 58].

В отечественной психолого-педагогической литературе вопросам практического изучения феноменологии конфликта посвящены работы К.А. Альбухановой-Славской, Ш.А. Амоношвили, В.С. Агеева, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Ф.М.Бородкина, Л.С. Выготского, Н.В. Гришиной, П.Я. Гальперина, И.В. Дубровиной, А.Б. Добрович, Н. М.Коряка,Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Мудрик, Т.М. Митиной, В.И. Овчаренко, Б.Д. Парыгина, М.М. Рыбаковой, Е.И. Рогова, Е.В. Сидоренко, М.К. Тутушкиной, Н.И. Шевандрина и других авторов.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов в своем обзоре по конфликтологической проблематике проанализировали 52 определения конфликтов. Определения внутриличностного конфликта опираются на два ключевых понятия: в одних определение конфликта трактуется как противоречие между различными сторонами личности, в других – как столкновение, борьба личностных тенденций. Обобщение определений межличностного конфликта позволило выделить следующие его основные свойства: наличие противоречия между интересами, ценностями, целями, мотивами как основа конфликта; противодействие субъектов конфликта; стремление любыми способами нанести максимальный ущерб оппоненту, его интересам; негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу.

Б.И. Хасан, один из известных отечественных исследователей конфликта, предлагает следующее понимание конфликта: Конфликт – это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимозаменяют друг друга, требуя для этого специальной организации.

Вместе с тем любой конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, т.е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в действиях в их столкновении.

Традиционно выделение видов конфликта основано на различении конфликтующих сторон. Это могут быть, как у К. Боулдинга, конфликты между отдельными личностями, между личностью и группой, между личностью и организацией, между группой и организацией, между разными типами групп и организацией.

С. Чейз предложил 18–уровневую структурную классификацию, охватывающую конфликтные явления от внутриличностного и межличностного уровня до конфликтов между государствами, нациями и т.д., вплоть до противостояния Востока и Запада.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают различать три основных типа конфликтов: внутриличностные конфликты, социальные конфликты и зооконфликты. К основным видам социальных конфликтов они относят: межличностные конфликты, конфликты между малыми, средними и большими социальными группами, а включение зооконфликтов в сферу изучения конфликтологии, аргументируют тем, что невозможно всесторонне оценить поведение человека в конфликте, не учитывая его биологическую природу: Та часть мотивов, которую человек в конфликте либо не осознает, либо маскирует, в зооконflikте выступает в свободном от социальных наслоений виде (Анцупов, А.Я., 1992).

Структура конфликта включает: субъекты конфликта, предмет конфликта, конфликтные отношения, конфликтные ситуации, противоречия и причины конфликта.

Субъектами являются участники взаимодействия, которые могут быть представлены индивидами, группой индивидов, социальной организацией.

Предмет конфликта – конкретные материальные и духовные ресурсы, неудовлетворенные потребности, желания, интересы субъектов взаимодействия, т.е. то, из–за чего возникает конфликт.

Конфликтные отношения – форма и содержание взаимодействия между субъектами, их действия для завершения конфликта.



Конфликтная ситуация – развитие конфликта в конкретный временной период.

Конфликтные противоречия – основные пункты разногласий субъектов конфликта, их противоположных интересов, устремлений, потребностей.

Причины конфликта – те условия, которые привели к обострению противоречий, возникновению конфликта (Сулимова Т.С., 1996).

Внешним проявлением конфликтного поведения являются его стратегии, состоящие в выборе и воплощении в жизнь конкретных тактик межличностного взаимодействия.

Стратегия поведения в конфликте – это ориентация человека по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта.

В конфликтной ситуации человек выбирает ту или иную стратегию поведения. Выбор может быть сознательным, но зачастую, он бывает неосознанным и носит спонтанный характер в силу эмоционального напряжения.

Выделяют пять основных стратегий поведения в конфликте: – соперничество, – уклонение, – приспособление, – компромисс, – сотрудничество.

Графически двухмерная модель стратегий поведения в конфликте Томаса–Килмена представлена на рисунке 2.1.



Рисунок 2.1. – Модель стратегий поведения

Характеристика основных стратегий поведения:

- соперничество (противодействие), т.е. стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим людям;
- сотрудничество, когда участники конфликта приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;
- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей;
- приспособление, означающее уступчивость в противовес сотрудничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- компромисс, реализующийся в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

Ниже даны рекомендации по использованию того или иного способа разрешения конфликта и указаны случаи, в которых данная стратегия поведения наиболее целесообразна.

*Приспособление:*

- наиболее важной задачей является восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешения конфликта;

– предмет разногласия связан с более сложными проблемами по сравнению с теми, которые рассматриваются сейчас, а пока необходимо упрочить взаимное доверие;

– существует возможность позволить подчиненным действовать по собственному усмотрению, чтобы они приобрели навыки, извлекая уроки из собственных ошибок;

– необходимо признать собственную неправоту;

– для отстаивания своей точки зрения требуется много времени и значительные интеллектуальные усилия;

– вас не особенно волнует случившееся;

– вы чувствуете, что важнее сохранить с оппонентом хорошие взаимоотношения, чем отстаивать свои интересы;

– вы понимаете, что итог намного важнее для оппонента, чем для вас.

*Компромисс:*

– у сторон одинаково убедительные аргументы;

– необходимо время для урегулирования сложных проблем;

– необходимо принять срочное решение при дефиците времени;

– сотрудничество и директивное утверждение своей точки зрения не приведут к успеху;

– обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы;

– вас может устроить временное решение;

– удовлетворение ваших требований имеет для вас не очень большое значение, и вы можете несколько изменить поставленную вначале цель;

– компромисс позволит вам сохранить взаимоотношения с оппонентом, и вы предпочитаете хоть что-то, чем потерять все.

*Сотрудничество:*

– необходимо найти общее решение, если оба подхода к проблеме важны и не допускают компромиссного варианта;

- целями обсуждения являются приобретение совместного опыта работы и получение широкой информации;
- необходимы интеграция точек зрения и сближение мнений сотрудников;
- представляется важным усиление личностной вовлеченности в деятельность и групповая сплоченность;
- у вас тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной;
- у вас есть время поработать над возникшей проблемой (это хороший подход к разрешению конфликтов на основе перспективных планов);
- вы и ваш оппонент хотите поставить на обсуждение некоторые идеи и потрудиться над выработкой решения.

*Игнорирование:*

- источник разногласий тривиален и несущественен по сравнению с более важными задачами;
- необходимо время, чтобы восстановить спокойствие и создать условия для трезвой оценки ситуации;
- изучение ситуации и поиск дополнительной информации о природе конфликта представляются более предпочтительными, чем немедленное принятие какого-либо решения;
- предмет спора не имеет отношения к делу, уводит в сторону и при этом является симптомом других более серьезных проблем;
- подчиненные могут сами успешно урегулировать конфликт;
- напряженность слишком велика, и вы ощущаете необходимость ослабления накала;
- вы знаете, что не можете или даже не хотите решить конфликт в свою пользу;
- у вас мало полномочий для решения проблемы желательным способом;
- немедленно решить проблему опасно, поскольку открытое обсуждение конфликта может только ухудшить ситуацию.

### *Соперничество:*

- требуются быстрые и решительные меры в случае непредвиденных и опасных ситуаций;
- при решении глобальных проблем, связанных с эффективностью деятельности (при уверенности руководителя в своей правоте);
- при взаимодействии с подчиненными, предпочитающими авторитарный стиль;
- исход очень важен для вас, и вы делаете большую ставку на свое решение возникшей проблемы;
- вы обладаете достаточными полномочиями для принятия решения и представляется очевидным, что предлагаемое вами решение – наилучшее;
- вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и что вам нечего терять.

По своему эффекту и функциональным последствиям конфликты принято классифицировать на конструктивные, деструктивные (обычно две эти стороны в конкретной ситуации сосуществуют, но одна из них преобладает).

Конструктивные последствия могут проявиться: в создании общности людей, причастных к решению проблемы; в расширении сферы сотрудничества; в процессе самосознания, прояснения собственных интересов и интересов партнера.

Деструктивная сторона проявляется, когда один из оппонентов прибегает к нравственно осуждаемым методам борьбы, дискредитируя и унижая себя в глазах окружающих. Обычно это вызывает сопротивление другой стороны, диалог сопровождается совместными оскорблениями, проблемы не разрешаются. При деструктивном конфликте наблюдается: поляризация оценочных суждений партнеров; стремление к расхождению исходных позиций; стремление принудить партнера к невыгодному для него решению; обострение конфликта; желание уйти от исходной проблемы, болезненные формы разрешения конфликтной ситуации (Дедов Н.П., Морозов А.В., Сорокина Е.Г., Сусллова Т.Ф., 2002).

Таким образом, конфликт это – столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений, как серьезное разногласие, открытый спор, приводящий к борьбе.

Внешним проявлением конфликтного поведения являются его стратегии, состоящие в выборе и воплощении в жизнь конкретных тактик межличностного взаимодействия.

## **II. САМООЦЕНКА И ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ**

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных в развитии личности. Самооценка является необходимым компонентом самосознания, т. е. осознания человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, отношения к окружающему, к другим людям, самому себе.

Самооценка в философском словаре – нравственная оценка своих собственных поступков, моральных качеств, убеждений, мотивов; одно из проявлений нравственного самосознания и совести личности.

В словаре практического психолога дано следующее определение самооценки: Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей – ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Относясь к ядру личности, она – важный регулятор поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В качестве основного критерия оценивания выступает система смыслов личностных индивида.

По мнению Г.С. Абрамовой (2014), самооценка – это осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе (Абрамова Г.С., 2014).

Б. Г. Ананьев определяет самооценку как важный компонент самосознания, который проявляется в оценке личностью самой себя, своих физических и психических возможностей, качеств, своего положения среди других людей (Ананьев Б.Г., 1990).

По мнению М. Розенберга самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я (Молчанова О.Н., 2010).

Самооценка – это знания, накопленные человеком о себе. На основе таких знаний формируется многомерное образование, которое называется Я–концепцией и составляет ядро личности. Я–концепция – это более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми, осуществляет регуляцию поведения и деятельности (Маклаков, А.Г., 2010).

Отношение человека к самому себе является более поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это (а может быть, благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место (Реан, А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И., 2001).

Познавая себя, человек, как правило, обращается к сравнению себя с другими людьми. Всматриваясь, как в зеркало, в другого человека, сравнивая себя с ним, человек замечает в себе то, что сначала замечает у других, и только этим путем приходит к осознанию качества своих поступков и действий, результатов своей деятельности, учится понимать свои возможности, определять свое место в коллективе и т.п. Таким образом, сравнение себя с другими людьми является необходимым условием, необходимой предпосылкой познания человеком самого себя (Петровский А.В., 1995).

Первоначальная оценка ребенком своих личностных качеств, поступков, результатов своей деятельности является простым отражением той оценки, которую дают этой деятельности и этим качествам и поступкам воспитатели, учителя, родители. Поэтому эту стадию в развитии самооценки исследователи считают предсамооценкой. Процесс же формирования подлинной самооценки включает в себя два этапа. На первом из них самооценке подвергаются внешние действия, на втором в сферу самооценки ребенка включаются его внутренние состояния и личностные качества (Липкина, А.И., 1968).

Человек, уже зная кое-что о себе, присматривается к другому человеку, сравнивает себя с ним, предполагает, что и тот небезразличен к его личностным качествам, поступкам, проявлениям; и все это входит в самооценку личности и определяет ее психологическое самочувствие (Петровский А.В., 1995).

Мы следуем определению самооценки (Головин, С.Ю., 2003) как оценки личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей – это ценность, приписываемая себе или отдельным своим качествам.

Можно сказать, что самооценка выполняет следующие главные функции (Головин С.Ю., 2003):

- а) регуляторную – на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- б) защитную – обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности.

Структура самооценки представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй – его отношение к себе. В процессе самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот ни другой не может быть представлен в чистом виде (Реан А.А., 2003).

Результат такой деятельности с одной стороны может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов, с другой – источником самосовершенствования личности и стремления к саморазвитию.



Завышенная самооценка приводит к тому, что человек склонен переоценивать себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. В результате он нередко сталкивается с противодействиями окружающих, отвергающих его претензии, озлобляется, проявляет подозрительность, мнительность или нарочитое высокомерие, агрессию и в конце концов может утратить необходимые межличностные контакты, замкнуться.

Чрезмерно низкая самооценка может свидетельствовать о развитии так называемого комплекса неполноценности, неуверенности в себе, безразличия, самообвинения и повышенной тревожности (Сибилева Л.В., 2003).

Адекватная самооценка позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих (Волков, Б.С., 2005). Самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности. Уровень притязаний – это желаемый уровень самооценки личности (уровень образа Я), проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой.

Стремясь к повышению самооценки человек стремится повысить притязания, чтобы пережить максимальный успех.

При этом важно знать, какова, по мнению личности, оценка, которую ей могут дать одноклассники (ожидаемая оценка). Замечено, что, являясь устойчивой по отношению к своему коллективу, ожидаемая оценка существенно изменяется, становится неустойчивой, колеблющейся, когда личность входит в новый коллектив, устанавливает новые коммуникации (Петровский А.В., 1995). А.В. Петровским были получены экспериментальные данные, демонстрирующие действие системы оценок как регулятора групповых взаимоотношений. Высокая оценка личностью своей группы связана с тем, что индивид действительно контактен, живет ее интересами, уважает ее ценности, обнаруживает чувство коллективизма. В свою очередь коллектив как бы аккумулирует хорошее отношение к нему одного из его членов и возвращает ему эту высокую оценку преумноженной. Здесь сказывается влияние объединяющей силы коллектива.

Три показателя – самооценка, ожидаемая оценка, оценка личностью группы – входят в структуру личности, своих достижений, позиции по отношению к себе и окружающим. По сути своей это интериоризированный механизм социальных контактов, ориентиров и ценностей. С его показаниями человек сверяется, вступая в общение, активно действуя.

Самооценка является неотъемлемой частью управления поведенческими реакциями.

В психологии выделяется два вида самооценки: – адекватная самооценка; – неадекватная, которая делится на завышенную и заниженную самооценку.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми.

*Опытно–экспериментальное исследование влияния самооценки на выбор стратегии поведения в конфликте основано на исследовании, проведенном под нашим руководством Яковлевой Ксенией Олеговной, студенткой факультета психологии ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ (2022 г.).*

Опытно–экспериментальное исследование влияния самооценки подростка на выбор стратегии поведения в конфликте проводилось в три этапа:

1. Поисково–подготовительный этап включает в себя постановку цели и задач, подробный анализ предмета и объекта исследования, определение методов исследования проекта. На данном этапе исследования используется такой метод, как анализ психолого–педагогической литературы по проблеме исследования. Он предполагает рассмотрение основных понятий исследования.

2. Опытно–экспериментальный этап основан на подборе методик диагностики, проведение диагностики и анализ ее результатов.

Методом опытно–экспериментального этапа является тестирование и анализ результатов исследования с описанием методики расчета.

3. Контрольно–обобщающий этап включает математико–статистический анализ данных. Данный этап предназначен для подведения итогов исследования, формулировка выводов и заключение исследования.

Для изучения самооценки подростков использовалась методика Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования по опроснику Г. Н. Казанцевой.

Для определения степени конфликтности подростков применялась методика Самооценка конфликтности С. М. Емельянова.

Для определения стиля поведения в конфликте Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в модификации А. Г. Грецова.

Методика Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования по опроснику Г.Н. Казанцевой

Цель методики: изучение общей самооценки подростков.

Испытуемым зачитываются положения опросника. Следуя инструкции, они записывают номер положения и против него – один из трех вариантов ответов: да (+), нет (–), не знаю (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует их поведению в аналогичной ситуации. Отвечают быстро, не задумываясь.

Ответы типа «да, нет оцениваются в 1 балл. Подсчитывается количество согласий (да) под нечетными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Для определения общего уровня самооценки подростка из первого результата вычитается второй.

Кроме качественного анализа, позволяющего выявить уровень самооценки, данная методика позволяет осуществить и количественную оценку результатов тестирования, которая может колебаться в пределах от – 10 до + 10.

Количество баллов от + 4 до + 10 свидетельствует о завышенной самооценке. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности,

сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – закрытости для опыта, нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Количество баллов от – 3 до + 3 удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от – 10 до – 4 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют группу риска, их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и защитная, когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способностей и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий (Попова, Н. В., 2002).

Само тестовое задание и простота математической обработки, полученных результатов, привлекает к себе внимание и вызывает интерес подростков, позволяя самостоятельно получить интересные и полезные сведения о себе, лучше узнать себя, т.е. удовлетворяет потребности подростка в самопознании.

В исследовательской работе использованы несколько методик изучения типических способов реагирования подростка на конфликтные ситуации, выявления тенденций его взаимоотношений в сложных условиях.

Методика Самооценка конфликтности для подростков С. М. Емельянова

Цель методики: определение степени выраженности конфликтности.

Участники получают бланк, представляющий собой таблицу, состоящую из 10 противоположных свойств–суждений.

Испытуемым предлагается по семибалльной шкале, оценить насколько у них представлено каждое свойство, приведенное в таблице. 7 баллов означает, что в поведении всегда проявляется свойство, описанное в левой части

таблицы, 1 балл – что оно не проявляется никогда, для респондента характерна его противоположность, описанная в правой части таблицы.

Простота проведения и обработки результатов данной методики позволяет подростку самому, по общей сумме баллов, определить степень своей конфликтности.

Результат 60 баллов и более – свидетельствует о высокой степени конфликтности, 50–60 баллов – выраженная конфликтность, 30–50 баллов – конфликтность выражена слабо, 15–30 баллов – конфликтность не выражена. Менее 15 баллов – для респондента свойственно избегать конфликтных ситуаций.

Кроме того, интерпретация результатов не только удовлетворяет потребность подростка в самопознании, но и содержит рекомендации по каждому типу степени конфликтности, и через оценочные суждения стимулирует активность субъекта в самовоспитании.

Следующая методика позволяет определить, какие формы поведения в конфликтной ситуации характерны для индивидуумов: Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в модификации А. Г. Грецова

Цель методики: определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

В основании типологии конфликтного поведения К. Томаса два стиля поведения: это кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов: соревнование, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха, в случаях конкуренции, приспособления и компромисса либо один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или

оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Чтобы определить предпочитаемые стратегии поведения в конфликтных ситуациях, испытуемому предлагается бланк, представляющий собой таблицу, в которой приведены описания возможных вариантов поведения в конфликтных ситуациях, сгруппированные в 30 пар. Из каждой пары нужно выбрать то суждение, которое является более типичным для характеристики поведения респондента (одно суждение из каждой пары). Некоторые формулировки повторяются по несколько раз, но они все время находятся в разных сочетаниях друг с другом, так что выбор все равно нужно делать заново в каждой паре (Гордашников В.А., 2009).

Подсчет баллов выполняется с помощью ключа по таблице. Столбцы ее, пронумерованные от 1 до 5, – это пять стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Каждый из вариантов ответа оценивается в 1 балл в пользу той стратегии, к которой он относится (т. Е. баллы нужно подсчитывать по каждому из столбцов в отдельности).

Максимально возможное значение по каждому из показателей теста – 12 баллов, среднее – 6. Если по какому-то параметру набрано больше 8 баллов – это предпочитаемая стратегия поведения в конфликтных ситуациях, меньше 4 – избегаемая стратегия.

Для достижения воспитательного и корректирующего воздействия на личность подростка, целесообразно проанализировать какие из стратегий являются наиболее продуктивными, какие деструктивными. Для того чтобы стимулировать продуктивное поведение, каждую стратегию поведения в конфликте комментировать примерами из реальных жизненных ситуаций.

Для установления влияния самооценки подростка на выбор стратегии поведения в конфликте был применен метод ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными.

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена производится по следующему алгоритму [35, с.223]:

1. Определить, какие два признака или две иерархии признаков будут участвовать в сопоставлении как переменные А и В.

2. Проранжировать значения переменной А, начисляя ранг 1 наименьшему значению. Занести ранги в первый столбец таблицы по порядку номеров испытуемых или признаков.

3. Проранжировать значения переменной В. Занести ранги во второй столбец таблицы по порядку номеров испытуемых или признаков.

4. Подсчитать разности d между рангами А и В по каждой строке таблицы и занести в третий столбец таблицы.

5. Возвести каждую разность в квадрат: d<sup>2</sup>. Эти значения занести в четвертый столбец таблицы.

6. Подсчитать сумму квадратов  $\sum d^2$ .

7. При наличии одинаковых рангов рассчитать поправки:

$$T_a = \frac{\sum (a^3 - a)}{12}; \quad T_b = \frac{\sum (b^3 - b)}{12},$$

где а – объем каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду А;

в – объем каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду В.

8. Рассчитать коэффициент ранговой корреляции rs по формуле:

а) при отсутствии одинаковых рангов

$$r_s = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

б) при наличии одинаковых рангов

$$r_s = 1 - 6 \frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N(N^2 - 1)},$$

где  $\sum d^2$  – сумма квадратов разностей между рангами;

$T_a$  и  $T_b$  – поправки на одинаковые ранги;

$N$  – количество испытуемых или признаков, участвовавших в ранжировании.

9. Определить по таблице критические значения  $r_s$  для данного  $N$ . Если  $r_s$  превышает критическое значение или равен ему, корреляция достоверно отличается от 0.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту, силу корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, проверена корреляционная связь между уровнем самооценки подростка и предпочитаемой стратегией поведения в конфликте.

Таким образом, опытно–экспериментальное исследование влияния самооценки подростка на выбор стратегии поведения в конфликте состояло из трех этапов: поисково–подготовительного, опытно–экспериментального и контрольно–обобщающего этапов.

Для изучения общей самооценки подростка использовалась процедура тестирования по опроснику Г. Н. Казанцевой.

Определена степень выраженности конфликтности с помощью методики Самооценка конфликтности для подростков С. М. Емельянова.

Для определения стиля поведения в конфликте применялась Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в модификации А. Г. Грецова.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту, силу корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, проверена корреляционная связь между уровнем самооценки подростка и предпочитаемой стратегией поведения в конфликте.

#### *Характеристика выборки и анализ результатов исследования*

Данное исследование проводилось в марте 2022 года. Выборка сформирована из учащихся 14–15 лет 8 а класса СОШ № 46 г. Челябинска.



Выбор детей данного возраста представляется актуальным в связи с тем, что средний подростковый возраст – очень важный, а во многом и решающий период в психическом развитии ребенка, особенно в формировании его личности. Из 31 испытуемого – 18 девочек и 13 мальчиков, кроме того, дети между собой различаются по состоянию здоровья, социально–экономическому и социально–гигиеническому благополучию семей, есть дети из полных и неполных семей, Кроме того, подростки данного класса различаются по уровню учебных успехов и занимаемому положению в группе сверстников, школьным психологом и классным руководителем зафиксированы различия в детско-родительских взаимоотношениях и активности (пассивности) учащихся во внутришкольной и внешкольной жизнедеятельности.

Для определения уровня самооценки учащихся 8 класса использована известная методика изучения общей самооценки с помощью процедуры тестирования по опроснику Казанцевой Г.Н.

В ходе проведенных диагностических исследований самооценки подростков были получены результаты, представленные на рисунке 3.1.

У 16,1 % испытуемых (5 человек) в группе заниженный уровень самооценки. В основном это проявляется в низкой оценке собственных возможностей, поступков, внешней привлекательности, низком статусе среди сверстников и ощущении собственной ненужности и незащищенности.

У 32,3 % респондентов (10 человек) завышенная самооценка, они уверены в себе, настроены на успех в настоящем и будущем, считают себя способными, удачливыми, внешне привлекательными, в любом деле, считают себя правыми.

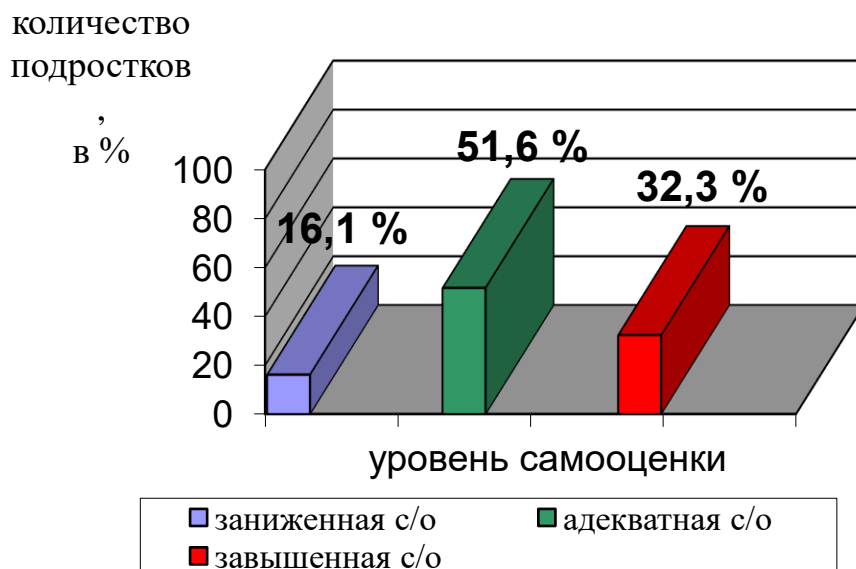


Рисунок 3.1. – Распределение уровня самооценки подростков по методике Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования по опроснику Г. Н. Казанцевой.

51,6 % опрошенных (16 человек) имеют адекватный уровень самооценки. Эти подростки, в целом, реально оценивают свои возможности, имеют позитивный настрой на будущее, настоящие неудачи не расценивают, как нечто непреодолимое, проявляют дружелюбие в общении со сверстниками, но им свойственны сомнения в оценке правильности своих поступков.

В ходе исследования изучена степень конфликтности подростков. Для получения эмпирических данных использована методика С. М. Емельяновой Самооценка конфликтности. Методика позволяет выделить следующие уровни степеней конфликтности: высокая степень конфликтности, выраженная конфликтность, конфликтность выражена слабо, конфликтность не выражена, свойственно избегать конфликтных ситуаций. Результаты исследования представлены на рисунке 3.2.

количество  
подростков  
в %

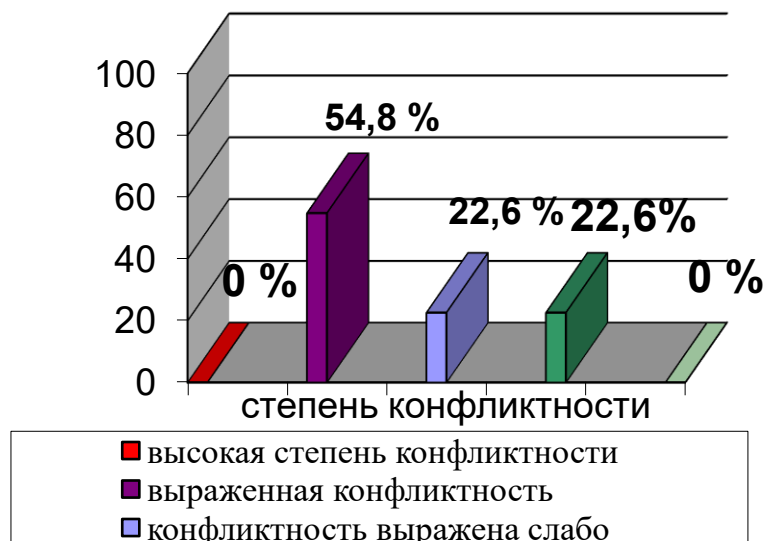


Рисунок 3.2. – Распределение выраженности конфликтности подростков по методике Самооценка конфликтности С.М. Емельянова

Среди определяющих признаков конфликтности были отмечены следующие:

- стремление к противоборству, спору;
- проявление настойчивости, отстаивая свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на взаимоотношения с окружающими;
- тягостные переживания участников конфликта.

Большинство подростков в группе – 54,8 % (17 человек), имеют выраженную степень конфликтности. Эти подростки склонны настойчиво отстаивать свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на взаимоотношения с окружающими. За это их не всегда любят, но уважают.

У 22,6 % подростков (7 человек) конфликтность выражена слабо. Они умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости готовы решительно отстаивать свои интересы.

И у 22,6 % подростков (7 человек) конфликтность не выражена. Эти подростки отличаются тактичностью, не любят конфронтации. Если же им приходится вступать в спор, они стараются учитывать, как это может отразиться на их взаимоотношениях с окружающими.

С помощью данной методики никто из подростков не оценил себя, как имеющего высокую степень конфликтности или напротив, как склонного избегать конфликтных ситуаций.

Сравнительный анализ между уровнем самооценки и степенью выраженности конфликтности подростков сложных ситуациях социального взаимодействия показал следующие закономерности, представленные в таблице 1.

Большинство подростков, принявших участие в исследовании, имеют адекватный уровень самооценки и слабо выраженную конфликтность. Таких подростков в группе 62,5 % (10 человек).

18,7 % подростков (3 человека) с адекватным уровнем самооценки стараются не вступать в конфликты.

И 18,7 % подростков (3 человека), имея адекватный уровень самооценки, характеризуются конфликтным поведением.

Таблица 3.1. – Сравнение уровня самооценки и выраженности конфликтности подростков

Уровень самооценки	Выраженная конфликтность (в %)	Конфликтность выражена слабо (в %)	Конфликтность не выражена (в %)
Завышенная	30	70	0
Адекватная	18,7	62,5	18,7
Заниженная	20	0	80

Такие данные свидетельствуют о том, что большинство подростков, имеющих реальное представление о себе, более реально оценивают и окружающих. Конфликтную ситуацию чаще рассматривают не как угрозу идеальному Я, а как одну из возможностей личностного роста и достижения самоуважения.

Подростки, имеющие адекватный уровень самооценки, способны настойчиво отстаивать свое мнение, свои интересы, как в кругу сверстников,

так и в сложных ситуациях со старшими, родителями, учителями. Избираемые ими в конфликте позиции и цели, способность совершать значимые поступки вызывают уважение среди социального окружения. В конфликте прослеживается готовность изменить сложившиеся представления о себе, восприимчивость ко всему, что несет информацию о реальном Я.

Среди имеющих завышенный уровень самооценки, 70 % подростков (7 человек) не склонны провоцировать конфликтные ситуации и искать поводов для спора.

30 % испытуемых (3 человека), имеющих данный уровень самооценки обладают выраженной конфликтностью.

Мотивами конфликтного поведения является борьба против несоответствия представлений подростка о себе и реального отношения к нему окружающих. Они также склонны недооценивать сложность ситуации, опыт и возможности оппонента, ожидать быстрой и легкой победы. В случае же поражения реагируют остроэмоционально, испытывают ярость, гнев, возмущение, прежде всего по отношению к тем, кто поставил их перед необходимостью признать ошибочность собственных прогнозов или склонны считать, что их недооценивают, что несовершенный мир, в котором они живут, не соответствует их запросам.

Подростков избегающих конфликтов среди имеющих завышенную самооценку не выявлено.

Особенностью, характерной для подростков с заниженным уровнем самооценки, является полярность в отношении к конфликтам. 20 % из них (1 человек) отличаются выраженным конфликтным поведением, а 80 % (4 человека), напротив, всячески избегают участия в конфликтах. Для первых характерна непроницаемость для нового опыта, чувство враждебности к оппонентам и сопротивление с ними. Чем острее ощущение беспомощности, потери себя, страха при разрушении своего идеализированного образа, тем жестче выбираемые методы отстаивания этого образа.

Вторые, напротив, склонны недооценивать свои реальные возможности и преувеличивать сложность ситуации, приписывать себе несуществующие недостатки, побуждающие неверие в успех. Опасаясь возможного поражения в конфликте, предпочитают комформное поведение, так как в поражении находят еще одно подтверждение своей неполноценности. Всю вину за поражение, как правило, берут на себя, а анализ своих ошибок подменяют самообвинениями.

Для определения стиля поведения подростка в конфликте и получения интересующих экспериментальных данных применялась Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в модификации А. Г. Грецова. Данная методика позволяет выявить 5 стратегий поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

На рисунке 3.3. представлен анализ распределения стратегий поведения подростков в конфликте.

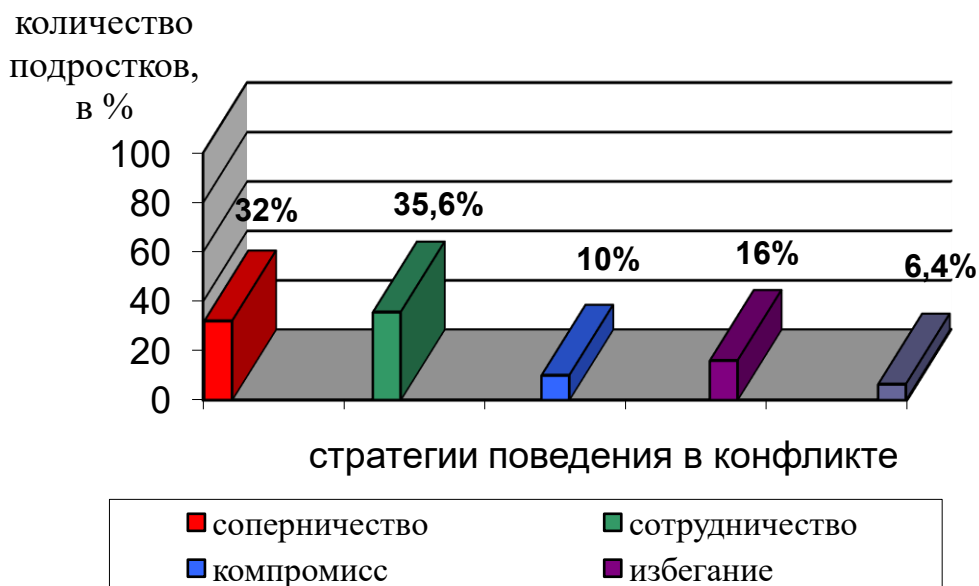


Рисунок 3.3. – Распределение стратегий поведения подростков в конфликте по методике Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в модификации А. Г. Грецова

Наиболее распространенной стратегией поведения в конфликте среди подростков является сотрудничество. Эту стратегию предпочли 35,6 % (11 человек) из всех опрошенных. В сложных ситуациях социального взаимодействия такие подростки стараются прийти к альтернативе, максимально отвечающей интересам обеих сторон.

Совсем немного уступает по популярности стратегия соперничества в разрешении конфликта. Ее предпочитают 32 % (10 человек). Это выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого.

Избегают открытого столкновения при разрешении конфликтных ситуаций 16 % подростков (5 человек). У них отсутствует как стремление к кооперации, так и попытки достижения собственных целей.

К компромиссным решениям прибегают 10 % (3 человека) из числа опрошенных. Соглашение, достигнутое путем взаимных уступок (выбор, при котором каждая сторона что-то выигрывает, но что-то и теряет), для них предпочтительнее, чем открытый спор или сложный поиск, удовлетворяющих обе стороны альтернатив.

И готовы принести в жертву собственные интересы ради интересов другого, предпочитая стратегию приспособления в конфликте – 6,4 % подростков (2 человека).

Распределение предпочтений в выборе стратегии поведения в конфликте с точки зрения отношения подростка к себе, к своим возможностям в условиях конфликтной ситуации рассмотрено по каждой стратегии поведения отдельно.

На рисунке 3.4. представлен сравнительный анализ уровня самооценки подростков, выбравших стратегию соперничества в конфликте.

Большинство подростков, выбравших стратегию соперничества в конфликте – 64 % (9 человек), имеют завышенный уровень самооценки и 29 % (4 человека) – обладают адекватной самооценкой.

Эти подростки активно стремятся защищать свои позиции и интересы, часто игнорируя интересы других, проявляют эмоциональность и напористость в общении.

В случае адекватной и завышенной самооценки такая стратегия предполагает уважительное отношение к себе, собственным планам, эмоциональное приятие себя, недостаточную самокритичность и некоторое самодовольство при оценке собственных поступков. Можно сказать, что для них характерна удовлетворенность образом Я, что определяет стремление к самодостаточности, к лидерству, без боязни вызвать чувство отчуждения.

Подростки с заниженной самооценкой, которых в данной группе 7 % (1 человек), прибегая к соперничающей стратегии поведения, пытаются через конфликты компенсировать свое чувство неполноценности, недовольство собой в целом или своей внешностью, более слабыми, чем у других способностями, привлечь к себе внимание хотя бы через противопоставление себя социальному окружению.

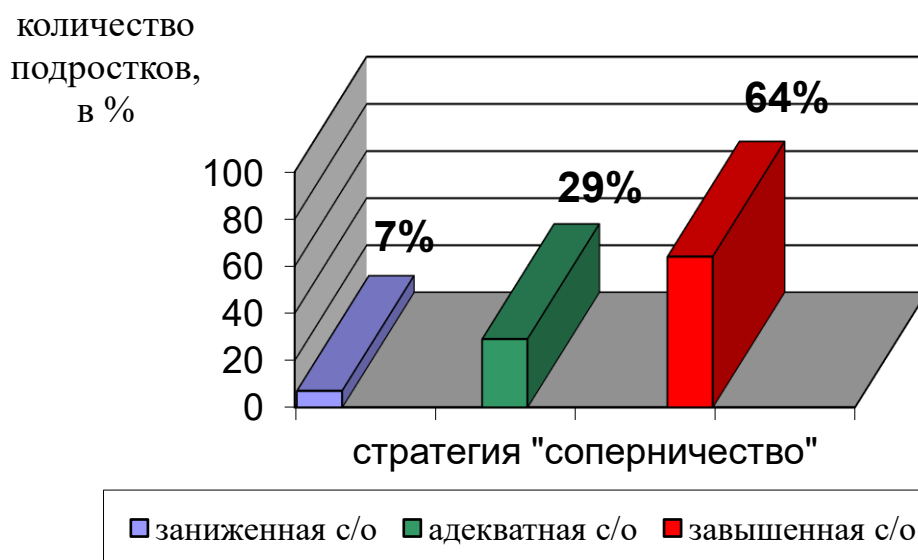


Рисунок 3.4. – Распределение самооценки подростков, предпочитающих стратегию соперничество в конфликте

Они не склонны к осмыслению причин, вызывающих конфликты, к поиску путей для его конструктивного разрешения. Агрессивность,





На рисунке 3.5. представлен сравнительный анализ уровня самооценки подростков, выбравших стратегию сотрудничество в конфликте.

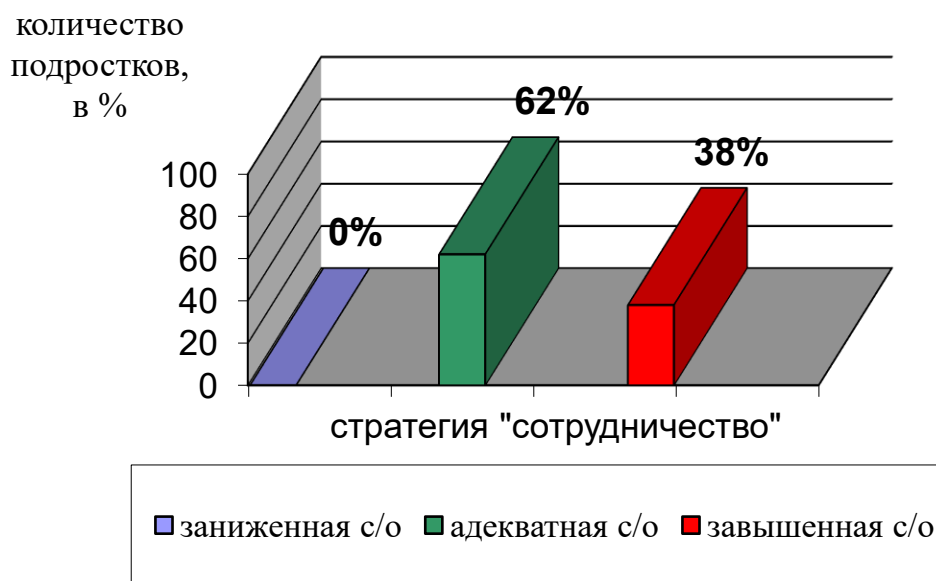


Рисунок 3.5. – Распределение самооценки подростков, предпочитающих стратегию сотрудничество в конфликте

У подростков, выбравших стратегию сотрудничества, преобладает адекватный уровень самооценки – их 62 % (13 человек).

Среди подростков с завышенным уровнем самооценки 38 % (8 человек), в спорных вопросах проявляют готовность к сотрудничеству, а вот подростки с заниженной самооценкой, отдают предпочтение другим формам поведения в разрешении конфликта.

Люди, предпочитающие эту стратегию поведения, проявляют общительность и доброжелательность в отношениях, желание взаимодействовать в устранении конфликта, высокую активность, демонстрируют способность брать на себя ответственность за взаимоотношения. Защищая свои интересы, они тоже могут проявлять агрессивность, однако импульсивное поведение в конфликте среди них встречается реже. Скорее преобладают попытки сформулировать цели взаимодействия с учетом возможностей реализации своих интересов и организации совместной деятельности. Возможность реализации интересов

других осознается как гарантия сохранения дружественных взаимоотношений.

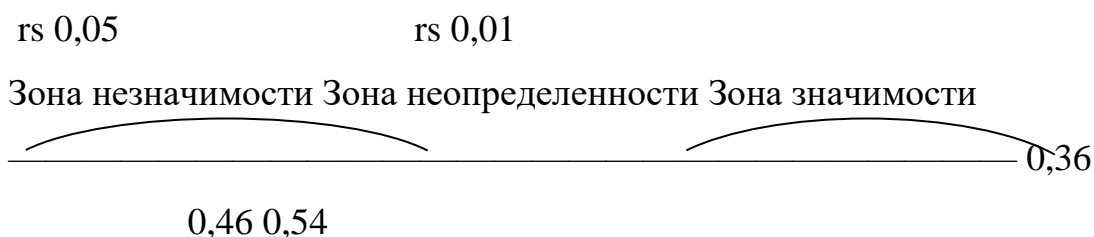
Выбирая способ реагирования, эти подростки не стремятся анализировать причины недовольства партнеров, делая акцент на восстановлении хороших отношений.

Понимание других людей, учет их интересов создает благоприятные условия для сотрудничества и конструктивного разрешения конфликтов.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, определена степень влияния самооценки подростка на выбор стратегии сотрудничества в конфликте. Результаты расчета корреляционной связи между уровнем самооценки подростков и выбором стратегии сотрудничества в конфликте представлены далее.

На основании результатов математической обработки данных можно сделать вывод, что уровень самооценки подростков влияет на выбор стратегии сотрудничества в конфликте.

Эмпирическое значение  $r_s = 0,54$  превышает критическое значение  $r_{s\text{кр}}(0,01) = 0,46$ .



Коэффициент корреляции имеет положительный знак, значит корреляционная связь прямая. Высоким показателем самооценки соответствует выбор стратегии сотрудничества в конфликте.

На рисунке 3.6. представлен сравнительный анализ уровня самооценки подростков, выбравших стратегию избегание в конфликте.

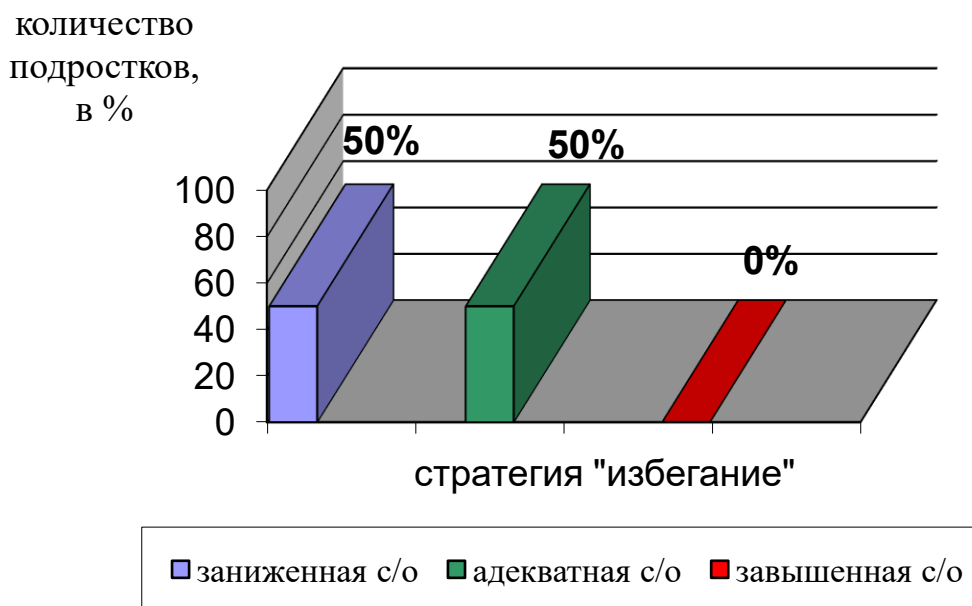


Рисунок 3.6. – Распределение самооценки подростков, предпочитающих стратегию избегание в конфликте

Подростки, предпочитающие избегание, стремятся как можно скорее устранить конфликтную ситуацию, поэтому отказываются от реализации собственных интересов, не участвуют в принятии решения.

50 % из них имеют адекватную самооценку и 50 % заниженную, причем среди всех подростков с заниженным уровнем самооценки эта стратегия является наиболее предпочитаемой. При возникновении конфликтных ситуаций они вообще не склонны отстаивать свою точку зрения.

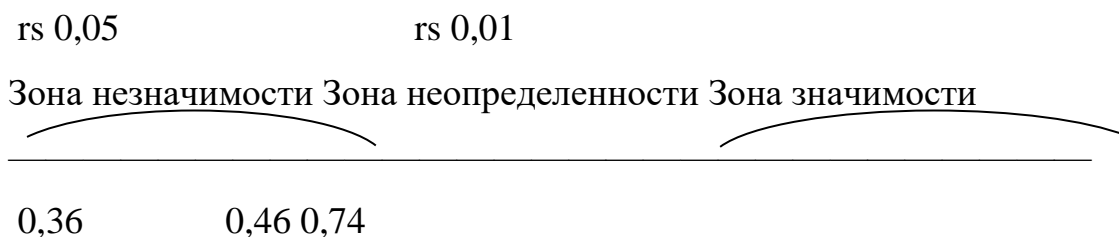
Подросткам из этой группы свойственна внимательность по отношению к окружающим, однако, уступая, эти люди отнюдь не во всем согласны с ними. Они хотели бы изменить свои отношения с близкими, сверстниками, но ждут, что другие сделают это за них. Такая привычка приводит к перекалыванию ответственности, неумению отстаивать свои интересы. Во взаимоотношениях с одноклассниками проявляются неуверенность в себе, боязнь стать объектом

насмешек, растерянность и подавленность, ощущение одиночества, отвергнутости.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, определена степень влияния самооценки подростка на выбор стратегии избегание в конфликте. Результаты расчета корреляционной связи между уровнем самооценки подростков и выбором стратегии избегание в конфликте представлены далее.

На основании результатов математической обработки данных можно сделать вывод, что уровень самооценки подростков влияет на выбор стратегии избегание в конфликте.

Эмпирическое значение  $r_{s \text{ э}} = -0,74$  превышает критическое значение  $r_{s \text{ кр } 0,01} = 0,46$ , при этом  $r_{s \text{ э}} \geq 0,7$  – что говорит о сильной или тесной корреляционной связи.



Коэффициент корреляции имеет отрицательный знак, значит корреляционная связь обратная. Низким показателям самооценки соответствует выбор стратегии избегание в конфликте.

На рисунке 3.7. представлен сравнительный анализ уровня самооценки подростков, выбравших стратегию компромисс в конфликте.

Подростки, предпочитающие компромисс, имеют адекватную (44 % – 4 человека), завышенную (44 % – 4 человека) и заниженную (12 % – 1 человек) самооценку. Они общительны, нацелены на совместную деятельность, в которой стремятся удовлетворить интересы всех сторон.

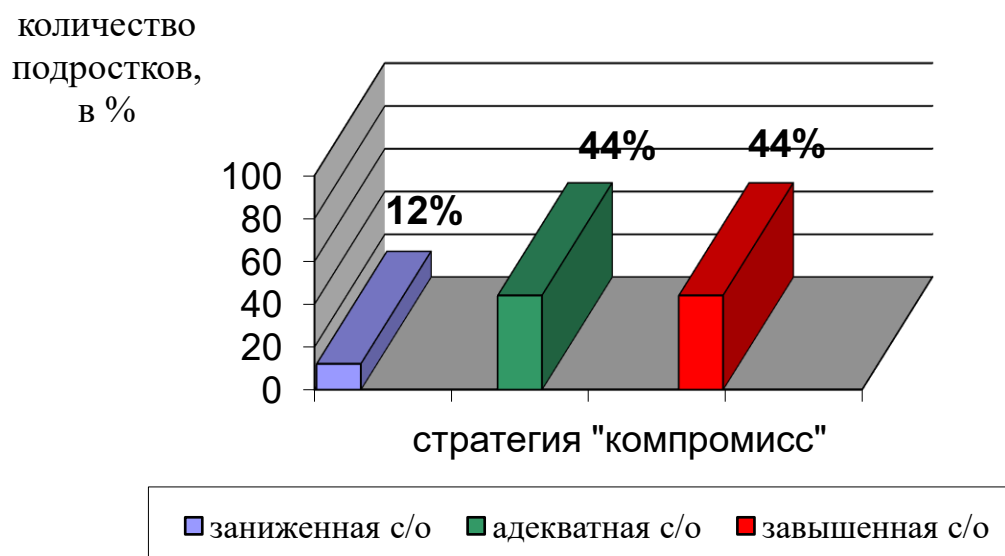


Рисунок 3.7. – Распределение самооценки подростков, предпочитающих стратегию компромисс

Дети противоречивы в своих поступках, но не склонны переосмысливать свои качества, не имеют установки на самоизменение. Часть ответственности за конфликтные отношения они возлагают на окружающих.

Для этой группы подростков характерны также переживания, связанные со сверстниками, к которым предъявляются высокие и категоричные требования. Отсутствие открытости, честности, понимания, внимания, готовности прийти на помощь, умения хранить тайны может привести к конфликту.

В целом данная категория подростков производит впечатление ориентированных на человеческие отношения, однако искреннего разделения интересов другого в конфликте не наблюдается. Скорее имеет место принятие интересов другого как социально нормативное поведение, но тогда приходится поступаться собственными интересами. Осознание подростками, предпочитающими компромисс, собственных ценностей не столь выражено, чтобы предпринять активные усилия для их реализации, ценность человеческих отношений принимается ими на декларативном уровне.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, определена степень влияния самооценки подростка на выбор стратегии компромисс в конфликте.

На основании результатов математической обработки данных можно сделать вывод, что корреляционной связи между уровнем самооценки подростков и выбором стратегии компромисс в конфликте не выявлено.

Эмпирическое значение  $r_s = 0,04$  не превышает критическое значение  $r_{s_{кр}} 0,01 = 0,46$ .

$r_s 0,05$

$r_s 0,01$

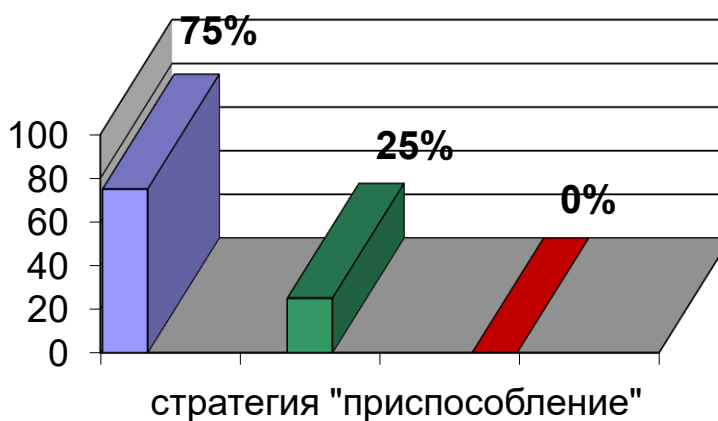
Зона незначимости      Зона неопределенности      Зона значимости

0,46 0,04 0,36

Расчетное значение признака находится в зоне незначимости. Выбор подростками стратегии компромисс в конфликте не зависит от самооценки.

На рисунке 3.8. представлен сравнительный анализ уровня самооценки подростков, выбравших стратегию приспособление в конфликте.

количество  
подростков,  
в %



■ заниженная с/о    ■ адекватная с/о    ■ завышенная с/о

Рисунок 3.8. – Распределение самооценки подростков, предпочитающих стратегию приспособление

Стратегия приспособления наиболее популярна у подростков с заниженной самооценкой, которая выявлена у 75 % опрошенных (3 человека). Адекватную самооценку имеют 25 % подростков (1 человек), предпочитающих стратегию приспособления. Подростки, имеющие завышенный уровень самооценки отдают предпочтение другим формам поведения в конфликте.

Особенности самооценки у этой группы подростков выражаются в безразличии к собственному Я, тенденции к недооценке своей духовности, сомнении, непонимании себя, чувстве вины, неустойчивости образа Я. Ввиду заниженной самооценки они ожидают, что окружающие будут воспринимать их негативно, в первую очередь, замечая недостатки, а не достоинства. Поэтому, выбирая приспособление, они действуют совместно с другими и не пытаются отстаивать собственные интересы.

Выбирая данный стиль отношений, уступчивые далеко не всегда искренне принимают интересы другой стороны. Однако стереотип отношений, при которых другие берут ответственность на себя, настолько селен, что сами подростки и не пытаются что-либо изменить. Причины конфликта они склонны искать в себе самих, в своем неправильном поведении или неумении объяснить, доказать правомерность своих интересов.

Ценность межличностных отношений не столь высока, чтобы разделить интересы других, попытаться достичь взаимопонимания. Скорее неуверенность в своих силах приводит к вынужденному выбору позиций другого, чем искреннее разделение его интересов. Отсюда единственный выход: переложить ответственность на других и ожидать от них изменения позиций в сторону справедливости.

Такие подростки предпочитают не высказывать свою точку зрения из-за боязни быть непонятыми или осмеянными, не осознают себя участниками взаимодействия, не видят своей роли в разрешении конфликта, предпочитают самоустраниться.



Подростки, предпочитающие избегание, как правило, испытывают сомнения в понимании себя, занижают свои возможности, поэтому уходят от принятия ответственности за решения, не стремясь удовлетворить ни свои интересы, ни интересы другого. При этом некоторые из них отмечают, что отношения с другими в целом хорошие, проблемы отсутствуют.

Безусловно, требуется более дифференцированный анализ переживаний и поведения данной категории подростков. Поскольку ни собственные интересы, ни отношения с другими не признаются важными, и это не порождает какой-либо активности для решения возникших противоречий.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, определена степень влияния самооценки подростка на выбор стратегии приспособление в конфликте.

На основании результатов математической обработки данных можно сделать вывод, что уровень самооценки подростков влияет на выбор стратегии приспособление в конфликте.

Эмпирическое значение  $r_{s \text{ э}} = - 1,1$  превышает критическое значение  $r_{s \text{ кр}} 0,01 = 0,46$ , при этом  $r_{s \text{ э}} \geq 0,7$  – что говорит о сильной или тесной корреляционной связи. Коэффициент корреляции имеет отрицательный знак, значит корреляционная связь обратная.

$r_{s \text{ 0,05}}$	$r_{s \text{ 0,01}}$	
Зона незначимости	Зона неопределенности	Зона значимости
0,36	0,46 1,1	

Низким показателям самооценки соответствует выбор стратегии приспособление в конфликте.

Таким образом, в опытно-кспериментальном исследовании, проведенном в марте 2022 года, принимали участие подростки 14–15 лет учащиеся 8 а класса СОШ № 46 г. Челябинска в количестве 31 человека.

С помощью процедуры тестирования по опроснику Г.Н. Казанцевой изучена самооценка подростков. В ходе проведенных диагностических исследований были получены следующие результаты: 51,6 % подростков имеют адекватный уровень самооценки, 32,3 % – завышенный и 16,1 % – заниженный уровень самооценки.

На основании результатов изучения конфликтности подростков с помощью методики С. М. Емельяновой Самооценка конфликтности получены данные, свидетельствующие о том, что большинство подростков – 54,8 % имеют выраженную степень конфликтности, у 22,6 % подростков конфликтность выражена слабо и у 22,6 % подростков конфликтность не выражена.

Для определения стиля поведения подростков в конфликте применялась Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в модификации А. Г. Грецова.

В результате диагностического исследования выявлено, что наиболее распространенной стратегией поведения в конфликте среди подростков является сотрудничество. Эту стратегию предпочли 35,6 % опрошенных. Немного уступает по популярности стратегия соперничества, ее предпочитают 32 % подростков. Избегают открытого столкновения при разрешении конфликтных ситуаций 16 % подростков. К компромиссным решениям прибегают 10 % и предпочитают стратегию приспособления в конфликте – 6,4 % подростков.

Распределение предпочтений в выборе стратегии поведения в конфликте с точки зрения отношения подростка к себе, к своим возможностям в условиях конфликтной ситуации рассмотрено по каждой стратегии поведения отдельно.

Большинство подростков, выбравших стратегию соперничества в конфликте – 64 % имеют завышенный уровень самооценки и 29 % – обладают адекватной самооценкой и заниженной самооценкой – 7 % .

У подростков выбравших стратегию сотрудничества преобладает адекватный уровень самооценки – их 62 % и 38 % имеют завышенный уровень самооценки.

Подростки, предпочитающие избегание имеют адекватную самооценку – 50 % и 50 % заниженную.

Подростки, предпочитающие компромисс, имеют адекватную самооценку (44 %), завышенную (44 %) и заниженную (12 %).

Стратегия приспособления наиболее популярна у подростков с заниженной самооценкой, которая выявлена у 75 % опрошенных, и с адекватной – 25 % подростков.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) корреляционной связи между двумя признаками, количественно измеренными, определена связь между самооценкой подростков и выбором стратегии поведения в конфликте.

Результаты математической обработки данных позволяют сделать вывод, что уровень самооценки подростков влияет на выбор стратегии сотрудничества, соперничество, избегание и приспособление. Выбор стратегии компромисс в конфликте не зависит от самооценки подростков.

*Практические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции самооценки и снижению уровня конфликтности*

Основная причина неверной самооценки многих подростков не в том, что они не хотят видеть и признавать свои недостатки, а в том, что они не в состоянии их увидеть даже под влиянием посторонних людей. Следовательно, задача воспитателей должна заключаться не в том, чтобы заставить подростка публично признать свои промахи и ошибки, а в том, чтобы путём целенаправленных психолого-педагогических воздействий помочь ему самому убедиться в их существовании. Публичное признание своих ошибок и недостатков педагогически действенно лишь в том случае, если сам подросток их видит, но по каким-либо причинам не может от них избавиться.

Важно не давить на подростка угрозами, правилами, запретами (они оказывают весьма специфическое воздействие в данный возрастной период), а создать максимально благоприятные условия для формирования адекватной самооценки в социальном окружении подростка (педагоги, родители, психологи, сверстники).

Психологами должна реализовываться информационная задача: информирование, обучение, подготовка педагогов для работы с данным возрастом, проведение лекций – бесед, тренингов для преподавательского коллектива и непосредственно работа с самими подростками. Проведение факультативных занятий с детьми по психологии общения, особенностям развития на данном возрастном этапе.

Особенности поведения подростков вызывают у педагогов желание ужесточить дисциплину, чтобы справиться с этим явлением, но подростки в свою очередь становятся агрессивными и неуправляемыми. Важно обратить внимание на развитие коммуникативных навыков в общении, а агрессию и гнев не подавлять, а выбрасывать в игровой форме на тренинговых занятиях.

ля формирования (коррекции самооценки):

- важно дать подростку почувствовать себя самостоятельным и ответственным, вселить в него надежду, что он может сам управлять своей жизнью. Научить его гордиться собой, своей жизнью и с надеждой смотреть в будущее, помочь услышать себя, следовать собственным внутренним целям и желаниям;

- важно научить подростков искусству достигать внутренней гармонии и равновесия, расслабляться, научить эмпатии, сочувствию;

- развивать сильные стороны характера, бороться с неуверенностью в себе и обязательно давать подросткам обратную связь, искренние и живое общение.

Рекомендуемые упражнения для тренинговых занятий по формированию (коррекции) подростковой самооценки – это упражнения открытого самоизучения:

Цель упражнений этой группы – изучение и понимание человеком самого себя, увеличение с их помощью знаний о себе. Здесь информация выдаётся открыто, непосредственно через прямые вопросы и задания.

Рекомендуемые игры для формирования (коррекции) самооценки подростков в работе психолога (Фельдштейн, Д.И., 2016):

1) Концентрические круги – в ходе данного упражнения подростки могут сконцентрироваться на позитивных сторонах своей личности и рассказать о них остальным. Развивает самосознание подростка и предоставляет ему возможность сравнить себя с окружающими.

2) Посмотрим друг на друга – для развития самосознания большое значение имеет принятие своего тела, знание и понимание его возможностей и ограничений, возможность принимать своё лицо таким какое оно есть.

3) Сердце класса – позитивное высказывание (написание) каждому ученику класса. Ощущение уважения и достоинства каждого, осознание того, что каждый достоин любви и внимания.

4) Я уникальный! – подчёркивание уникальности каждого подростка.

При работе с конфликтным ребенком психологу важно с уважением относиться к его внутренним проблемам. Конфликтным детям необходимо положительное внимание со стороны взрослого к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций и с которыми самостоятельно они не в состоянии справиться. За конфликтным поведением, как правило, прячется боль, разочарование, отверженность.

Без положительного внимания и принятия личности ребенка со стороны психолога вся коррекционная работа будет обречена на неудачу, так как ребенок, скорее всего, потеряет доверие к психологу и будет сопротивляться дальнейшей работе.

В то же время во время работы с конфликтным ребенком психолог не должен играть роль доброй тети или доброго дяди, поскольку помимо сочувствия этим детям необходима конструктивная, действенная помощь в

отреагировании травмирующих ситуаций, а также приобретении навыков саморегуляции и контроля.

Психологу также важно при работе с конфликтными детьми занять безоценочную позицию: не делать оценочных замечаний типа нехорошо так говорить, нельзя так себя вести, как ты можешь так поступать и т.п., поскольку подобные замечания не способствуют установлению контакта с ребенком. В целях проведения успешной коррекции можно выделить следующие принципы, на которых строится взаимодействие психолога с ребенком в ходе совместной работы:

- контакт с ребенком;
- уважительное отношение к личности ребенка;
- положительное внимание к внутреннему миру ребенка;
- безоценочное восприятие личности ребенка, принятие его в целом;
- сотрудничество с ребенком – оказание конструктивной помощи в

отреагировании проблемных ситуаций и наработки навыков саморегуляции и контроля.

В целях эффективности проводимой коррекции необходима также работа с родителями конфликтного ребенка, поскольку психологический фон взаимоотношений в семье носит, в основном, негативный характер и во многом провоцирует ребенка на конфликтное поведение. Родители конфликтных детей нуждаются в положительном опыте общения со своими детьми, им не хватает навыков конструктивного, бесконфликтного взаимодействия с детьми и друг с другом. Развитие подобных навыков и обучение конкретным приемам конструктивного общения может быть основным содержанием работы психолога с родителями агрессивного ребенка. Хочется также отметить, что на период перестройки поведения ребенка необходимо психологическое сопровождение семьи конфликтного ребенка, так как вся семья в целом нуждается в поддержке — психолог может помочь осознать родителям, в связи с чем возникают те или иные трудности и что конкретно нужно исправить.

В заключении приведем рекомендации педагогам и родителям по взаимодействию с конфликтным ребенком:

1. При взаимодействии с ребенком рекомендуется доброжелательный, спокойный и доверительный стиль.

2. Избегайте крайностей: нельзя позволять ребенку делать все, что ему заблагорассудится, но нельзя и все запрещать, четко решите для себя, что можно и что нельзя, и согласуйте это со всеми членами семьи.

3. Своим поведением показывайте ребенку пример: сдерживайте свои эмоции, ведь он подражает вам в своем поведении.

4. Уделяйте ребенку достаточно внимания, пусть он никогда не чувствует себя забытым, покинутым.

5. Помните, что истерические приступы, если они случаются, чаще всего связаны со стремлением обратить на себя внимание или вызвать жалость и сочувствие. Не надо потакать ребенку, не надо изменять своих требований, лучше, когда ребенок успокоится, объяснить ему, почему вы поступили так, а не иначе.

6. Если вы замечаете у ребенка проявления агрессивности, необходимо тщательно анализировать ее причины, выявлять трудности, испытываемые ребенком, по возможности устранять их.

7. Помните, что запрет и повышение голоса – самые неэффективные способы преодоления конфликтности и агрессивности. Лишь поняв причины агрессивного поведения и сняв их, вы можете надеяться, что агрессивность ребенка будет снята.

8. Показывайте ребенку личный пример эффективного поведения. Не допускайте при нем вспышек гнева.

9. Сдерживайте стремление ребенка провоцировать ссоры с другими, если такое наблюдается. Надо обращать внимание на недружелюбные взгляды друг на друга или бормотания чего-либо с обидой себе под нос.

10. Не стремитесь прекратить ссору, обвинив другого ребенка в ее возникновении. Старайтесь объективно разобраться в причинах ее возникновения.

11. После конфликта обговорите с ребенком причины его возникновения, определите неправильные действия вашего ребенка, которые привели к конфликту. Попытайтесь найти иные возможные способы выхода из конфликтной ситуации.

12. Не обсуждайте при ребенке проблемы его поведения. Он может утвердиться в мысли о том, что конфликты неизбежны, и будет продолжать провоцировать их.

#### **IV. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ**

Подрастающие дети постепенно осваивают новые виды взаимодействия с окружающими, особенный акцент появляется на взаимоотношениях с противоположным полом. Взросление сопровождается бурным телесным развитием и, как следствие, идентификацией подростка со взрослыми.

В возрасте 14-15 лет происходит изменение отношений между подростками разного пола. Начинается появление заинтересованности друг в друге, как представителей противоположного пола.

Особенно важным становится мнение окружающих. Подростки обращают особое внимание на свою внешность – прическа, одежда, фигура, лицо и т.д. и на свое поведение – следят за тем, что говорят, учатся сдерживаться. Каждый оценивает в какой мере они соответствуют половой идентификации: Я как мужчина, Я как женщина. Здесь особую значимость имеет личная привлекательность. Она становится важнейшим критерием при оценке, в первую очередь, себя и окружающих. Различается в этом возрасте у мальчиков и девочек физическое развитие – в большинстве случаев девочки развиваются раньше мальчиков – они могут быть крупнее и выше. Это может



стать поводом для личных переживаний. Мальчики обеспокоены маленьким ростом и худощавостью или полнотой в сравнении с девочками. У девочек же расстройства могут стать высокий рост и лишний вес (Абросимов И.Н., 2018).

Вначале у подростков интерес к противоположному полу проявляется в неадекватных формах. Для мальчиков характерно обращать на себя внимание девочек обижая их, приставая и даже болезненно воздействуя. Девочки, обычно понимают мотивы поведения мальчиков и стараются не обижаться, не обращая внимания на задиристое поведение мальчиков.

Позже отношения становятся сложнее. Общение перестает быть непосредственным, беззаботным. Зачастую это выражается в подчеркнутом безразличном отношении, либо в стеснительности при общении.

Тогда же подрастающие подростки начинают испытывать смутное чувство влюбленности. Наступает время, когда взаимный интерес увеличивается, хотя отношения между мальчиками и девочками все более изолируются. И, как правило, чем дальше становится представитель противоположного пола, тем он интереснее.

Наступает время, когда взаимный интерес увеличивается. У девочек симпатия наступает раньше, чем у мальчиков. Они начинают секретничать со своей лучшей подругой или в группе сверстниц.

Взаимная симпатия все еще остается для подростков сложной моделью отношений. Тут недостаточно преодолеть собственную скованность, вокруг двух влюбленных подростков есть коллектив сверстников, переживающих тот же гормональный всплеск. Открытые дружеские отношения могут вызвать насмешки и поддразнивания со стороны окружающих подростков.

Со временем общение между мальчиками и девочками становится более открытым. Компании собираются из подростков обоих полов. Привязанность к сверстнику другого пола может быть интенсивной, как правило, ей придается очень большое значение. Не взаимная симпатия порой становится причиной сильнейшего стресса, негативных эмоций, непредсказуемых последствий.

Заинтересованность противоположным полом в подростковом возрасте ведет к увеличению возможности выделять и оценивать переживания и поступки другого, к развитию рефлексии и способности к идентификации.

Из-за возникновения первоначального интереса к другому полу, стремления к пониманию сверстников начинается развитие восприятия людей в целом. Через выделение в других личностных переживаний и качеств повышается возможность оценить самого себя.

Общение с привлекательным представителем другого пола становится причиной для оценки собственных переживаний, рефлексии. Подростки тонко чувствуют происходящие с их телом и душой метаморфозы. Некоторые пугаются и смущаются, другие гордятся собой.

Значимым стремлением становится желание нравиться. Обращается внимание на взгляды, улыбки, жесты. Общение происходит на интуитивном уровне. Улыбка и пристальный взгляд понимается как предпочтение другим, вызывают ответное поведение.

Если подросток не получает ответную реакцию и желаемое поведение, то у него вызываются острые страдания и отчаяние – девочки плачут, мальчики – бурно проявляют агрессивное поведение.

Прикосновения начинают становиться значимее. Каждое прикосновение запоминается душой и телом на всю последующую жизнь. Подростковые отношения важно не принижать, это особенный опыт, который будет играть большую роль в становлении личности.

Многие подростки, опасаясь огласки своих переживаний в этот момент, пытаются спрятать их в личных дневниках.

Романтическое отношение к представителю другого пола побуждает к мечте, к фантазиям, где осуществляются самые невероятные замыслы и сбываются надежды. Иногда подросток больше любит свою мечту о другом, чем его самого (Толстых А.В., 2017).

Прорабатывая в фантазиях свои действия, подросток в жизни поступает и переживает также. Подростковая любовь, конечно, может оказаться истинной

любовью. Но такие случаи случаются очень редко, и, как правило, подросток страдает от любви, проливая слёзы.

И чем старше становится подросток, тем больше усложняются его отношения к представителям другого пола, непосредственность в общении исчезает, оно становится более открытым, совместным, включающим подростков обоих полов.

Подростковый возраст, как и любой другой этап становления личности, имеет целый ряд особенностей. Однако главным содержанием подросткового возраста является переход от детства к взрослости. Нарастающее чувство взрослости у подростков способствует освоению новых видов взаимодействия с окружающими, особенно меняются взаимоотношения с противоположным полом.

Физическое развитие мальчиков и девочек в подростковом возрасте не одинаково. На первый план в значимых стремлениях выходит желание нравиться. Поэтому очень важно одухотворить подростковые отношения и не принижать их.

Также подросток испытывает потребность в поддержке, поэтому совместная деятельность может значительно облегчить подростку поиск его места в системе новых, складывающихся взаимодействий, лучше познать себя.

Таким образом, межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе общения познания и совместной деятельности. Таким образом, можно отметить, что межличностные отношения, в процессе подрастания подростков, дифференцируются.

В общении со взрослыми могут возникнуть сильные конфликты, от которых ребенок может бежать к сверстникам. Избежать этих конфликтов если взрослый вовремя изменит вектор выстраивания общения с подростком – перестанет относиться к нему как к ребенку и начнет уважать его мнение и права.

У детей в подростковом возрасте появляются новые уровни общения – товарищеские, дружеские и романтические отношения. Подростки нуждаются в коллективе сверстников, которому они смогут доверять самые сокровенные тайны и не будут обсмеяны и осуждены. Общение со сверстниками для них выходит на один уровень с другими важными делами, и они готовы на многое ради его достижения.

Сильное изменение и разграничение замечается в классном коллективе. В классе выстраивается лестница успешности. Критерии, по которым эти отношения выстраиваются очень разнообразны. Важным является умение влиять на сверстников, самым менее значимым критерием исследователи выделяют внешнюю привлекательность, но она все равно имеет значимость. Вне зависимости от того, почему подросток стоит на определенном месте на статусной лестнице, это место оказывает на него очень большое влияние – на самосознание, самооценку и поведение.

На отношения подростков в этом возрасте необходимо обращать большое количество внимания – в нем подростки формируются как личности. Для родителей важно за этим следить, чтобы ребенок не стал изгоем и не замкнулся в себе. Для преподавательского состава – чтобы ученики не теряли стремление к учебе и оставались в потоке получения знаний.

#### *Этапы, методы, методики исследования*

*Работа основана на исследовании, проведенном под нашим руководством Тищенко Екатериной Алексеевной, студенткой факультета психологии ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ (2022 г.).*

Исследование гендерных различий межличностных отношений подростков осуществлялось в 3 последовательных этапа.

На поисково-подготовительном этапе мы сформулировали и обосновали проблему, стоящую перед нашим исследованием, определили ее актуальность и необходимость в современном мире. При изучении специализированной психолого-педагогической литературы по теме, интересующей нас проблемы, мы обозначили цели, задачи, предмет, объект и гипотезу исследования. Для

более глубокого изучения проблемы нами был произведен детальный разбор и анализ научно-методической литературы, после этого мы отобрали наиболее оптимальные диагностические методики, направленные на исследование самооценки подростков не только в общем, но и для сравнения с особенностями ее формирования с учетом гендерных особенностей.

На опытно-экспериментальном этапе мы провели констатирующий эксперимент, с целью определения начального состояния группы до начала проведения диагностических методик.

В качестве диагностических методик были использованы следующие методики, отвечающие критериям валидности, надежности и стандартизации:

1) методика диагностики межличностных отношений (Социометрия) Дж. Морено;

2) опросник межличностных отношений А. А. Рукавишникова.

3. На контрольно-обобщающем этапе нами был произведен анализ, обобщение и интерпретация полученных данных в соответствии с ключом для каждой из методик, математико-статистическая обработка результатов

Назовем и охарактеризуем методы и методики исследования, использованные в пилотажном исследовании.

Из группы теоретических методов в пилотажном исследовании были использованы: сбор информации по теме исследования в психолого-педагогической литературе, ее анализ и обобщение.

К эмпирическим методам мы отнесли тестирование, эксперимент, констатирующий эксперимента.

Рассмотрим подобранные методики исследования:

Первым проводилось исследование по методике Опросник межличностных отношений (ОМО) А. А. Рукавишникова

Опросник межличностных отношений (ОМО) – русскоязычная версия известного зарубежного опросника FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), разработанного американским психологом В. Шутцем.

Автор используемой нами версии – А. А. Рукавишников.

Направленность опросника – диагностика различных аспектов межличностных отношений в группах, а также коммуникативных навыков личности.

Методика используется в психотерапии и при консультировании.

ОМО основан на постулатах трехмерной теории межличностных отношений В. Шутца.

Главной идеей этой теории является положение о том, что все индивиды имеют присущие только им способы социальной ориентации по отношению к людям и по этой ориентации и выстраивается его поведение в межличностном общении.

Опросник позволяет оценить поведение человека по трем основным областям межличностных потребностей – включения (I), контроля (C) и аффекта (A). Каждая область делится на два направления – на выраженное поведение индивида (e) и на поведение, требуемое индивидом от окружающих (w). Под первым понимается мнение индивида о собственном поведении в данной области, под вторым поведение, то, что ему кажется оптимальным для общения со стороны людей, т. е. то, что, по его мнению, хотят от него другие люди и он готов дать.

В опроснике 54 утверждения, каждое из которых требует от опрашиваемого, чтобы он выбрал один из ответов из шестибалльной оценочной шкалы. По каждой области есть 9 утверждений схожих по смыслу, но с изменениями. Вопросы даются в разбросанном виде.

В результате оценивания ответов тестируемого, психолог получает баллы по шести основным шкалам: Ie, Iw. Ce, Cw, Ae, Aw, на основе которых затем составляется характеристика особенностей межличностного поведения тестируемого.

Второй методикой была выбрана Социометрия Дж. Морено.

Этот метод относят к инструментарию социально-психологического исследования структуры малых групп и личности как члена группы.

Методика Социометрия используется для измерения групповых свойств, фиксирует определённые свойства группы как целостного образования. Методологически оправданное использование арсенала социометрического метода позволяет получить серьёзные теоретические выводы о процессах функционирования, развития группы, а также, в итоге, достигать практических результатов. Повторные измерения, проведённые в той же группе, позволяют исследовать динамику отношений в группе.

С помощью социометрического метода изучают типологию социального поведения в условиях групповой деятельности, оценивают сплочённость, совместимость членов группы.

Метод социометрии был разработан Дж. Морено как способ исследования эмоционально непосредственных отношений внутри малой группы. Данный метод подразумевает под собой опрос каждого члена группы для установления тех членов группы, с которыми он предпочел бы или не предпочел бы участвовать в определенном виде деятельности – в личных и деловых отношениях.

Процедура Социометрии включает в себя такие элементы, как:

- определение варианта выборов;
- выбор критериев опроса;
- организация и проведение опроса;
- обработка и интерпретация результатов (в количественном и графическом виде (называемом здесь социограмма)).

Результаты исследования могут быть представлены в виде социометрической матрицы, куда включены все выборы, сделанные членами группы, либо в виде социограммы, графически представляющей полученные результаты. Существует еще возможность представления данных в виде социометрических индексов, дающих количественное представление о положении индивида в группе.

Примеры оформления социограммы и социометрической матрицы представлены на рисунке 4.1.

На основании использования только социометрического метода нельзя делать какие-либо теоретические выводы, но он может быть успешно использован в качестве дополнительного инструмента для исследования отношений в коллективе.

Математические критерии, используемые в исследовании:

Критерий U Манна-Уитни предназначен для оценки различий между двумя выборкам по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

Таким образом, исследование самооценки подростков проходило в три этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный этап, контрольно-обобщающий этап.

В работе применялись следующие методы и методики исследования.

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение информации.

Эмпирические методы: констатирующий эксперимент, тестирование.

Использованные диагностические методики:

– методика диагностики межличностных отношений (Социометрия) Дж. Морено;

– опросник межличностных отношений А. А. Рукавишникова.

Математические: U критерий Манна-Уитни

Экспериментальной базой было выбрано МАОУ Гимназия №26 г. Челябинска. Исследование проводилось на учащихся 8-2 класса, количество учащихся в котором 30 человек, 25 из которых – девочки (83,3%), 5 – мальчики (16,7%).

Основной состав коллектива сформировался в 5 классе, при переходе из начальной школы, несколько учащихся перевелись в класс в течение 5-7 класса.

Учебно-воспитательная деятельность класса (группы): класс обучается по филолого-социальному профилю. Одна половина класса посещает



дополнительные часы литературы и русской речи, вторая – углубленно изучает обществознание, право и историю.

Взаимоотношения в классе выстроены в положительном ключе. На перемене большинство взаимодействуют. Есть несколько микрогрупп по 3-5 человек. За некоторыми учащимися была замечена отстраненность от остального класса. Но в целом, обстановка благоприятная.

Со слов педагога, класс характеризуется средним интеллектуальным уровнем, хорошей дисциплинированностью и ответственностью за порученные задания. Есть отличники и троечники, неуспевающих нет. На занятиях ведут себя прилежно, но чаще зависит от педагога. Общение на перемене в основном в своих микрогруппах. Явного лидера класса не выявлено.

Учащиеся открыто идут на контакт, уважительно относятся к старшим и незнакомым людям, внимательно слушают задание и активно включаются в процесс.

Вне учебных занятий они видятся в основном со своими друзьями – парами или в микрогруппах. Классный руководитель и родители с некоторой периодичностью (примерно раз в месяц) устраивают мероприятия для всего класса – праздники и чаепития в школе, походы на экскурсии, выезды на природу.

Результаты диагностики по методикам

Первой проводилась методика Опросник межличностных отношений (ОМО) А. А. Рукавишникова.

Задачей испытуемых было ответить на 54 утверждения по шестибалльной системе.

По результатам была составлена гистограмма:

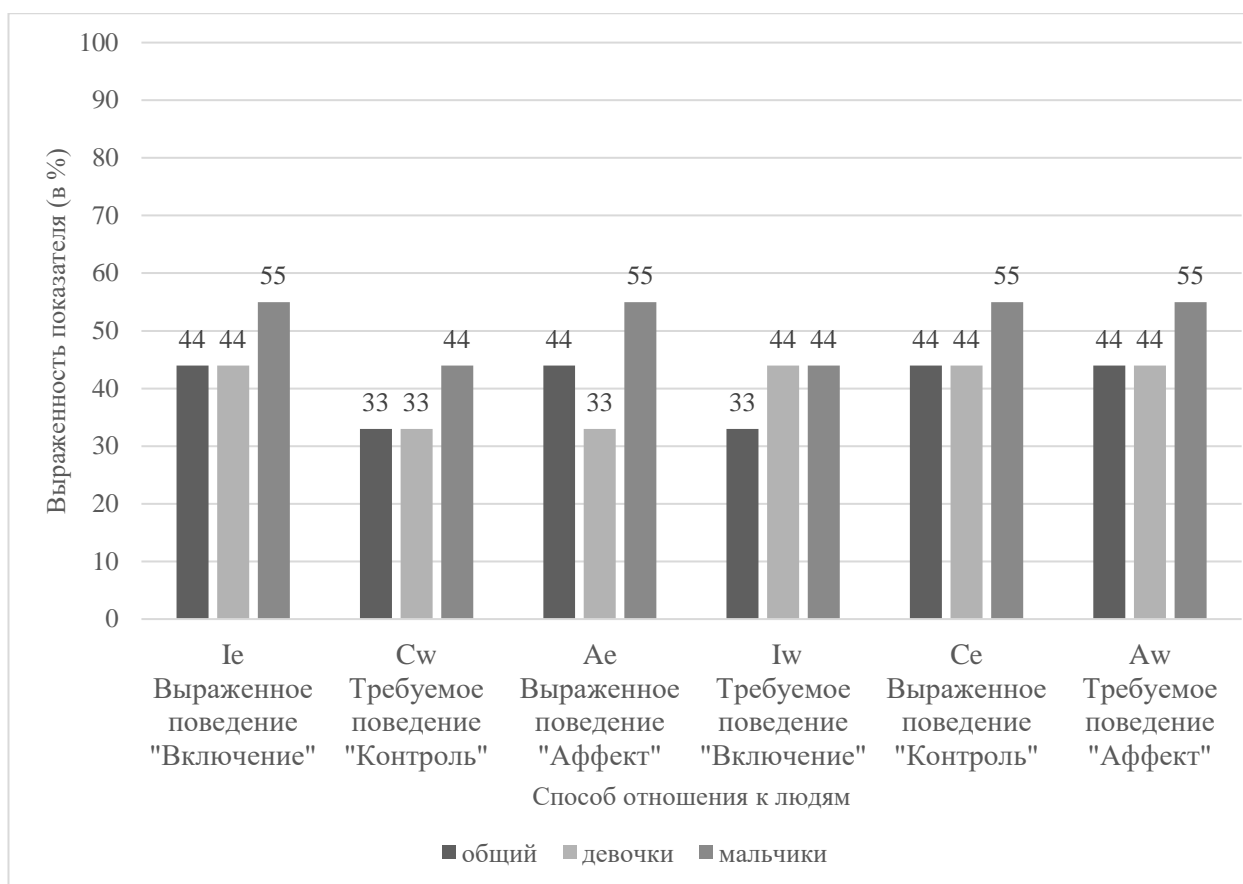


Рисунок 4.1. – Распределение результатов диагностики по методике Опросник межличностных отношений (ОМО) (автор А. А. Рукавишников)

Из приведенных данных видно, что выраженное поведение включение по классу находится на среднем уровне. Это свидетельствует о том, что в поведении человека присутствуют тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня. У них есть стремление принадлежать к различным группам, быть включенными и как можно чаще находиться среди людей; о стремлении принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в их деятельности, проявляли к нему интерес, но, в то же время, некоторые не чувствуют себя достаточно хорошо среди людей и склонны избегать контактов (из-за переходного возраста детям сложно понять комфортность их окружения, и боятся общаться и хотят).

Требуемое поведение в области контроля (Cw) в среднем в классе на низком уровне, что предполагает, что подростки не принимают контроля над собой.

По показателю выраженное поведение в области аффекта (Ае) был выявлен средний (пограничный) уровень, что свидетельствует о присутствии в поведении подростков тенденций, характерных как для высокого, так и для низкого уровня. Низкий уровень является показателем большой осторожности и избирательности в установлении близких чувственных отношений, высокий уровень проявляется в стремлении человека быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства. Таким образом можно отметить, что дети осторожны при выстраивании близких отношений, но в целом готовы к этому.

По показателю требуемое поведение в области включения (Iw) в классе был выявлен низкий показатель, это говорит о том, что респонденты проявляют тенденцию общаться с малым количеством людей, не стремятся принадлежать к группам и общностям.

По шкале выраженное поведение в области контроля (Сe) был выявлен средний (пограничный) уровень, т. е. в классе есть тенденция как к низкому, так и к высокому уровням. Высокий показывает их стремление контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. Низкий уровень является показателем того, что исследуемые активно избегают принятия решений и взятия на себя ответственности.

Требуемое поведение в области аффекта (Aw) также на среднем уровне. Тенденция высокого уровня – у индивидов есть потребность в том, чтобы окружающие стремились быть к ним эмоционально более близкими, делились своими чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения. Данный показатель на низком уровне говорит о том, что подростки очень осторожны при выборе лиц, с которыми создают глубокие отношения.

Вторым экспериментом была проведена методика Социометрия Д. Морено.

Ученикам была дана задача ответить на три вопроса:

- 1) Кого бы ты из класса пригласил на свой день рождения?

- 2) Кого бы точно не пригласил?
- 3) У кого ты мог бы попросить помощи с домашней работой?

В качестве ответов на вопросы испытуемые должны были написать 3-5 фамилий своих одноклассников.

По результатам мы можем увидеть, что:

1) По показателю положительный личностный выбор:

- звезда класса – 1 девочка – №2Д;
- предпочитаемые класса – 1 мальчик – №8М;
- пренебрегаемые класса – 4 девочки и 1 мальчик – №1Д, №4М, №16Д, №23Д, №30Д;
- изгой класса – 2 девочки – №14Д, №29Д.

2) По критерию личностный отрицательный выбор\*:

- Звезда класса – 1 девочка – №17Д;
- предпочитаемые класса – 2 девочки и 1 мальчик – №11Д, №26Д, №25М;
- пренебрегаемые класса – 5 девочек и 3 мальчика – №4М, №5Д, №6Д, №9Д, №10Д, №21Д, №22М, №28М;
- изгой класса – 16 девочек и 2 мальчика – №1Д, №3Д, №4М, №6Д, №7Д, №8М, №9Д, №10Д, №12Д, №14Д, №18Д, №21Д, №23Д, №24Д, №26Д, №27Д, №29Д, №30Д.

\*Все показатели в этом критерии следует воспринимать наоборот, т. е. изгой – люди, к которым никто не относится с пренебрежением и т. д.

3) По критерию деловой положительный выбор:

- Звезда класса – 2 девочки – №1Д, №10Д;
- предпочитаемые класса – 2 девочки и 1 мальчик – №8М, №7Д, №6Д;
- пренебрегаемые класса – 9 девочек и 3 мальчика – №2Д, №4М, №13М, №15Д, №16Д, №18Д, №20Д, №23Д, №24Д, №25М, №26Д, №27Д;
- изгой класса – 8 девочек и 1 мальчик – №11Д, №14Д, №17Д, №19Д, №21Д, №22М, №27Д, №28Д, №29Д.

4) по общим (и положительным и отрицательным) выборам:

– Звезды класса – 1 девочка и 1 мальчик – №10Д – 14 выборов и №8М – 13 выборов. В первом случае отрицательных выборов больше, чем во втором, поэтому, лидером класса можно считать №8М

– предпочитаемые класса – №20Д – 12 выборов, №6Д и №17Д – 11 выборов, №25Д – 10 выборов

– пренебрегаемые класса – №14Д - 3 выбора, №4М, №18Д, №23Д – по 4 выбора

– изгой класса – №29Д – 0 выборов и №30Д – 1 выбор.

Явный лидер класса – №8М. Явный изгой класса – №29Д. Остальные 28 человек общаются либо в микрогруппах, либо со всем классом.

Коэффициент взаимности (КВ) =  $\frac{\text{число взаимных выборов}}{\text{общее число выборов}} \times 100\%$

$$КВ1 = \frac{59}{90} \times 100\% = 65,5$$

Основной вывод по результатам данной методики – в целом коллектив сплоченный. Но общение лучше строится в группах из 3-5 человек.

По проведенному исследованию можно сделать вывод, что в коллективе многие либо не хотят, либо не могут взаимодействовать со всем классом. 1 изгой в классе из 30 человек – не сильно много. Но, так как этот человек отсутствовал при проведении методики, выявить его эмоциональное состояние и желание общаться с коллективом оказывается невозможным.

Таким образом, выявлено, что подросткам 14-15 лет еще сложно соответствовать всему коллективу и быть в хороших отношениях со всеми. Не у всех на высоком уровне развиты коммуникативные навыки – в среднем по классу показатели средние и пограничные.

Лидер класса ведет за собой большинство, является их представителем и одобряется большинством. В анализируемом классе выявлены 2 лидера, но у одного принимаемость коллективом меньше, чем у первого.

Коэффициент взаимности по личностным выборам равняется 65,5 % – сверхвысокий уровень, следовательно данный коллектив можно считать сплоченным.

Математико-статистическая обработка результатов исследования

Для проверки гипотезы исследования мы выбрали самые значимые критерии в методике Опросник межличностных отношений (ОМО) (автор А. А. Рукавишников).

1. Для оценки и определения уровня выраженного поведения Включение, используем U-Критерий Манна-Уитни, так как он позволяет выявить различия в уровне признака между двумя малыми группами ( $n_1$

= 5;  $n_2 = 13$ ) где  $n_1$  — мальчики и  $n_2$  — девочки.

Выясняем выборочное среднее значение, для определения группы 1 и 2

$$X_M = \frac{3+5+5+5+6}{5} = \frac{24}{5} = 4,8(n=1)$$

$$X_D = \frac{0+1+2+3+3+4+4+4+5+5+5+6+6}{13} = \frac{48}{13} = 3,6(n=2)$$

Сформулируем гипотезы:

$H_0$ : уровень выраженного поведения Включение у мальчиков не ниже уровня выраженного поведения Включение девочек

$H_1$ : уровень выраженного поведения Включение у мальчиков ниже уровня выраженного поведения Включение девочек

$$\sum (R)_p = 171$$

$$R_{эмп} = 171$$

$$\sum (R)_p = \sum (R)_{эмп} = 171$$

Ранжирование проведено верно.

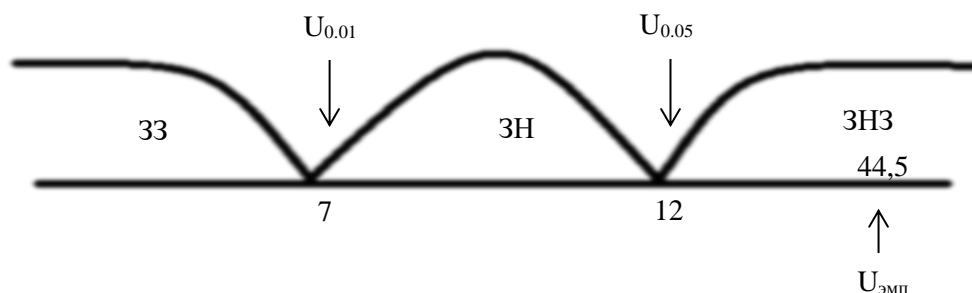
$$R_{эмп} = 59,5 - n_1 - \text{мальчики}$$

$$R_{эмп} = 111,5 - n_2 - \text{девочки}$$

$$U_{эмп} = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$$

$$U_{эмп} = (5 \cdot 13) + \frac{13 \cdot (13 + 1)}{2} - 111,5 = 44,5$$

$$\begin{cases} U_{0,05} = 12 \\ U_{0,01} = 7 \end{cases}$$



$$U_{эмп} > U_{0,05} - H_0 \text{ принимается}$$

Уровень выраженного поведения Включение у мальчиков не ниже уровня выраженного поведения Включение девочек.

Для оценки и определения уровня требуемого поведения "Включение", используем U-Критерий Манна-Уитни. Так как количество испытуемых больше 3 и меньше 60.

$$X_M = \frac{0+3+5+5+6}{5} = \frac{19}{5} = 3,8(n=1)$$

$$H_0: \text{уровень требуемого поведения Включение у мальчиков не ниже уровня выраженного поведения Включение девочек. } X = \frac{0+1+2+3+3+3+4+4+4+4+4+4+4+5+5+5+5+5+6+6}{20} = \frac{61}{20} = 3,05(n=2)$$

$H_1$ : уровень требуемого поведения Включение у мальчиков ниже уровня выраженного поведения Включение девочек.

$$\sum (R)_p = \frac{25 \cdot (25 + 1)}{2} = 325$$

$$R_{эмп} = 3+3+3+3+3+7+7+7+9+12+12+12+12+12+16+16+16+19+19+19+22+22+22+24+25 = 325$$

$$\sum (R)_p = \sum (R)_{эмп} = 325$$

Ранжирование проведено верно.

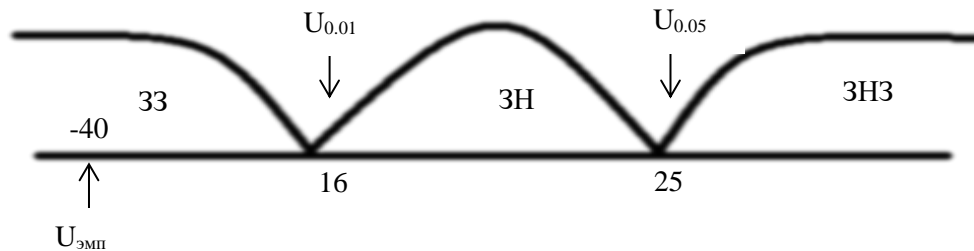
$$R_{эмп} = 3+12+19+19+22=75 - n_1 - \text{мальчики}$$

$$R_{эмп} = 3+3+3+3+7+7+7+9+12+12+12+12+16+16+16+19+22+22+24+25=250 - n_2 - \text{девочки}$$

$$U_{эмп} = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$$

$$U_{эмп} = (5 * 20) + \frac{20 * (20 + 1)}{2} - 250 = -40$$

$$\begin{cases} U_{0,05} = 25 \\ U_{0,01} = 16 \end{cases}$$



$$U_{эмп} < U_{0,05} - H_1 \text{ принимается}$$

Уровень требуемого поведения Включение у мальчиков ниже уровня требуемого поведения Включение девочек.

Для оценки и определения уровня требуемого поведения "Аффект", используем U-Критерий Манна-Уитни. Так как количество испытуемых больше 3 и меньше 60.

$$X_M = \frac{0+3+5+5+6}{5} = \frac{19}{5} = 3,8(n=1)$$

$$X_o = \frac{0+1+2+3+3+3+4+4+4+4+4+4+4+5+5+5+5+5+6+6}{20} = \frac{61}{20} = 3,05(n=2)$$

$H_0$ : уровень требуемого поведения Аффект у мальчиков не ниже уровня выраженного поведения Включение девочек

$H_1$ : уровень требуемого поведения Аффект у мальчиков ниже уровня выраженного поведения Включение девочек

$$\sum (R)_p = \frac{25 * (25 + 1)}{2} = 325$$

$$R_{эмп} = 3+3+3+3+3++7+7+7+9+12+12+12+12+12+16+16+16+19+19+19+22+22+22+24+25 = 325$$

$$\sum (R)_p = \sum (R)_{эмп} = 325$$

Ранжирование проведено верно.

$$R_{эмп} = 3+12+19+19+22=75 - \text{мальчики}$$

$$R_{эмп} = 3+3+3+3+7+7+7+9+12+12+12+12+16+16+16+19+22+22+24$$

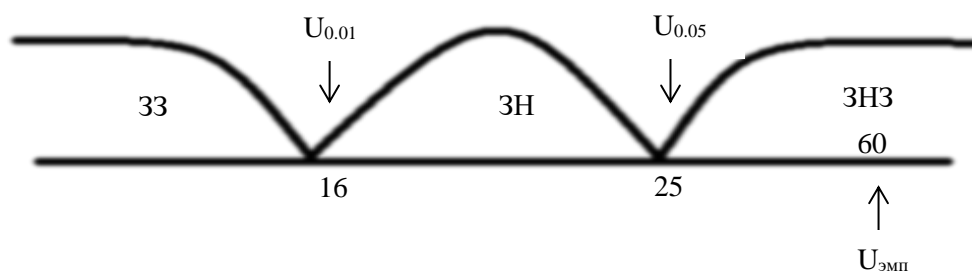


+25=250 – девочки

$$U_{эмн} = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$$

$$U_{эмн} = (5 \times 20) + \frac{20 \times (20 + 1)}{2} - 250 = 60$$

$$\begin{cases} U_{0,05} = 25 \\ U_{0,01} = 16 \end{cases}$$



$U_{эмн} > U_{0,05}$  –  $H_0$  принимается

Уровень требуемого поведения Аффект у мальчиков не ниже уровня требуемого поведения Включение девочек.

По проведенному исследованию мы определили, что у мальчиков и девочек на одном уровне находится желание быть включенным в коллектив.

Для оценки и определения уровня выраженного поведения "Аффект", используем U-Критерий Манна-Уитни. Так как количество испытуемых больше 3 и меньше 60.

$$X_M = \frac{3+3+5+7+8}{5} = \frac{26}{5} = 5,2(n=1)$$

$$X_D = \frac{0+0+1+1+2+3+3+3+3+3+4+4+4+4+4+4+5+6+6+7}{20} = \frac{67}{20} = 3,35(n=2)$$

$H_0$ : уровень выраженного поведения Аффект у мальчиков не ниже уровня выраженного поведения Аффект девочек

$H_1$ : уровень выраженного поведения Аффект у мальчиков ниже уровня выраженного поведения Аффект девочек

$$\sum (R)_p = \frac{25*(25+1)}{2} = 325$$

$$R_{\text{эмп}} = 1,5 + 1,5 + 3,5 + 3,5 + 5 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 19,5 + 19,5 + 21,5 + 21,5 + 23,5 + 23,5 + 25 = 325$$

$$\sum (R)_p = \sum (R)_{\text{эмп}} = 325$$

Ранжирование проведено верно.

$$R_{\text{эмп}} = 9 + 9 + 19,5 + 23,5 + 25 = 86 - \text{мальчики}$$

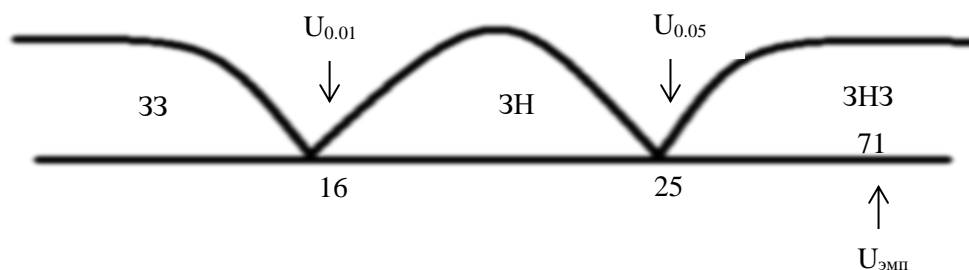
$$R_{\text{эмп}} = 1,5 + 1,5 + 3,5 + 3,5 + 5 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 15,5 + 15,5$$

$$+ 19,5 + 21,5 + 21,5 + 23,5 = 239 - \text{девочки}$$

$$U_{\text{эмп}} = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$$

$$U_{\text{эмп}} = (5 \times 20) + \frac{20 \times (20 + 1)}{2} - 239 = 71$$

$$\begin{cases} U_{0,05} = 25 \\ U_{0,01} = 16 \end{cases}$$



$$U_{\text{эмп}} > U_{0,05} - H_0 \text{ принимается}$$

Уровень выраженного поведения Аффект у мальчиков не ниже уровня выраженного поведения Аффект девочек.

По результатам этих математико-статистических данных можем сделать вывод, что стремление быть в близких отношениях с другими людьми у мальчиков и девочек в данной выборке находится примерно на одинаковом уровне.

Подводя итог математико-статистической обработки данных, можем заметить, что гендерный аспект не сказывается на развитии межличностных отношений подростков.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся по формированию навыков межличностных отношений в среде подростков 14-15 лет

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями и родителями;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Направления психолого-педагогического сопровождения:

- психологическая диагностика;
- анализ результатов;
- рекомендации, консультации;
- развивающая работа.

Психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации гимназии, педагогов, родителей.

Одной из задач исследования является составление рекомендаций педагогам и родителям по формированию навыков межличностных отношений в среде подростков 14-15 лет

Для повышения эффективности учебно-воспитательной работы необходимо оптимизировать психологический климат в коллективе.

Психологический климат зависит не только от классного руководителя, учителя, на него влияют организация учебной деятельности, качество учебников, питание и здоровье учащихся, их обучаемость и способности. Существуют не менее важные стороны жизнедеятельности класса, его психологического климата, которые почти целиком определяются руководителем.

Классному руководителю необходимо организовывать общие коллективные дела, такие как:

- коллективные поздравления с днем рождения;
- совместные поездки – экскурсии, походы;
- выражение искреннего сочувствия в дни неудачи, болезни;
- совместное посещение театров, музеев;
- совместное проведение праздничных дней.

Очень важно умение учителя правильно выстраивать свои взаимоотношения со школьниками:

- важно быть доброжелательным – добрая улыбка, приветливость;
- к доверию располагает, если учитель не подчеркивает разницы в социальном статусе, возрасте между собой и учеником, высказывает свои соображения доброжелательно, в форме совета, умеет внимательно и заинтересованно слушать учащихся;

- к положительным тенденциям могут привести учитывание индивидуальных особенностей школьника (вспыльчивость, молчаливость, обидчивость, замкнутость), его состояние в данный момент, его отношение к преподавателю;

- умение выслушать учащегося, особенно в минуты напряженного, нервного состояния, возникших в результате каких-либо неприятностей, недоразумения также понесет за собой улучшение психологического климата;

- необходимо сохранять секреты, доверительная беседа требует осторожности, деликатности;

– уважительное отношение к мнению других людей – не исключайте возможности того, что Вы можете ошибаться, старайтесь убеждать, не спешите использовать административные права;

– старайтесь сказать об учащемся доброе слово, если он того заслуживает. Одобрение действует сильнее, чем порицание. Учтите, что захваливание одних и тех же детей, противопоставление их успехов недостаткам других способствует плохому отношению к ним всего класса;

– критика по форме и по содержанию должна исходить из уважительного отношения. Старайтесь отчитывать наедине, выслушайте смягчающие обстоятельства, говорите конкретно о случае плохого поведения. К провинившемуся относитесь справедливо, уважая его человеческое достоинство. Будьте сдержаны, не переходите на крик и злость, старайтесь не угрожать, применять строгие меры. Покажите провинившемуся, что Вы верите в него. Все это помогает создавать положительный психологический климат в коллективе.

Климат называют благоприятным, если в группе царят атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия и требовательности; если члены группы готовы к работе, проявляют творчество и достигают высокого качества, работая без контроля и неся ответственность за дело; если в группе каждый защищен, чувствует причастность ко всему происходящему и активно вступает в общение. Руководитель в таком случае не является источником угрозы, отношение к нему устанавливается, как к члену группы, за ним признается право принятия значимых для группы решений.

Каждый ребенок в группе с благоприятным климатом уверен в себе, поскольку чувствует себя принятым, знает свои достоинства, свободен в выражении собственного мнения. Преобладающее настроение можно определить музыкальным термином мажор.

В группе с благоприятным климатом отношения таковы, что, совершив ошибку, личность не перестает чувствовать себя принятой, значимой для других. Ученики не боятся проявить себя, не боятся задать вопрос учителю, не

бояться быть осмеянными в случае ошибки, в такой группе сформировано ценностное отношение к делу, истине, человеку.

Рекомендации педагогу по общению с подростками:

- уметь выслушивать подростка;
- незаметно вторгаться в круг его неформальных отношений;
- обеспечить возможность занять достойное место в коллективе (через поручения, поощрение малейших успехов, поиск и развитие способностей);
- проявлять и подтверждать свое доверие к подростку, доверив ответственное поручение или выступление от лица коллектива;
- дать возможность самому подростку шефствовать над младшими с такой же судьбой;
- знать состояние здоровья ребенка, замечать признаки утомляемости;
- на проступок надо реагировать мерой наказания, но наказание должно завершать конфликт, а не создавать его;
- общение с подростком должно носить успокаивающий характер;
- подход к анализу поведения подростков не должен носить оценочный характер, нужно находить положительные, отрицательные моменты поступков и предлагать альтернативные способы поведения;
- формировать нормативность поведения через пример отношения родителей к подростку и друг к другу;
- построение учебной деятельности на уроках должно отражать учет индивидуальных отличий, что поможет снизить напряженность учащихся, испытывающих неудовлетворенность по поводу учебных затруднений;
- учебная деятельность должна способствовать развитию умений думать абстрактно и гипотетически, должна соответствовать постоянно меняющимся потребностям подростков;
- во взаимодействии необходимо избегать чрезмерного физического и психологического давления на подростков;

- способствовать пониманию и принятию подростками физических изменений;
- повседневной жизни пропагандировать ценность физического здоровья, занятий спорта, правильного питания, необходимости соблюдения личной гигиены.

Ребенок-изгой в классе:

Иногда отверженных детей просто игнорируют, пассивно не любят или терпят, иногда у них находятся защитники. А другим везет меньше - их не любят активно. Они становятся объектами насмешек и травли со стороны одноклассников.

Травля наносит непоправимый ущерб не только психике жертвы. Не менее вредна ситуация травли для преследователей и наблюдателей. Они рискуют так и остаться безвольными пешками в руках более сильных и предприимчивых. А решение, принятое под влиянием большинства, вопреки голосу совести, и постоянный страх оказаться на месте жертвы способствуют снижению самооценки, потере уважения к себе. Зачинщиков же развращает безнаказанность, они усваивают, что подобными методами можно управлять окружающими. О классе, в котором происходит травля, нельзя говорить, как о коллективе.

Самое главное – помнить: положение ребенка в классе вплоть до подросткового возраста на 90% зависит от того, как к нему относится учитель. Поэтому, если у ребенка не складываются отношения с одноклассниками, решить проблему может учитель, подав знак, что ребенок ей нравится, что у него что-то (неважно что, хоть с доски вытирать) получается лучше всех, что он важен и нужен в классе.

В таком случае, рекомендация учителю при замеченном ребенке-изгое:

- Если травля в классе уже началась, прямо объявите детям, как вы к этому относитесь. Не бейте на жалость. Говорите не о жертве, а об обидчиках, фокусируйтесь на их качествах. Скажите, что вы будете очень огорчены, если узнаете, что в вашем классе есть дети, которым приятно кого-то обижать и

мучить. Твердо объявите, что такое поведение недопустимо, и вы в своем классе этого терпеть не намерены. Обычно этого бывает достаточно, чтобы обидчики притихли (они всегда трусоваты). На фоне затишья можно принимать меры по повышению статуса ребенка-жертвы и найти для него комфортное место в классном коллективе. Поговорите с ребенком, выступающим в роли жертвы. Во-первых, скажите, что вам очень важно быть справедливым учителем и никого не наказывать напрасно; возьмите с него слово, что он не будет переходить к рукоприкладству, даже если его дразнят. Во-вторых, подскажите ему, как лучше себя вести, чтобы скорее отстали. Обидчики получают удовольствие не от самого процесса произнесения обидных слов, а от эффекта, которого достигают;

- следует с самого первого дня пресекать любые насмешки над неудачами одноклассников;

- следует избегать обсуждения и оценивания личностных качеств ребенка перед всем классом.

Таким образом, следование рекомендациям, выполнение упражнений и психологических техник педагога и родителей вместе с подростками поможет сформировать навыки межличностного взаимодействия подростков и улучшить взаимодействие с другими людьми. Мероприятие, которое было разработано в контексте психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов, положительно скажется на уровне формирования навыков межличностных отношений.

Исследование самооценки подростков проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий.

Результаты исследования по методике Опросник межличностных отношений (ОМО) А. А. Рубинштейна показали:

- подросткам еще сложно соответствовать всему коллективу и быть в хороших отношениях со всеми. Не у всех на высоком уровне развиты коммуникативные навыки – в среднем по классу показатели средние и пограничные.



Результаты исследования по методике Социометрия Д. Морено показали:

- в целом коллектив сплоченный, но общение лучше строится в группах из 3-5 человек;
- в классе присутствуют как лидеры, так и изгои;
- оба выявленных лидера класса состоят в микрогруппах (это выявлено по взаимным выборам) из 4-6 человек, которые, в свою очередь, взаимно выбирали друг друга при отрицательно направленном выборе, что говорит о том, что эти две микрогруппы являются противоборствующим в классе.

Для проверки гипотезы исследования о том, что уровень развития межличностных отношений в подростковом возрасте у мальчиков и девочек отличается, был выполнен расчет U критерия Манна-Уитни с использованием показателей методики Опросник межличностных отношений (ОМО) А. А. Рукавишникова

Гипотеза о том, что уровень развития межличностных отношений в подростковом возрасте у мальчиков и девочек отличается, опроверглась. У мальчиков и девочек в возрасте 14-15 лет уровень развития межличностных отношений находится на одном уровне.

По проведенным исследованиям была выявлена необходимость в составлении материалов по психолого-педагогическому сопровождению по формированию навыков межличностных отношений.

В результате исследования была решена цель исследования, заключающаяся в изучении межличностных отношений в коллективе подростков 14-15 лет.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, нами было определено понятие межличностных отношений как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе общения познания и совместной деятельности.

Межличностные отношения, в процессе подрастания подростков, дифференцируются.

У подростков в этом возрасте появляются новые уровни общения – товарищеские, дружеские и романтические отношения. Подростки нуждаются в коллективе сверстников, которому они смогут доверять самые сокровенные тайны и не будут обсмеяны и осуждены. Общение со сверстниками для них выходит на один уровень с другими важными делами, и они готовы на многое ради его достижения.

Были решены следующие задачи:

- раскрыт феномен межличностных отношений;
- выявлены особенности межличностных отношений среди подростков 14-15 лет;
- определены этапы, методы и методики исследования;
- охарактеризована выборка и проанализированы результаты исследования;
- составлены рекомендации педагогам по улучшению межличностных отношений в классе среди детей 14-15 лет.

Полученные нами результаты теоретического исследования позволили определить, что межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе общения познания и совместной деятельности.

В общении со взрослыми у подростков могут возникнуть сильные конфликты, от которых ребенок может бежать к сверстникам. Избежать этих конфликтов если взрослый вовремя изменит вектор выстраивания общения с подростком – перестанет относиться к нему как к ребенку и начнет уважать его мнение и права.

Сильное изменение и разграничение замечается в классном коллективе. В классе выстраивается лестница успешности. Критерии, по которым эти отношения выстраиваются очень разнообразны. Важным является умение

влиять на сверстников, самым менее значимым критерием исследователи выделяют внешнюю привлекательность, но она все равно имеет значимость. Вне зависимости от того, почему подросток стоит на определенном месте на статусной лестнице, это место оказывает на него очень большое влияние – на самосознание, самооценку и поведение.

На отношения подростков в этом возрасте необходимо обращать большое количество внимания – в нем подростки формируются как личности.

В качестве испытуемых нами были выбраны ученики 8-2 класса МАОУ Гимназии №26 г. Челябинска. Общее количество испытуемых – 25 человек, 4 мальчика и 21 девочка.

Экспериментальная работа состояла из 3 этапов:

1. на поисково-подготовительном этапе была сформулирована и обоснована проблема исследования, определена ее актуальность и важность в современном обществе;

2. в процессе опытно-экспериментального этапа был проведен констатирующий эксперимент;

3. контрольно-обобщающий этап включал в себя анализ и обобщение полученных в ходе исследования результатов, формулировку выводов.

В ходе исследования использовались следующие методы:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение информации;

– эмпирические методы: констатирующий эксперимент, опрос.

Методики, используемые в ходе исследования:

– Опросник межличностных отношений А. А. Руковишникова;

– Социометрия Д. Морено.

Результаты по методикам:

Подросткам еще сложно соответствовать всему коллективу и быть в хороших отношениях со всеми. Не у всех на высоком уровне развиты

коммуникативные навыки – в среднем по классу показатели средние и пограничные.

В целом коллектив сплоченный, но общение лучше строится в группах из 3-5 человек, в классе присутствуют как лидеры, так и изгои, оба выявленных лидера класса состоят в микрогруппах (это выявлено по взаимным выборам) из 4-6 человек, которые, в свою очередь, взаимно выбирали друг друга при отрицательно направленном выборе, что говорит о том, что эти две микрогруппы являются противоборствующим в классе.

Для проверки гипотезы исследования о том, что уровень развития межличностных отношений в подростковом возрасте у мальчиков и девочек отличается, был выполнен расчет U критерия Манна-Уитни с использованием показателей методики Опросник межличностных отношений (ОМО) А. А. Рукавишникова

Гипотеза о том, что уровень развития межличностных отношений в подростковом возрасте у мальчиков и девочек отличается, опроверглась. У мальчиков и девочек в возрасте 14-15 лет уровень развития межличностных отношений находится на одном уровне.

По проведенным исследованиям была выявлена необходимость в составлении материалов по психолого-педагогическому сопровождению по формированию навыков межличностных отношений.

После подведения итогов по проведенным методикам была проведена работа по разработке материалов для психолого-педагогического сопровождения по улучшению межличностных отношений среди подростков.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза исследования опровергнута.

## I. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПОВЕДЕНИЕ

С целью теоретического и эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов проанализирована психолого-педагогическая литература по теме исследования и обнаружено, что ученые понимают ценностные ориентации как одни из наиболее важных элементов структуры личности, неотъемлемую часть жизненного опыта человека, они определяют значимое и незначимое, существенное и несущественное для конкретного индивида. Эмпирическое исследование проходило в три этапа в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий, в нем участвовало 87 первокурсников факультета психологии. Используются две методики: Ценностные ориентации М. Рокича и Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности Бубнова С. С. По результатам, полученным по методике Ценностные ориентации М. Рокича наиболее значимыми для испытуемых являются такие ценности, как здоровье и честность – 70%; общественное признание, смелость в отстаивании своего мнения и любовь – 67%, материально обеспеченная жизнь – 60%; продуктивная жизнь, уверенность в себе, развлечения и самоконтроль – 57%; познание, красота природы и искусства и ответственность – 50%. Последние места занимают непримиримость к недостаткам в себе и других – 80%, высокие запросы – 73%. По результатам методики Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности Бубнова С. С. ведущими ценностными ориентациями являются для студентов такие ценности, как приятное времяпровождение, отдых – 60% (18 человек), помощь, милосердие к другим людям – 57%, здоровье – 50%. В число ценностей со средним уровнем значимости вошла любовь – 67%; приятное времяпровождение, отдых и общение – 60%; социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе и высокий социальный статус – 50%. Таким образом, значительная часть студентов считают значимыми такие ценности, как любовь – 67% и материально обеспеченная жизнь – 60%. Полученные данные

позволили составить необходимые методические рекомендации для студентов и педагогов по развитию ценностных

В студенческом возрасте динамично происходит определение жизненных перспектив, процесс формирования миропонимания, проектирование направлений деятельности, что способствует интенсивному развитию основных профессиональных и жизненных ценностей (Андриенко, 2019). С другой стороны, сформированная система ценностных ориентаций оказывает всестороннее влияние на дальнейшую деятельность студентов (Куликова, 2019).

Ценностные ориентации являются сложным и многогранным психологическим феноменом (Аль-Янаи, 2020). Именно по этой причине учёными не сформирован единый взгляд на проблему ценностей. В существующих ценностных теориях и определениях, ценности рассматривают: как направленность личности (С. Л. Рубинштейн); как смыслы, значения (В. Франкл, А. Н. Леонтьев); как потребности, мотивы (А. Маслоу); как установки, убеждения личности (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, М. Рокич); как отношение личности к ценностям (С. С. Бубнов, И. А. Сурина).

В концепции личности В. Франкла можно увидеть несколько иной подход к рассмотрению ценностей. Автор выделяет три группы ценностей: ценности творчества; ценности переживания; ценности отношения (Шалхарбекова, 2019). Франкл считал, что развитие личности происходит посредством стремления к поиску смысла жизни и его реализации. Согласно автору, именно три группы ценностей (творчества, переживания, отношения) составляют три столба дороги к смыслу.

По мнению Д. А. Леонтьева, ценности существуют в трёх формах: ценности как общественные идеалы; ценности, как предметные воплощения идеалов в деятельности или в продуктах деятельности индивидуумов; ценности как особые мотивационные структуры индивида, которые являются побудительной силой для личности к непосредственному воплощению в

поведении и деятельности идеалов, характерных для общества (Павлова, Дагбаева, 2021).

А. Маслоу выделяет две группы ценностей: высшие – б-ценности (ценности бытия), которые имеют люди, стремящиеся к самоактуализации. К таким ценностям можно отнести справедливость, уникальность, самодостаточность и др.; низшие ценности – д-ценности (дефициентные). Данная ценностная группа направлена на удовлетворение потребностей, которые остались неудовлетворёнными, или фрустрированными (Пихтелев, 2020). А. Маслоу считает: чтобы человек был психически здоровой и самоактуализированной личностью, его потребности должны быть удовлетворены. В своей концепции ценностей автор не разделяет такие понятия, как потребности, ценности, мотивы, и делает заключение о том, что удовлетворение потребности является ценностью.

Ценностные ориентации, в отличие от ценностей, всегда принадлежат конкретному индивиду, который выбрал из ценностей общества наиболее значимые для него. То есть, общественные ценности в процессе интериоризации переходят в персональную структуру личности и в последующем уже мало зависят от каких-либо внешних ситуативных факторов (Сергеев, 2021).

На ценностные ориентации личности оказывают влияние внутренние (уровень развитости психологических механизмов) и внешние (социальные отношения, социально-политическая структура общества, материальные и духовные ценности) факторы. Следовательно, ценностные ориентации, выступают в качестве одного из основных драйверов развития личности, выражают сознательное отношение людей к социальной действительности, и в этом аспекте, определяют широкую мотивацию их поведения и оказывают существенное влияние на все аспекты их жизнедеятельности (Зауторова, Кевля, 2020). В этой связи, развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием ориентации личности (Кавецкий, 2020).

Ценности молодого поколения расходятся по векторам двух направлений. В первом направлении основополагающими являются нравственные установки, принципы гуманизма и человеколюбия, ценности морали, т.е. духовная сфера преобладает над материальными потребностями. Второй вектор ценностей направлен на развитие индивидуальных способностей, выражение личности, стремлений быть первым и, как правило, подавляющее большинство ценностей данного направления являются материальными, а не духовными. Данное направление жизненных ориентиров стремительно развивается в последние годы, охватывая все большее количество студентов (Сигида, Казначеев, 2020). Ценностные ориентации в студенческом возрасте представляют собой механизм личностного роста и саморазвития, носящий развивающийся характер и представляющий собой динамическую систему (Сергеев, 2021). Значимой чертой студенчества является также напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе (Прямикова, Шапко, 2019). Для студентов годы обучения - один из важнейших периодов их жизни (Хачикян, Заборина, Брант, (2022). Это время получения образования, приобретения профессиональной квалификации, этап согласования своих желаний, возможностей, ориентаций с условиями и требованиями со стороны общества (Ханова, Позина, 2020).

Ценности, влияющие на жизненные установки студентов, превращаются в основной ориентир поведения, мировоззрения, общения, взаимодействия, являются установкой личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества (Мищенко, Фролова, 2019)..

Существует большое многообразие подходов по исследованиям ценностных ориентаций, это дает терминологическую неопределенность понятию ценностные ориентации. В то же время, ссылаясь на определение понятия ценностные ориентации М. Рокича, А. Г. Здравомыслова и В. А. Ядова, можно сделать вывод, что ценностные ориентации являются важной частью структуры личности студентов, которая характеризует отношение к различным ценностям, её мотивацию и поведение.



Выявление ценностных ориентаций у студентов первого курса факультета психологии педагогического вуза и составление рекомендаций по их психолого-педагогической коррекции

Цель исследования: провести теоретическое и эмпирическое исследование ценностных ориентаций у студентов первого курса факультета психологии педагогического вуза.

В своем эмпирическом исследовании мы изучаем ценности как установки, убеждения личности (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, М. Рокич) и как отношение личности к ценностям (С. С. Бубнов, И. А. Сурина).

Исследование ценностных ориентаций студентов проходило в 3 этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий.

На поисково-подготовительном этапе проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования. Сформулирована и обоснована проблема исследования, раскрыта актуальность выбранной темы. В процессе изучения темы исследования были поставлены цели, задачи и определены предмет, объект исследования. Подобраны методики с учетом возрастных характеристик студентов.

В процессе опытно-экспериментального этапа был проведен констатирующий эксперимент. Использованные методики (Курбатова, 2019): Ценностные ориентации М. Рокича и Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности Бубнова С. С.

Контрольно-обобщающий этап включал в себя анализ, обобщение, систематизацию полученных результатов, формулировку выводов, а также составление психолого-педагогических рекомендаций педагогам и студентам.

Исследование проводилось со студентами 1 курса факультета психологии, в количестве 30 человек, возраст студентов составляет от 18 до 20 лет. Данная группа была выбрана в связи с тем, что 1 курс является начальным звеном, в котором происходит наиболее интенсивное становление личности студента и формирование профессиональных ценностей.

В группе абсолютное большинство – девушки – 28 человек, юношей всего двое. Этот факт, вероятно, связан с тем, что юноши проявляют меньшую склонность к изучению психологических наук, им более интересны технические науки.

Общая успеваемость – хорошая, при этом явно отстающих студентов нет. Для большинства учащихся в группе учебная деятельность является главной на данном этапе их жизни. Общие интересы в учебной деятельности объединяют студентов, одноклассники активно взаимодействуют друг с другом, проявляют сплочённость. По отношению к психологу студенты проявляли уважение.

Актив группы составляют несколько человек, среди которых есть юноши, они сотрудничают с педагогическим коллективом, участвуют в решении различных организационных вопросов, помогают одноклассникам.

В группе заметна дисциплинированность и ответственность. По ходу исследования наблюдается высокая познавательная активность и энтузиазм, студенты без стеснения задавали вопросы.

В процессе проведения диагностик, студенты активно взаимодействовали с психологами, проявляли интерес к исследованию.

Результаты ранжирования испытуемыми перечня терминальных ценностей, полученных по методике М. Рокича представлены на рисунке 5.1.

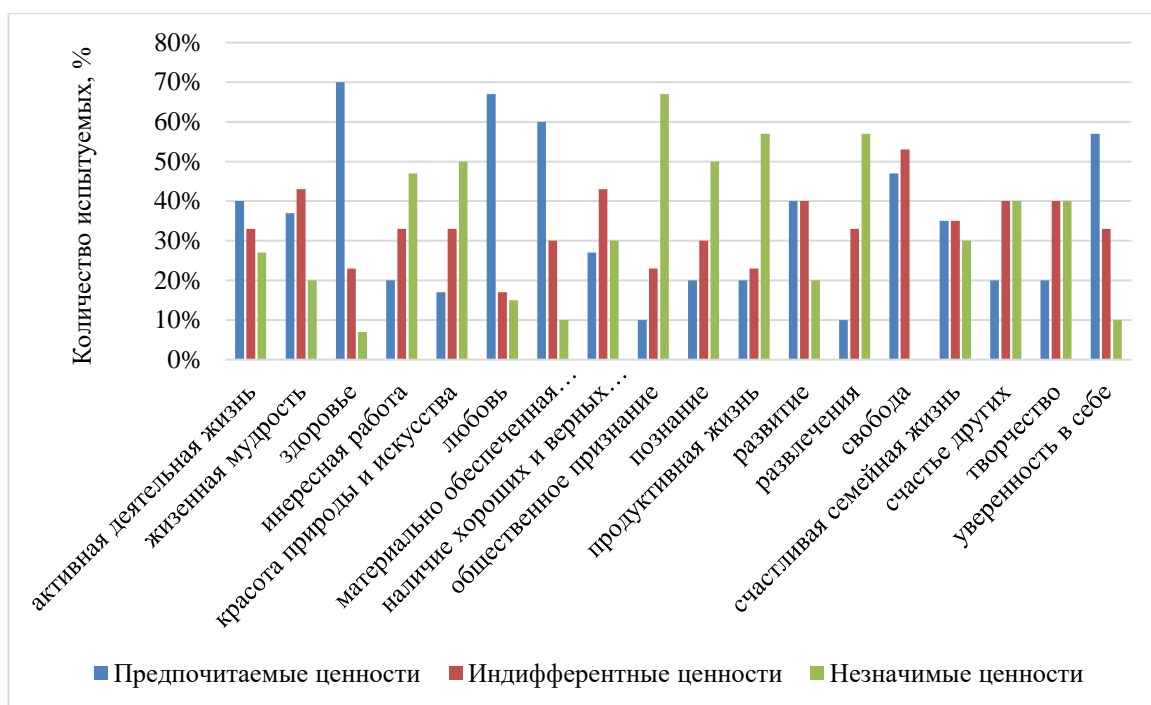


Рис. 5.1. – Результаты исследования уровня выраженности терминальных ценностей по методике М. Рокича

На основании результатов ранжирования студентами терминальных ценностей можно сделать вывод, что наиболее значимыми – 50% и более, для испытуемых являются такие ценности, как здоровье – 70% (21 человек), любовь – 67% (20 человек), материально обеспеченная жизнь – 60% (18 человек) и уверенность в себе – 57% (17 человек).

Последние места в представленной иерархии занимают – более 50% следующие ценности: общественное признание – 67% (20 человек), продуктивная жизнь – 57% (17 человек), развлечения – 57% (17 человек), познание – 50% (15 человек) и красота природы и искусства – 50% (15 человек).

Испытуемые ставят на первое место те ценности, которые связаны с ними лично.

Не предпочтение ценностей, сопряженных со смыслом деятельности, гармонией с окружающим миром, совершенствованием и творчеством, можно объяснить возрастными особенностями студентов или можно предположить, что нет эмоциональных и физических сил для продуктивной жизни,

развлечений, познания и красоты природы и искусства, так как студенческая жизнь в большей степени регламентирована и прагматична.

На наш взгляд, благоприятным диагностическим показателем является то, что большинство студентов оценивают здоровье выше материально обеспеченной жизни и ставят ее на первое место, а развлечения являются для них незначимой ценностью.

Результаты ранжирования испытуемыми перечня инструментальных ценностей представлены на рисунке 5.2.

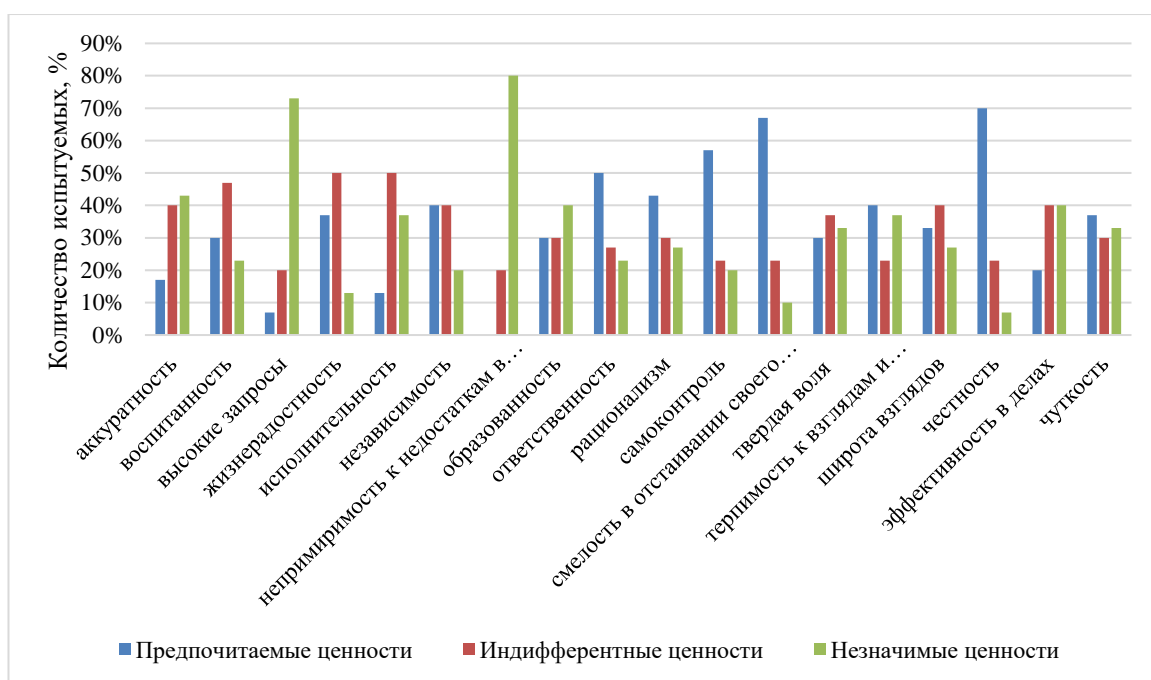


Рис. 5.2. – Результаты исследования уровня выраженности инструментальных ценностей по методике М. Рокича

Анализ результатов показал, что на первом месте стоят ценности такие, как честность – 70% (21 человек), смелость в отстаивании своего мнения – 67% (20 человек), самоконтроль – 57% (17 человек), ответственность – 50% (15 человек).

Низкая значимость характеризуется ориентацией на ценности: непримиримость к недостаткам в себе и других – 80% (24 человек), высокие запросы – 73% (22 человек).

Наблюдаемое ранжирование инструментальных ценностей дает основание предположить, что студенты не предъявляют высокие требования к жизни и к окружающим людям, прощают себе ошибки и не обращают внимание на недостатки других людей. Это говорит о развитии толерантности по отношению к другим людям. Толерантность – обязательное качество личности студента психологического факультета. В психологической работе очень важна снисходительность к различным нестандартным проявлениям поведения, внешнего облика и образа мыслей. Данную позицию испытуемых подтверждает средняя значимость таких ценностей, как терпимость к взглядам и мнениям других, широта взглядов, чуткость, воспитанность.

Честность, смелость в отстаивании своего мнения, самоконтроль, ответственность также являются значимыми ценностями у студентов (Яшкова, 2021). В этических стандартах профессии честность прописана как необходимое качество психологического работника, это одно из условий доверия к нему со стороны клиента и коллег.

Предпочитаемость этих ценностей является важным показателем в формировании профессиональной направленности.

По методике Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (Бубнова С. С.) результаты представлены на рисунке 5.3.

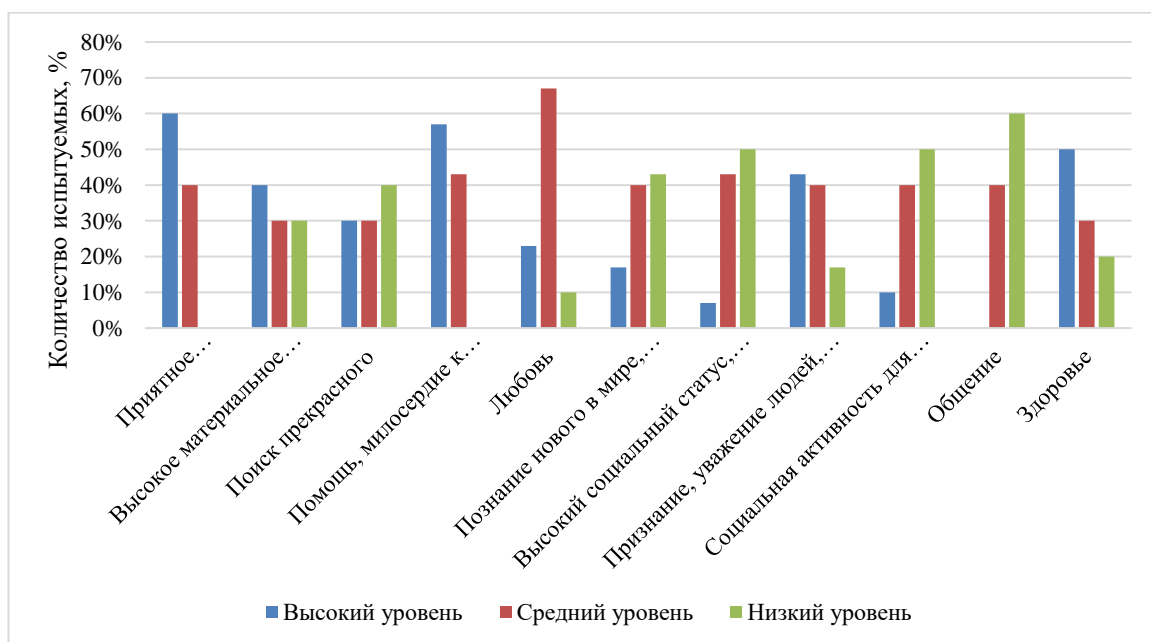


Рисунок 5.3. – Результаты исследования уровня выраженности ценностных ориентаций по методике Бубнова С. С.

Анализируя показатели по каждой ценности у студентов-первокурсников, были выявлены такие ведущие ценностные ориентации, как приятное времяпровождение, отдых – 60% (18 человек), помощь, милосердие к другим людям – 57% (17 человек), здоровье – 50% (15 человек).

В число ценностей со средним уровнем значимости вошли следующие виды: любовь – 67% (20 человек).

Менее значимыми ценностями в данной выборке испытуемых являются: общение – 60% (18 человек), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе – 50% (15 человек), высокий социальный статус – 50% (15 человек).

Также выявлено и сейчас, и ранее (Dolgova, Golieva, Kondratieva, Kapitanets, Shayakhmetova, 2020), что большая часть испытуемых ориентирована на проявление милосердия. У таких студентов хорошо развиты способности к сопереживанию, сочувствию, душевной щедрости, бескорыстному оказанию помощи окружающим.

Как и по методике М. Рокича, студенты признают, что здоровье является значимой ценностью в жизни, ведь только здоровый человек может успешно решать профессиональные задачи (Dolgova, Kondratieva, Kozhurova, Kapitanets, 2019).

Таким образом, по результатам двух методик, направленных на исследование ценностных ориентаций можно сделать вывод, что значимыми ценностями для студентов являются здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, приятное времяпровождение, уверенность в себе, смелость в отстаивании своего мнения. У большинства студентов отмечается значимость таких нравственных составляющих, как честность, самоконтроль, ответственность, помощь, милосердие к другим людям.

Неблагоприятным фактором являются низкие показатели таких ценностей, как продуктивная жизнь, познание, красота природы и искусства, социальная активность и общение, эти данные не противоречат и другим современным исследованиям (Яшина, 2020).

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что значительная часть испытуемых ставят в приоритет такие терминальные ценности, как любовь – 67% (20 человек) и материально обеспеченная жизнь – 60% (18 человек).

Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций молодежи, необходимо актуализировать (Ромашова, 2021). Этим процессам могут способствовать методические рекомендации студентам по развитию ценностных ориентаций (Бакушкин, Ильичева, 2021) и особенно следует стараться формировать определенный круг интересов, который постепенно приобретет известную устойчивость, что в свою очередь является психологической базой ценностных ориентаций; закреплять в сознании и поведении позитивные тенденции общественного развития; формировать социально устойчивые, нравственно ориентированные взгляды и убеждения (Dolgova, Bogachev, Gotselyuk, Nurtdinova, 2020).

На успех в формировании социальной активности студентов влияет наличие у них таких нравственных качеств, как патриотизм, трудолюбие, коллективизм, чувство долга, сознательность и развитые волевые качества. Каждое из этих качеств некоторым образом воздействует на формирование активности и выступает в роли мотива, побуждающего студента к активной деятельности.

Развитию социальной активности студентов способствуют (Караванова, Сергеева, 2019) гласность результатов, поэтому следует проводить обсуждение на собраниях группы актуальных вопросов организации и выполнения коллективных и индивидуальных дел, отчеты отдельных студентов перед коллективом являются не только хорошей формой гласности, но и действенной формой контроля. В процессе формирования социальной

активности студентов рекомендуем кураторам проявлять большую чуткость к своим воспитанникам, давать советы, как лучше выполнить задание, организовывать консультации с другими преподавателями и представителями общественных организаций; предлагать студентам рекомендации и установки по самоанализу выполняемой работы.

Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов как системы, имеющей свою структуру, происходит в реальном образовательном процессе вуза и в повседневной речевой деятельности, в ходе коммуникативного взаимодействия с разными людьми, общественными организациями и образовательными учреждениями во время учебной и производственной практики.

Использование таких рекомендаций в учебно-воспитательном процессе вуза способствует развитию ценностных ориентаций студентов 1 курса факультета психологии, в частности, развитию ценностей с низким показателем.

Ценностные ориентации студентов отличаются стремлением к самопознанию своей личности, оценением своих возможностей и способностей, выбором своего пути в жизни. Главную роль в развитии и усвоении определенных ценностей, удовлетворении социальных потребностей играет воспитательный и учебно-образовательный процесс. Процесс удовлетворения потребности в получении высшего профессионального образования является значимым желанием, важнейшей ценностью и ценностной ориентацией для многих студентов на данном этапе их жизни. Значительная часть студентов считают значимыми такие ценности, как любовь – 67% и материально обеспеченная жизнь – 60%. По итогам исследования составлены методические рекомендации по развитию ценностных ориентаций у студентов 1 курса факультета психологии.



## VI. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ПОВЕДЕНИЕ

*Эмпирическое исследование под нашим руководством провела студентка Жакаева Карина Дмитриевна*

Проблема учебной мотивации детей старших школьников не теряет своей актуальности в различные времена. Мотивация определяется А.К. Марковой как конкретный мотив, как целостная система мотивов и как специальная сфера личности, которая включает в себя потребности, мотивы, цели и интересы в их взаимодействии.

Современные тенденции в развитии психологической науки и образовательной практики поднимают новые вопросы в изучении проблемы мотивации. Одним из них является вопрос о влиянии ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников. От особенностей проявления тревожности зависит учебная мотивация и, в целом, успешность учащегося в школе, особенности его взаимоотношений со сверстниками, эффективность адаптации к новым условиям.

Степень научной изученности темы исследования В последнее десятилетие существенно усилился интерес как зарубежных, так и российских психологов к изучению тревожности. Так, среди психологов, посвятивших свои труды данной проблеме, можно назвать З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, К. Роджерса, Л. И. Божович, Ф. Б. Березина, А. М. Прихожан, Р. С. Немова, Е. И. Рогова и др., которые придают большое значение исследованию состояния тревоги, являющемуся универсальной формой эмоционального предвосхищения неуспеха и рассматривают тревожность как свойство и состояние личности. Не менее пристальное внимание уделяется в психологии и проблеме мотивации и, в частности, учебной мотивации.

Данная проблема изучалась З. Фрейдом, С. Л. Рубинштейном, Дж. Аткинсоном, К. Левиным, А. Маслоу, Б. В. Зейгарник, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьевым, М. В. Матюхиной, А. К. Марковой, А. Г. Ковалёвым и др. Не всегда исследователи были едины в своих взглядах по вопросу содержания

понятия мотивация. Например, для отечественных психологов было присуще соотносить динамическую и содержательно-смысловую стороны при характеристике мотивации. Однако бесспорным для всех исследователей является понимание мотивации как сложного, многофакторного явления. Такое понимание характерно и для мотивации учебной деятельности, акцент на изучение которой будет сделан в данной работе.

Вместе с тем, как показал анализ литературных источников, проблема связи тревожности и мотивации к обучению у старших школьников в психологической литературе освещена недостаточно полно, эмпирические исследования немногочисленны и носят разрозненный характер, что и определило выбор темы.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить влияние ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников.

Объект: ситуативная тревожность старшеклассников.

Предмет: влияние ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников.

Гипотеза: между показателями ситуативной тревожности и мотивации к обучению старших школьников существует обратная корреляция, а именно, чем выше показатели ситуативной тревожности, тем ниже показатели мотивации к обучению.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие ситуативная тревожность в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности ситуативной тревожности старших школьников.
3. Теоретически обосновать влияние ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.

5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

6. Составить психолого-педагогические рекомендации педагогам, родителями старшим школьникам по преодолению ситуативной тревожности.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ литературы, синтез, конкретизация, обобщение.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: методика социально-ситуационной тревоги О. Кондаша; Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчина); Оценка тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М. И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

3. Методы количественной обработки данных: метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Экспериментальная база и выборка исследования: База исследования: Средняя общеобразовательная школа № 115 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 20 старшеклассников.

На сегодняшний день среди актуальных проблем, связанных с жизнедеятельностью человека, выделяются проблемы психического состояния. Из всех психических состояний больше всего внимания вызывает состояние тревожность или тревога. Тревожные расстройства – это распространённое явление в современном обществе. Тяжело встретить человека, который никогда бы не испытывал чувств тревоги, или тревожности. В английском языке эти слова обозначается термином anxiety. Тревога и тревожность в русском языке – это совершенно разные слова, и поэтому их нужно различать. Тревога – является проявлением беспокойства, волнения ребенка, тревожность – это устойчивое состояние.

Тревога, ужас, беспокойство, паника страх, – данные явления не редко существуют в психической жизни человека. Тревожность – широко распространённое явление, которое встречается даже у здоровых людей, а

также сопутствует клинической симптоматике у больных психосоматическими, нервно психическими нарушениями.

В отличие от тревоги, тревожность в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги.

Тревожность относится к проявлению эмоциональной сферы человека. Эмоции и чувства отражают реальную действительность через форму переживаний. Эмоциональную сферу человека, в совокупности, образуют переживания различных форм чувств (эмоций, настроений, стрессов и др).

На сегодняшний день понятие тревожность не является малоисследованным. Данный термин ввел З. Фрейдом в своей работе Страх.

С этого момента упоминания тревожность часто встречается в исследованиях по психологии. В феномене тревожности и причинах её возникновения разобраться довольно трудно, но в этом есть необходимость. так как тревожность является индивидуальной психологической особенностью, свойством личности, которое в значительной степени определяет поведение человека. Учёные по всему миру пытаются прийти к единому определению состояния тревожности, а также предпринимают попытки выявить все возможные причины появления этого состояния. Среди возможных причин имеются и физиологические особенности (повышенная чувствительность или сензитивность, как специфика нервной системы человека), и индивидуальные особенности, и взаимоотношения со сверстниками и родителями, и трудности в школьной среде и другое. Учёные показывают большую заинтересованность к проблеме тревожности. Этот интерес показан во многих научных исследованиях, где данная проблема занимает значительное положение и анализируется в психологическом аспекте.

З. Фрейд разделял тревогу и страх, потому что страх – это реакция на конкретную опасность, тогда как тревожность – это реакция на опасность, не

известную, т.е. которую невозможно определить. З. Фрейд понимал под тревожностью неприятное переживание, которое выступает сигналом предвосхищаемой опасности.

В.И. Долгова считает тревожность – это сигнал об опасности, который привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный уровень тревожности и страха рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности и свойственен всем людям.

По мнению Р.С. Немова, тревожность определяется, как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Р.М. Грановская рассматривает тревогу как важнейшее проявление эмоций. По ее мнению, тревожность рассматривается как реакция на ситуацию характеризующуюся неопределенностью и несущую в себе потенциальную угрозу и опасность.

Н.Д. Левитов (1964) рассматривает тревожность как психическое состояние, выражающееся в состоянии опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными неприятностями.

Г.М. Бреслав (2004) определяет, что тревожность — личностная черта, отражающая уменьшение порога чувствительности к различным стрессовым агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному я в любых ситуациях; тревожность — это склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальности.

А.М. Прихожан указывает: Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности.

Делают различия тревожности как эмоциональное состояние и как, устойчивое свойство, черту личности либо темперамента.

Е. Савина в собственных исследованиях устанавливает содержание тревожности как стойкое негативное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих людей.

К. Изард предложил классификацию, в соответствии с которой выделяются производные и фундаментальные эмоции. Фундаментальные, это такие эмоции как: презрение, гнев, интерес-волнение, удивление, радость, страх, горе-страдание, вина, стыд, отвращение. Все остальные, это производные. Тревожность, как комплексное эмоциональное состояние, возникает из соединения и сочетания таких фундаментальных эмоций, как: гнева, страха, вины, интереса-возбуждения.

Обширную известность обрела теория явлений тревожного ряда Ф.В. Березина. В теории выделены эмоциональные состояния, последовательно заменяющие друг друга по мере увеличения состояния тревоги: чувство внутренней напряженности, раздражительность, непосредственно тревога, страх, чувство неотвратимости надвигающейся катастрофы, тревожно боязливое возбуждение. Данный подход даёт возможность определить разницу между реальным страхом, как реакцию на конкретно воспринимаемую угрозу, и иррациональным страхом, который появляется при увеличении тревоги и проявляется в неопределенной опасности. Страх и тревога являются разными уровнями явлений тревожного ряда. Тревога в своем определении слова предшествует иррациональному страху.

В настоящее время в российской психологии значительно изменился подход и взгляды к явлению тревожности. На сегодняшний день многие ученые, не рассматривают тревожность как изначально негативное свойство личности; она являет собою признак ненормальной структуры деятельности субъекта по отношению к окружающим условиям. Для каждого человека есть свой предпочтительный уровень тревожности, так называемая нужная тревожность. Такая тревожность считается главным фактором становления личности.

К настоящему времени термин тревожность исследуется как один из основных параметров индивидуальных отличий. При этом ее присущность к той или иной степени психической организации лица вплоть до нашего времени остается открытой дискуссией; ее можно толковать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека.

В.С. Мерлин и его последователи, исследуют тревожность как общую характеристику психической деятельности, сопряженную с инертностью нервных процессов, т. е. как психодинамическое качество характера. Интерпретация тревожности как личностного свойства во многом основывается на мыслях и идеях психоаналитиков новой волны.

А.М. Прихожан, описывает два типа тревожности:

- беспредметную тревожность, если человек не способен сопоставить появляющиеся у него волнения, связанные с определенными объектами;
- тревожность как стремление к ожиданию неблагоприятия в разных типах работы и общения.

При этом первый вариант тревожности определен отличительными чертами нервной системы, т.е. имеющимися нейрофизиологическими особенностями организма, и является врожденным, в то время как второй вариант связан с отличительными чертами развития личности на всем жизненном отрезке. В общем, можно выделить, что, скорее всего, у одних людей имеются на генном уровне предпосылки к развитию тревожности, при этом у других людей это психическое свойство является обретенным в пережитом жизненном опыте.

Исследования А.М. Прихожан выявили, что имеются специальные методы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Из их числа возможно отметить такие варианты переживания и преодоления тревожности:

1. Открытая тревожность – сознательно переживаемая и проявляющаяся в работе в виде состояния тревоги.
2. Скрытая тревожность - в разных уровнях несознаваемая, проявляющаяся или в непомерном покое, нечувствительности к

действительному неблагополучию и в том числе и отрицании его, или непрямым путем с помощью специфических форм поведения (теребление волос, хождение из стороны в сторону, постукивание по столу и т.д. В литературе по психологии термин тревожность трактуется различно, ученые разных школ и направлений согласны в том, что понятие тревожность разделяется на ситуативное проявление и на личностное свойство.

В психологии тревожность чаще всего делят на два вида: ситуативную и личностную. Личностную тревожность допустимо рассматривать как черту свойственную самой личности, выражающуюся в постоянной склонности к переживанию тревоги в весьма разных жизненных ситуациях. Она охарактеризована неопределенным чувством боязни, ощущением произвольного страха, быть готовым воспринимать любой инцидент как негативный и опасный. Ребенок, подверженный этому состоянию, постоянно прибывает в подавленном и настороженном настроении. Общество вокруг него воспринимается им как пугающее и враждебное. У ребенка тяжело происходит контакт с обществом. В результате в ходе развития характера у ребенка формируется низкая самооценка и пессимизм.

Ситуативно-изменчивые признаки тревожности называются ситуативными, а особенность личности, данную тревожность именуется как ситуационная тревожность. Ситуативная тревожность, т.е. генерируемая заданной ситуацией, что довольно заслуженно порождает тревожность. Такое состояние возникает у любого человека в предчувствии вероятных проблем и жизненных затруднений. Это состояние в целом считается нормальным, и между тем выступает в положительной роли. Такое состояние является исключительным активирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и с абсолютной ответственностью преуспеть в решении появляющихся проблем и жизненных трудностей. Не нормой будет уменьшение ситуативной тревожности, когда человек при наступлении важных событий демонстрирует халатность, что нередко указывает на инфантильную жизненную позицию, неполной степени сформированности



самосознания (среди прочего, в ситуации оценки достижений и возможностей личности – к примеру, на проверочной работе и т.п.).

Ситуативная тревожность меняется в зависимости от изменения ситуации: если индивиду предстоит какое-то событие, которое может стать стрессовым, то тревожность возрастает в преддверии этой ситуации, в остальное же время она значительно снижается. Кроме того, можно выделить три вида тревожности, в зависимости от факторов, определяющих формирование ситуативной тревожности:

А. Межличностная ситуативная тревожность.

Б. Внутригрупповая ситуативная тревожность.

В. Деятельностная (учебная, рабочая, предрабочая, послерабочая) ситуативная тревожность.

По Ю. Л. Ханину, ситуативная тревожность или состояния тревоги, происходят как реагирование человека на многочисленные, преимущественно социально – психологические стрессовые факторы (ожидание отрицательной оценки, негативной реакции, воспринимание неодобрительного отношения к себе, угрозы своей репутации, самоуважению).

Среди возможных причин имеются физиологические особенности (повышенная чувствительность или сензитивность, как специфика нервной системы человека), и индивидуальные особенности, и взаимоотношения со сверстниками и родителями, и трудности в школьной среде и другое

Ситуативная тревожность формируется объективными обстоятельствами, содержащими возможность неудач (а именно, при оценке успехов и способностей индивида – например, при контрольной и проверочной работах).

Таким образом, тревожность это – это переживание состояния эмоционального дискомфорта, которое связано с предчувствием угрозы и неприятностей. Выделяют личностную и ситуативную тревожность. Под ситуативной тревожностью воспринимают тревожность, пробуждённую какой-либо конкретной ситуацией, которая реально вызывает беспокойство.

Такое состояние может, появиться у каждого человека на кануне вероятных проблем и жизненных трудностей. Ситуативная тревожность – это состояние, которое охарактеризовано субъективно переживаемыми эмоциями: озабоченностью, беспокойством, напряжением и нервозностью. Такое состояние появляется как эмоциональная реакция на напряжённую и стрессовую ситуацию и бывает различным по силе и активности во времени. Повышенная тревожность, продиктована боязнью вероятным неуспехом, оценочным суждением со стороны сверстников и взрослых, является механизмом приспособления, увеличивающим ответственность личности непосредственно перед социальными условиями, установками.

Старший школьный возраст соответствует возрасту 15-18 лет – это первая стадия юности. Данный период считается одним из самых важных периодов в психосоциальном и физическом развитии человека. М. Н. Заостровцева и Н. В. Перешеина пишут, что, собственно, в старшем школьном возрасте осуществляется познание социальных ценностей, формируется жизненная позиция, в то же время личностные и психологические процессы формирования и развития ребенка протекают не плавно. Старший школьный возраст это уже не дети, но ещё не взрослые.

Л. И. Божович в описании старшего школьного возраста обращает внимание на совершенствование мотивационной сферы личности: становление мировоззрения и его воздействия на познавательный процесс, моральное сознание и самосознание, а также поиска места в жизни.

Одна из острых проблем данного возраста является тревожность. Старшие классы характеризуются дифференциацией тревожности, которая размещается в таких сферах, как семья, школа, самооценка, будущее и т.д. Появление тревожности связано с развитием осознания существования противоречий между возможностями и способностями, в отсутствии определенной цели в жизни и социального положения.

Среди возможных причин имеются и физиологические особенности (повышенная чувствительность или сензитивность, как специфика нервной

системы человека), и индивидуальные особенности, и взаимоотношения со сверстниками и родителями, и трудности в школьной среде и другое.

Этот возрастной период является одним из самых значительных стадий в развитии, формировании, становления личности человека. Происходит значительный рост объёма жизнедеятельности, меняется ее характер, формируются базовые концепции осознанного поведения, возникает общая ориентация в установлении нравственных взглядов. и это все происходит на фоне диссонанса психического и физического развития. Отсюда этот возраст эксперты характеризуют это возраст как переходный промежуточный, сложный, переломный. Результатом может являться неадекватность во взаимодействии с окружающими людьми и двоякость в поступках. Такие поступки оцениваются взрослыми как аномальные, не соответствуют правилам, действующим в обществе.

Отмечаются свойственные для исследуемого возрастного периода внутренние противоречия:

– непримиримость ко злу, несправедливости, лжи, активная готовность бороться с несправедливостью и неспособность сориентироваться в непростых явлениях собственной жизни. -желание быть хорошим, стремление к эталону и нетерпимость к назиданиям, непосредственному воспитательному влиянию старших людей. -желание самоутвердиться и неспособность цивилизованно это совершить.

– потребность в совете, поддержки и неготовность с данным направиться к более опытным взрослым. -богатство желаний, многообразие потребностей и недостаточность сил, навыка в их достижении. В ранней юности учение остается одним из основных видов деятельности старших школьников, которое иногда сопровождается повышенным уровнем ситуативной тревожности. Нахождение в тревожном состоянии приводит к психоэмоциональному перенапряжению, переутомлению, развитию невротических реакций, а также повышению заболеваемости.

Учащиеся более осознанно начинают относиться к учению, поскольку в старших классах расширяется круг знаний и интересов и эти знания ученики используют при объяснении многих фактов реальности. В этом возрасте можно выделить два типа учащихся: одним свойственно наличие равномерно распределенных интересов, у других присутствует ярко выраженный интерес к одной науке. У последних проявляется некоторая односторонность, но это естественно для многих учеников.

Ведущая деятельность старшеклассников- учебно-профессиональная деятельность. Личностное новообразование – это чувство одиночества, открытие своего внутреннего мира, первое большое чувство.

Существенное изменение самосознания повышает значимость собственных ценностей, личные самооценки собственных качеств перерастают в целостное отношение к себе [19, с. 33].

Для старшеклассников характерны различные виды мотивов, что определяет их отношение к учебному процессу. В первую очередь, это мотивы, связанные с их будущим (выбор своего дальнейшего пути развития, профориентация) По мере взросления учащиеся накапливают опыт, приходит осознание, что впереди независимая жизнь, становятся более сознательными, улучшается отношение к учебной деятельности. Ученье обретает некий новый смысл для учеников, они прекрасно понимают, что полученный багаж знаний в школе, необходим для полноценной жизни в социуме.

Старшеклассники практически овладевают познавательными процессами (памятью, восприятием, мышлением воображением, вниманием), которые позволяют направлять их для выполнения определённых жизненных задач. Первостепенной задачей старшеклассника является выбор его жизненного пути, профориентации. В отличие от подростков, старшеклассники уже устремлены в своё будущее. Учащиеся старших классов осознают, что учебный процесс – это возможность реализации себя в будущем.

Учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь

может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз.

В этом возрасте формируется прямая зависимость между учебными, а также профессиональными интересами. У старшеклассников выбранная профессия формирует учебный интерес, к определенным знаниям. В целом отношение к образовательному изменяется. Из-за необходимости самоопределения у старшеклассников возникает интерес поиска смысла происходящего, появляется желание разобраться в самом себе.

Безусловно старший школьный возраст – это критический этап проявления различных психопатий. На данном возрастном этапе увеличивается длительность эмоциональных реакций и их многообразие, повышается эмоциональная чувствительность. Из особенностей этого возрастного периода – резкое проявление характера, отдельные свойства которого, не являются патологическими, но увеличивает вероятность отклонений в поведении или повышает шанс психологической травмы.

Ситуативная тревожность относится к одному из видов нездоровой тревожности. Ситуативная тревожность тем и отличается от личностной тревожности, что выражается в конкретных ситуациях, при которых появляется проблема.

По Ю. Л. Ханину, ситуативная тревожность (состояние тревоги) – это реакция индивида на разнообразные, в основном социально-психологические стрессоры (ожидания негативного отношения к себе, угроза своему престижу и самооценки). Тогда как, личностная тревожность – это черта, свойство дает представление об индивидуальных различиях в подверженности действию различных стрессоров.

Следовательно, здесь речь идет об относительно устойчивой склонности человека воспринимать угрозу своему Я в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности. Величина личностной тревожности характеризует прошлый опыт индивида,

то есть насколько часто ему приходилось испытывать ситуативную тревожность.

Особенно острой проблема тревожности является на этапе перехода от подростничества к юности. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют возрастом тревог. Формированию неблагоприятного усиления тревожности способствует повышенная родительская требовательность при недостаточном учете возможностей ребенка. Тревожный ребенок постоянно находится в состоянии повышенной тревожности, он ощущает, что не дотягивает до требований родителей, не совсем такой, каким его хотели бы видеть. Тревожность может формироваться еще и потому, что наряду с завышенными требованиями к ребенку он может оказаться в ситуации повышенного оберегания, чрезмерной заботы, предосторожностей.

Проявления тревожности в разных моментах не одинаковы. В одном варианте люди склонны вести себя беспокойно постоянно и повсюду, в ином они замечают собственную тревожность только лишь время от времени, это зависит от складывающихся обстоятельств.

Определенная степень тревожности – естественная и неотъемлемая черта интенсивной деятельности личности. У любого человека имеется собственный наилучший либо необходимый уровень тревожности — это называется полезной тревожностью.

Болезненность тревожность приобретает, сразу после стрессовой ситуации, или после ее решения, у человека не ослабляются симптомы тревоги. Старшие школьники обнаруживают самый высокий уровень тревоги во всех сферах своей деятельности и её оценкой окружающими, в отличие от подростков у них возрастает тревожность в общении с теми взрослыми, от которых они в какой – то степени зависят.

Ситуативная тревожность включает в себя школьную тревожность. Школьная тревожность старшеклассников связана в основном с успеваемостью, адаптацией, авторитетом, автономией, экзаменами. Как

правило, отношение к экзаменам выражается в тревоге, негативизме и агрессии. Отмечается стойкое чувство нерешительности и неуверенности в себе, пассивность. Старшеклассники находятся в состоянии физического и психологического напряжения и тревоги, нередко перерастающей в приступы немотивированного страха. Высокий уровень тревожности может стать причиной дезорганизации деятельности старшеклассника или привести к ее срыву.

У старшеклассников проявляется высокий уровень ситуативной тревожности, особенно при подготовке к итоговой государственной аттестации. Для них к напряженным занятиям в школе добавляется интенсивная подготовка к итоговой государственной аттестации. В это время резко возрастает информационная и эмоциональная нагрузка на учащихся. В первую очередь это связано с проблемами сугубо учебного характера: усвоение и запоминание большого количества учебного материала. Кроме того, это проблемы психологические: тревога в связи с эмоциональной ситуацией, особой важностью момента, страх не оправдать свои и чужие ожидания. Кроме этого, каждый год меняются требования к проведению экзамена, такая форма проведения экзамена для многих выпускников является непривычной и пугающей.

Старшеклассники находятся в постоянном напряжении, психологической перегрузке перед предстоящим контролем знаний, ведь на этих результатах будет основываться получение аттестата, дальнейшее поступление в вуз, социальное одобрение.

Таким образом, старший школьный возраст (юношеский) – от 15 до 18 лет. Данный возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический. Одна из острых проблем данного возраста является ситуативная тревожность. У старшеклассников проявляется высокий уровень ситуативной тревожности, особенно при подготовке к итоговой государственной аттестации. Последний год обучения в школе – один из самых сложных периодов для учащихся. К напряженным занятиям

добавляется интенсивная подготовка к итоговой государственной аттестации. В это время резко возрастает информационная и эмоциональная нагрузка. В первую очередь это связано с проблемами сугубо учебного характера: усвоение и запоминание большого количества учебного материала. Кроме того, это проблемы психологические: тревога в связи с особой важностью момента, страх не оправдать свои и чужие ожидания. Нахождение в тревожном состоянии приводит к неуверенности в себе самом, в своих способностях, боязливости, психоэмоциональному перенапряжению, переутомлению, развитию невротических реакций, а также повышению заболеваемости. Усиливает проявление ситуативной тревожности влияние результатов итоговой государственной аттестации. Она влияет на стратегию и тактику всей жизни, определяет не только место учебы, но и работы.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Этой теме посвящено большое количество монографий как отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.). Обилие литературы по проблеме мотивации сопровождается многообразием точек зрения на ее природу. Однако, все определения мотивации, так или иначе, сходны в одном: под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение живых существ. С одной стороны – побуждение, навязанное извне, а с другой стороны – самопобуждение.

В.К. Вилюнас дает следующее определение: мотивация – понятие для обозначения всей совокупности факторов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение на уровне психического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, т.е. направляющих поведение на удовлетворение потребностей.

По-мнению В.Г. Асеева, понятие мотивации включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, идеалы и т.д. Мотивация, как движущая сила



человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы].

В теории мотивации американского психолога Д. К. Макклелланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются и формируются при его онтогенетическом развитии. Мотив здесь – стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний, видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения.

В теории мотивации американского психолога, основателя гуманистической психологии А. Маслоу, отмечается стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами.

Таким образом, среди зарубежных и отечественных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности.

Как правило, психологи выделяют пять уровней учебной мотивации (Бурменская, Г.В., 2007):

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

2. Хорошая школьная мотивация. Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

4. Низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

5. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо.

В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно — психические нарушения. Учителям следует учитывать, что существует много различных причин снижения мотивации учения.

Перечислим некоторые. Причинами снижения мотивации, зависящими от учителя, являются неправильный отбор содержания учебного материала, вызывающего перегрузку или недогрузку учащихся; невладение учителем современными методами обучения и их оптимальным сочетанием, неумение строить отношения с учащимися и организовывать взаимодействия школьников друг с другом; особенности личности учителя. Наблюдение за работой учителей показывает, что они далеко не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся. Многие учителя, часто сами того не осознавая, исходят из того, что раз ребенок пришел в школу, то он должен делать все то, что рекомендует учитель. Встречаются и такие учителя,

которые, прежде всего, опираются на отрицательную мотивацию. В таких случаях деятельностью учащихся движет, прежде всего, желание, избежать разного рода неприятностей: наказания со стороны учителя или родителей, плохой оценки и т.д.

Причинами снижения мотивации, зависящими от ученика, являются низкий уровень знаний; несформированность учебной деятельности, и, прежде всего, приёмов самостоятельного приобретения знаний; реже – несложившиеся отношения с классом; задержки развития, аномальное развитие. На уровень интереса учащихся к учебному предмету влияет положение той или иной науки в обществе, её престижность, а также разработанность методик её преподавания, состояние школьных учебников (Герцог, Г.А., 2013).

В этом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление ученика к самостоятельным формам учебной работы, укрепляется интерес к методам научного мышления. Наиболее зримо совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом.

Принципиальные качественные сдвиги возникают и в так называемых позиционных мотивах учения; при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде. К концу возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание старшеклассниками соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов (Варшава, Б.Е., Выготский, Л.С., 2008).

Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Учащемуся доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Ребенок овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения. Однако мотивационная сфера в этом возрасте продолжает оставаться неустойчивой, прослеживается ее тесная взаимосвязь с миром эмоций. Старшеклассник так же, как и подросток, подвержен влиянию извне, настроение его переменчиво и часто зависит от внешних факторов.

Эмоции вообще тесно связаны с мотивами учащихся и выражают возможность реализации учащимися поставленных ими целей. Виды эмоций: положительные (радость, удовлетворенность, уверенность, гордость) и отрицательные (страх, обида, досада, скука, унижение). Проявление эмоций в учении: общее поведение, особенности речи, мимика, пантомимика, моторика. Сочетание отрицательных эмоций может привести к формированию устойчивого чувства тревожности. Тревожность, в принципе, неизбежно сопутствует процессу обучения, а потому в следующем разделе мы позволим себе остановиться на этом не простом психологическом феномене подробнее (Спилбергер Ч.Д., Ханин Ю.Л., 2020).

Тревожность влияет на успешность деятельности. Как установлено, тревожность способствует деятельности в достаточно простых для индивида ситуациях и мешает – в сложных, при этом существенное значение имеет исходный уровень тревожности человека. Как показали исследования, в этом возрасте переживание состояния тревоги имеет свои особенности. Устойчивая личностная тревожность возникает у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность. Этот вид тревожности выступает как реакция на угрозу чего-то несуществующего, не имеющего ни названия, ни четкого образа, но грозящего человеку потерей себя, утратой своего Я. Такая тревога обусловлена

юношеским внутренним конфликтом между двумя противоречащими друг другу стремлениями, когда что-то важное для него одновременно отталкивает и притягивает.

Тревожный подросток становится социально дезадаптированным и поэтому он уходит в свой внутренний мир. Он становится хамелеоном по принципу: Я (как и внутренний мир) как все. Он может стать и агрессивным, потому что агрессивность снимает тревогу. В поведении проявляется повышенная грубость, ершистость и т. д. При усилении тревоги у человека появляется ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, невозможности избежать опасности.

Наиболее высокий уровень тревоги – тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске выхода и ожидании помощи. Если подросток не получает этой помощи, то дезорганизация поведения и деятельности достигает своего максимума. Подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием в наиболее значимых сферах деятельности и общения. Либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, неадекватного развития самооценки и т. п. Подобную тревожность часто испытывают и подростки из старших классов, которые учатся хорошо и даже на отлично, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. Однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У них отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психические нарушения (Евтихов, О.В.,2014).

Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. При таком конфликте дети вынуждены стремиться к тому, чтобы добиться успеха во всех сферах, но он мешает им правильно оценить успехи, порождая чувство постоянной

неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении. Отмечается перегрузка и перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, а также повышенной утомляемости. Внимание психолога привлекают и дети, характеризующиеся, условно говоря, чрезмерным спокойствием.

Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Подросток как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется вследствие неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности.

Психодиагностические исследования детей этого возраста показали, что повышенная тревожность учащихся общеобразовательных классов вызывает переутомление, т. е. временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Энергия расходуется не на учебную деятельность, а на подавление тревожности, вследствие чего истощаются внутренние ресурсы индивида, и если проблема не решается, то это может привести к развитию невротического состояния (Немов Р.С., 2007).

Таким образом, несмотря на то, что в теоретическом плане проблема тревожности изучена хорошо, на практике мы продолжаем наблюдать, как тревога дезорганизует многих учащихся старшей школы, мешает им учиться в полную силу, добиваться успехов. К тому же влияние тревожности на отдельные структуры личности (такие, как мотивация) по-прежнему исследованы недостаточно. Между тем наличие взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивацией деятельности, в том числе и учебной, очевидно. Как отмечает Ф.Е. Василюк, поведение повышено тревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

1. Высоkotревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.

2. Высоkotревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

4. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

5. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства. Деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

Таким образом, тревожность — это переживание состояния эмоционального дискомфорта, которое связано с предчувствием угрозы и неприятностей. Выделяют личностную и ситуативную тревожность. Под ситуативной тревожностью воспринимают тревожность, пробуждённую какой-либо конкретной ситуацией, которая реально вызывает беспокойство. Такое состояние может, появиться у каждого человека на кануне вероятных проблем и жизненных трудностей. Ситуативная тревожность — это состояние,

которое охарактеризовано субъективно переживаемыми эмоциями: озабоченностью, беспокойством, напряжением и нервозностью. Такое состояние появляется как эмоциональная реакция на напряжённую и стрессовую ситуацию и бывает различным по силе и активности во времени. Повышенная тревожность, продиктована боязнью вероятным неуспехом, оценочным суждением со стороны сверстников и взрослых, является механизмом приспособления, увеличивающим ответственность личности непосредственно перед социальными условиями, установками.

Старший школьный возраст (юношеский) – от 15 до 18 лет. Данный возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический. Одна из острых проблем данного возраста является ситуативная тревожность.

У старшеклассников проявляется высокий уровень ситуативной тревожности, особенно при подготовке к итоговой государственной аттестации. Последний год обучения в школе – один из самых сложных периодов для учащихся. К напряженным занятиям добавляется интенсивная подготовка к итоговой государственной аттестации. В это время резко возрастает информационная и эмоциональная нагрузка. В первую очередь это связано с проблемами сугубо учебного характера: усвоение и запоминание большого количества учебного материала. Кроме того, это проблемы психологические: тревога в связи с особой важностью момента, страх не оправдать свои и чужие ожидания. Нахождение в тревожном состоянии приводит к неуверенности в себе самом, в своих способностях, боязливости, психоэмоциональному перенапряжению, переутомлению, развитию невротических реакций, а также повышению заболеваемости. Усиливает проявление ситуативной тревожности влияние результатов итоговой государственной аттестации. Она влияет на стратегию и тактику всей жизни, определяет не только место учебы, но и работы.

Несмотря на то, что в теоретическом плане проблема тревожности изучена хорошо, на практике мы продолжаем наблюдать, как тревога



дезорганизует многих учащихся старшей школы, мешает им учиться в полную силу, добиваться успехов. Между тем наличие взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивацией деятельности, в том числе и учебной, очевидно. Поведение повышено тревожных старших школьников в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности: высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче; высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи; боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха; для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче; личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

#### *Этапы, методы и методики исследования*

Исследование влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик. На этом этапе выполнено изучение психолого-педагогической литературы по проблеме изучения ситуативной тревожности и мотивации к обучению у старших школьников. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам: Шкала тревожности О. Кондаша, Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчина), Определение уровня тревожности Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин. После полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и таблицы. Был осуществлен расчёт по методу ранговой корреляции Ч. Спирмена.

3. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов и рекомендаций.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ литературы, синтез, конкретизация, обобщение.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: методика социально-ситуационной тревоги О. Кондаша; Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчина); Оценка тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; методика изучения мотивации обучения старшеклассников М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина.

3. Методы количественной обработки данных: метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Методики исследования:

1. Шкала социально-ситуационной тревоги О. Кондаша.

Цель: выявление разных видов тревожности: школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность.

Данная диагностика построена так, чтобы человек не выявлял у себя тревожность или ее отсутствие ситуативно, а наоборот оценивал обстоятельства, вызывающие ту или иную степень тревоги, и умел анализировать действительные причины тревоги. Методика направлена на выявление разных видов тревожности: школьная тревожность; самооценочная тревожность; межличностная тревожность, вызванная общением со сверстниками. Учащимся предлагаются ситуации, наиболее часто встречающиеся в жизни. Если ситуация не кажется неприятной, то необходимо поставить цифру:

0. Если данная ситуация вызывает волнение, тревогу, то

1. Если ситуация достаточно неприятна, что хочется ее избежать, то

2. Если очень неприятна вызывает страх, тревогу, то

3. Если ситуация крайне неприятна, вызывает очень сильный страх и очень сильную тревогу, то

4. Задача испытуемых представить себе как можно более ярче каждую ситуацию.

Обработка результатов.

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются как показатели соответствующих видов тревожности, показатели по всей шкале отражают общий уровень тревожности.

2. Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора.

Цель: изучить уровень тревожности

Опросник состоит из 50 утверждений. Для удобства пользования каждое утверждение предлагается обследуемому на отдельной карточке. Согласно инструкции, обследуемый откладывает вправо и влево карточки, в зависимости от того, согласен он или не согласен с содержащимися в них утверждениями. Тестирование продолжается 15-30 мин.

3. Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

Цель: исследование самооценки уровня тревожности в данный момент (ситуативной тревожности). Испытуемым необходимо оценить своё самочувствие в данный момент. Предлагаются, такие утверждения: Я спокоен, Мне ничто не угрожает, Я нахожусь в напряжении и т.д. Ответить нужно на 20 вопросов. Подсчитывается количество набранных баллов от 20 до 34 баллов - низкий уровень ситуативной тревожности, 35-44 баллов – средний уровень ситуативной тревожности и выше 46 баллов – высокий уровень ситуативной тревожности.

4. Методика изучения мотивации обучения старшеклассников М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина.

Цель: определить уровень учебной мотивации старших школьников.

Анализ данных, полученных в результате проведения исследования, выявляет качественные и количественные показатели мотивации учения: итоговый уровень развития мотивации в целом и уровни развития ее отдельных составляющих (наличие личностного смысла учения, способность

к целеполаганию; преобладание познавательных или социальных мотивов, внешней или внутренней мотивации, стремления к достижению успехов или к недопущению неудачи, реализация учебных мотивов в поведении или отсутствие таковой). Полученные результаты позволяют наметить пути решения выявленных проблем, направить внимание педагогов на способы повышения учебной мотивации у учащихся определенного возраста.

5. Методы количественной обработки данных: метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Метод ранговой корреляции Ч. Спирмена подходит по критериям и позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

Свойства коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена

1. Нормируемость. Коэффициент корреляции рангов может принимать значения от  $-1$  до  $+1$ .  $r = 1$  свидетельствует о возможном наличии прямой связи,  $r = -1$  свидетельствует о возможном наличии обратной связи.

Ограниченность. Для оценки данных необходима выборка от 5 до 40 наблюдений по каждой переменной. При большом количестве одинаковых рангов по сопоставляемым переменным коэффициент дает приближенные значения. При совпадении значений вносится поправка на одинаковые ранги.

Таким образом, для достижения поставленной цели, исследование влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников проводилось в три этапа: поисково-подготовительный (теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы проблеме ситуативной тревожности, определение особенностей исследования ситуативной тревожности и мотивации у старших школьников. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования), опытно-экспериментальный (проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по четырём методикам: Шкала

тревожности О. Кондаша, Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора, Определение уровня тревожности Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин, методика изучения мотивации обучения старшеклассников М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде гистограммы), контрольно-обобщающий (анализ и обобщение результатов исследования, составление рекомендаций по преодолению ситуативной тревожности у старших школьников). Для решения поставленных задач были применены методы (теоретические: анализ литературы, синтез конкретизация, обобщение; эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование).

Эмпирическое исследование проводилось на базе Средняя общеобразовательная школа № 115 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 20 старшеклассников.

Ученики из семей с различиями в социальном положении, а также разного уровня благополучия. в большинстве случаев состав семей в данном классе полный с одним, двумя, тремя детьми. Основная часть школьников учились вместе с первым по одиннадцатый класс. в коллективе Психологический климат благоприятный, но случаются мелкие споры и конфликты. Между классным руководителем и учащимися 9 класса сформировались доверительные отношения. Своего классного руководителя ученики уважают, прислушиваются к её мнению. Классный руководитель контролирует учебный процесс класса, а также проявляет интерес к внешкольной жизни учеников. класс активно участвует в научной и творческой жизни школы. У выпускного класса в основном хорошие показатели в учебной деятельности. На уроках выполняют требования учителей, внимательны, активны, не нарушают дисциплину.

Для исследования ситуативной тревожности старшеклассников была проведена диагностика по методике Шкала тревожности О. Кондаша. Результаты исследования представлены на рисунке 6.1.

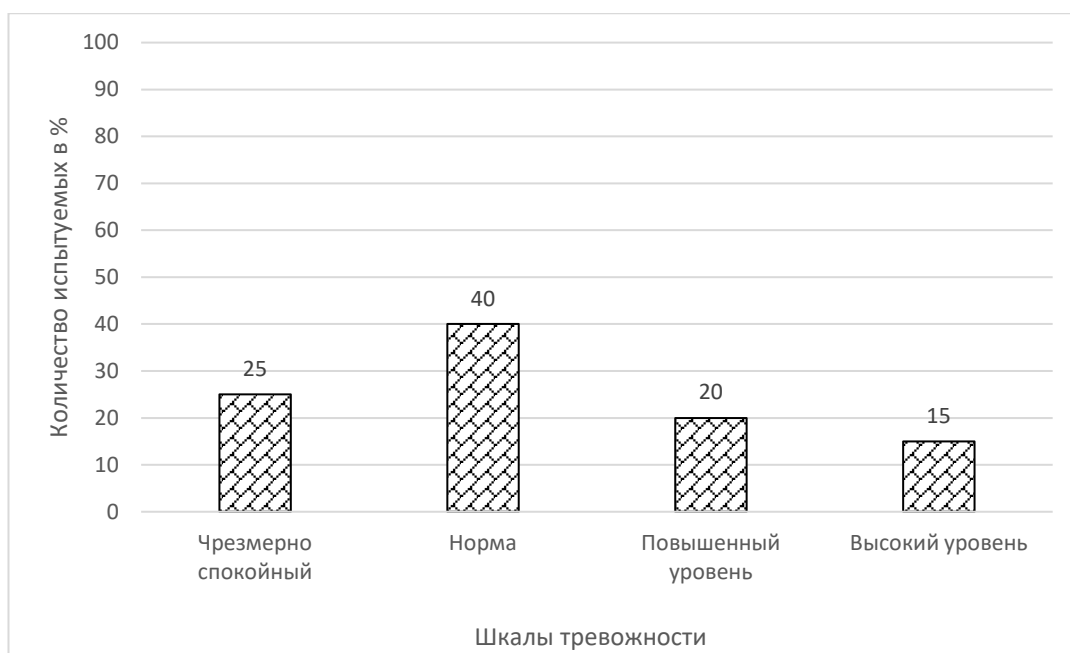


Рисунок 6.1. – Результаты исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников по методике Шкала тревожности О. Кондаша

Анализ результатов исследования по методике Шкала тревожности О. Кондаша показал:

Чрезмерно спокойный уровень тревожности – 25 % (5 человека). Связано это с тем, что они не испытывают страх отвечать у доски.

Уровень тревожности - норма – 40 % (8 человек). Это означает, что эти они не боятся участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, думают о своем будущем.

Несколько повышенный уровень тревожности – 20 % (4 человека). Связано это с тем, что они боятся выступать перед большой аудиторией, их волнует провал в работе.

Высокий уровень тревожности – 15 % (3 человека). Это означает, что школьник боятся предстоящих экзаменов, не могут справиться с домашними заданиями, не понимают объяснения учителя. Очень высокий уровень не выявлен.

Результаты методики оценки тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина выражаются в двух шкалах: ситуативная и личностная тревожность.

Результаты исследования по шкале ситуативная тревожность показаны на рисунке 6.2.

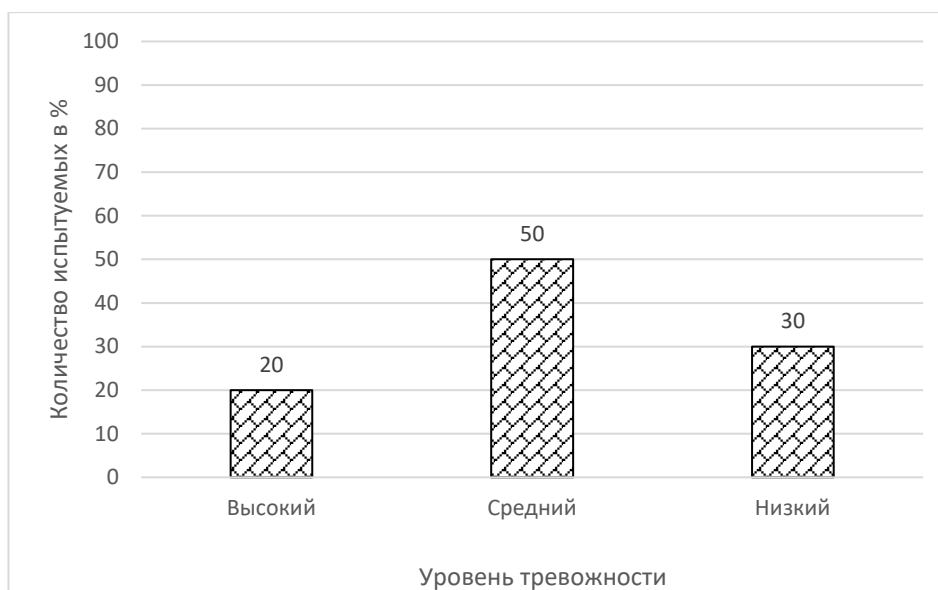


Рисунок 6.2. – Результаты исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников по методике оценки тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина

Результаты исследования ситуативной тревожности старшеклассников по методике оценки тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина позволил выявить:

Низкий уровень тревожности имеют 30 % (6 человека). Связано это с тем, что они спокойны, не чувствуют скованности, напряжённости.

Средний уровень тревожности у 50 % (10 человек). Это означает, что они чувствуют себя свободно.

Высокий уровень тревожности имеют 20 % (4 человека). Это означает, что они находятся в напряжении, их волнуют возможные неудачи.

Результаты исследования по методике измерения уровня тревожности Дж. Телорана на рисунке 6.3.

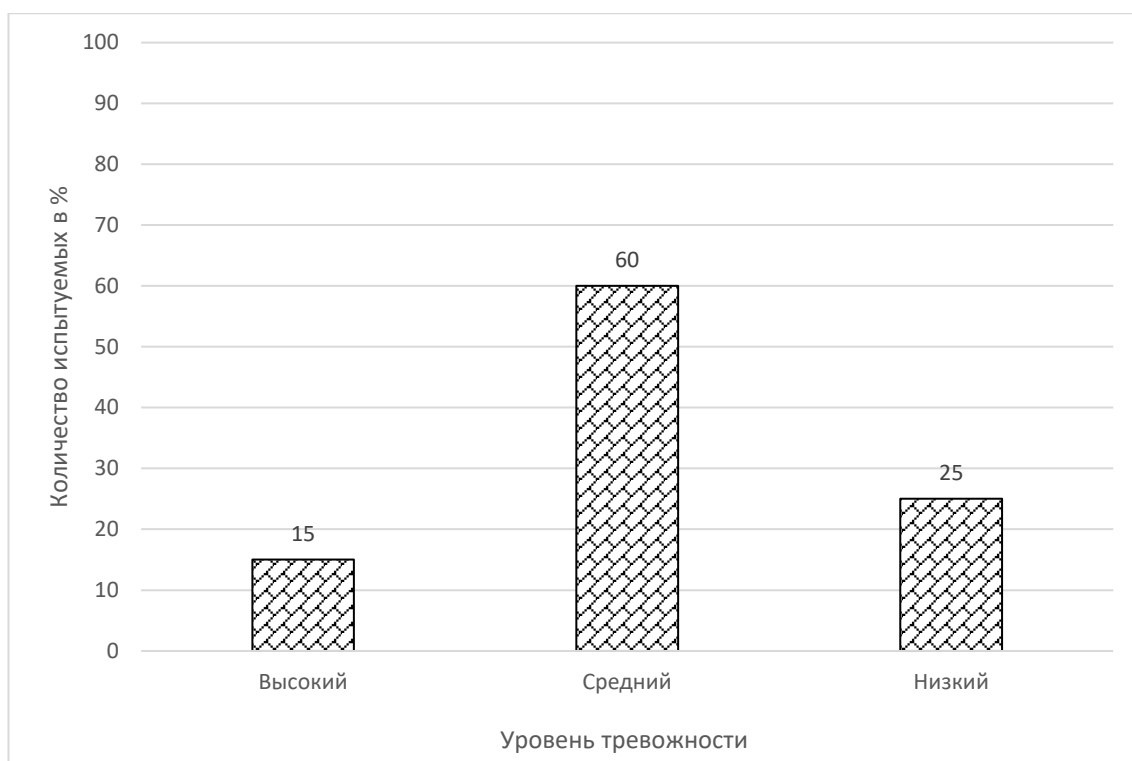


Рисунок 6.3. – Результаты исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников по методике измерения уровня тревожности Дж. Тейлора

Высокий уровень тревожности у 15 % (3 человека). Это означает, что им тяжело сосредоточиться на чем-либо, работают с большим напряжением, ожидание их всегда нервирует.

Со средним уровнем – 60 % (12 человек). Это означает, что они гораздо чувствительнее, чем большинство других людей, склонны принимать все слишком всерьез.

С низким уровнем тревожности 25 % (5 человек). Они уверены в себе, по сравнению со своими друзьями считают себя вполне смелыми людьми.

Рассмотрим результаты исследования по методике изучения мотивации обучения старшеклассников М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина на рисунке 6.4.



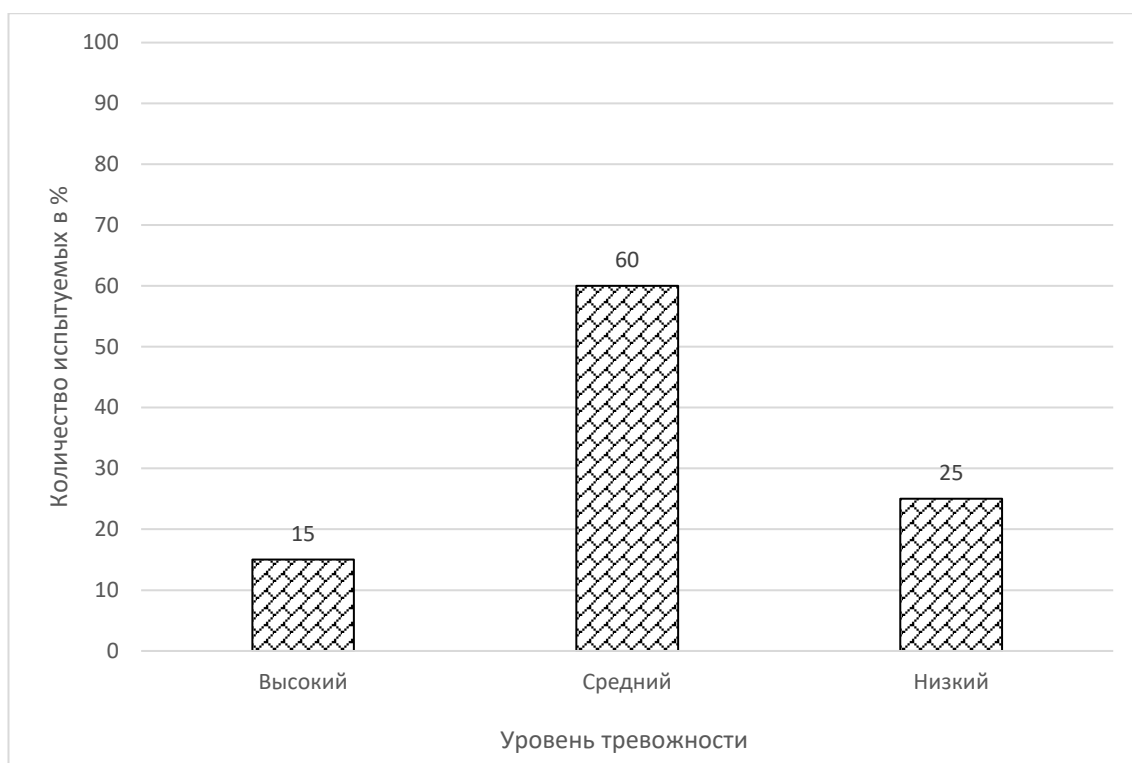


Рисунок 6.4. – Результаты исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников по методике изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)

По результатам исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников по методике изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) мы видим, 20 % испытуемых (4 человека) имеют высокий уровень учебной мотивации. У этих детей преобладает высокий познавательный мотив, они ответственно подходят к поручениям учителя, добросовестно и ответственно относятся к подготовке домашнего задания. Средний уровень мотивации преобладает у 55 % испытуемых (11 человек). Эти дети способны успешно справляться с учебной деятельностью.

У 25 % испытуемых (5 человек) выявлен низкий уровень мотивации. Эти дети посещают школу без особого желания, на уроках часто отвлекаются, не внимательно слушают учителя. Имеют трудности в освоении образовательной программы.

Обобщая результаты психодиагностики испытуемых по трем методикам (Шкала тревожности О. Кондаша, Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора, Определение уровня тревожности Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин, изучения мотивации обучения старшеклассников (М. И. Лукьянова, Н. В.Калинина) можем установить, что у старшеклассников преобладает средний уровень ситуативной тревожности и мотивации.

Далее, чтобы определить влияние ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников мы сопоставили показатели мотивации к обучению (результаты методики изучения мотивации обучения старшеклассников (М. И. Лукьянова, Н. В.Калинина)) и ситуативной тревожности (результаты методики измерения уровня тревожности Дж. Тейлора).

Сформулируем гипотезы:

$H_0$ : корреляция между переменными ситуативная тревожность и мотивация к обучению не отличается от нуля.

$H_1$ : корреляция между переменными ситуативная тревожность и мотивация к обучению достоверно отличается от нуля.

Проверка контрольной суммы рангов:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+20)20}{2} = 210$$

(1)

Вычислим  $r_{\text{эмп}}$  по формуле, обозначив полученные результаты:

$$T_a = [(23-2) + (23-2) + (23-2) + (23-2)]/12 = 2$$

$$T_b = [(33-3) + (43-4) + (23-2) + (23-2) + (23-2) + (33-3)]/12 = 10.5$$

$$r = 1 - \frac{6 \times 2273.5 + 2 + 10.5}{20^3 - 20} = -0,711$$

(2)

$$R_{\text{эмп.}} = -0,711$$

Определяем критические значения  $r_s$  при  $N = 27$ .

$$r_{\text{скр.}} = \begin{cases} 0,41 & (p \leq 0,05) \\ 0,53 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Построим ось значимости на рисунке 6.5.

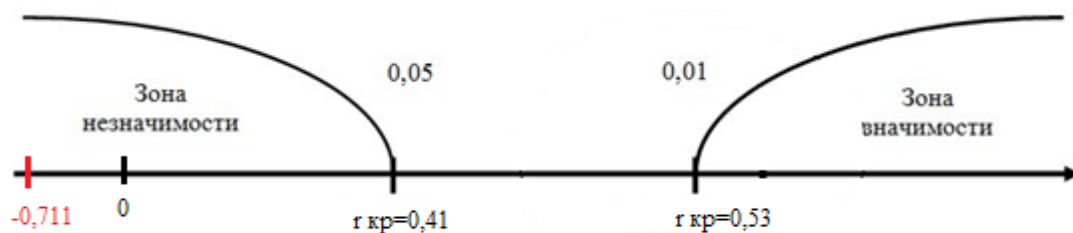


Рисунок 6.5. – Ось значимости результатов расчёта ранговой корреляции Ч. Спирмена

По результатам расчета ранговой корреляции Ч. Спирмена  $r_{\text{эмп.}}$  находится в зоне значимости. В связи с этим, отвергается гипотеза  $H_0$  и принимается  $H_1$  – корреляция между переменными ситуативная тревожности и мотивация к обучению достоверно отличается от нуля.

Таким образом, гипотеза исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников подтвердилась: между показателями ситуативной тревожности и мотивации к обучению старших школьников существует обратная корреляция, а именно, чем выше показатели ситуативной тревожности, тем ниже показатели мотивации к обучению.

*Психолого-педагогические рекомендации педагогам, родителям и старшим школьникам по преодолению ситуативной тревожности.*

Рекомендации старшеклассникам. Важным моментом по снятию ситуативной тревожности является снятие мышечных зажимов.

Рассмотрим некоторые приемы:

1. Настройка на определенное эмоциональное состояние. Школьнику предлагается мысленно связать взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким-либо характерным жестом; спокойное, расслабленное – с другим, а уверенное, побеждающее – с третьим. При сильном волнении сначала вспомнить первое, затем второе, затем переходить к третьему, повторяя последнее несколько раз.

2. Приятное воспоминание. Школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представлять эту ситуацию.

3. Использование роли. В трудной ситуации школьнику предлагается ярко представить себе образ для подражания, войти в эту роль и действовать как бы в его образе. (Этот прием оказывается особенно эффективным для юношей).

4. Контроль голоса и жестов. Школьнику объясняется, как по голосу и жестам можно определить эмоциональное состояние человека. Рассказывают, что уверенный голос и спокойные жесты могут иметь обратное влияние – успокаивать, придавать уверенность. Указывают на необходимость тренировки перед зеркалом и зрителями, например, при подготовке уроков Улыбка (Рогов Е.И., 2000).

5. Дыхание. Рассказывают о значении ритмичного дыхания, предлагают способы использования дыхания для снятия напряжения, например, делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильного напряжения сделать глубокий выдох вдвое длиннее; в случае сильного напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 секунд.

Рекомендации родителям.

Для каждого родителя очень важно, чтобы его ребенок был здоров как физически, так и психически. Особенно для родителей важно, чтобы их ребенок не был тревожным. Но некоторые родители сами того не зная усугубляют ситуацию. Например, требуют от ребенка того, что он физически не может им дать. Ребенок будет стремиться угодить своим родителям, но по незнанию и непониманию будет терпеть неудачу за неудачей.

В конце концов ребенок решит для себя, что он никогда не сможет это сделать и он признает себя не таким, как все: хуже, никчемнее, считает необходимым приносить приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать из комнаты. Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению с взрослыми и

детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области (не бывает совсем неспособных детей).

Прежде всего, родители должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал. Полезно снизить количество замечаний. Можно попробовать в течение одного только дня записать все замечания, высказанные ребенку, а вечером перечитать список. Скорее всего, станет очевидно, что большинство замечаний можно было бы не делать: они либо не принесли пользы, либо только повредили вам и вашему ребенку.

Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами.

Ласковые прикосновения, родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а это избавит его от страха насмешки, предательства. Рекомендации педагогам. Работу с тревожностью целесообразно проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка; во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения; и, в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

1. Повышение самооценки ребенка довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку, что выражается в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах, в боязни браться за новое сложное задание. Такие дети, как правило, чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и сверстников. Кроме того, чтобы вырасти в собственных глазах, тревожные дети иногда любят покритиковать других. Для того чтобы помочь детям данной категории

повысить самооценку, В. Квинн предлагает оказывать им поддержку, проявлять заботу о них и как можно чаще давать позитивную оценку их действиям и поступкам.

Для того, чтобы помочь ребенку повысить свою самооценку, можно использовать следующие методы работы: - прежде всего, необходимо как можно чаще называть ребенка по имени и хвалить его в присутствии других детей и взрослых с этой целью можно отмечать достижения ребенка на специально оформленных стендах (Звезда недели, Наши успехи, Это мы можем, Я сделал это! и т. д.), награждать ребенка грамотами, жетонами. Кроме того, можно поощрять таких детей, поручая им выполнение престижных в данном коллективе поручений (раздать тетради, написать что-либо на доске) - нельзя сравнивать ребенка с другими детьми, не приводить их в пример, т.к. это отрицательно влияет на формирование адекватной самооценки.

Для того, чтобы подчеркнуть динамику в работе ребенка над каким-то его качеством лучше сравнивать его успехи с его же результатами вчера, неделю или месяц назад - при работе с детьми, страдающими заниженной самооценкой, желательно избегать таких заданий, которые выполняются за определенное фиксированное педагогом время.

Таких детей желательно спрашивать не в начале и не в конце урока, а в середине. Не следует торопить и подгонять их с ответом. Если взрослый уже задал вопрос, он должен дать ребенку необходимо длительный срок для ответа, стараясь не повторять свой вопрос дважды или даже трижды. В противном случае ребенок ответит нескоро, так как каждое повторение вопроса он будет воспринимать как новый стимул - если взрослый обращается к тревожному ребенку, он должен постараться установить визуальный контакт, такое прямое общение глаза в глаза вселяет чувство доверия в душу ребенка. - для того чтобы тревожный ребенок не считал себя хуже других детей, желательно в группе детского сада проводить беседы с детским коллективом, во время которых все дети рассказывают о своих затруднениях, испытываемых ими в, тех или в иных ситуациях. Подобные беседы помогают

ребенку осознать, что и у сверстников существуют проблемы, сходные с его собственными. Кроме того, такие обсуждения способствуют расширению поведенческого репертуара ребенка.

2. Обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжений. Как показали наблюдения, эмоциональное напряжение тревожных детей чаще всего проявляется в мышечных зажимах в области лица и шеи. Кроме того, им свойственно зажатие мышц живота. Чтобы помочь детям снизить напряжение: и мышечное, и эмоциональное, можно научить их выполнять релаксационные упражнения.

3. Отработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Следующим этапом в работе с тревожным ребенком является отработка владения собой в травмирующих и незнакомых для ребенка ситуациях. Даже если работа по повышению самооценки ребенка и по обучению его способам снижения мышечного и эмоционального напряжений уже проведена, нет гарантии, что оказавшись в реальной жизненной или в непредвиденной ситуации, ребенок будет вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработка навыков поведения в конкретных ситуациях является необходимой частью работы с тревожными детьми. Эта работа заключается в обыгрывании, как уже происходивших ситуаций, так и возможных в будущем.

Таким образом, работу по ситуативной тревожности следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов ситуативной тревожности. Главная цель такой работы – не избавить ребенка от всех тревог, а научить его разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, а искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

Вывод по второй главе

Для достижения поставленной цели, исследование влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников проводилось в

три этапа: поисково-подготовительный (теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы проблеме ситуативной тревожности, определение особенностей исследования ситуативной тревожности и мотивации у старших школьников. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования), опытно-экспериментальный (проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов).

Была проведена психодиагностика испытуемых по четырём методикам: Шкала тревожности О. Кондаша, Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора, Определение уровня тревожности Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин, методика изучения мотивации обучения старшеклассников М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде гистограммы), контрольно-обобщающий (анализ и обобщение результатов исследования, составление рекомендаций по преодолению ситуативной тревожности у старших школьников). Для решения поставленных задач были применены методы (теоретические: анализ литературы, синтез конкретизация, обобщение; эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование).

Анализ результатов исследования по методике Шкала тревожности О. Кондаша показал: чрезмерно спокойный уровень тревожности – 25 % (5 человека). Уровень тревожности - норма – 40 % (8 человек). Несколько повышенный уровень тревожности – 20 % (4 человека). Высокий уровень тревожности – 15 % (3 человека).

Результаты исследования ситуативной тревожности старшеклассников по методике оценки тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина позволил выявить: низкий уровень тревожности имеют 30 % (6 человека). Средний уровень тревожности у 50 % (10 человек). Высокий уровень тревожности имеют 20 % (4 человека).



Результаты исследования по методике измерения уровня тревожности Дж. Телора: высокий уровень тревожности у 15 % (3 человека). Со средним уровнем – 60 % (12 человек). С низким уровнем тревожности 25 % (5 человек).

По результатам исследования по методике изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В.Калинина) мы видим, 20 % испытуемых (4 человека) имеют высокий уровень учебной мотивации. Средний уровень мотивации преобладает у 55 % испытуемых (11 человек). У 25 % испытуемых (5 человек) выявлен низкий уровень мотивации.

Таким образом, обобщая результаты психодиагностики испытуемых по трем методикам (Шкала тревожности О. Кондаша, Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора, Определение уровня тревожности Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин, изучения мотивации обучения старшеклассников (М. И. Лукьянова, Н. В.Калинина)) можем установить, что у старшеклассников преобладает средний уровень ситуативной тревожности и мотивации.

Чтобы определить влияние ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников мы сопоставили показатели мотивации к обучению (результаты методики изучения мотивации обучения старшеклассников (М. И. Лукьянова, Н. В.Калинина)) и ситуативной тревожности (результаты методики измерения уровня тревожности Дж. Тейлора).

По результатам расчета ранговой корреляции Ч. Спирмена  $r$  эмп. находится в зоне значимости. В связи с этим, отвергается гипотеза  $H_0$  и принимается  $H_1$  – корреляция между переменными ситуативная тревожность и мотивация к обучению достоверно отличается от нуля.

Таким образом, гипотеза исследования влияния ситуативной тревожности на мотивацию к обучению у старших школьников подтвердилась: между показателями ситуативной тревожности и мотивации к обучению старших школьников существует обратная корреляция, а именно, чем выше показатели ситуативной тревожности, тем ниже показатели мотивации к обучению.

Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

## **ЦИКЛ ЗАНЯТИЙ УЧУСЬ ОБЩАТЬСЯ**

Цель: формирование положительной коммуникативной деятельности и саморегуляции, освоение учащимися норм нравственного отношения к миру, людям, самим себе.

Задачи:

обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;

развитие умения слушать других людей;

обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессии;

обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов;

формирование позитивной моральной концепции.

**ЗАНЯТИЕ 1.**

**ОБЩЕНИЕ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**

Цели

1. Познакомить детей с целями занятий.

2. Дать первоначальное представление о значении общения в жизни человека.

3. Принять правила проведения занятий.

Материалы

Тетради, ручки, небольшие листочки бумаги для записей.

**ХОД ЗАНЯТИЯ**

1. Знакомство с целями занятий

Воспитатель. На занятиях мы будем учиться общению, получая не только полезные знания и умения, но и хорошее настроение.

Кто может попытаться раскрыть понятие общение?

(Общение — это взаимодействие людей друг с другом с целью передачи знаний, опыта, обмена мнениями. В отличие от простого взаимодействия в процессе общения происходит открытие друг другом самих себя. Я тебе — свое Я, а ты мне — свое Я.)

Воспитатель. Скажите, всегда ли ваше общение с другими людьми бывает успешным и вызывает положительные эмоции? Нужно ли учиться общению? Как вы считаете, для чего это нужно?

(Общение требуется каждому человеку, чтобы чувствовать себя человеком.)

Психолог подводит участников в процессе обсуждения к выводу, что общение играет в жизни человека важную роль и общению нужно учиться, чтобы оно приносило человеку пользу и радость.

## 2. Принятие правил

Воспитатель. Каждая группа, собираясь работать совместно, всегда договаривается о правилах работы. Посмотрите на правила, написанные на доске. Какие правила можно принять сразу? Какие нужно изменить? Может быть, что-то нужно добавить?

### Примерные правила

Активная работа на занятии каждого участника.

Внимательность к говорящему.

Доверие друг к другу.

Недопустимость насмешек.

Не выносить обсуждение за пределы занятия.

Право каждого на свое мнение.

## 3. Работа по теме

Воспитатель. Трудно представить себе жизнь без общения, оно рано входит в нашу жизнь. Если мы проанализируем, с кем и как мы общаемся, то, наверное, станет понятно, что общение довольно часто доставляет нам неприятности. Задумывались ли вы, почему это происходит?

Многочисленные исследования свидетельствуют, что ссоры между людьми чаще всего возникают из-за отсутствия культуры общения. В ссорах люди чаще обвиняют других. Давайте попытаемся проверить при помощи теста, какие мы в общении. Отвечайте по возможности откровенно и сразу.

#### Тест Коэффициент моей общительности

Учащиеся отвечают на 16 вопросов теста В.Ф. Ряховского (см. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М., 1995)

Воспитатель зачитывает варианты интерпретации и предлагает каждому оценить свои ответы. В группе нельзя обсуждать личностные особенности отдельных учащихся. Каждому предлагается сохранить результаты тестирования для проверки в конце года (после работы на занятиях).

#### Тест-игра С тобой приятно общаться

Воспитатель. Умеем ли мы общаться, лучше всего знают те, с кем мы общаемся. В школе вам приходится постоянно общаться со своими одноклассниками. Давайте проверим, какие вы в общении.

Для этого детям раздаются небольшие листочки для записи (количество этих листочков равно количеству человек в группе), на которых они пишут соответствующие баллы для каждого ученика. Расшифровка баллов написана на доске.

- + 2 — с тобой очень приятно общаться;
- + 1 — ты не самый общительный человек;
- 0 — не знаю, я мало с тобой общаюсь;
- 1 — с тобой иногда неприятно общаться;
- 2 — с тобой очень тяжело общаться.

Каждый листочек складывается и на обороте пишется имя того, кому записка предназначена. Все записки собираются в коробку, и психолог раздает их адресатам, предупреждая, что подсчет баллов нужно будет сделать дома

Воспитатель. Если результаты вам не понравятся, то не стоит огорчаться, а лучше вспомните, что все зависит от каждого из вас. Если мы не знаем, как общаться с другими, то мы несчастны. Научиться общению можно, но для

этого необходимо желание. Нужно постигать искусство общения и работать над собой. Будем вместе учиться общению.

А сейчас выполните такое задание. Напишите на одном листочке: Я хочу, чтобы со мной обращались ласково и нежно, на другом листочке напишите: Я хочу, чтобы со мной обращались строго и требовательно. Сдайте мне тот листочек, на котором написан приемлемый для вас вариант общения.

#### 4. Анализ занятия

Воспитатель. Что понравилось на занятии? Что бы вы хотели изменить? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет три нужное количество пальцев одной руки.

В заключение ведущий сообщает, какое общение выбрали большинство участников (см. предыдущее задание).

#### 5. Домашнее задание

Воспитатель. Подсчитайте дома баллы, полученные вами по тесту С тобой приятно общаться и запишите результат в тетрадь. С обсуждения этого мы и начнем наше следующее занятие.

### ЗАНЯТИЕ 2.

#### ЗАЧЕМ НУЖНО ЗНАТЬ СЕБЯ?

Цели

Материалы

Тетради, ручки, карандаши, разноцветная коробка с прорезями, обклеенная полосками из шести разных цветов.

#### ХОД ЗАНЯТИЯ

##### 1. Настрой на занятие

Упражнение Цвет настроения

Каждый участник выбирает цвет своего настроения в данный момент и бросает картонный квадратик в прорезь той полоски на коробке, которая соответствует выбранному цвету.

Воспитатель г открывает коробку и сообщает (не называя детям обозначения цветов и не подсчитывая их точное количество), с каким настроением пришли сегодня на занятие большинство школьников. Затем выясняет у участников, соответствует ли этот результат их настроению

Упражнение Я рад общаться с тобой

Воспитатель. Сейчас выполните такое задание: протяните рядом стоящему руку со словами: Я рад общаться с тобой, а тот, кому вы протянули руку, протянет ее следующему с этими же словами.

Так по цепочке все берутся за руки и образуют круг.

## 2. Обсуждение домашнего задания

Воспитатель Хотите узнать, сколько баллов вы получили по тесту С тобой приятно общаться?

Воспитатель называет максимальный балл.

Воспитатель. Как вы считаете, можно ли изменить мнение одноклассников?

Как это сделать?

Вы замечали, что с разными людьми вы ведете себя по-разному?

А кто знает себя очень хорошо?

Все ли в себе вам нравится?

Чем мы отличаемся от других?

Нужно ли знать себя?

## 4. Работа по теме

Самоанализ Кто я? Какой я?

Воспитатель. Продолжите письменно предложения:

Я думаю, что я...

Другие считают, что я...

Мне хочется быть...

Для каждого предложения подберите от 5 до 10 определений из списка слов на плакате.

Воспитатель вывешивает список слов, помогающих ученикам отвечать на вопросы.

#### Список слов

Симпатичный, слабый, приятный, грубый, справедливый, хвастливый, трудолюбивый, скучный, остроумный, смелый, жадный, хитрый, смешной, терпеливый, надежный, неприятный, задумчивый, хороший, здоровый, вежливый, робкий, честный, глупый, одинокий, красивый, резкий, нежный, сильный, задиристый, лживый, сообразительный, дружелюбный.

#### Упражнение Горячий стул

Воспитатель. Сейчас каждый из вас сможет проверить, насколько совпадает представление о нем одноклассников с его собственным представлением о себе.

Каждый (по очереди) будет занимать место на стуле в центре, и участники ответят на вопрос: Какой он? Для этого они должны подобрать одно или несколько определений из того же списка слов на плакате (см. выше). Сидящий в центре отмечает те слова, которые совпадают с его определением (Я думаю, что я...).

Количество совпадений подсчитывается.

#### 4. Анализ занятия

Воспитатель. Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет три нужное количество пальцев одной руки.

Что понравилось?

Какие испытывали трудности?

Кого трудней оценивать — себя или других?

#### 5. Домашнее задание

Воспитатель. Выполните дома следующее задание. Сделайте рисунок под названием Я в лучах солнца. Нарисуйте круг и в центре напишите букву Я. От границ круга нарисуйте лучи: их количество должно соответствовать отмеченным совпадениям в вашей характеристике. Совпадения

положительных качеств нужно рисовать красным карандашом, а отрицательных — синим.

### ЗАНЯТИЕ 3.

#### Я ГЛАЗАМИ ДРУГИХ

##### Цели

Формировать способность к самоанализу.

Способствовать возникновению желания самосовершенствоваться.

Развивать способность принимать друг друга.

#### ХОД ЗАНЯТИЯ

##### 1. Обсуждение домашнего задания

Воспитатель. Давайте рассмотрим все рисунки Я в лучах солнца. Вспомните, что обозначают лучи (количество определений, которые дали вам одноклассники и которые совпали с вашим мнением о себе)

Количество лучей показывает, насколько хорошо вы знаете себя (много совпадений — хорошо знаете).

Красными лучами отмечались положительные совпадения: ваши положительные качества словно согревают окружающих. Отрицательные же (синие) действуют как холод и мешают общению.

Как выдумаете, почему у некоторых мало лучей? (Или они себя плохо знают, или их плохо знают одноклассники).

В итоге обсуждения желательно подвести всех к пониманию того, что в общении нужно проявлять свои положительные качества, тогда и конфликтов будет меньше.

##### 2. Работа по теме

##### Методика Твое имя

Воспитатель. Участники встают в круг, а один, передавая мяч соседу, называет свое полное имя. Задача других — назвать, передавая мячик по кругу, как можно больше вариантов его имени (например: Катя, Катюша, Катерина, Катенька, Катюшка, Екатерина).



Задание повторяется для каждого участника. Затем все делятся впечатлениями о том, что чувствовали, когда слышали свое имя.

Воспитатель. Наше имя звучит для нас как лучшая в мире музыка. Поэтому, обращаясь друг к другу, давайте каждый раз будем начинать это обращение с имени.

#### Игра Ассоциации

Воспитатель. Давайте сейчас выберем первого водящего. Желающий встает перед участниками. Каждый присутствующий по очереди должен сказать, какие ассоциации вызывает у него водящий, то есть что он нам напоминает: растение, предмет, животное. Не забывайте обращаться друг к другу по имени.

(Участники играют.)

Воспитатель. Что чувствовали? Какие сравнения были неожиданными?

#### 3. Анализ занятия

Воспитатель. Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет три нужное количество пальцев одной руки.

Что оказалось неожиданным?

Что было самым интересным?

#### 4. Домашнее задание

Воспитатель. Запишите в тетрадях начало нескольких предложений, а дома закончите их:

Я словно птица, когда...

Я превращаюсь в тигра, когда...

Я словно муравей, когда...

Я словно рыба, когда...

Я — прекрасный цветок, если...

#### ЗАНЯТИЕ 4.

#### САМООЦЕНКА

#### Цели

Обсудить понятие о самооценности человеческого Я.

Продолжать развитие навыков самоанализа и самооценки.

Закрепить навыки групповой работы.

Материалы

Тетради, альбомные листы бумаги, карандаши, планшеты, ручки.

## ХОД ЗАНЯТИЯ

### 1. Обсуждение домашнего задания

Ученики читают свои варианты предложений.

Затем идет обсуждение.

Ведущий задает вопросы:

Много ли похожих ответов?

Какие ответы характеризуют чувства, а какие поведение?

Чего больше — одинаковых чувств или одинаковых вариантов поведения?

Учащиеся приходят к выводу, что в общении нужно уметь управлять своим поведением. Чувства не оправдывают плохое поведение человека.

### 2. Работа по теме

Методика Самооценка

Учащимся предлагается изобразить в ряд

8 кружков, а затем быстро вписать в один кружок букву Я. Воспитатель объясняет, что чем ближе к левому краю стоит буква, тем ниже самооценка ученика. Затем объясняет, что это тест-игра и не стоит его результаты принимать очень серьезно.

Дискуссия Самое-самое

Воспитатель предлагает ученикам записать в тетради, что для них самое важное и самое ценное в жизни.

Затем дети это зачитывают, а Воспитатель записывает на доске.

Обсуждается каждый пункт.

Нужно подвести к выводу, что каждый человек неповторим и представляет ценность. Любить себя — это значит признавать право на любовь других людей к себе.

Обычно ученики перечисляют такие ценности, как здоровье, родители, друзья, работа, семья, мир, деньги и др.

Воспитатель, комментируя каждый ответ, просит учащихся ответить на вопросы:

Почему для тебя главным является здоровье? (Я смогу жить долго.)

Чем тебе дороги родители? (Они мне дали жизнь и любят меня.)

Затем каждый учащийся приходит к таким выводам.

Каждый человек должен любить себя и принимать таким, какой он есть.

Любить себя — значит гордиться своими поступками и быть уверенным, что поступаешь правильно.

Тот, кто не любит себя, не может искренне любить других.

Если самооценка у человека низкая, то он ощущает беспомощность, бессилие и одиночество.

Методика Моя вселенная

Ученикам предлагается на альбомных листах начертить круг и от него лучи к другим кругам. В центральном круге нужно написать Я, а в других кругах-планетах написать окончание предложений:

Мое любимое занятие...

Мой любимый цвет...

Мой лучший друг...

Мое любимое животное...

Мое любимое время года...

Мой любимый сказочный герой...

Моя любимая музыка...

3. Анализ занятия

Учащиеся дают оценку занятию. Воспитатель задает следующие вопросы для обсуждения:

Что нового вы узнали о себе?

Как могут вам пригодиться полученные сегодня знания?

#### 4. Домашнее задание

Воспитатель. Проследите в течение некоторого времени (например, до нашего следующего занятия) за своим настроением. После этого постарайтесь ответить на вопросы:

Всегда ли вы были спокойны и веселы?

Всегда ли вы были внимательны и сосредоточены?

Были ли вспышки гнева?

Было ли вам неудобно за какой-то свой поступок?

От каких вредных привычек вы хотели бы избавиться?

#### ЗАНЯТИЕ 5.

##### МОИ ВНУТРЕННИЕ ДРУЗЬЯ И МОИ ВНУТРЕННИЕ ВРАГИ

Цели

Познакомить учащихся с эмоциями.

Научить определять эмоциональное состояние других людей.

Тренировать умение владеть своими эмоциями.

Материалы

Плакат со схематичным изображением эмоций, карточки с заданиями, бланки с названиями эмоций, мяч.

##### ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Обсуждение домашнего задания

Психолог проводит опрос учащихся по кругу.

Воспитатель. Вспомните, какое настроение чаще всего у вас было за неделю, и ответьте на вопросы домашнего задания (см. занятие 4).

При обсуждении эмоционального опыта учащихся желательно добиться информации от каждого участника. Чем больше будет проанализировано чувств и жизненных ситуаций, тем лучше.

После обсуждения приходят к выводу: все люди иногда бывают злыми и раздражительными, а иногда добрыми и веселыми, внутри нас живут наши друзья и наши враги — эмоции.

## 2. Работа по теме

### Обсуждение понятия эмоции

Учащиеся рассматривают плакат со схематичным изображением эмоций.

Воспитатель. Попробуйте дать определение понятия эмоции.

Обобщая ответы детей, психолог дает следующее определение: эмоции — это выражение нашего отношения (чувства) к происходящему вокруг нас или внутри нас.

Воспитатель. Могут ли эмоции нанести человеку вред? Перечислите, какие эмоции можно назвать нашими врагами (злость, агрессия, насмешка и т.д.). На плакате хорошо видно, что даже выражение лица становится неприятным, если человек является рабом своих внутренних врагов. Общаться с такими людьми тоже неприятно.

Положительные эмоции помогают бороться с нашими врагами, поэтому положительные эмоции можно назвать нашими друзьями.

Назовите положительные эмоции (радость, нежность, доброжелательность, спокойствие, уверенность и т.д.).

Как еще можно побороть своих внутренних врагов (досчитать до 20, побыть одному, улыбнуться, подумать о чем-то хорошем, написать на бумаге и разорвать).

### Игра Угадай эмоцию

Участники угадывают, какие эмоции изображены на плакате.

### Игра Назови эмоцию

### Игра Изобрази эмоцию

### Упражнение Поставь балл эмоции

Всем участникам раздаются бланки с различными эмоциями (положительными и отрицательными). Им предлагается поставить балл (от 1 до 10) около каждой эмоции в зависимости от того, как часто ее испытывает отвечающий.

Затем идет обсуждение по вопросам:

Если эмоции могут быть нашими врагами, то нужно ли учиться управлять ими?

Как этому научиться?

После всех ответов ведущий делает вывод, который участники записывают в тетрадях.

Владеть своими эмоциями это значит:

- уважать права других;
- проявлять терпимость к чужому мнению;
- не причинять вреда и не совершать насилия;
- мириться с чужим мнением;
- не возвышать самого себя над другими;
- уметь слушать.

### 3. Анализ занятия

Воспитатель. Что для вас было новым на занятии? Что было уже известно?

Что понравилось на занятии? Что бы вы хотели изменить? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет три нужное количество пальцев одной руки.

### 4. Домашнее задание

Воспитатель. Постарайтесь понаблюдать за своим поведением в разных ситуациях общения и отметить, как вы владеете своими эмоциями. Запишите свои способы владения эмоциями.

## ЗАНЯТИЕ 6.

### ЯРМАРКА ДОСТОИНСТВ

#### Цели

Закрепить у учащихся навыки самоанализа.

Научить преодолевать барьеры на пути самокритики.

Развить уверенность в себе.

#### Материалы

Листы с надписями ПРОДАЮ, ПОКУПАЮ (для каждого участника).

## ХОД ЗАНЯТИЯ

### 1. Обсуждение домашнего задания

Всем участникам предлагается прочитать вслух записи в тетрадях о том, как они умеют владеть своими эмоциями. Поощряются самостоятельные выводы.

Затем идет обсуждение.

Воспитатель. Можете ли вы с уверенностью сказать, что всегда владеете своими эмоциями?

Это непросто, но чтобы у вас было меньше проблем в общении, нужно учиться владеть своими эмоциями.

### 2. Работа по теме

Игра Ярмарка достоинств

Участники игры получают листы с надписями ПРОДАЮ и ПОКУПАЮ.

Ведущий предлагает каждому на одном листе, под надписью ПРОДАЮ, написать все свои недостатки, от которых хотелось бы избавиться, а на другом листе, под надписью ПОКУПАЮ, написать достоинства, которые хотелось бы приобрести.

Затем листы прикрепляются на груди участников игры, и они становятся посетителями ярмарки. Они ходят и предлагают друг другу что-либо купить или что-либо продать.

Игра продолжается до тех пор, пока каждый не обойдет и не прочитает все возможные варианты купли-продажи.

Затем проводится обсуждение:

Что удалось купить?

Что удалось продать?

Что было легче купить или продать? Почему?

Какие качества продавались?

Какие качества хотели купить многие? Почему?

Как правило, большинство хотели бы избавиться от недостатков, а приобрести достоинства. Хотя встречались и такие учащиеся, которые продавали свои достоинства.

После обсуждения ведущий подводит к выводу о том, что не надо бояться признавать свои недостатки, — это проявление мужества. От такого признания человек становится только сильнее.

Затем психолог предлагает записать в тетрадях вывод:

Достойный человек не тот, у кого нет недостатков, а тот, у кого есть достоинства (В.О. Ключевский).

Упражнение Вверх по радуге

### 3. Анализ занятия

Воспитатель. Трудно ли было признавать свои недостатки? Были ли вы откровенны в оценке своих достоинств? Оцените свою откровенность в баллах (выкидываем пальцы).

### 4. Домашнее задание

Воспитатель. Подумайте дома и напишите, какие люди вам нравятся? С каким человеком вы хотели бы дружить? Должны ли друзья быть во всем похожи друг на друга?

## ЗАНЯТИЕ 7.

### ИЩУ ДРУГА

#### Цели

Помочь учащимся в самораскрытии.

Способствовать преодолению барьеров в общении.

Совершенствовать навыки общения.

#### Материалы

Листы бумаги для написания объявлений.

### ХОД ЗАНЯТИЯ

#### 1. Обсуждение домашнего задания



Участникам предлагается ответить на вопросы домашнего задания (см. занятие 6).

Воспитатель г. Друзья — это те, кому мы верим, кто не предаст, не подведет, способен подд Воспитатель ержать, посочувствовать. Другу мы можем доверить свои откровения. Задумывались ли вы над тем, можете ли сами соответствовать понятию друг? Как вы думаете, кто может уверенно назвать вас своим другом? Кто может объяснить, что такое откровенность?

## 2. Работа по теме занятия

Психолог предлагает участникам написать окончания предложений у себя в тетради. Он записывает на доске начало предложений:

Откровенно говоря, мне до сих пор трудно...

Откровенно говоря, для меня очень важно...

Откровенно говоря, я ненавижу, когда...

Откровенно говоря, я радуюсь, когда...

Откровенно говоря, самое главное в жизни...

Затем участникам предлагается, по желанию, зачитать свои ответы вслух.

Воспитатель. Всем ли мы можем доверить свои откровения? Поднимите руку те, у кого есть настоящий друг — такой, которому можно доверять? Может ли взрослый (родитель, воспитатель или учитель) быть вашим другом?

## Объявление Ищу друга

Воспитатель. Каждому человеку в жизни нужен друг. Когда друзей нет, то человек пытается их обрести. Многие газеты сейчас печатают объявления тех, кто желает найти друзей или единомышленников. Мы попытаемся с вами тоже составить такое объявление. Давайте озаглавим его Ищу друга.

Вы можете рассказать немного о себе, указать свои увлечения, любимые занятия. Объявление не должно быть большим, но старайтесь писать искренне. Можно не подписывать свой текст или придумать себе псевдоним.

Затем объявления собираются и зачитываются. Участники отгадывают, кто является автором каждого объявления: если отгадывают, то дополнительно называют положительные качества автора.

Желающие могут поместить свои объявления на стенде в кабинете психолога.

### 3. Анализ занятия

Воспитатель задает вопросы:

Трудно ли быть откровенным?

Просто ли было писать о себе?

### 4. Домашнее задание

Всем участникам предлагается нарисовать три своих портрета:

Я такой, какой я есть;

Я — глазами одноклассников;

Таким я хочу быть.

## **ПЕРВИЧНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

### **ДНЕВНИК**

## **ПО ПРАКТИКЕ ПО ПОЛУЧЕНИЮ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ (ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Практикант (Ф.И.О.): Федулина Любовь Анатольевна

Форма обучения: Очная

Группа: ОФ-310/227-4-1

Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки: Психологическое консультирование

Место прохождения практики: МБОУ СОШ №53 г. Челябинска

Гр. руководитель (Ф.И.О.) Долгова Валентина Ивановна

Сроки практики: 16.03.2020г. – 20.06.2020г. (2 недели)  
(рассредоточенная)

Дата сдачи отчетной документации по практике: \_\_\_\_\_

Челябинск, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

Содержание практики очной форм обучения

Таблица 1

п/п	№	Виды работ, перечень заданий	Трудоемк ость (в часах)		Учеб но- методиче ское обеспече ние	Ко д компет енции
			н а базе практ ики	с амост оятел ьная работ а		
	1	2	3	4	5	6
Этап практики (вводный)						
	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Установочное совещание на базе практики (знакомство с руководителями практики, педагогическим коллективом, инструктаж по технике безопасности и охране труда обучающегося-практиканта).</li> <li>Составление индивидуального графика прохождения практики, планирование работы на период практики.</li> </ul>	0	1	14, 20, 21	О ПК-11 П К-18

	<p>●Изучение методически-правового обеспечения деятельности педагога-психолога: (нормативные документы, регламентирующие деятельность психологической службы; документация, регламентирующая деятельность педагога-психолога по основным направлениям его работы; диагностический инструментарий педагога-психолога) в период ГИА.</p> <p>●Регистрация заявления о участии в общественном наблюдении за проведением ГИА.</p> <p>●Изучение содержания федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов: Правила и процедура проведения ГИА, Методические материалы по осуществлению общественного наблюдения при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>программам среднего общего образования в форме единого государственного экзамена, Порядок аккредитации граждан в качестве общественных наблюдателей при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования, всероссийской олимпиады школьников и олимпиад школьников.</p> <p>●Прохождение процедуры аккредитации общественного наблюдателя за проведением ГИА.</p>					
Этап практики (основной)						
2	<p>●Проведение диагностики с целью изучения индивидуально-психологических особенностей эмоционально-волевой сферы обучающегося, составление психолого-педагогической характеристики, выявление группы риска.</p> <p>●Проведение одного коррекционного или</p>	4	4	1	2, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 23, 24.	О ПК-11 П К-18

	<p>просветительского занятия, в рамках плана работы Пункта психологической помощи при проведении ГИА с последующим обсуждением (наблюдение за процедурой психодиагностики, психокоррекции, просвещения и другими видами деятельности педагога-психолога) и составление таблицы наблюдения за поведением и деятельностью обучающихся.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Участие в работе Пункта психологической помощи при проведении ГИА.</li> <li>• Участие в процедуре ГИА в качестве общественного наблюдателя.</li> <li>• Индивидуальные задания по запросу базы практики</li> </ul>					
Этап практики (итоговый)						
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оформление отчетной документации по практике</li> <li>Участие в итоговой конференции по практике</li> </ul>	1	8	1, 5, 8, 11, 15, 16, 17, 23, 24.	О ПК-11 П К-18	
		Итого: 108 часов				

## ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Отчетная документации по практике

Таблица 2

п/п	Перечень отчетной документации (форма предоставления отчета)	Требования к содержанию	Сроки отчета
2		3	4
	Дневник практики	<ul style="list-style-type: none"> <li>• содержание практики и перечень отчетной документации;</li> <li>• сведения об учреждении, в котором была пройдена практика (специфика работы, основные направления деятельности, специфика проблем, которые решает данное учреждение);</li> <li>• индивидуальный график работы обучающегося-практиканта на период практики</li> <li>• Кейс федеральных нормативно-правовых актов, инструктивных и методических материалов, регламентирующих проведение ГИА в общеобразовательных организациях</li> <li>• из базы документов педагога-психолога и сайта <a href="http://www.egebook.ru">http://www.egebook.ru</a></li> <li>• Три экспресс-диагностики для изучения индивидуально-психологических особенностей</li> </ul>	в течение 10 дней после окончания практики

		<p>эмоционально-волевой сферы обследуемого обучающегося; см. учебно-методическое обеспечение</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Психолого-педагогическая характеристика на одного обследуемого обучающегося с рекомендациями</li> <li>• структура характеристики</li> <li>• Протокол группового коррекционно-развивающего мероприятия проведенного согласно плану работы Пункта психологической помощи в период ГИА; структура протокола</li> <li>• Протокол проведения ГИА в ППЭ бланк наблюдения</li> <li>• Психолого-педагогические рекомендации выпускникам в период подготовки и проведения ГИА см. учебно-методическое обеспечение</li> <li>• Индивидуальные задания по запросу базы практики</li> </ul>	
	Отчет по практике	структура отчета	
	Характеристика практиканта с базы практики	структура написания характеристики, бланк карты оценки	

## СВЕДЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Филиал Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 53 г. Челябинска.

В учреждении обучаются 268 учеников, из них:



- 159 – начальная школа (1-4 класс);
- 109 – основная (5-9 класс);
- 84 обучающихся с ОВЗ – из них в специальных коррекционных классах
- 57 обучающихся (1-4 класс – 48 человек обучаются по адаптированной образовательной программе (АОП) ФГОС начального общего образования (НОО) для детей с задержкой психического развития, вариант 7.1; 7.2; 5 класс – 9 человек). 27 обучающихся с ОВЗ в интеграции (в общеобразовательных классах; обучаются по адаптированной общеобразовательной программе (АОП) основного общего образования для детей с ЗПР, вариант 7.1), 2 ребенка – инвалида.

Основные направления деятельности, реализуемые педагогом-психологом в образовательном учреждении:

- Психологическое консультирование;
- Психологическая диагностика;
- Психологическая профилактика;
- Психологическое просвещение;
- Психологическая коррекция.

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ГРАФИК РАБОТЫ ПЕРИОД ПРАКТИКИ

Федулина Любовь Анатольевна, психолого-педагогическое образование, психологическое консультирование, ОФ-310/227-4-1

Таблица 3

Дата	Время	Содержание работы	
		на базе практики	самостоятельная работа

19.0 3.20	На базе практики: 10:00- 16:00	Установочная конференция на базе практики Встреча с педагогом- психологом, знакомство с базой практики	Ознакомление с содержанием практики Подбор методической и учебной литературы
	СР: 17:00- 20:00	Составление индивидуального графика посещения практики Ознакомление с документацией, регламентирующей деятельность педагога-психолога Изучение нормативно-правовой базы учреждения Знакомство с базой практики Постановка целей и задач на практические занятия; обсуждение содержания работы; составление плана работы	Внесение данных в дневник по практике

26.0 3.20	На базе практики: 10:00- 16:00	Ознакомление со спецификой работы ОУ Работа с документацией по запросу педагога- психолога; оформление отчетных документов Изучение нормативно-правовой базы учреждения Постановка целей и задач на практические занятия; обсуждение содержания работы; составление плана следующего занятия	Оформление дневника по практике; заполнение отчетной документации Изучение учебно-методической литературы
	СР: 17:00- 20:00		
9.04. 20	На базе практики: 10:00- 16:00	Дистанционная работа: обсуждение плана работы; Подбор экспресс-методик для проведения диагностики Подбор упражнений, направленных на	Подготовка к дистанционному проведению психодиагностическо го исследования по методике Цветовой тест Люшера
	СР: 17:00- 20:00		

		снятие тревожности в период подготовки к ГИА-9	
16.0 4.20	На базе практики: 10:00-16:00	Дистанционное проведение диагностики с целью изучения	Обработка результатов методики Заполнение отчетной документации
	СР: 17:00-20:00	индивидуально-психологических особенностей эмоционально-волевой сферы обучающегося по методике Цветовой тест Люшера Составление психолого-педагогической характеристики	
23.0 4.20	На базе практики: 10:00-16:00	Дистанционная работа: Изучение федеральных НПА и методических материалов по процедуре проведения ГИА	Заполнение отчетной документации
	СР: 17:00-20:00	Опрос обучающегося и	

		составление характеристики Подведение итогов; разработка плана следующего занятия	
30.0 4.20	На базе практики: 10:00- 16:00	Дистанционная работа: Подготовка к проведению коррекционно- развивающего занятия по подготовке учащихся к ГИА	Составление конспекта проведения коррекционно- развивающего занятия по подготовке учащихся к ГИА
	СР: 17:00- 20:00	Изучение порядка аккредитации граждан в качестве общественных наблюдателей при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования, всероссийской	

20	7.05.	На базе практики: 10:00-16:00	Дистанционная работа: постановка целей и задач на занятие	Изучение учебной литературы
		СР: 17:00-20:00	Обсуждение и анализ занятия; разбор деталей процесса занятия; Подведение итогов; составление плана следующего занятия	Заполнение дневника по практике
5.20	14.0	На базе практики: 10:00-16:00	Дистанционная работа: Проведение коррекционно-развивающего занятия по подготовке учащихся к ГИА	Заполнение отчетной документации
		СР: 17:00-20:00	Анализ занятия Подбор диагностик для изучения индивидуально-психологических особенностей эмоционально-волевой сферы обучающихся	Подготовка к проведению диагностики с целью изучения индивидуально-психологических особенностей эмоционально-волевой сферы обучающегося по методикам Готов ли я к экзаменам? и Предпочитаемый темп деятельности

		<p>Подбор психологические упражнений, направленных на: развитие умений и навыков самоорганизации</p>	
21.0 5.20	<p>На базе практики: 10:00-16:00</p>	<p>Дистанционная работа: Проведение психодиагностики по методикам Готов ли я к экзаменам? и Предпочитаемый темп деятельности Составление рекомендаций для выпускников на период ГИА</p>	<p>Обработка результатов диагностики Оформление дневника по практике; Изучение учебно-методической литературы</p>
	<p>СР: 17:00-20:00</p>	<p>Подведение итогов; обсуждение содержания работы; составление плана работы</p>	
28.0 5.20	<p>На базе практики: 10:00-16:00</p>	<p>Дистанционная работа: Изучение методических материалов по осуществлению</p>	<p>Оформление дневника по практике; Изучение учебно-методической литературы</p>
	<p>СР: 17:00-20:00</p>		

		<p>общественного наблюдения при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в форме единого государственного экзамена</p> <p>Подбор упражнений, направленных снятие эмоционального напряжения в период подготовки к ГИА-9</p>	
20	4.06.	<p>На базе практики: 10:00-16:00</p> <p>Дистанционная работа с документацией по запросу педагога-психолога;</p> <p>оформление отчетных документов</p>	<p>Оформление дневника по практике;</p> <p>Изучение учебно-методической литературы</p>
		<p>СР: 17:00-20:00</p> <p>Дистанционное изучение федеральных НПА и методических материалов по</p>	



		<p>процедуре проведения ГИА</p> <p>Ознакомление с обязанностями общественных наблюдателей на ГИА</p>	
11.0 6.20	<p>На базе практики: 10:00-16:00</p>	<p>Дистанционная работа с документацией по запросу педагога-психолога;</p> <p>оформление отчетных документов</p>	<p>Оформление дневника по практике;</p> <p>Изучение учебно-методической литературы</p>
	<p>СР: 17:00-20:00</p>	<p>Прохождение процедуры аккредитации общественного наблюдателя за проведением ГИА.</p>	
18.0 6.20	<p>На базе практики: 10:00-16:00</p>	<p>Итоговая встреча с педагогом-психологом</p>	<p>Оформление отчёта по практике</p> <p>Подготовка материала к итоговой конференции по практике, заполнение дневника по практике</p>
	<p>СР: 17:00-20:00</p>	<p>Оформление отчетной документации по практике</p> <p>Подведение итогов по практике</p>	

Педагог-психолог общеобразовательного учреждения:

Пудеева Е.А.

\_\_\_\_\_ (подпись)

Групповой руководитель практики:

Долгова В.И.

\_\_\_\_\_ (подпись)

**КЕЙС ФЕДЕРАЛЬНЫХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ,  
ИНСТРУКТИВНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ,  
РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ ПРОВЕДЕНИЕ ГИА В  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

1. Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (с изм. от 02.12.2019)

2. 23.10.17

3. Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ (с изм. от 29.07.2017 г.)

4. Постановление Правительства РФ от 31.08.2013 № 755 О федеральной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных системах обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования (в ред. Постановления Правительства РФ от 29.11.2018 №1439)

5. Постановление Правительства РФ от 31.08.2013 № 755 О федеральной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных системах обеспечения проведения государственной

итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования (в ред. Постановления Правительства РФ от 16.10.2017 N 1252)

6. Приказ Минпросвещения России и Рособрнадзора от 07.11.2018 № 190/1513 (зарегистрирован Минюстом России 10.12.2018, регистрационный № 52953) Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования

7. Рекомендации по определению минимального количества первичных баллов, подтверждающих освоение обучающимися образовательных программ основного общего образования, рекомендации по переводу суммы первичных баллов за экзаменационные работы ОГЭ и ГВЭ в пятибалльную систему оценивания в 2020 году

8. Рекомендации по проведению ГИА-9 и ГИА-11 в форме ЕГЭ и ОГЭ для ОВЗ в 2020 году

9. Рекомендации по организации итогового собеседования для ОИВ в 2020 году

10. Методические рекомендации по проведению ОГЭ в 2020 году

11. О направлении методических документов, рекомендуемых к использованию при организации и проведении ГИА в 2020 году

12. Методические рекомендации по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2019 году в редакции письма Рособрнадзора от 23.04.2019 № 10-302

13. Методические рекомендации по организации и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в форме основного государственного экзамена и единого государственного экзамена для лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов в 2019 году в редакции письма Рособрнадзора от 23.04.2019 № 10-302

14. Рекомендации по определению минимального количества первичных баллов, подтверждающих освоение обучающимися образовательных программ основного общего образования, рекомендации по переводу суммы первичных баллов за экзаменационные работы ОГЭ и ГВЭ в пятибалльную систему оценивания в 2019 году

15. Приказ Рособрнадзора от 07.11.2018 № 189/1513 Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования

16. Письмо Рособрнадзора от 29.12.2018 № 10-987 О направлении методических документов, рекомендуемых к использованию при организации и проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в 2019 году

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

1. Общие данные: Обучающийся А., 18.04.2007 года рождения, ученик 9 класса, МБОУ СОШ №53 г. Челябинска.

2. Проживает в полной семье, жилищные условия – благоприятные, материальное обеспечение семьи – удовлетворительное.

2. Мотивом выбора данного воспитанника является запрос педагога-психолога.

3. Психофизический аспект: общее физическое развитие обучающегося – гармоничное, состояние здоровья удовлетворительно и соответствует возрастной норме, сенсомоторное развитие в норме, нервная система – слабая, флегматичный тип темперамента, тип телосложения – астенический.

4. Особенности развития ребенка в школьном возрасте: обучающийся А. поступил в школу в возрасте 7 лет. Школу и класс обучающийся А. не менял. Процесс адаптации к условиям образовательного учреждения у обучающегося проходил трудно.

5. Учебная деятельность: обучающийся А. испытывает некоторые трудности в обучении из-за сложностей в понимании ситуационных задач по предметам, как следствие преобладают оценки удовлетворительно и хорошо; индивидуальный стиль учебной деятельности. Выполнение домашних заданий систематично, однако не вызывает затруднений только в спокойной обстановке. .

6. Участие в общественной жизни школы: обучающийся А. ответственно подходит к поручениям педагогов и администрации, старается выполнить их как можно лучше.

7. Наличие внешкольных занятий и увлечений, участие в неформальных организациях: внешкольных занятий у обучающегося А. – нет. В неформальных организациях не состоит.

8. Познавательный аспект:

8.1. Интеллектуальная восприимчивость, полнота, прочность, систематичность восприятия и наблюдения: отмечается низкая скорость перцептивных операций

8.2. Внимательность на уроках (умение концентрировать, распределять внимание, устойчивость, объем внимания): концентрация внимание на определенном этапе деятельности – снижается, способность распределять внимание – развита на среднем уровне.

8.3. Быстрота, точность, прочность запоминания учебного материала. Владение приемами осмысленного запоминания: при большой нагрузке характерны снижение произвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания.

8.4. Развитие мышления, владение операциями, приемами умственной деятельности: Способность оперировать знаниями, используя операции анализа, синтеза, обобщения, отвлечения, не нарушена. Затруднения вызывают выделение основных, категориальных качеств предметов, систематизация, абстрактные суждения.

8.5. Наличие интеллектуально-творческих качеств: хорошо развита интуиция, творческое воображение в своей деятельности обучающийся А. использует редко.

9. Мотивационный аспект: выраженная потребность в самоактуализации, признании своей личности среди сверстников, потребность в уважении.

10. Личность ученика в коллективе, отношения с одноклассниками: узкий круг взаимодействия в классе. Конфликтные ситуации в коллективе не отмечались, однако существует чувство изолированности обучающегося А.

11. Воспитательный аспект:

11.1. Качества воспитанности, моральные черты характера: скромность, правдивость, излишняя доверчивость и скромность.

11.2. Коммуникативные качества: слабо развитые коммуникативные навыки.

11.3. Организаторские качества: не выражены.

11.4. Устойчивость, выразительность чувств, уравновешенность и склонность к переменам настроения: в зависимости от окружающей обстановки склонен к переменам настроения.

12. Эмоционально-волевые качества: отмечается высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость. Обучающийся А. находится в состоянии стресса. К риску не склонен. Проявляет энтузиазм в поставленных задачах, но безынициативен в их решении, низкий уровень самоорганизации.

13. Выводы: сильными сторонами личности являются: участие в общественной жизни школы; усердные старания выполнять домашние задания, но в спокойной обстановке; способность оперировать знаниями, используя мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, отвлечения. Слабые стороны: низкая скорость перцептивных операций; затруднения в выделении основных, категориальных качеств предметов, систематизации, абстрактных суждениях. Личность с флегматичным темпераментом. Конфликтность не свойственна. Основной мотивационный аспект состоит из

самоактуализации, признании своей личности среди сверстников, потребности в уважении.

14. Рекомендации по организации учебной деятельности и саморегуляции обучающегося при подготовке и проведении ГИА:

– Занятия по подготовке к ГИА проводить в спокойной обстановке, исключая отвлекающие факторы;

– Применять техники и упражнения по нормализации уровня тревожности и стабилизации эмоционального состояния;

– Использовать дыхательные упражнения и аутогенные тренировки для расслабления и уменьшения внутреннего беспокойства, улучшения внимания и памяти.

#### ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА ЦВЕТОВОЙ ТЕСТ ЛЮШЕРА

Имя обучающегося: Обучающийся А.

Возраст: 15 лет.

Методика: Цветовой тест Люшера.

Дата проведения: 16.04.2020

Инструкция испытуемому: Посмотрите внимательно на эти восемь карточек. Выберите и отложите в сторону наиболее симпатичный, приятный Вам в данный момент цвет. Постарайтесь не связывать цвет с какими-либо вещами: цвет одежды, обоев, машины и т.д. Выбирайте цвет наиболее приятный сам по себе. Повторяйте выбор цвета до тех пор, пока перед вами не останется последняя карточка.

Цвета в ряду предпочтения обследуемого: желтый, зеленый, серый, коричневый, красный, синий, черный, фиолетовый.

Интерпретация:

1. Первый и второй цвет: цель и способ ее достижения.

Желтый + зеленый: самовыражение.

Обследуемого не покидает ощущение обособленности. Он хочет избавиться от него, завоевав уважение и признание окружающих. Мечтами

дело не ограничивается: подросток готов действовать. В личном инструментарии Антона упорство, настойчивость, трудолюбие и вера в успех.

2. Третий и четвертый цвет: текущее состояние обследуемого.

Серый+ коричневый: перегрузка.

Очень тревожное сочетание, предупреждающее о том, что уровень внутреннего напряжения достиг минимума, который может выдержать психика подростка без негативных последствий. Обследуемый нуждается в отдыхе.

3. Пятый и шестой: сдерживаемые качества.

Красный + синий: неумение строить близкие отношения.

Такое сочетание цветов говорит о неумении строить глубокие сердечные отношения. Подростка не покидает ощущение изолированности и собственной ненужности.

4. Седьмой и восьмой: выражают потребности, которые человек вынужден подавлять, иначе, как ему кажется, может потерпеть неудачу.

Рассматриваем цвета, начиная с восьмого!

Фиолетовый + черный: потребность в независимости.

Обследуемого пугает собственная восприимчивость. Поэтому он требует от людей, особенно близких, принимать удобные для него решения. Малейшее вмешательство в собственную жизнь он решительно отвергает. Стремится устанавливать взаимоотношения, которые позволили бы осуществлять задумки без помех и ограничений.

Прогноз эффективности действий. Аутогенная форма.

Аутогенная норма	красный	желтый	зеленый	фиолетов	синий	коричнев	серый	черный
Место цвета в аутогенной норме								
Место цвета в								



ряду предпочтений								
Отклонение от аутогенной нормы								

СО: 4+1+1+4+1+2+4+1=18 баллов.

Такое количество баллов говорит о том, что в привычной обстановке обследуемый легко переходит от работы к отдыху и обратно, от одного вида деятельности к другому без существенных затруднений. При необходимости способен преодолевать усталость волевым усилием, но это тащит за собой длинный шлейф усталости.

Тревоги и компенсации:

Самая актуальная проблема, которая блокирует внутренние ресурсы и не позволяет человеку раскрыться, стать успешным.

Рассматриваем первый и последний цвета ряда.

Желтый + фиолетовый: борьба с неопределенностью.

Неопределенность, превалирующая сейчас в жизни – выводит из себя. Обследуемый яростно сопротивляется такому положению вещей и ищет решение, которое внесло бы ясность.

Заключение:

На основании результатов методики, можно сделать выводы о том, что обследуемый находится в состоянии стресса, вызванным нежелательными ограничениями и запретами. Подросток чувствителен и впечатлителен, склонен к всепоглощающему энтузиазму. Ищет идеальную, но пока еще неосуществленную ситуацию, в которой он мог бы разделить с другим полное согласие и глубокое взаимопонимание. Считает, что есть риск того, что его будут использовать, если он с излишней готовностью будет доверять другим, и поэтому требует доказательств их искренности. Ему необходимо точно знать, какое ему отводится место во взаимоотношениях.

ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА ГОТОВ ЛИ Я СДАВАТЬ ЭКЗАМЕНЫ

Имя обучающегося: Обучающийся А.

Возраст: 15 лет.

Методика: Анкета Готов ли я к экзаменам.

Дата проведения: 21.05.2020

Инструкция испытуемому: Вам нужно охарактеризовать себя. Для этого предлагаем вам нижеследующие утверждения. Если вы считаете, что предложенное утверждение характерно для вас, отвечайте да. Если не характерно или вы сомневаетесь, отвечайте нет.

Баллы, набранные испытуемым: Нет – 6 баллов, да – 3 балл.

Интерпретация:

Обследуемый характеризует себя в большей степени готовым к сдаче экзаменов. Ответы да выражают неуверенность или проблемные зоны обследуемого, ответы нет – напротив говорят об уверенности и готовности к сдаче ГИА.

Вывод: На основании результатов методики, можно сделать выводы о том, что обследуемому эмоционально готов к сдаче экзаменов, уверен в своих силах и возможностях.

## ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА ПРЕДПОЧИТАЕМЫЙ ТЕМП УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Имя обучающегося: Обучающийся А.

Возраст: 15 лет.

Методика: Предпочитаемый темп учебной деятельности.

Дата проведения: 21.05.2020

Инструкция испытуемому: Внимательно прочтите предложенные высказывания. Выберите из предложенных вариантов ответа тот, который характерен для Вас в наибольшей степени.

Интерпретация:

Предпочитаемый темп: Средний

Средний темп характеризует ученика так, что у него средний уровень работоспособности, такие люди могут работать долго не весь урок, к концу урока внимание снижается и повышается отвлекаемость. Таки люди способны переключаться на новый вид деятельности, но не слишком часто. Скорость работы – средняя, деятельность размеренная, поступательная.

Вывод:

На основании результатов методики можно сделать вывод о том, что у обследуемого средний темп учебной деятельности. Внимание у ученика не способно в течении урока оставаться одинаков сконцентрировано – к концу занятия оно снижается, и ученик начинает отвлекаться. Для ученика характерен спокойный, средний темп деятельности.

## ПРОТОКОЛ ПРОВЕДЕННОГО ГРУППОВОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ

Тема занятия (урока): коррекционно-развивающее занятие по подготовке к экзамену по русскому языку.

Цель: повышение уровня готовности обучающихся к ГИА.

Задачи (образовательная, развивающая, воспитывающая):

Образовательная:

- знакомить с классификацией сочинений, структурой;
- формировать представление об этапах работы написания сочинения.

Развивающая:

- развивать умение выявлять проблему, главную идею (мысль) в сочинении;
- развивать умение излагать собственное мнение о проблеме;
- развивать умения и навыки работы с информацией;
- формировать мотивацию к учебно-познавательной деятельности;
- развивать способности самоорганизации и саморефлексии.

Воспитывающая;

– воспитывать ответственное отношение к учебно-познавательной деятельности.

Место занятия (урока) в системе занятий (уроков):

Продолжительность: 10:00-10:45 (45 минут).

Контингент участников: четверо обучающихся 9 А класса.

Этапы занятия (урока):

1. Организационный (подготовка обучающихся к работе на занятии).
2. Подготовительный (формирование мотивации и принятие обучающимися цели учебно-познавательной деятельности).
3. Основной (формирование цельного представления об объекте изучения; усвоение новых знаний и способов действий).
4. Закрепляющий (обеспечение усвоения новых знаний и способов действий).
5. Контрольный (выявление качества и уровня овладения знаниями и умениями и их коррекция).
6. Заключительный (анализ и оценка успешности достижения цели).

Методы обучения: словесные (объяснение, беседа, рассказ), метод целеполагания, частично-поисковый метод, наглядные, практические методы, метод ассоциаций, игровые методы, наблюдение, аналитический метод.

Оборудование и необходимые материалы: листы бумаги и ручки по количеству обучающихся.

Планируемые результаты обучения: включение обучающихся в осознанную деятельность, способствование осознанному усвоению нового материала, формирование соответствующих умений и навыков

Рефлексия собственной деятельности, сравнение с предыдущими результатами: собственной деятельностью на протяжении занятия полностью удовлетворена: был налажен контакт с обучающимися, что способствовало продуктивной работе и достижению всех поставленных задач.

Анализ содержание занятия (урока) – соответствие заявленным целям и задачам: содержание занятия соответствовало поставленной цели и задачам.

Выводы: в ходе занятия, поставленные цель и задачи, были реализованы. Содержание занятия соответствовало возрасту воспитанников, что способствовало достижению положительного результата. В ходе занятия, обучающиеся взаимодействовали в группе и выполняли индивидуальные задания; педагог работал как с группой в целом, так и индивидуально.

## КОНСПЕКТ ПРОВЕДЕННОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ

Актуальность: Тема данного занятия обоснована скорым проведением ГИА. Сдача экзаменов – ответственный и не простой момент в жизни школьника, подготовка к ГИА – способна эмоционально стабилизировать ученика, повысить уровень его готовности к экзамену и дать силы поверить в себя и свою успешность.

Тема занятия (урока): коррекционно-развивающее занятие по подготовке к экзамену по русскому языку.

Цель: повышение уровня готовности обучающихся к ГИА.

Задачи (образовательная, развивающая, воспитывающая):

Образовательная:

- знакомить с классификацией сочинений, структурой;
- формировать представление об этапах работы написания сочинения.

Развивающая:

- развивать умение выявлять проблему, главную идею (мысль) в сочинении;
- развивать умение излагать собственное мнение о проблеме;
- развивать умения и навыки работы с информацией;
- формировать мотивацию к учебно-познавательной деятельности;
- развивать способности самоорганизации и саморефлексии.

Воспитывающая;

- воспитывать ответственное отношение к учебно-познавательной деятельности.

Место проведения занятия: МБОУ СОШ №53 г. Челябинска.

Продолжительность: 10:00-10:45 (45 минут).

Контингент участников: четверо обучающихся 9 А класса.

Планируемые результаты обучения: включение обучающихся в осознанную деятельность, способствование осознанному усвоению нового материала, формирование соответствующих умений и навыков.

Ход занятия (урока):

1. Организационный (подготовка обучающихся к работе на занятии).

Содержание: организация начала занятия, создание психологического настроя на учебную деятельность и активизация внимания.

Ведущий:

Здравствуйте. Для начала давайте познакомимся и поприветствуем друг друга. Но сделаем мы это не совсем привычным образом. Сейчас мы по-кругу будем поворачиваться к своему соседу справа и будем называть свое имя и черту своего характера. Например: Я – веселый Женя или Я – энергичный Максим. Давайте начнем!

После слов ведущего выполняется упражнение.

Отлично! Теперь мы с вами познакомились. Прежде чем мы начнем наше занятие, я хочу попросить каждого из вас рассказать, что хорошего произошло с вами за прошедшую неделю.

Ученикам дается время на ответ.

2. Подготовительный (формирование мотивации и принятие обучающимися цели учебно-познавательной деятельности).

Содержание: Подготовка к усвоению нового содержания: сообщение темы занятия, постановка познавательной задачи, постановка цели.

Ведущий:

Сегодня мы с вами проведем занятие, направленное на подготовку к сдаче ГИА, а именно – на подготовку написания сочинения. Давайте в начале обсудим некоторые вопросы:

– Как вы готовитесь к экзамену?

- Как бы вы могли описать разницу между понятиями нужно и важно?
- Какие преимущества вы можете извлечь из этой ситуации (экзамена)?
- Какую вы несете за это ответственность?
- Какие есть ресурсы?
- Что вы готовы сделать прямо сейчас?.

С учениками выстраивается диалог, в процессе которого они отвечают на поставленные ведущим вопросы.

3. Основной (формирование цельного представления об объекте изучения; усвоение новых знаний и способов действий).

4. Закрепляющий (обеспечение усвоения новых знаний и способов действий).

(Этапы 3 и 4 совмещены.)

Ведущий:

Отлично! Теперь давайте обсудим какие виды сочинений Вы знаете?.

Ученики отвечают на поставленный вопрос, если ответ не полный или неточный ведущий дополняет его:

Наиболее распространенными видами сочинений являются следующие:

Сочинение-описание. К ним относятся такие распространенные виды сочинений, как описание героя, сочинение по картине, описание пейзажа, интерьера и т.д.

Сочинение-повествование, или сочинение-рассказ. Здесь главный упор делается на структуру изложения материала. Обязательно присутствуют такие компоненты, как завязка, кульминация и развязка. По сути, сочинение-повествование — это рассказ о каком-либо событии, описание действия.

Сочинение-рассуждение. К этому виду относятся такие жанры сочинений, как отзывы, обзоры, эссе, сочинение на свободную тему. Для такого вида сочинений важно грамотно сформулировать главную мысль, идею — тезис. Затем идет построение доказательств (примеров, подтверждающих тезис). И заканчивается сочинение-рассуждение подведением итога – ответом на главный вопрос.

Ведущий:

Теперь, когда мы обсудили основные виды сочинений давайте попробуем представить, как бы вы писали сочинение на тему Мир природы. Как вы будете действовать?.

Ученикам дается время на ответ.

Ведущий:

Очень хорошо, что у каждого из вас есть примерный алгоритм действий. Однако, мне бы хотелось рассказать вам о некоторых приемах, которые вы могли бы использовать при написании сочинения.

Итак, первый прием называется – Кластер.

Прием Кластер помогает выбрать ключевые понятия, события, явления, о которых пойдет речь в сочинении. Например, для сочинения по теме Зимний лес нужно составить кластер ключевых слов: Зимний лес — деревья, животные, небо, поляна, погода. Затем первичные понятия дополняются характеристиками: деревья — скинули листья, с голыми ветками, стоят, укутавшись в снежные шубы, и т.д.

Попробуйте выполнить данный прием на примере нашей темы сочинения.

Ученикам дается время на выполнения упражнения. После этого обсуждаются следующие вопросы:

- Возникли ли у обучающихся сложности во время выполнения приема?
- Что вызвало сложности и с чем это было связано?

Ведущий:

Следующий прием – Дневник памяти. Возьмите чистый лист и в него запишите все, что приходит на ум в связи с темой: обрывки мыслей, ассоциации, сравнения, начало фраз, цитат, имена, события и прочее.

Ученикам дается время на выполнения упражнения. После этого обсуждаются следующие вопросы:

- Возникли ли у обучающихся сложности во время выполнения приема?
- Что вызвало сложности и с чем это было связано?

Ведущий:



Так же хочется отметить следующее: чаще всего затруднение вызывает введение. С чего начать? Какое первое предложение написать? Я предлагаю вам написать введение после основной части, чтобы избежать данной трудности. Этот прием позволит составить грамотное введение, которое, действительно, будет задавать тему и тон всему сочинению. То есть, вступление должно быть продиктовано смысловым центром сочинения и определять круг вопросов и понятий, которые будут рассмотрены в основной части

Что ж, теперь давайте попробуем написать сочинение используя тот материал, который у вас есть после выполнения приемов, о которых мы вам рассказывали.

5. Контрольный (выявление качества и уровня овладения знаниями и умениями и их коррекция).

Ведущий:

Давайте обсудим что же нового вы для себя узнали на сегодняшнем занятии? Что показалось вам наиболее ценным? Какие приемы вы бы хотели использовать в будущем?

Для этого, давайте представим, что у нас есть рюкзак (прием Рюкзак ТРИЗ), в который мы кладем то, что приобрели на нашем занятии. Давайте начнем и сделаем полный круг, чтобы каждый смог высказаться!.

Обучающиеся совместно с ведущими выполняют упражнение.

6. Заключительный (анализ и оценка успешности достижения цели).

Ведущий:

Давайте проанализируем: достигли ли мы с вами цели нашего занятия? Выполнили ли мы поставленные задачи?.

Совместно с учениками проводится анализ.

Ведущий:

Нам было приятно поработать со всеми вами! Большое спасибо за занятие! Мы желаем вам успехов и достижения ваших целей. Мы прощаемся с вами – до свидания!

Методы обучения: словесные (объяснение, беседа, рассказ), метод целеполагания, частично-поисковый метод, наглядные, практические методы, метод ассоциаций, игровые методы, наблюдение, аналитический метод.

Оборудование и необходимые материалы: листы бумаги и ручки по количеству обучающихся.

Рефлексия собственной деятельности, сравнение с предыдущими результатами: собственной деятельностью на протяжении занятия полностью удовлетворена: был налажен контакт с обучающимися, что способствовало продуктивной работе и достижению всех поставленных задач.

Анализ содержание занятия (урока) – соответствие заявленным целям и задачам: содержание занятия соответствовало поставленной цели и задачам.

Выводы: в ходе занятия, поставленные цель и задачи, были реализованы. Содержание занятия соответствовало возрасту учащихся и зоне их актуальной деятельности, что способствовало достижению положительного результата. В ходе занятия, обучающиеся взаимодействовали в группе и выполняли индивидуальные задания; работа происходила как с группой в целом, так и индивидуально.

Список использованной литературы:

- 1) Еремеева, Н. А. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов.
- 2) Журнал Школьный психолог.

: воспитанники хорошо шли на контакт, проявляли интерес и заинтересованность. В процессе занятия все члены группы активно взаимодействовали друг с другом и с практикантами.

Дата:

Подпись и отметка за мероприятие:

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ВЫПУСКНИКАМ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ГИА

В экзаменационную пору всегда присутствует психологическое напряжение. Стресс при этом – абсолютно нормальная реакция организма.

Экзамены – лишь одно из жизненных испытаний, многие из которых еще предстоит пройти. Не придавайте событию слишком высокую важность, чтобы не увеличивать волнение.

Рекомендации:

1. Заранее поставьте перед собой цель, которая Вам по силам. Никто не может всегда быть совершенным. Пусть достижения не всегда совпадают с идеалом, зато они Ваши личные.

2. Не стоит бояться ошибок. Известно, что не ошибается тот, кто ничего не делает. Люди, настроенные на успех, добиваются в жизни гораздо большего, чем те, кто старается избегать неудач.

3. Будьте уверены: каждому, кто учился в школе, по силам сдать выпускные экзамены в любой форме. Все задания составлены на основе школьной программы. Подготовившись должным образом, Вы обязательно сдадите экзамен.

4. Перед началом работы нужно сосредоточиться – расслабиться и успокоиться. Расслабленная сосредоточенность гораздо эффективнее, чем напряженное, скованное внимание.

5. Заблаговременное ознакомление с правилами и процедурой экзамена снимет эффект неожиданности на экзамене. Тренировка в решении заданий поможет ориентироваться в разных типах заданий, рассчитывать время.

6. Подготовка к экзамену требует достаточно много времени, но она не должна занимать абсолютно все время. Внимание и концентрация ослабевают, если долго заниматься однообразной работой. Меняйте умственную деятельность на двигательную. Не бойтесь отвлекаться от подготовки на прогулки и любимое хобби, чтобы избежать переутомления, но и не затягивайте перемену. Оптимально делать 10-15 минутные перерывы после 40-50 минут занятий.

7. Для активной работы мозга требуется много жидкости, поэтому полезно больше пить простую или минеральную воду, зеленый чай.

8. Очень важно скорректировать свои ожидания. Для хорошего результата совсем не обязательно отвечать на все вопросы заданий. Гораздо эффективнее спокойно дать ответы на те вопросы, которые Вы знаете наверняка, чем переживать из-за нерешенных заданий.

9. Очень важно разработать индивидуальную стратегию деятельности при подготовке и во время экзамена. Именно индивидуальную, так как все люди разные.

10. Прежде, чем начать подготовку к экзаменам, следует подготовить свое рабочее место. Надо продумать все, чтобы заниматься было удобно, чтобы ничего не отвлекало от занятий, чтобы все необходимое для подготовки к экзамену было под рукой: учебники, пособия, тетради или бумага для записей и другое.

11. Перед занятиями проветрите комнату, выключите телевизор, радио.

12. Не рекомендуется заниматься поздно вечером, такая работа менее эффективна, материал не усваивается.

13. Мысли о возможном провале недаром называют саморазрушающими. Готовясь к предстоящему экзамену, никогда не думайте о том, что провалитесь. Напротив, мысленно рисуйте себе картину триумфа, долгожданного победного ответа. Учитесь ставить конкретные цели и стремитесь к их реализации.

14. Необходимо продумать порядок подготовки к экзаменам. Желательно составить план, в котором постараться определить объем материала для ежедневных занятий, с учетом имеющегося на подготовку к экзамену времени.

15. При планировании ежедневных занятий целесообразно учесть ваши индивидуальные особенности, определить, кто вы – сова или жаворонок. В зависимости от этого максимально загрузить утренние или вечерние часы.

16. Составляя план на каждый день подготовки, лучше четко определять, какие разделы предмета вы будете именно сегодня изучать.

17. Определите для себя как целесообразнее в процессе подготовки распределить изучение сложного или хорошо знакомого материала.

Проявляйте в этом вопросе гибкость в зависимости от вашей работоспособности в день подготовки.

Рекомендации по заучиванию материала:

Главное – распределение повторений во времени. Повторять рекомендуется сразу в течение 15-20 минут, через 8-9 часов и через 24 часа. Полезно повторять материал за 15-20 минут до сна и утром, на свежую голову. При каждом повторении нужно осмысливать ошибки и обращать внимание на более трудные места.

Повторение будет эффективным, если воспроизводить материал своими словами близко к тексту. Обращения к тексту лучше делать, если вспомнить материал не удастся в течение 2-3 минут.

Чтобы перевести информацию в долговременную память, нужно делать повторения спустя сутки, двое и так далее, постепенно увеличивая временные интервалы между повторениями. Такой способ обеспечит запоминание надолго.

## ЛИТЕРАТУРА

- Amirkhan J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 59 (5). P. 1066.
- Blustein D.L., Ali S.R., Flores L.Y. (2019). Vocational Psychology: Expanding the Vision and Enhancing the Impact. *The Counseling Psychologist*. Vol. 47(2). P. 166-221.
- Caulfield M., Andolsek K., Grbic D., Roskovensky L. (2014). Ambiguity tolerance of students matriculating to U.S. medical schools. *Acad. Med*. Vol. 89. P. 1526-1532.
- Corradini A., Antonietti A. (2019). Mirror neurons and their function in cognitively understood empathy. *Consciousness and Cognition*. Vol. 22(3). P. 52-61.

- Dimitrijevič A.A., Starčevič J., Marjanovič Z.J. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 69. P. 102-109.
- Dolgova V., Bogachev A., Gotselyuk M., Nurtdinova A. (2020). Professional Motivation Development In Students Of Educational Psychology: Current State, Model, Programme. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 98, 1–15.
- Dolgova V., Golieva G., Kondratieva O., Kapitanets E., Shayakhmetova V. (2020). Studying The Relationship Of Memory Properties And Performance Of College Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Серия: SCTMG 2020*, 92, 1631–1637.
- Dolgova V., Kondratieva, O., Kozhurova D., Kapitanets E. (2019). Psychocorrection Of Anxiety Of High School Students In Preparation For State Examinations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. LXXIII - 19TH PC*, 276–288.
- Dolgova V.I., Belikov V.A., Kozhevnikov M.V. (2019). Partnership as a factor in the effectiveness of practice-oriented education of students. *International Journal of Education and Practice*. Vol. 2. P. 78-87.
- Eley D.S., Leung J.K., Campbell N., Cloninger C.R. (2017). Tolerance of ambiguity, perfectionism and resilience are associated with personality profiles of medical students oriented to rural practice. *Med. Teach*. Vol. 39. P. 512-519.
- Gol I., Erkin O. (2019). Association between cultural intelligence and cultural sensitivity in nursing students: A cross-sectional descriptive study. *Collegian*. Vol. 26. P. 485-491.
- Han P.K., Schupack D., Daggett S., Holt C.T., Strout T.D. (2015). Temporal changes in tolerance of uncertainty among medical students: insights from an exploratory study. *Med. Educ. Online*. Vol. 20. P. 285.

- Hein G., Morishima Y., Leiberg S., Sul S., E. Fehr E. (2019). The brain's functional network architecture reveals human motives. *Science*. Vol. 351(6277). P. 1074.
- Jach H.K., Smillie L.D. (2019). To fear or fly to the unknown: tolerance for ambiguity and Big Five personality traits. *J. Res. Pers.* Vol. 79. P. 67-78.
- Lauriola M., Foschi R., Mosca O., Weller J. (2016). Attitude toward ambiguity: empirically robust factors in self-report personality scales. *Assessment*. Vol. 23. P. 353-373.
- Liou K.T., Jamorabo D.S., Geha R.M., Crawford C.M., George P., Schiffman F.J. (2019). Foreign bodies: is it feasible to develop tolerance for ambiguity among medical students through Equine-Facilitated learning?. *Med. Teach.* Vol. 41. P. 960-962.
- Абрамова Г. С. (2010). *Возрастная психология: учебник для вузов/ Галина Абрамова. М.: Юрайт.*
- Абрамова Г. С. (2018). *Практическая психология. Учебник для ВУЗов и ССУЗов: учеб. пособие. М.: Прометей, 2018, 540 с.: ил.*
- Аль-Янаи Е. К. (2020). Сущность и генезис понятий "ценность", "ценностные ориентации", "ценностное отношение" в педагогике. *Мир науки. Педагогика и психология*, 8(4), 1.
- Андриенко О. А. (2019). Ценностные основания построения процесса воспитания. *Балтийский гуманитарный журнал*, 8(1), 192-195. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37146795>
- Бакушкин И. А., Ильичева И. М. (2021). Исследование самоактуализации современных студентов. *Психолого-педагогический поиск*, 3(59), 55-65. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47325380>
- Боброва, К. В. (2019). Мотивация достижения успеха у подростков. *Народное образование*, 3, 208-211.
- Бреслав Г. М. (2004). *Психология эмоций. М.: Смысл. Академия, 541.*
- Бурамбаева Д. А. (2015). Формирование адекватной самооценки подростков как фактор психологической безопасности личности. *Научно-*

*методический журнал «Концепт»*, 1, 75-82.  
<https://elibrary.ru/item.asp?id=22875244>

- Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О.А. (2007). Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр Академия.
- Варшава Б. Е., Выготский Л. С. (2008). Психологический словарь. Санкт-Петербург: Тропа Троянова; Иваново: ИТ Роща Академии.
- Герцог Г. А. (2013). Основы научного исследования: методология, методика, практика: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. Пед. Ун-та.
- Гончаревич Н. А. (2019). Влияние родительского стиля воспитания на развитие самоотношения в подростковом возрасте. *Вестник психологические науки*, 3, 28-35.
- Горьковская И. А. (2015). Влияние макросоциальных условий на жизнь подростков. *Современные проблемы науки и образования*, 1-2, 66-78.
- Грачева Н. М. (2014). Выявление особенностей смысложизненных ориентаций и представлений о себе и мире у старшеклассников. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 2, 47-50.
- Долгова В. И. (2012). Смысложизненные ориентации: формирование и развитие. Письма в Эмиссия, 44-55.
- Долгова В. И. (2018). Проблемы диагностики и коррекции эмоционального состояния личности. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, 2, 324-328.
- Долгова В. И., Буторин Г. Г., Буркова Е. В., Степина М. Н., Стешков О.Ю. (2018). Модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*, 9, 39-46.
- Долгова В. И., Вахитова Ю. Р., Комарова М. А., Тельцова Е. П. (2018). Исследование особенностей эмоционального интеллекта людей в



ситуации контроля. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 1, 197-204.

Долгова В. И., Капитанец Е. Г., Кондратьева О. А. (2021), Психолого-педагогическая коррекция конфликтного поведения субъектов образовательной среды. М.: Перо.

Долгова В. И., Кондратьева О. А., Столбина Я. Д. (2022). Формирование конфликтных стратегий конфликтного поведения. Программа и результаты. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, 159-163.

Долгова В. И., Кондратьева О.А., Сенчева Л.А. (2018), Исследование особенностей конфликтного поведения студентов колледжа. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора психологических наук, профессора О. М. Поповой, 31-33.

Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Шумакова О.А. (2010). Психолого-педагогические технологии профессиональных взаимодействий педагога-психолога. Челябинск: АТОКСО, 204 с.

Долгова В.И., Кондратьева О.А., Сенчева Л.А. Модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 9. С. 39-46.

Евтихов О. В. (2014). Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: Речь.

Зауторова Э. В., Кевля Ф. И. (2020). Методы эмпирического исследования ценностных ориентаций личности. *Вопросы педагогики*, 3(2), 82-85.

Кавецкий И. Т. (2020). Ценностные ориентации как социально значимое поведение личности студентов. *Управление в социальных и экономических системах*, 29, 79-80.

Караванова Л. Ж., Сергеева М. Г. (2019). Профессиональное развитие личности будущего специалиста по социальной работе в условиях

высшего образования. *Профессиональное образование и общество*, 2(30), 109-158.

Касымова Г. К. (2019). Интегративная модель преодоления стресса студента и преподавателя: коррекция отношений в образовательном, профессиональном и личностном взаимодействии. *Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан*, 3, 169-179.

Киселева С. Ю., Долгова В. И. (2018). Формирование конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения. *Сборник научных трудов. Институциональная перезагрузка образовательной системы*, 50-55.

Корнилова Т.В. (2013). Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека. *Вестник московского университета. Серия 14. Психология*. 4. 36-47.

Крюкова Т.Н. (2001). О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения. *Психология и практика: Сб. научн. трудов. Вып. 1.. Отв. ред. В.А. Соловьева. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова*, 70-82.

Крючева Я. В., Крюкова А. А. (2018). Тренинг в малых группах, как метод активного освоения стратегий выхода из конфликтных ситуаций. *Вестник педагогических наук*, 5, 139-143.

Куваева М. Л. (2018). Формирование у подростков конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. В сборнике: *Молодые исследователи - регионам. Материалы Международной научной конференции*, 375-376.

Куликова Т. И. (2019). Динамика ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. *Образовательные науки и психология*, 2(52), 30-37.

- Курбатова А. В. (2019). Методики исследования ценностных ориентаций студентов. *Наука через призму времени*, 1(22), 126-129.
- Левитов Н. Д. (1964). О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 344.
- Лысенко Д. С. (2016). Динамика ценностных ориентаций молодежи: от советской эпохи до наших дней. Олимпийская идея сегодня: материалы шестой Всероссийской научной конференции с международным участием. 239-244.
- Лысенко, А. В. (2017). Ценностные ориентации подростков. *Таврический научный обозреватель*, 12, 61-67.
- Лэндрет Г. Л. (2013). Игровая терапия: искусство отношений. М.: Международная педагогическая академия.
- Мерлин В. С. (2007). Собрание сочинений. Том.3: Очерк теории темперамента. Пермь: ПСИ.
- Мищенко В.А., Фролова Е.В. (2019). Структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза. *Глобальный научный потенциал*, 12(105), 139-142.
- Мохова С. Ю. (2017). Смыслоразнозначные ориентации X, Y и Z поколений. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 2, 138-146.
- Немов Р.С. (2007). Психология: Кн.2: Психология образования. М.: ВЛАДОС.
- Овчарова Р. В. (2003). Практическая психология образования: учеб. пособие. М.: Изд. Центр Академия.
- Осипова А. А. (2009). Введение в практическую психокоррекцию М.: Проспект.
- Павлова К. Н., Дагбаева С. Б. (2021). Особенности ценностных ориентаций студенческой молодежи (на примере г. Читы). *Проблемы современного педагогического образования*, 70(4), 386-391.
- Пихтелев А. М. (2020). Теоретические предпосылки исследования ценностных ориентаций личности. *Страховские Чтения*, 28, 261-265.

- Потилицын И. С., Патутина Е.С. (2019). Медиативная компетенция руководителя как инструмент эффективного управления персоналом. Сборник статей Международной научно-практической конференции, 2, 167 – 171.
- Прихожан А. М. (2008). Причины, профилактика и преодоление тревожности. *Психологическая наука и образование*, 2, 27–29.
- Прямикова Е. В., Шапко И. В. (2019). Исследования ценностных ориентаций школьников и студентов: методологические и методические вопросы. *Педагогическое образование в России*, 4, 43-49.
- Пряникова Н. И. (2020). Конфликтологическая культура специалиста в организационном пространстве. *Вестник университета*, 2, 158-164.
- Рогов Е. И. (2011). Психология человека. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 320 с.: ил.
- Ромашова Л. О. (2021). Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций молодежи. *Горизонты гуманитарного знания*, 3, 38-44.
- Савенышева С. С. (2013). Особенности проблемных сфер старших подростков, обучающихся в разных образовательных системах, в связи с их личностными характеристиками. Вестник Санкт-Петербургского университета. *Психология*, 2, 40-50.
- Сахарова Т. Н. (2015). Особенности смысложизненных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте. *Среднее профессиональное образование*, 8, 116-123.
- Сергеев В. Д. (2021). Ценности современной молодёжи. *Тенденции развития науки и образования*, 71(4), 125-129.  
<https://elibrary.ru/item.asp?id=45544633>
- Сигида Д. А., Казначеев А. С. (2020). Ценностные ориентации современного студента. *Сфера услуг: инновации и качество*, 51, 84-91.  
<https://elibrary.ru/item.asp?id=44674508>

- Смирнов С. Н. (2013). Гендерно-ролевая самореализация молодежи в потенциальной структуре семейных отношений. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 47-58.
- Смирнова С. А. (2018). Опыт обучения персонала образовательного учреждения по теме: Управление конфликтом. В сборнике: Конфликты в образовании и социальной сфере: теоретические и прикладные аспекты. материалы 1-й Международной научно-практической конференции, с.175-178
- Соловьева С.В. (2019). Интерактивные методы обучения медитации и медиативному подходу. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*, 175 – 181.
- Сорокова М. (2014). *Методы математической статистики в психологии*. – Saarbrucken : Palmarium Academic Publishing.
- Спилбергер Ч. Д., Ханин Ю. Л. (2002). Исследование тревожности . Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. Санкт-Петербург: Речь, 124-126.
- Тонких А. Г. (2020). Преимущества медиативного соглашения как гражданско-правовой сделки. Сборник научных трудов «В зеркале права», 42-45.
- Троицкая Е.А. (2018). Особенности эмпатии в поликультурной среде. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 6 (814), 217-229.
- Ульянова И. В. (2015). Педагогика смысложизненных ориентаций. *Вузовское образование*, 4, 132-148.
- Федосеева Т. Е. (2018). Проблема развития смысложизненных ориентаций в старшем подростковом возрасте. Проблемы современного педагогического образования. 5, 318-320.
- Федосеева Т. Е. (2018). Специфика смысложизненных ориентаций старших подростков. Проблемы современного педагогического образования, 371-374

- Федосеева Т. Е. (2019). Смыслоразностные ориентации как детерминанта процесса самоопределения в старшем подростковом возрасте. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 1, 150-154.
- Фрейд З. (2016). Введение в психоанализ: учеб. Пособие. М.: Изд. АСТ, 544 с.: ил.
- Халикова М. Х. (2021). Развитие медиативной компетенции специалистов в контексте первенций семейных конфликтов. Сборник статей XII Уральского демографического форума, Международной научно-практической конференции, 2, 54- 61.
- Ханова З. Г., Позина М. Б. (2020). Особенности ценностных ориентаций в психологической науке. *Современные психологические и педагогические технологии*, 2, 27-32.
- Хасанова С. А. (2014). Стереотипы маскулинности и феминности в современном обществе. *Научно-методический журнал «Концепт»*, 28-35.
- Хачикян Е. И., Заборина М. А., Брант Е. А. (2022). Формирование ценностных ориентаций студентов вуза как психолого-педагогическая проблема. *Проблемы современного педагогического образования*, 74(3), 273-276.
- Холикова Н. В. (2021). Социально-психологическая профилактика межличностных конфликтов у подростков через развитие конструктивных стратегий поведения. Сборник материалов научно-практических конференций, состоявшихся в рамках Дней науки студентов ВлГУ, 2551-2556.
- Цунина О. В. (2018). Проблема формирования медиативной компетенции будущих психологов. Сборник материалов I международной научно-практической конференции, 97 – 103
- Чулкова М. А. (2012). Смыслоразностные ориентации и особенности их проявления в юношеском возрасте. Международная научно-практическая конференция, 56-61.

- Шагивалеева Г. Р., Штерц О. М. (2022). Конфликтологическая компетентность учителя как условия формирования психологической безопасности образовательной среды. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, 335-338
- Шалхарбекова Н. А. (2019). Обзор научно-теоретических исследований ценностных ориентаций личности. *Qazaqtaný*, 1(1), 103-109.
- Эриксон Э. (2019). Идентичность: юность и кризис. М.: Просвещение,
- Яшина Л. И. (2020). Ценностные ориентации студенческой молодежи. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 2(65), 117-121.
- Яшкова А. Н. (2021). Ценностные ориентации обучающейся молодежи в период получения профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*, 3(146), 178-184.



Научное издание

Валентина Ивановна Долгова

Ксения Николаевна Апушкина

## **ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ**

Издательство Перо

109052, М., 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 1018.