

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра современных образовательных технологий

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ Ковалевич И.А.

« ____ » _____ 2020 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Организация межличностного взаимодействия в образовательной среде
студентов с разным уровнем тревожности

44.04.04 Педагогическое образование

44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами

Научный руководитель _____ к.и.н., доцент О.М. Долидович
Выпускник _____ Ю.Н. Фаттахова
Рецензент _____ А.В. Храмцов

Красноярск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Теоретические основы организации межличностного взаимодействия в образовательной среде студентов с разным уровнем тревожности	8
1.1 Понятие и сущность межличностного взаимодействия в образовательной среде.....	8
1.2 Тревожность и ее проявления в студенческом возрасте.....	28
2 Эмпирическое исследование особенностей организации межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности	44
2.1 Проектирование, осуществление и основные результаты экспериментального исследования	44
2.2 Рекомендации по организации межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности.....	65
Заключение	72
Список использованных источников	75
Приложение А Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова)	81
Приложение Б Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности В.В. Бойко	86
Приложение В Методика диагностики межличностных отношений Т.Лири.....	88

Введение

Межличностное взаимодействие представляет собой процесс непосредственного или опосредованного влияния субъектов совместной деятельности друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. В образовательной среде возникает множество разнонаправленных систем межличностного взаимодействия (преподаватель – студент, преподаватель – студенческая группа, студент – администрация учебного заведения, студент – родитель, студент – студент и др.). Все они достаточно сложны, обусловлены необходимостью реализации задач целостного педагогического процесса, характером совместной деятельности обучающихся и обучающихся.

Система межличностных взаимодействий в студенческой среде в силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности зачастую складывается стихийно. Не все студенческие группы имеют выраженный статус сплоченного коллектива. Многие из них отличает конфронтация одних группировок к другим, подавленность, отстраненность, враждебность отдельных студентов. Складывающаяся ситуация может оказывать отрицательное влияние и на прочие системы взаимодействий. Например, может возникать непонимание на уровне «студент – преподаватель», групповые процессы начинают оказывать негативное влияние на развитие личности отдельных студентов, успешность их учебной деятельности и поведение, профессиональное становление и т.д.

Проблемы межличностного взаимодействия могут порождаться различными факторами – преобладающим стилем общения и общим психологическим климатом в учебной группе и педагогическом коллективе, ценностными ориентациями, коммуникативными склонностями отдельных участников такого взаимодействия, их социальными взглядами, межличностными контактами и другими. Одним из таких факторов является высокая тревожность студентов. Ситуативная тревожность может быть

порождена некой внешней ситуацией, чаще всего современными условиями жизни – трудностями социальной адаптации молодежи, частыми экономическими кризисами, постоянно растущими требованиями в профессиональной сфере, изменением ценностей и норм поведения, нестабильностью общества, неуверенностью в завтрашнем дне и т.д. Личностная тревожность является устойчивым индивидуальным качеством, выражающемся в склонности испытывать состояние тревоги в самых разных жизненных ситуациях. Такая особенность значительно усложняет жизнедеятельность человека в то время как современная действительность отличается высокой динамичностью, требует повышенного уровня социальной активности, умения сохранять устойчивое эмоциональное состояние.

Тревожность откладывает серьезный отпечаток как на процесс адаптации студентов к образовательному заведению на первых курсах, а в дальнейшем на характер выполнения той или иной деятельности в образовательном пространстве учреждения, освоение различных компетенций, осуществление общения в группе и на производстве в период прохождения всех видов практик, мотивацию достижений, профессиональное становление. Она отрицательно отражается не только на обучении, но и на всех сферах жизнедеятельности – здоровье, общем уровне психофизиологического и психоэмоционального состояния организма. В плане межличностных отношений тревожность студентов проявляется через характер общения и межличностные отношения.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства студентов в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых

социогенных потребностей. Существуют также особенности проявления тревожности студентов в зависимости от направления обучения: студенты гуманитарных профилей обычно имеют более высокие показатели личностной тревожности, у студентов технических направлений определяется более высокий уровень ситуативной тревожности.

Сам процесс перехода от социального статуса «школьник» к социальному статусу «студент» является тяжелым, кризисным моментом. Обучение на первом курсе связано с изменением образа жизни бывшего школьника – это касается объемов и видов учебной нагрузки, режима сна, питания и отдыха и т.д. Иногородние студенты остаются без контроля родителей, вынуждены самостоятельно решать все бытовые вопросы. Важной задачей становится вливание в новый коллектив, необходимо найти свое место в учебной группе, установить контакты с одногруппниками и преподавателями, усваивать непривычные нормы поведения. На последующих курсах вопросы адаптации сменяются проблемы с осознанием выбора профессии, так как увеличивается количество преподаваемых специальных дисциплин, начинается практика. Многие переживают разочарование, снижается мотивация к обучению.

В то же время в педагогической практике особенности межличностного взаимодействия студентов не всегда учитываются. Педагогические исследования чаще всего посвящены изучению вопросов организационной структуры студенческого коллектива, формированию социальной активности как воспитательного средства, факторам статусного положения студентов в группе и т.п.

В результате зачастую возникает противоречие между социальным заказом современного общества на компетентных выпускников, готовых взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, способных работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные и другие различия, и даже имеющих навыки руководства таким коллективом, организации командной работы и тем

практическим социальным опытом, который получает личность юношеского возраста в образовательной среде.

В такой ситуации правильная организация преподавателями межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности помогает сформировать профессионально важные качества выпускников и в целом способствует их личностному становлению.

Объект исследования – межличностное взаимодействие в образовательной среде.

Предмет исследования – организация преподавателем межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности.

Гипотеза исследования – изучение особенностей проявления тревожности у студентов, ее влияния на межличностные отношения позволяет наметить способы организации их эффективного межличностного взаимодействия в образовательной среде.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка методических рекомендаций по организации межличностного взаимодействия в образовательной среде студентов с разным уровнем тревожности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие и сущность межличностного взаимодействия в образовательной среде.
2. Исследовать тревожность и ее особенности проявления в студенческом возрасте.
3. Осуществить эмпирическое исследование влияния тревожности студентов на их межличностные отношения.
4. Сформулировать рекомендации для педагогов по организации межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности.

Методы и методики исследования:

Работа основана на теоретическом анализе психолого-педагогической литературы, отечественных и зарубежных авторов по проблемам:

межличностное взаимодействие, особенности организации межличностного взаимодействия в студенческой группе, тревожность, тревожность в студенческом периоде.

Эмпирическое исследование проводилось при помощи апробированных тестовых методик:

1. Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова);
2. Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности (В.В. Бойко);
3. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири;

Использовались также методы статистической обработки данных (методы описательной статистики, критерий Фридмана, критерий Фишера, χ^2 (хи-квадрат), U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена).

База исследования и респонденты:

В исследовании принимали участие студенты 1 курса факультета государственного и муниципального управления Красноярского института экономики Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики в количестве 65 человек.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации психолого-педагогических материалов по вопросам организации межличностного взаимодействия в образовательной среде студентов с разным уровнем тревожности. Результаты работы могут быть использованы преподавателями в своей профессиональной деятельности как в предметной области, так и в области методики обучения и воспитания. Кроме того, они могут представлять интерес как в индивидуальной работе с студентами, так и при работе с коллективом.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. Текст работы иллюстрирован таблицами.

1 Теоретические основы организации межличностного взаимодействия в образовательной среде студентов с разным уровнем тревожности

1.1 Понятие и сущность межличностного взаимодействия в образовательной среде

При любых видах деятельности человек непосредственным или опосредованным образом взаимодействует с другими людьми. В широком смысле межличностное взаимодействие – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Главную особенность взаимодействия составляет причинная обусловленность, когда каждая из сторон выступает одновременно в роли причины и следствия одновременного обратного влияния противоположной стороны. Вначале возникает взаимодействие, а затем уже как его следствие – психологические отношения между субъектами. Тем самым система межличностных отношений отличается от отношения к предметам окружающего мира, самому себе и др [11, с. 256].

Межличностное взаимодействие строится на основе межличностных отношений, в основе которых лежат факторы общения и времени, совместная деятельность и, отношение к себе и окружающим. Только при условии постоянного, длительного общения, обмена личностной информацией возникают отношения вступающих в контакт, система взаимосвязей, взаимной ответственности. Взаимодействие с необходимостью приводит к установлению отношений между людьми. Одни являются ситуативными и краткосрочными, другие – более долгосрочными, что отражает их особую значимость для человека.

Межличностное общение включает в себя определенные функции. Первая функция – аффективная, в которой удовлетворяется естественная потребность человека в общении, деятельности, получении эмоциональной удовлетворенности от процесса совместной деятельности и ее результатов, реализации поставленных целей и задач, возникающих в межличностном общении. Вторая – поведенческая, когда человек регулирует свое поведение, согласует его с другими людьми свои действия, договаривается с ними об оказании взаимопомощи и распределении ролей в совместной деятельности. Указанная функция реализуется в выборе средств, приемов, действий и операций деятельности, что во многом определяет ее успешность. К этой же функции относим действия по распределению ролей в деятельности, по оказанию и принятию помощи, по развитию действий самоконтроля и взаимоконтроля. Третья функция – когнитивная, означающая, что человек средствами общения познает мир, получает необходимую информацию, производит обмен информацией с другими людьми и в процессе общения у него складывается система отношений к себе и другим людям. Именно эта функция совместной деятельности проявляется в познании взаимодействующих людей (личностных свойств, индивидуальных различий, особенностей общения и отношений), усвоением закономерностей развития межличностного взаимодействия, совершенствованию системы отношений к себе и другим людям [23, с. 115].

Выявление отмеченных функций общения позволяет характеризовать ее в качестве основного фактора межличностного взаимодействия, которое, однако не ограничивается общением, а представляет собой сложное социально-психологическое явление, включающее общение, совместную деятельность и отношения, которые самостоятельны и взаимосвязаны.

Любое межличностное взаимодействие включает следующие структурные компоненты: цель, задачи, мотивы, условия, действия, саморегуляцию и результат.

Следует отметить, основные признаки межличностного взаимодействия: предметность предполагает наличие какого-либо объекта или задачи, по поводу которых и реализуется межличностный контакт; эксплицированность (доступность) для наблюдения со стороны и регистрации другими людьми; ситуативность в качестве неизменного признака межличностного взаимодействия, отражающего содержательную временно-пространственную конкретность осуществляемого контакта субъектов активности, позволяющая четко оценить продолжительность взаимодействия, его интенсивность, степень и характер нормативности; рефлексивная многозначность – зависимость от восприятия, оценок его участников [11, с. 110].

Межличностное взаимодействие очень многообразно, взаимодействуя с окружающими по разным поводам, человек, как правило, выбирает формы поведения, соответствующие ситуации. Наиболее распространенными его видами являются кооперация и конкуренция. Кооперация – такое взаимодействие, при котором его субъекты достигают взаимного соглашения о преследуемых целях и стремятся не нарушать его пока совпадают их интересы. Конкуренция характеризуется достижением индивидуальных или групповых целей и интересов в условиях противоборства между людьми. В обоих случаях может быть тип взаимодействия (сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого взаимодействия (успешное или менее успешное) определяет характер межличностных отношений между людьми.

В процессе осуществления этих типов взаимодействия, как правило, проявляются следующие ведущие стратегии поведения:

- 1 Сотрудничество, направленное на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей.
- 2 Противодействие, предполагающее ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению (индивидуализм).

3 Компромисс, реализующийся в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

4 Уступчивость, предполагающая жертву собственных интересов для достижения целей партнера (альтруизм).

5 Избегание, которое представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого [55, с. 416].

В межличностном взаимодействии выделяют следующие уровни: примитивный, манипулятивный, деловой, уровень «развлечение» «игры», интимно-личностный и духовный уровень.

При примитивном уровне личность неосознанно или осознано не ставит перед собой цели взаимодействия, общение на детерминируется неосознанными мотивами (влечением, инстинктами, потребностями), человек, не ищет целесообразных средств для установления контакта с собеседником, не прогнозирует и не планирует общение, а сразу действует. После действия не пытается выйти из контакта и анализу свое поведения не подвергает. К этому уровню можно отнести и «общение-маску», при котором человек обращается к другому человеку и получает ответ на свое обращение почти механически, не меняя даже выражения лица, не устанавливая визуального контакта.

При манипулятивном уровне человек знает, что хочет, он хорошо осознает мотив взаимодействия. Взаимодействия чаще всего прослеживаются эгоистическая направленность и сразу же реализуется информирование собеседника или получение информации, передача своего настроения и т.п.

Для делового уровня, заранее прогнозируются результаты общения, субъект не считает нужным знать состояние собеседника, его переживаний, - главное для него достичь собственных целей во время взаимодействия. Результаты делового общения, как правило, подвергаются тщательному анализу, а вот средства и сам процесс выпадают из анализа.

Взаимодействие «развлечение» представляет собой достаточно высокий уровень взаимодействия. Например, человек, который собирается

идти в гости, знает о мотивах своего участия, предполагает состав участников, примерном содержании общения, о возможных невербальных средствах общения отдельных гостей и приглашающих (одежда, макияж, эмоциональное состояние и т.п.) Весь процесс и содержание такого уровня взаимодействия направлено на то, чтобы получить личное удовлетворение, и не только удовлетворить свои потребности в общении, но самоутвердиться, самореализоваться, но и иногда решить личные деловые вопросы.

Уровень «игра» проходит также как «развлечение» все фазы общения. Главное отличие «игры» заключается в том, что он ориентировано не на удовлетворение эгоистических потребностей личности, а на сам процесс общения. Все общение, направлено на то, как организовать, развернуть, сохранить и продолжить общение. Сначала, человек в соответствии с осознанными мотивами, ставит цель, формулирует для себя задачи, которые необходимо решить в общении, продумывает такую технику общения, чтобы взаимодействие не прекратилось до тех пор, пока поставленные задачи не будут выполнены. Вхождение в контакт предполагает первичную оценку психологического состояния собеседника, его позы, открытости к общению, его реакции на установление контакта с собеседником с помощью взгляда. Затем выбирается собственная поза, подобная позы собеседника, мысленно устанавливается связь как бы «ниточка» между своими глазами и глазами собеседника, используются и другие технические приемы установления контакта, и затем только начинается разговор на значимую для собеседника тему, доминирующим в котором может быть слушание его, и как правило, выражение полного согласия с собеседника невербальными средствами. После того, как возникло доверие собеседника, поза стала более открытой и снялось мышечное напряжение, взгляд становится открытым, необходимо приступить к действиям, подводить собеседника к решению вопросов, которые определены целью общения. Во взаимодействии уровня «игра» необходимо постоянно следить за проявление интереса собеседника в общении и всячески его поддерживать. Анализ такого общения является

благоприятным для человека тем, что при таком уровне, как правило, результаты наиболее эффективны, сама личность испытывает эмоциональное удовлетворение от процесса общения, ищет более совершенных средств и приемов общения с новыми партнерами по деятельности.

Отличительной особенностью интимно-личностного уровня взаимодействия является выраженная направленность собеседника, на удовлетворение всех его выраженных потребностей. Самым трудным на этом уровне является определение ведущих потребностей собеседника. Именно поэтому наиболее часто встречающейся причиной того, что такой уровень взаимодействия не достигается, является приписывание собственных побуждений к общению своему собеседнику, и тогда общение представляется собой не что иное, как манипуляцию.

Духовный уровень взаимодействия отличается от всех ранее описанных уровней общения тем, что человек не планирует, не продумывает задач общения, его средств и приемов, не стремится управлять другими людьми, все его действия в развернутом виде представлены внутри самого процесса. Этот уровень взаимодействия определяется уровнем развития личности, при котором гармонично, как в природе у человека в мыслях, чувствах поступках главенствуют принципы истины, красоты, добра и изобилия. На таком уровне общения, человек и в мыслях не допускает эгоистические побуждения по отношению к другим людям, при общении с собеседником видит его добрым и красивым, желает благополучия и счастья, умеет бескорыстно прощать невоспитанность и нравственную слепоту собеседника. В общении отсутствует стремление владеть другими людьми, выражается потребность оказать помощь людям, нуждающимся в ней [30, с. 431].

В юношеском возрасте для формирования личности не малую роль играет взаимодействие с окружающими людьми. Одним из ближайших социальных окружений, через которое общество оказывает влияние на личность это образовательное учреждение, а именно педагоги и учебная

группа, которая также представляет собой особую форму жизнедеятельности студентов. Студенты объединены общей целью: получение знаний в вузе, каждый день они встречаются на занятиях, общаются, взаимодействуют между собой. У студентов есть определенные обязанности и права, определенно установленное время, в которое происходит их взаимодействие и общение. Межличностные отношения складывается порою стихийно в силу своей внутренней психологической обусловленности (симпатия или антипатия; безразличие или неприязнь; дружба или вражда и другие психологические зависимости между людьми в малой группе). Она в большинстве случаев организационно не оформлена, особенно в начальный период. В ходе межличностных взаимодействий осуществляются самоутверждение личности в группе, оценка своих достоинств в сравнении с достоинствами остальных членов группы с целью раскрыть свои возможности, проявить себя, определить свою роль в группе.

В этом возрасте особенно возрастает потребность в общении с людьми и их признании. Эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми и без взаимопонимания [38, с. 28].

В период студенчества молодые люди взаимодействуют с педагогами, со своими сокурсниками, со студентами старших и младших курсов. Их взаимодействие происходит очень тесно: занимаются в одной аудитории на лекциях, участвуют в общественных мероприятиях, со многими проживают в одном общежитии. Для этого возраста свойственны отзывчивость, стремлению к максимальному проявлению себя, романтизм, поверхностное восприятие, тревожность, склонность к эффектным фразам, доверчивость. Но самое главное для студентов характерно усиленное развитие потребности в общении и контактах с другими людьми, обусловленное активным взаимодействием студентов с другими социальными общностями и спецификой обучения и воспитания в высшем учебном заведении [33, с. 81].

Так как формирование и развитие личности определено совокупностью условий социального существования, следовательно, можем сделать вывод, что если студент значительную часть времени проводит в учебной группе, она будет определенным образом влиять на его развитие личности.

Студенческая группа является важнейшим коллективом, в котором формируется личность будущего специалиста. Мощное социализирующее воздействие оказывает сама студенческая среда, особенности группы, в которой учится студент, особенности других групп и курсов, имеющихся в учебном заведении. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных эмоциональных и деловых взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров, и все эти процессы оказывают сильное влияние на успешность студента в учебной деятельности и поведение.

Студенческая группа функционирует как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергается определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя. Здесь проявляются такие социально-психологические явления, как: «коллективные переживания и настроения» – эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или пессимистическое; коллективное мнение – сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрения или порицания тех или иных событий, поступков членов группы; явление подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования, форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха [40, с. 874].

Межличностные отношения связывают, прежде всего студентов с друг другом. Отношения типа «студент-студент» в вузовской среде относятся к горизонтальному уровню взаимодействия, которое характеризуется

интенсивностью неформального общения, удовлетворение психологических потребностей, формирование черт характера и свойств личности.

Среди особенностей студенческой группы, влияющих на устанавливаемые в ней межличностные отношения можно выделить следующие: цель, состоящая из овладения знаниями, умениями, навыками и подготовки к профессиональной деятельности; учеба как основной вид деятельности; индивидуальные формы труда; отсутствие отношений «по вертикали»; относительная возрастная однородность; ограниченность периода существования [20, с. 211].

Общение со сверстниками в студенческом возрасте выступает средством усвоения навыков и стилей общения в новой социальной среде. Данное взаимодействие выступает разновидностью эмоционального контакта, способствующей осознанию эмоционального благополучия и устойчивости.

Эффективность общения в группе зависит от индивидуально-личностных и социально-психологических условий и предпосылок. Некоторые исследователи считают, что для становления личности важна не та или иная формальная сетка межличностных отношений, а такой их тип, который представляет систему деловых и ценностных отношений, систему расстановки сил с учетом роста личностей, при котором требования к людям соотносятся с их возможностями» [2, с. 176].

При всем своем стремлении к самостоятельности молодые люди все-таки нуждаются в жизненном опыте и помощи педагогов. В связи с этим возникает необходимость в высококвалифицированных преподавателях, которые могут эффективно организовать межличностное взаимодействие с учетом личностных особенностей студентов и социально-экономических условий и требований общества в целом.

Важным аспектом деятельности преподавателя является положительный эмоциональный настрой. Эмоции существенно влияют на отношения к воспринимаемым объектам и ситуациям и изменяют состав

субъективного опыта обучающегося. Благоприятная эмоциональная атмосфера обучения в немалой степени влияет на характер организуемой деятельности, межличностные отношения студентов с преподавателем и другими учащимся» [57, с. 95–99].

Исследование межличностных отношений студенчества в отечественной психологии началось в традициях школы Б.Г. Ананьева. Студенчество в различных классификациях периодов жизни человека определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Многие исследователи называют молодостью период человеческой жизни, который условно располагают на отрезке от 18–20 до 30 лет. Именно с молодостью связывают становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, способности принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих ориентации, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни [48, с.721].

Необходимо отметить, что при желании точно очертить хронологические рамки периода молодости, возникает трудность его отграничения, с одной стороны, от юности, а с другой – от зрелости. Во многих исследованиях отражается пограничное положение юности между подростковым возрастом и молодостью как ранней зрелостью. Каждая стадия развития характеризуется своими уникальными психологическими новообразованиями. По словам Л.И. Анцыферовой, эти новообразования, при вхождении в состав генетически более поздних стадий, не растворяются в них, но существенно обогащаются [5, с. 512]. Таким образом, говоря о студенческом возрасте, необходимо учитывать особенности, как юношеского возраста, так и зрелости.

Юность также называют «вторым переходным» возрастом между детством и молодостью (ранней зрелостью), причем если первый переходный возраст (отрочество) тяготеет к детству, и о нем чаще принято говорить, обсуждая проблемы ребенка, то второй – юность – явно ближе к

взрослости, и именно в этой связи кажется более логичным рассматривать ее проблемы [52, с. 169].

На расширенное понимание молодости обращает внимание А.В. Толстых, констатируя, что молодость воспринимается самими молодыми людьми, «во-первых, как своеобразный аванс на будущее; во-вторых, как право на ошибки; в-третьих, на недомыслие и отсюда, как следствие, на заниженность требования к себе, на неразвитое чувство ответственности за себя, свои поступки, саму жизнь и т.д.» [58, с. 26]. А.В. Толстых также подчеркивает, что молодость человека начинается в юности (в некоторых периодизациях эта ступень называется «поздней юностью» – от 18 до 25 лет). Это в полной мере можно отнести и к студенческому периоду жизни человека. Данный этап характеризуется, во-первых, продолжением развития и формирования личностных (психических и социально-психологических) качеств и, во-вторых, наибольшей активностью в плане профессиональной деятельности. Исходя из этого, студенческий возраст является неотъемлемой частью периода жизни индивида.

Границы взрослости исследователи определяют неодинаково. Однако возрастные границы студенческого возраста фиксированы и во многом совпадают с общепринятым стандартом данной профессиональной и возрастной группы молодежи. Следует отметить, что студенческий возраст занимает промежуточное положение между двумя возрастными этапами: юностью и ранней зрелостью. Поступление молодого человека в учреждение профессионального образования совпадает с окончанием периода юности (17–18 лет), а дальнейшее обучение или трудовая деятельность приходится на начальный этап зрелости [1, с. 458].

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Э. Эриксон называл «психосоциальным мораторием» [67, с. 344]. Для интеграции во взрослую жизнь человеку нужно время, и общество дает ему отсрочку. В течении которой можно экспериментировать с разными

асpekтами идентичности, оценивая их социальную приемленность. По мнению Э. Эриксона «психосоциальным мораторием» является отсрочкой, предоставляемой тому, кто еще не готов принять ответственность и хотел бы иметь в своем распоряжении какое-то время для подготовки к взрослой жизни. Этот мораторий является своего рода запаздыванием в принятии на себя взрослых обязательств. В течении этого периода молодые люди могут достичь определенного успеха. Завершение моратория сопровождается, как правило, формальным признанием и подтверждением со стороны общества того, что достигнуто в юности. По его мнению кризис идентичности разрешается к 18–20 годам.

По данным Д. Шеффера, большинство молодых людей достигают состояния моратория только к 21 году, а стабильная идентичность достигается позднее. Д. Шеффер подчеркивает, что только во время учебы многие люди и девушки переходят от диффузного или незрелого статусов к статусу моратория, а затем ими достигается чувство идентичности. При этом автор подчеркивает, что достижение чувства идентичности ни в коем случае не означает завершение процесса ее формирования [66, с. 356].

В отечественной психологии рассмотренные понятия моратория и идентичности перекликаются с определенными особенностями и этапами индивидуализации в студенческом возрасте, связанными с построением индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, культуре и своему времени. Индивид на данной стадии начинает осознавать свои собственные способности. Но потребность в индивидуальном, неповторимом, творческом отношении к действительности входит в противоречие с наличным набором стереотипных взглядов, которые долго формировались в процессе жизнедеятельности. Следует подчеркнуть, что на ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие [56, с. 304].

Одной из главных особенностей студенческого возраста И.С. Кон называет осознание человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании образа «Я». Образ определяется как социальная установка, отношение личности к себе, и включает три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий [26, с. 336]. «Появление сознательного «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности и неповторимости, мотивов своего поведения, моральные конфликты и нравственная самооценка, интимизация внутренней жизни»– это некоторые феномные проявления самосознания в этом возрасте. К новообразованиям юности И.С. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску. За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17–19 лет на 23–25 лет [25, с. 175].

Становление самосознания способствует актуализации проявления важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, достижениях и др. Так Е.Е. Сапогова подчеркивает, что избегание переживаний и контактов, требующих близости, из-за тревожной боязни утраты собственного «Я» в молодости может привести к чувству изоляции, глубокого одиночества, а в дальнейшем способствовать состоянию полной самопогруженности и изоляции от других. Вместо чувства близости и открытости по отношению к другому возникает стремление сохранить и удлинить дистанцию, не пускать других на свою психологическую «территорию», в свой внутренний мир. Е.Е. Сапогова отмечает, что эти стремления и возникающая на их основе предвзятость могут превратиться и в личностные качества [53, с. 320].

Исследования социальной перцепции указывают на то, что в юношеском возрасте усиливается внимание к личностным, внутренним, собственно психологическим качествам людей. Е.Е. Сапогова подчеркивает, что в это же время происходит формирование устойчивого стремления

прогнозировать интеллектуальные и волевые качества других, свойства их характера, жизненные планы и мечты с опорой на образец [53, с. 460].

По словам Т.В. Корниловой и Е.Л. Григоренко, наблюдения и опросы студентов свидетельствуют о том, что потребность быть личностью развита у них в должной мере [28, с. 108]. Удовлетворение этой потребности заключается в осуществлении социально и профессионально ценной деятельности. Роль последней возрастает в связи с тем, что в студенческой среде получили распространение явления рационализма, практицизма, а иногда и утилитаризма в отношении с однокурсниками, преподавателями. Сказывается влияние всей перестройки жизни студента: быта, деятельности, окружения, а для некоторых и смена постоянного места жительства, увеличение жизненного и социального пространства. Исследователи подчеркивают, что наибольшее значение в «личностном определителе» студентов занимают: «мотивация достижения, автономия и склонность к познанию. В студенческие предпочтения вошли люди, стремящиеся к успеху, готовые отстаивать свою самостоятельность и, самое важное, по словам авторов, склонные к причинному анализу своего поведения, своего внутреннего мира и поведения других людей» [31, с. 872].

Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

Наиболее важными чертами студенческого возраста А.С. Розенфельд называет следующие [51]:

1 Самопознание – первая предпосылка активности развивающейся личности. Не осознав себя, не сопоставив себя с другими, не оценив своего «я», человек не способен к самооценке. Познает студент в самом себе различные качества личности (волю, характер, способности), анализирует свое поведение и действия, соотносит их с поведением других людей, больше задумывается над своим внешним видом. Оценка самого себя происходит в основном тремя способами: студент сравнивает себя с мысленным или

реальным идеалом; дается самооценка на основе достигнутых результатов; сопоставляется мнение о самом себе с мнением старших товарищей или друзей;

2 Самоутверждение проявляется в яркой потребности занять определенную позицию в группе, среди друзей. Самоутверждение может быть причиной положительного или отрицательного поведения студента;

3 Самостоятельность выражается в стремлении испытать свои силы, характер. Это ставит студента перед необходимостью выполнять самостоятельные действия в сложных ситуациях;

4 Самоопределение связано с поиском своего нравственного идеала, определением для себя социальных ценностей, жизненного призвания, выбором профессии, наконец, созданием семьи. В студенческом возрасте быстрыми темпами развиваются, дифференцируются склонности, специальные способности;

5 Максимализм свойствен значительной части студентов, особенно, младших курсов. Он обычно проявляется в стремлении сделать больше, чем реально возможно; действовать по принципу «все или ничего»;

6 Коллективизм, потребность в дружеском общении, в опоре на мнение товарищей также являются отличительной чертой студенчества.

Таким образом, студенческий возраст можно назвать заключительным этапом поступательного возрастного развития психофизиологических и двигательных возможностей организма. Молодые люди в этот период обладают большими возможностями для напряженного учебного труда, общественно-политической деятельности. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и преобразованиям. Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания, ведущей же

деятельностью этого периода становится учебно-профессиональная деятельность.

В нашем исследовании мы обращаемся к теме межличностных отношений в студенческой группе. Показано, что такая группа имеет развитую статусную интрагрупповую структуру, включающую три выраженных статусных слоя: лидеры, аутсайдеры и среднестатусные члены группы. Характеристика внутригрупповых взаимоотношений дается в трех измерениях – социометрическом, референтометрическом и системе неформальной власти. В настоящее время в научной среде начал проявляться интерес к проблеме изучения студенческих групп. При этом многие авторы рассматривают студенческую группу как совокупный субъект деятельности и общения. Так, К.М. Гайдар считает, что данный феномен связан с развитием перцептивных способностей учащихся, и уже на втором году обучения студенческая группа становится полноценным субъектом взаимоотношений [15, с. 23].

В работах О.В. Андриановой, Е.Л. Козуб, Я.Л. Коломинского, Ю.М. Кондратьева, А.С. Чернышева особое внимание уделяется динамике взаимоотношений и взаимодействий в сообществах студентов на разных этапах их обучения. Авторы отмечают высокую референтность как самих межличностных отношений, так и группы в целом для ее участников [27, с. 127].

Ю.М. Кондратьев в своем диссертационном исследовании анализирует особенности отношений со «значимым другим» в студенческих группах в логике того, как воспринимает нижестоящий студент во внутригрупповой иерархии вышестоящего однокурсника и вышестоящий студент нижестоящего члена группы. Он заключает, что наибольшим влиянием в студенческой группе обладают высокостатусные учащиеся. При этом помимо устойчивой позиции в структуре неформальной власти они зачастую являются и наиболее привлекательными в социометрическом плане студентами. Среднестатусные учащиеся занимают также стабильное,

устойчивое место в студенческой группе. Кроме того, данная статусная категория отличается высокой степенью взаимности отношений, и именно она обеспечивает большинство выборов всем статусным категориям в группе. Авторитетность мнения приписывается не только высокостатусным членам группы. В ряде случаев и ситуаций именно среднестатусные студенты в большей степени могут повлиять, как на мнение однокурсников при решении значимой групповой задачи, так и в итоге на характер и направленность группового развития. Аутсайдеры являются наименее предпочитаемыми членами группы и зачастую это связано с их слабой включенностью, как в систему межличностных взаимоотношений, так и в учебный процесс в целом [27, с. 131].

Исследователь А.Э. Варчев считает, что эффективное функционирование студенческой группы зависит от психологического самочувствия ее членов, т.е., прежде всего, от развитости и благополучности системы неформальных внутригрупповых взаимосвязей [14, с. 21].

Межличностные отношения в группе имеют многоуровневую структуру:

– персональные отношения, строящиеся на эмоциональной привлекательности и антипатичности. Если совпадают вкусы, и отношения завязываются легко, вероятность дружеских связей очень велика;

– партнерские отношения, завязывающиеся в сфере совместной деятельности. Такие отношения не всегда могут перерасти в дружбу, если совместная деятельность прекратится или потеряется к ней интерес;

– мотивационные отношения, проявляющиеся при осознании человека мотивов своей деятельности, отношения к объекту деятельности. Здесь уже имеет место осознанный выбор, но если он не поддерживается личным приятием, то такие отношения могут стать деловыми, а не дружескими [12, с. 209].

Термины, которые сегодня используют для обозначения организации межличностных взаимодействий студентов в процессе обучения, весьма

разнообразны: педагогика сотрудничества, сотрудничество в обучении, групповая работа, коллективные формы обучения, взаимное обучение, кооперация в обучении и др. Следует отметить, что здесь используются два пути определения – через характер межличностных взаимодействий (сотрудничество, кооперация) и через форму организации взаимодействий (групповая работа, коллективная работа и др.).

При рассмотрении организационных форм предполагается, что между учащимися возникают конструктивные взаимодействия в виде кооперации и сотрудничества. В настоящее время чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим понятиям, обозначающим многостороннее взаимодействие в учебной группе [31, с. 872].

Проблема современной высшей школы состоит в том, что студенты часто ставятся в условия конкуренции. Конкуренция между отдельными группами при решении сложных технических и интеллектуальных задач действительно стимулирует деятельность, но внутри каждой группы наиболее стимулирующей является не она, а кооперация. В учебном процессе должен присутствовать элемент конкуренции между студентами, так как личность получает возможность проявить все свои навыки, способности, возможности и умения – показать, что она собой представляет и чем выделяется из общей студенческой группы.

Конкуренция – это сильное стимулирующее средство достижения значительных результатов, но она имеет тенденцию превращаться в конфликт. Согласие на мирную борьбу за определенные вознаграждения путем соперничества часто нарушается. Конкурент, проигрывающий в мастерстве, интеллекте, способностях, может поддаться искушению завладеть ценностями путем насилия, интриг или нарушения существующих законов конкуренции. Его действия могут породить ответную реакцию, и конкуренция превращается в конфликт с непредсказуемыми результатами.

Доказано, что в условиях кооперации создается весьма эффективный режим учебной работы.

Многие результаты исследований по организации межличностных взаимодействий студентов в процессе обучения показали, что учебное сотрудничество (кооперация) обучающихся положительно влияет на критерии оценки объективной успешности обучения. Также улучшаются академические успехи: на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальной работе, когда взаимодействие студентов минимально, возрастает и объем усваиваемого материала, и глубина его понимания; повышается уровень осмысления материала, растет число нестандартных решений, в целом повышаются результативность и продуктивность работы [32, с. 943].

Кроме того, межличностные взаимодействия обучающихся создают условия для реализации общественно-воспитательных целей. Студенты приучаются к ответственности, партнерству, готовности оказывать помощь своим сокурсникам; приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе (умение строить свое поведение с учетом позиций других людей, такт и др.). Учебное сотрудничество студентов в группе способствует формированию социально-психологических знаний и умений, т. Е. групповая форма работы, особенно в малых группах, улучшает кооперативные отношения как между членами конкретной группы, так и между участниками смежных групп. Такая ситуация формирует условия для кооперативных отношений между членами всего студенческого коллектива, способствует общей атмосфере успешности. При этом кооперация в обучении оказывает положительное влияние на развитие самостоятельности студентов, формирует у них навыки самоконтроля, повышает самооценку, дает больше возможностей проявлять свою индивидуальность.

Отмечается положительное влияние группового сотрудничества на результат деятельности, на личность обучающегося и формирование учебной группы как коллектива в результате действия сложных психологических

механизмов, регулирующих совместную деятельность и межличностное общение. В учебной деятельности студентов необходимо личностно-развивающее взаимодействие, в процессе которого пробуждается и развивается интерес человека к самому себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина российского государства, члена мирового сообщества.

Таким образом, студенческая группа является особой формой малых групп, для которой характерно не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений в межличностных отношениях. В малой группе создается конкретная ткань коммуникативных, интерактивных и перцептивных процессов. На организацию межличностных отношений могут влиять многие факторы.

1.2 Тревожность и ее проявления в студенческом возрасте

Такое свойство личности, как тревожность стало интересоваться зарубежных ученых еще в 1950-е гг. Тема получила разработку в трудах таких известных исследователей как З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Берн, Ч. Спилберг и др.

Одним из первых, свое внимание на проблему тревожности обратил З. Фрейд. Ученый определил тревожность как неприятное переживание, выступающее сигналом опасности. По его мнению содержание тревожности-чувства неопределенности и беспомощности. Он допускал и существование бессознательной тревожности, но позже пришел к выводу, что это состояние переживается сознательно и сопровождается возрастанием умения справляться с опасностью. По его мнению, тревожность выступает повторением в наших фантазиях ситуаций, связанных с испытаниями в прошлом опыте переживаниями беспомощности. В общем З. Фрейд определил тревожности ключевое место в душевной жизни человека и выделил три вида тревожности: объективная тревожность, которая возникает в ситуациях реальной внешней опасности, во-вторых, невротическая тревожность, вызванная неизвестной и неопределенной опасностью и, в-третьих, моральная тревожность, определяемая им как «тревожность совести» или Сверх-Я. Идеи З. Фрейда вплоть до наших дней активно подреживалось многими учеными, например Ранк описывает в своих трудах пребывание ребенка в утробе матери в виде рая. Ребенок находится в этот период в прекрасных условиях, в полной безопасности, защищенный от всякого напряжения, а нужды ребенка сведены до минимума и удовлетворение по мере необходимости. А вот рождение – настоящая травма, первичный шок. Появление на свет представляет собой первую ситуацию опасности. Он предложил рассматривать акт рождения как главную травму в жизни человека. Согласно его учению, определенные переживания, имевшие

место в жизни человека – действия, импульсы, мысли или воспоминания – мучительно болезненные или порождающие сильную тревогу вытесняются из сознания, а те силы, которые привели к вытеснению произошедшего из памяти, мобилизуются, препятствуя их восстановлению в сознании [59, с. 134].

Главные источники тревоги и беспокойства личности К. Хорни видела в результатах неправильных человеческих отношений. Она в отличие от З. Фрейда, не считала, что тревога является необходимым компонентом в психике человека. В развиваемой ею теории личности этиология тревоги заключается в отсутствии чувства безопасности в межличностных отношениях. По ее мнению все то, что в отношениях с родителями разрушает ощущение безопасности у ребенка, приводит к базальной тревоге, значит, происхождение невротического поведения следует искать в нарушенных отношениях между ребенком и родителем. К. Хорни проводит сравнение между страхом и тревожностью. Страх – реакция, пропорциональная наличной опасности, а тревога является несоизмеримой реакцией на воображаемую опасность. Страх и тревога – адекватные реакции на воображаемую опасность, но в случае страха опасность очевидна, объективна, а в случае тревоги она скрыта, субъективна [63, с. 464].

А. Адлер в своей индивидуальной теории личности рассматривал тревогу в качестве симптома невроза, а последний понимал достаточно широко – как диагностически неоднозначный термин, охватывающий многочисленные поведенческие нарушения: «Невроз – это естественное, логическое развитие индивидуума, сравнительно не активного, эгоцентрически стремящегося к превосходству и поэтому имеющего задержку в развитии социального интереса, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни» [3, с. 218].

По мнению А.Адлера больные неврозами – это люди, выбравшие неправильный стиль жизни в основном по причине того, что в раннем детстве они или перносили физические страдания, или их чрезмерно опекали

и баловали, или их отвергали. При таких условиях дети становятся повышенно тревожными, не чувствуют себя в безопасности и начинают развивать стратегию психологической защиты, чтобы справиться с чувством неполноценности. Жизнь больного неврозом сопряжена с чувством постоянной угрозы самооценке, ощущением неуверенности и повышенной чувствительности [3, с. 305].

Основным источником, внутреннего беспокойства Э. Фромм считал переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности, чувствуя в связи с этим свою беспомощность перед силами природы и общества [60, с. 158].

Исследуя тревогу как состояние и тревожность как личностное свойство, Ч. Д. Спилбергер разделил эти два определения на «ситуативную» и «личностную» тревожность. Ситуативная тревожность понимается как временное состояние, но может быть устойчивым, и связано с конкретными ситуациями. Это могут быть экзамены, разговор с начальством, общение с незнакомыми или неприятными людьми, от которых можно ожидать чего угодно. Личностная тревожность, в свою очередь, становится характерной чертой личности человека, которая оставляет отпечаток на отношении к различным жизненным ситуациям, постоянно предвидя в них опасность и пребывая в них в состоянии постоянного беспокойства. Личностная тревожность, как правило, имеет глубокие корни, уходящие в раннее детство, с ней трудно бороться, но и трудно жить, когда перед тобой постоянное ожидание опасности [21, с. 178].

В России проблема тревожности исследователи заинтересовались только в 1960-1970-х гг. Ей посвящены исследования многих ученых.

По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [42, с. 262].

А.В. Петровский понимает тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги, которая характеризуется низким порогом возникновения. Активная деятельности личности не может не сопровождаться определенным оптимальным уровнем тревожности. Для каждого человека существует оптимальный, уровень тревожности – так называемая полезная тревожность [47, с. 215]. .

В.Р. Кисловская определила тревожность как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойство (ситуативно или постоянно). Человек испытывает страх и тревогу в особых социальных ситуациях, которые связаны или с экзаменационными испытаниями, или с повышенной эмоциональной или физической нагруженностью, порожденной причинами иного характера.

Согласно Ю.Л. Ханину, ситуативная тревожность возникает «как реакция человека на различные социально-психологические стрессоры, т.е. ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу и т.п. Тревожность как черта личности (личностная тревожность) раскрывает индивидуальные различия в устойчивости или неустойчивости человека воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных, даже незначительных, ситуациях [61, с. 40].

Согласно работам Л.И. Божович по проблеме происхождения тревожности, процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы. Особенностью таких новообразований является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития. Л.И. Божович рассматривала этот вопрос на примере образований, обеспечивающих сознательное управление своим поведением, а также планировала использовать его применительно к изучению высших чувств. Кроме того, подобным же образом она рассмотрела и качества личности – как систему,

включающую устойчивый мотив и закрепленные, привычные формы его реализации в поведении и деятельности [12, с. 115].

Л.И. Божович выделяет «адекватную» и «неадекватную» тревожность. Согласно этой точке зрения, критерием подлинной тревожности выступала ее неадекватность реальной успешности, реальному положению индивида в той или иной области. Только в таком случае она рассматривалась как проявление общеличностной тревожности, «зафиксировавшейся» на определенной сфере [12, с. 209].

Ф.Б. Березин отметил, что состояние тревоги (тревожности) представляет собой эмоциональное состояние, ряд эмоциональных состояний, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделил шесть уровней состояния тревоги. Первый уровень – наименьшая интенсивность тревоги. Выражается в переживаниях напряженности, настороженности, дискомфорта. Это ощущение не несет признака угрозы, а служит сигналом скорого наступления более выраженных проявлений тревоги. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение. На втором уровне ощущение внутренней напряженности сменяют гиперостезические реакции или же они присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении – отрицательную эмоциональную окраску. Третий уровень – собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности. Четвертый уровень – страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу. Пятый уровень – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, которая возникает в результате постепенного нарастания тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание может вызвать неопределенная, но очень сильная тревога. Наиболее важный уровень – тревожно-боязливое

возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности вызывается тревогой, достигает при этом своего максимума [9, с. 152].

А.М. Прихожан указывает, что тревожность является переживанием эмоционального дискомфорта, связанным с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Она различает тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [44, с. 454]. Исследовательница выделяет две основных категории тревожности. Открытая, т.е. сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги и скрытая – в значительной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения. Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности [45, с. 893].

По ее мнению, существуют разные формы открытой тревожности. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с ней индивид не может. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой люди самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с имеющейся у них тревожностью. Регулируемая тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющая немалого добиться. Такая тревожность выступает в нескольких вариантах. Во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. Во-вторых, она может выступать как некая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоды» от наличия тревожности и выражается через усиление симптомов. В

некоторых случаях у одного испытуемого встречались одновременно два или даже все три варианта.

Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм – «неадекватное спокойствие». В этих случаях индивид, скрывая тревогу, как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает сильные и негибкие способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У таких детей не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Эта форма очень нестойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности. Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и «неадекватное спокойствие» чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревог, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер. Еще одна форма скрытой тревожности – «уход от ситуации» – встречается достаточно редко [44, с. 454].

В.В. Бойко в своих исследованиях заметил, что человек склонен к немотивированной тревоге, если: еще в детстве был пугливым, робким; боялся оставаться один в доме (возможно, боится и сейчас); иногда преследует мысль, что может случиться что-то страшное; часто бывает чувство сильного внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности; часто снятся страшные сны; очень переживает, когда близкие уезжают в командировку, за границу; страшно летать самолетом (или ездить поездом). Причины проявления личностной тревожности многообразны настолько, что практически невозможно провести их классификацию. Причиной тревожногостереотипа поведения может стать все, что угодно: противоречие жизненных установок реальности, соматические нарушения, психологический дискомфорт и т.д. В результате человек обеспокоен, неудовлетворен, переживает ощущение несчастья, опасений, боязни. Широко

распространенным вариантом тревожности является ощущение тоски и меланхолии, который, например, англичане называют сплином, а русские хандрой [13, с. 754].

Л.Ф. Анн считает, что это «склонность индивида к переживанию тревоги, которое представляет собой эмоциональное состояние. Состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с точки зрения физиологии – активацией вегетативной нервной системы. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени».

Исходя из анализа работ отечественных ученых, можно сделать вывод, что большинство из них опровергают фрейдовский подход к пониманию тревожности как давление врожденных инстинктов, а понимают тревожность как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных ситуациях и возникающие в процессе деятельности и общении личности. Иначе говоря, тревожность относится к явлениям социальным, а не биологическим.

В настоящее время сформулированы обобщающие определения для обозначения этого явления в целом: «Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [48, с. 721]. Практически все ученые сходятся во мнении, что для тревожной личности свойственны такие проявления, как беспокойство, излишнее напряжение, негативные предчувствия, а также повышенная активность вегетативной нервной системы. Тревога является способом организма среагировать на ситуацию стресса, и, определяясь значимостью стрессогенного фактора, может иметь различную интенсивность и период протекания. Тревожность не является однозначно отрицательным явлением, определенный приемлемый уровень тревожности не только допустим, но и

необходим для правильного выстраивания перспектив активной деятельности. Существует понятие оптимального уровня тревожности, который так же называется желательным, речь идет о полезной тревожности, заставляющей человека развиваться.

Однако уровень тревоги, превышающий оптимальный (различный у индивидов), может оказывать на организм крайне неблагоприятное влияние.

Существует более узкая классификация, согласно которой по принципу происхождения выделяются только два типа тревожности. Личностная тревожность, первый из типов, является свойством личности, ее характеристикой, определяющей, насколько человек расположен к проявлению тревоги. Она является устойчивой характеристикой эмоциональной сферы. Этот вид тревожности обусловлен фрустрацией в социальной и других значимых для личности сферах. Он развивается и закрепляется под воздействием регулярно повторяющихся ситуаций, детерминирующих тревогу. Как личностная черта тревожность закрепляется на этапах дошкольного и школьного детства, окончательно формируясь к подростковому возрасту. Личностная тревожность ведет за собой состояние подавленности и настороженности, что осложняет контакт с окружающим миром, лишает желания проявлять активность и инициативу – из-за стремления избежать ситуаций, где тревога потенциально возможна. Окружающий мир воспринимается как пугающий и враждебный. Второй вид тревожности – ситуативная тревожность. В отличие от первого, ключевым фактором, провоцирующим возникновение тревоги, оказывается внешний мир и его явления. Тревога порождается какой-либо ситуацией, которая является травмирующей для личности. Ситуативная тревога в основе своей выполняет функцию адаптации организма к окружающей среде, она предупреждает о ситуациях внешнего мира, чреватых для индивида опасностью, и позволяет к этим опасностям подготовиться, избежав негативных последствий. Меры подготовки при этом могут быть осознанными или бессознательными – тогда реализуется действие защитных

механизмов организма. 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, мы можно выделить три формы тревоги, в зависимости от факторов, определяющих формирование ситуативной тревожности: межличностная ситуативная тревога, внутригрупповая ситуативная тревога, деятельностная (предрабочая, рабочая, послерабочая, оптимальная) ситуативная тревога [16, с. 1247].

Межличностная и внутригрупповая тревога относятся к ситуациям эмоционального переживания в процессе общения. Они охватывают и весь эмоциональный спектр, основанный на прошлых контактах индивида с социумом, и эмоциональные ожидания, направленные на будущие контакты. Оценивается интенсивность и окраска переживаний человека по поводу необходимости контактировать с другими. Деятельностная тревога связана с конкретной задачей, стоящей перед человеком, с активностью, которую он собирается проявить, вызывающей у него эмоциональные переживания. Ситуативная тревожность может быть формой проявления общей тенденции личности к тревожному поведению.

Тревожность как личностное образование может выполнять в поведении и развитии личности как мотивирующую функцию, заменяя и подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность человека может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования [46, с. 461].

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего

результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. Личности, относящиеся к категории высоко тревожных, склонны видеть в широком диапазоне ситуаций угрозу для их самооценки и жизнедеятельности. На такие ситуации они реагируют выраженным состоянием напряженности [41, с. 171].

На психологическом уровне тревожность ощущается как: напряжение; озабоченность; беспокойство; нервозность; чувство неопределенности, бессилия, незащищенности, грозящей неудачи; одиночество; невозможность принять решение. На физиологическом уровне реакция тревожности проявляется в: усилении сердцебиения; учащении дыхания; увеличении минутного объема циркуляции крови; повышении артериального давления; возрастании общей возбудимости; снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску [50, с. 141].

Тревожность разделяют по разным критериям. В зависимости от сферы возникновения тревожность может быть: учебная – возникающая в процессе обучения; межличностная – обусловлена конфликтами и сложностями в общении; социальная – появляется из-за понимания необходимости взаимодействия с окружающими людьми: процесс знакомства, непосредственного общения и т.д.; тревожность, вызванная представлениями о самом себе – завышенные притязания (ожидания) и заниженная

самооценка, несовпадение между «хочу» и «могу»; тревожность, обусловленная ситуацией выбора – неприятные чувства, возникающие в процессе принятия решения и связанные с необходимостью сделать выбор.

По воздействию на волевые процессы человека выделяют следующие типы. Мобилизирующая тревожность побуждает человека к действиям, снижающим неблагоприятные последствия ситуации и риск неудачи посредством активизации мышления, волевых процессов и увеличения физической активности. Тормозящая тревожность парализует волю человека, осложняет принятие решений, тормозит мыслительные процессы и выполнение активных действий, которые могли бы помочь выйти из сложных ситуаций.

По степени адекватности ситуации бывают следующие виды. Адекватная тревожность – естественная реакция на реально существующие трудности и проблемы в различных сферах жизни (семья, рабочий коллектив, учебная деятельность). Неадекватная тревожность – возникает в ситуациях, не являющихся потенциально опасными, однако человек рассматривает их как несущие угрозу его жизни, здоровью, самооценке и т.д.

По степени выраженности: пониженная, оптимальная и повышенная. Пониженная тревожность характеризуется тем, что человеку не свойственно испытывать чувство тревоги даже в ситуациях, опасных для жизни. Как следствие, человек не может оценить степень угрозы адекватно, чересчур спокоен, не предполагает возможность возникновения трудностей и наличие рисков. Оптимальная тревожность имеет умеренное выражение, не препятствует выполнению функций, а скорее мобилизует организм, улучшая мыслительную деятельность и волевые способности человека. Также выполняет защитную и предохранительную функцию в опасных ситуациях. Повышенная тревожность, мешающая нормальному функционированию и жизнедеятельности человека, потому как является неадекватной реакцией на ситуации, не несущие угрозы или негативные последствия [50, с. 157].

Любому человеку присущ определенный уровень тревожности, который носит временный характер и с которым человек при желании может легко справиться. Определенный уровень тревожности – естественная и нормальная особенность активного человека. У каждого человека существует свой оптимальный и полезный уровень тревожности. Однако, если состояние тревоги повышенный и носит длительный характер, человек не может с ним справиться самостоятельно и она оказывает дезорганизирующее влияние на жизнь и является субъективным проявлением неблагополучия личности в целом.

Обратимся к описанию особенностей тревожности в студенческом возрасте, в период обучения в учреждениях профессионального образования.

Студенческий возраст полон тревог, связанных с адаптацией на первом курсе, зачетами, экзаменами, непредсказуемостью преподавателей и одногруппников, неумения правильно распределить свое время и силы, неготовностью работать с большим объемом информации.

Проведенное Б.М. Прихожан исследование позволяет представить происхождение и закрепления тревожности на разных возрастных этапах. С предпубертатного возраста тревожность все более опосредуется особенностями «Я-концепции», носящими противоречивый, конфликтный характер. В свою очередь тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха и субъективного его восприятия, углубляет и усиливает этот конфликт. На потребностном уровне он приобретает характер противоречия между аффективно заряженным стремлением к удовлетворяющему отношению к себе, успеху, достижению цели, с одной стороны, и боязнью изменить привычное отношение к себе – с другой. Возникающие в результате такого конфликта затруднения в восприятии успеха и сомнения даже в реальных достижениях еще более увеличивают отрицательный эмоциональный опыт. Поэтому тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации или способов защиты и становится устойчивым

личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу. Именно на этой основе может возникнуть тревожность в подростковом и юношеском возрастах. В юношеском возрасте переживания становятся все более размытыми, смутными, двойственными, неопределенными, т.е. приобретают черты тревоги в ее классическом описании. Переживания страха характеризуются наличием определенного объекта страха и размытой тревоги. При этом иррациональность страха в основном отчетливо осознается [45, с. 893].

В исследованиях А.М. Прихожан, И.В. Дубровиной было замечено, что высокотрехтревожные студенты склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности [46, с. 461]. Поведение тревожных людей в деятельности направленной на достижения успехов, имеет следующие особенности: острота эмоционального реагирования на сообщение о неудачи; хуже работают в стрессовых ситуациях или условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи; боязнь неудачи доминирует над стремлением к достижению успеха.

Обычно тревожные студенты это очень неуверенные в себе люди, с неустойчивой самооценкой, подчеркивают А.М. Прихожан, И.В. Дубровина. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно, стараются точно выполнять требования, не нарушают дисциплину. Таких людей называют скромными, застенчивыми. Тревожность во многом обуславливает поведение учащегося. Существует определённый уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение студента к определенному типу ситуации и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Когда же этот уровень превышает оптимальный, исследователи говорят о проявлении повышенной

тревожности. Повышенный уровень может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности к тем иным социальным ситуациям. У учащихся с данным уровнем проявляется отношение к себе как к слабому, неумелому. Тревожность окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности [46, с. 468].

Юношеский возраст по сравнению с подростковым, по мнению Л.Е. Лычко, характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее «в качестве общих особенностей этого возраста отмечается изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно. К ним относятся особая подростковая сензитивность – чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и, наряду с этим, излишняя самоуверенность и чрезмерная критичность в отношении окружающих. Тонкая чувствительность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием» [34, с. 416].

Тревожные люди, отмечает О.В. Евтихова, как правило, не пользуются всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто неуверенны в себе, замкнутые, малообщительные или, напротив, свехобщительные, назойливые, озлобленные. Также причиной непопулярности является их безынициативность из-за своей неуверенности в себе, следовательно, эти учащиеся не всегда могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности тревожных учащихся является то, что у сверстников появляется стремление доминировать над ним, что ведет к снижению эмоционального фона, к тенденции избегать

общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе [17, с. 256].

Тревожность во многом определяет поведение студента. Уровень тревожности демонстрирует внутреннее отношение студента к определенному типу ситуации и межличностному взаимодействию со сверстниками и педагогами. Студент выраженной тревожностью склонен воспринимать окружающий мир, как заключающий в себе угрозу и опасность, в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности.

Следует заметить, что тревожность завышенная или ее отсутствие негативно сказывается на учебной деятельности, нарушает полноценное развитие личности в целом. Однако согласно исследованиям В.М. Астапова установлено, что студенты с высокой личностной тревожностью характеризуются более выраженной дезадаптацией, чем со средним и низким уровнем тревожности. Для них характерны неприятие себя и эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и уход от проблем [8, с. 274].

Таким образом снижение личностной тревожности является важным фактором для полноценного образования и личностного роста в целом.

2 Эмпирическое исследование особенностей организации межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности

2.1 Проектирование, осуществление и основные результаты экспериментального исследования

В исследовании принимали участие учащиеся студенты 1 курса факультета государственного и муниципального управления Красноярского института экономики Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики в количестве 65 человек.

По методике измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова) была проведена диагностика, направленная на определение уровня развития личностной тревожности учащихся, в результате которой был выявлен среднегрупповой показатель, составляющий 16,42 балла ($m = 0,34$ $\sigma = 5,42$), что говорит о среднем уровне развития тревоги с тенденцией к высокому. При более детальном анализе полученных данных выявлено, что 36,92 % учащихся обладают средним уровнем развития личностной тревожности, с тенденцией к высокому. Еще 29,23 % учащихся свойственен высокий уровень развития личностной тревожности. Средний уровень развития тревожности с тенденцией к низкому был выявлен у 26,15% опрошенных. Очень высокий и низкий уровни развития тревожности характерны для 3,08 % и 4,62 % учащихся соответственно (рисунок 1).

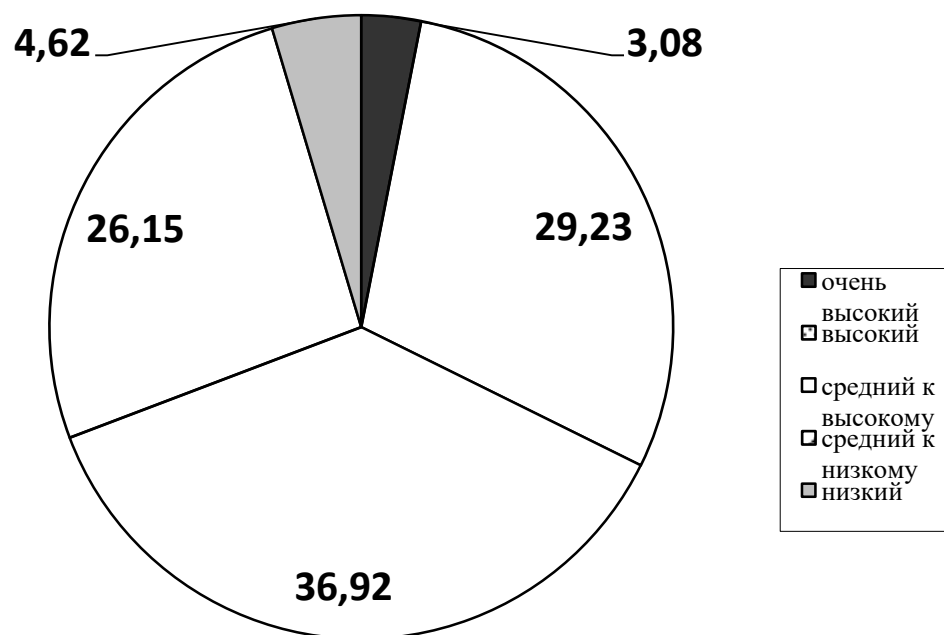


Рисунок 1 – Распределение учащихся с разным уровнем развития тревожности

С целью выявления достоверно значимых различий в распределении учащихся с разным уровнем личностной тревожности, была проведена статистическая обработка данных с использованием критерия Фишера. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели значимости различий в распределении учащихся с разным уровнем развития личностной тревожности

	Очень высокий	Высокий	Средний с тенденцией к высокому	Средний с тенденцией к низкому	Низкий
Высокий	$\varphi=4,502,$ $p=0,01$	–	–	–	–
Средний с тенденцией к высокому	$\varphi=5,436,$ $p=0,01$	$\varphi=0,933,$ –	–	–	–

Средний с тенденцией к низкому	$\varphi=4,110,$ $p=0,01$	$\varphi=0,392,$ –	$\varphi=1,326,$ –	–	–
Низкий	$\varphi=0,458,$ –	$\varphi=4,044,$ $p=0,01$	$\varphi=4,978,$ $p=0,01$	$\varphi=3,652,$ $p=0,01$	–

Как показано в таблице, значимые различия выявлены при сравнении групп учащихся с очень высоким и низким уровнем тревожности с остальными группами исследования. Следовательно, мы можем сказать, что для учащихся характерными являются высокий и средний (с тенденцией к высокому и с тенденцией к низкому) уровень развития личностной тревожности.

Анализ результатов исследования немотивированной тревожности (тест В.В. Бойко) среди учащихся, позволил выявить следующие данные. В среднем по группе немотивированная тревожность представлена на уровне склонности – 8,16 балла ($m = 0,21$ $\sigma = 2,13$). Более дифференцированное распределение учащихся по степени выраженности немотивированной тревожности представлено на рисунке 2.

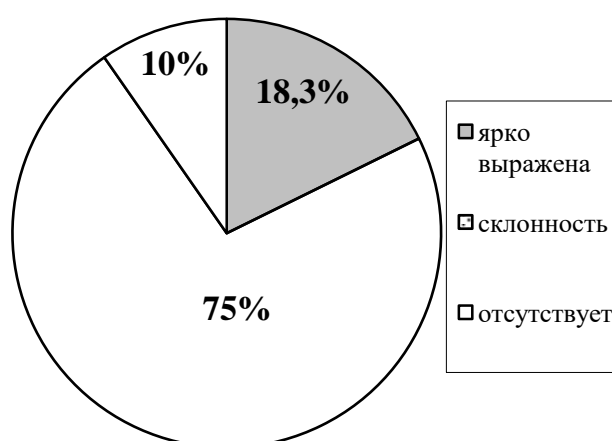


Рисунок 2 – Распределение студентов с разной степенью выраженности немотивированной тревожности

Как видно из рисунка, преобладающее число учащихся – 75 %, склонны к проявлению немотивированной тревожности. Почти пятая часть всех опрошенных – 18,3 % отличается ярко выраженной немотивированной тревожностью, ставшей неотъемлемой частью их поведения. И только у 10 % опрошенных, склонности к немотивированной тревожности не выявлено.

С целью выявления значимых различий в распределении учащихся с разной степенью выраженности необоснованной тревожности, была проведена статистическая обработка данных с использованием критерия Фишера. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели значимости различий в распределении учащихся с разной степенью выраженности необоснованной тревожности

	Ярко выражена	Склонность
Склонность	$\varphi=6,624$, $p=0,01$	–
Отсутствует	$\varphi=1,322$, –	$\varphi=7,947$, $p=0,01$

Основываясь на данных, представленных в таблице 2, можно сказать, что большинство учащихся в возрасте 17–19 лет отличает склонность к немотивированной тревожности. Следовательно, они склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в разнообразных ситуациях и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности, даже в тех случаях, когда для этого нет объективных причин.

В соответствии с задачами исследования, был проведен анализ особенностей межличностных отношений учащихся, результаты, которого представлены на рисунке 3 (тест Т. Лири).



Рисунок 3 – Среднегрупповая дискограмма особенностей межличностных отношений учащихся

Как видно из рисунка 3, выраженность различных межличностных отношений у учащихся, низкая или умеренная (от 1,0 до 6,2 балла), что свидетельствует об адаптивном варианте проявляющихся черт по отношению к другим людям. Преобладающим типом межличностных отношений, является альтруистический тип отношений (6,2 балла, при $m=0,81$, $\sigma=2,97$). Далее следуют подчиняемый и зависимый типы – 5,7 ($m=0,26$, $\sigma=2,41$) балла и 5,2 балла ($m=0,76$, $\sigma=2,62$) соответственно. За ними расположены агрессивный (4,2 балла, при $m=0,89$, $\sigma=1,23$), авторитарный (4,1 балла, при $m=0,69$, $\sigma=2,18$) и эгоистичный (3,1 балла, при $m=0,61$, $\sigma=2,80$) типы межличностных отношений. В наименьшей степени учащимся свойственны дружелюбный и подозрительный типы взаимоотношений (2,5 балла, при $m=0,831$, $\sigma=2,54$ и 1,0 балла, при $m=0,39$, $\sigma=0,82$ соответственно).

Полученные данные подтверждены результатами критерия Фридмана, направленного на выявление ранговой иерархии показателей степени выраженности различных типов межличностных отношений (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели значимости различий в степени выраженности типов межличностных отношений

Значение	Значимость
27,354	< ,00029

Следовательно, можно предположить, что в целом учащиеся в возрасте 17–19 лет отличает ответственность по отношению к людям, деликатность, мягкость, доброта, отзывчивость. Эмоциональное отношение к людям проявляется в сострадании, симпатии, заботе. Они видят себя способными подбодрить и успокоить окружающих.

Анализ двух основных тенденций «доминирования» и «дружелюбия» выявил преобладание уровня дружелюбия (2,9 балла), над уровнем доминирования (– 0,24 балла), что говорит о тенденции к подчинению, в сочетании с учащимися к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

Таким образом, можно сказать, что учащиеся в возрасте 17–19 лет, терпимы к недостаткам и умеют прощать, уступчивы, доверчивы, добросовестны и бескорыстны. С общей тенденцией к подчинению.

Исходя из цели исследования, был проведен анализ особенностей межличностных отношений учащихся с разным уровнем развития личностной тревожности.

На рисунке 4, представлены результаты диагностики особенностей межличностных отношений в группе учащихся с высоким уровнем личностной тревожности.



Рисунок 4 – Среднегрупповая дискограмма выраженности межличностных отношений учащихся с высоким уровнем тревожности

Как видно из рисунка 4, среднегрупповые показатели по каждой октанте выше, чем по выборке в целом, и колеблются от 4,67 до 7,75 балла. Однако, степень выраженности представленных показателей, как и в целом по группе, умеренная, что представляет собой адаптивный вариант проявляющихся межличностных отношений.

Анализ количественных данных по каждой октанте выявил доминирование черт по альтруистическому типу отношений (7,75 балла, при $m=0,99$, $\sigma=3,44$). Несколько меньшими баллами, в среднем по группе, представлены дружелюбный (7,17 балла, при $m=0,98$, $\sigma=3,41$), авторитарный (6,83 балла, при $m=0,99$, $\sigma=3,34$) и зависимый (6,42 балла, при $m=0,96$, $\sigma=3,32$) типы межличностных отношений. На последних четырех позициях располагаются эгоистичный (5,75 балла, при $m=0,74$, $\sigma=2,56$), агрессивный

(5,17 балла, при $m=0,84$, $\sigma=2,92$), подозрительный (5,08 балла, при $m=1,18$, $\sigma=4,10$) и подчиняемый типы (4,67 балла, при $m=1,02$, $\sigma=3,55$).

Между тем, статистическая обработка данных с помощью критерия Фридмана достоверных различий в степени выраженности типов отношений, не выявила (таблица 4).

Таблица 4 – Показатели значимости различий в степени выраженности черт межличностных отношений

Значение	Значимость
11,55864	< ,11604

Следовательно, можно сказать, что в группе учащихся с высоким уровнем тревожности, нет ярко выраженного доминирующего типа межличностных отношений.

Можно предположить, что для них характерны взаимоотношения, включающие в себя различные черты отдельных типов межличностных отношений, в зависимости от индивидуально-психологических особенностей респондента или от ситуации межличностного взаимодействия.

Анализ двух основных параметров, «доминирования» (1,95 балла) и «дружелюбия» (4,04 балла), выявил преобладание дружелюбия, что свидетельствует о стремлении к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими, в сочетании с тенденцией к доминированию в общении.

В группе учащихся со средним уровнем развития личностной тревожности с тенденцией к высокому, выявлены следующие результаты (рисунок 5).



Рисунок 5 - Среднегрупповая дискограмма выраженности межличностных отношений учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к высокому

Как показано на рисунке, показатели в среднем по группе выше, чем по выборке в целом, и варьируются от 2,61 до 7,40 балла. Однако, степень выраженности представленных показателей, как и в целом по группе, умеренная, что свидетельствует об адаптивном варианте проявляющихся межличностных отношений.

Анализ количественных данных по каждой октанте выявил доминирование черт по подозрительному типу отношений (7,4 балла, при $m=1,18$, $\sigma=3,42$). Далее следуют подчиняемый и агрессивный типы - 4,93 балла ($m=0,98$, $\sigma=2,44$) и 4,76 балла ($m=0,92$, $\sigma=2,98$) соответственно. За ними расположены зависимый (3,84 балла, при $m=0,43$, $\sigma=2,28$), эгоистичный (3,83 балла, при $m=0,42$, $\sigma=2,74$) и альтруистический (3,82 балла, при $m=0,41$, $\sigma=2,22$) типы межличностных отношений. В наименьшей степени учащимся

свойственны дружелюбный и авторитарный типы взаимоотношений (2,90 балла, при $m=0,52$, $\sigma=1,06$ и 2,61 балла, при $m=0,87$, $\sigma=2,01$ соответственно).

Анализ двух основных показателей, «доминирования» (4,54 балла) и «дружелюбия» (2,45 балла), выявил стремление к доминированию, в сочетании с тенденцией к установлению дружественных отношений.

Преобладание подозрительного типа межличностных отношений подтверждает статистическая обработка данных с помощью критерия Фридмана (таблица 5).

Таблица 5 - Показатели значимости различий в степени выраженности черт межличностных отношений

Значение	Значимость
71,55864	< ,000004

Следовательно, можно сказать, что для учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к высокому, свойственна критичность по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Их отличает подозрительность и боязнь плохого отношения, замкнутость, скептичность, разочарованность в людях, скрытность, свой негативизм могут проявлять в вербальной агрессии.

Рисунок 6 отражает показатели, полученные в группе учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому.



Рисунок 6 - Среднегрупповая дискограмма выраженности межличностных отношений учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому

Данные, представленные на рисунке 6, демонстрируют низкие показатели по всем октантам (от 2,18 до 5,15 балла), что говорит об адаптивности поведения респондентов. Единственный тип межличностных отношений, который выражен умеренно, и как следствие, является доминирующим в группе учащихся со средним уровнем развития личностной тревожности с тенденцией к низкому, являются эгоистичные черты (5,15 балла, при $m=0,27$, $\sigma=1,97$). На втором и третьем месте, в среднем по группе, расположены авторитарный (4,33 балла, при $m=0,31$, $\sigma=2,01$) и альтруистический (4,20 балла, при $m=0,41$, $\sigma=2,37$) типы. Несколько меньшими баллами представлены дружелюбный (3,78 балла, при $m=0,38$, $\sigma=2,41$) и агрессивный (3,65 балла, при $m=0,39$, $\sigma=2,34$) типы межличностных

отношений. Последние три позиции, по среднегрупповым показателям, занимают подозрительный (2,83 балла, при $m=0,48$, $\sigma=1,97$), подчиняемый (2,55 балла, при $m=0,38$, $\sigma=2,12$) и зависимый (2,18 балла, при $m=0,42$, $\sigma=1,29$) типы.

Полученные показатели подтверждены результатами статистического анализа с использованием критерия Фридмана (таблица 6).

Таблица 6 - Показатели значимости различий в степени выраженности черт межличностных отношений

Значение	Значимость
75,49719	< ,00000

Следовательно, можно предположить, что учащиеся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому, в межличностных отношениях ориентированы на себя и склонны к соперничеству, самовлюблены, независимы, расчетливы.

Необходимо отметить, что при преобладании тенденции к «доминированию» (5,03 балла), тенденция к «дружелюбию» находится на отрицательном полюсе (- 1,2 балла).

Таким образом, можно предположить, что данной группе респондентов, при стремлении к доминированию над другими людьми, характерно проявление агрессивно-конкурентной позиции препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности.

Проведенный статистический анализ с помощью критерия Манна-Уитни, выявил достоверно значимые различия в степени выраженности некоторых типов межличностных отношений учащихся.

Сравнительный анализ данных, полученных в группах учащихся с высоким и средним с тенденцией к высокому уровнями тревожности представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Показатели значимости различий в степени выраженности межличностных отношений между учащимися с высоким и средним с тенденцией к высокому уровнем тревожности

	I	V	VI	VII	VIII
U	130,500	152,000	79,500	99,000	106,000
p	,016	,048	,000	,002	,003

Как показано в таблице, достоверно значимые различия были выявлены в показателях зависимого ($U=79,5$, $p=0,000$), дружелюбного ($U=99,0$, $p=0,002$) и альтруистического ($U=106,0$, $p=0,003$) типов межличностных отношений.

Так же, выявлено, что показатели различий по подчиняемому и авторитарному типам межличностных отношений находятся в, так называемой, «зоне неопределенности». Следовательно, однозначно говорить, о том, что эти различия значимы, мы не можем.

Таким образом, можно предположить, что учащиеся с высоким уровнем развития тревожности, в сравнении с учащимися со средним с тенденцией к высокому уровнем тревожности, в большей степени склонны к восхищению окружающими, вежливости, инициативности, энтузиазму в достижении целей, стремлении помогать, чувствовать себя в центре внимания, общительности, дружелюбности в отношениях, бескорыстности и отзывчивости.

Результаты сравнительного анализа выраженности межличностных отношений между учащимися с высоким и средним с тенденцией к низкому уровнем тревожности представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Показатели значимости различий в степени выраженности межличностных отношений между учащимися с высоким и средним с тенденцией к низкому уровнем тревожности.

	IV	VII	VIII
U	15,000	15,000	29,500
p	,002	,002	,043

Как видно из таблицы, значимые различия были выявлены в степени выраженности подозрительного ($U=15,0$, $p=0,002$) и дружелюбного ($U=15,0$, $p=0,002$) типов межличностных отношений.

Результаты статистического анализа по альтруистическому типу межличностных отношений находятся в «зоне неопределенности», следовательно, утверждать об их достоверности мы не можем.

Можно предположить, что для учащихся с высоким уровнем тревожности, в сравнении с учащимися со средним с тенденцией к низкому уровнем тревожности, в большей степени характерны дружелюбные отношения: склонность к сотрудничеству, кооперации, гибкость и компромисс при решении проблем и в конфликтных ситуациях. Учащимся же со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому, свойственны замкнутость, скептичность, разочарованность в людях, скрытность.

Результаты сравнительного анализа данных, полученных в группе учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденциями к высокому и низкому, представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Показатели значимости различий в степени выраженности межличностных отношений между учащимися со средним с тенденциями к высокому и низкому уровнем тревожности

	II	IV	V	VI	VIII
U	107,000	79,000	62,500	78,000	119,500
p	,023	,002	,000	,002	,050

Как видно из таблицы, достоверно значимые различия были выявлены в степени выраженности следующих типов межличностных отношений: подозрительный ($U=79,0$, $p=0,002$), подчиняемый ($U=62,5$, $p=0,000$) и зависимый ($U=78,0$, $p=0,002$). В «зону неопределенности» вышли показатели значимости различий по эгоистичному ($U=107,0$, $p=0,023$) и альтруистичному ($U=119,0$, $p=0,050$) типам межличностных отношений, что не позволяет нам говорить о степен их достоверности.

Следовательно, можно сказать, что учащимся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому в большей степени, в сравнении с учащимися со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к высокому, свойственны подозрительность и боязнь плохого отношения, замкнутость, скептичность, скромность, робость, уступчивость, эмоциональная сдержанность, конформность, мягкость, ожидание помощи и советов от других.

Итак, обобщая вышесказанное можно сказать, что в группе учащихся с высоким уровнем личностной тревожности преобладают межличностные отношения по альтруистическому типу. У учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому – по подозрительному типу. А в группе учащихся со средним уровнем развития личностной тревожности с тенденцией к высокому – ярко выраженного типа межличностных отношений не выявлено.

Кроме того, исследованы особенности межличностных отношений студентов с разным уровнем немотивированной тревожности.

Основываясь на степени выраженности немотивированной тревожности, вся выборка респондентов была разделена на три группы:

- 1 Учащиеся с ярко выраженной немотивированной тревожностью;
- 2 Учащиеся со склонностью к немотивированной тревожности;
- 3 Учащиеся, у которых склонность к немотивированной тревожности отсутствует.

Анализ частоты встречаемости различных типов межличностных отношений в группе учащихся с выраженной немотивированной тревожностью представлен на рисунке 7.

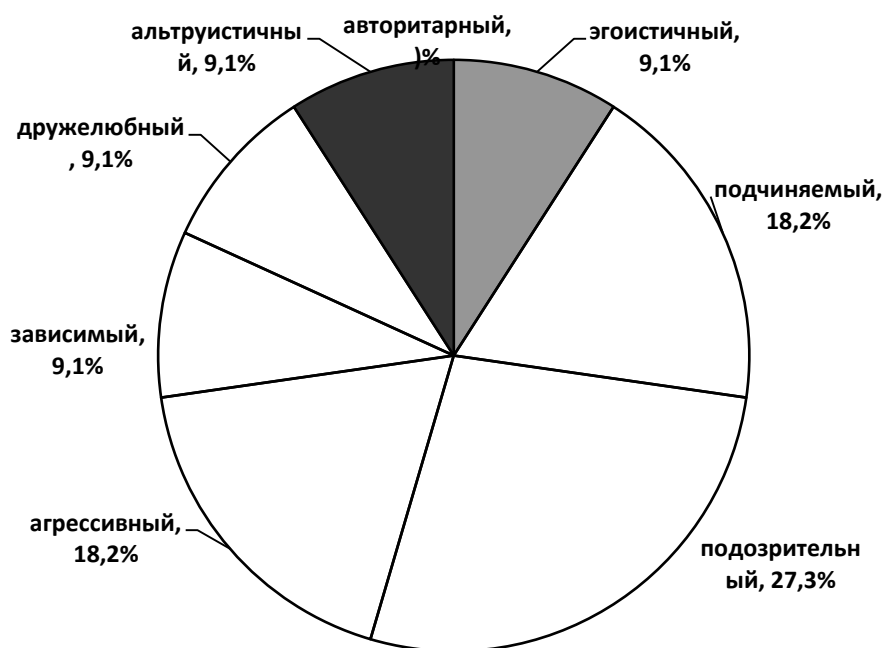


Рисунок 7 - Частота встречаемости различных типов межличностных отношений учащихся с высокой немотивированной тревожностью

Как видно из рисунка, для учащихся с высокой немотивированной тревожностью в большей степени характерны межличностные отношения по подозрительному типу (27,3 %). Несколько меньше (18,2 %) встречаются

отношения по подчиняемому и агрессивному типу. Следующие четыре позиции по частоте встречаемости разделяют – по 9,1 % – эгоистичный, зависимый, дружелюбный, и альтруистичный типы. Авторитарный тип межличностных отношений среди учащихся с высоким уровнем немотивированной тревожности не выявлен (0 %).

В группе учащихся со склонностью к немотивированной тревожности распределение частоты встречаемости различных типов межличностных отношений иное (рисунок 8).

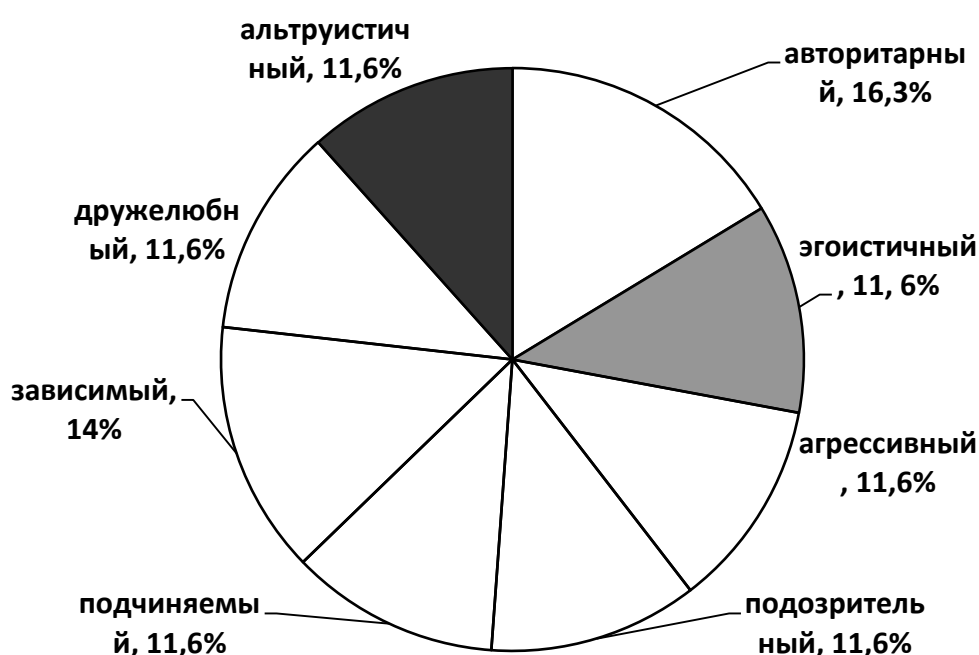


Рисунок 8 – Частота встречаемости различных типов межличностных отношений учащихся со склонностью к немотивированной тревожности

Как показано на рисунке, частота встречаемости всех типов межличностных отношений примерно одинаковая и колеблется от 11,6 % до 16,3 %.

Реже остальных – 11,6 % – преобладают эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, дружелюбный и альтруистичный типы межличностных отношений. Еще 14,0 % респондентов демонстрируют

зависимый тип межличностных отношений. И у 16,3 % учащихся преобладающим типом межличностных отношений является авторитарный тип.

И, наконец, в группе учащихся, для которых немотивированная тревожность не свойственна (рисунок 9), преобладающим типом межличностных отношений является альтруистический тип (33,3 %).

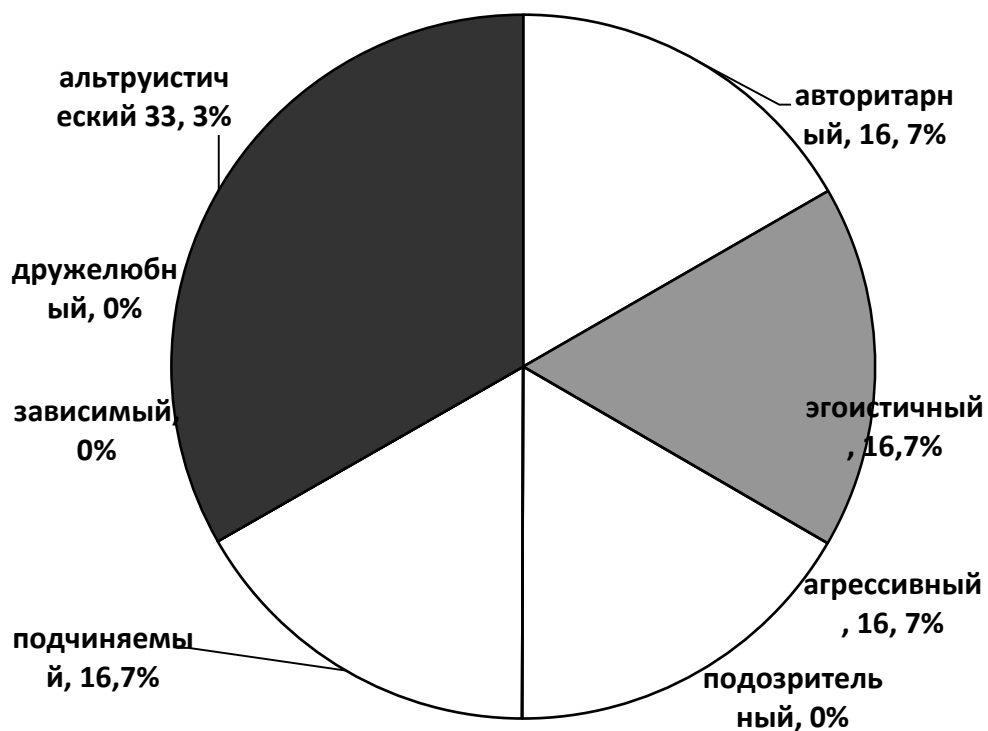


Рисунок 9 - Частота встречаемости различных типов межличностных отношений учащихся не склонных к немотивированной тревожности

На втором месте по частоте встречаемости располагаются авторитарный, эгоистичный, агрессивный и подчиняемый типы межличностных отношений – 16,7 %. Остальные типы межличностных отношений: подозрительный, зависимый и дружелюбный учащимся не склонным к немотивированной тревожности не выявлены (0 %).

Таким образом, можно предположить, что для учащихся с высокой немотивированной тревожностью в большей степени свойственны

межличностные отношения по подозрительному типу. Учащихся, у которых немотивированная тревожность отсутствует, отличает построение межличностных отношений по альтруистическому типу. В группе учащихся со склонностью к немотивированной тревожности ярко выраженного доминирующего типа межличностных отношений не выявлено, но можно сказать, что преобладает авторитарный тип.

С целью проверки данного предположения, был проведен статистический анализ данных с помощью критерия χ^2 , направленный на выявления достоверно значимых различий в частоте встречаемости признака (Таблица 10).

Таблица 10 – Показатели значимости различий в частоте встречаемости межличностных отношений между учащимися с разным уровнем немотивированной тревожности.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
χ^2	2,038	,213	1,668	1,225	,383	1,063	,790	2,317
p	0,361	0,899	0,434	0,542	0,826	0,588	0,674	0,314

Как видно из таблицы, ни одного достоверно значимого различия в частоте встречаемости преобладающих типов межличностных отношений среди учащихся с разной степенью выраженности немотивированной тревожности не выявлено. Следовательно, можно сказать, что у учащихся с разной степенью немотивированной тревожности специфических типов межличностных отношений нет.

С целью выявления значимых взаимосвязей между типами межличностных отношений и уровнем развития личностной и немотивированной тревожности, нами был проведен корреляционный анализ

Спирмена (Таблица 11. Приложение 5). Выявленные значимые корреляционные связи представлены на рисунке 10.

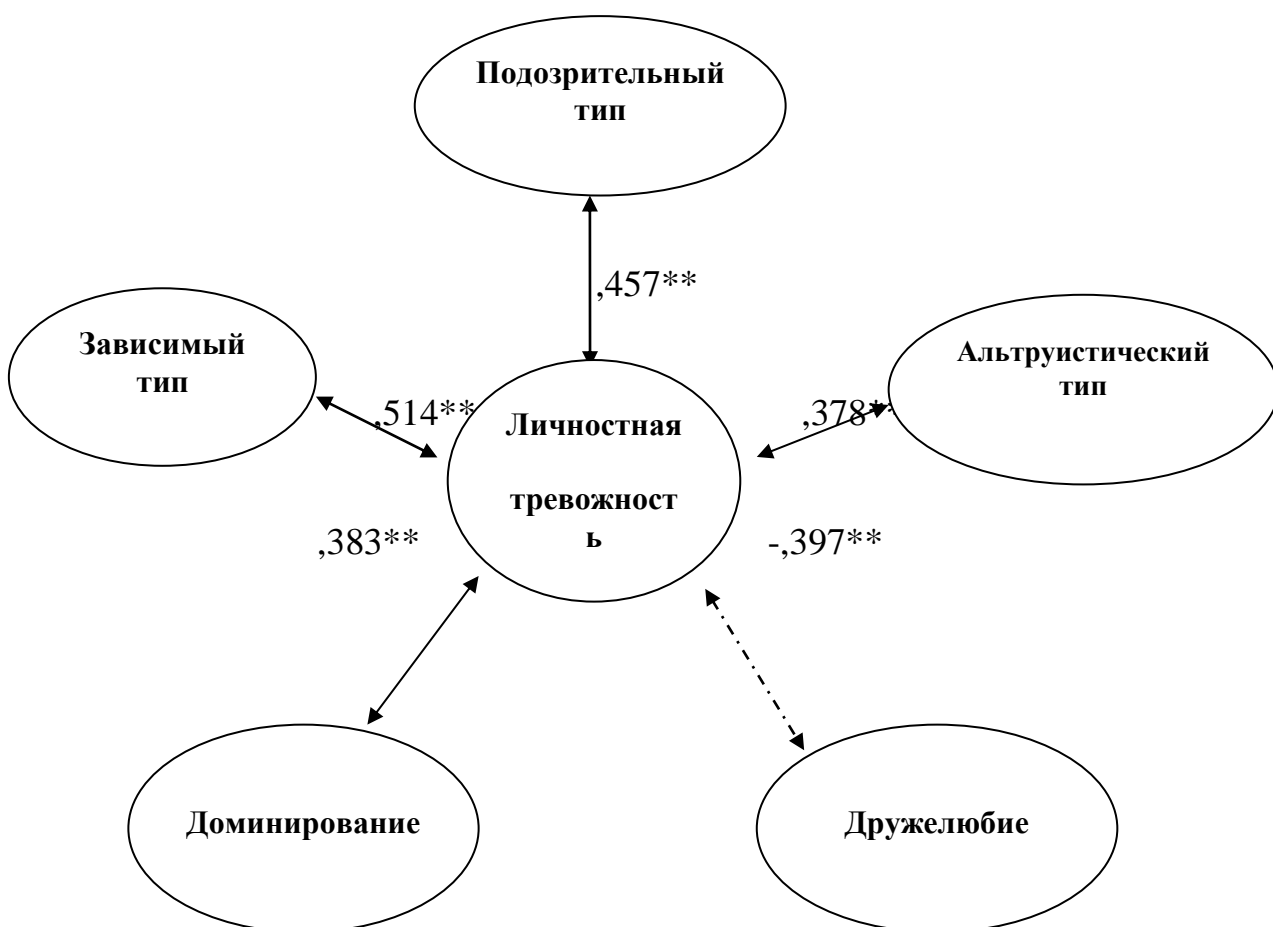


Рисунок 10 – Корреляционные плеяды

Как видно из рисунка, значимые взаимосвязи выявлены только между личностной тревожностью и некоторыми типами межличностных отношений. Так, выявлены значимые положительные корреляционные связи между уровнем личностной тревожности и подозрительным и зависимым типами межличностных отношений ($r=0,514^{**}$ и $r=0,457^{**}$ соответственно). Также, выявлена прямая взаимосвязь между личностной тревожностью и альтруистическим типом межличностных отношений ($r=0,378^{**}$).

Следовательно, можно сказать, что чем выше уровень личностной тревожности, тем выше выражены межличностные отношения по зависимому, подозрительному и альтруистическому типу.

Личностная тревожность имеет значимые связи и с основными факторами межличностных отношений: обратная связь с «дружелюбием» ($r=-0,397^{**}$) и прямая - с «доминированием» ($r=0,383^{**}$). Следовательно, можно сказать, что с ростом уровня тревожности тенденция к построению дружелюбных отношений снижается, а стремление к доминированию увеличивается.

2.2 Рекомендации по организации межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности

Общие рекомендации

1 На начальных этапах обучения студентов в вузе, высокий уровень ситуативной тревожности можно считать нормальной адаптивной реакцией на новую деятельность или социальную роль. Но если адаптации не происходит, дезадаптирующее влияние новых условий, непривычных форм общения может вызывать затруднения в выборе стратегии поведения и приводить к появлению таких черт, как робость, подавленность, замкнутость, что в свою очередь приводит к появлению тревоги, напряжения, чувства неуверенности в себе. Тревожность в данном случае может оказывать негативное влияние на личностное и профессиональное развитие студента.

Рекомендуется:

– работать над созданием положительной мотивации к предстоящим занятиям, установить контакт со студентами, создать доверительную атмосферу, потому что группа создает обстановку взаимодействия, взаимопомощи и коллективного труда, которая стимулирует индивидуальную активность. Студенты как члены коллектива приобретают опыт решения своих проблем, практически знакомятся с социально-психологическими механизмами регулирования совместной жизни и деятельности и, таким образом, готовят себя к успешной работе по руководству коллективом в будущем.

2 Обучение в вузе связано с высокой умственной и нервно-эмоциональной нагрузкой, связанной с постоянным увеличением объема учебной информации и дефицитом времени на ее качественную переработку, особенно во время экзаменационной сессии. Экзамены и зачеты являются трудным и важным этапом обучения, вызывающим у студента значительное нервное и эмоциональное напряжение. Ситуации, служащие факторами

тревожности, также возникают и при других видах учебной деятельности (олимпиады, викторины, коллоквиумы, опросы, защиты дипломов и др.).

Рекомендуется:

– не акцентировать внимание на допущенных студентом ошибках, тем более в присутствии других. Такая стратегия бесполезна, потому что студенты обычно и сами знают, где допустили ошибки. Внимание должно быть направлено на сильные стороны представленной работы, исследования. Преподаватель сам должен воспринимать ошибки в качестве неотъемлемой части обучения, а также выстраивать учебный процесс в соответствии с этим положением. Тем более, что многие студенты отличаются повышенной мотивацией и перфекционистскими личностными чертами. Они интерпретируют каждую ошибку, не важно, большую или маленькую, как доказательство того, что они вообще ничего не могут делать правильно. Высокий уровень тревожности при этом носит дезорганизирующий характер.

– при введении элементов соревновательности, участие в подобных мероприятиях должно быть добровольным. Соревновательность и конкуренция являются значимыми факторами развития личности. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний чрезвычайно важен для дальнейшей жизни. Необходимо задействовать в работе и тех студентов, которые не участвуют в соревновании: они могут оценивать выступающих, вести мероприятие, выступать в роли консультантов команд и т.д. При злоупотреблении состязательность может изменять основы внутренней мотивации, сделать целью обучения получение хороших оценок, а не новых знаний, и разделить студентов на «успешных» и «неудачников».

3 Дистанционные формы обучения не предполагают изолированность от контактов с преподавателями и другими студентами. Фактически это опыт построения эффективной системы взаимодействия в условиях виртуальной коммуникации. От преподавателя требуется грамотная организация совместной деятельности студентов.

Рекомендуется:

- активно использовать сервисы для совместной работы (в частности, предоставляющие услуги хранения данных в облаке, сервисы для заметок, сервисы видеоконференций, мессенджеры, ментальные карты и т.д.),
- стимулировать студентов к обмену мнениями и опытом при выполнении заданий,
- поощрять непосредственное, живое общение между студентами,
- подводить итоги дискуссий непосредственно самими студентами,
- практиковать и оценивать в рейтинг-плане взаимное комментирование, рецензирование, оценивание работ и исследований,
- вести совместную работу над проектами и др.

4 Физическое и эмоциональное перенапряжение лиц, занимающихся умственной деятельностью, представляет собой серьезную актуальную проблему. Основные последствия перенапряжения – повышенная чувствительность, психическая напряженность, недовольство, психоэмоциональные нарушения поведения, конфликтность, и в том числе высокая тревожность. В силу постоянных контактов студентов в группе с целью построения и сохранения с ними эффективного взаимодействия для поддержания работоспособности, снятия физического, эмоционального напряжения

Рекомендуется:

- практиковать небольшие перерывы в течение занятия, чтобы студенты могли пройтись, сменить виды деятельности, перекусить, сделать гимнастику и т.п.
- применять приемы отвлечения внимания (юмор, рассказ случаев из жизни, малознакомые исследования, новые данные, коллективные анализ проблем и т.д.).

5 Важную роль играет интегральное состояние студенческого коллектива – социально-психологический климат, характеризующий особенности восприятия и степень удовлетворенности студентов различными

сторонами его жизнедеятельности (отношениями с преподавателями, сокурсниками, удовлетворенность учебой, вузом, сплоченность и т.д.). Психологический климат студенческой группы является мощным стимулом учебной деятельности для каждого студента. Практика показывает, что значительное число студентов могут ярче раскрыть свои способности и овладеть учебной программой в составе группы, которая создает им психологический комфорт.

Рекомендуется:

- способствовать организации совместной деятельности,
- обеспечить активный обмен информацией и мнениями,
- прививать гуманистические общечеловеческие ценности в жизнь студенческого коллектива.

разворачивать обучение на основе диалога, который сам по себе способен гуманитаризировать процесс профессионального образования, вносить в него гуманитарные, т. е. человеческие, основания.

6 Самооценка представляет собой представления человека о собственных качествах, чувствах, достоинствах и недостатках, важности своей личности. Существуют заниженная, адекватная и завышенная самооценка. Хроническая тревожность возникает как следствие внутриличностного конфликта, выражающегося в рассогласовании уровней самооценки субъекта и его притязаний. Индивид оценивает себя двумя путями: путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности; путем сравнения себя с другими людьми. Низкая самооценка нуждается в коррекции со стороны человека, главный способ ее изменения – через деятельность, путем выбора и реализации целей на удовлетворяющем человека уровне. Человек с заниженной самооценкой имеет больше шансов прийти к адекватной самооценке, чем человек с завышенной.

Рекомендуется:

- создавать в учебном процессе ситуации успеха у студентов, испытывающих определенные затруднения в учебе,
- давать студентам возможность выбора заданий по уровню сложности, темпа работы, вводить элементы самостоятельной оценки своих работ,
- придерживаться принципа гармонического сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения,
- активно использовать на учебных занятиях интересные сведения и тем самым усиливать интерес учащихся к содержанию учения, а не к оценкам.

7 Существенными факторами неустойчивости психического состояния студентов, ведущими к ухудшению их академической успеваемости является личностная тревожность, возникающая как следствие низкого уровня знаний о психическом самоуправлении, а также неумения управлять своим психическим состоянием. Необходимо владеть навыками правильного реагирования на затруднительные ситуации, способность сохранять адекватность мышления. Чрезвычайно важно прививать студентам такие навыки, поскольку многим из них придется в дальнейшем выполнять свои профессиональные обязанности, находясь в постоянном контакте с людьми, находясь в перманентных стрессовых ситуациях, в публичной сфере т.д. Овладение разнообразными приемами психической саморегуляции позволяет оптимизировать психическое состояние и взаимодействие с другими студентами.

Рекомендуется:

- прямо обучать навыкам управления дыханием, концентрации внимания, активной нервно-мышечной релаксации, методам аутогенных тренировок и др.
- формировать умения самоорганизации учебной деятельности (анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты своей учебной деятельности).

8 Наличие обратных корреляционных связей между коммуникативными способностями и тревожностью показывает, что учащиеся, имеющие коммуникативные барьеры, затруднения, испытывают переживание тревоги, дискомфорт и напряжение. В процессе овладения профессиональной деятельностью у студентов должны формироваться и развиваться навыки гармоничного общения.

Рекомендуется:

– развивать коммуникационные способности (умение вступать в процесс общения, пользоваться вербальными и невербальными средствами общения, слушать партнера, сознательно управлять поведением в различных ситуациях общения и др.),

– знакомить с конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций.

Рекомендации с учетом личностного уровня тревожности студентов

при организации взаимодействия с учащимися с высоким уровнем тревожности

Рекомендуется:

– избегать излишних акцентов на результатах их деятельности, как положительных, так и отрицательных, категоричного тона по отношению к ним,

– необходимо смещать акцент с внешних требований на содержательное осмысление деятельности, от неуспешных действий и слабых сторон индивидуальности студентов к организации помощи в осознании ими целей учебной деятельности,

– формировать чувство уверенности в успехе, позитивную самооценку посредством принятия положительной оценки со стороны окружающих,

– вырабатывать уверенность в себе, умение отстаивать свою точку зрения.

при организации взаимодействия с учащимися со средним уровнем тревожности

Рекомендуется:

- избегать ситуаций интеллектуального и эмоционального напряжения
- использовать приемы снятия эмоционального напряжения, релаксации.

при организации взаимодействия с учащимися с низким уровнем тревожности

Рекомендуется:

- создавать обстановку взаимодействия, взаимопомощи, коллективного труда, что стимулирует индивидуальную активность,
- давать задания, подразумевающие самопроверку результатов и работу над ошибками,
- организовывать целесообразную деятельность студентов, ориентированную на профессионально-личностный интерес и практическую востребованность результатов.

Заключение

Теоретический анализ литературы по проблеме показал, что студенчество включает людей целенаправленно осваивающих систему профессиональных знаний и умений, занятых усердным учебным трудом. Эффективное решение проблем личностного самоопределения и профессионального становления невозможно вне взаимодействия с однокурсниками и преподавателями. Характер взаимоотношений между студентами влияет и на успешность подготовки молодого специалиста в вузе.

Преподаватели имеют большое влияние на содержание и организацию совместной деятельности и ценности, на которых собственно и основывается взаимодействие. Обучение возможно представить как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучаемых формируются определенные знания, умения и навыки. Преподаватель создает необходимые условия для активности студентов, направляет ее, контролирует, предоставляет средства и информацию. Не менее важную роль играет взаимодействие студентов в академической группе, поскольку оно связано со становлением личности, напряженной учебной деятельностью, знакомством со специальностью, углублением профессиональных интересов и др.

Во время обучения в вузе серьезная учебная нагрузка накладывается на внутренние психологические проблемы студентов, связанные с особенностями современной жизни молодых людей, которые впервые вынуждены решать самостоятельно различные серьезные вопросы (трудоустройство, совмещение работы и учебы, выстраивание отношений со сверстниками и др.). Сказываются также особенности учебной деятельности, сложности процесса адаптации, стиль общения преподавателей со студентами и др. В результате тревожность оказывает существенное влияние на межличностные взаимодействия, что может проявляться даже внешне (в

мимике, жестах и речи, повышение частоты психотравмирующих ситуаций в общении и др.)

В результате эмпирического исследования сделаны следующие выводы. Выявлены различия в преобладающем типе межличностных отношений учащихся с разным уровнем личностной тревожности: в группе студентов с высоким уровнем тревожности альтруистический тип межличностных отношений является преобладающим; для учащихся со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к высокому, свойственны межличностные отношения по подозрительному типу, проявляющиеся в критичности по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям; студенты со средним уровнем развития тревожности с тенденцией к низкому, в межличностных отношениях отдают предпочтения эгоистическим отношениям, они ориентированы на себя и склонны к соперничеству, самовлюблены, независимы, расчетливы.

Проведенное исследование позволило выделить основные черты межличностного взаимодействия студентов с разным уровнем тревожности. Для студентов с высоким уровнем тревожности характерна склонность воспринимать практически любую ситуацию общения как возможную угрозу для себя. В соответствии с этим они могут демонстрировать следующие эмоциональные реакции: раздражительность, готовность пойти на конфликт, защищаться, даже если никто не нападает, неадекватные реакции на замечания, советы или просьбы. У студентов со средним уровнем личностной тревожности случаи ее проявления отличаются неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации, активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения (экзамен, стресс и др.). Студенты с низким уровнем тревожности обычно спокойны, считают, что у них нет причин волноваться, состояния тревоги у них может появляться лишь в особо личностно в то же время они могут быть излишне самоуверенны, переоценивать свои силы,

относиться к окружающим с пренебрежением, справедливые замечания могут воспринимать в качестве придинок, а объективные оценки результатов работы – как необоснованно заниженные. Своим поведением они также могут провоцировать конфликты.

При организации межличностного взаимодействия студентов с повышенным уровнем тревожности следует соблюдать некоторые рекомендации. Учет особенностей тревожности студентов в деятельности преподавателя, специально выстроенное взаимодействие являются эффективными средствами преодоления тревожности в учебном процессе. Они осуществляются через коррекцию развития внутриличностных факторов и изменение отношения к внешним тревогообразующим ситуациям. Педагогическая поддержка становления профессиональной самооценки студента преследует цель личностного и профессионального роста молодого человека.

Список использованных источников

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – Москва: Академический проект, 2005. – 458 с.
2. Абульханова – Славская, К.А. Стратегия жизни. – Москва: Мысль, 1991. – 176 с.
3. Адлер А. Понять природу человека/ А. Адлер – Санкт-Петербург: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997.– 218 – 306 с.
4. Андреева, Г.М., Яноушек, Я. Взаимосвязь общения и деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности/ Г.М. Андреева, Я. Яноушек. – Москва: Мысль, 1985. – 863 с.
5. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии /Л.И. Анцыферова – Москва: Мысль, 2006. – 512 с.
6. Араканцева, Т.А. Исследование восприятия подростками внутрисемейной ситуации / Т.А. Араканцева // Познание. Общество. Развитие. – Москва: ИПРАН, 1996. – 226 с.
7. Аркушенко, А.В. Психология развития и возрастная психология / А.В. Аркушенко. – Москва: ЭКСМО, 2018. – 975 с.
8. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 274 с.
9. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин – Ленинград: Просвет, 1988. – 152 с.
10. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева – Москва: Просвещение, 1978. – 312 с.
11. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев – Москва: ИПРАН, 2002. – 110 –256 с.
12. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности / Л.И. Божович – Москва: МОДЭК, 1995. – 115 – 209 с.

13. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко – Москва:Орбита, 1996. – 754 с.
14. Варчев, А.Э. Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2013. – 21 с.
15. Гайдар, К.М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения: автореф. дисс. канд. психол. наук. – Москва, 2019. – 23 с.
16. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии / под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 1247 с.
17. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 256 с.
18. Жданова, Л.Г. Межличностные отношения в студенческих группах в зависимости от профиля образования / Л.Г. Жданова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – № 2. – С. 120–125.
19. Ивошина, Т.Г. Влияние уровня сформированности межличностных отношений на успеваемость студентов / Т.Г. Ивошина // Психологические аспекты социальных отношений личности. – Рязань, 1980. – С. 60–63.
20. Канаматова, А.К. Межличностные отношения студентов вуза как детерминанта развития карьерных устремлений: дисс. ... канд. психол. наук. – Пятигорск, 2010. – 211 с.
21. Карандашев В.Н., Лебедев м.С., Спилберг Ч. Изучение оценочной тревожности. – Москва: Эксмо, 2013. – 178 с.
22. Киреева, З.А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности: автореф. ... канд. психол. наук. Курган, 2018. – 44 с.
23. Коломинский Л.Я. Человек: Психология / Л. Я. Коломинский . –

Москва: «Просвещение», 1977. – 115 с.

24. Кон, И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1995. – 254 с.

25. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.

26. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – Москва: Академия, 2003. – 336 с.

27. Кондратьев, Ю.М. Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент-студент» и «преподаватель-студент» в современном российском вузе: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2015. – 131 с.

28. Корнилова, Т.В., Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов / Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 108–116.

29. Крайникова, Ю.А. Теоретико-методологические основы исследования межличностного взаимодействия сотрудников современной организации // Вестник Екатеринбургского института. – 2008. – № 1. – С. 16–18.

30. Крысько, В.Г. Социальная психология: Курс лекций. В.Г. Крысько. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 431 с.

31. Кузьмин, Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин – Ленинград: ЛГУ, 1967. – 872 с.

32. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб: Питер, 2018. – 943 с.

33. Леонтьев, А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии / А.А. Леонтьев – Москва: Просвещение, 1975. – 81–94 с.

34. Лычко, Л. Е. Подростковая психиатрия / Л.Е. Лычко – Ленинград: Медицина, 1985. – 416 с.

35. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых – Москва: Эксмо, 2014. – 896 с.
36. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик. – Москва: Просвещение, 1984. – 256 с.
37. Мороз, В.А., Антюшина Т.Ю. Межличностные отношения студентов, влияющие на процесс становления личности / В.А. Мороз, Т.Ю. Антюшина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-4. – С. 735-739.
38. Мудрик А.В. Современный старшеклассник. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 28 с.
39. Мусаева, М.И. Формирование межличностных отношений в студенческих группах. Межличностные отношения, их роль в совершенствовании учебной деятельности: сб. научных трудов. – Ташкент: ТГПИ, 1985. – 102 с.
40. Мясищев, В.Н. Психология отношений/ В.Н. Мясищев – Москва: Просвещение, 1998. – 874 с.
41. Недбаева, С.В. Психологические практики в российском образовании XX столетия / С.В. Недбаева. – Санкт-Петербург: Образование, 1999. – 171 с.
42. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. / Р.С. Немов. – Москва: Просвещение, 2000.
43. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова – Москва: Просвещение, 2017. – 184 с.
44. Прихожан, А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми / Активные методы в работе школьного психолога / А.М. Прихожан – Москва: Просвещение, 1990. – 454 с.
45. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан – Москва: Воронеж, 2017. – 893 с.

46. Прихожан, А.М., Дубровина И.В. Психология. / А.М., Прихожан, И.В. Дубровина – Москва: АКАДЕМИЯ, 1999. – 464 с.
47. Психологический словарь / общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, - Москва: Просвещение, 1990. – 215 с.
48. Психология. Полный энциклопедический словарь справочник: сост. и общ.ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – Санкт-Петербург: Еврознак, 2007. – 721 с.
49. Ремшмидт. Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. Москва: «Просвещение», 1994. – 253 с.
50. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. – Москва: «Просвещение», 1996. – 160 с.
51. Розенфельд А.С Социально-психологические факторы и физическая культура в формировании личностных особенностей студенческой молодежи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [:http://do.teleclinica.ru/184903/](http://do.teleclinica.ru/184903/) Розенфельд А.С.
52. Рябикина, З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост / З.И. Рябикина – Краснодар: Книголюб, 1995. – 169 с.
53. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – Москва: Аспект пресс, 2018. – 460 с.
54. Сачкова, М.Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса / М.Е. Сачкова. – Воронеж: «МОДЭК», 2018. – 128 с.
55. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – Москва: Академия, 2000. – 416 с.
56. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов – Москва: Академия, 2013. – 304 с.

57. Тельтевская, Н.В. Роль межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке студентов // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2011. – № 4. – С. 95–99.
58. Толстых, А.В. Победитель не получит ничего / А.В. Толстых. – Москва: АКАДЕМИЯ, 2017 – 26 с.
59. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – Москва: Наука, 1989. -134 с.
60. Фромм Э. Человек для себя – Москва: АТС, 2018. – 158 с.
61. Ханин, Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера / Ю. Л. Ханин. – Ленинград: ЛНИИФК, 1976. – 40 с.
62. Харламенкова, Н.Е. Самоутверждение подростка / Е.Н. Харламенкова. – Москва: ИПРАН, 2014. – 296 с.
63. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 464 с.
64. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. – 608 с.
65. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман – Томск: 1993. – 268 с.
66. Шеффер, Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер. – Питер: 2003. – 356 с.
67. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва: Прогресс, 1996. – 344 с.

Приложения

Приложение А

Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова)

Цель методики - выявление уровня тревожности. Методика состоит из 50 утверждений, испытуемый высказывает свое согласие или несогласие с ними. Тестирование продолжается 15–30 мин.

Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов обследуемого, свидетельствующих о тревожности, в соответствии с ключом. По результатам диагностики респондент может набрать от 0 до 50 баллов, что свидетельствует о разном уровне тревожности:

- 40–50 баллов рассматриваются как показатель очень высокого уровня тревоги,
- 25–40 баллов свидетельствуют о высоком уровне тревоги,
- 15–25 баллов - о среднем (с тенденцией к высокому) уровне,
- 5–15 баллов - о среднем (с тенденцией к низкому) уровне,
- 0–5 баллов - о низком уровне тревоги.

Описание методики

Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора предназначена для измерения проявлений тревожности. Опубликована в 1953 г. Опросник состоит из 50 утверждений, которые направлены на диагностику «тревожности», и 10 утверждений шкалы «лжи». Тестирование продолжается 15–30 мин.

Инструкция

Прочитайте высказывания в опроснике. Если вы согласны с высказыванием, то поставьте в столбике напротив него знак «+», если нет, то

знак «—». Оцените таким образом все 60 высказываний опросника. Старайтесь отвечать, не задумываясь.

№	Высказывание	Ответ
1	Я могу долго работать не уставая.	
2	Я всегда выполняю свои обещания, не считаясь с тем, удобно мне это или нет.	
3	Обычно руки и ноги у меня теплые.	
4	У меня редко болит голова.	
5	Я уверен в своих силах.	
6	Ожидание меня нервирует.	
7	Порой мне кажется, что я ни на что не годен.	
8	Обычно я чувствую себя вполне счастливым.	
9	Я не могу сосредоточиться на чем-либо одном.	
10	В детстве я всегда немедленно и безропотно выполнял все то, что мне поручали.	
11	Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.	
12	Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.	
13	Я думаю, что я не более нервный, чем большинство других людей.	
14	Я не слишком застенчив.	
15	Жизнь для меня почти всегда связана с большим напряжением.	
16	Иногда бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.	
17	Я краснею не чаще, чем другие.	
18	Я часто расстраиваюсь из-за пустяков.	
19	Я редко замечаю у себя сердцебиение или одышку.	
20	Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.	

21	Я не могу уснуть, если меня что-то тревожит.	
22	Обычно я спокоен и меня нелегко расстроить.	
23	Меня часто мучают ночные кошмары.	
24	Я склонен все принимать слишком всерьез.	
25	Когда я нервничаю, у меня усиливается потливость.	
26	У меня беспокойный и прерывистый сон.	
27	В играх я предпочитаю скорее выигрывать, чем проигрывать.	
28	Я более чувствителен, чем большинство других людей.	
29	Бывает, что нескромные шутки и остроты вызывают у меня смех.	
30	Я хотел бы быть так же доволен своей жизнью, как, вероятно, довольны другие.	
31	Мой желудок сильно беспокоит меня.	
32	Я постоянно озабочен своими материальными и служебными делами.	
33	Я настороженно отношусь к некоторым людям, хотя знаю, что они не могут причинить мне вреда.	
34	Мне порой кажется, что передо мной нагромождены такие трудности, которых мне не преодолеть.	
35	Я легко прихожу в замешательство.	
36	Временами я становлюсь настолько возбужденным, что это мешает мне заснуть.	
37	Я предпочитаю уклоняться от конфликтов и затруднительных положений.	
38	У меня бывают приступы тошноты и рвоты.	
39	Я никогда не опаздывал на свидания или работу.	
40	Временами я определенно чувствую себя бесполезным.	
41	Иногда мне хочется выругаться.	

42	Почти всегда я испытываю тревогу в связи с чем-либо или с кем-либо.	
43	Меня беспокоят возможные неудачи.	
44	Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.	
45	Меня нередко охватывает отчаяние.	
46	Я — человек нервный и легко возбудимый.	
47	Я часто замечаю, что мои руки дрожат, когда, я пытаюсь что-нибудь сделать.	
48	Я почти всегда испытываю чувство голода.	
49	Мне не хватает уверенности в себе.	
50	Я легко потею даже в прохладные дни.	
51	Я часто мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.	
52	У меня очень редко болит живот.	
53	Я считаю, что мне очень трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.	
54	У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я не могу долго усидеть на одном месте.	
55	Я всегда отвечаю на письма сразу же после прочтения.	
56	Я легко расстраиваюсь.	
57	Практически я никогда не краснею.	
58	У меня гораздо меньше различных опасений и страхов, чем у моих друзей и знакомых.	
59	Бывает, что я откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.	
60	Обычно я работаю с большим напряжением.	

Ключ и интерпретация результатов

Каждый ответ оценивается в 1 балл.

Шкала лжи

Да	2	10	39	55		
Нет	16	20	28	29	41	59

Оценка:

4–5 по шкале лжи – критичный результат, ставящий под сомнение достоверность ответов испытуемого.

Шкала тревожности

Да	6	7	9	11	12	15	18	21	23	24	25	26	
27	30	31	32	33	34	35	36	37	38	40	42		
44	45	46	47	48	49	50	51	53	54	56	60		
Нет	1	3	45	8	13	14	17	19	22	43	52	57	58

Оценка:

- 40–50 очень высокий уровень тревожности,
- 25–39 – высокий уровень тревожности,
- 15–24 – средний уровень с тенденцией к высокой тревожности,
- 5–14 – средний уровень с тенденцией к низкой тревожности,
- 0–4 – низкий уровень тревожности.

Приложение Б

Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности (В.В. Бойко).

Цель методики – выявить уровень немотивированной тревожности. Методика состоит из 11 ситуаций. Испытуемому необходимо ответить «да» или «нет» на каждое из предложенных утверждений.

Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества утвердительных ответов. Чем больше ответов «да», тем отчетливее выражена дисфункциональность обсуждаемого стереотипа эмоционального поведения:

- 10–11 баллов – необоснованная тревожность проявляется ярко и стала неотъемлемой частью поведения;
- 5–9 баллов – есть некоторая склонность к тревожности;
- 4 балла и меньше – склонности к тревожности нет.

Опросник

1. В детстве вы были пугливым, робким ребенком.
2. Ребенком вы боялись оставаться один в доме (возможно, боитесь и сейчас).
3. Вас иногда преследует мысль, что с вами может случиться что-то страшное.
4. Вы пугаетесь во время грозы или при встрече с незнакомой собакой (пугались в детстве).
5. У вас часто бывает чувство сильного внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности.
6. Вам страшно спускаться в темный подвал.
7. Вам часто снятся страшные сны.
8. В вашем воображении обычно возникают неприятные мысли, когда близкие без предупреждения задерживаются.
9. Вы чаще всего беспокоитесь, как бы чего не случилось.

10. Вы очень переживаете, когда близкие уезжают на отдых, в командировку, за границу.

11. Вам страшно летать самолетом (или ездить поездом).

Обработка и интерпретация результатов

Чем больше утвердительных ответов вы дали, тем отчетливее выражена дисфункциональность обсуждаемого стереотипа эмоционального поведения: 10–11 баллов – необоснованная тревожность проявляется ярко и стала неотъемлемой частью вашего поведения; 5–9 баллов – у вас есть некоторая склонность к тревожности; 4 балла и меньше – склонности к тревожности нет.

Приложение В

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири

Данная методика предназначена для изучения взаимоотношений в малых группах. С ее помощью выявляется преобладающий тип отношений к людям. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Минимальное значение типа – 0, максимальное – 16. Каждый тип отношений имеет 4 степени выраженности:

Первая степень при величинах индексов от 0 до 4 баллов – низкий уровень, представляет собой адаптивный вариант проявляющейся черты характера по отношению к другим людям.

Вторая степень – от 5 до 8 баллов – умеренная степень, также относится к адаптивному поведению.

Третья степень – от 9 до 12 баллов – высокая степень выраженности, проявляется в экстремальном поведении.

Четвертая степень – от 13 до 16 баллов – экстремальная степень выраженности, свидетельствует о дезадаптивности тенденции характера, до патологии поведения

В результате производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью специального «ключа» к опроснику. Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль.

Первый тип (I) – «авторитарный» (доминантность – властность – деспотичность) – отражает лидерские данные, стремление к доминированию, независимости, способность брать на себя ответственность.

Второй тип (II) – «эгоистичный» (уверенность в себе – самоуверенность – самовлюбленность) – отражает уверенность в себе, независимость, деловитость, в крайнем проявлении – эгоистичность и черствость.

Третий тип (III) – «агрессивный» (требовательность – непримиримость – жестокость) – позволяет оценить такие качества, как раздражительность, критичность, нетерпимость к ошибкам партнера. Крайняя выраженность этой тенденции может проявляться в насмешливости и язвительности.

Четвертый тип (IV) – «подозрительный» (скептицизм – упрямство – негативизм) – характеризует недоверчивость, подозрительность, ревность, обидчивость и злопамятность.

Пятый тип (V) – «подчиняемый» (уступчивость – кротость – пассивная подчиняемость) – позволяет оценить критичность к себе, скромность, робость, стыдливость.

Шестой тип (VI) – «зависимый» (доверчивость – послушность – зависимость) – оценивает такие качества, как уважительность, благодарность, стремление доставлять радость партнеру.

Седьмой тип (VII) – «дружелюбный» (добросердечие – несамостоятельность – чрезмерный конформизм) – характеризует способность к взаимопомощи, общительность, доброжелательность, внимательность.

Восьмой тип (VIII) – «альтруистический» (отзывчивость – бескорыстие – жертвенность) – отражает деликатность, нежность, стремление заботиться о близких.

По специальным формулам определяются показатели по основным факторам: доминирование и дружелюбие.

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (\text{VII} - \text{III}) + 0,7 \times (\text{VIII} - \text{II} - \text{IV} + \text{VI}).$$

Текст опросника

Поставьте знак "+" против тех определений, которые соответствуют Вашему представлению о себе (если нет полной уверенности, знак "+" не ставьте).

I	1. Другие думают о нем благосклонно
	2. Производит впечатление на окружающих
	3. Умеет распоряжаться, приказывать
	4. Умеет настоять на своем
II	5. Обладает чувством собственного достоинства
	6. Независимый
	7. Способен сам позаботиться о себе
	8. Может проявить безразличие
III	9. Способен быть суровым
	10. Строгий, но справедливый
	11. Может быть искренним
	12. Критичен к другим
IV	13. Любит поплакаться
	14. Часто печален
	15. Способен проявить недоверие
	16. Часто разочаровывается
V	17. Способен быть критичным к себе
	18. Способен признать свою неправоту
	19. Охотно подчиняется
	20. Уступчивый
VI	21. Благородный
	22. Восхищающийся и склонный к подражанию
	23. Уважительный
	24. Ищущий одобрения

VII	25. Способен к сотрудничеству
	26. Стремятся ужиться с другими
	27. Дружелюбный, доброжелательный
	28. Внимательный и ласковый
VIII	29. Деликатный
	30. Одобряющий
	31. Отзывчивый к призывам о помощи
	32. Бескорыстный
I	33. Способен вызвать восхищение
	34. Пользуется уважением у других
	35. Обладает талантом руководителя
	36. Любит ответственность
II	37. Уверен в себе
	38. Самоуверен и напорист
	39. Деловит и практичен
	40. Любит соревноваться
III	41. Строгий и крутой, где надо
	42. Неумолимый, но беспристрастный
	43. Раздражительный
	44. Открытый и прямолинейный
IV	45. Не терпит, чтобы им командовали
	46. Скептичен
	47. На него трудно произвести впечатление
	48. Обидчивый, щепетильный
V	49. Легко смущается
	50. Неуверен в себе
	51. Уступчив
	52. Скромный
VI	53. Часто прибегает к помощи других

	54. Очень почитает авторитеты
	55. Охотно принимает советы
	56. Доверчив и стремится радовать других
VII	57. Всегда любезен в общении
	58. Дорожит мнением окружающих
	59. Общительный и уживчивый
	60. Добросердечный
VIII	61. Добрый, вселяющий уверенность
	62. Нежный и мягкосердечный
	63. Любит заботиться о других
	64. Бескорыстный и щедрый
I	65. Любит давать советы
	66. Производит впечатление значимости
	67. Начальственно-повелительный
	68. Властный
II	69. Хвастливый
	70. Надменный и самодовольный
	71. Думает только о себе
	72. Хитрый и расчетливый
III	73. Нетерпим к ошибкам других
	74. Свокорыстен
	75. Откровенный
	76. Часто недружелюбный
IV	77. Озлобленный
	78. Жалобщик
	79. Ревнивый
	80. Долго помнит обиды
V	81. Склонный к самобичеванию

	82. Застенчивый
	83. Безынициативный
	84. Кроткий
VI	85. Завистливый, несамостоятельный
	86. Любит подчиняться
	87. Предоставляет другим принимать решения
	88. Легко попадает впросак
VII	89. Легко попадает под влияние друзей
	90. Готов довериться любому
	91. Благорасположен ко всем без разбору
	92. Всем симпатизирует
VIII	93. Прощает все
	94. Переполнен чрезмерным сочувствием
	95. Великодушен и терпим
	96. Стремится покровительствовать
I	97. Стремится к успеху
	98. Ожидает восхищения от каждого
	99. Распоряжается другими
	100. Деспотичен
II	101. Сноб (судит о людях по рангу и достатку, а не по личным качествам)
	102. Тщеславен
	103. Эгоистичен
	104. Холодный, черствый
III	105. Язвительный, насмешливый
	106. Злобный, жестокий
	107. Часто гневливый
	108. Бесчувственный, равнодушный
IV	109. Злопамятный

	110. Проникнут духом противоречия
	111. Упрямый
	112. Неверчивый, подозрительный
V	113. Робкий
	114. Стыдливый
	115. Отличается чрезмерной готовностью подчиняться
	116. Мягкотелый
VI	117. Почти никогда никому не возражает
	118. Ненавязчивый
	119. Любит, чтобы его опекали
	120. Чрезмерно доверчив
VII	121. Стремится снискать расположение каждого
	122. Со всеми соглашается
	123. Всегда дружелюбен
	124. Всех любит
VIII	125. Слишком снисходителен к окружающим
	126. Старается утешить каждого
	127. Заботится о других в ущерб себе
	128. Портит людей чрезмерной добротой

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра современных образовательных технологий

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой
Ковалевич И.А.

2.tif

« 22 » 06 2020 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Организация межличностного взаимодействия в образовательной среде
студентов с разным уровнем тревожности

44.04.04 Педагогическое образование

44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами

Научный руководитель



к.и.н., доцент О.М. Долилович

Выпускник



Ю.Н. Фаттахова

Рецензент



А.В. Храмов

Красноярск 2020