Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра психологии развития и дифференциальной психологии
Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
профиль «Психология и социальная педагогика»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему

Связь тревожности и агрессивности у обучающихся разных образовательных систем (школа, техникум, вуз)

ВКР УдГУ

Работу выполнил студент группы:
ЗБ-44.03.02-02.51
Хазиулина Мария Денисовна / _____

Научный руководитель:
к. психол. н., доцент
кафедры психологии развития и дифференциальной психологии
Андреева Мария Владимировна / _____

Заведующий кафедрой:
д. психол. н.
кафедры психологии развития и дифференциальной психологии
Баранов Александр Аркадьевич
_____
(Решение о допуске)
_____ (подпись)
«_____» _____ 20_____ г.

Ижевск 2026 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы тревожности и агрессивности у обучающихся в разных образовательных системах 8
1.1. Тревожность как психологический феномен 9
1.2. Агрессивность как психологический феномен 13
1.3. Психологическая характеристика юношеского возраста 18-19 лет 16
1.4. Влияние социальной образовательной системы на тревожность и агрессивность обучающихся юношеского возраста (школа, техникум, вуз) 19
Выводы по первой главе 23
Глава 2. Эмпирическое изучение связи тревожности и агрессивности у обучающихся в разных образовательных системах 26
2.1. Организация, методы и выборка исследования 26
2.2. Описание и интерпретация изучения тревожности и агрессивности обучающихся в разных образовательных системах 28
2.3. Описание и интерпретация изучения связи тревожности и агрессивности обучающихся в разных образовательных системах 32
2.4. Рекомендации для специалистов психологических служб по работе с обучающимися юношеского возраста с высоким уровнем тревожности и агрессивности 38
Выводы по второй главе 41
Заключение 43
Список использованной литературы 49
Приложения 52

ВКР УлГУ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования связи тревожности и агрессивности у обучающихся разных образовательных систем обусловлена возрастающей озабоченностью педагогического сообщества проблемами эмоционального благополучия молодёжи в условиях трансформирующейся образовательной среды. Современное образование предъявляет к личности обучающегося многоуровневые требования, которые зачастую превосходят адаптационные возможности юношеского возраста, провоцируя формирование дезадаптивных психологических паттернов. Переход от одной ступени образования к другой — из школы в техникум или вуз — сопряжён с радикальной перестройкой привычных механизмов социального взаимодействия, что делает вопрос о психоэмоциональном состоянии обучающихся особенно значимым для педагогической науки и практики.

Тревожность и агрессивность представляют собой взаимосвязанные психологические феномены, изучение которых в контексте различных образовательных систем открывает перспективы для разработки дифференцированных психолого-педагогических программ сопровождения. Научная значимость данной проблематики определяется необходимостью выявления специфических закономерностей проявления тревожности и агрессивности в зависимости от типа образовательного учреждения и этапа обучения. Практическая ценность исследования заключается в возможности создания целевых профилактических и коррекционных программ, учитывающих особенности образовательной среды школы, техникума и вуза.

Проблема взаимосвязи тревожности и агрессивности в юношеском возрасте активно разрабатывается как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической науке. В отечественной традиции данная проблематика представлена в работах А.М. Прихожан и Ю.Л. Ханина (тревожность как личностное образование и её диагностика), Е.П. Ильина и С.Н. Ениколопова (агрессивное поведение и его детерминанты), И.С. Кона и Л.И. Божович (психология юношеского возраста). В зарубежной психологии

ВКР УлГУ

ключевой вклад внесли Ч.Д. Спилбергер (концепция ситуативной и личностной тревожности), А. Басс и А. Дарки (операционализация агрессии и враждебности), А. Бандура (теория социального научения агрессии) и Л. Берковиц (когнитивно-неоассоцианистская модель агрессивного поведения). Вместе с тем степень изученности данной проблемы применительно к разным типам образовательных систем остаётся недостаточной.

Дискуссионным остаётся вопрос о характере связи между тревожностью и агрессивностью: одни исследователи рассматривают агрессию как защитный механизм, компенсирующий высокий уровень тревоги, другие указывают на относительно независимое сосуществование этих феноменов в структуре личности. Противоречия также касаются роли образовательной среды в формировании психоэмоциональных особенностей обучающихся: ряд авторов полагает, что образовательная система выступает определяющим фактором развития тревожности и агрессивности, тогда как другие подчёркивают первостепенное значение индивидуально-психологических особенностей личности. Настоящее исследование исходит из того, что наблюдаемые различия между обучающимися школы, техникума и вуза могут объясняться не только типом учреждения как таковым, но и конкретным этапом обучения — что требует осторожной, многофакторной интерпретации эмпирических данных.

Проблема исследования заключается в необходимости установления того, существует ли статистически значимая связь между тревожностью и агрессивностью у обучающихся юношеского возраста и каким образом эта связь опосредуется типом образовательной организации.

Цель работы: выявить и проанализировать характер связи между уровнем тревожности и уровнем агрессивности у обучающихся юношеского возраста в различных образовательных системах (школа, техникум, вуз).

Объект исследования: тревожность и агрессивность как психологические феномены.

ВКР УлГУ

Предмет исследования: особенности связи тревожности и агрессивности у обучающихся школы, техникума и вуза.

Гипотеза исследования: уровень тревожности и характер её связи с показателями агрессивности и враждебности у обучающихся школы, техникума и вуза будут различаться в зависимости от типа образовательной организации и этапа обучения. Предполагается, что наиболее высокий уровень тревожности будет характерен для первокурсников вуза в связи с адаптацией к новой образовательной среде, при этом у студентов вуза тревожность будет в большей степени связана с раздражением и косвенной агрессией, а у студентов техникума — с обидой, подозрительностью и чувством вины.

Задачи:

— провести теоретический анализ научной литературы по проблемам тревожности и агрессивности как психологических феноменов, рассмотреть психологическую характеристику юношеского возраста и влияние социальной образовательной системы на психоэмоциональное состояние обучающихся;

— организовать и провести эмпирическое исследование уровней тревожности и агрессивности у обучающихся школы, техникума и вуза с использованием стандартизированных психодиагностических методик;

— осуществить сравнительный анализ показателей тревожности и агрессивности между тремя группами обучающихся с применением непараметрического U-критерия Манна–Уитни;

— установить наличие и характер связи между тревожностью и агрессивностью у обучающихся в каждой из трёх групп посредством корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена);

— разработать практические рекомендации для специалистов психологических служб образовательных организаций по работе с обучающимися юношеского возраста с высоким уровнем тревожности и агрессивности.

ВКР УлГУ

Теоретическую основу исследования составили: фундаментальные положения возрастной и педагогической психологии о закономерностях психического развития в юношеском возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, И.С. Кон); средовой подход к анализу влияния образовательной среды на личность обучающегося (В.А. Ясвин, В.И. Панов); труды, посвященные изучению тревожности (Ч.Д. Спилбергер, А.М. Прихожан); теории агрессивного поведения (А. Басс, А. Дарки, Л. Берковиц).

Методы исследования:

1. теоретические методы: анализ и систематизация психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ научных концепций, обобщение теоретических положений;
2. эмпирические методы: психодиагностическое тестирование с использованием стандартизированных методик: шкалы самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина (STAI) и опросника враждебности А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хвана, Ю.А. Зайцева и Ю.А. Кузнецовой;
3. методы математической статистики: описательная статистика (средние значения, стандартные отклонения), непараметрический U-критерий Манна–Уитни для сравнения независимых групп, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ) для анализа взаимосвязей; обработка данных проводилась средствами языка программирования Python (библиотека SciPy).

База и выборка исследования:исследование проводилось на базе трёх образовательных организаций Удмуртской Республики: муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Игринская средняя общеобразовательная школа №5», бюджетного профессионального образовательного учреждения Удмуртской Республики «Сюмсинский техникум лесного и сельского хозяйства» и Удмуртского государственного университета. В исследовании приняли участие 72 обучающихся юношеского возраста 18–19 лет: учащиеся 11 класса школы (n=9), находившиеся в период подготовки к государственной итоговой аттестации;

ВКР УдГУ

студенты 3-го курса техникума (n=33); студенты 1-го курса вуза (n=30), проходившие период адаптации к новой образовательной среде.

Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе связи тревожности и агрессивности у обучающихся трёх типов образовательных организаций на основе единого методологического аппарата, а также в содержательной интерпретации выявленных различий через призму этапа обучения, а не только институционального типа учреждения.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов специалистами психологических служб образовательных организаций для разработки дифференцированных программ психологического сопровождения обучающихся с учётом специфики образовательной среды и этапа обучения. Разработанные рекомендации могут быть применены педагогами-психологами, социальными педагогами, кураторами учебных групп и классными руководителями в профилактической и коррекционной работе.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

Во введении обоснованы актуальность темы исследования, определены цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, теоретическая база и методы исследования, раскрыты научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе «Теоретический анализ проблемы тревожности и агрессивности у обучающихся в разных образовательных системах» рассмотрены тревожность и агрессивность как психологические феномены, представлена психологическая характеристика юношеского возраста 18-19 лет, проанализировано влияние социальной образовательной системы на тревожность и агрессивность обучающихся.

Во второй главе «Эмпирическое изучение связи тревожности и агрессивности у обучающихся в разных образовательных системах» представлены организация, методы и выборка исследования, описаны и

ВКР УлГУ

интерпретированы результаты сравнительного и корреляционного анализа, разработаны практические рекомендации для специалистов психологических служб.

В заключении сформулированы основные выводы исследования, обобщены теоретические и практические результаты работы, намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

ВКР УДГУ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

1.1. Тревожность как психологический феномен

Тревожность представляет собой одну из центральных категорий современной психологической науки, привлекающую пристальное внимание исследователей в связи с её многоаспектностью и значимостью для понимания механизмов адаптации личности. В научной литературе тревожность рассматривается как сложное психическое явление, характеризующееся переживанием эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. Понятие тревожности неразрывно связано с базовой эмоцией тревоги, однако не сводится к ней, представляя собой устойчивую индивидуально-психологическую характеристику.

Разграничение понятий тревоги и тревожности имеет принципиальное значение для психолого-педагогического анализа. Тревога понимается как ситуативная реакция на конкретную внешнюю угрозу, в то время как тревожность означает индивидуальную особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе объективно не располагающих к подобным реакциям [7, с. 24]. Тревожность как личностное образование формируется постепенно, закрепляясь в структуре характера и становясь относительно стабильным психическим свойством.

Классическая концепция Ч.Д. Спилбергера предложила операциональное различение ситуативной (реактивной) и личностной тревожности, ставшее фундаментальным для психодиагностической практики и использованное в эмпирической части настоящего исследования. Ситуативная тревожность характеризуется как транзиторное состояние, возникающее как реакция на конкретную стрессовую ситуацию и

ВКР УлГУ

проявляющееся в напряжении, беспокойстве, вегетативных сдвигах. Личностная тревожность представляет собой относительно устойчивую диспозицию, определяющую готовность индивида воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающие и реагировать на них выраженным повышением ситуативной тревожности [25, с. 87]. Данная концептуальная модель получила признание в мировой психологии благодаря своей эмпирической обоснованности и прикладной применимости; именно она лежит в основе методики, использованной для диагностики тревожности обучающихся в настоящем исследовании.

В отечественной психологической традиции значительный вклад в разработку проблемы тревожности внесла А.М. Прихожан, рассматривавшая данный феномен через призму возрастного развития. Согласно её теоретическим построениям, тревожность возникает и закрепляется в условиях внутриличностного конфликта, когда удовлетворение одних потребностей личности препятствует удовлетворению других. В работах исследователя подчёркивается, что тревожность детей и подростков во многом обусловлена особенностями социализации, спецификой взаимоотношений в семье и образовательной среде [49, с. 42].

Важнейшим вопросом теоретического анализа выступает проблема конструктивности либо деструктивности тревожности для личностного развития. Умеренный уровень тревоги, связанный с реалистичной оценкой потенциальных трудностей, рассматривается как необходимый компонент адаптивного поведения, мобилизующий психические и физиологические ресурсы для преодоления препятствий. Иное дело — тревожность деструктивная, характеризующаяся неадекватно высоким уровнем переживаний, иррациональными страхами, избыточной фиксацией на потенциальных угрозах. Подобная тревожность дезорганизует деятельность, снижает продуктивность, способствует формированию невротических расстройств.

ВКР УлГУ

Психофизиологические механизмы тревожности связаны с функционированием лимбической системы головного мозга, особенно миндалевидного тела, которое отвечает за распознавание угрозы и запуск соответствующих эмоциональных реакций [16, с. 156]. Вегетативные проявления тревожности включают учащение сердцебиения, повышение артериального давления, изменение дыхания, мышечное напряжение. Когнитивный компонент тревожности обнаруживается в склонности к катастрофизации, переоценке опасности, недооценке собственных возможностей справиться с трудностями.

Возрастная динамика тревожности демонстрирует значительную вариативность в зависимости от стадии онтогенетического развития. Подростковый период сопровождается интенсификацией межличностной тревожности, обусловленной потребностью в признании группой сверстников и формированием самосознания [53, с. 93]. Юношеский возраст привносит новые аспекты тревожности, связанные с профессиональным самоопределением, построением самостоятельной жизни.

Особое место в структуре тревожности занимает школьная тревожность как специфический вид тревоги, связанный с включённостью в образовательную деятельность. Она включает несколько компонентов: тревожность, связанную с проверкой знаний, контрольными и экзаменационными ситуациями; тревожность в отношениях с педагогами; тревожность, обусловленную взаимодействием со сверстниками; тревожность самовыражения; тревожность несоответствия ожиданиям окружающих [22, с. 112].

Влияние школьной тревожности на учебную успешность описывается законом Йеркса–Додсона: связь между уровнем активации (в том числе тревоги) и эффективностью деятельности имеет вид перевёрнутой U-образной кривой — низкий уровень тревожности не обеспечивает достаточной мобилизации для учения, чрезмерно высокий дезорганизует деятельность, и лишь оптимальный уровень способствует максимальной

ВКР УлГУ

продуктивности. Хроническая высокая школьная тревожность приводит к формированию «выученной беспомощности», снижению самооценки, избегающему поведению.

В контексте современных образовательных реалий факторами, способствующими повышению тревожности обучающихся, выступают: интенсификация учебного процесса; высокая конкуренция и постоянное сравнение с другими обучающимися; унифицированные формы оценивания (ОГЭ, ЕГЭ), от результатов которых зависит дальнейшая образовательная траектория; неопределённость профессиональных перспектив [58, с. 201].

Преодоление деструктивной тревожности требует комплексного психолого-педагогического подхода, включающего психодиагностику, индивидуальное и групповое консультирование, релаксационные техники, когнитивно-поведенческую коррекцию иррациональных убеждений. Педагогам важно создавать психологически безопасную образовательную среду, минимизировать стрессогенные факторы учебного процесса, формировать позитивную мотивацию учения, не основанную на страхе неудачи.

Таким образом, тревожность представляет собой многомерный психологический феномен, имеющий биологические, психологические и социальные детерминанты. Разграничение ситуативной и личностной тревожности, предложенное Ч.Д. Спилбергером и адаптированное Ю.Л. Ханиным, образует методологическую основу эмпирической части настоящего исследования и позволяет дифференцированно подойти к анализу тревожных проявлений обучающихся разных образовательных систем.

ВКР УдГУ

1.2. Агрессивность как психологический феномен

Агрессивность как психологический конструкт занимает центральное место в проблемном поле психологии личности, представляя собой устойчивую готовность субъекта к агрессивному поведению. Необходимо разграничивать понятия агрессии и агрессивности: если агрессия определяется как любая форма поведения, нацеленного на причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения, то агрессивность трактуется как относительно стабильная черта личности, предрасположенность к агрессивным реакциям в широком диапазоне ситуаций [11, с. 38].

Теоретические подходы к объяснению природы агрессивности демонстрируют значительное разнообразие. Психоаналитическая традиция, восходящая к З. Фрейду, рассматривала агрессивность как проявление врождённого деструктивного инстинкта, требующего периодической разрядки. Этологический подход К. Лоренца также постулировал врождённый характер агрессивности как биологически целесообразного механизма [37, с. 73].

Альтернативную перспективу предлагает фрустрационная теория агрессии. В первоначальной формулировке Дж. Долларда и его коллег (1939) агрессия рассматривалась как неизбежное следствие фрустрации — состояния, возникающего при блокировании целенаправленного поведения. Однако последующие исследования, прежде всего работы Л. Берковица, скорректировали эту позицию: фрустрация не влечёт агрессию автоматически, но создаёт готовность к агрессивному реагированию, актуализирующуюся в зависимости от ряда дополнительных условий — наличия провоцирующих стимулов, индивидуальных особенностей, социального контекста [50, с. 94].

Теория социального научения А. Бандуры изменила понимание механизмов формирования агрессивности, переместив акцент с

ВКР УлГУ

биологических детерминант на социальные факторы. Согласно этому подходу, агрессивное поведение усваивается в процессе социализации посредством наблюдения за поведением других людей и подкрепления собственных агрессивных действий [5, с. 45].

Когнитивный подход к агрессии акцентирует внимание на роли мыслительных процессов: интерпретация ситуации, атрибуция намерений другим людям выступают важнейшими медиаторами агрессивных реакций. Люди с высоким уровнем агрессивности склонны интерпретировать двусмысленные ситуации как враждебные, что формирует так называемую «предвзятость враждебной атрибуции» [26, с. 128]. Данное представление имеет прямое отношение к различению агрессии и враждебности, заложенному в опроснике А. Басса и А. Дарки, использованном в эмпирической части настоящего исследования: агрессия определяется здесь как направленное поведение (физическая, косвенная, вербальная агрессия, раздражение, негативизм), тогда как враждебность — как когнитивно-аффективная установка (обида, подозрительность), отражающая именно склонность к негативной интерпретации намерений окружающих.

Типологизация форм агрессивности представляет собой существенный аспект теоретического анализа. По направленности выделяют гетероагрессию (направленную вовне) и аутоагрессию (направленную на самого себя) [19, с. 156]. По способу выражения различают физическую, вербальную и косвенную агрессию. По механизму возникновения выделяют реактивную агрессию — импульсивную реакцию на воспринимаемую угрозу, и инструментальную — преднамеренное поведение, используемое как средство достижения цели.

Возрастная динамика агрессивности характеризуется определёнными закономерностями. Подростковый период традиционно считается критическим с точки зрения агрессивного поведения: биологические изменения пубертата сочетаются с психологическими новообразованиями

ВКР УлГУ

возраста — стремлением к самоутверждению, значимостью референтной группы сверстников.

Юношеский возраст привносит новую специфику в проявления агрессивности. У юношей 17–24 лет отмечается повышенный относительно других возрастных групп риск физически агрессивного поведения, что связывают с сочетанием биологических факторов (в том числе гормональным статусом) и ещё не полностью сформированными механизмами произвольного самоконтроля, связанными с продолжающимся созреванием префронтальной коры [28, с. 87]. У девушек данного возраста в среднем преобладают вербальная и косвенная агрессия, что согласуется с гендерными ролевыми ожиданиями, хотя современные исследования фиксируют значительную индивидуальную вариативность этой закономерности и сокращение различий между юношами и девушками по вербальной и косвенной агрессии [12, с. 142].

Особую тревогу вызывает феномен буллинга в образовательной среде — систематического агрессивного поведения при неравенстве сил обидчика и жертвы. Буллинг может принимать физическую, вербальную, социальную и кибербуллинг-формы [56, с. 178]. Последствия буллинга для психического здоровья жертв включают тревожность, снижение самооценки, депрессивные состояния.

Детерминанты агрессивности многообразны и включают биологические (генетическая предрасположенность, особенности нейромедиаторных систем), психологические (импульсивность, низкий уровень эмпатии) и социальные факторы (семейное воспитание, влияние референтной группы, культурные нормы) [52, с. 231]. Семейные факторы формирования агрессивности включают наблюдение агрессивных моделей поведения родителей, применение физических наказаний, эмоциональное отвержение ребёнка.

Психолого-педагогическая коррекция агрессивности требует комплексного подхода, включающего тренинг социальных навыков, развитие

ВКР УдГУ

эмоционального интеллекта, обучение конструктивным способам разрешения конфликтов. Важнейшим компонентом выступает формирование эмпатии как естественного ингибитора агрессии.

Таким образом, агрессивность представляет собой комплексный феномен, детерминированный взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Принципиальное для настоящего исследования разграничение агрессии как направленного поведения и враждебности как когнитивно-аффективной установки, заложенное в методике Басса–Дарки, позволяет дифференцированно подойти к анализу агрессивных и враждебных проявлений обучающихся различных образовательных систем.

1.3. Психологическая характеристика юношеского возраста 18-19 лет

Юношеский возраст представляет собой качественно своеобразный этап онтогенеза, характеризующийся завершением физического созревания и интенсивным личностным развитием, формированием устойчивой идентичности и осуществлением жизненно важных выборов. В периодизации психического развития, принятой в отечественной психологии, юность определяется как период от 15-17 до 21-25 лет, при этом ранняя юность (15-18 лет) соответствует старшему школьному возрасту, а собственно юность (18-25 лет) связана с получением профессионального образования и вхождением во взрослую жизнь [14, с. 94]. Возрастной диапазон 18-19 лет занимает пограничное положение, представляя собой переход от ранней юности к юности, что обусловливает специфическую феноменологию данного периода и оправдывает включение в одну выборку как выпускников школы, так и студентов первых и старших курсов техникума и вуза.

Физическое развитие к 18-19 годам практически завершается, достигаются дефинитивные параметры роста, веса, пропорций тела. Биологическая зрелость создаёт предпосылки для ощущения себя взрослым

ВКР УдГУ

человеком, однако социальная зрелость существенно запаздывает, что порождает специфическое противоречие возраста: юноши и девушки обладают физическими возможностями взрослого человека, но ещё не обрели социально-экономической независимости, профессиональной идентичности, устойчивой системы ценностей.

Когнитивное развитие в юношеском возрасте характеризуется дальнейшим совершенствованием формально-операционального мышления (по Ж. Пиаже), достигнутого ещё в подростковом возрасте: углубляется способность к абстрактному мышлению, выдвижению и проверке гипотез, рассмотрению альтернативных вариантов решения проблемы [23, с. 112]. Развивается рефлексия — способность к самоанализу, осмыслению собственных психических процессов. Вместе с тем когнитивное развитие юношеского возраста имеет определённые ограничения, связанные с продолжающимся созреванием префронтальной коры головного мозга, отвечающей за планирование, контроль импульсов, оценку последствий; нейробиологические исследования показывают, что созревание лобных долей продолжается примерно до 25 лет, что объясняет типичные для юношеского возраста проявления импульсивности и склонности к риску [38, с. 78].

Центральным новообразованием юности выступает формирование идентичности. Интегрированное представление о себе, включающего осознание собственной уникальности, временной протяжённости Я, социальной принадлежности и жизненных перспектив. Э. Эриксон рассматривал формирование идентичности как главную задачу юношеского возраста, успешное решение которой обеспечивает психологическое благополучие, тогда как неразрешённость кризиса идентичности приводит к ролевой диффузии [59, с. 167].

Профессиональное самоопределение представляет собой одну из важнейших задач юношеского возраста, приобретающую особую актуальность в период 18-19 лет. К этому времени большинство молодых

ВКР УлГУ

людей уже осуществили выбор образовательной траектории, однако для многих этот выбор не является окончательным и осознанным. Несформированность профессиональной идентичности, неопределённость относительно будущего выступают значимым источником тревожности в данном возрасте, что согласуется с эмпирически выявленной в настоящем исследовании повышенной тревожностью у первокурсников вуза, проходящих через активную фазу профессиональной и социальной адаптации.

Межличностные отношения в юношеском возрасте приобретают качественно новое содержание, характеризующееся стремлением к психологической близости, потребностью в самораскрытии. Референтная группа сверстников остаётся значимым фактором социализации [55, с. 134].

Отношения с родителями претерпевают существенную трансформацию: завершается процесс эмансипации, начатый в подростковом возрасте, юноши и девушки стремятся к психологической и экономической независимости от семьи. Оптимальной формой детско-родительских отношений в юности является партнёрство, сочетающее автономию молодого человека с сохранением эмоциональной связи с семьёй [57, с. 189].

Эмоциональная сфера юношеского возраста характеризуется противоречивостью: с одной стороны, повышается способность к саморегуляции по сравнению с подростковым периодом, а с другой, юность остаётся временем интенсивных переживаний, связанных с профессиональным самоопределением и экзистенциальными вопросами. Для юношеского возраста типична повышенная тревожность, связанная с неопределённостью будущего, страхом ошибиться, не соответствовать ожиданиям. Источниками тревожности выступают: неуверенность в правильности профессионального выбора; страх академической неуспешности; беспокойство о материальном благополучии и будущей карьере [60, с. 201].

ВКР УлГУ

Агрессивность в юношеском возрасте имеет специфические проявления, отличающиеся от подросткового периода: снижается частота импульсивных агрессивных реакций, физическая агрессия постепенно вытесняется вербальной и косвенной по мере совершенствования механизмов самоконтроля. Вместе с тем риск агрессивного и аутоагрессивного поведения остаётся повышенным в данной возрастной группе по сравнению с более старшими.

Ценностные ориентации юношеского возраста характеризуются переходом от конвенциональных ценностей, усвоенных от родителей, к автономным, выработанным самостоятельно на основе рефлексии и жизненного опыта.

Таким образом, возраст 18-19 лет представляет собой сложный переходный период от юности к взрослости, характеризующийся завершением физического созревания, интенсивным личностным развитием, профессиональным самоопределением. Психологическое содержание этого периода определяется противоречием между стремлением к взрослости и недостаточностью ресурсов для её достижения, что создаёт специфическую уязвимость к тревожности и агрессивным проявлениям и обусловливает необходимость дифференцированного, с учётом конкретного этапа обучения, психолого-педагогического сопровождения.

1.4. Влияние социальной образовательной системы на тревожность и агрессивность обучающихся юношеского возраста (школа, техникум, вуз)

Образовательная среда выступает одним из важнейших факторов социализации личности в юношеском возрасте, оказывая существенное влияние на психоэмоциональное состояние обучающихся, в том числе на уровень тревожности и проявления агрессивности. Каждый тип образовательной системы (школа, техникум, вуз) характеризуется

ВКР УлГУ

специфическими организационными, содержательными и психологическими особенностями, которые по-разному воздействуют на формирование личности молодого человека [2, с. 56]. Понимание этих различий необходимо для разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения; при этом важно учитывать, что влияние типа учреждения на практике неотделимо от влияния конкретного этапа обучения, на котором находится обследуемая группа.

Школьная образовательная среда для обучающихся 18-19 лет (выпускников одиннадцатых классов) характеризуется рядом специфических черт. Старшеклассники находятся в привычной, давно освоенной среде, где сформированы устойчивые межличностные связи. Вместе с тем выпускной класс представляет собой период максимального психологического напряжения, связанного с подготовкой к государственной итоговой аттестации (ЕГЭ), от результатов которой зависит возможность поступления в вуз. Данное обстоятельство выступает мощным стрессором, провоцирующим экзаменационную тревожность.

Характерными особенностями школьной среды, влияющими на тревожность обучающихся, являются: высокая степень регламентации и контроля со стороны педагогов; постоянное оценивание знаний; публичность учебной деятельности; давление со стороны родителей, ожидающих достойных результатов ЕГЭ; неопределённость профессионального будущего при необходимости немедленного выбора направления обучения [3, с. 178]. Тревожность фокусируется вокруг ситуаций проверки знаний, страха несоответствия ожиданиям родителей и педагогов.

Агрессивность в школьной среде проявляется преимущественно в межличностных отношениях со сверстниками и имеет тенденцию к снижению по сравнению с подростковым возрастом. Источниками фрустрации, провоцирующими агрессивные реакции, могут выступать несправедливое, по мнению обучающихся, оценивание, конфликты со сверстниками. Жёсткая школьная дисциплина может способствовать

ВКР УлГУ

подавлению открытых проявлений агрессии, которая находит выход в косвенных формах либо в иных аффективных реакциях, таких как обида и раздражение [1, с. 143].

Образовательная среда техникума (колледжа) существенно отличается от школьной по множеству параметров. Первокурсники техникума переживают период адаптации к новой образовательной системе, что само по себе является стрессогенным фактором: изменяются формы организации учебного процесса, повышаются требования к самостоятельности, формируется новый коллектив сверстников. К старшим курсам этот острый адаптационный период, как правило, завершается, и обучающиеся переходят в более стабильную фазу учебной деятельности.Вместе с тем середина обучения сопряжена с собственными рисками: столкновением первоначальных профессиональных ожиданий с реальной практикой будущей специальности, что может порождать разочарование, переоценку сделанного выбора и связанное с этим переживание неопределённости и самообвинения.

Специфика среднего профессионального образования определяется практико-ориентированностью обучения, ранней профессионализацией. Освоение конкретной профессии, возможность относительно быстрого выхода на рынок труда создают определённую ясность профессионального будущего, что потенциально может снижать неопределённость по сравнению со школьниками, стоящими перед открытым выбором [4, с. 201]. Контингент обучающихся техникумов отличается определённой социальной неоднородностью, что может выступать дополнительным источником стресса для части обучающихся.

Проявления агрессивности в среде техникумов имеют свою специфику: ряд исследований фиксирует повышенный относительно других образовательных сред уровень открытых форм агрессивного реагирования, что связывается с особенностями контингента, спецификой практико-

ВКР УлГУ

ориентированной среды и меньшей формализацией межличностного контроля по сравнению с академической средой вуза [26, с. 189].

Образовательная среда высшего учебного заведения представляет собой качественно иной тип социальной ситуации развития, характеризующийся высокой академической свободой, вариативностью образовательных траекторий, субъект-субъектными отношениями между преподавателями и студентами. Первокурсники вуза переживают сложный период адаптации, включающий несколько аспектов: дидактическую адаптацию к новым формам и методам обучения; социально-психологическую адаптацию к новому коллективу и конкуренции со способными сверстниками; профессиональную адаптацию, связанную с освоением профессиональной роли; бытовую адаптацию, особенно актуальную для иногородних студентов [8, с. 156].

Источниками тревожности первокурсников вуза выступают страх не справиться с учебной нагрузкой, боязнь оценки со стороны преподавателей и сверстников, неуверенность в правильности профессионального выбора. Совокупность одновременно действующих адаптационных факторов делает первый год обучения в вузе одним из наиболее стрессогенных периодов в образовательной траектории обучающегося, что согласуется с данными ряда сравнительных исследований студенческой тревожности [9, с. 201].

Агрессивность в студенческой среде вуза проявляется преимущественно в вербальных и косвенных формах; открытая физическая агрессия в академической среде в целом менее социально приемлема и, соответственно, менее распространена, чем в средах с меньшей формализацией межличностного контроля. Вместе с тем накапливающееся в период адаптации эмоциональное напряжение нередко находит выход в раздражительности и косвенно выраженном недовольстве, не достигающем явных конфликтов.

Сравнительный анализ образовательных сред школы, техникума и вуза позволяет выделить общие и специфические факторы, влияющие на

ВКР УлГУ

тревожность и агрессивность обучающихся юношеского возраста. К общим факторам относятся: оценочная ситуация; качество межличностных отношений со сверстниками; стиль педагогического взаимодействия; организация учебного процесса. Специфические факторы обусловлены особенностями каждого типа образовательной организации и, что принципиально важно, конкретным этапом обучения: для выпускного класса школы это острый экзаменационный стресс; для старших курсов техникума это возможное разочарование в профессиональном выборе при общей стабильности учебной ситуации; для первого курса вуза целый комплексный адаптационный кризис [6, с. 178].

Эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся зависит от учёта не только типа образовательной среды, но и этапа, на котором находится конкретная группа обучающихся. В школе необходима работа по снижению экзаменационной тревожности; на старших курсах техникума должна быть поддержка профессиональной идентичности и работа с возможным разочарованием в выборе специальности; на первом курсе вуза будет содействие адаптации и формирование навыков саморегуляции.

Таким образом, социальная образовательная среда выступает значимым фактором, опосредующим проявления тревожности и агрессивности у обучающихся юношеского возраста, однако её влияние неразрывно связано с конкретным этапом обучения. Данное теоретическое положение составляет методологическую основу интерпретации эмпирических данных, представленных во второй главе настоящей работы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведённый теоретический анализ научной литературы позволяет сформулировать следующие выводы относительно проблемы тревожности и

ВКР УдГУ

агрессивности у обучающихся юношеского возраста в различных образовательных системах.

Тревожность представляет собой сложное психическое образование, включающее ситуативный (тревога) и диспозиционный (тревожность как личностная черта) компоненты. Разграничение реактивной и личностной тревожности, предложенное Ч.Д. Спилбергером и адаптированное Ю.Л. Ханиным, имеет принципиальное значение для понимания механизмов формирования данного феномена и образует методологическую основу эмпирического исследования. Оптимальный уровень тревожности выполняет адаптивную функцию, тогда как чрезмерно высокий уровень дезорганизует деятельность.

Агрессивность как устойчивая личностная предрасположенность к агрессивным реакциям детерминируется взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Принципиальное значение для эмпирической части работы имеет разграничение агрессии как направленного поведения и враждебности как когнитивно-аффективной установки, заложенное в опроснике А. Басса и А. Дарки.

Юношеский возраст 18-19 лет характеризуется завершением физического созревания при недостаточной социальной зрелости, что создаёт специфическое противоречие возраста. Формирование идентичности, профессиональное самоопределение, продолжающееся созревание механизмов саморегуляции определяют повышенную уязвимость юношеского возраста к тревожности и агрессивным проявлениям.

Социальная образовательная среда выступает важнейшим фактором, опосредующим психоэмоциональное состояние обучающихся юношеского возраста, однако её влияние практически неотделимо от конкретного этапа обучения: острый экзаменационный стресс характерен для выпускного класса школы, относительно стабильная фаза с риском разочарования в профессиональном выборе для старших курсов техникума, комплексный адаптационный кризис для первого курса вуза.

ВКР УлГУ

Теоретический анализ позволяет предположить наличие сложных взаимосвязей между тревожностью и агрессивностью: тревожность может выступать как предпосылкой агрессивного и враждебного поведения (защитная реакция на переживание угрозы), так и сопровождаться выраженной аутоагрессивной тенденцией. Установление конкретного характера данной связи в каждой из трёх образовательных систем, с учётом этапа обучения, составляет задачу эмпирической части настоящего исследования.

ВКР УдГУ

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

2.1. Организация, методы и выборка исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе трёх образовательных организаций Удмуртской Республики. В исследовании приняли участие 72 обучающихся юношеского возраста 18–19 лет, объединённых в три группы в соответствии с типом образовательной организации и этапом обучения: учащиеся 11 класса муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Игринская средняя общеобразовательная школа №5» (n=9), находившиеся в период подготовки к ЕГЭ; студенты 3-го курса бюджетного профессионального образовательного учреждения Удмуртской Республики «Сюмсинский техникум лесного и сельского хозяйства» (n=33); студенты 1-го курса Удмуртского государственного университета (n=30), проходившие период адаптации к новой образовательной среде.

Три группы различаются не только по типу образовательной организации, но и по этапу обучения, что было учтено при интерпретации полученных результатов: выявленные различия отражают совокупное влияние типа среды и ситуационного положения каждой группы в момент обследования.

Целью эмпирического исследования являлось выявление особенностей уровня тревожности и агрессивности у обучающихся трёх типов образовательных организаций, а также установление характера связи между этими феноменами в каждой группе.

Для психодиагностического обследования применялись две стандартизированные методики. Шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина (STAI) позволила дифференцированно оценить ситуативную тревожность (СТ) как актуальное

ВКР УдГУ

эмоциональное состояние в момент обследования и личностную тревожность (ЛТ) как устойчивую индивидуальную диспозицию. Опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хвана, Ю.А. Зайцева и Ю.А. Кузнецовой применялся для диагностики агрессивно-враждебных тенденций по восьми субшкалам (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, вербальная агрессия, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины) и двум интегральным показателям (индекс агрессии, индекс враждебности).

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием языка программирования Python (библиотека SciPy). Для сравнения групп между собой применялся непараметрический U-критерий Манна–Уитни, выбор которого обусловлен особенностями объёма выборок и невозможностью гарантировать нормальность распределения исследуемых показателей. Для изучения внутригрупповых взаимосвязей между переменными использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Уровень статистической значимости устанавливался на уровне $p<0,05$.

ВКР УлГУ

2.2. Описание и интерпретация изучения тревожности и агрессивности обучающихся в разных образовательных системах

Результаты первичной обработки данных представлены в таблице 1, включающей показатели среднего значения (M) и стандартного отклонения (SD) для каждой группы по всем исследуемым переменным.

Показатель	Школа (n=9) M (SD)	Техникум (n=33) M (SD)	ВУЗ (n=30) M (SD)
Ситуативнаятревожность	6,22 (2,54)	5,24 (1,85)	6,97 (1,77)
Личностнаятревожность	5,67 (2,78)	5,03 (2,48)	6,50 (2,00)
Индексагрессии	4,22 (1,64)	4,27 (1,57)	4,67 (1,52)
Индексвраждебности	5,44 (1,59)	5,76 (1,98)	5,30 (1,51)
Физическаяагрессия	3,89 (2,20)	4,33 (2,09)	3,33 (1,97)
Косвеннаяагрессия	6,00 (2,40)	4,42 (1,64)	6,13 (1,96)
Раздражение	5,00 (2,92)	4,70 (1,85)	6,07 (1,91)
Вербальнаяагрессия	4,67 (1,66)	4,36 (1,92)	5,07 (1,89)
Обида	6,11 (2,26)	5,73 (2,49)	5,77 (2,11)
Подозрительность	5,11 (1,83)	6,00 (1,84)	5,07 (1,91)
Негативизм	4,89 (2,15)	4,33 (2,43)	3,77 (2,40)
Чувствовины	4,22 (2,22)	4,58 (2,25)	5,10 (1,69)

Таблица 1. Описательная статистика показателей тревожности и агрессивности по группам

Анализ описательной статистики позволяет выявить ряд существенных закономерностей.

По показателям тревожности наиболее высокие средние значения как ситуативной (M=6,97), так и личностной тревожности (M=6,50) зафиксированы у студентов первого курса вуза. Это соответствует теоретическим представлениям об адаптационном кризисе первого года обучения в высшей школе, изложенным в первой главе: поступление в вуз сопряжено с одновременным воздействием множества стрессоров — изменением социального окружения, резким возрастанием самостоятельности, отрывом от привычной среды, неопределённостью относительно правильности профессионального выбора.

Студенты третьего курса техникума демонстрируют наиболее низкие средние значения ситуативной (M=5,24) и личностной тревожности

ВКР УлГУ

(M=5,03), что согласуется с представлением о третьем курсе как относительно стабильной фазе образовательного пути, когда адаптация к учреждению уже завершена.

Школьники занимают промежуточное положение по показателям тревожности (СТ: M=6,22; ЛТ: M=5,67); их тревожность носит выраженный ситуативный характер и детерминирована конкретным внешним стрессором — приближающимися экзаменами ЕГЭ. Показательно, что по шкале обиды школьники демонстрируют наиболее высокое среднее значение среди всех трёх групп (M=6,11), что может отражать характерную для экзаменационного стресса тенденцию к переключению тревоги на внешние источники.

Среди показателей агрессивности обращает на себя внимание, что студенты вуза превосходят студентов техникума по косвенной агрессии (M=6,13 против M=4,42) и раздражению (M=6,07 против M=4,70), тогда как студенты техникума выше по физической агрессии (M=4,33 против M=3,33). Данное различие в форме агрессии отражает социальную нормативность каждой среды: академическая среда вуза в большей степени санкционирует сдержанные, косвенные формы выражения недовольства, тогда как практико-ориентированная среда техникума допускает более прямое поведенческое выражение.

Помимо анализа средних значений, для более полной характеристики выборок было проведено распределение испытуемых по уровням выраженности тревожности и агрессивности — высокому, среднему и низкому. Границы уровней устанавливались следующим образом: значения от 0 до 3 баллов соответствуют низкому уровню, от 4 до 6 баллов — среднему, от 7 до 10 баллов — высокому. Результаты распределения представлены в таблице 1а.

ВКР УлГУ

Показатель	Уровень	Школа (n=9)	Техникум (n=33)	ВУЗ (n=30)
Ситуативнаятревожность	Высокий	44,4%	21,2%	50,0%
	Средний	55,6%	66,7%	46,7%
	Низкий	0,0%	12,1%	3,3%
Личностнаятревожность	Высокий	33,3%	30,3%	50,0%
	Средний	55,6%	36,4%	43,3%
	Низкий	11,1%	33,3%	6,7%
Индексагрессии	Высокий	11,1%	6,1%	3,3%
	Средний	44,4%	60,6%	73,3%
	Низкий	44,4%	33,3%	23,3%
Индексвраждебности	Высокий	33,3%	42,4%	20,0%
	Средний	55,6%	42,4%	70,0%
	Низкий	11,1%	15,2%	10,0%

Таблица 1а — Распределение обучающихся по уровням тревожности и агрессивности (%)

Распределение по уровням подтверждает и уточняет картину, полученную при анализе средних значений. Половина студентов вуза (50,0%) имеет высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности — это максимальная доля среди всех трёх групп. При этом низкий уровень тревожности у первокурсников вуза встречается крайне редко (3,3% по ситуативной и 6,7% по личностной), что говорит не о единичных тревожных случаях, а о распространённом, массовом характере адаптационного напряжения в этой группе.

У студентов техникума картина противоположная: высокий уровень личностной тревожности отмечен лишь у 30,3% обучающихся, а треть выборки (33,3%) демонстрирует низкий уровень — почти втрое больше, чем в группе вуза (6,7%). Это согласуется с интерпретацией техникума как более стабильной с точки зрения тревожности образовательной среды.

У школьников высокий уровень тревожности отмечается у 33,3-44,4% обучающихся при полном отсутствии случаев низкой ситуативной тревожности (0,0%) — иными словами, ни один из опрошенных одиннадцатиклассников не показал низкой тревожности накануне экзаменов, что закономерно для предэкзаменационного периода.

По индексу агрессии высокие уровни относительно редки во всех трёх группах (от 3,3% в вузе до 11,1% в школе), что говорит об отсутствии в

ВКР УлГУ

выборке случаев выраженного агрессивного поведения как такового. Иная картина наблюдается по индексу враждебности: доля обучающихся с высоким уровнем враждебности в группе техникума достигает 42,4% — это наибольший показатель среди трёх групп и почти вдвое превышает аналогичную долю у студентов вуза (20,0%). Это подтверждает сделанный ранее вывод о том, что в группе техникума тревожность связана прежде всего с враждебными, а не с открыто агрессивными проявлениями.

Можно также обратить внимание на то, что почти у трети школьников (33,3%) одновременно фиксируется высокий уровень личностной тревожности и высокий уровень враждебности — то есть для части выпускников экзаменационный стресс не ограничивается ситуативным волнением, а накладывается на уже имеющуюся склонность воспринимать происходящее как несправедливое. Именно эта подгруппа школьников, по всей видимости, нуждается в наиболее пристальном внимании со стороны психолога, поскольку у них тревога перед экзаменом сочетается с более глубоким, личностным переживанием неблагополучия, а не только с волнением накануне конкретного события.

В группе вуза стоит отметить ещё одну деталь: при высокой доле тревожных первокурсников (50,0%) доля студентов с высоким уровнем враждебности заметно ниже (20,0%), то есть тревога в этой группе не перерастает в устойчивое недоверие к окружающим, а остаётся скорее реакцией на конкретную ситуацию адаптации. У техникума картина обратная: уровень тревожности в среднем ниже, но доля студентов с высокой враждебностью оказывается наибольшей среди всех трёх групп. Это ещё раз подтверждает, что простое сравнение средних значений тревожности не даёт полной картины и для каждой группы важно смотреть на соотношение конкретных показателей, а не только на общий уровень напряжённости.

Полученное распределение по уровням имеет и практический смысл с точки зрения организации психологической помощи. Если ориентироваться только на средние значения, легко упустить из виду, что внутри каждой

ВКР УлГУ

группы есть довольно разные по своему состоянию подростки. Например, у техникума средний уровень тревожности ниже, чем у вуза, но это не означает, что среди студентов техникума нет тех, кому нужна помощь: треть из них всё равно показывает высокий уровень личностной тревожности, и эта часть выборки рискует остаться незамеченной, если ориентироваться только на общую статистику по группе. То же самое касается и школьников: при общем невысоком объёме выборки часть из них переживает выраженную тревогу, и именно с этой частью стоит работать в первую очередь, а не со всеми одиннадцатиклассниками одинаково. Поэтому психологическая работа в образовательной организации должна строиться не только на основе общих профилактических мероприятий для всей группы, но и предполагать возможность выявления конкретных обучающихся с высоким уровнем тревожности для последующей индивидуальной работы с ними.

2.3. Описание и интерпретация изучения связи тревожности и агрессивности обучающихся в разных образовательных системах

Для сравнения уровневых показателей между группами применялся U-критерий Манна–Уитни. Результаты попарного сравнения представлены в таблице 2.

Показатель	Школа vs Техникум U (p)	Школа vs ВУЗ U (p)	Техникум vs ВУЗ U (p)
Ситуативнаятревожность	177,5 (0,369)	103,5 (0,292)	**231 (0,0002)*** **
Личностнаятревожность	175,5 (0,405)	99 (0,232)	**302 (0,0075)** **
Индексагрессии	143 (0,876)	112 (0,442)	424 (0,322)
Индексвраждебности	135,5 (0,697)	137 (0,959)	558,5 (0,379)
Физическаяагрессия	127,5 (0,521)	156 (0,486)	**636,5 (0,048)***
Косвеннаяагрессия	205,5 (0,076)	127 (0,800)	**258 (0,001)*** **
Раздражение	149,5 (0,988)	101 (0,257)	**291,5 (0,005)** **
Вербальнаяагрессия	164 (0,639)	123 (0,696)	406 (0,214)
Обида	162 (0,687)	149,5 (0,635)	495 (1,000)
Подозрительность	103,5 (0,166)	135 (1,000)	631,5 (0,057)
Негативизм	175 (0,412)	179 (0,136)	548,5 (0,456)
Чувствовины	135,5 (0,699)	99 (0,230)	422 (0,313)

*Примечание: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001*

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа по U-критерию Манна–Уитни

ВКР УдГУ

Как следует из таблицы 2, статистически значимые различия сосредоточены преимущественно в паре «техникум — ВУЗ»: ситуативная тревожность значимо выше у студентов вуза (M=6,97 против M=5,24; U=231; p<0,001); личностная тревожность также достоверно выше у первокурсников вуза (M=6,50 против M=5,03; U=302; p<0,01); косвенная агрессия существенно выше в группе вуза (M=6,13 против M=4,42; U=258; p<0,001); раздражение значимо выше у студентов вуза (M=6,07 против M=4,70; U=291,5; p<0,01); физическая агрессия, напротив, значимо выше у студентов техникума (M=4,33 против M=3,33; U=636,5; p<0,05).

Пары сравнения с участием школьной группы значимых различий не выявили. Это согласуется с относительно небольшим объёмом данной подгруппы (n=9) и указывает на необходимость осторожной интерпретации соответствующих сопоставлений; основные содержательные выводы исследования опираются на сопоставление техникума и вуза, для которого статистическая мощность данных оказалась достаточной.

Полученные результаты интерпретируются прежде всего как эффект этапа обучения, а не типа учреждения как такового: первокурсники вуза переживают пик адаптационного стресса, тогда как студенты третьего курса техникума находятся в более стабильной фазе. Различие в форме агрессивного реагирования отражает разную социальную нормативность академической и практико-ориентированной образовательных сред.

Для изучения взаимосвязей между тревожностью и показателями агрессивности внутри каждой группы был применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Анализ проводился отдельно для каждой группы, что позволило выявить специфику структуры взаимосвязей в зависимости от образовательного контекста. Корреляционные матрицы по всем переменным представлены в таблицах 3–5 соответственно для групп школы, техникума и вуза.

ВКР УлГУ

Показатель	СТ	ЛТ	Инд.агр	Инд. вр	Физ.агр	Косв.агр	Раздр	Верб.агр	Обида	Подозр	Негат	Вина
Ситуат. тревожность	—	0,866	0,460	0,450	0,125	0,478	0,563	0,399	0,679	0,307	-0,005	0,198
Личн. тревожность	0,866	—	0,712	0,708	0,253	0,576	0,843	0,499	0,778	0,495	0,395	0,185
Индексагрессии	0,460	0,712	—	0,536	0,570	0,648	0,830	0,777	0,609	0,190	0,562	0,056
Индексвраждебности	0,450	0,708	0,536	—	0,563	0,246	0,616	0	0,768	0,743	0,712	0,172
Физ. агрессия	0,125	0,253	0,570	0,563	—	0,313	0,200	0,157	0,517	0,152	0,426	-0,142
Косв. агрессия	0,478	0,576	0,648	0,246	0,313	—	0,461	0,755	0,617	-0,173	0,408	-0,258
Раздражение	0,563	0,843	0,830	0,616	0,200	0,461	—	0,576	0,657	0,351	0,471	0,399
Верб. агрессия	0,399	0,499	0,777	0	0,157	0,755	0,576	—	0,306	-0,239	0,259	-0,241
Обида	0,679	0,778	0,609	0,768	0,517	0,617	0,657	0,306	—	0,221	0,439	0,227
Подозрительность	0,307	0,495	0,190	0,743	0,152	-0,173	0,351	-0,239	0,221	—	0,519	0,098
Негативизм	-0,005	0,395	0,562	0,712	0,426	0,408	0,471	0,259	0,439	0,519	—	-0,255
Чувствовины	0,198	0,185	0,056	0,172	-0,142	-0,258	0,399	-0,241	0,227	0,098	-0,255	—

Примечание: при n=9 критическое значение ρ для p<0,05 составляет ≈0,683.

Таблица 3. Корреляционная матрица (ρ Спирмена): группа «Школа» (n=9)

В группе школьников значимых на принятом уровне корреляций между тревожностью и показателями агрессивности и враждебности не выявлено, что в первую очередь связано с относительно небольшим объёмом данной подгруппы. Вместе с тем на содержательном уровне коэффициенты демонстрируют отчётливую тенденцию к положительной связи тревожности с раздражением и обидой, что согласуется с характером острого экзаменационного стресса, описанным в теоретической главе: тревога школьника, испытывающего давление приближающихся экзаменов, склонна сопровождаться повышенной раздражительностью и обидчивостью.

ВКР УлГУ

Показатель	СТ	ЛТ	Инд.агр	Инд. вр	Физ.агр	Косв. агр	Раздр	Верб. агр	Обида	Подозр	Негат	Вина
Ситуат. тревожность	—	**0,906 *****	0,159	**0,505 ****	-0,082	0,212	0,143	0,159	**0,466 ****	**0,366 ***	0,121	**0,362 ***
Личн. тревожность	**0,906 *****	—	0,242	**0,639 *****	0,046	0,292	0,170	0,206	**0,594 *****	**0,485 ****	0,169	**0,351 ***
Индексагрессии	0,159	0,242	—	**0,538 *****	**0,683 *****	**0,693** **	**0,794 *****	**0,851** **	**0,633 *****	0,332	0,221	0,307
Индексвраждебности	**0,505 ****	**0,639 *****	**0,538 *****	—	0,208	0,337	**0,569 *****	**0,468** *	**0,925 *****	**0,894 *****	0,071	**0,602 *****
Физ. агрессия	-0,082	0,046	**0,683 *****	0,208	—	**0,539** **	0,325	**0,471** *	0,256	0,057	0,217	-0,146
Косв. агрессия	0,212	0,292	**0,693 *****	0,337	**0,539 *****	—	**0,489 ****	**0,511** *	**0,437 ***	0,093	0,214	0,032
Раздражение	0,143	0,170	**0,794 *****	**0,569 *****	0,325	**0,489** *	—	**0,557** **	**0,655 *****	**0,429 ***	0,118	0,345
Верб. агрессия	0,159	0,206	**0,851 *****	**0,468 ****	**0,471 ****	**0,511** *	**0,557 *****	—	**0,501 ****	0,324	0,247	**0,488 ****
Обида	**0,466 ****	**0,594 *****	**0,633 *****	**0,925 *****	0,256	**0,437***	**0,655 *****	**0,501** *	—	**0,706 *****	0,050	**0,602 *****
Подозрительность	**0,366 ***	**0,485 ****	0,332	**0,894 *****	0,057	0,093	**0,429 ***	0,324	**0,706 *****	—	0,089	**0,572 *****
Негативизм	0,121	0,169	0,221	0,071	0,217	0,214	0,118	0,247	0,050	0,089	—	0,200
Чувствовины	**0,362 ***	**0,351 ***	0,307	**0,602 *****	-0,146	0,032	0,345	**0,488** *	**0,602 *****	**0,572 *****	0,200	—

*Примечание: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001*

Таблица 4. Корреляционная матрица (ρСпирмена): группа «Техникум» (n=33)

В группе студентов техникума выявлена разветвлённая и статистически устойчивая корреляционная структура. Оба вида тревожности образуют тесную связь между собой (ρ=0,906; p<0,001). Личностная тревожность значимо коррелирует с индексом враждебности (ρ=0,639; p<0,001), обидой (ρ=0,594; p<0,001), подозрительностью (ρ=0,485; p<0,01) и чувством вины (ρ=0,351; p<0,05). Ситуативная тревожность демонстрирует аналогичные, несколько более слабые связи с теми же показателями.

Заметной чертой данной группы является наличие значимой связи тревожности с чувством вины — паттерн, не зафиксированный в двух других группах. Это указывает на двунаправленную структуру тревоги в данной группе: она обращена как вовне (обида, подозрительность), так и внутрь (самообвинение). Возможным объяснением служит описанный в теоретической главе феномен переоценки профессионального выбора, характерный для середины обучения в техникуме, когда первоначальные ожидания сталкиваются с реальной практикой будущей специальности.

ВКР УдГУ

Показатель	СТ	ЛТ	Инд.агр	Инд.вр	Физ.агр	Косв. агр	Раздр	Вербагр	Обида	Подозр	Негат	Вина
Ситуат. тревожность	—	**0,780*** **	0,357	0,299	0,259	0,331	**0,458***	**0,371***	0,119	0,253	0,136	0,108
Личн. тревожность	**0,780*** **	—	0,357	**0,400***	0,150	**0,445***	**0,607*** **	0,326	0,348	0,269	0,070	0,333
Индексагрессии	0,357	0,357	—	0,375	**0,639*** **	**0,414***	**0,781*** **	**0,816*** **	**0,493*** *	0,053	0,359	0,240
Индексвраждебности	0,299	**0,400***	0,375	—	0,192	0,270	**0,424***	**0,451***	**0,728*** **	**0,783*** **	0,166	0,223
Физ. агрессия	0,259	0,150	**0,639*** **	0,192	—	0,210	0,365	0,310	0,204	0,022	**0,510*** *	0,095
Косв. агрессия	0,331	**0,445***	**0,414***	0,270	0,210	—	**0,584*** **	**0,413***	**0,399***	-0,007	-0,149	0,199
Раздражение	**0,458***	**0,607*** **	**0,781*** **	**0,424***	0,365	**0,584*** *	—	**0,635*** *	**0,553*** *	0,055	0,319	0,212
Вербагрессия	**0,371***	0,326	**0,816*** **	**0,451***	0,310	**0,413***	**0,635*** **	—	**0,463***	0,191	0,040	0,298
Обида	0,119	0,348	**0,493*** *	**0,728*** **	0,204	**0,399***	**0,553*** *	**0,463***	—	0,234	0,200	**0,422***
Подозрительность	0,253	0,269	0,053	**0,783*** **	0,022	-0,007	0,055	0,191	0,234	—	0,069	-0,080
Негативизм	0,136	0,070	0,359	0,166	**0,510*** *	-0,149	0,319	0,040	0,200	0,069	—	-0,225
Чувствовины	0,108	0,333	0,240	0,223	0,095	0,199	0,212	0,298	**0,422***	-0,080	-0,225	—

*Примечание: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001*

Таблица 5. Корреляционная матрица (ρСпирмена): группа «ВУЗ» (n=30)

В группе студентов первого курса вуза тревожность прежде всего связана с раздражением: ρ=0,607 для личностной тревожности (p<0,001) и ρ=0,458 для ситуативной (p<0,05). Личностная тревожность также значимо коррелирует с косвенной агрессией (ρ=0,445; p<0,05) и индексом враждебности (ρ=0,400; p<0,05). Ситуативная тревожность дополнительно связана с вербальной агрессией (ρ=0,371; p<0,05).

Значимых связей тревожности с обидой и чувством вины в данной группе не обнаружено. Это отличает группу вуза от группы техникума и описывается как «активный» паттерн: тревога, связанная с адаптационным напряжением первого курса, разряжается вовне — через раздражительность и косвенно-агрессивные реакции в новом социальном окружении, а не через обиду или самообвинение.

ВКР УлГУ

Группа	Тревожность	Показатель	ρ	p
Техникум	Ситуативная	Личностнаятревожность	0,906	<0,001
Техникум	Ситуативная	Индексвраждебности	0,505	<0,01
Техникум	Ситуативная	Обида	0,466	<0,01
Техникум	Ситуативная	Подозрительность	0,366	<0,05
Техникум	Ситуативная	Чувствовины	0,362	<0,05
Техникум	Личностная	Индексвраждебности	0,639	<0,001
Техникум	Личностная	Обида	0,594	<0,001
Техникум	Личностная	Подозрительность	0,485	<0,01
Техникум	Личностная	Чувствовины	0,351	<0,05
ВУЗ	Ситуативная	Личностнаятревожность	0,780	<0,001
ВУЗ	Ситуативная	Раздражение	0,458	<0,05
ВУЗ	Ситуативная	Вербальнаяагрессия	0,371	<0,05
ВУЗ	Личностная	Индексвраждебности	0,400	<0,05
ВУЗ	Личностная	Косвеннаяагрессия	0,445	<0,05
ВУЗ	Личностная	Раздражение	0,607	<0,001
Школа	—	Значимых корреляций не выявлено (n=9)	—	—

Источник: составлено автором на основе проведённого исследования

Таблица 6. Значимые положительные корреляции тревожности с показателями агрессивности и враждебности по группам

Сравнительный анализ корреляционных паттернов трёх групп, обобщённый в таблице 6, позволяет сделать вывод о том, что форма связи тревожности с агрессивно-враждебными реакциями определяется не только личностными особенностями, но и ситуационным контекстом этапа обучения: в условиях острого экзаменационного стресса (школа) тревога содержательно тяготеет к связи с раздражением и обидой; в условиях середины обучения и возможной переоценки профессионального выбора (техникум) тревожность формирует устойчивый амбивалентный паттерн с чувством вины; в условиях адаптационного кризиса первого курса (вуз) тревога статистически значимо разряжается через раздражение и косвенную агрессию в межличностном пространстве.

Можно предположить, почему именно так распределились эти связи. У школьников экзамен — это разовое и очень близкое по времени испытание, поэтому тревога не успевает «осесть» в виде устойчивых установок к окружающим, а проявляется быстро и довольно прямолинейно — через раздражительность и обиду на ситуацию здесь и сейчас. У студентов техникума ситуация другая: к третьему курсу человек уже какое-то время прожил внутри этой образовательной среды и успел составить о ней

ВКР УлГУ

собственное мнение, поэтому тревога в этой группе скорее накапливается и перерастает в более общее недоверие к окружающим, а иногда и в недовольство собой. У первокурсников вуза, наоборот, всё ещё новое: новый коллектив, новые требования, и тревога, судя по всему, в первую очередь выливается в раздражительность по отношению к этим новым обстоятельствам, а не во что-то более устойчивое. Разумеется, это лишь одно из возможных объяснений, и для более точных выводов потребовалось бы отдельное исследование с большей выборкой и, желательно, с повторными замерами в течение года.

2.4. Рекомендации для специалистов психологических служб по работе с обучающимися юношеского возраста с высоким уровнем тревожности и агрессивности

На основании результатов исследования можно предложить ряд рекомендаций для педагогов-психологов, работающих с обучающимися школы, техникума и вуза. Рекомендации различаются в зависимости от группы, поскольку у каждой из них своя специфика тревожного и агрессивного реагирования.

Для учащихся 11 класса в период подготовки к ЕГЭ важнее всего работать с острой ситуативной тревожностью. Можно проводить групповые занятия с элементами релаксации и дыхательных техник, которые помогают снять напряжение перед экзаменом и которыми ученики могут пользоваться самостоятельно. Полезно обсуждать с подростками их страхи по поводу ЕГЭ и помогать им увидеть ситуацию более реалистично, без катастрофизации («если я не сдам, моя жизнь закончится»). Поскольку тревога у школьников чаще всего проявляется через раздражительность и обиду, стоит уделить внимание и этим эмоциям, например через обсуждение в группе или ведение дневника настроения. Со стороны педагогов важно не создавать лишнего давления: не сравнивать результаты учеников друг с другом и стараться

ВКР УдГУ

делать требования к подготовке максимально понятными и предсказуемыми. Имеет смысл проводить пробные экзамены в условиях, максимально похожих на настоящий ЕГЭ, чтобы снизить неопределённость. Такую работу лучше вести регулярно в течение всего выпускного полугодия, усиливая её в последний месяц перед экзаменом. Можно также привлекать к этой работе самих выпускников прошлых лет, которые уже сдали ЕГЭ и могут поделиться своим опытом — для подростков мнение сверстника, который прошёл через ту же ситуацию, иногда оказывается более убедительным, чем советы взрослых.

У студентов техникума на первый план выходит работа с самооценкой и возможным разочарованием в выборе специальности, поскольку именно с этим, судя по результатам, может быть связано чувство вины у этой группы. Здесь могут помочь встречи с выпускниками техникума, которые уже работают по профессии, и разбор реальных рабочих ситуаций без оценки «правильно-неправильно». Важно показывать студентам, что ошибки в процессе обучения — это нормально и что через них тоже можно учиться, а не воспринимать их как доказательство собственной несостоятельности. Учитывая, что у этой группы тревога связана и с подозрительностью, стоит уделять внимание атмосфере в учебной группе — проводить совместные практические занятия, которые требуют сотрудничества, а не конкуренции. Для студентов, у которых заметны явные признаки разочарования в выборе профессии, может пригодиться отдельная консультация, на которой можно обсудить, что именно не устраивает в специальности и есть ли смысл что-то поменять, не бросая учёбу совсем.

Для первокурсников вуза важнее всего сопровождение адаптации к новой среде. Судя по результатам, тревога в этой группе выливается в раздражение и косвенную агрессию, поэтому имеет смысл с самых первых недель проводить мероприятия, которые помогают студентам быстрее познакомиться и сблизиться внутри группы. Полезно прямо говорить о том, что повышенная тревожность на первом курсе — это распространённое и

ВКР УлГУ

нормальное явление, а не признак того, что человек не справляется с учёбой: это снижает дополнительную тревогу из-за самой тревоги. Можно ввести систему наставничества, когда студенты старших курсов помогают первокурсникам разобраться с бытовыми и учебными вопросами — это снижает ощущение потерянности в новой среде. Если у студента есть сомнения в правильности выбора направления подготовки, лучше не оставлять это без внимания, а предложить консультацию по профессиональному самоопределению. Наиболее интенсивной такая работа должна быть в первые два месяца обучения, а затем её можно проводить реже.

Кроме рекомендаций для каждой конкретной группы, есть и общие меры, которые стоит реализовать во всех трёх образовательных организациях. Имеет смысл периодически проводить диагностику тревожности в ключевые моменты учебного года — например, в его начале и перед итоговой аттестацией, чтобы своевременно выявлять тех, кому нужна дополнительная поддержка. Полезно также рассказывать самим обучающимся о природе тревоги и о том, как она связана с раздражительностью и обидой — это помогает им лучше понимать собственные реакции и не считать их чем-то ненормальным. Отдельное внимание стоит уделить работе с педагогами: встречи, на которых обсуждается, как распознать у обучающегося повышенную тревожность и как вести себя в таких ситуациях, могут заметно улучшить психологический климат в группе. Наконец, неплохо бы повторять диагностику хотя бы раз в год, чтобы понимать, насколько эффективны принимаемые меры, и при необходимости их корректировать. Стоит также учитывать, что обмен опытом между психологическими службами школ, техникумов и вузов одного района или города мог бы помочь точнее выстраивать преемственность в работе с одними и теми же подростками по мере того, как они переходят с одной образовательной ступени на другую.

ВКР УлГУ

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Эмпирическое исследование связи тревожности и агрессивности у обучающихся трёх образовательных систем позволило получить следующие результаты.

Первое. Выборка исследования включала три группы обучающихся 18–19 лет, различавшихся как по типу образовательного учреждения, так и по этапу обучения. Это обстоятельство является принципиальным для интерпретации: выявленные различия отражают совокупное влияние типа среды и ситуационного положения каждой группы в момент обследования.

Второе. Сравнительный анализ по U-критерию Манна–Уитни выявил статистически значимые различия между студентами техникума и вуза по пяти показателям. Студенты первого курса вуза демонстрируют достоверно более высокие показатели ситуативной тревожности ($U=231$; $p<0,001$), личностной тревожности ($U=302$; $p<0,01$), косвенной агрессии ($U=258$; $p<0,001$) и раздражения ($U=291,5$; $p<0,01$). Студенты техникума превосходят первокурсников вуза по физической агрессии ($U=636,5$; $p<0,05$). Анализ распределения по уровням подтвердил эту картину: высокий уровень тревожности отмечен у половины первокурсников вуза (50,0%), тогда как у студентов техникума такая доля заметно ниже (21,2-30,3%).

Третье. Повышенная тревожность у студентов вуза интерпретируется как проявление адаптационного кризиса первого года обучения. Различие в форме агрессии между вузом и техникумом объясняется разной социальной нормативностью академической и практико-ориентированной образовательных сред.

Четвёртое. Корреляционный анализ (ρСпирмена) выявил специфику взаимосвязей тревожности в каждой группе. В группе техникума тревожность формирует устойчивый амбивалентный паттерн: статистически значимые связи с враждебными установками (обида, подозрительность) сочетаются со значимой связью с чувством вины — паттерн, отличающий

ВКР УлГУ

эту группу от двух других. В группе вуза тревожность преимущественно и статистически значимо связана с раздражением и косвенной агрессией, что отражает «активный» способ разрядки адаптационного напряжения. В группе школы выявлена содержательная, хотя и не достигающая принятого уровня значимости, тенденция к связи тревоги с раздражением и обидой, согласующаяся с характером острого экзаменационного стресса.

Пятое. Разработанные рекомендации дифференцированы по этапу обучения: для школьников работа с острым экзаменационным стрессом; для студентов техникума поддержка профессиональной идентичности и работа с чувством вины; для первокурсников вуза сопровождение адаптационного кризиса и развитие навыков саморегуляции раздражения.

ВКР УлГУ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование связи тревожности и агрессивности у обучающихся разных образовательных систем позволило решить поставленные задачи и получить результаты, вносящие вклад в понимание психоэмоциональных особенностей юношеского возраста в различных образовательных контекстах.

Теоретический анализ научной литературы установил, что тревожность представляет собой сложный феномен, включающий ситуативный и диспозиционный компоненты. Разграничение ситуативной и личностной тревожности, предложенное Ч.Д. Спилбергером и адаптированное Ю.Л. Ханиным, имеет принципиальное значение как для понимания природы феномена, так и для организации эмпирического исследования. Анализ концепций агрессивности (от психоаналитических и фрустрационных до социально-когнитивных) показал многоаспектность данного феномена. Опросник А. Басса и А. Дарки позволяет разграничить агрессию как направленное поведение и враждебность как когнитивно-аффективную установку, что имеет важное прикладное значение для интерпретации эмпирических данных.

Психологическая характеристика юношеского возраста 18–19 лет выявила специфику данного периода как переходного от юности к взрослости: незавершённость психосоциальной идентичности, профессиональное самоопределение, продолжающееся созревание механизмов саморегуляции. Каждый из трёх типов образовательных организаций (школа, техникум, вуз) создаёт качественно различную среду для развития личности, при этом её влияние неразрывно связано с конкретным этапом обучения: острым экзаменационным стрессом для выпускного класса школы, относительно стабильной фазой с риском переоценки профессионального выбора для техникума, адаптационным кризисом для первого курса вуза.

ВКР УдГУ

Эмпирическое исследование, проведённое с участием 72 обучающихся 18–19 лет, позволило получить следующие основные результаты. Сравнительный анализ по U-критерию Манна–Уитни выявил статистически значимые различия между студентами техникума и вуза по пяти показателям: первокурсники вуза демонстрируют более высокую ситуативную тревожность ($U=231$; $p<0,001$), личностную тревожность ($U=302$; $p<0,01$), косвенную агрессию ($U=258$; $p<0,001$) и раздражение ($U=291,5$; $p<0,01$); студенты техникума — более высокую физическую агрессию ($U=636,5$; $p<0,05$). Это согласуется и с распределением по уровням: высокий уровень тревожности встречается у первокурсников вуза почти в два раза чаще, чем у студентов техникума.

Принципиально важным результатом исследования является установление того, что выявленные различия определяются не столько типом образовательного учреждения как таковым, сколько этапом обучения: повышенная тревожность первокурсников вуза отражает адаптационный кризис первого года обучения; относительно низкая тревожность студентов третьего курса техникума нахождение в более стабильной фазе обучения. Различие в форме агрессии (косвенная у вуза, физическая у техникума) объясняется разной социальной нормативностью образовательных сред.

Корреляционный анализ (ρСпирмена) выявил специфику структуры взаимосвязей тревожности с агрессивно-враждебными реакциями в каждой группе. В группе техникума тревожность образует разветвлённую сеть значимых связей с враждебными установками (обидой, подозрительностью) и, отличительно для данной группы, с чувством вины, что указывает на амбивалентный паттерн, сочетающий направленность как на окружающих, так и на себя. В группе вуза тревожность преимущественно и статистически значимо связана с раздражением и косвенной агрессией как формами «активной» разрядки адаптационного напряжения. В группе школы выявлена содержательная тенденция к связи тревоги с раздражением и обидой, согласующаяся с характером острого экзаменационного стресса.

ВКР УлГУ

Полученные результаты подтвердили исследовательскую гипотезу: характер связи между тревожностью и агрессивностью различается в зависимости от типа образовательной организации, при этом эти различия в значительной степени опосредованы конкретным этапом обучения — его нормативными стрессорами и социальной нормативностью среды, а не только институциональным типом учреждения.

С теоретической точки зрения, исследование расширяет представления о природе связи тревожности и агрессивности, демонстрируя её опосредованность образовательным контекстом и этапом обучения. Тревога в юношеском возрасте не является монолитным феноменом: характер её связи с агрессивно-враждебными реакциями специфичен в зависимости от того, является ли она острой реакцией на конкретный экзаменационный стрессор, относительно устойчивым переживанием середины профессионального обучения или проявлением адаптационного процесса первого года в новой образовательной среде.

С практической точки зрения, результаты обосновывают необходимость дифференцированного подхода к психологическому сопровождению обучающихся разных образовательных организаций. Для выпускников школы приоритетом является снижение острой ситуативной тревожности и формирование навыков совладания с экзаменационным стрессом. Для студентов техникума поддержка профессиональной идентичности, работа с самооценкой и чувством вины. Для первокурсников вуза сопровождение адаптации и развитие навыков саморегуляции раздражения в межличностном взаимодействии. Разработанные в исследовании рекомендации могут быть использованы психологическими службами образовательных организаций при организации соответствующей профилактической и коррекционной работы. Важно, что предложенные меры не требуют значительных дополнительных ресурсов и могут быть встроены в уже существующую работу психологических служб образовательных организаций — большая часть рекомендаций касается не введения новых

ВКР УлГУ

ставок или программ, а изменения акцентов в уже проводимой работе с учётом специфики конкретной группы обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки обучающихся школы, проведением лонгитюдных исследований для отслеживания динамики тревожности и агрессивности на протяжении учебного года, а также включением дополнительных переменных, копинг-стратегий, социальной поддержки, удовлетворённости профессиональным выбором для более полного понимания механизмов формирования выявленных паттернов.

ВКР УДГУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбалова С.А. Школьная тревожность: причины и последствия / С.А. Амбалова, Л.Х. Цаллагова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №5. – С. 140-147.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2018. – 384 с.
3. Андронникова О.О. Специфика психологического сопровождения в период подготовки к ЕГЭ / О.О. Андронникова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – №2. – С. 174-181.
4. Бабина В.С. Особенности мотивации обучающихся в системе среднего профессионального образования / В.С. Бабина // Педагогика. – 2021. – №4. – С. 197-204.
5. БандураА. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2019. – 320 с.
6. Белоус О.В. Образовательная среда как фактор становления личности студента / О.В. Белоус // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – №12. – С. 173-180.
7. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – СПб.: Наука, 2018. – 270 с.
8. Березовская Р.А. Проблемы адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Р.А. Березовская // Педагогическое образование и наука. – 2020. – №4. – С. 152-159.
9. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2019. – 298 с.
10. БурлачукЛ.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2020. – 352 с.
11. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2020. – 416 с.
12. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М.: Педагогика, 2019. – 240 с.

ВКР УдГУ

13. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2018. – 160 с.
14. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2020. – 1136 с.
15. Гребенников Л.Р. Механизмы психологической адаптации студентов вуза / Л.Р. Гребенников // Мир психологии. – 2019. – №3. – С. 73-82.
16. Данилова Н.Н. Психофизиология / Н.Н. Данилова. – М.: Аспект Пресс, 2019. – 373 с.
17. Дружилов С.А. Профессиональное самоопределение как психологическая составляющая профессионализма человека / С.А. Дружилов // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – №72. – С. 151-162.
18. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2021. – 592 с.
19. Ениколопов С.Н. Агрессивное поведение у детей и подростков / С.Н. Ениколопов, А.А. Кузнецова // Национальный психологический журнал. – 2020. – №2(38). – С. 151-160.
20. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, 2019. – 336 с.
21. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М.: Финстатинформ, 2018. – 360 с.
22. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. – СПб.: КАРО, 2018. – 672 с.
23. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2020. – 384 с.
24. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2019. – 432 с.
25. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2019. – 464 с.
26. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 368 с.

ВКР УлГУ

27. Кабанова О.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психического здоровья школьников / О.А. Кабанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2020. – №3. – С. 163-172.
28. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / М. Кле. – М.: Педагогика, 2018. – 176 с.
29. Ковалева Н.В. Гендерные различия в проявлении тревожности у старшеклассников / Н.В. Ковалева // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – №4. – С. 63-72.
30. Ковров В.В. Психологическая безопасность образовательной среды вуза / В.В. Ковров, Е.Н. Оганесян // Вопросы психологии. – 2019. – №1. – С. 194-203.
31. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2018. – 255 с.
32. КондратьевМ.Ю. Социальная психология образования / М.Ю. Кондратьев. – М.: ПЕР СЭ, 2020. – 383 с.
33. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология / Т.В. Корнилова. – М.: Юрайт, 2020. – 640 с.
34. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2019. – 940 с.
35. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2018. – 464 с.
36. Леонова А.Б. Психопрофилактика стрессов / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: МГУ, 2019. – 192 с.
37. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц. – М.: Прогресс, 2019. – 272 с.
38. Марютина Т.М. Психофизиология / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, 2018. – 368 с.

ВКР УлГУ

39. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2020. – 248 с.
40. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков / Ю.Б. Можгинский. – М.: Когито-Центр, 2019. – 184 с.
41. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2019. – 368 с.
42. Немов Р.С. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2021. – 489 с.
43. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2018. – 448 с.
44. Панина Е.А. Психолого-педагогические условия снижения тревожности старшеклассников / Е.А. Панина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – №3. – С. 172-182.
45. Пергаменщик Л.А. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Л.А. Пергаменщик. – Минск: Зорныверасень, 2019. – 340 с.
46. Петровский А.В. Психология развития / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2020. – 512 с.
47. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Юрайт, 2019. – 576 с.
48. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2018. – 184 с.
49. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2020. – 192 с.
50. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2019. – Т. 17. – №5. – С. 88-97.
51. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М.: Юрайт, 2021. – 412 с.
52. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 2018. – №5-6. – С. 226-234.
53. Савина Е.А. Тревожные дети / Е.А. Савина // Дошкольное воспитание. – 2019. – №4. – С. 89-99.

ВКР УдГУ

54. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2020. – 400 с.
55. Собкин В.С. Социология подросткового возраста / В.С. Собкин, О.С. Скобельцина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2020. – 336 с.
56. Соловьев Д.Н. Буллинг в образовательной среде: проблемы и пути решения / Д.Н. Соловьев // Вопросы психологии. – 2021. – №2. – С. 174-183.
57. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – М.: Апрель Пресс, 2018. – 304 с.
58. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2020. – 256 с.
59. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 2019. – 352 с.
60. Яковлева Н.В. Психологическая помощь дошкольнику / Н.В. Яковлева. – СПб.: Валерии СПД, 2018. – 240 с.

ВКР УлГУ

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Методика «Опросник Басса-Дарки»

Авторы: Басс А., Дарки А.

Источник: Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие/Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.

Цель: диагностика агрессивных и враждебных реакций. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

Адресат: обучающиеся от 14 лет и старше.

Материалы и оборудование: бланк с вопросами методики, карандаш или ручка.

Процедура проведения: испытуемому предлагается бланк с утверждениями. Необходимо выразить свое согласие или несогласие с утверждениями, отметив рядом с соответствующим номером «да» или «нет».

Инструкция: «Отвечайте «да» если вы согласны с утверждением, и «нет» - если не согласны. Старайтесь долго не раздумывать над вопросами».

Обработка и интерпретация результатов:

Виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

ВКР УдГУ

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Обработка производится при помощи индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций, которые определяются суммированием полученных ответов.

1. Физическаяагрессия,раздражениеивербальнаяагрессиявместеобразуют суммарный индекс агрессивных реакций (1, 3, 7 шкалы). Агрессия, как активныевнешниереакцииагрессиипоотношениюкконкретнымлицам.

2. Обида и подозрительность образуют суммарный индексвраждебности (5 и 6 шкалы). Враждебность, как общаянегативная,недоверчиваяпозицияпоотношениюкокружающим.

*Нормойагрессивности*являетсявеличинаеёиндекса,равная21 (плюс-минус4).

*Нормойвраждебности*являетсявеличинаеёиндекса,равная6–7 (плюс-минус3).

Приэтомобращаетсявниманиенавозможностьдостиженияопределённой величины,показывающейстепеньпроявленияагрессивности.

Уровень Агрессивной Мотивации = Σ = №1 + №3 + №7

Сумма показателей физической агрессии, вербальной агрессии и раздражения образуют показатель Уровня Агрессивной Мотивации.

ВКР УлГУ

Нормативное значение: 21 ± 4

Конструктивная или деструктивная направленность агрессивности = Агрессивность + Враждебность

При этом необходимо учитывать, что УАМ приблизительно равен Агрессивности.

Если УАМ больше Агрессивности, то имеется потенциал агрессии.

Если УАМ меньше Агрессивности, то идёт подавление личности.

Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность, как свойство личности, и агрессия, как акт поведения, могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому опросником Басса-Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками (личностными тестами психических состояний, проективными методиками и т.д.).

Ключ к тесту:

№ п/п	Видагрессии	Вариантответа	Номера высказываний	Баллы
1.	Физическаяагрессия	Да = 1	№1, 25, 33, 48, 55, 62, 68	
		Нет = 1	№9,17,41	
2.	Косвеннаяагрессия	Да = 1	№2,18,34,42, 56,63	
		Нет = 1	№10, 26, 49	
3.	Раздражение	Да = 1	№3,19, 27, 43, 50, 57, 64, 72	
		Нет = 1	№11, 35, 69	
4.	Негативизм	Да = 1	№4, 12, 20, 23,36	
5.	Обида	Да = 1	№5, 13, 21, 29, 37, 51, 58	
		Нет = 1	№44	
6.	Подозрительность	Да = 1	№6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59	
		Нет = 1	№65,70	
7.	Вербальнаяагрессия	Да = 1	№7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73	
		Нет = 1	№39, 66, 74, 75	

ВКР УдГУ

8.	Угрызениясовести, чувствовины	Да = 1	№8, 16, 24, 32, 40, 47, 54,61,67	

Фамилия _____

Имя _____Отчество _____Возраст _____

Дата и место тестирования_____

Времятестирования _____

1.	Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим	да	нет
2.	Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю	да	нет
3.	Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь	да	нет
4.	Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню	да	нет
5.	Я не всегда получаю то, что мне положено	да	нет
6.	Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной	да	нет
7.	Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать	да	нет
8.	Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести	да	нет
9.	Мне кажется, что я не способен ударить человека	да	нет
10.	Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами	да	нет
11.	Я всегда снисходителен к чужим недостаткам	да	нет
12.	Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его	да	нет
13.	Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами	да	нет
14.	Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал	да	нет
15.	Я часто бываю несогласен с людьми	да	нет
16.	Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь	да	нет
17.	Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему	да	нет
18.	Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями	да	нет
19.	Я гораздо более раздражителен, чем кажется	да	нет
20.	Если кто-то воображает себя начальником, я всегда поступаю ему наперекор	да	нет
21.	Меня немного огорчает моя судьба	да	нет
22.	Я думаю, что многие люди не любят меня	да	нет
23.	Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной	да	нет
24.	Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины	да	нет
25.	Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку	да	нет
26.	Я не способен на грубые шутки	да	нет

ВКРУЛГУ

27.	Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются	да	нет
28.	Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались	да	нет
29.	Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится	да	нет
30.	Довольно многие люди завидуют мне	да	нет
31.	Я требую, чтобы люди уважали меня	да	нет
32.	Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей	да	нет
33.	Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их "щелкнули по носу"	да	нет
34.	Я никогда не бываю мрачен от злости	да	нет
35.	Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь	да	нет
36.	Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания	да	нет
37.	Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть	да	нет
38.	Иногда мне кажется, что надо мной смеются	да	нет
39.	Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям	да	нет
40.	Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены	да	нет
41.	Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня	да	нет
42.	Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь	да	нет
43.	Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием	да	нет
44.	Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел	да	нет
45.	Мой принцип: "Никогда не доверять "чужакам"	да	нет
46.	Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю	да	нет
47.	Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею	да	нет
48.	Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь	да	нет
49.	С детства я никогда не проявлял вспышек гнева	да	нет
50.	Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	да	нет
51.	Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать	да	нет
52.	Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня	да	нет
53.	Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ	да	нет
54.	Неудачиогорчаютменя	да	нет
55.	Я дерусь не реже и не чаще чем другие	да	нет
56.	Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее	да	нет
57.	Иногда я чувствую, что готов первым начать драку	да	нет
58.	Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо	да	нет
59.	Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю	да	нет
60.	Я ругаюсь только со злости	да	нет
61.	Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть	да	нет
62.	Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую	да	нет

ВКР ХГПУ

	силу, я применяю ее		
63.	Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу	да	нет
64.	Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся	да	нет
65.	У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить	да	нет
66.	Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает	да	нет
67.	Я часто думаю, что жил неправильно	да	нет
68.	Я знаю людей, которые способны довести меня до драки	да	нет
69.	Я не огорчаюсь из-за мелочей	да	нет
70.	Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня	да	нет
71.	Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение	да	нет
72.	В последнее время я стал занудой	да	нет
73.	В споре я часто повышаю голос	да	нет
74.	Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям	да	нет
75.	Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.	да	нет

2. Методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности(адаптирована на русский язык Ю.Л.Ханиным)

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценивать личностную тревожность, либо само наличие состояние тревожности. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние, является методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная на русском языке Ю.Л. Ханиным. Бланк шкал самооценки Спилбергера включает в себя 40 вопросов – рассуждений, 20 из которых предназначены для оценки уровня ситуативной и 20 – для оценки личностной тревожности.

Тестирование по методике Спилбергера - Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности.

ВКР УдГУ

Исследование может проводиться индивидуально или в группе.

Инструкция: прочитайте каждое из приведённый предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Бланк 1. Шкала ситуативной тревожности (СТ)

№	Суждение	Нет, этонетак	Пожалуй, так	Верно	Совершенноверно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мненичтонеугрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутреннескован	1	2	3	4
5	Я чувствуюсебясвободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меняволнуютвозможныенеудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаюдушевныйпокой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжённости	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4

ВКР УлГУ

17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбуждён, и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мнерадостно	1	2	3	4
20	Мнеприятно	1	2	3	4

ВКР УДГУ

Бланк 2. Шкала личностной тревожности (ЛТ)

№	Суждение	Никогда	Почтиникогда	Часто	Почтивсегда
1	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
2	Я бываюраздражительным	1	2	3	4
3	Я легкомогурасстроиться	1	2	3	4
4	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
5	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
6	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	2	3	4
7	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
8	Менятревожатвозм. трудности	1	2	3	4
9	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
10	Я бываювполнесчастлив	1	2	3	4
11	Я всё принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
12	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
13	Я чувствуюсебябеззащитным	1	2	3	4
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
15	У менябываетхандра	1	2	3	4
16	Я бываюдоволен	1	2	3	4
1	Всякие пустяки отвлекают	1	2	3	4

ВКР УдГУ

7	и волнуют меня				
18	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
19	Я уравновешенныйчеловек	1	2	3	4
20	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Ключ

Ситуативнаятревожность					Личностнаятревожность				
СТ	Ответы				ЛТ	Ответы			
№	1	2	3	4	№	1	2	3	4
1	4	3	2	1	1	4	3	2	1
2	4	3	2	1	2	1	2	3	4
3	1	2	3	4	3	1	2	3	4
4	1	2	3	4	4	1	2	3	4
5	4	3	2	1	5	1	2	3	4
6	1	2	3	4	6	4	3	2	1
7	1	2	3	4	7	4	3	2	1
8	4	3	2	1	8	1	2	3	4
9	1	2	3	4	9	1	2	3	4
10	4	3	2	1	10	4	3	2	1
11	4	3	2	1	11	1	2	3	4
12	1	2	3	4	12	1	2	3	4
13	1	2	3	4	13	1	2	3	4
14	1	2	3	4	14	1	2	3	4
15	4	3	2	1	15	1	2	3	4
16	4	3	2	1	16	4	3	2	1
17	1	2	3	4	17	1	2	3	4
18	1	2	3	4	18	1	2	3	4

ВКР УлГУ

19	4	3	2	1	19	4	3	2	1
20	4	3	2	1	20	1	2	3	4

ВКР УДГУ

Интерпретациярезультатов

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

- до 30 баллов – низкая,
- 31 – 44 балла –умеренная;
- 45 и более - высокая.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам.

Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

ВКР УлГУ

Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Таким образом, значение итогового показателя по данной подшкале позволяет оценить не только уровень актуальной тревоги испытуемого, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него.

Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обусловливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на субъекта и вызывать у него выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Сопоставление результатов по обеим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого. Шкала Спилбергера в силу своей относительной простоты и эффективности широко применяется в клинике с различными целями: определение выраженности тревожных переживаний, оценка состояния в динамике и др.

ВКР УлГУ