

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

**Бакалаврская работа
на тему:**

«Связь уровня тревожности и адаптивности подростков»

Студент _____ Тормина Мария Вячеславовна
подпись

Руководитель _____ Памфилова С.А.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.01.2017 №7)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы тревожности как фактора школьной дезадаптации подростков.....	8
1.1. Тревожность как психический феномен.....	8
1.2. Особенности проявления тревожности у подростков.....	15
1.3. Феномен школьной дезадаптации.....	19
1.4. Особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте.....	28
Глава 2. Эмпирическое исследование связи уровня тревожности и адаптивности подростков.....	34
2.1. Организация и методы исследования.....	34
2.2. Анализ результатов исследования.....	35
Выводы	42
Заключение	44
Список используемых источников.....	45
Приложения	

Введение

В последние годы, ознаменованные модернизацией системы образования и введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов в школах, стал актуальным вопрос психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе [39].

В связи с многочисленными изменениями в системе образования приобрела особое значение проблема адаптивности учащихся к новым требованиям и условиям обучения. Все чаще школьные психологи сталкивается и с другой проблемой - повышение детской и подростковой тревожности. Особое внимание к этим вопросам может быть аргументировано негативными последствиями и проявлениями высокого уровня тревожности, в том числе, невротизации личности школьников, школьной дезадаптации детей [32]. В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожность. Часто определяют тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Тревожность рассматривают и как свойство человека (склонность) приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в различных (или специфических) социальных ситуациях.

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание. Под ним принято понимать приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма — от молекулярного до психологической регуляции деятельности.

Психологическую адаптацию многие авторы определяют как приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества.

Процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды и к новым условиям жизнедеятельности, которое способствует созданию наиболее благоприятных условий для самосохранения, саморазвития, самовыражения, принятия целей и естественного усвоения ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе – принято рассматривать через понятие социальная адаптация.

Социальная адаптация включает в себя процесс и результат согласования индивидуальных возможностей и состояния ребенка с окружающим миром, приспособления его к изменившейся среде, новым условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам. Проблеме социально-психологической адаптации многие исследователи посвящают свои работы, в которых раскрывается определение основного понятия, дается характеристика, изучаемых при этом состояний и свойств личности, дифференцируются их уровни и степень проявления.

Социальную адаптацию ребенка принято рассматривать не только как процесс активного приспособления его к условиям социальной среды, но и как вид взаимодействия ребенка с социальной средой. Рассматривая адаптацию в общем как социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности, раскрывается определение понятия социально-психологическая адаптивность как «такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [38].

С точки зрения социальной педагогики, социальная адаптация определяется как активное приспособление человека к условиям социальной среды путем усвоения норм, ценностей, стилей поведения, принятых в обществе. Указывается, что нарушение функции такого приспособления приводит к дезадаптации. Кроме того, приводится характеристика школьной дезадаптации, которая выстраивается на основе следующих аспектов: совокупности признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения. Овладение этими требованиями по ряду причин могут становиться затруднительными и требуют специального психолого-педагогического, а в некоторых случаях и медицинского сопровождения.

В свою очередь, социальная дезадаптация - это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности. Причем, более высокая степень дезадаптации, характеризуется асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, дерзкие выходки) и отчуждением от основных институтов социализации – семьи и школы. Отчуждение социально запущенных несовершеннолетних от семьи и школы приводит к затруднениям в профессиональном самоопределении, заметно снижает усвоение ценностно-нормативных представлений, норм морали и права, способность оценивать себя и других с этих позиций, руководствоваться ими в своем поведении. Такие подростки нуждаются в более серьезной социально-педагогической и социально-психологической помощи, которая лучше всего может быть оказана в специализированных учреждениях (центры социально-педагогической реабилитации и т.п.) [46].

Важными показателями дезадаптации является неудовлетворенность, низкая мотивация, неадекватная самооценка, оценка отношений подростка с одноклассниками и другими школьниками [25].

Обобщая вышесказанное, интересно отметить, что, с одной стороны, тревожность часто рассматривается как фактор, системообразующий признак школьной дезадаптации, как одна из причин социальной дезадаптации, как характеристика протекания процесса адаптивности. С другой стороны, социальная адаптация изучается как важное обстоятельство благополучия личности, в частности влияющее на формирование тревожности. Все это обосновывает необходимость детального изучения особенностей взаимосвязи этих двух аспектов.

Цель исследования: выявить особенности тревожности связанные с нарушением социально-психологической адаптивности подростков для использования результатов в консультировании педагогов.

Объект исследования: тревожность как фактор социально-психологической адаптации подростков

Предмет исследования: связь уровня тревожности и адаптивности подростков.

Гипотеза исследования: Высокий и повышенный уровень показателей тревожности (включая показатели: общей тревожности в школе, ситуативной и личностной тревожности) могут привести к проблемам социально-психологической адаптивности подростков.

Задачи:

- 1) Провести эмпирическое исследование выявления тревожности у детей старшего школьного возраста в зависимости от учебной успеваемости.
- 2) Проанализировать полученные результаты и сделать вывод о том, есть ли различия в показателях тревожности у детей с разной учебной успеваемостью.

Методы исследования:

- 1) Опрос;
- 2) Анкетирование;
- 3) Метод математико-статистического анализа: критерий Спирмена.

Методики исследования:

1. Опросник Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина.
2. Тест школьной тревожности А. Филлипса.
3. Методика диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированной Т. В. Снегиревой (методика СПА).
4. Опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка».

Организационная база исследования.

В исследовании приняли участие 50 учащихся 5-6 классов их родители 50 человек. Итого, выборка составила 100 человек.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы тревожности как фактора школьной дезадаптации подростков

1.1. Тревожность как психический феномен

Для каждого человека характерен определенный уровень тревожности – это естественная и обязательная особенность активной деятельности человека [20].

Психологический словарь дает следующее определение термина «тревожность» [37]:

1. Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям, состояниям тревоги, а также в низком пороге его возникновения.

2. Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не располагают.

Тревожность – это комплекс эмоциональных состояний таких, как страх, беспокойство, стыд, вина и другие, которые оказывают неблагоприятное влияние на самореализацию личности, мешая человеку добиться успехов в жизни [20].

Но в чем же состоит специфика терминов тревога и страх, и как они связаны с тревожностью?

Слово «тревога» было известно в русском языке с первой половины 18 века и обозначало «знак к битве». Позже появилось понятие «тревожность». Психологический словарь дает следующее объяснение этого термина: «Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [37].

В литературе часто смешиваются понятия тревога и тревожность, но они абсолютно неидентичные. Тревога – это эпизодическое проявление беспокойства и волнения. Поведенческие признаки тревоги: ребенок начинает грызть ногти, качаться на стуле, барабанить пальцами по столу, теребить волосы, и др. Иногда тревога очень полезна, она помогает мобилизовать потенциальные возможности. В связи с этим различают мобилизирующую (дает дополнительный импульс) и расслабляющую (парализует человека) тревогу.

Единичные проявления тревоги могут перерасти в устойчивое состояние, которое и получило название «тревожность». При этом следует разграничивать термины «тревожность» и «страх» [44]. Э. Изард трактует понятие «страх», как специфическую эмоцию, выделяемую в отдельную категорию [22]. Он отмечает, что тревога состоит из множества эмоций, одной из составляющих которой является страх. Известный физиолог Павлов И.П. считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с легким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения [21].

В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. И в страхе, и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, то есть в обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности, но также этот компонент присутствует и в тревожности. Ф.Б. Березин отметил, что тревожность – это эмоциональное состояние, закономерно сменяющееся по мере возрастания, и выделил 6 уровней состояния тревожности.

Тревога – это предчувствие опасности, состояние беспокойства. Наиболее часто она проявляется в ожидании какого-либо события, которое трудно прогнозировать и которое может угрожать своими неприятными последствиями [49].

Страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, а тревога –

это эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Страх можно рассмотреть как выражение тревоги в конкретной форме [49].

В немецком языке слово, означающее страх (Angst) происходит от латинского слова *angustus*, что означает – «тесно». Устойчивые страхи – это страхи, с которыми не может справиться ни ребенок, ни взрослый, которые приводят к появлению нежелательных черт характера [21].

Страх и тревога как относительно эпизодические реакции имеют свои аналоги в форме более устойчивых психических состояний: страх – в виде боязни, и тревога – в виде тревожности. Если страх и от части тревога скорее ситуационно, чем личностно, обусловленные психические феномены, то боязнь и тревожность, наоборот, скорее личностно мотивированны и более устойчивы [1].

Таким образом, среди эмоций, включенных в состояние тревоги, ключевой является страх, хотя в «тревожном» переживании могут присутствовать и другие [31].

Существуют различные формы тревожности и его результаты: агрессивность, расстройство аппетита, нарушение сна, речи, коммуникативных способностей, нервность, а также вызванные им функциональные расстройства деятельности внутренних органов [49].

Лютова Е.К. описала в своей книге, что Е.Ю. Брель проводила исследования, направленные на выявление социально-психологических факторов, влияющих на формирование детской тревожности. Она выяснила, что такие факторы, как неудовлетворенность родителей своей работой, материальное положение и жилищные условия, оказывают существенное влияние на формирование тревожности [31].

Психологическими причинами тревожности могут являться: во-первых, безусловные предпосылки (природные) – свойства нервной и эндокринной систем, слабость нервных процессов, свойства темперамента и др.; во-вторых, обусловленные предпосылки – многократное повторение определенных ситуаций. В настоящее время выделяются в основном два типа

источников устойчивой тревожности: длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояния тревоги; внутренние – психологические и психофизиологические причины [1].

Итак, причинами появления тревожности можно считать:

- индивидуальные особенности человека: внутренний конфликт между двумя противоречащими друг другу стремлениями, неадекватное развитие самооценки, чрезмерная ответственность к учебе;
- особенности адаптации в социуме: неблагополучием ребёнка в социуме, конфликты [20].

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в:

- усилении сердцебиения;
- учащении дыхания;
- увеличении минутного объема циркуляции крови;
- возрастании общей возбудимости;
- снижении порога чувствительности.

На психологическом уровне тревога ощущается как:

- напряжение;
- озабоченность;
- нервозность;
- чувство неопределенности;
- чувство грозящей опасности, неудачи;
- невозможность принять решения и др. [44].

Ученые, изучавшие природу тревожности, придерживаются нескольких точек зрения, которые описала в своей книге Е.К. Лютова. Зарубежные теории: Д. Сели писал, что инстинктивный страх замещается страхом «по опыту» (социальным), то есть у ребенка не хватает индивидуального опыта для взаимодействия с окружающей средой и поэтому у него появляются социальные страхи. Психоаналитический подход, З. Фрейд полагал, что страх – это аффект, который происходит с человеком вследствие неудовлетворения каких-то потребностей, и от него не избавиться,

просто удовлетворив её. Соответственно любой страх является страхом внешней ситуации опасности, которая содержит травматический фактор. А. Фрейд считает, что в 6–7 лет тревожность начинает проявляться большей частью в чувстве вины. Г.С. Салливен считает, что тревога рождается из межличностных отношений. Страх нарушения запретов и последующих санкций становится регулируемым за счет управления поведением, страх становится элементом взаимоотношений ребенка с миром, то есть у ребенка появляется способность к самоконтролю [44].

В психоаналитическом подходе одним из характерных признаков является тенденция авторов выяснить «психологическую пользу» детского страха, его естественность для психики. В отечественной психологии авторы не создавали собственные целостные концепции детского страха, а в рамках своих задач вносили ряд существенных замечаний, связанных со спецификой детского страха и тревожности.

В.В. Суворова считает, что тревожность, как психическое состояние внутреннего беспокойства, неуравновешенности и в отличие от страха может быть беспредметной и зависеть от чисто субъективных факторов, имеющих значение индивидуального опыта. И относит тревожность к отрицательному комплексу эмоций, в которых доминирует физиологический аспект [44].

А.М. Прихожан считает, что тревожность, как устойчивое личностное образование, сохраняется на протяжении достаточно длительного периода времени. Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный, и операционный аспекты, при доминировании эмоционального [44].

В.И. Гарбузов отмечал, что за всеми страхами ребенка стоит неосознаваемый или осознаваемый страх смерти [44].

А.И. Захаров говорит о страхе быть не тем, не соответствовать предъявляемым ребенку требованиям, фантастические страхи темных сил, магических существ, драконов, пришельцев, роботов и прочих фигур,

которые могут появляться в их сновидениях – это все социальная природа тревожности [44].

Таким образом, существуют разные подходы к пониманию природы тревожности. В психоаналитическом подходе (З. Фрейд, А. Фрейд) тревожность определяется состоянием внутренней удовлетворенности человека в наиболее важных для жизнедеятельности потребностях. Согласно социальному подходу (Д. Сели, Г.С. Салливен, А.И. Захаров), тревожность определяется социальным положением ребенка и его взаимоотношениями с внешним миром.

Тревожность оказывает негативное воздействие на личностное развитие; наличие тревожности указывает на его неблагополучие. Тревожность обычно обусловлена ожиданием неудач в социальном взаимодействии, и невозможностью идентифицировать источник опасности [1].

Подводя итог рассмотрению тревожности как психологического феномена, мы можем сформулировать ряд выводов.

1. До сих пор в использовании понятий тревожность, тревога и страх в психологии существует некоторая путаница.

2. Анализ литературы показывает, что термин «тревожность» прежде всего, используется для обозначения индивидуальной психологической особенности, которая проявляется в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения.

3. Тревога – это переживание эмоционального дискомфорта связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности.

4. Таким образом, тревога – это эмоциональное состояние, а тревожность – психологическая особенность человека.

5. Вместе с тем термин «тревожность» в более широком смысле используется и для обозначения переживания (ситуативная тревожность), и для обозначения устойчивой личностной черты (личностная тревожность).

6. Для разграничения понятий «тревожность» и «страх» можно выделить целый ряд критериев, которые описаны в психологической литературе. Наиболее понятным и практически используемым сегодня критерием является степень конкретности угрозы, на которую реагирует человек: страх возникает в ответ на реальную, предметно-определенную опасность, а тревожность – безобъектное переживание неопределенной, смутной угрозы, часто попросту воображаемой. Страх возникает при нарастании тревоги и в случае ее опредмечивания (согласно концепции явлений тревожного ряда Ф.Б. Березина).

7. Современные психологические исследования тревожности базируются на трех основных источниках: классические теории эмоций (Ч. Дарвин, У. Джеймс и др.), поведенческая психология (Дж. Уотсон, К.Л. Халл, Р. Спенс, Дж. Тейлор и др.), психоанализ (З. Фрейд, А. Фрейд, Г.С. Салливан, К. Хорни, Э. Фромм и др.). При этом проблема тревожности как проблема собственно психологическая была впервые поставлена и рассматривалась в трудах З. Фрейда.

8. Согласно современным научным представлениям, психологическими причинами тревожности являются три группы факторов: длительное и многократное воздействие стрессовых жизненных событий, опосредованное внутриличностными условиями; неблагополучие в межличностных отношениях; внутриличностные конфликты, имеющие особую значимость для человека. Природными предпосылками тревожности являются свойства нервной и эндокринной систем человека.

9. Тревожность проявляется как на физиологическом (усиление сердцебиения, учащение дыхания, повышение артериального давления и т.д.), так и на психологическом уровне (как напряжение, озабоченность, беспокойство, и т.д.) функционирования человека.

10. Проявления тревожности имеют свою специфику у разных возрастных групп. В следующем параграфе нашей работы мы дадим краткую характеристику возрастной динамики тревожности (младшие школьники –

подростки). При этом основное внимание уделим специфике проявления и развития данного феномена в подростковом возрасте, так как именно этот возраст интересует нас в рамках нашего исследования.

1.2. Особенности проявления тревожности у подростков

Отрочество затрагивает довольно большой период жизни ребенка с 10–11 лет до 13–15. Начало отрочества характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о желании утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию. Большое значение для развития подростка имеет психическое здоровье, т.е. состояние полного душевного, физического и социального благополучия.

Подростковый возраст – это период, когда возникает желание понять себя, появляется потребность в самооценке. Становится важной объективной оценка его деятельности. Происходит ориентация на реальные достижения. Повышается значимость проблем связанных с самооценкой, развивается рефлексия. Представления о собственных возможностях, интересах составляют самооценку отроков, являются главным предметом их гордости, служат основой для чувства их собственного достоинства. Отсюда происходит тревожность по поводу поступков или внешнего вида. У некоторых подростков может развиваться комплекс неполноценности. Подросток постоянно попадает в ситуацию дискомфорта, фрустрируется эмоциональная сфера, т.е. он реагирует на эту ситуацию негативными переживаниями, которые вызывают тревожность. Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, которая представляет собой эмоциональное состояние. Состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с точки

зрения физиологии – активацией вегетативной нервной системы. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию.

Из всех периодов человеческой жизни, в которых инстинктивные процессы обретают первостепенную важность, период полового созревания всегда привлекал наибольшее внимание. Подростки исключительно эгоистичны, но в тоже время особенно преданны и готовы к самопожертвованию. На физиологическом уровне происходят перестройки, отсюда у подростков появляется тревожность по поводу своего физического развития.

Тревожность возникает вследствие противоречивых ожиданий окружающих: высоких стандартов поведения и деятельности, которым должен соответствовать подросток, и низких представлений о его возможностях, развивается симптом «дефицит успеха». Но бывает ситуация противоположная этой, аффект неадекватности – подростки болезненно реагируют даже на незначительные замечания, неправильно воспринимают критику в свой адрес, отвечая на нее грубостью, плачем, другими острыми отрицательными эмоциональными реакциями.

Обратимся теперь к актуальным формам проявления тревожности в подростковом возрасте: покраснение или побледнение кожи, позывы к частому мочеиспусканию, чрезмерное потение, а также дрожь, тремор рук, симптом «беспокойных рук», повышенная суетливость, чувство особой неловкости, неуклюжести, скованности [1].

Симптомы тревожности могут быть различными, но по степени выраженности они зависят от возрастных особенностей [34]. Сравнительный анализ возрастных симптомов тревожности представлен в таблице 1.

Таблица 1. Возрастные симптомы тревожности

Младшие школьники	Подростки
Часто плачет, прячется.	Постоянно крутит что-то в руках, тербит бумагу, одежду, волосы.
Сосет пальцы, ручку, волосы, одежду.	Потирает руки, крутит пальцы, тербит кончик носа, чрезмерно потеет.
Изо всех сил грызет карандаш или ручку.	Напряжен, скован, не может расслабиться.
Грызет ногти.	Сбивчивая, неровная речь, задают дополнительный вопрос.
Теряется, когда обращаются внезапно, переживают свое несоответствие школьным требованиям.	Повышенная суетливость, много лишних жестов, все время что-то теряет, роняет.
Напряженно следит за реакцией педагогов, улавливает малейшие изменения лица, страх перед учителем.	Постоянно исправляет ответ, работу без существенного улучшения ее качества, постоянно извиняется.
Страх перед посещением школы, особенно боязнь не справиться с заданием, а также страх перед учителем.	Наблюдает за поведением сверстников, отвлекается.

Поведенческие проявления тревожности в младшем школьном возрасте отличаются от подростковых тем, что они более инфантильны, связаны со сменой социального статуса, страх «быть не тем», боязнь не справиться с заданием, страх перед учителем, внезапно развивающиеся заболевания, внутренний конфликт ребенка между противоречивыми требованиями дома и в школе, нервность и агрессивность ребенка. Подростки более направлены на тактильные ощущения, прикосновения, они переживают из-за своей «непохожести» на сверстников, в поведении проявляется агрессивность. За агрессивностью часто скрывается отчаяние подростка, который ищет понимания и любви, они хотят находиться в центре внимания. Так же не редко у подростков встречаются депрессивные состояния, у них нет уверенности в себе, на все требования к себе реагируют отрицательно.

Как правило, в подростковом возрасте тревожность может закрепиться как устойчивое личностное образование.

Для тревожных подростков характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение [44].

Таким образом, мы можем выделить ряд специфических особенностей проявления тревожности в подростковом возрасте.

1) Уровень тревожности в подростковом возрасте возрастает по сравнению с младшим школьным возрастом согласно происходящим психологическим и физиологическим изменениям.

2) Рост тревожности обусловлен физиологическими и психологическими причинами.

3) Возможными физиологическими причинами являются половое созревание, активация вегетативной нервной системы. Любые изменения в теле делают ребенка эмоционально – неуравновешенным.

4) Психологическими причинами роста тревожности могут быть противоречивость ожиданий подростка, неадекватность самооценки, эгоизм, потребность в принадлежности к группе, острое реагирование на предъявляемые требования, желание быть независимыми, самостоятельными.

5) Одной из доминирующих причин роста тревожности является постоянный конфликт подростка с собой и окружающими, который приводит к эмоциональному напряжению.

6) Основные симптомы проявления тревожности у подростков: напряженность, постоянно что-то теребит в руках, часто прикасается к собственному телу (нос, волосы), суетлив, наблюдает за поведением сверстников, делает много лишних жестов.

7) Как правило, именно в подростковом возрасте существует высокая вероятность закрепления тревожности как личностного образования.

8) Сферами проявления тревожности в подростковом возрасте являются:

- физиологические изменения, связанные с половым созреванием, с гормональной перестройкой организма,
- собственная внешность,
- мнение окружающих, то, как его оценивают окружающие люди,
- понимание со стороны взрослых и сверстников,
- семейные отношения, конфликты.

Тревожность может быть преодолена или ослаблена с помощью неосознанных защитных механизмов, либо осознанных копинг-стратегий. Следующий параграф нашей работы посвящен характеристике совладающего поведения в подростковом возрасте.

1.3. Феномен школьной дезадаптации

По своей психолого-педагогической сущности и способам формирования школьная дезадаптация является сложной и многогранной характеристикой. В современной психологии и педагогике круг исследований, в которых отражены разнообразные аспекты школьной дезадаптации, постоянно расширяется; углубляется и дифференцируется проблематика исследований. Тем не менее, феномен школьной дезадаптации является до настоящего времени недостаточно изученным, отчасти в силу того, что в современной психолого-педагогической науке нет единого мнения относительно природы данного свойства.

Анализ литературы показывает (2, 3, 12, 17, 40], что в существующей системе дефиниций понятие школьной дезадаптации является ни описательным, ни диагностическим. Это понятие во многом собирательное и включает социально-средовые, психолого-педагогические и медико-

биологические факторы или условия развития самого явления школьной дезадаптации.

Первая позиция: школьная дезадаптация - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами [13, 26].

В этом контексте школьная дезадаптация выступает как медико-биологическая проблема. Под этим углом зрения школьная дезадаптация и для родителей, и для педагогов, и для врачей, как правило, расстройство в рамках вектора "болезнь - нарушение здоровья, развития или поведения". Данная точка зрения явно или скрыто определяет отношение к школьной дезадаптации как к явлению, через которое проявляет себя патология развития или здоровья.

Неблагоприятным следствием такого отношения является ориентир на тестовый контроль при поступлении в школу или при оценке уровня развития ребенка в связи с переходом с одной учебной ступени на другую, когда от ребенка требуется, чтобы он доказал у себя отсутствие отклонений в способности обучаться по программам, предлагаемым педагогами, и в школе, выбранной родителями.

Еще одним следствием такого понимания школьной дезадаптации является неадекватная установка определять школьную дезадаптацию как "отклонение от нормы". Такой подход формирует иллюзию объяснения, но не объясняет характер причинной связи школьной дезадаптации и констатируемого отклонения от нормы. Это связано с тем, что понятие "нормы", употребляемое по отношению к психосоциальному развитию ребенка оказывается достаточно расплывчатым.

Вторая позиция. Школьная дезадаптация - это многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей

социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям [24].

Эта позиция является выражением социально-дезадаптивного подхода, потому что ведущие причины видятся, с одной стороны, в особенностях ребенка (его невозможности в силу личностных причин реализовать свои способности и потребности), а с другой стороны, в особенностях микросоциального окружения и неадекватных условиях школьного обучения. В отличие от медико-биологической концепции дезадаптивная концепция отличается тем, что преимущественное внимание в анализе уделяет социальному и личностному аспектам отклонений в обучении. Она рассматривает трудности школьного обучения как нарушения адекватного взаимодействия школы с любым ребенком, а не только "носителем" патологических признаков. В этой новой ситуации несоответствие ребенка условиям микросоциальной среды, требованиям учителя и школы перестало быть указанием на его (ребенка) дефективность [40].

Третья позиция. Школьная дезадаптация - это преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам [19]. Господствовавший долгие годы взгляд на школу как на источник исключительно положительных влияний в данном аспекте уступает место обоснованному мнению, что для значительного количества учащихся школа становится зоной риска. В качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить.

Неудовлетворение личностно значимых потребностей ребенка в школе, состояние возникающей при этом фрустрационной напряженности и психического дискомфорта, ситуативные реакции, имеющие тенденцию к

повторению и стереотипизации - таковы закономерные этапы формирования в этих случаях школьной дезадаптации.

Четвертая позиция. Школьная дезадаптация - это сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения "свое место", на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации. Основной вектор этого подхода направлен на психическое состояние ребенка и на психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности, складывающихся в период обучения отношений: " семья-ребенок-школа", "ребенок-учитель", "ребенок-сверстники", "индивидуально предпочтительные - используемые школой технологии обучения" [12].

В качестве исходного пункта в проблемном анализе школьной дезадаптации последователи социально-психологического подхода выделяют не столько ребенка как человеческое существо, которое стоит перед выбором адаптации или дезадаптации к среде обучения, сколько своеобразие его "человеческого бытия", существования и жизнедеятельности в этот осложненный дезадаптацией период его развития. Анализ в таком ключе школьной дезадаптации становится значительно сложнее, если учитывать формирующиеся в взаимопересекающихся отношениях фиксированные переживания, влияние актуальной культуры и предшествующий опыт отношений, как правило, восходящий к ранним стадиям социализации. Такое понимание школьной дезадаптации следует назвать гуманитарно-психологическим и оно влечет за собой целый ряд важных следствий, а именно:

Школьная дезадаптация - это не столько проблема типизации патологических, негативных социальных или педагогических факторов, сколько проблема человеческих отношений в особой социальной (школьной)

сфере, проблема личностно значимого конфликта, формирующегося в лоне русле отношений и путей его вероятного разрешения;

Такая позиция позволяет преодолеть не только крайние формы сведения всего многообразия явлений школьной дезадаптации к психическим расстройствам, но и другие формы односторонней редукции (социально-дезадаптивные, педагогические, психологические, общемедицинские); предупреждает от сведения человеческих и коммуникативных проблем к психическим, нейропсихологическим и мозговым функциям у маленьких пациентов, потому что во всех этих случаях обусловленные конфликтом личные проблемы ребенка оказываются нераспознанными, непроработанными и неразрешенными, что и питает школьную дезадаптацию;

Такая позиция позволяет рассматривать внешние проявления школьной дезадаптации ("оппозиционное" поведение и неуспешность ребенка, другие формы девиаций от социально "нормативных" учебных установок) как "маски", в которых описываются нежелательные для родителей, для лиц, отвечающих за воспитание и обучение, других взрослых реакции связанного с ситуацией обучения внутреннего, субъективно неразрешимого для ребенка конфликта и приемлемые для него (ребенка) пути разрешения конфликта [36, 45].

С нашей точки зрения наиболее значимой является социально-психологическая концепция школьной дезадаптации, которая наиболее полно соотносится с личностно-ориентированной концепцией образования.

Рассмотрев базисные методические основания, мы определяем в настоящей работе школьную дезадаптацию следующим образом: Школьная дезадаптация - это социально-психологическое и социально-педагогическое явление неуспешности ребенка в сфере обучения, связанное с субъективно неразрешимым для него (ребенка) конфликтом между требованиями образовательной среды и ближайшего окружения и его психофизическими

возможностями и способностями, соответствующими возрастному психическому развитию [4].

Для более детального (или глубокого) понимания сущности школьной дезадаптации необходимо проанализировать специфику основных первичных признаков школьной дезадаптации. В целом можно выделить три группы признаков: связанные с обучением, мотивационно - личностные и поведенческие.

К числу признаков школьной дезадаптации связанных с обучением исследователи относят следующие признаки: появление неудовлетворительных оценок у прежде хорошо успевавших детей; удлинение времени, затрачиваемого на подготовку домашних заданий.

В группе мотивационно - личностных признаков школьной дезадаптации можно назвать следующие - страх перед ситуациями, контролирующими уровень знаний (экзаменами, зачётами), тревожное настроение, раздражительность, трудности общения со сверстниками, утрата интереса к учёбе, отказ отвечать у доски, отрицательное или безразличное отношение к школе.

Поведенческими признаками школьной дезадаптации можно назвать отвлекаемость, двигательную расторможенность, занятость на уроках посторонними делами, непослушание, пассивность на уроке, отказ от посещения школы, прогулы, нарушения школьных норм поведения [12,19,33, 41, 42].

Таким образом, наиболее общими внешними признаками школьной дезадаптации можно считать следующие: трудности с учебой, тревожность, страх в ситуациях, связанных с обучением, нежелание или отказ посещать школу, негативное отношение ко всему, что связано со школой. Все перечисленные признаки могут встречаться как у первоклассников, так и на протяжении всего школьного обучения.

Показатели распространённости школьной дезадаптации, согласно различным авторам, варьируют в широких пределах. В публикациях,

появившихся в последние годы от 31,6% до 76,9% учащихся дезадаптированы. Это школьники, не справляющиеся с программой, имеющие конфликтные отношения с одноклассниками либо учителями, регулярно прогуливающие занятия.

Так в исследовании, проведенном Н.Е. Буториной, Г.Г. Буториным [8], среди детей 6-8 лет, обучавшихся в 1-2 классах общеобразовательных школ; 31,7% обнаруживали признаки академической неуспеваемости и нарушений социального функционирования. Сходные данные были получены Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухиным - 31,6% детей, обучавшихся в начальной школе (1 - 4 классы) оказались дезадаптированными [23]; В.Ф. Шалимовым, Г.Р. Новиковым, Э.С. Ополинским [48] - 34,3% обследованных детей начальных классов испытывали трудности адаптации в школе.

В исследовании С.В. Гарганеева и П.П. Балашова участвовали школьники - подростки (средний возраст - 13). У 44,3% из них обнаруживались признаки ШД [14].

В работе, осуществлённой И.Л. Левиной [30], среди учащихся общеобразовательных школ выявлено 25,7% - детей с проявлениями срыва адаптационных механизмов и 51,2 % детей школьного возраста с психодезадаптационными состояниями (т.е. суммарно - 76, 9%).

Современные исследования показывают, что более 70% учащихся учреждений общего среднего образования испытывают значительные трудности в усвоении базовой школьной программы [11]. Анализ психологической сущности понятия школьной дезадаптации позволил Н.В. Вострокнутову выделить в нем 3 основных структурных компонента:

1) когнитивный компонент - неуспех в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка, сюда относятся также хроническая неуспеваемость, недостаточность и обрывочность общеобразовательных сведений;

2) эмоционально-личностный компонент - постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, и перспективам, связанным с учебой;

3) поведенческий компонент - систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде.

У большинства детей, имеющих ШД, могут прослеживаться все три компонента, а преобладание одного из выделенных компонентов зависит как от возраста и этапов личностного развития, так и от причин, лежащих в основе формирования ШД.

Анализ литературы позволяет выделить следующие группы факторов, обуславливающих школьную дезадаптацию:

биологические и соматические (органические поражения ЦНС, ЗПР, патологически протекающие возрастные кризисы, тяжелые соматические заболевания, физические уродства);

психические (психические отклонения);

социально-средовые (утрата, идеалов, смена социальных установок, влияние асоциальных микрогруппировок, состав семьи, алкоголизм родителей, материально-бытовые условия проживания, формальный подход родителей к воспитанию детей, стрессовые ситуации в повседневной жизни);

школьный (чрезмерная перегруженность учебной программой, жесткость социальных стандартов поведения ученика в школе, обезличивание ученика посредством строгого соблюдения стандартных требований, грубое, насмешливое, оскорбительное отношение со стороны учителя, ориентация учителя на темповые характеристики учебной деятельности, которые тормозят формирование учебных навыков);

психологический (несбалансированность интеллектуального и мотивационного развития, когнитивная или эмоционально-волевая незрелость, несформированность учебных умений и навыков, игнорирование психологических закономерностей развития, таких как неравномерность

психического развития и индивидуальные варианты прохождения возрастных этапов, неадекватный характер взаимоотношений в системе "ребенок - значимые взрослые") [6, 7, 4, 10, 27, 29, 33, 41].

В целом можно сказать, что трудности, возникающие у ребенка при обучении в школе, формируются под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. Следовательно, и решение проблемы ШД возможно только при изучении всего комплекса факторов, действующих на ребенка в школе.

Исследователи так же выделяют три основных момента важных для верного понимания феномена ШД:

каждый из факторов крайне редко встречается в изолированном виде, как правило, они сочетаются друг с другом и образуют сложную систему нарушений ШД;

действие факторов не имеет прямого характера, а реализуется через цепь опосредований;

развитие школьной дезадаптации происходит в неразрывной связи с симптомами психического дезонтогенеза, поэтому необходимо анализировать их соотношение в каждом конкретном случае [47].

Таким образом, в настоящем параграфе нами были рассмотрены различные подходы к определению школьной дезадаптации - медико-биологический (М.В. Врона, В.Е. Каган, В.В. Ковалев), психофизиологический (Н.М. Иовчук, А.А. Северный), социально-педагогический (Г.Ф. Кумарина) и социально-психологический (М.Р. Битянова, С.А. Беличева, Н.В. Вострокнутов, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова). В изучаемом понятии Н.В. Вострокнутов выделяет следующие структурные компоненты: когнитивный, поведенческий, эмоционально-личностный. Также нами выделены возможные признаки школьной дезадаптации - связанные с обучением, мотивационно - личностные и поведенческие. Рассмотрены возможные причины возникновения школьной

дезадаптации: биологические и соматические, психические, социально-средовые, школьные, психологические.

1.4. Особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.И. Божович [5], Л.С. Выготского [13], Т.В. Драгуновой [18], Д.И. Фельдштейна [55], Г.А. Цукерман [45], Д.Б. Эльконина [50] и др. Часто весь подростковый период трактуется как кризисный, подчеркивая его бурное протекание, сложность для самого подростка и для общающихся с ним взрослых.

Переходность подросткового возраста включает биологический аспект - происходит заметное ускорение темпов роста, быстрое развитие репродуктивных органов и появление вторичных половых признаков, таких как волосяной покров на теле, увеличение мышечной и жировой массы тела, гениталий. Подростки очень переживают по поводу многочисленных биологических и физиологических изменений: одни испытывают боль, другие радость. Удивленные, смущенные и растерянные, они постоянно сравнивают себя с другими и пересматривают образ своего Я. Представители обоих полов с тревогой следят за своим развитием, его своевременностью и правильностью, основывая свои суждения, как на реальной, так и на ложной информации. Подростки сравнивают себя с принятыми в обществе нормами относительно своего пола; фактически стремление примирить различия между реальными и идеальными является ключевой проблемой подростков [28].

Интенсивный физический рост и переживания, с ним связанные, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности и тому подобное вносит существенный диссонанс в самосознание подростка.

Формируется его качественно новый уровень - Я-концепция. Формирование нового уровня самосознания характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности.

Многие переживания, связанные с отношением к себе, к своей личности, у подростка отрицательные. В значительной мере это связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы "извне", интериоризируя представления и оценки взрослых, в которых положительные стороны личности представлены очень абстрактно, неопределенно и почти не изменяются с возрастом, а отрицательные - конкретны, разнообразны.

Напряжение, вызванное этим, требует преодоления за счет увеличения силы Я, которое приходит за счет освоения жизненного пространства, выстраиваемого своего места в нем. Подростки резко и часто меняют интересы и увлечения, как отмечал Л.С. Выготский, в подростковом возрасте происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения. Отсюда внешне наблюдаемые отрицательные поведенческие особенности: снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость и повышенная раздражительность подростков, его недовольство самим собой и беспокойство. Но в тоже время, зарождаются новые интересы, более широкие и глубокие. У подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным [48].

Сверстник начинают играть ведущую роль в жизни подростка: в общении с ними он может обсудить волнующие его вопросы, попробовать различные способы поведения и отношений. Иными словами, жизнь в подростковой группе - это репетиция взрослой жизни. Поэтому для подростка очень важно быть принятым в группе, соответствовать ее требованиям и правилам.

Как мы видим, подростковый возраст - очень сложный, болезненный (прежде всего для самой взрослеющей личности) и в то же время бесконечно важный, жизнеопределяющий.

Анализ современной литературы по проблеме социализации подростков показывает, что важнейшей особенностью процесса школьной дезадаптации в настоящее время является преобладание негативных социальных причин ее возникновения над биологическими и субъектно-психологическими. При этом специфика школьной дезадаптации в значительной мере определяется возрастными кризисами и особенностями социализации подростков.

Подростковый возраст наиболее чреват возникновением разнообразных нарушений у детей, в том числе нарушений учебной деятельности. Количество случаев школьной дезадаптации у подростков возрастает по сравнению с младшими школьниками. Это объясняется громадным скачком в развитии психики.

Школьная дезадаптация подростков, чаще всего, связана с нарушениями общения школьников с кем-то из значимых для них людей. Чаще всего это нарушения в общении со сверстниками. Общение со значимыми людьми является источником возникновения различных переживаний. Негативные переживания, понижение самочувствия, исчезновение уверенности в себе, возникающие при общении подростка, с одними людьми, могут компенсироваться позитивными переживаниями, возникающими в ходе общения с другими. Поэтому конфликты с одноклассниками могут и не приводить к возникновению школьной дезадаптации, если подросток компенсирует свои потери в удовлетворяющем его общении с учителями или родителями, также связанном со школой. Вероятность возникновения дезадаптации возрастает, если подростку не будет предоставлена возможность для компенсаторного общения или если он обретет его в асоциальной среде. С другой стороны, удовлетворяющее

подростка общение с товарищами является одним из лучших средств компенсации нарушений его общения в семье и с учителями [16].

В последние годы отмечается, что все чаще ШД в подростковом возрасте сопровождается таким феноменом как "дидактогенные депрессии", это подростковые депрессии, связанные с психотравмирующими взаимоотношениями с учителями.

Показано, что специфика отношения учителя к учащимся, используемый им стиль руководства, оказывают серьезное влияние как на отдельного ученика, так и на школьный коллектив в целом. Так, американские психологи Розенталь и Якобсон в своем эксперименте доказали, что сформированная отрицательная установка педагога по отношению к деятельности ученика, реализуется нетерпеливостью в общении с ним, проявлением безразличия, что приводит к снижению успеваемости школьника, а также его самооценки [51].

Еще одной проблемой, связанной со ШД, является снижение учебной мотивации. Подросток теряет интерес к учебе: перестает выполнять домашние задания, нередко прогуливает уроки и не демонстрирует желание овладевать школьной программой. Потеря интереса к учебе часто связана с невозможностью усвоения школьной программы. Именно в средних классах пробелы в знаниях учащихся становятся настолько явными, что уже не дают возможности двигаться вперед - сказывается недостаточность базовых знаний. Повторяющаяся ситуация неуспеха сначала ослабляет, а потом и вовсе "сводит на нет" учебную мотивацию подростка.

Подростки со школьной дезадаптацией отличаются от подростков адаптированных к школе своим отношением к учебе. Так дезадаптивные подростки чаще указывают на то, что учиться трудно, много непонятного, при этом адаптивные дети в два раза чаще отмечают как трудность недостаток свободного времени из-за загруженности занятиями. В группе дезадаптивных в четыре раза больше подростков, оценивающих свою успеваемость по сравнению с другими как "намного хуже" и "значительно хуже", в то время

как оценивающих свою успеваемость как "лучше" и "намного лучше" в этой группе подростков значительно меньше [51].

Серьезные изменения в эмоциональной сфере подростка обуславливают глубину переживаний по значимым поводам, одним из которых являются неудачи в учебной деятельности. Подобные ситуации сопровождаются беспокойством, импульсивностью в поведении, противоречивостью чувств, вспышками вербальной агрессии. Подростки со школьной дезадаптацией более склонны к неприятию себя, других людей, конфликтному поведению. Неприятие себя дезадаптивными подростками говорит о заниженном чувстве собственной ценности, негативной Я-концепцией [15].

Анализ литературы по проблеме показывает, что подростки со школьной дезадаптацией характеризуются ожиданием внешнего контроля. Подобное ожидание говорит о пассивной позиции подростка, несформированности навыков самоконтроля, ситуационной обусловленности поведения [43].

В диспозиции дезадаптивного ребенка такие особенности как ослабление глубины переживаний, неприятие себя и других, конфликтное поведение, низкая учебная мотивация, несформированность навыков самоконтроля приводят к тому, что характерные для данного возраста потребности и мотивы уже не могут быть реализованы просоциальным путем. И подросток реализует потребности в самоуважении, тепле, сочувствии в референтной группе таких же дезадаптивных детей. А как способ времяпрепровождения для таких групп характерно употребление алкоголя, что и проявляется в аддиктивном поведении, что приводит к еще большей дезадаптации.

Таким образом, в данном параграфе были рассмотрены особенности трудного подросткового возраста. Были выделены психологические особенности школьной дезадаптации в подростковом возрасте, такие как снижение мотивации, нарушение общения со сверстниками, негативное

отношение к школе, а также факторы, способствующие развитию данного феномена.

Глава 2. Эмпирическое исследование связи уровня тревожности и адаптивности подростков

2.1. Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 50 учащихся 5-6 классов их родители 50 человек. Итого, выборка составила 100 человек.

Для диагностики был отобран психодиагностический блок, состоящий из четырех методик.

Для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста нами использовалась методика «Диагностика уровня школьной тревожности» А. Филлипса. Основным критерием выявления уровня тревожности в данной методике является анализ результатов по восьми факторам тревожности: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знания, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Для оценки ситуативной и личностной тревожности нами был взят опросник Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина. Он включает в себя две шкалы, каждая из которых отдельно оценивает личностную и ситуационную тревожность.

С целью выявления уровня детской тревожности на основе сопоставления результатов наблюдения, полученных от родителей ребёнка или воспитателей, нами был выбран опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка». Опросник состоит из 20 утверждений, характеризующих поведение ребенка, его личностные качества, физиологические особенности.

Диагностику социально-психологической адаптивности мы определяли с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированной Т. В. Снегиревой (методика СПА). Данная методика позволяет определить факторы адаптивности и дезадаптивности, соответствующие 6 интегральным показателям, шкалам: «адаптация», «самопринятие», «принятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию», по уровню выраженности которых, можно характеризовать специфику адаптивности подростков.

Для определения взаимосвязи между уровнем тревожности по всем методикам и уровнем адаптивности подростков использовался коэффициент корреляции Спирмена.

2.2. Анализ результатов исследования

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе изучались особенности тревожности испытуемых.

В ходе обследования было установлено сколько учащихся (в процентном соотношении по группе) приходится на каждый уровень выраженности того или иного фактора тревожности по методике А. Филлипса (таблица 1).

Таблица 1

Частота случаев по каждому фактору школьной тревожности
(Методика Филлипса)

Факторы тревожности	Уровни выраженности фактора		
	Низкий (< 50)	Повышенный (> 50)	Высокий (≥ 75)
Общая тревожность в школе	48 %	36 %	16 %
Переживание социального стресса	58 %	34 %	8 %
Фрустрация потребности в достижении успеха	86 %	12 %	2 %
Страх самовыражения	64 %	24 %	12 %
Страх ситуации проверки знаний	70 %	20 %	10 %
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	68 %	20 %	12 %
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	74 %	20 %	6 %
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	66 %	28 %	6 %

Проанализировав результаты по всем факторам, можно отметить, что большинство исследованных нами учащихся имеют низкий уровень выраженности таких показателей как: фрустрация потребности в достижении успеха (86 %), страх самовыражения (64 %), страх ситуации проверки знаний (70 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (68 %), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (74 %), проблемы и страхи в отношениях с учителями (66 %). Повышенный уровень общей тревожности наблюдается у 36 % учащихся, повышенный уровень переживания

социального стресса – у 34 %, а повышенный уровень такого фактора как проблемы и страхи в отношениях с учителями – у 28 %. При этом, повышенный уровень других факторов распределился между меньшим количеством учащихся: страх самовыражения (25 %), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (20 %), страх ситуации проверки знаний (20 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающим (20 %) и фрустрация потребности в достижении успеха (12 %).

Высокий уровень выраженности восьми факторов наблюдается у меньшего числа учащихся по сравнению с повышенным и низким уровнем этих же факторов. Так, для 16 % исследованных нами школьников характерен высокий уровень общей тревожности в школе, для 12 % - высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающим, 12 % - высокий уровень страха самовыражения, 10 % - высокий уровень страха ситуации проверки знаний, 8 % - высокий уровень переживания социального стресса, и 6 % - высокий уровень низкой физиологической сопротивляемости стрессу и проблем и страхов в отношении с учителями.

Таким образом, у половины обследуемых подростков наблюдается повышенный и высокий уровень общей тревожности в школе и низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха. Это может быть связано с особенностями выборки, в которую вошли пятые и шестые классы, а переход из начальной школы в среднюю является довольно сложным периодом адаптации учащихся к новым условиям.

В сравнении с показателями школьной тревожности обследуемых учащихся, анализ показателей личностной и ситуативной тревожности (опросник Ч. Спилбергера) дал несколько лучшую ситуацию в плане проявления умеренного уровня тревожности, однако есть и высокие показатели тревожности.

Так, у 38 % учащихся наблюдается высокий уровень ситуационной тревожности и у 30% учащихся высокий уровень личностной тревожности. При этом средний уровень ситуационной тревожности выявлен у 60 %

школьников, а средний уровень личностной тревожности – у 56 % учащихся (рисунок 1).

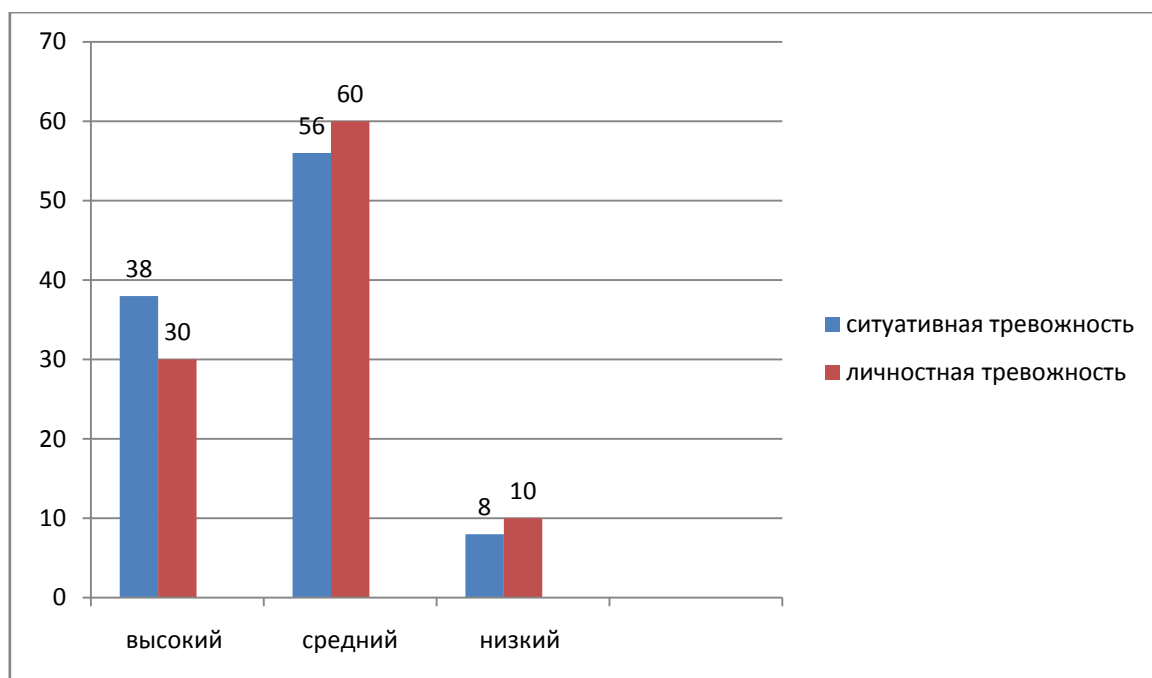


Рис. 1. Частота случаев ситуационной и личностной тревожности среди учащихся (%)

Если говорить о низком уровне выраженности того или иного вида тревожности, то низкий уровень личностной тревожности обнаружен у 10 % учащихся, а низкий уровень ситуативной тревожности – у 8 % учащихся.

Таким образом, многие учащиеся выборки имеют умеренный уровень как ситуативной, так и личностной тревожности. При этом высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у большего количества испытуемых, чем высокий уровень личностной тревожности.

Для исследования внешней оценки тревожности были изучены мнения родителей о тревожности учащихся (опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко): низкий уровень тревожности выявлен только у 2 % учащихся, высокий уровень – у 42 % школьников, средний уровень – у 56 % (рисунок 2).



Рис. 2. Распределение учащихся по уровням тревожности
(Опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М.Титаренко)

Следующей задачей нашего исследования было выявление социально-психологической адаптивности учащихся и определения ее особенностей.

Нами были получены данные о выраженности каждого интегрального показателя методики К. Роджерса и Р. Даймонда (методика СПА) у определенного количества испытуемых в % (таблица 2).

Таблица 2

Особенности социально-психологической адаптированности подростков (%)

Интегральные показатели (шкалы)	Уровни выраженности интегральных показателей				
	<i>низкий</i>	<i>средненизкий</i>	<i>средний</i>	<i>средне-высокий</i>	<i>высокий</i>
«Адаптация»	0	6	84	10	0 %
«Самопринятие»	0	20	44	34	2
«Принятие других»	0	6	56	38	0
«Эмоциональная комфортность»	0	22	56	22	0
«Интернальность»	0	22	64	14	0
«Стремление к доминированию»	0	18	76	6	0

Низкий и высокий уровень всех интегральных показателей, практически не встречается среди группы наших испытуемых, что позволяет исключить существенные отклонения от средних показателей. При этом, имеется средненизкий уровень выраженности некоторых интегральных показателей (факторов), таких как: «самопринятие» у 20 % учащихся, «эмоциональная комфортность» и «интеранальность» (локус контроля) у 22 % учащихся.

Средний уровень выраженности многих факторов наблюдается у большинства испытуемых. Так, у 64 % учащихся определяется средний уровень интернальности, у 76 % - средний уровень стремления к доминированию и у максимального количества учащихся (84 %) — средней уровень адаптивности. Что же касается данных, превышающих средний уровень выраженности интегральных показателей, то здесь можно отметить следующее. У 34 % учащихся выражен средневысокий уровень самопринятия, и у 38 % - принятие других.

В рамках раскрытия данной темы, особое внимание хотелось бы обратить на полученные результаты по шкале «Адаптация», т.к. считается, что чем выше ее уровень, тем более высокий уровень адаптивности у подростков. Результаты показали, что средневысокий уровень адаптивности присущ лишь 10 % школьникам. Средней уровень адаптивности – 84 %, и только 6 % учащихся имеют средненизкий уровень.

На завершающем этапе исследования была определена взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем адаптивности подростков. Для этого был проведен сравнительный анализ (корреляция) показателей общей тревожности в школе (методика А. Филиппса) с интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА, а так же данные ситуационной и личностной тревожности по опроснику Ч. Спилбергера с интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА, тревожности (опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) с интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА. Результаты расчетов приведены в таблице 3.

Таблица 3

Взаимосвязь уровня тревожности и уровня адаптивности подростков
(корреляция Спирмена)

	Общая тревожность в школе (методика Филипса)	Ситуационная тревожность (опросник Спилбергера)	Личностная тревожность (опросник Спилбергера)	Тревожность (опросник Лаврентьевой Г.П., Титаренко Т.М.)
Интегральный показатель «Адаптация» (методика СПА)	- 0, 461*	- 0, 486*	-0, 500*	- 0, 461*

Корреляция значима на уровне $\leq 0,05$ (2-сторон.). *

Так, коэффициент корреляции Спирмена между показателем общей тревожности в школе по методике А. Филипса и интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА К. Роджерса и Р. Даймонда $R_p = - 0,461$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь является отрицательной и указывает на то, что у подростков с высоким уровнем общей тревожности в школе часто наблюдается низкий уровень адаптивности.

При сравнении показателей ситуационной тревожности (опросник Ч. Спилбергера) и интегрального показателя «Адаптация» (методика СПА) $R_p = - 0,486$, что так же указывает на статистически значимую отрицательную взаимосвязь. Учащиеся с высоким уровнем ситуационной тревожности имеют низкий уровень адаптивности. Похожие результаты дал корреляционный анализ сравнения показателей личностной тревожности (опросник Спилбергера) и показателя «Адаптация» (методика СПА) $R_p = - 0,500$. Низкий уровень адаптивности наблюдается у подростков с высоким уровнем ситуационной тревожности (статистически значимая и обратно пропорциональная взаимосвязь).

Сравнение показателей тревожности по опроснику Лаврентьевой Г.П., Титаренко Т.М. и показателя «Адаптация» (методика СПА) дал следующий коэффициент корреляции: $R_p = - 0,461$. Данная взаимосвязь является статистически значимой, отрицательной, и указывает на то, что учащиеся с высоким уровнем тревожности имеют низкий уровень адаптивности.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что между всеми показателями тревожности подростков и показателем их социально-психологической адаптивности установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь на высоком уровне значимости ($p \leq 0,05$). Из этого следует, что подростки исследуемой выборки с высоким уровнем тревожности имеют низкий уровень адаптивности.

Выводы

1. Между уровнем тревожности и социально-психологической адаптивности учащихся установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь. У подростков с высоким уровнем ситуационной, личностной и общей тревожности в школе наблюдается низкий уровень адаптивности.

2. У большинства обследуемых подростков наблюдается повышенный и высокий уровень общей тревожности в школе при низком уровне таких факторов тревожности, как переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

3. Большинство учащихся имеют средний (умеренный) уровень ситуативной и личностной тревожности. При этом у подростков с высоким уровнем тревожности, ситуационная тревожность преобладает над личностной тревожностью.

4. Большинству учащихся данной выборки свойственен средний и средневысокий уровень социально-психологической адаптивности.

Заключение

Социальную адаптацию ребенка принято рассматривать не только как процесс активного приспособления его к условиям социальной среды, но и как вид взаимодействия ребенка с социальной средой. Рассматривая адаптацию в общем как социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности, раскрывается определение понятия социально-психологическая адаптивность как «такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [38].

С точки зрения социальной педагогики, социальная адаптация определяется как активное приспособление человека к условиям социальной среды путем усвоения норм, ценностей, стилей поведения, принятых в обществе. Указывается, что нарушение функции такого приспособления приводит к дезадаптации. Кроме того, приводится характеристика школьной дезадаптации, которая выстраивается на основе следующих аспектов: совокупности признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения. Овладение этими требованиями по ряду причин могут становиться затруднительными и требуют специального психолого-педагогического, а в некоторых случаях и медицинского сопровождения.

В свою очередь, социальная дезадаптация - это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения

и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности. Причем, более высокая степень дезадаптации, характеризуется асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, дерзкие выходки) и отчуждением от основных институтов социализации – семьи и школы. Отчуждение социально запущенных несовершеннолетних от семьи и школы приводит к затруднениям в профессиональном самоопределении, заметно снижает усвоение ценностно-нормативных представлений, норм морали и права, способность оценивать себя и других с этих позиций, руководствоваться ими в своем поведении. Такие подростки нуждаются в более серьезной социально-педагогической и социально-психологической помощи, которая лучше всего может быть оказана в специализированных учреждениях (центры социально-педагогической реабилитации и т.п.) [46].

Важными показателями дезадаптации является неудовлетворенность, низкая мотивация, неадекватная самооценка, оценка отношений подростка с одноклассниками и другими школьниками [25].

Обобщая вышесказанное, интересно отметить, что, с одной стороны, тревожность часто рассматривается как фактор, системообразующий признак школьной дезадаптации, как одна из причин социальной дезадаптации, как характеристика протекания процесса адаптивности. С другой стороны, социальная адаптация изучается как важное обстоятельство благополучия личности, в частности влияющее на формирование тревожности. Все это обосновывает необходимость детального изучения особенностей взаимосвязи этих двух аспектов.

Цель данного исследования было выявить особенности тревожности связанные с нарушением социально-психологической адаптивности подростков для использования результатов в консультировании педагогов.

Было выдвинуто предположение, что высокий и повышенный уровень показателей тревожности (включая показатели: общей тревожности в школе, ситуативной и личностной тревожности) могут привести к проблемам социально-психологической адаптивности подростков.

Полученные результаты позволили сделать выводы, что Между уровнем тревожности и социально-психологической адаптивности учащихся установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь. У подростков с высоким уровнем ситуационной, личностной и общей тревожности в школе наблюдается низкий уровень адаптивности.

Обобщая результаты исследования, следует отметить, что проблему высокой тревожности школьников стоит рассматривать с учетом особенностей социально-психологической адаптивности учащихся. Что подтверждается наличием достоверной отрицательной взаимосвязью между этими двумя проблемами.

Учитывая негативное влияние тревожности и низкой адаптивности подростков на развитие их личности, полученные результаты исследования могут послужить основой для разработки комплекса мер по профилактике и коррекции социально-психологической дезадаптации учащихся в общеобразовательных учебных заведениях.

Полученные данные так же можно использовать для создания профиля социально-дезадаптивных школьников, школьников "группы риска", благодаря которому станет быстрее и эффективнее диагностировать и выявлять таких учащихся. В свою очередь, результаты диагностики учащихся могут способствовать созданию психологических рекомендаций для педагогов по работе с такими детьми. Комплексный подход к данной проблеме и реализация его на практике будет способствовать снижению количества тревожных и социально дезадаптивных подростков.

Список используемой литературы

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.
2. Батыгина Г.З. Депрессивные расстройства как причина школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Автореф. дисс. к. м. н. - Москва, 1996. - 28с.
3. Беззубова Е.Б. Типология школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". Москва, 1995. - с.33-34.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика. Проблемы психологической адаптации. - М.: Просвещение, 1996, 176 с.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. Психологические труды / Под. ред Д.И. Фельдштейна.М. Воронеж, 1995, 352 с.
6. Безменов П.В. Роль психопатологических расстройств в комплексе причин школьной неуспеваемости учеников младших классов // Российский психиатрический журнал, 2001, №4. - С.8-13.
7. Безруких М.М. Проблемные дети.М., 2000, 312 с.
8. Буторина Н.Е., Буторин Г.Г. Депривационный дизонтогенез и школьная дезадаптация // Российский психиатрический журнал, 1999. №3. С.17-22.
9. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. - М.: Аграф, 1996. - 160с.
10. Вахнянская И.Л. Учебная деятельности сквози зеркало двух парадигм // Мир психологии. 1996, №1.
11. Вострокнутов Н. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации. // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.М. 1995, С. 8-11.

12. Вроно М.Ш. Сущность и проявления школьной дезадаптации при психических заболеваниях у детей. // В кн.: "Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984". - Ташкент, 1984. - С.159-160.
13. Выготский Л.С. Психология подростка. // Собрание сочинений: в 6 т. Т4.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? - М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 251с.
15. Гозлозман Ж.М., А.Ю. Потанина Нарушения общения и школьная ... М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2002. — 336 с.
16. Данилова Л.Ю. Клиническая типология школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - Москва, 1995. - с.40-41.
17. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителя начальных классов и школьных психологов. Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума "Социальное здоровье России", 1993. - 127с.
18. Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков М.: Просвещение, 1967. - 360с.
19. Додонов Б.И. О системе личности // Вопросы психологии. 1985, №5 С.36-45.
20. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: СПб. – 1997. – 287 с.
21. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с., ил. – (Педагогика родителям).
22. Изард К. Эмоции человека. – М., изд-во МГУ, 1980. – 464 с.
23. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000.- 512 с.

24. Иовчук Н.М. Психопатологические механизмы школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - М., 1995. - С.23-25.
25. Казанская В. Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
26. Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы школьной дезадаптации и некоторые пути профилактики // В кн.: "Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984". - Ташкент, 1984. - С.172-176.
27. Корнев А.А. Школьная дезадаптация и дислексия // В кн.: "Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - Москва, 1995. - С.46-47.
28. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с. - (Серия "Мастера психологии").
29. Кумарина Г.Ф. Состояния риска в развитии ребенка: актуальные проблемы педагогической диагностики, профилактики и коррекции // Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь". М., 1998.
30. Левина И.Л. Распространённость, типология, клиническая динамика и профилактика школьной дезадаптации. Автореф. дисс.... д. м. н. - Томск, 2003. - 41с.
31. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: ООО «Речь»; 2001. – 190 с.
32. Макшанцева Л.В., Луцкова Е.Е. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с проблемами адаптации / Сборник материалов городской научно-практической конференции: «Подготовка к вариативной

работе с потенциально успешными учащимися различных категорий (девиантной, инклюзивной, одаренной и др.)». – М.: МГПУ, 2014. – С. 77-80.

33. Матвеева О.А., Львова Е.А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V-VI классов // Психологическая наука и образование 2001, №3. – С. 57-79.

34. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+ CD) 2 – е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.: ил.

35. Психология современного подростка / под ред.Д.И. Фельдштейна М., 1987. – 240 с.

36. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. И общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. - СПб.: Питер, 2001. - 384с.

37. Психологический словарь/авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под ред. Ю.Л. Неймера. – Р-на-Д: Феникс, 2003. – 640 с.

38. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2007. 365 с.

39. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования// Системная психология и социология. 2013. №7. С. 25-49.

40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Издательство "Питер", 1999. - 720 с.

41. Северный А.А. Проблемы междисциплинарного взаимодействия при коррекции школьной дезадаптации // В кн.: "Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - М., 1995. - с.11-17

42. Солодова О. Трудный возраст. Народное образование 1999г. №5, - с.317.

43. Степанов С. Кому не уютно в школе // Школьный психолог. - 2000. - №12. - С.3-8.
44. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
45. Цукеман Г.Л., Мастеров Б.М. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов. Рига, ПЦ, "Эксперимент", 1997.
46. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
47. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) М.: Гардарики, 2005. - 349с.
48. Шалимов В.Ф., Новикова Г.Р., Ополинский Э.С. Пограничные психические расстройства у детей и школьная дезадаптация // Российский психиатрический журнал, 2001, №4. - С.26 - 30
49. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. Пер. с нем. Ю. Лукьянова. М.: Знание, 1981. – 182 с.
50. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды, М., 1989.- 560 с.
51. Янко Е.В. Роль школьной дезадаптации в формировании аддиктивного поведения // Психологический журнал. - 2003. - №2. - С.46-51.

Приложение

Результаты испытуемых по методике А.Филлипса

№ ИСПЫТ	Факторы тревожности							
	Общая тревожност ь в школе	Переживан ие социальног о стресса	Фрустраци я потребност и в	Страх самовыраж ения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соотв.ожд ан. окужающ	Низкая физиологи ческая сопротивля	Проблемы и страхи в отношения х
1	1	5	7	11	4	2	9	3
2	6	6	3	9	8	5	4	5
3	5	8	5	8	7	6	2	6
4	2	6	6	5	2	2	10	8
5	7	9	8	6	3	5	10	9
6	8	2	9	2	5	7	5	4
7	10	3	4	5	6	3	6	2
8	11	4	2	7	5	5	9	5
9	9	8	5	3	6	6	8	6
10	8	7	6	5	2	8	6	2
11	5	2	2	6	5	9	3	5
12	6	3	5	8	7	4	2	7
13	2	5	7	9	3	2	4	3
14	5	6	3	4	5	5	7	5
15	7	5	5	2	6	6	4	6
16	3	6	6	10	8	2	8	8
17	5	2	8	10	9	5	5	6
18	6	5	9	5	4	7	7	5
19	8	7	4	6	2	3	3	6
20	9	3	2	9	5	5	5	2
21	4	5	5	8	6	6	6	5
22	2	6	6	6	2	8	8	7
23	10	8	2	3	5	9	9	3
24	10	9	5	2	7	4	4	5
25	5	4	7	4	3	2	2	6
26	6	2	3	7	5	7	10	8
27	9	5	5	5	6	8	10	9
28	8	6	6	8	8	10	5	4
29	6	2	8	9	9	11	6	2
30	3	5	9	3	4	9	8	6
31	2	7	4	2	2	8	6	2
32	4	3	2	4	5	5	3	5
33	7	5	7	5	6	6	2	7
34	5	6	8	8	2	2	4	3

35	8	8	10	9	3	2	7	5
36	9	9	11	4	5	5	5	6
37	3	4	9	2	6	6	8	8
38	2	2	8	10	8	2	9	9
39	4	5	5	10	9	5	3	4
40	5	6	6	5	4	7	2	2
41	8	2	2	6	2	3	8	10
42	7	5	5	9	5	5	9	11
43	3	7	7	8	6	6	4	9
44	2	3	7	6	2	8	2	8
45	5	5	8	3	5	9	5	5
46	4	6	10	2	7	4	6	6
47	8	8	11	4	3	2	2	2
48	9	9	9	7	5	7	5	5
49	9	4	8	4	6	10	7	7
50	5	2	5	8	8	11	3	7