

РОЛЬ ТРЕВОЖНОСТИ В УСПЕШНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ

Р.Н. НЕЧАЕВА, А.А. СКАТОВА

Резюме

В статье рассматривается вопрос связи уровня общей тревожности подростка и его успешности в ситуации неструктурированной групповой дискуссии. Тревожность как личностная черта оказывает значительное влияние на поведение подростка в различных ситуациях (соревнования, межличностные конфликты, принятие решений и т. д.), в том числе и на совместную деятельность, где наибольшее значение имеет групповой результат. Результаты исследования показали, что школьники с высоким уровнем тревожности успешны в групповой дискуссии, однако лидерскую позицию занимают подростки с более низким уровнем тревожности по сравнению с остальными членами группы.

Ключевые слова: *тревожность, групповая дискуссия, успешность в групповой дискуссии, лидерство в малых группах*

Все большее распространение получает обучение в малых группах, поэтому эффективное взаимодействие в ситуации групповой дискуссии для школьников является актуальным (Дьяченко, 2005). При данном типе обучения групповая дискуссия является неотъемлемым элементом, так как освоение новых знаний, решение задач и приобретение навыков происходит в процессе совместной

деятельности учеников. Среди факторов, влияющих на успешность обучения в малых группах, психологи выделяют уровень тревожности ученика (Webb, 1982; Erath et al., 2007).

Понятие «тревожность» в психологии используется в двух значениях: тревожность как состояние и тревожность как личностная черта (Прихожан, 2000). В первом случае термин используется для описания

неприятного эмоционального состояния, которое характеризуется субъективным ощущением напряжения, ожидания неблагоприятного развития событий и возникает в ситуации неопределенной опасности, угрозы. Во втором случае тревожность выступает как личностная черта, свойство личности, характеризуется относительно устойчивой склонностью человека воспринимать угрозу своему Я в различных ситуациях и реагировать на них усилением состояния тревоги.

Нестандартные, новые, являющиеся стрессовыми ситуации вызывают у тревожных подростков нервно-психическое напряжение, обусловленное чрезмерной требовательностью к себе, в результате происходит смещение мотива с решения проблемы на оценку успешности своей деятельности (Прихожан, 2000; Реан и др., 2008). Ухудшение результатов деятельности, связанное с тревожными проявлениями, наблюдается в разных направлениях: мыслительная деятельность, коммуникативная и др. (Seipp, 1991; Прихожан, 2000; Erath et al., 2007; Реан и др., 2008). В исследовании Д. Паркера и его коллег (см.: Erath et al., 2007) показано, что подростки с высоким уровнем тревожности испытывают сложности с установлением дружеских отношений со сверстниками. Связано это главным образом с тем, что в процессе общения их внимание сосредоточено на ожидании и восприятии негативных реакций от собеседника вместо того, чтобы уделять внимание установлению дружественных межличностных отношений. В условиях предметного общения (интерактивное взаимодействие

с преподавателем) тревожные подростки демонстрируют пассивное поведение: задают меньше уточняющих вопросов по теме обсуждения, больше молчат, дают больше необдуманных ответов (Прихожан, 2000; Erath et al., 2007). В исследованиях И.Н. Ярушиной была обнаружена отрицательная связь между уровнем тревожности личности и частотой принятия правильного решения, что подтверждает негативное влияние тревожности на надежность деятельности в целом (Ярушина, 1993).

Для тревожных подростков групповая дискуссия является потенциально стрессовой ситуацией, так как, во-первых, представляет собой публичное соревнование, где необходимо достичь конкретного результата, который будет в дальнейшем оцениваться; во-вторых, для достижения результата необходимо активно выстраивать коммуникации с другими участниками групповой дискуссии; в-третьих, необходимо принимать решение в условиях неопределенности и возможного давления со стороны других участников группы. Успешность участника групповой дискуссии по решению проблемных ситуаций в группе определяется его умением эффективно и целенаправленно взаимодействовать (коммуницировать) с другими участниками группы, отстаивать свою точку зрения, убеждать, разрешать возникающие конфликты. Эффективность таких внутригрупповых коммуникаций требует умения контролировать и управлять своим поведением и эмоциями, что в конечном результате приводит к лидерской позиции в группе. Д. Вальдман с коллегами провели исследование,

направленное на оценку влияния личностных характеристик на успешность поведения человека в ситуации неструктурированной групповой дискуссии. В результате была получена статистически достоверная корреляционная связь ($r = -0.19$, $p < 0.05$) между успешностью в ситуации неструктурированной групповой дискуссии и такой личностной характеристикой, как нейротизм (Waldman et al., 2004).

Поскольку исследования по этой тематике проводились в основном на выборке взрослых респондентов либо студентов и нет упоминаний в литературе о целенаправленных исследованиях эффективности поведения в ситуации неструктурированной дискуссии школьников старших классов (Waldman et al., 2004), целью нашего исследования являлось определить, есть ли связь между уровнем тревожности школьника и его успешностью в неструктурированной групповой дискуссии. Основываясь на данных Д. Вальдмана, мы предположили, что существует обратная линейная связь между показателями шкалы общей тревожности и рейтингом успешности в групповой дискуссии у школьников, т.е. школьники с высокими значениями по шкале общей тревожности в ситуации групповой дискуссии менее успешны по сравнению со школьниками с низкими значениями.

Методика

Рассматриваемые в статье данные являются частью материала, полученного в ходе проведения профессиональной ориентации школь-

ников, в рамках которой с использованием различного типа методик проводилась комплексная оценка личностных характеристик школьников. Из всего комплекса методик нами были выбраны следующие:

– Шкала декларируемой тревожности — адаптированный опросник Джанет Тейлор, позволяющий выявить тревожность как черту личности (Столин, Шмелев, 1984).

– Ситуационно-поведенческий тест — стандартизированная процедура, в которой по поведению человека в специально смоделированной ситуации (в нашем случае групповая дискуссия) эксперты оценивают степень выраженности личностных характеристик (Erofeev, 1995; Жуков и др, 2004).

Выборка состояла из 68 старшеклассников (44 девочки) московских общеобразовательных школ в возрасте от 14 до 16 лет (средний возраст 15.2 года). Школьники принимали участие в тестировании в рамках проекта по профессиональной ориентации. Участие всех школьников в тестировании было добровольным, но, поскольку некоторые тесты проводились во время уроков, школьник, отказавшийся от заполнения теста, должен был присутствовать в классе.

Неструктурированная групповая дискуссия проводилась в группах от 5 до 7 человек (11 групп). Во время дискуссии поведение каждого участника оценивалось по заранее выделенным параметрам. В качестве стимульного материала для дискуссии были выбраны три задачи¹, для реше-

¹ Тексты задач могут быть представлены авторами по запросу.

ния которых не требуются специальные знания (Жуков и др., 2004). Для первых двух задач существует единственное правильное решение. Для третьей задачи — множество вариантов решений. Знаний школьников достаточно для решения любой задачи.

Стандартизированная процедура групповой дискуссии была организована следующим образом. Ведущий зачитывает условие задачи и предоставляет 1–3 минуты на индивидуальное решение. Природа задач такова, что ответы участников отличаются как минимум в объяснительной части. Далее ведущим перед группой ставится задача прийти к правильному общему решению, чтобы каждый участник был согласен с принятым решением, понимал его и при случае мог объяснить. Во время дискуссии ведущий не вмешивается, только информирует участников о времени и предостерегает от явных ошибок. По завершении дискуссии группа выбирает «спикера», который объявляет групповое решение ведущему. Во время групповой дискуссии за поведением участников наблюдают эксперты и ведется видеонаблюдение. Эксперты оценивают каждого участника по заранее выделенным параметрам: уровень притязания, влияние на группу, доминантность, деловая активность, стрессоустойчивость, коммуникабельность (Ерофеев, 1995).

В качестве экспертов выступали четыре человека: две аспирантки и две студентки старших курсов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и Государственного университета — Высшая школа экономики. До проведе-

ния исследования проводилась предварительная подготовка экспертов, на которой просматривались примеры дискуссий, обсуждались примеры проявления в поведении каждого параметра, разбирались типичные ошибки, которые допускают эксперты.

Успешность школьника в группе оценивалась в форме индивидуального рейтинга. После групповой дискуссии эксперты ранжировали всех участников в рамках группы: 1-й ранг присваивался наиболее успешному участнику, 6-й ранг — наименее успешному участнику. Ранг — интегрированный показатель, который представляет собой общую эффективность деятельности участника в направлении решения и включает такие характеристики, как мотивация и активность в решении задач, гибкость во взаимодействии с другими участниками, стремление найти верное решение, аргументированное убеждение, т. е. объединяет все параметры, оцениваемые экспертами. Участники, получившие 1-й и 2-й ранги, рассматриваются как наиболее эффективные в группе, они демонстрируют более высокий уровень взаимодействия с участниками дискуссии, стремятся управлять конфликтными ситуациями, находят или выбирают из альтернатив правильные решения, убедительно и уверенно доказывают правильность решения. Участник, получивший 1-й ранг, как правило, сам вызывается докладывать групповое решение ведущему, либо его выбирает группа в качестве докладчика.

Шкала общей тревожности включает несколько субшкал, в которых оценивается уровень тревожности по

отношению к разным сферам: отношению к своему здоровью (соматическое), отношению к своему психологическому состоянию (нервно-психическое), отношению к своему общественному положению (социально-общественное). Отдельно данные субшкалы при анализе нами не учитывались. Оценки шкалы общей тревожности были переведены в стандартизированную шкалу процентов.

Результаты

Корреляционный анализ показал отсутствие статистически значимой связи ($r = -0.16, p > 0.05$) между уровнем тревожности и индивидуальным рейтингом в группе, т. е. при увеличении уровня тревожности у школьников не наблюдается закономерного увеличения или уменьшения значения индивидуального рейтинга в групповой дискуссии.

Дальнейший анализ основывался на дифференцированном сравнении по уровню тревожности школьников, получивших разные ранги. Для этого данные были разделены на подгруппы от 1 до 6 в соответствии с рангом, который был присвоен каждому участнику. В одной из групповых дискуссий группа состояла из семи человек, поэтому единственного школьника, которому был присвоен 7-й ранг, включили в подгруппу с 6-м рангом. Поскольку мальчики и девочки по уровню тревожности статистически не различаются ($t = -0.598, p > 0.05$), то гендерный состав подгрупп в анализе не учитывался.

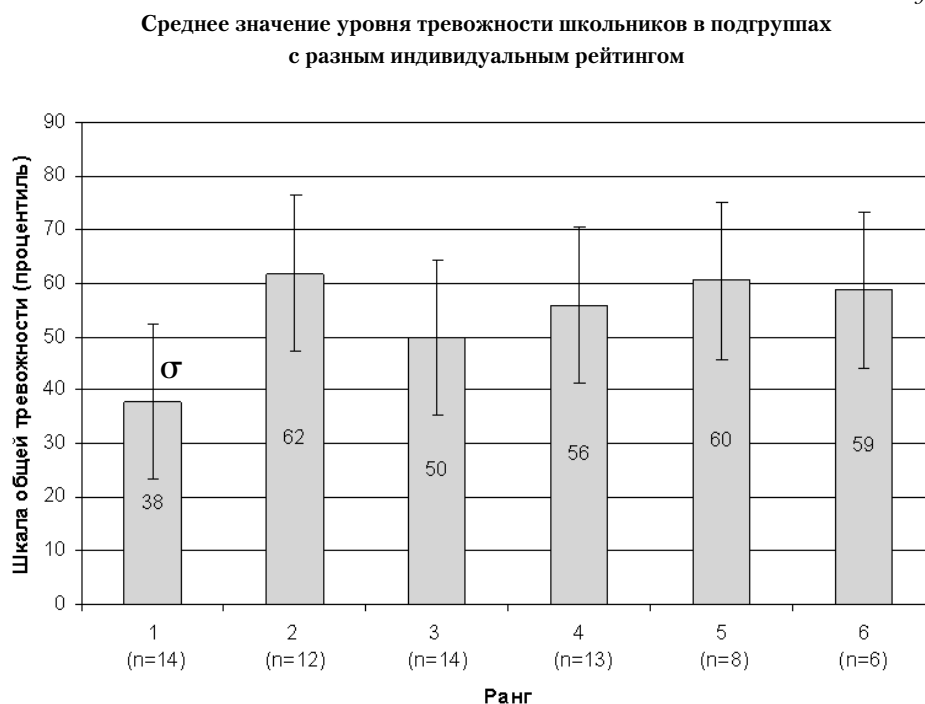
Количество участников в каждой подгруппе не превышало 14 человек, поэтому для выявления различий

между подгруппами по уровню тревожности использовался непараметрический критерий Манна–Уитни. Результаты анализа показывают, что подгруппа школьников, получивших 1-й ранг в групповой дискуссии, статистически значимо отличается от остальных подгрупп, включая подгруппу школьников, получивших 2-й ранг ($U = 42, p > 0.05$), в то время как остальные подгруппы между собой статистически значимых различий не имеют (см. рисунок 1).

Полученные данные позволяют сделать два вывода. Во-первых, отсутствие корреляционной зависимости и наличие значимых отличий в подгруппах свидетельствует о том, что в нашей выборке не наблюдается линейная связь между уровнем тревожности и успешностью в групповой дискуссии. Тем не менее школьники с низким уровнем тревожности в групповой дискуссии являются наиболее успешными и занимают лидирующие позиции (1-й ранг в группе). Во-вторых, значимость отличий школьников по уровню тревожности в подгруппах с 1-ми и 2-ми рангами говорит о том, что успешными в групповой дискуссии могут быть как школьники с высоким, так и с низким уровнем тревожности, так как второй ранг также характеризует высокую степень успешности в групповой дискуссии.

Наиболее эффективными в группе являются школьники, получившие 1-й и 2-й ранги, но характер их деятельности отличается своей направленностью: лидер (1-й ранг) в большей степени ориентирован на презентацию группы вовне (Жеребова, 1969), в то время как деятельность остальных участников ограничивается рамками группы.

Рисунок 1



Примечание. σ – стандартная ошибка ($\sigma = 14.5$).

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования близки к результатам исследования Д. Вальдмана и его коллег на группе студентов (Waldman et al., 2004) и отражают отрицательную связь между успешностью в групповой дискуссии и уровнем общей тревожности школьника. Но уровень значений коэффициентов корреляций обоих исследований ($r < 0.2$) указывает на слабую связь между оцениваемыми параметрами (Cohen, 1988). Статистически значимо по уровню тревожности из всей нашей выборки школьников выделяется только подгруппа наиболее успешных в групповой дискуссии школьников (1-й ранг), этот

факт свидетельствует о нелинейности изменения успешности в групповой дискуссии при изменении уровня тревожности. Статистически значимые отличия по уровню тревожности между школьниками 1-го и 2-го рангов указывают на следующее: 1) успешными в ситуации неструктурированной групповой дискуссии являются школьники как с низким, так и с высоким уровнем тревожности; 2) среди успешных школьников высоко тревожные оказываются менее успешными по сравнению с менее тревожными школьниками. Если учитывать критерии, по которым определяется рейтинг участника, то можно сказать, что школьники с высоким уровнем тревожности,

получившие 2-й ранг, так же как и участники, получившие 1-й ранг, способны выстраивать эффективную линию поведения: отстаивают свою точку зрения, организуют и направляют дискуссию, активно взаимодействуют с другими участниками и принимают меры по разрешению конфликтных ситуаций. Но лидирующую позицию в группе (школьник вызывается объявлять решение модератору) занимают школьники с низким уровнем тревожности.

Полученные нами данные показывают, что следует разделять поведение человека с точки зрения его эффективности в групповой работе и лидерское поведение. Деятельность в рамках группы в меньшей степени подвергается социальной оценке по сравнению с деятельностью лидерской, которая предполагает активное взаимодействие с внешней социальной средой. Отсутствие связи между эффективностью групповой работы и тревожностью противоречит данным исследований о связи успеваемости и тревожности школьника (Прихожан, 2000) и может быть объяснено несколькими фактами. Во-первых, внутреннее напряжение, которое негативно влияет на эффективность индивидуальной деятельности (там же), снижается в процессе групповой работы,

так как нет индивидуальной ответственности за результат и нет прямой угрозы получения негативной оценки, что способствует проявлению способностей индивида. Во-вторых, снижению общего влияния тревожности способствует предшествующее знание других участников дискуссии. Группы для дискуссии всегда формировались в рамках класса, где ученики совместно учились не первый год. Третий факт, который является наиболее фундаментальным, заключается в том, что тревожность не является ключевым фактором, влияющим на индивидуальную эффективность участника в групповой работе.

Таким образом, мы можем сказать, что эффективными в групповой дискуссии могут являться школьники как с низким, так и с высоким уровнем тревожности. При этом эффективность деятельности не является идентичной лидерскому поведению, которое демонстрируют школьники с более низким уровнем тревожности. Уровень тревожности индивида не является ключевым фактором, влияющим на эффективность групповой работы. Определение наиболее влияющих факторов (интеллект, мотивация достижения, и т. д.) является предметом дальнейших исследований.

Литература

Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. М.: Школьные технологии, 2005.

Жуков Ю.М., Ерофеев А.К., Липатов С.А. и др. Методы практической со-

циальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: Учебное пособие для вузов / Под ред. Ю.М. Жукова. М.: Аспект Пресс, 2004.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа

и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000.

Реан А.А., Кудашев А.П., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

Столин В.В., Шмелев А.Г. Практикум по психодиагностике: Дифференциальная психометрика: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Ярушина И.Н. О влиянии тревожности на надежность принятого решения личности учащихся // Категории, принципы, методы психологии: Тезисы научных сообщений. М., 1993.

Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

Erath S.A., Flanagan K.S., Bierman K.L. Social Anxiety and Peer Relations in Early

Adolescence: Behavioral and Cognitive Factors // Journal of Abnormal Child Psychology. 2007. 35. 405–416.

Erofeev A.K. Perspectives of Applying of Technology LASPI: Personnel Selection and Assessment. Seventh European Congress of Work and Organizational Psychology, Programme & Abstracts. Budapest, 1995.

Seipp B. Anxiety and Academic Performance: A Meta-analysis of Findings. Anxiety, Stress & Coping. 1991. 4. 1. 27–41.

Waldman D.A., Atwater L.E., Davidson R.A. The Role of Individualism and Five-Factor Model in Prediction of Performance in a Leaderless Group Discussion // Journal of Personality. 2004. 72. 1. 1–28.

Webb N.M. Student Interaction and Learning in Small Groups // Review of Educational Research. 1982. 52. 3. 421–445.

Нечаева Раиса Николаевна, Государственный университет – Высшая школа экономики, аспирант

Контакты: nechaeva.raisa@gmail.com

Скатова Анна Александровна, Ноттингемский университет (Великобритания), аспирант