### Содержание:

**Введение**

**Часть 1.** История развития вопроса

1 Подходы к изучению подростков

2. Юность с точки зрения когнитивной психологии

3 Стадии когнитивного развития Пиаже

4 Роберт Селман: социальное познание

5 Я-концепция и самооценка

6 Значение адекватной Я-концепции и самооценки

7 Изменение и стабильность Я-концепции

**Часть 2** Современное состояние вопроса в психологии

1 Характеристика подросткового возраста

**Часть3**. Экспериментальные исследования

1 Описание используемых методик

**Заключение**

**Литература**

**Приложение**

### Введение

На сегодняшний день в период экономико-социальных реформ актуальным является становление адекватной самооценки и уровня тревожности у подростков. Изучением этой проблемы занимались такие ученые как И. С. Кон [2], Ф. Райс[9], Д. И. Фельдштейн[10, 11, 12], М. Тышкова и другие отечественные и зарубежные ученые. Для начала выясним, что же такое самооценка и тревожность.

**Самооценка** – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, т.е. степени трудности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и др.). Самооценка получает объективное выражение в том как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке)

**Тревожность** – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся поведением. В целом тревожность является субъективным проявлением неблагополучия личности. Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействий личности и ее окружения. [1]

Эти качества личности мы исследовали у подростков. Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него чувство взрослости и "Я-концепцию". У подростков, вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других, приходит чувство одиночества. Юношеское "Я" еще не определено, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении. [2]

Поэтому, учитывая всю специфику подросткового возраста, надо уделять внимание становлению адекватной самооценки. Помочь в преодолении трудностей, связанных с возникшем чувством взрослости, открытием своего внутреннего мира, становлением своего "Я", чтобы в последующем у подростка не развивались различные комплексы неполноценности и страхи.

Таким образом, темой нашего исследования явилась: "Влияние уровня тревожности и самооценки подростков на аспект их межличностных взаимодействий".

Задачи исследования:

1. Изучение литературы по изучаемым вопросам
2. Разработка программ исследования самооценки и тревожности у подростков
3. Проведение исследовательской процедуры.
4. Выявление влияния уровня тревожности и самооценки подростков на аспекты межличностных взаимодействий
5. Определение основных путей формирования адекватной самооценки и тревожности у детей подросткового возраста.

Гипотеза: Уровень тревожности и самооценки является важным фактором, определяющим характер межличностного взаимодействия подростков [Так: заниженная (как компенсаторное выражение) и завышенная тревожность мешают нормализации межличностного взаимодействия]

### Часть I. История развития вопроса

#### §1 Подходы к изучению подростков.

Сначала следует внимательно рассмотреть различные подходы к изучению подростков. Первый — это *биологический* подход, когда предметом изучения является происходящий в этом возрасте процесс полового созревания и физического роста (включая созревание и начало функционирования женских и мужских половых органов, развитие вторичных половых признаков, а также сопровождающие пубертатный период тенденции к изменению роста и веса). В связи с этим возникают вопросы, связанные со здоровьем (правильное питание, поддержание оптимального веса, физическая привлекательность) и эмоциональными реакциями подростков на изменения, происходящие в организме.

Второй подход — *когнитивный —* имеет два главных аспекта исследований:

1) качественная модификация мышления подростков

2) количественные перемены, происходящие в сфере интеллектуальной обработки информации.

Особенно важно выявить, как изменения в мышлении влияют на личность подростка и его поведение. Многие темы (определение коэффициента умственного развития, тесты на проверку способности к обучению, возможностей памяти, мышления, умения решать поставленные задачи и принимать решения) рассматриваются в связи с проблемами образования и обучения подростков.

Третий подход к изучению подростков — *психосексуальный,* исследующий развитие эмоциональной и личностной сфер, включая становление самосознания, самоуважения, принятия своего пола и индивидуальности.

Предметом изучения являются также вопросы психического здоровья, эмоциональные переживания и последствия стресса. В сферу внимания попадают и сексуальные пристрастия, сексуальное поведение и половое воспитание подростка.

Четвертый подход к изучению подростков — *социальный.* Он весьма многогранен и включает в себя проработку проблем социального развития, взаимоотношений подростков друг с другом и с окружающими, вопросы формирования моральных устоев, характера, ценностей, убеждений, верований доведения. При этом принимается во внимание подростковый социум, его культура и субкультура. Взаимоотношения с родителями рассматриваются в тесной связи с влиянием на развитие подростков типа семьи. Ведь дети из заведенных, смешанных семей или из семей, где родители не занимаются своими отпрысками, сталкиваются с трудностями, присущими именно этому типу семьи. Эти проблемы подробно анализируются. Особое внимание уделяется тому, как современное общество и существующие в нем силы влияют на жизнь подростка. Существуют значительные отличия между детьми 16 разных этнических, расовых и культурных групп. Мы обращаем ваше вникание на некоторые из этих отличий и делаем сравнительный анализ. И, наконец, весьма значимыми для общества являются такие психосоциальные проблемы, как преступность несовершеннолетних, побеги из дома, самоубийства и злоупотребление наркотическими веществами.

Особый акцент делают на *эклектическом* подходе к изучению подростков, который является по сути дела междисциплинарным, берущим какой-либо один аспект подросткового развития, но рассматривающий их все вместе. Действительно, отдельно взятый подход не может быть достаточным и исчерпывающим. По существу, важен вклад и биологов, и психологов, и педагогов, и социологов, и антропологов, и медицинских работников. Если мы хотим получить полную картину происходящего с подростком, мы должны изучать его со всех сторон. [9]

#### § 2. Юность с точки зрения когнитивной психологии

*Когнитивной деятельностью называется акт или процесс познания. В этом определении акцент делается не на способах получения информации, а на психической деятельности или мыслительных процессах, связанных с ее* усвоением. На рисунке представлена схема познания. Здесь “ВР” – все раздражители, воздействующие на подростка, и все наблюдаемые им явления. “ОР” — ответные реакции подростка на эти события. “П” — психическая и ментальная деятельность, происходящая между поступлением раздражителей и возникновением реакции. С такой точки зрения процесс познания объединяет в себе все происходящие в сознании и не поддающиеся непосредственному наблюдению события: все процессы, действия и механизмы. Таким образом, исследование когнитивного развития сводится к изучению того, как вышеупомянутые психические процессы изменяются с возрастом.

#### Жан Пиаже: когнитивное развитие

Жан Поль Пиаже (J. Piaget, 1896—1980) — швейцарский психолог. Его заинтересовали проблемы развития когнитивных способностей человека. Пиаже внес крупнейший вклад в исследование когнитивных ресурсов детей и создал современную концепцию, изменившую бытовавшие до тех пор представления. Пиаже показал, что с самого рождения интеллектуальные способности личности непрерывно развиваются, пока не достигают форм, характерных для взрослого. В своих более поздних работах Пиаже подчеркивал, что процесс развития продолжается в течение всей человеческой жизни *(Beilin, 1992).*

Пиаже начал свою научную работу в парижской лаборатории Альфреда Бине, где было положено начало современным методам тестирования интеллекта. Пиаже не согласился с тезисом Бине о том, что интеллектуальные способности являются врожденными и фиксированными, и начал изучать мыслительные процессы высшего уровня *(Piaget and Inhelder, 1969).* Его гораздо больше интересовало, как дети приходят к своим выводам, чем правильность их ответов на вопросы. Вместо того чтобы начислять баллы заверные или неверные ответы, Пиаже пытался уловить внутреннюю логику, стоящую за этими ответами. На основе неустанных наблюдений за собственными и чужими детьми он начал строить свою теорию когнитивного развития *(Piaget, 1950,1967.1971,1972).*

Пиаже учил, что когнитивное развитие происходит в результате совокупного влияния условий воспитания и процессов созревания мозга и нервной системы. Для описания динамики развития Пиаже использовал пять терминов. *Схемой* он называл исходную модель мышления или психические структуры, используемые людьми при взаимодействии с окружающей средой. Например, ребенок видит какой-то предмет, который хочет получить, и тянется к нему, чтобы схватить. У него формируется схема, необходимая в данной ситуации.

*Адаптация —* это включение в сознание новой информации и ее обработка, способствующая пониманию. Адаптация происходит путем ассимиляции и аккомодации. *Ассимиляция —* это такой способ приобретения новой информации, когда для формирования реакции на новые внешние раздражители используются уже существовавшие ранее психические структуры. При *аккомодации* обработка новой информации происходит путем создания новых структур, замещающих старые. Например, ребенок, видевший собак различных пород (ассимиляция), узнает, что некоторых из них безопасно держать дома, а некоторых — опасно (аккомодация). По мере того как дети приобретают все больше и больше информации, меняются их мыслительные конструкции и аккомодация к внешнему миру.

*Балансом* называется состояние равновесия между схемами и аккомодацией. Это комфортное состояние, поскольку оно означает, что реальность, с которой сталкивается ребенок, соответствует тому, чему его учили верить. *Дисбалансом* называется диссонанс между реальностью и ее пониманием, когда необходима дальнейшая аккомодация. Ребенок разрешает этот конфликт, развивая новые способы мышления, чтобы его понимание соответствовало наблюдаемым им явлениям. Желание достичь баланса мотивирует и подталкивает ребенка в его движении через этапы когнитивного развития. Пиаже выделял следующие четыре стадии когнитивного развития, которые мы рассмотрим в следующем параграфе. [9]

#### § 3 Стадии когнитивного развития Пиаже

Английское слово *"cognition"* (от лат. “cognito” — “познаю”) буквально означает: “акт познания, восприятия”. Так что, изучая этот аспект развития подростков, мы рассмотрим процессы расширения их знаний, увидим, как постепенно возрастает их способность понимать, мыслить и воспринимать, а также применять знания и способности при решении практических задач повседневной жизни.

Существует три основных подхода к изучению познания. Во-первых, это *концепция Пиаже,* главным предметом которой являются качественные изменения в процессе мышления подростков. Во-вторых, это *информационно-процессуальный метод,* исследующий последовательность шагов, действий и операций при получении, восприятии, запоминании, обдумывании и использовании информации. В-третьих, существует *психометрический метод,* используемый для оценки количественных изменений в интеллекте подростка.

Пиаже в процессе когнитивного развития выделяет четыре стадии.

**Четыре стадии Пиаже**

1. *Сенсорно-моторная стадия —* от рождения приблизительно до двух лет.

2. *Предоперационная стадия —* от 2 до 7 лет.

3.*Конкретно-операционная стадия —* от 7 до 11—12 лет.

4. *Формально-операционная стадия —* возраст старше 11— 12 лет.

Вот одно из лучших объяснений концепции Пиаже:

Сенсорно-моторная стадия (в теории когнитивного развития Пиаже) — первая стадия когнитивного развития, которая длится от рождения примерно до 2 лет.

Предоперационная стадия (в теории когнитивного развития Пиаже) — вторая стадия когнитивного развития, которая длится от 2 до 7 лет.

Согласно теории Пиаже, мысль есть интернализированное действие. Сначала индивид совершает очевидное действие: например, подходит к крану, чтобы напиться воды. Затем, в процессе мышления, тот же поступок он совершает в уме, и таким образом мысль становится интернализированным действием. Верно направленное мышление, в понимании Пиаже, состоит из операций и включает в себя обратимые интернализированные действия; это значит, что индивид может мысленно отменить действия, которые фактически были выполнены. Стадии названы в соответствии с типом операций, которые индивид способен производить на данном этапе развития. Сенсорно-моторные операции — это операции, выполняемые не в уме, а на практике. Предоперации связаны с процессом интернализации: им свойственна скорее ригидность, нежели обратимость. Конкретные операции — это интернальные действия, которые могут быть обращены, но они связаны также и с реальным поведением. Формальные операции не ограничиваются фактическими преобразованиями реальности, они имеют дело с абстракциями, существующими независимо от реальности (Berzonsky, 1978, р. 279).

Давайте рассмотрим каждую из четырех стадий более подробно.

На *сенсорно-моторной стадии* научение заключается в освоении последовательности сенсорно-моторных действий. По мере того как ребенок с помощью зрения, осязания, вкуса, слуха и обоняния вступает в контакт с вещами, Обладающими различными свойствами и по-разному связанными с другими предметами, центр мира для него перемещается с него самого и его собственного тела на другие объекты. Ребенка интересует самая простая моторная деятельность: например, взять предмет в руки, откинуться на подушку, подуть на свой палец. Мышление, если оно вообще имеет место на данной стадии, Выступает в роли непосредственного связующего звена между ребенком и материальным миром, с помощью которого формируются реакции на поступающие из внешнего мира раздражители. Тем не менее на последнем этапе этого "периода происходит переход к символической игре, имитации и представлению объектов. Элкинд называет главную познавательную задачу этого периода *покорением предмета (Elkind, 1967).*

*Предоперационная стадия —* это период обретения речи, когда ребенок учится общаться с миром не только с помощью моторной деятельности и прямого взаимодействия с окружающей средой, но и манипулируя символами. Начинается символическая игра, или *интернализированная (внутренняя) имитация. Покорение символа —* главная задача предоперационного периода.

На *стадии конкретных операций* у детей появляются некоторые способности к логическим рассуждениям, которые все же еще очень конкретны. Ребенок может объединять объекты в *иерархические классификации* и понимает *отношения принадлежности к классу* (различая одновременную принадлежность объектов к различным уровням иерархической классификации). Это дает возможность понять отношение части к целому, целого к частям и отношений между частями одного целого. Предположим, ребенок получил набор перемешанных синих и красных квадратов и черных и белых кругов. Если он понимает отношения принадлежности к классам, то обнаружит, что в наборе существует два основных класса (квадраты и круги), каждый из которых имеет два подкласса (квадраты бывают синие и красные, а круги — черные и белые). Между фигурами устанавливается иерархия, верхний уровень которой определяется формой, а нижний — цветом. Это позволяет ребенку заключить, что любой квадрат может быть либо синим, либо красным; что количество синих квадратов меньше, чем общее количество квадратов; что общее количество квадратов больше, чем количество красных квадратов; что если убрать красные квадраты, то останутся только синие и т. д.

На стадии конкретных операций ребенок способен также производить *сериализацию,* или серийную классификацию. Классифицируя животных — например, кошек и собак, — он может отнести их к разным классам, а затем разделить класс собак на подклассы по породам (например, бульдоги и сеттеры), по цвету или размерам. Он начинает понимать, что различные объекты можно объединять в группы по размеру, в алфавитном порядке или по возрасту и что любой объект может одновременно принадлежать к нескольким классам. Ребенок может быть в одно и то же время мальчиком, четвероклассником, спортсменом и рыжим. На этой стадии происходит знакомство с отношениями *симметрии* или *эквивалентности:* каждый из двух братьев приходится братом другому. Оперируя числами, ребенок узнает, что различные комбинации слагаемых могут давать одну и ту же сумму, и можно производить различные *замещения,* не меняя общего результата. Имея дело с твердыми и жидкими веществами, он понимает, что при изменении формы не обязательно происходит изменение объема или массы вещества; его общее количество сохраняется.

Пиаже назвал этот этап когнитивного развития *стадией конкретных операций,* потому что такой процесс мышления состоит из конкретных элементов (объектов, отношений или размеров), операций (таких, как сложение или вычитание) и правил, или *свойств,* которые описывают способы выполнения этих операций. Элкинд называет главную когнитивную задачу этого периода *овладением классами, отношениями* и *количественными понятиями (Elkind, 1967).*

Последняя стадия когнитивного развития, или *формально-операционная стадия,* начинается в раннем подростковом возрасте. Пиаже подразделял стадию формальных операций на подэтапы: III-A — почти полное овладение формальными операциями (от 11—12 до 14—15 лет) и III-Б — полное овладение формальными операциями (старше 14—15 лет). Граница между подэтапами в возрасте 14—15 лет означает, что в это время происходят неравновесные процессы перестройки мышления, которые приводят к более высокому уровню равновесия и интеллектуальной организации в старшем подростковом возрасте. Предыдущий подэтап III-A, приходящийся на ранний подростковый возраст, является подготовительной стадией, когда подростки могут открывать для себя некоторые истины и выполнять определенные формальные операции, но еще не разработали систематического подхода.

Они еще не умеют систематично и строго доказывать свои утверждения. Этот подэтап был назван *зарождающимся формально-операционным мышлением.* В это время подростки уже могут выполнять формальные операции, но не во всех ситуациях. Достигнув стадии III-Б, они обретают способность формулировать более изящные обобщения и выводить более общие законы, а самое главное — могут спонтанно доказывать свои утверждения с помощью систематичных рассуждений, так как понимают важность метода мышления *(Muuss, 1988).* Этот подэтап — истинная, или подкрепленная стадия формально-операционного мышления, когда подросток или взрослый демонстрирует его в самых разнообразных ситуациях. Многие люди так и не достигают второго подэтапа, останавливаясь где-то на подэтапе III-A и мысля формально зачастую лишь в знакомых ситуациях.

*Овладение формальными операциями не происходит раз и навсегда. С* 11—12 до 14—15 лет наблюдается значительное изменение, систематизация и формализация процесса мышления. В течение этих лет значительно усложняются задачи, с которыми может справиться индивид, а по достижении подэтапа III-Б вновь устанавливается равновесие *(Muuss, 1988).*

Некоторые подростки и взрослые так и не достигают стадии формальных операций в силу ограниченности своих интеллектуальных способностей или слабого культурного развития. Элкинд (1967) называет последнюю стадию *покорением мысли.* В это время мышление подростка начинает коренным образом отличаться от мышления ребенка *(fidget, 1972).* Ребенок осваивает конкретные операции и с их помощью оперирует классами, отношениями и числами, но сложность этих операций никогда не превышает элементарного уровня логических “группировок” или сложения и умножения числовых групп. Дети никогда не включают эти операции в единую общую систему формальной логики. Однако подросток уже способен наложить логику " деяний на логику классов и отношений. Другими словами, на стадии формальных операций подросток может с помощью *индуктивных рассуждений* рематизировать свои мысли и подвергнуть их критическому анализу, эмулировать определенный взгляд на них. Более того, он может провести свои теории с помощью логических и научных методов, учитывая сразу несколько переменных, и открывать для себя истины научно, путем дедуктивных рассуждений (Inhelder and Piaget, 1958). В этом смысле подросток сможет принять на себя роль ученого, так как способен строить теории, и проверять их.

Приведенный ниже пример демонстрирует разницу между детским подходом к проблеме и логичным, систематическим подходом подростка: Е. Пил спросил детей, что они думают о таком событии: “Только храбрым летчикам разрешается летать над высокими горами. Пилот одного истребителя, пролетая над Альпами, врезался в канатную дорогу и порвал главный трос, из-за чего несколько кабинок упали вниз на ледник. Погибло несколько человек”. Ребенок с конкретно-операционным мышлением ответил: “Я думаю, этот пилот не очень хорошо летал”. Ребенок, мышление которого находилось уже на уровне формальных операций, высказал другое Мнение: “Может быть, он не знал, что на его пути находится канатная дорога, или летел слишком низко. Возможно еще, что перед стартом или уже во время полета у него испортился компас, поэтому он сбился с курса и врезался в трос”.

Ребенок с конкретно-операционным мышлением полагает, что если произошло столкновение, значит, пилот был плохим: ребенок с формально-операционным мышлением рассматривает все причины, которые могли вызвать аварию. Ребенок с конкретно-операционным мышлением принимает гипотезу, которая кажется ему наиболее вероятной. Ребенок с формально-операционным мышлением конструирует все возможности и проверяет их одну за другой (Kohlberg and Gilligan, 1971, pp. 1061,1062). [9]

#### §4 Роберт Селман: социальное познание

*Социальное познание — это способность к пониманию социальных отношений.* Это умение понимать других людей, их эмоции, мысли, намерения, поведение в обществе и общие точки зрения. Все человеческие отношения основаны на социальном познании. Чтобы уживаться с другими людьми и понимать их, необходимо представлять себе, что они думают и чувствуют Fe*ldman and Ruble, 1988; Gnepp and Chilamkurti, 1988).*

Способность к такому пониманию развивается медленно, поэтому встает вопрос о том, аналогичны ли способы получения социальных и предметных знаний. Не вызывает сомнений, что и те и другие знания приобретаются методом проб и ошибок, с помощью наблюдений, исследований, эмпирического опыта и открытий. Но процесс приобретения социальных знаний протекает труднее. Предметные знания объективны и основаны на фактах. Социальные могут носить условный характер и определяться специфической социальной ситуацией, а также общественными, культурными или даже субкультурными установками и ожиданиями. Поскольку социальные законы менее единообразны, менее специфичны и сильнее зависят от ситуации, чем предметные явления, — их сложнее прогнозировать и понимать.

Какова связь между умением решать социальные проблемы и другими ког-нитивными способностями, такими как интеллектуальные и моральные качества? Человек, блестяще решающий интеллектуальные проблемы, вовсе не обязательно обладает такими же способностями к решению социальных проблем. Некоторые люди, обладающие высокими показателями интеллекта, бывают совершенно беспомощны в социальных отношениях. Это свидетельствует о том, что для формирования межличностных отношений нужны не те когнитивные способности, которые оцениваются общепринятым тестом на IQ. Умению решать социальные проблемы можно научиться, причем успех обучения не зависит от интеллектуальных способностей. Шуре и Спивак, разработавшие программу обучения искусству межличностных отношений, обнаружили, что наступающее в результате обучения улучшение социальной адаптации ребенка не зависит от уровня его интеллекта *(Shure and Spivak 1980).* Селман заключает: “Развитие социальных представлений, аргументации и мышления, то есть социальное познание, происходит отдельно от развития несоциального познания, хотя нельзя считать эти виды познания совершенно независимыми друг от друга” *(Selman, 1980).* Существуют, однако, данные, свидетельствующие о том, что люди с прекрасными способностями к моральным рассуждениям проявляют также отличные способности к социальному познанию *(Muuss, 1982).*

#### Принятие социальной роли

Одной из наиболее полезных моделей социального познания является модель Роберта Селмана *(Selman, 1977,1980),* который разработал теорию *принятия социалъной роли* (рис. 2.2). Под принятием социальной роли Селман понимал развитие способности относиться к себе и другим как к субъектам, реагировать нa действия окружающих так же, как на свои собственные, и рассматривать свое поведение с точки зрения других людей. Селман выделял следующие пять стадий развития:

**Стадия 0. *Стадия недифференци-рованного эгоцентризма* (с рождения до 6 лет).** Примерно до 6 лет дети не могут провести четкой границы между своей собственной интерпретацией социальной ситуации и точкой зрения другого человека и не понимают, что их восприятие может быть неправильным. Отвечая на вопрос об ощущениях другого человека в какой-либо ситуации, они описывают свои собственные ощущения.

**Стадия 1. *Дифференциальная стадия, стадия субъективной перспективы, или социально-информационная стадия* (от 6 до 8 лет).** Ребенок начинает осознавать тот факт, что у других могут быть иные взгляды на социальную ситуацию, но он еще плохо понимает причины возникновения разных точек зрения *(LeMare and Rubin, 1987).* Ребенок считает, что если бы другие люди обладали той же информацией, что и он, то они испытывали бы одинаковые с ним чувства. Однако он начинает отличать преднамеренное поведение от непреднамеренного и оценивать причины поступков *(Miller and Aloise. 1989).* Он способен интерпретировать намерения, чувства и мысли других людей, но не понимает, что посторонние могут скрывать свои подлинные чувства, и основывает свои выводы на наблюдаемых явлениях, которые могут не соответствовать истине.

**Стадия 2. *Стадия саморефлексивного мышления, или взаимной перспективы* (от 8 до 10 лет).** Ребенок понимает, что о нем думает другой человек, и может принять роль субъекта. Таким образом, главным отличием второй стадии от первой является появление способности мысленно отстраниться от самого себя и принять точку зрения другого. На этой стадии индивид может делать заключения о перспективах других людей; может анализировать собственное поведение и его мотивы с точки зрения другого человека.

С появлением такой способности приходит осознание того, что в абсолютном смысле ни одна индивидуальная социальная перспектива не может считаться правильной или истинной. Иными словами, точка зрения другого человека может быть столь же верна, как ваша собственная. Однако развивающаяся способность к принятию взаимных ролей на данной стадии является лишь двусторонней; роли принимаются последовательно, а не одновременно. В предподростковом возрасте ребенок мыслит в рамках системы координат, учитывающей только два лица: “Я думаю — ты думаешь”, — и не может принять более общую перспективу третьего лица *(Muuss, 1982,1988).*

**Стадия 3**. ***Стадия перспективы третьего лица, или общей перспективы* (от 10 до 12 лет).** На этой стадии ребенок может видеть свою перспективу, перспективу своего партнера и строить предположения о точке зрения нейтрального третьего лица. Он может видеть себя как в роли объекта, так и в роли су5ъекта, наблюдая за собой с третьей точки зрения. Он может понять и еще более обобщенную перспективу, которая возникает в восприятии “осредненного члена группы. Дружба теперь воспринимается не в качестве источника взаимных удовольствий, а как серия взаимодействий, происходящих в течение длительного периода. Основой конфликтов представляются различия в личностных характеристиках их участников *(Muuss, 1982).*

**Стадия 4. *Стадия многосторонней и общественной перспективы* (с юности периода взрослости).** Для представлений подростка о людях характерны две отличительные черты. Во-первых, это осознание того, что чужие мотивы поступки, мысли и чувства определяются психологическими детерминантами**,** в том числе и бессознательными (осознание, разумеется, интуитивное: не все юноши способны сформулировать его в терминах психологии). Во-вторых**,** подросток начинает понимать, что человеческая личность представляет собой систему черт характера, убеждений, ценностей и установок и эта система имеет свою собственную историю развития.

В юношеские годы индивид может перейти к еще более высокому и абст-рактному уровню принятия межличностной перспективы, которая включает в себя координацию всех возможных точек зрения третьих лиц — общественной перспективы. Подросток способен разделять точку зрения “обобщенного другогo”, то есть социальной системы, которая, в свою очередь, создает среду для нормальной коммуникации между людьми, обеспечивает адекватное взаимопонимание. Более того, сама идея законности и морали в социальной системе зависит от концепции согласованной (консенсуальной) групповой перспективы *(Selman, 1980).*

Селман подчеркивает, что не все юноши и даже взрослые достигают четвертой стадии в своем социально-когнитивном развитии. Четвертая стадия соответствует формально-операционному уровню логического мышления по Пиаже и конвенциональной и постконвенциональной стадии морального развития по Кольбергу *(Selman, 1977, 1980).* Теория Селмана подразумевает выход за узкие рамки когнитивных аспектов научения и введение межличностных социальных когнитивных представлений в круг исследуемых сторон процесса познания. [9]

#### §5 Я-концепция и самооценка

Часть личности человека, которая им осознается, называется Я-*концепцию* можно определить как сознательное когнитивное восприятие и оценка индивидом самого себя, то есть мысли и мнения о себе. Я-концепцию можно также назвать “самопредполагаемой, гипотетической идентичностью” *(Wayment and Zettin, 1989).* Эриксон (1968) называет Я-концепцию “идентичностью это” индивида, или согласованным самовосприятием индивидом своей личности.

Первым шагом на пути формирования Я-концепции является осознание того, что человек — это отдельный, отделенный от других индивид. Понимание этого начинает формироваться в раннем детстве.

При формировании Я-концепции происходит развитие представлений о себе. Я-концепция — это то, что видит индивид, когда смотрит на себя с различных точек зрения, то есть как он сам определяет свои внешние данные, личностные качества, черты, роли и социальный статус. Можно сказать, что Я-концепция — это система установок по отношению к самому себе. Это идентичность эго или личная идентичность индивида, которая является совокупностью его самоопределений или образов Я *(Chassin and Young, 1981).*

Я-концепцию часто описывают как глобальное понятие, то есть — общее отношение человека к самому себе. Но ее можно также рассматривать как совокупность множества Я-концепций, каждая из которых сформирована по отношению к какой-либо роли (*Griffin. Chassin. and Young, 1981*). Таким образом, человек может оценивать себя в качестве сына или дочери, учащегося, спортсмена, друга и так далее. Концепции различных аспектов личности могут отличаться друг от друга, что помогает объяснить разницу в поведении индивида в разных ролях. Формирование адекватной Я-концепции очень важно. У каждого человека существует шесть различных Я: реальное Я человека; собственное Я в представлении самого человека; его Я в представлении других людей; представления человека о том, что о нем думают другие; представления человека о том, каким ему хотелось бы стать, и о том, каким его хотели бы видеть другие.

Я-концепция может моделировать реальность с разной степенью адекватности и постоянно изменяется, особенно в детстве. Много лет назад Гордон Олпорт (Gordon W. Allport) подчеркивал, что индивидуальность — это скорее не конечный результат, а непосредственно происходящий процесс: она обладает некоторыми стабильными чертами, но в то же время постоянно претерпевает изменения *(Allport, 1950).* Олпорт ввел термин *проприум*, которому дал следующее определение: “все аспекты личности, которые способствуют ее внутреннему единству”. Это своевременно развившееся Я, или эго, составляющее ядро личной идентичности.

Рут Стренг (Ruth Strang) выделила четыре основных аспекта Я. Во-первых, существует *общая, основная Я-концепция,* то есть представление подростка о собственной личности и “восприятие своих способностей, а также статуса и ролей во внешнем мире *(Strang, 1957, р. 68)”.*

Во-вторых, существуют индивидуальные *временные или переходные Я-концепции,* которые зависят от настроения, ситуации, от прошлых или текущих переживаний. Недавно полученная на экзамене плохая оценка может создать у подростка временное ощущение собственной глупости; критическое замечание родителей может спровоцировать снижение на какой-то срок самооценки.

В-третьих, существует *социальное* Я подростка: его представления о том, что о нем думают другие люди. Эти представления в свою очередь влияют на мысли юного человека о себе. Если у него создается впечатление, что другие считают его глупым или неприемлемым в обществе, то он склонен думать о себе так же негативно. Представление о том, как его воспринимают другие, окрашивает и взгляды подростка на самого себя *(Street. 1988).* Взаимоотношения с другими людьми, близкие отношения, участие в каких-либо группах, сотрудничество и соперничество влияют на формирование идентичности. Она развивается в процессе социальных взаимодействий, включающих в себя как преемственность и единство Я, так и идентификацию с объектами, находящимися за пределами Я. Вильям Кэрайл писал: “Покажите мне вашего друга, и я пойму, каков ваш идеал и каким человеком вы хотели бы стать” *{William Caryle.1970).*

Составной частью Я-концепции является чувство социального статуса, то есть текущее или будущее положение в социальной системе в представлении индивида. Например, подросток из группы с низким социоэкономическим статусом, который не считает себя принадлежащим к ней, а относит себя к более высокому социоэкономическому классу, формирует новую идентичность на основе своих более высоких устремлений.

В-четвертых, существует *идеальное* Я, то есть то, каким подросток хотел бы стать. Эти представления могут быть реалистическими, заниженными или завышенными. Заниженное идеальное Я препятствует достижениям; завышенный образ идеального Я может привести к фрустрации и снижению самооценки. Реалистические Я-концепции способствуют приятию самого себя, психическому здоровью и достижению реалистичных целей.

Составив представления о себе, подросток должен оценить полученную картину. Как он оценивает самого себя в собственном восприятии? Способствует ли эта оценка самоприятию и самоодобрению, появлению чувства собственной ценности? Если да, то его *самооценка* достаточна для того, чтобы принять самого себя и жить с этими представлениями о себе. Поскольку людям необходима самооценка, то должна существовать связь между их Я-концепцией и идеальным Я.

В начале периода полового созревания большинство подростков начинают проводить тщательную оценку самих себя, сравнивая свои внешние данные, физическое развитие, двигательные навыки, интеллектуальные способности и социальные умения с аналогичными качествами своих сверстников и идеальных героев. Эта критическая самооценка обычно сопровождается периодом застенчивости, когда подросток чрезвычайно уязвим и легко смущается. Поэтому подростки очень озабочены тем, чтобы как-то примирить воспринимаемое собственное Я с идеальным Я *(Handel, 1980).* В старшем подростковом возрасте им, как правило, удается разобраться в себе, определить, что они Могут делать с максимальной эффективностью, и соединить свои цели с идеальным Я.

Карл Роджерс был одним из самых выдающихся современных ученых в области теоретических и экспериментальных исследований структуры идеального Я *(Rogers, 1961).* Он видел конечную цель развития личности в достижении соответствия областей явлений и жизненного опыта концептуальной структуре Я. Достижение такого соответствия приводит к освобождению от внутренних конфликтов и тревоги. Представления о себе, Я в собственном восприятии и идеальное Я начинают сливаться, поэтому индивид может бесконфликтно принять самого себя. Его самовосприятие и отношения с другими людьми приводят к принятию самого себя и самоуважению. Если между образом Я во взаимоотношениях с другими и Я в собственном восприятии индивида или идеальным Я возникает расхождение, то это приводит к психологическим проблемам. [9]

#### §6 Значение адекватной Я-концепции и самооценки

Самоуважение называют "условием выживания души"; оно является компонентой человеческого существования, придающей ему чувство собственного достоинства. Самооценка растет в процессе взаимодействия с людьми, когда Я оказывается для кого-то значимым. Эго растет за счет мелких достижений, похвал и успехов.

Адекватная Я-концепция и самооценка имеют значение в формировании навыков межличностных отношений и социальной адаптации.

Окружающие часто отвергают подростков с низкой самооценкой. Принятие других людей и принятие индивида другими людьми, особенно близкими друзьями, связано с уровнем самооценки: самый высокий уровень принятия отмечается в группах с умеренной самооценкой, а самый низкий — в группах с низкой самооценкой. Между принятием себя, принятием других и другими существует сильная положительная корреляция. Следовательно, самоприятие и социальная адаптация тесно взаимосвязаны. Одним из признаков нарушений, возможных в юношеском возрасте, является неспособность дружить или знакомиться с новыми людьми.

Плохая социальная адаптация, которая связана с негативной Я-концепцией и низкой самооценкой, может проявляться по-разному. Подростки с низкой самооценкой имеют тенденцию к полной незаметности в обществе. Их не “видят” и не выбирают в лидеры, они редко участвуют в школьной, клубной или общественной деятельности. Они не умеют постоять за себя и не высказывают своего мнения по волнующим их вопросам. У таких подростков чаще обычного развиваются чувства изоляции и одиночества. Застенчивые люди в обществе часто испытывают неловкость и напряжение, что затрудняет их общение с окружающими *(Ishiyama, 1984).* Поскольку эти люди хотят нравиться другим, на них легче оказывать влияние и управлять ими; они обычно позволяют другим принимать за них решения, так как им не хватает уверенности в себе. Один человек рассказывает: “Теперь я понимаю, что, пытаясь справиться со своей застенчивостью, я шел на любые жертвы, чтобы быть приятным людям, вплоть до подчиненияим в своих мыслях и поступках” *(Zimbardo, 1978).* Те, кто, сам того не желая, подчиняется другим, редко верят им и испытывают к ним любовь. Если подросток глубоко презирает самого себя, он будет презирать и ненавидеть других, но если он испытывает к себе уважение и доверие, то будет так же доверять другим и уважать их. [9]

#### § 7 Изменение и стабильность Я-концепции

Насколько Я-концепция изменяется в период юности? В целом Я-концепция постепенно стабилизируется (Chiam, 1987). Десятилетнее лонгитюдное исследование подростков, начатое, когда они были в 5—6 классе, и продолжавшееся до окончания средней школы, выявило лишь незначительное повышение уровня позитивности Я-концепции. Как правило, те, кто имел негативную Я-концепцию при вступлении в период юности, становясь взрослыми, сохраняли ее *(Barnes and Farrier, 1985).* Одно лонгитюдное исследование юношей и девушек, начатое в раннем подростковом возрасте и продолжавшееся до окончания периода юности, обнаружило у юношей тенденцию к повышению, а у девушек — к понижению самооценки с возрастом. Авторы объясняют это тем, что в раннем подростковом возрасте девочки чаще имеют низкую самооценку по сравнению с мальчиками, и эти различия усиливаются к концу периода юности *(Block and Robins, 1993).*

Тем не менее подростки чрезвычайно чувствительны к важным событиям и переменам в своей жизни *(Balk, 1983).* В одной работе было обнаружено снижение уровня Я-концепции учащихся после того, как они со своими семьями переехали в другой город. Чем чаще совершались переезды и чем меньше времени прошло после последнего из них, тем сильнее было негативное влияние на Я-концепцию *(Hendershott, 1989).* Подростки, попавшие в дурную компанию и начинающие принимать девиантные нормы поведения, могут проявлять меньше самоуважения и повышенную склонность к самоуничижению.

Одно исследование показало, что самооценка обычно минимальна в возрасте примерно двенадцати лет *(Protinsky and Farrier, 1980).* Исследователей заинтересовал вопрос о том, какие факторы вызывают столь резкое снижение позитивного образа Я. Тщательно применяя статистические критерии контроля, они доказали, что начало пубертатного периода само по себе не являлось определяющим фактором, так как двенадцатилетние учащиеся средней школы имели более низкую самооценку, повышенную застенчивость и более высокую нестабильность образа Я, чемих ровесники, занимавшиеся в начальной школе. Возраст сам по себе также не имел значения. Фактически не было различий между рейтингами образа Я одиннадцатилетних и двенадцатилетних учащихся шестого класса или между рейтингами двенадцатилетних и тринадцатилетних учащихся седьмого класса. Единственным определяющим фактором оказался переход в среднюю школу. На образ Я неблагоприятно влиял переход из привычной и защищенной начальной школы, где у ребенка было мало учителей и постоянная группа одноклассников, в большую обезличенную среднюю школу, где педагоги, одноклассники и даже классные комнаты постоянно меняются. Ученики перешли из относительно безопасной среды начальной школы в более враждебную атмосферу средней школы, где гораздо больше шансов стать жертвами издевательств, в особенности для мальчиков (их, например, могут дразнить или бить). Результаты ясно указывают на то, что образ Я может пострадать, по крайней мере на какой-то период времени, под воздействием вызывающих у подростка тревогу жизненных событий. Другие исследования подтверждают, что переход из начальной в среднюю школу может стать для младших подростков стрессогенным событием *(Fenzel, 1989, Mullis, Mullis. and Normadin. 1992).*

Педагогам следует учитывать влияние смены школы на Я-концепцию *(Tierno, 1983)* и переводить учеников, испытывающих трудности, в другую школу, пытаясь изменить их установки, поведение и Я-концепцию. Перевод в другую школу наиболее эффективен для учащихся средних классов, старшеклассникам он помогает реже.

Эти результаты также означают, что приятные события могут вызывать улучшение образа Я и повышение самооценки. Обнаружено, что опыт пребывания в летнем лагере помогает улучшить Я-концепцию младших подростков *(Flynn and Beasley, 1980).* В двух работах отражены положительные результаты так называемого *тренинга уверенности,* который проводился для старшеклассников и студентов колледжа, страдавших робостью, замкнутостью, .неспособных поддерживать отношения с другими учащимися, преподавателями и родственниками *(Stake, DeVille, and Pennell, 1983; Waksman, 1984).* Благодаря ролевым играм и репетиционной отработке определенных форм поведения, молодые люди и девушки обучались смотреть в глаза собеседнику, ;начинать разговор, задавать вопросы, отказывать в некоторых просьбах а выражать свои чувства. Таким образом им удавалось преодолеть свою репутацию нерешительного человека и изменить мнение другие о себе. Еще одно исследование указывает на возрастание уверенности юношей и девушек из девятого класса после тренинга, продолжавшегося всего четыре часа *(Wehr and Каи f man. 1987).* Исследования, проведенные несколько позднее, продемонстрировали улучшение представления о себе у девятиклассников после 14 часов когнитивно-поведенческого тренинга *(Lamke, Lujan, and Showalter, 1988).* Изменений (которые были заметны даже три месяца спустя) удалось добиться в обстановке обычных классных занятий.

Обобщая сказанное выше, можно сказать, что образ Я в юности еще не полностью устоялся, хотя уже прослеживаются определенные направления его развития и некоторые постоянные качества. По мере взросления характерные черты становятся более устойчивыми*.* Однако под воздействием влиятельных сил Я-концепция может изменяться. Помочь подростку с негативной идентичностью найти более зрелый и позитивный образ Я — весьма непростая задача, но в некоторых случаях ее можно решить. Не вызывает сомнений, что в юности изменить образ Я легче, чем во взрослом возрасте. [9]

### ЧАСТЬ 2 Современное состояние вопроса в психологии

#### §1 Характеристика подросткового возраста

Дадим определение подростковому периоду и некоторым связанным с ним понятиям, таким как зрелость, половая зрелость, половое созревание, подросток, несовершеннолетний и юность.

*Подростковый период —* определенный отрезок жизни между детством и зрелостью. В западной культуре он постоянно удлиняется, и полного согласия по поводу сроков его начала и завершения нет. Обычно подростковый период рассматривается как промежуточная ступень между детством и взрослой жизнью, причем проходит он для каждого по-разному и в разное время, но в конце концов большинство подростков обретают зрелость. В этом смысле подростковый период можно уподобить переброшенному между детством и зрелостью мосту, по которому каждый должен пройти, прежде чем стать ответственным и творческим взрослым человеком.

*Зрелость —* это тот период жизни, когда человек полностью развит в физическом, эмоциональном, социальном, интеллектуальном и духовном отношениях. Но далеко не всегда эти стороны человеческой личности развиваются соразмерно. Физически развитой человек может отставать в эмоциональном плане. Встречаются интеллектуалы, которые не достигли полной духовной и моральной зрелости.

Термин *половая зрелость* может использоваться в достаточно узком смысле для обозначения того возраста, когда человек физически становится способным иметь детей. А в более широком понимании половая зрелость включает в себя и период полового созревания (иначе — пубертатный), когда в течение нескольких лет в организме происходят определенные изменения (полностью развиваются первичные и вторичные половые признаки). Мы будем употреблять термин “половая зрелость” во втором значении. Первые два года полового созревания организм готовится к воспроизведению, а за последующие два эта способность формируется окончательно. Первая стадия пубертатного периода может совпадать как с детством, так и с подростковым периодом, а вторая, как правило, приходится на подростковый возраст.

Термин *половое созревание* может использоваться параллельно с термином “половая зрелость” для обозначения в целом периода, когда происходит половое созревание. Появление на теле волос характеризует одно из важнейших изменений в организме, происходящих в это время. Таким образом подросток обычно или приближается к этапу половой зрелости, или уже достиг его.

Под определениетинэйджера, строго говоря, попадают только те, кому о 13 до 19. Однако дети (особенно девочки) часто в 13 лет уже созревают физически, поэтому 11-летняя девочка может выглядеть и вести себя как тинэйджер, а 15-летний мальчик, если он не достиг половой зрелости, может все еще казаться ребенком. Иногда для описания тех, кто достиг половой зрелости, н войдя в “тинэйджерский” возраст (т. е. раньше 13 лет), используют термин *пред-подросток.*

Само слово *тинэйджер* сравнительно новое. Впервые оно появилось в выпуске “Читательского путеводителя по периодической литературе” за 1943-1945 годы, впоследствии стало широко использоваться в повседневном общении. Многие подростки против этого термина из-за негативных эмоциональных оттенков его значения, таких как неуправляемый, неисправимый, аморальный дикарь, юный правонарушитель. Маргарет Мид, известный антрополог, также против его употребления из-за узких возрастных ограничений (13—19 лет) и слишком выраженной эмоциональной окрашенности. Ведь тинэйджеры бывают самыми разными: некоторые поглощены учебой, интеллектуальны; многие обладают спокойным характером. В дальнейшем мы будем избегать слова тинэйджер, предпочитая ему термин *подросток.*

Термин *несовершеннолетний* чаще всего используется в области юриспруденции: это тот, кто в глазах закона не является взрослым, в большинстве стран таковыми считаются лица, не достигшие 18 лет. Однако юридически права 18-летних весьма запутаны.

В связи с удлинением подросткового периода, возможно, нам следует ввести новое понятие — *юность* и определить ее как период развития, следующий за подростковым. Однако определение *юный* чаще относят к подросткам, поэтому далее и мы будем употреблять его в этом значении. Многие исследователи предпочитают избегать слов юность и юный, а подразделяют подростковый период на две составляющие: *ранний подростковый возраст* (обычно от 11 до 14 лет) и *средний* или *старший подростковый возраст* (от 15 до 19 лет). Такой подход помогает более точно сориентироваться, о каком этапе жизни подростка идет речь *(Sherrod, Haggerty, and Feathermann. 1993).* [9]

### Часть3. Экспериментальные исследования

#### §1 Описание используемых методик

Для подтверждения нашей гипотезы нами были проведены методики, изучающие взаимосвязь уровня тревожности с социально-психологическим климатом в коллективе подростков. В исследованиях использовались три методики: опросник Спилбергера-Ханина, тест школьной тревожности Филлипса, методика Дембо-Рубинштейна. Исследования проведены на сплошной выборке учеников 9-го класса одной из школ г. Брянска, в количестве 32 человек (16 девочек и 16 мальчиков),в возрасте от 14 до 15 лет.

**Методика 1.** Исследование тревожности **(**опросник Спилбергера-Ханина).

Используется для определения уровня личностной и ситуативной тревожности. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обусловливает поведение субъекта. Определённый уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной, деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий "веер" ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определённой реакцией. Как предрасположенность личностная тревожность активизируется при восприятии определённых стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанных со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению. Ситуативная, или реактивная, тревожность как состояние характеризуетсясубъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

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

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценивать только или личностную тревожность, или состояние тревожности , либо ещё более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние, является методика, предложенная Ч.Д.Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю.Л.Ханиным.

**Методика 2** Тест школьной тревожности Филлипса

Целью данной методики является изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить "да" или "нет".

**Содержательная характеристика каждого фактора.**

1.Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий ycпешность обучения ребенка

**Методика 3** Тест Дембо-Рубинштейна

Детям были предложены 5 шкал: ум, здоровье, счастье, красота, сила. Параметры были нами выбраны в силу их наибольшей актуальности в возрасте испытуемых. Далее надо было ответить на следующие вопросы:

1. Дать определение названию шкалы, т. е. как они для себя понимают то или иное понятие?
2. Определить, кто самый-самый...(на выбор предлагались все люди из прошлого и настоящего, живущих нашей планеты )?
3. Определить, кто не самый... (критерий выбора тот же)?
4. Поставить точку на шкале, где испытуемый находится сейчас?
5. Поставить точку на шкале, где испытуемый хотел бы находиться?
6. Поставить точку на шкале, где испытуемый мог бы находится, реально учитывая свои возможности?

Признаки тревожности устанавливаются по критериям Спилбергера-Ханина для удобства анализа.

|  |  |
| --- | --- |
|   | Количественная характеристика, балл |
| Параметр | Норма | очень высокий |
|   | низкий | средний | высокий |   |
| Уровень притязаний | менее 60 | 60-74 | 75-S9 | 90-100 |
| Уровень самооценки | менее 45 | 45-59 | 60-74 | 75-100 |

#### Уровень притязаний

Норму, реалистический уровень притязаний характеризует результат от 60 до 89 баллов. Наиболее оптимальным является сравнительно высокий уровень - от 75 до 89 баллов, свидетельствующий об оптимальном представлении о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов - обычно свидетельствует о нереалистическом, некритическом отношении школьников к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он является индикатором неблагоприятного развития личности.

#### Уровень самооценки.

Количество баллов от 45 до 74 ("средняя" и "высокая" самооценка) свидетельствует о реалистической (адекватной) самооценке.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может свидетельствовать о личностной незрелости, неумении правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности — "закрытостидля опыта", нечувствительности к своим ошибкам, неуспехам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти школьники составляют "группу риска", их обычно мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себя и "защитная", когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способностей и тому подобное позволяет не прилагать никаких усилий.