### ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития самосознания является одной из ключевых в психологии. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Изучение структуры самосознания, динамики его развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе.

Самосознание является одним из ведущих элементов психологического склада личности, регулирующих деятельность и поведение человека. Самосознание не сумма частных характеристик, а целостный образ, единая, хотя и не лишенная внутренних противоречий, установка по отношению к самому себе.

В указанных работах рассматриваются такие вопросы как структура самосознания, динамика его развития в онтогенезе, социально - перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооценок, с самосознанием и познанием других людей, и др.

Личность же, понятие богатое по содержанию, включающее не только общие и особенные признаки, но и единичные, уникальные свойства человека. То, что делает человека личностью, - это его социальная индивидуальность, т. е. совокупность характерных для человека социальных качеств.

Личность - это совокупность трех ее основных составляющих: биогенетических задатков, воздействия социальных факторов (среда, условия, нормы) и ее психосоциального ядра - «Я». Оно представляет собой как бы внутреннее социальное личности, ставшее феноменом психики, определяющее ее характер, сферу мотивации, способ соотношения своих интересов с общественными. Она же является основой формирования социальных чувств человека: чувства собственного долга, достоинства, ответственности, совести. Таким образом «Я» есть сущностный элемент структуры личности, это высший духовно-смысловой ее центр. Процесс соотнесения образа «Я» с реальными жизненными обстоятельствами, служит базой для самовоспитания, развития собственной личности. Человек как личность не есть некая законченная данность. Он - процесс, требующий неустанной душевной деятельности.

Дальнейшее развитие личности связано с «происхождением» других возрастных периодов и с, другой стороны, - с особенностями развития девочек и мальчиков, девушек и юношей. Возраст, как, профессия, круг общения, эпоха - все это формирует личность.

В своем развитии личность способна самоопределятся по отношению к внешним условиям. Личность - субъект своей жизни, то есть источник и движущая сила жизненной динамики. Особенность развитой личности как субъекта жизни состоит в ее способности разрешать жизненные проблемы.

Проблема личности - проблема необъятная, значимая и сложная, охватывающая огромное поле исследований. Понятие личности относится к числу сложнейших понятий. До сих пор ещё не сложилось достаточно обоснованного и общепринятого определения многозначность содержания этого понятия обусловлена многоаспектностью проявлений личности, многообразием её становления и развития.

С каждым годом расширяется сеть специализированных учреждений для воспитания детей с недостатками умственного и психического развития без родительского попечительства. Экономическая и политическая напряженность в стране, неопределенность судьбы выпускников - факторы, определившие в большой мере цели и задачи нашего исследования. Выявление наличия (отсутствия) тревоги, содержания страхов воспитанников детского дома и школы - интернатов позволяет разработать основные принципы педагогической и психокоррекционной работы в этих образовательных учреждениях.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями "Я - концепции", отношение к себе.

До этого она является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму "замкнутого психологического круга", ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования.

Эти "возрастные пики тревожности" являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей. В данные "возрастные пики тревожности" тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния.

Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры.

Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей подросткового возраста.

*Актуальность данного исследования*заключается в попытке рассмотреть особенности формирования самосознания в подростковом возрасте, как важном периоде личностного самоопределения и преодоления личностной тревожности.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что тревожность влияет на становление самосознания личности подростков.

*Целью данной работы* является изучение влияния показателей уровня тревожности общего состояния респондентов (подростков) на готовность к самостоятельному построению, корректировке и реализации своей личности, перспектив своего развития (жизненного и личностного).

*Объектом исследования* является система отношений и эмоциональная сфера личности подростков.

*Предметом* выступает самоотношение личности и личностная тревожность подростков.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы мы опирались на следующие методы исследования:

Исходя из цели, нами были сформулированы следующие задачи:

1. Методологически обосновать изучение проблемы взаимосвязи самосознания и личностной тревожности у подростков.
2. Раскрыть содержание понятий самосознание и самоотношение личности как проблему психологии личности.
3. Разработать батарею методик для эмпирического исследования взаимосвязи личностной тревожности и особенностей самосознания личности подростка.
4. Показать связь уровня тревожности с особенностями отношения к себе у подростков.

Для решения поставленных эмпирических задач был использован следующий диагностический блок:

. Методика исследования самооценки Дембо - Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

. Методика исследования самоотношения Р.С.Пантилеева.

. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О.Ф.Потемкиной.

. Методика диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина.

. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

. Сочинение «Я в профессии через 10 лет».

Исследование проводилось в период 2008-2009 учебного года на базе школы-сада № 9 п. Южный Абайского района, Карагандинской области.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ САМОСОЗНАНИЯ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

1.1 Психологические аспекты изучения становления самосознания

В 20-30-ые годы ХХ-го века начался период, который в последствии получил название «подростковый бум». Исследованиями в этой области занялись многие ученые. В частности: Ш.Бюлер, Л.С.Выготский, Э.Шпрангер, В.Штерн, З.Фрейд, К.Хорни и другие.

В период 30-40-х годов в центре повышенного внимания психологии оказалось сознание и самосознание. Активнейшее участие в изучении данного вопроса принимали не только отечественные психологи и физиологи, но и зарубежные. Проводимые им исследования не потеряли актуальности и на сегодняшний день.

Проблеме самосознания посвящено значительное число работ, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии эти исследования сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов:

* историко-культурные философско-методологические аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (И.С.Кон,1978, А.Г.Спиркин 1972, А.И.Титаренко 1974 и др;)[1] .
* общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л.И.Божович, 1968; И.И.Чеснокова, 1977; С.Л.Рубинштейн, 1989 и др.)[2;3] .
* социально - перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей (А.В.Захарова, 1980г.; А.И. Липкина, 1976г.; В.В.Столин, 1983г. и др.)[4]

Самосознание не дано изначально, оно возникает постепенно, в меру того, как человек с помощью слова научится понимать самого себя.

Становление подросткового самосознания включает три основные задачи развития:

1. Самосознание временной протяженности собственного «Я», включающая детское прошлое и определяющая для себя проекцию в будущее.
2. Осознание себя как отличного от постороннего и родительского мнения о себе.
3. Обеспечение системы выборов, которая обеспечивает целостность личности (выбор профессии, половой поляризации, идеологических установок. [5]

Видные русские психологи А.Галич, А.Потебня, И.М.Сеченов и другие рассматривали развитие самосознания и самосознания в неразрывном единстве субъекта и объекта, считая, что осознание человеком своей ближайшей среды и осознание им самого себя осуществляется им в одно и то же время, то есть человек сразу выступает и как «Я», и как не «Я»[6] .

Способность к самосознанию и самопознанию - исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе.

Самосознание - высший уровень развития сознания, основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Коротко самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе. Эти образы и отношения неразрывно связаны со стремлением к самоизменению, самосовершенствованию. И одна из высших форм самосознания - попытка найти смысл в собственной деятельности, что нередко вырастает в попытки отыскать смысл жизни. Моментом рождения самосознания было то, когда в литературе используется множество самых разнообразных терминов: «самосознание», «Я», «Я - концепция», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», «образ Я» и т.п. Авторы ряда работ пытались соотнести понятия, упорядочить терминологическое поле проблемы. (М.И.Лисина, 1980г.; В.В.Столин, 1983г.)[7] .

Понятие «самосознание» используется, как родовое, для обозначения всей области в целом, включая, как процессуальные, так и структурные характеристики. Термины «самосознание», «представление о себе» применяются для описания когнитивной стороны самосознания, знание человека о себе. Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». «Образ Я» рассматривается, как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон - когнитивной, эмоциональной и регуляторной. (В.В.Столин, 1983г.)[4] .

Наибольший интерес у отечественных психологов вызывает проблема возникновения самосознания, его структура и уровневая организация. И.И.Чеснокова (1977г.) предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках самопоставления «Я» и «другого человека». Сначала некое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесения знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я». Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными уже в разное время, в разных ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самосознания указывается самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей. Своей общественной ценности, собственного достоинства. [3] .

Самосознание - это сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов, как считает В.С.Мерлин, во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств, и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно. Зачаток сознания тождественности появляется уже у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом, сознание «Я» - примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения. Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Но поскольку все эти компоненты взаимосвязаны, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему[8] .

А.Г.Спиркин дает следующее определение: «Самосознание - это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание - конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней».

Самосознание имеет своим предметом сознание, следовательно, противопоставляет ему себя. Но в то же время сознание сохраняется в самосознании в качестве момента, поскольку ориентировано на постижение своей собственной сущности. Если сознание есть субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, знание о другом, это самосознание есть ориентировка человека в собственной личности, знание человека о самом себе, это своего рода «духовный свет, обнаруживающий и себя и другое».

И.С. Кон несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа «Я». Образ «Я» понимается, как установочная система; установки обладают тремя компонентами когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим. Нижний уровень образа «Я» составляют «неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентацией личности, связанных с осознанием его целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [9].

По мнению В.В.Столина (1983г.) самосознание осуществляется на трех уровнях: это отражение субъекта в системе его органической активности, в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных его отношениях и в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей[4] .

По мнению М.И.Лисиной (1986г.), образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает, что «Я - образ» имеет сложную архитектонику: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе, как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует так же «периферия», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе [7]

С.Л.Рубенштейн считает, что «развитие самосознания проходит через ряд ступеней - от наивного неведения в отношении самого себя к все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем с все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой»[2] .

Самосознание представляет собой некоторое действие, акт, с помощью которого все предметы и процессы, которые я могу воспринимать, относятся мною к тому, что можно назвать «Я». Акт отнесения «Я», и принято называть в психологии идентификацией. Этот акт причиняет нам много беспокойства в тех случаях, когда мы идентифицируем себя с людьми, предметами, которые подвержены такому отрицательному влиянию. Но могут и приносить пользу, если мы идентифицируем себя с лицами, обладающими достоинствами или какими-либо преимуществами. Но если обнаруживается, что они плохие, то возникает мучительное переживание, разрушение идеала. Тот человек, с которым мы идентифицируем себя, включаем его в наше «Я» и высоко оцениваем, выступает в качестве идеала. Если такого идеала нет в непосредственном окружении, то создается просто идеальный образ на основе литературы, кино или просто на основе собственного воображения. Идентификация - это не просто сравнение себя с кем-то другим, это отнесение к «Я» чего угодно, и этим все сказано.

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата.

У.Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику «Я - концепции». Глобальное, личностное «Я», он рассматривал, как двойственное образование, в котором соединяются «Я - сознание» и «Я», как объект. Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них являет собой чистый опыт (Я - сознающее), а другая - содержание этого опыта (Я, как объект). По мысли Джемса, Я, как объект,- это все то, что человек может назвать своим. В этой области Джемс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: духовное «Я», материальное «Я», социальное «Я» и физическое «Я»[10]

Интеракционная школа (Кули, Мид и др.) полагают, что человеческое «Я» изначально социально и формируется в ходе социального взаимодействия. Интеракционисты указывают на то, что самосознание и ценностная ориентация личности, как бы зеркально отражают реакции на нее окружающих людей. Под действием механизма взаимного обогащения происходит становление «Я - концепции» индивида[11]

В теории Э. Эриксона проблематика «Я - концепции» рассматривается сквозь призму эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры. Формирование идентичности «Я - процесса», который служит основой постоянного расширения самосознания и самопознания. Эриксон рассматривает развитие личности, её самосознания как последовательную смену стадий, имеющих свои особенности[12].

К.Роджерс понимает под «Я - концепцией» восприятие человеком самого себя, механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида. К.Роджерс рассматривает самосознание с точки зрения развития у человека позитивного самовосприятия[13] .

Самосознание - это динамическая система, которая на разных возрастных этапах имеет свои особенности.

Как мы имели возможность убедиться, во многих психологических теориях проблема самосознания является одной из центральных. Большинство исследователей проблемы самосознания считают, что самосознание - это, прежде всего процесс, с помощью которого человек познаёт себя и относится к самому себе. “Самосознание в психической деятельности личности выступает как особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование - в понятие своего собственного «Я» как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе”[14]. Особенности эмоционально-ценностного отношения к себе при определенном воздействии микросоциального окружения на ребенка формирует личностную тревожность.

Психологическая реальность, состоящая в том, что человек способен сознательно воспринимать и относится к самому себе, существует, конечно, до и независимо от научного исследования. Однако всякая попытка описания, а тем более систематизации явлений, относящихся к области самосознания, неизбежно опирается на явное или скрытое, подразумеваемое решение теоретических вопросов, таких, как проблема соотношения сознания и самосознания, сознаваемого и несознаваемого, личности и самосознания, процесса и его продукта.

Насколько различные феномены выбираются в качестве исходных при анализе самосознания, можно убедиться на примере решения проблемы того, как и когда у ребенка возникает самосознание.

Одна из точек зрения, высказанная В.М.Бехтеревым, состоит в том, что простейшее самосознание в развитии ребенка предшествует сознанию. Согласно другой точке зрения, которую в отечественной литературе аргументировали, в частности Л.С. Выготский и С.Я.Рубинштейн, самосознание ребенка есть этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности, вызванным этим развитием, а также связанными с этими процессами изменениями во взаимоотношениях с окружающими.

Выделяют три возможных объяснения возникновения самосознания.

1. Возникновение самосознания связывается с тактильными ощущениями, свойственными человеческому зародышу, с проходящим с первых недель жизни процессом дифференциации внешних и внутренних ощущений;

2. С субъективным отделением ребенка от матери, наступающим к концу первого года жизни, с осознанием зарождающейся самостоятельности, наступающей к двум-трем годам, с возможностью выразить свое эмоциональное отношение к окружающему;

. С возникновением интимизации, рефлексии и нравственной самооценки, возникающей в подростковом возрасте.

Самая общая характеристика сознаваемости психических процессов состоит в констатации двух феноменов: 1) человек может осознавать то, что он воспринимает, то, что он вспоминает, о чем мыслит, к чему внимателен, какую эмоцию испытывает.2) человек может осознать, что именно он воспринимает, вспоминает, мыслит, чувствует. Сознаваемость психических процессов означает, что человек всегда сознает себя в этом процессе.

Сознаваемость психических процессов раскрывается в рамках парадигмы: «индивид-вид». Вид, к которому принадлежит каждый конкретный человеческий индивид, как, известно характеризуется, прежде всего, не биологическими особенностями, а специфической социальной организацией, коллективным трудом, порождающим речь и сознание. Сознаваемость психических процессов предполагает проникновение выработанных в историческом процессе и усвоенных человеком значений в саму структуру этих процессов, в структуру человеческих образов. Сознательность психических образов является также следствием «удвоения» субъекта - появление его феноменального «Я». Психологически сознательность чувственных образов обеспечивается возможностью их феноменального расщепления: выделение того, что воспринимается и как воспринимается, а также отделения «Я» от воспринимаемого предмета и образа восприятия[15] .

Сознательность чувственных образов, как и сознаваемость психических процессов вообще - производная их характеристика. Сознательность образов производна от развития сознания и самосознания. Сознательность образов - следствие расширения сферы осознаваемого, общий механизм которого разработан А.Н. Леонтьевым. Первоначально осознается цель действия - именно потому, что значение цели часто выходит за рамки чувственно воспринимаемых качеств. Это значение кроется в системе отношений между индивидами - участниками коллективного труда, или, более широко, членами одного общества. Возможная «невидимость», «неосязаемость» достоинств цели, ее полезности для субъекта и требует ее осознания в качестве цели, предполагающего сознание своей связи с другими людьми. Условия, в которых достигаются цели, осознаются по мере того, как они требуют дополнительных волевых усилий, т.е. по мере того, как они сами становятся целью. Аналогичный процесс происходит и в развитии сознательного восприятия человека. Первоначально сознается лишь предметное содержание образа, т.е. воспринимаемый предмет, на который направляется активность ребенка. Лишь в ситуации, когда те или иные субъективные условия мешают этому восприятию, начинают осознаваться сами эти условия и тот факт, что предмет и его образ не одно и то же[16] .

Также вторичным является присутствие «Я» в психических процессах. Первоначально выделение «Я» должно быть подготовлено деятельностью и общением ребенка, оно должно стать необходимым для его общения и его деятельности.

Связь возникновения и развития самосознания человека с его вхождением в человеческую культуру, в общение и деятельность людей служила и служит отправной точкой для развития конкретных представлений о самосознании у многих ученых самых различных методологических и философских ориентаций, как отечественных, так и зарубежных. Смысл этих общих представлений сводится к тому, что ребенок становится полноправным представителем человеческой общности, только овладев в той или иной мере человеческой культурой - ценностями, нормами, способами действия и общения, эталонами и способами оценивания и самооценивания. Это овладение (присвоение, усвоение, интериоризация, интроекция, социализация) касается также и способов и форм самосознания. Культура первоначально не выступает для ребенка абстрактно, она проявляется для него в конкретном общении, в живой совместной деятельности, в виде образцов поведения других людей, их стремлений и ценностей, их отношений между собой и к ребенку, их действий; она существует также в фильмах, книгах, других формах культуры. Приобщаясь к конкретным людям в конкретных отношениях и уподобляясь им, ребенок в то же время приобщается к культуре вообще. Однако разные люди несут в себе разные взгляды, ценности, способы жизни, поэтому, приобщаясь к одним, он одновременно и дифференцируется от других людей[17] .

Эти идеи (хотя и не только они) лежали в основе развитой Л.С. Выготским культурно - исторической теории развития человека, при этом рассматривался, прежде всего, вопрос о том, как с помощью культурных средств (знака) ребенок овладевает своим поведением и своими психическими процессами. Эти же представления, так или иначе, использовались А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым и многими другими советскими психологами. Свое отражение эти представления получили и в большинстве влиятельных на Западе концепций: во фрейдизме (развитие Супер - эго и роль отношений в семье), бихевиоризме (оперантное обусловливание), интеракционизме (усвоение и интеграция точек зрения других людей). Не касаясь, критики буржуазных теорий, которым посвящена обширная марксистская литература, остановимся лишь на тех феноменах, которые имеют непосредственное отношение к самосознанию и выделение которых основано на признании кратко очерченных выше представлений[18] .

В интроспективной психологии, (методологически связанной с субъективно-идеалистской философией) анализ самосознания, как психологического образования осуществляется на основе принципа непосредственности психического (непосредственной данности психического), определенного еще Р.Декартом. Согласно указанному принципу наличие психического совпадает с его осознанностью, психическое отождествляется с сознанием; сознание с самосознанием, которое направлено на познание самого себя, своего «Я». «Я» (психическое) существует помимо внешнего мира, независимо от него: «Я…. есть субстанция или природа, которая состоит только в мышлении … и не зависит от материальных вещей»,- указывал Р.Декарт. В концепциях интроспекционистов (В.Вундт, Т.Липпс, А.Пфендер, Э.Титченер) весь анализ самосознания идет исключительно в сфере самосознания, с него начинается и им же, как конечным результатом, завершается: «Единственные факты, непосредственно данные психологу, суть фактов, касающихся его собственного сознания, или его собственных переживаний сознания… Они должны быть всюду исходным пунктом и последней инстанцией». Метод интроспекции (самонаблюдение) рассматривается как единственно возможный и надежный метод анализа психических явлений. Необходимо отметить, что в концепциях А. Пфендера и Т.Липпса одинаково разграничиваются категории самосознания и «Я». «Я» понимается как психический субъект, деятельное начало в человеке, образующее «центральную жизненную точку всякой психической жизни». «Я» (психический субъект) обладает сознанием, в котором обнаруживается способность «Я» отвлекаться от переживаемых им состояний. Психический субъект создает свое представление о себе, которое фиксирует самосознание. В результате самосознание рассматривается как предметное сознание; содержание которого сугубо субъективно. Определенное различие указанных концепций, на наш взгляд, заключается в понимании содержательных аспектов самосознания. По мнению А.Пфендера, в содержании самосознания фиксируется образ самого себя, который именует «само»; Т.Липпс считает, что в самосознании отражается переживаемое самоотношение, чувство я (переживание своего я). В целом же, в интроспективной психологии самосознание трактуется как самоотражение психического в психическом, как духовное ядро человека, изолированное от объективной действительности[19] .

В начале 20-го столетия появляются новые подходы в анализе психологических явлений (в том числе и самосознание). Представитель функционализма американский психолог У.Джеймс одним из первых начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Личность он рассматривал как интегративное целое, что было принципиально новым в тот период. Личностное я (self) Джемс определяет как двойственное образование, в котором соединяются познающий (наш чистый опыт) и познаваемый (эмпирическое я) элементы. Таким образом, в психологический обиход им было введено различение «Я» как субъекта активности и как объекта самопознания. Выделенные элементы с точки зрения Джемса, являются двумя сторонами самосознания. «Эмпирическое я» определяется им как общий итог того, что человек может назвать своим. В этой области Джемс выделяет 4 составляющие и располагает их в порядке значимости:

1. духовное я;
2. материально я;
3. социальное я;
4. физическое я.

На основе этих элементов складывается эмоциональная жизнь человека, его чувства по отношению к себе, его поступки, направленные на самоутверждение и самосохранение .Однако в описании «эмпирического Я» Джемс фактически обратился к анализу активности реального социального субъекта и к тем формам его активности, которые порождают его самосознание; его «эмпирическое Я». Он подчеркивает решающую роль взаимодействия индивидов. Его идея в дальнейшем получила широкое распространение в символическом интеракционизме. Но Джемс убежден, что активность «Я» - чисто внутренняя; рассматривая ее, как «проявление жизненной субстанции нашей души….». В этом состоит определенная близость его позиции к интроспекционизму в плане понимания природы самосознания, что является слабым звеном в теоретических представлениях Джемса. Говоря о диалогизме «Я», двойственности самосознания (которую позже отмечают отечественные психологи), Джемс пишет: «О чем бы я ни думал, я всегда в то же самое время более или менее сознаю самого себя; свое личное существование. Вместе с тем, ведь это я сознаю, так что мое сознание в целом является как бы двойственным - частью познаваемым и частью познающим; частью объектом и частью субъектом». Безусловно, делая самого себя объектом своего анализа, субъект как бы отстраняет свое «Я», превращает его в объект, наподобие других объектов[20] .

Большое значение имело описание Джемсом самооценки, о роли которой заговорил именно он, определяя самооценку как самоуважение. Кроме того, Джемс одним из первых обратил внимание на значение социальных факторов в развитии самосознания личности, некоторые его формулировки, касающиеся описательной, оценочной и эмоциональной категориальности Я, предвосхитили в последствии развитие представления о Я-концепции.

Функционалисты во многом определили становление нового направления в психологии 20-го века - бихевиоризма (поведенческой психологии).

Из многочисленных психологических направлений 19 века, вошедших в историю западной психологии и имеющих непосредственное значение для проблемы самосознания, существенное влияние на развитие и современное состояние психологии личности оказал психоанализ. З.Фрейд основоположник психоанализа, открыл для психологической науки сферу бессознательного, детерминирующего, по его мнению, поведение человека, определяющую динамику и структуру личности.

В связи с этим, нам представляется важным более подробно остановиться на тех аспектах теории Фрейда, которые определяют его понимание самосознание. Фрейд делит психику на 3 уровня, различных по характеру функционирования: сознание, предсознательное и бессознательное, (с целью описания степени доступности психических процессов осознаванию) - в которых располагаются основные структуры личности «Оно» («Ид»), «Я»(«Эго»), «Сверх-я» («Супер-эго»). При этом он указывает, что предсознательное является разновидностью бессознательного: «Мы можем выделить два вида бессознательного: одно, которое при часто повторяющихся условиях легко превращается в сознательное, и другое, при котором это превращение происходит с трудом, а может и никогда не произойти». В понимании З.Фрейда первое - это предсознательное, а второе - собственно бессознательное психическое, и самые значительные психические события происходят в бессознательном (которое по своей природе является инстинктивным и отделено от реальности). Уровень бессознательного вбирает в себя «Оно»- изначальная система личности, в которой впоследствии дифференцируются «Я» и «Сверх-Я». «Оно» включает все то психическое, что является врожденным и подчиняется принципу удовольствия. «Я»- представляет собой рациональную часть личности, ориентированную на принцип реальности, это сознание и самосознание человека (Фрейд четко их не разграничивает)[21] .

По убеждению Фрейда, самосознание личности, её «Я», является «… той частью Оно, которая модифицировалось благодаря близости и влиянию внешнего мира; приспособлена к восприятию раздражителей и защите от них».

Центральное место в «радикально-гуманистическом психоанализе» Э.Фромма занимает разработка идеи об общественной обусловленности человеческой, в том числе бессознательной психики. Согласно эпигенетической теории Э.Эриксона развитие личности определяется социальным миром.

Такие представители неофрейдизма как К.Хорни, Г. Салливен, Э.Фромм, отвергая биологизм З.Фрейда, стремились объяснить природу человека в зависимости от социальных условий его существования. Они рассматривали самосознание как механизм «уравновешивающий» субъекта с окружающей средой.

В рамках психоаналитической концепции сознание и самосознание выступают как одна определенная сфера жизни, отличная от бессознательного. Сознание и самосознание четко не разграничиваются. Сознание находиться как бы «на службе» бессознательных влечений, импульсов и его деятельность всецело определяется существованием этой сферы.

Существенный вклад в область изучения самосознания личности внесли представители гуманистической психологии (А. Маслоу, Р.Кеттел, К.Роджерс, Г.Олпорт, Р.Меррей, Г.Мерфи). С точки зрения гуманистической психологии сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста творчества и самодостаточности, если только чрезвычайно сильные обстоятельства (окружение) не мешает этому. Основное внимание в теориях этого типа сосредоточено на описании строения и развития внутреннего опыта человека в том его виде, в котором он представлен самому человеку в самосознании и мышлении[22] .

Одним из наиболее фундаментальных тезисов, лежащих в основе гуманистической позиции А.Маслоу, является утверждение о необходимости изучать человека как единое, уникальное, организованное целое. В своей концепции Маслоу развивает идеи представителей организмической теории (К.Гольдштейна, А.Ангъяла) о самоактуализации человека. Он считает, что развитие личности - внутренний процесс, связанный с изначальным стремлением актуализировать наследственные предрасположенности.

В теории Маслоу прослеживается мысль о зависимости самосознания личности от степени выраженности, изначально данной потребности в самоактуализации. В результате, в концепции Маслоу явно игнорируется социальные условия бытия личности, в которых и развивается ее направленность, лежащая в основе самоактуализации. Итак, в качестве основных факторов развития самосознания, выступают внутренние факторы, стремления личности, связанные с желанием максимально реализовать себя, которое осуществляется в деятельности «личностно принимаемой индивидом».

Одной из широко известных концепций гуманистического направления является теория Карла Роджерса. Центральным звеном в его теории является Я-концепция и категория самооценки, которые формируются в процессе взаимодействия человека с окружающей средой, и является интегральным механизмом саморегуляции поведения. Я-концепция (или самость) понимается им как «организованный, согласованный, концептуальный гештальт, построенный из перцепций характеристик «Я» или «меня» и перцепций отношений «Я» или «меня» к другим людям и различным аспектам жизни, а также ценностей, связанных с этими перцепциями. Этот гештальт доступен сознанию, хотя не обязательно всегда осознан.

Таким образом, гуманистическая психология в качестве своих основных принципов выдвигает трактовку личности как единого целого, восприятие человека как существа положительного и созидательного в своей основе, и делает акцент на изучение психического здоровья. Характерной особенностью в теориях данного направления является понимание самосознания как свойственного здоровой развитой личности конструкта, истоки развития которого заложены в самой органической природе человека, т.е. самосознание изначально присуще человеческой природе. Такая позиция приводит к отрицанию необходимости исследования генезиса самосознания и целенаправленного его формирования.

Проблеме самосознания в отечественной психологической науке посвящены ряд методологических и теоретических исследований, которые нашли свое отражение в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейн, А.Г. Спиркина, В.В. Столина, П.Р.Чамата, И.И. Чесноковой и др[23] .

Психологический аспект исследований проблем самосознания тесно связан с философским. В отечественной психологии анализ самосознания осуществляется с позиции диалектико-материалистической философии, в рамках реализации личностно-деятельностного подхода к процессам человеческой психики. В изучении проблем самосознания (как инструмент анализа) большое значение имеет методологические принципы, утвердившиеся в советской психологии: принцип единства сознания и деятельности, принцип развития, принцип личностного подхода.

Исходной точкой в научном анализе самосознания является вопрос о его природе. В этом плане важным моментом будет рассмотрение специфики соотношения сознания и самосознания.

Несмотря на особенности проявлений и развития, разделить эти понятия можно только в абстракции, поскольку в реальной жизнедеятельности индивида они едины. Самосознание всегда присутствует в процессах сознания в форме осознавания отнесенности акта сознания моему «Я». Проблема соотношения сознания и самосознания включает в себя вопрос о происхождении самосознания, который в настоящее время не находит однозначного решения; в связи с чем в отечественной психологии существует несколько различных подходов к описанию оппозиции сознания и самосознания. Согласно точке зрения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Е.В.Шороховой самосознание в онтогенетическом плане проявляется позже сознания и рассматривается как определенный этап развития сознания.

Ряд отечественных исследователей (Л.И. Никищенко, Л.Д. Олейник, А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова, В.В. Столин) сходятся в том, что самосознание не может рассматриваться как этап или высший уровень развития сознания. И.И. Чеснокова по этому поводу замечает, что «по своей сложности и развитости процессы сознания не уступают процессам самосознания». Таким образом, необходимо отметить, что сознание и самосознание имеют свои линии развития, которые разводят эти явления психики[4] .

В анализе различных аспектов проблемы самосознания особенное значение имеет утвердившийся в советской психологии принцип единства сознания и деятельности, согласно которому деятельность человека обуславливает формирование его самосознания, психических процессов и свойств. Последние осуществляют регуляцию человеческой деятельности и являются условием её адекватного выполнения. Таким образом, основное содержание положения о единстве сознания и деятельности состоит в утверждении их взаимосвязи и взаимообусловленности. Следовательно, все процессы самосознания носят опосредованный характер, т.к. возникают и развиваются в деятельности и общении.

Основой для развития самосознания (как и высших волевых регулирующих механизмов), с точки зрения отечественных психологов, является появление вербального отражения собственных процессов и действий.

Кроме того, важным теоретическим вопросом является вопрос о соотношении личности и самосознания. Сущность его понимания в отечественной психологии заключается в том, что как нельзя свести личность к ее самосознанию, к «Я», так нельзя и оторвать одно от другого.

Вопрос о природе самосознания и его истоках выдвигает на первый план проблему социальной детерминации явлений сознания. Советские психологи подчеркивают социально-историческую обусловленность природы самосознания.

Согласно Л.С. Выготскому, самосознание это социальное сознание, перенесенное вовнутрь, а память та основа, которая сохраняет целостность самосознания, неразрывность и преемственность отдельных его состояний.

И.С.Кон, исследовавший феномен самосознания, дает следующее определение: «Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представление о самом себе складываются в определенный образ «Я»[24] .

В психологическом словаре самосознание или Я-концепция определяется как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Многочисленные исследования советских психологов показали большую подвижность и изменчивость Я. Развитие и изменение Я совершается непрерывно вместе с физическим и духовным развитием личности.

В психологической науке в настоящее время нет единого мнения о моменте появления самосознания в онтогенезе. Согласно точки зрения Б.Г.Ананьева, самосознание возникает в период, когда происходит субъективное выделение ребенком своего действия из всей структуры его предметной деятельности, это возможно лишь благодаря воспитательным воздействиям взрослого.

С.Л.Рубинштейн выделяет несколько этапов становления самосознания личности. Это овладение собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание[2] .

Самосознание в онтогенетическом плане можно рассматривать как постепенно развертывающийся во времени интегративный психический процесс, в основе которого находится все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способности регулировать свое поведение и деятельность.

Большая часть исследований в этой области проведены в плане экспериментального изучения онтогенетических особенностей самосознания такими исследователями, как Е.Н.Акундинова, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Н.Е Ведерникова, Т.В.драгунова, И.С.Кон, Ж.И. Намазбаева, М.С. Неймарк,В.В.Столин и др.

Многочисленные исследования советских психологов показали большую подвижность и изменчивость Я. Развитие и изменение Я совершается непрерывно вместе с физическим и духовным развитием личности. Значительное количество исследований в области самосознания посвящено изучению генезиса самосознания. В отечественной психологии признается положение о непрерывном характере развития самосознания на протяжении всей жизни человека. Качественные «сдвиги» происходят в самосознании постоянно.

Необходимо, также отметить значительный вклад казахстанских психологов в разработку проблем этнокультурной детерминации развития личности и её самосознания. Одной из таких фундаментальных работ в этом направлении остается экспериментальное исследование М.М. Мукановой посвященное изучению генезиса становления рассудка в историческом аспекте. Изучению зависимости характеристик личности от особенностей этнокультурной среды посвящено экспериментальное исследование А.Т. Малаевой. Результаты исследования показали наличие зависимости компонентов самосознания личности от региональной специфики этнокультурной среды. Целая серия экспериментальных исследований, рассматривающих этнопсихологические, половые, возрастные особенности самосознания на разных этапах онтогенеза (начиная с дошкольного возраста по период зрелости) проводятся под руководством Ж.И. Намазбаевой, в рамках реализации комплексного подхода к развитию и становлению человеческой личности.

Анализ психологических исследований показывает, что особую сложность имеет разведение представлений о регулятивных функциях самосознания с более широко трактуемым понятием «саморегуляция поведения», в связи с пересечением областей их эмпирического проявления.

Эмпирическое исследование развития самосознания ребенка показывают, что это развитие проходит ряд стадий, или фаз.

Так, В.С. Мерлин выделяет четыре таких фазы: «сознание тождествености» (первый год жизни); «сознание Я» (появляется к 2-3 годам); осознание себя как субъекта деятельности; осознание своих психических свойств.

И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека». На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации.

И.С. Кон несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа «Я». В целом образ «Я» понимается как установочная система; установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным[25] .

Более детально разработанную уровневую концепцию развития не только самосознания, но и личности в целом предложил Э.Эриксон. Центральным моментом его концепции является представление о психосоциальной идентичности как итоговом, интегрирующем свойстве личности. Личность в своем развитии проходит ряд стадий. Каждая стадия характеризуется появлением новообразований, определенных условиями общения индивида с его социальным окружением и его готовностью к тому или другому типу общения. Появление новообразования рассматривается как решение некоторого потенциального противоречия, дилеммы развития, как выбор из двух возможностей, одна из которых ведет к прогрессу, а другая к регрессу личности. Приобретения на каждой из стадий касаются, в частности, и самосознания. Концепция Э.Эриксона утверждает также, что результаты развития каждой стадии не только специфичны благодаря особенностям взаимодействия ребенка со своим окружением на каждой стадии, но и качественно своеобразны и сохраняются в той или иной форме в зрелой личности.

В отечественной психологии существует достаточно прочная теоретическая традиция различения двух относимых к человеку понятий- понятий индивида и личности.

Согласно представлениям Б.Г.Ананьева и А.Н.Леонтьева индивид есть существо природное, биологическое, обладающее как врожденными, так и прижизненно сформированными свойствами. Личность - социальное человеческое качество[26] .

Человек представляет собой одновременно три целостные системы: он выступает как организм, как социальный индивид и как личность. Взаимоотношения между этими системами подчинены принципам уровневой организации.

1. Целостность организма является необходимым условием функционирования человека как социального индивида. Болезнь - соматическая или психическая ограничивает его базисные социальные права, свободы и обязанности - возможность трудиться, возможность полноценно отдыхать, а иногда, в случае психической болезни, распоряжаться самим собой. Функционирование человека как социального индивида является необходимой предпосылкой его развития личности.
2. Каждый из уровней активности человека имеет и свою собственную природу, т.е. образован существенно различными связями, отношениями, опосредованиями. Уровень организмической активности разворачивается в системе организм-среда, уровень активности человека как социального индивида предполагает ее детерминированность социальной деятельностью, в которую включен индивид, активность личности предполагает внутреннюю активность по «сшиванию швов» между различными деятельностями человека.
3. Личностный уровень можно считать вышележащим по отношению к двум другим, индивидный - вышележащим по отношению к организмическому. Нижележащий уровень управляется вышележащим.
4. Имманентное развитие каждой системы и свойственной ей формы активности не прекращается с развитием системы и активности вышележащего уровня. Физическое самосовершенствование, не прекращается с моментом его вхождения в социальную жизнь как полноправного гражданина и специалиста. Профессиональное совершенствование человека, приобретение им новых навыков и способностей не заканчивается с формированием личности.

Различные процессы самосознания, так же как различные аспект «я-образа», оказывается возможным соотнести с уровнями активности человека как организма, индивида и личности.

Выявление своей социальной ценности и смысла своего бытия, формирование и изменение представлений о своем будущем, прошлом и настоящем характеризует самосознание личности.

Согласно разработанной А.Н.Леонтьевым концепции, личностный смысл одновременно входит в два движения, в две системы связей. Своим происхождением личностный смысл обязан процессам, происходящим вне сознания субъекта, он возникает в его реальной жизнедеятельности, отражая отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности. Однако в структуре сознания личностный смысл вступает в новые связи - в связи с другими составляющими сознания - и выражает себя в значениях и эмоциональных, чувственных переживаниях. «Я» рассматриваемое действующим субъектом как условие самореализации, также приобретает личностный смысл.

Смысл «Я» порождается как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта и оформляется в самосознании в значениях эмоциональных переживаниях. Таким образом, смысл «Я» и является единицей самосознания и связан с активностью субъекта.

Особенности субъекта могут служить условием, благоприятствующим ему в достижении его цели или мотива.

На индивидном уровне смысл «Я» частично тождественен самооценке и выполняет, прежде всего, функцию, адаптивную в отношении к деятельности субъекта.

Смысл «Я» возникает в результате соотнесения собственных свойств с мотивом деятельности. Расширяются связи человека с миром, расширяется его мотивационная сфера - возникает множественность смыслов «Я». Единицами самосознания являются не образы сами по себе, и не самооценки в когнитивной или эмоциональной форме и не образы самооценки. Единицей самосознания личности является конфликтный смысл «Я», отражающий столкновение различных жизненных отношений субъекта, столкновение его мотивов и деятельностей. Это столкновение осуществляется путем поступков, которые, таким образом являются пусковым моментом образования противоречивого отношения к себе. В свою очередь, смысл «Я» запускает дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональн6ой сферах.

.2 Характеристика подросткового возраста

подросток самосознание личность

Подростковый возраст - один из наиболее сложных периодов развития человека. Несмотря на относительную кратковременность (с 12 до 18 лет), он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма - делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды. При этом необходимо учитывать свойственное подросткам стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей. Нередко это стремление приводит и к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни вообще старшего поколения. С другой стороны, всё более очевидным становятся и дефекты в воспитательной работе с подростками. Особенно значимыми в этом отношении являются неправильные взаимоотношения в семье, возросший уровень разводов.

Современный подросток живёт в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано, во-первых, с темпом и ритмом технико-технологических преобразований, предъявляющих к растущим людям новые требования. Во-вторых, с насыщенным характером информации, которая создаёт массу "шумов", глубинно воздействующих на подростка, у которого ещё не выработано чёткой жизненной позиции. В-третьих, с экологическими и экономическими кризисами, поразившими наше общество, что вызывает у детей чувство безнадёжности и раздражения. При этом у молодых людей развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растёт их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведёт к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, в экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, старые разрушены, новые не созданы.

Подростковый возраст - это период развития от 11-12 до 15 лет (что соответствует приблизительно среднему школьному возрасту, учащимся 5-7 в классам), отличающийся мощным подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой организма. Начало подросткового возраста характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личную автономию. Основная особенность подросткового периода - резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. У разных подростков эти изменения происходят в разное время: некоторые подростки быстрее, некоторые в чем-то отстают от остальных, а в чем-то опережают их. Кроме того, и психическое развитие каждого происходит неравномерно: одни стороны психики развиваются быстрее, другие медленнее.

В это время происходит интенсивное формирование личности, энергичный рост моральных и интеллектуальных сил. Подростковый возраст называется иначе переходным возрастом, так как он характеризуется переходом от детского состояния к взрослому, от незрелости к зрелости. Подросток - уже не ребенок, но ещё и не взрослый человек. Нередки, например, случаи, когда интеллектуальное развитие школьника существенно опережает развитие личностных особенностей: по интеллекту он уже подросток, а особенностями личности - ребёнок. Распространены и противоположные случаи, когда сильные потребности - в самоутверждении, общении - не обеспечены соответствующим уровнем развития рефлексии и подросток не может дать себе отчёт, что именно с ним происходит [41].

В подростковом возрасте происходит ломка многого из того, что являлось привычным, уже сложившимся у подростка. Это касается почти всех сторон его жизни и деятельности. Особенно заметные изменения претерпевает характер учебной деятельности - в подростковом возрасте начинается систематическое усвоение основ наук, что требует изменения привычных форм работы или перестройки мышления, новой организации внимания, приемов запоминания. Этот возраст - время бурного и плодотворного развития познавательных процессов и характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, становлением устойчивого, произвольного внимания или устойчивой памяти.

В это время активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представлениями, развиваются гипотетико-дедуктивные процессы, появляется возможность строить сложные умозаключения, выдвигать гипотезы и проверять их. Именно формирование мышления, приводя к развитию рефлексии, способности делать предметом своей мысли саму мысль, даёт средство, с помощью которого подросток может размышлять о себе, то есть делает возможность развития самосознания. Изменяется и отношение к окружающему: подросток уже не ребенок и требует к себе иного отношения.

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период отчуждения от взрослых, однако современные исследования показывают сложность и амбивалентность отношения подростка к взрослым. Ярко выражена как стремление противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную независимость и права, так и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним, важность их одобрения и оценок. Значимость взрослого отчетливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека [42].

Подростковый возраст - это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст исканий, особенно если это имеет общественное значение, возраст кипучей деятельности, энергичных движений. Эти качества часто находят свое проявление в весьма неорганизованной форме. Наряду с этим при правильном и твердом руководстве коллектив детей этого возраста уже способен организованно и самостоятельно провести ряд общественных мероприятий. Чувства дружбы и товарищества становятся более глубокими и стойкими. Значительные сдвиги отмечаются в усвоении моральных понятий и развитии их под влиянием воспитательной работы школы и семьи. Недостаточное участие в общественной жизни, отсутствие общественных интересов делает жизнь подростка бесцветной, пустой, сугубо личные интересы, как правило, не могут принести ему удовлетворение.

Особенностями подросткового возраста, как утверждают Штерн, Бюлер и их последователи, является анархизм, упрямство, эгоизм, индивидуализм, уход в мир собственных переживаний, стремление к одиночеству, замкнутость, а также лень, грубость, раздражительность. Американский психолог Р.Кулена говорит о трудностях развития подростка, выделяя биологические и социальные трудности. Он критикует взгляды ряда психологов (например, Стенли Холла), в частности, следующие положения: а) подростковый возраст - период внезапного и резкого изменения всех сторон личности; б) этот возраст - период колебаний и потрясений, период «бури и натиска» и в) указанные изменения имеют в основе биологическую причину. Автор определяет подростковый возраст как период, когда дети овладевают умением решать определенные проблемы социально-полового характера, выбора профессии, освобождение от влияния родителей.

Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является общение со сверстниками, выделяемое в качестве ведущей деятельности этого периода. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью ценностям или нормам группы сверстников [43].

Особое значение в организации учебной работы подростков имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, то есть развитие у них познавательных потребностей, интересов и мотивов учения.

Весьма рельефными представляются личностные особенности подростков, связанные с их положением в коллективе сверстников, отношениями к учителям и взрослым, а также к самим себе. Подростки, как правило, отличаются коллективизмом, их привлекают общие интересы и совместная деятельность, хотя в периоды спада настроения и ухода во внутренние переживания у них замечаются и некоторые стремления к обособлению.

Существенной возрастной чертой подростков является стремление к утверждению своего достоинства и престижа среди товарищей. Основные пути к этому - хорошая учеба, общественная активность, появление способностей в тех или иных видах деятельности, внешняя обаятельность и т.д. Если же тот или иной подросток не добивается достойного места в коллективе, он тяжело переживает своё положение. В интеллектуальной деятельности подростка усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач, что позволяет рассматривать возраст 11-15 лет как сензитивный период для развития творческого мышления.

Все это выделяет ряд специфических особенностей, отражающихся как на учебной деятельности подростка, так и на других сторонах его жизни. В нравственном развитии с этим связаны, например, появляющаяся в данный период возможность сопоставлять разные ценности, делать выбор между разными моральными нормами и, как следствие этого, противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно ценные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом. Центральное личностное новообразование этого периода - становление нового уровня самосознания, Я-концепции, выражающегося в стремлении понять себя, свои возможности и особенности, своё сходство с другими людьми и своё отличие - уникальность и неповторимость. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими - взрослыми и сверстниками, ищет критерии такого сравнения. Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд «изнутри». Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на самооценку, формируется представление о Я-идеальном. Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой Я-концепции школьников [44].

Новый уровень самосознания, формируясь под влиянием ведущих потребностей возраста, - в самоутверждении и общении со сверстниками, одновременно определяет их и влияет на их развитие.

Подростки - особая социально-психологическая и демографическая группа, имеющая свои собственные нормы, установки, специфические формы поведения, которые образуют особую подростковую субкультуру. Чувство принадлежности к «подростковой» общности и определенной группе внутри этой общности, часто отличающиеся не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком и т.д., имеет существенное значение для развития личности подростка, влияя на формирующиеся у него формы и ценности.

Устремленность в будущее наиболее ярко проявляется в юношеских идеалах, которыми молодой человек руководствуется в настоящем и которые определяют содержание его самовоспитания.

Самореализация старшего школьника проявляется при самых различных условиях, но особенно ярко на уровне произвольной деятельности. Подросток действует менее непосредственно, менее импульсивно, он учится обдумывать свои поступки, самостоятельно принимать решения и действовать в соответствии с сознательно поставленными целями. В труде эта самоорганизация проявляется в том, что подростку уже доступны самостоятельная постановка трудовых целей, сознательное подчинение им своих действий, организация своей трудовой деятельности в целом. Важной предпосылкой трудового обучения и воспитания подростка являются изменения в его активности. Эта активность, как и склонность к самоорганизации по мнению Н.С.Лейтеса, одно из универсальных внутренних условий осуществления любой деятельности, становления самых различных способностей. Наиболее ярко эта активность проявляется в интеллектуальной сфере. Изменения этой активности выражаются в более избирательном отношении к содержанию труда, в возрастающей готовности к волевым усилиям при достижении различных целей.

В подростковом возрасте начинается отчетливая дифференциация в отношении к умственным и физическим компонентам трудовой деятельности. Наблюдения показывают, что именно в подростковом возрасте происходит становление устойчивых интересов к тем или иным видам труда. Одни школьники увлекаются трудом, носящим исследовательский характер (например, опытничеством), другие интересуются трудом, который связан с техникой. Эти интересы затем нередко перерастают в профессиональные: выбирается та профессия, в которой наиболее полно представлен интересующий и уже знакомый вид труда.

1.3 Особенности самосознания в подростковом возрасте. Способность к рефлексии как фактор преодоления личностной тревожности

Личность - это конкретный человек, как носитель сознания. Личностью не рождаются, а становятся в процессе становления человека, в общении и жизнедеятельности. Каждая личность индивидуальна и оригинальна совокупностью своих свойств. На раннем этапе формирования личности уровень субъективно - личностных отношений диктуется главным образом взрослыми, а в подростковом возрасте они определяются расширяющимися общественными обязанностями, учением и ростом индивидуального самосознания. В этот период значительно изменяется социальный состав подростка.

Известно, что в подростковом и юношеском возрасте усиливается стремление к самовосприятию, к осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта отношений с окружающими. С этим сопряжено становление самосознания.

Центральный психологический процесс подросткового возраста - развитие самосознания, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными приступами и образом собственного “Я”. Перестройка самосознания связана не столько с умственным развитием подростка (когнитивные предпосылки для нее созданы раньше), сколько с появлением у него новых вопросов к себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми он себя рассматривает[27] .

Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, подросток заново открывает целый мир новых эмоций, красоту природы, звуки музыки. Открытия эти нередко совершаются внезапно. Открытие своего внутреннего мира - радостное и волнующее событие. Но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля.

Развития самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте настолько ярко и наглядно, что его характеристика и оценка значения для формирования личности в эти периоды практически едина у исследователей разных школ и направлений.

Авторы достаточно единодушны в описании того, как протекает процесс развития самосознания в этот период: примерно в 11 лет у подростка возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем отмечается постепенное усложнение и углубление самопознания, одновременно происходит усиление его дифференцированности и обобщенности, что приводит в раннем юношеском возрасте (15-16 лет) к становлению относительно устойчивого представления о самом себе, «Я - концепции».

К 16-17 годам возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Рост самосознания и интереса к собственному «Я» у подростков вытекает непосредственно из процессов полового созревания, физического развития, которое является одновременно социальными символами, знаками повзросления и возмужания на которые обращают внимание и за которыми пристально следят другие, взрослые и сверстники. Противоречивость положения подростка и юноши, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний - эти факторы актуализируют вопрос «Кто я?».

Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности - открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной сознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне сознавая свои поступки, ребенок обычно еще не осознает собственных психических состояний. Напротив, для подростка и юноши, внешний, физический мир только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточением которого является он сам. Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток открывает целый мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела.

Юноша 14-15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «Я». Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах.

В ранней юности происходит постепенная смена «предметных» компонентов «Я - концепции», в частности, соотношение телесных морально - психологических компонентов своего «Я».

Юноша привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства «Я» - умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими.

Открытие внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества [27]

До подросткового возраста свои отличия от других привлекали внимание ребенка только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практические сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми другими людьми. У подростка и юноша положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних идентификаций делает его активным в рефлексии, а также активизирует чувство своей особенности, непохожести на других, что вызывает весьма характерное для ранней юности чувство одиночества или страх 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.

Развитие самосознания, как и любого сложного психического новообразования, проходит ряд сменяющих друг друга стадий. С этой точки зрения ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как начало формирования нового уровня самосознания, как период развития и углубления интегративных качеств [29]

Интенсивное развитие того уровня самосознания будет осуществляться в юношеском возрасте. Его специфические черты - повышение значимости для формирования «Я - концепции» системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия - позволяют оценивать его как уровень, характерный для зрелой личности.

Одним из основных механизмов самопознания подростков или юношей самого себя, своего внутреннего мира является личностная рефлексия, которая, в отличие от логической рефлексии, направленной на решение задач, понимается как деятельность личного самопознания, как особый исследовательский акт, при котором человек не просто исследует свой внутренний мир, но при этом еще исследует и себя как исследователя.

Представление юноши о себе всегда соотносится с групповым образом “Мы”, то есть образом типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим “Мы” полностью. Чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и “усредненным” сверстником [30].

Исключительно важной инстанцией самосознания, во многом закладываемой в ранней юности, является самоуважение. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального “Я” [31]

В зависимости от того, идет ли речь о целостной самооценке себя как личности или о каких-либо отдельных исполняемых социальных ролях, различают общее и частное самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое - с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения - это “личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе” (Г.Каплан, 1980) [32].

Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и социальное поведение личности. Для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо», «представляемое Я» [33]

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны, они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше всего беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или, если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Пониженное уважение побуждает уклоняться от всякой деятельности, в которой имеется момент соревнования. Такие люди часто отказываются от достижения поставленной цели, так как не верят в собственные силы [34].

В юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований, критериев для самооценки - они смещаются, говоря словами Л.С.Выготского, «из вне, во внутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний. Оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно в юности формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, то есть «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности [35]

Самооценке отводится ведущая роль в рамках исследования проблем самосознания. Самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей[36] Самооценка характеризуется как стержень процесса самосознания, показатель индивидуального уровня его развития, интегрирующее начало и его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания.

Юношеский возраст характеризуется сбалансированным развитием когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. Рост осознанного отношения к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «Я». Складываются относительно устойчивые представления о себе, как целостной личности, отличной от других людей.

Выполняя регулятивные функции, самооценка выступает необходимым внутренним условием организации субъектом своего поведения, деятельности, отношений. Она является важнейшим фактором мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала[37]

Многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи [38]

В юношеском возрасте отмечаются две противоположные тенденции в общении: расширение его сферы с одной стороны, и растущую индивидуализацию, обособление - с другой. Общаясь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность в нахождении своей позиции в их среде, своего «Я». Но осмысление этой потребности и путей ее реализации, возможно при наличии потребности в уединении [39]

В юности обостряются способности к чувствованию в состояния других лиц, способности переживать эмоционально эти состояния, как свои. Именно поэтому юность может быть столь сенситивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в идентификации с ними. Идентификация утоньшает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее [39]

Таким образом, самосознание в юношеском возрасте приобретает качественно-специфический характер. Оно связано с необходимостью оценивать качества своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений, в связи с решением задачи профессионального самоопределения.

Самосознание позволяет человеку оценить свои действия, мысли, их результаты, найти свое место в жизни. Самосознание существенно отличается от сознания, так как сознание есть знание о другом, а самосознание - знание себя, которое формируется в процессе социализации.

Нет единого подхода в изучении самосознания и его компонентов, так как ученые используют в своих исследованиях различные методы, кроме того, происходят кардинальные изменения в экономической, политической и духовной сферах жизни.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что наибольший интерес вызывает изучение особенностей самосознания у подростков, так как подростковый возраст, характеризуется отмиранием старого, когда ребенок многое теряет и приобретенного прежде и рождением нового.

В этом возрасте изменяется взгляд на себя, на субъективную, динамическую позицию изнутри. Подросток перестраивает все отношения с окружающим миром и самоопределяется в жизни. В подростковом возрасте дети встают на последнюю ступень формирования, помогают им в этом родители, сверстники и окружающая действительность.

В подростковом возрасте самосознание все в большей степени начинает включаться в процесс управления поведением. Непосредственным компонентом целостной системы управления поведением выступает саморегуляция. Основным внутренним рычагом саморегуляции является самооценка. Возникая под влиянием общения, разнообразных форм взаимодействия с людьми самооценка в свою очередь начинает регулировать поведение подростка в общении с другими людьми. Большинство исследователей отмечают важную роль общения со сверстниками и взрослыми в формировании "Я-образа" подростков. В поведении подростков по исследованиям Белохвостовой мотив общения с другими людьми выражает стремления понимать других людей с целью успешного осуществления совместного поступка или совместной деятельности. Образ другого приобретает у субъекта общения мотивационное значение, определяет побуждения к контактам с ним лишь сравниваясь с образом Я-субъекта.

Становление Я-образа подростков связано с формированием образа "другого". Чаще всего таким другим выступает его ровесник, общение с которым для подростка особо значимо. В исследованиях К.Н. Платон выявлено в качестве общевозрастной особенности подростка преимущественно ориентация на сверстника как на значимого другого. Можно предположить, что чувство идентификации себя с кругом сверстников переживают все подростки и она является определенным этапом в формировании и "Я-образа". По-видимому, этот этап соответствует формированию у подростков чувства "Мы", их "Мы-образа", который является предпосылкой развития качественно нового "Я-образа" подростка, нового рождения самосознания. Анализируя филогенетический аспект самосознания, Боришевский отмечает, что самосознание могло возникнуть как коллективное самосознание, как понятие "Мы", к которому человек относился как часть к целому. И только на более высоких стадиях развития общественных групп людей в процессе их общей деятельности стало возможным возникновение личного "Я", когда уже способен осознать себя, свое "Я" как нечто отличительное от "Я" других людей, членов коллектива.

В подростковом возрасте в переломный период, как показывают исследования многих ученых психологов, "Я-образ" ребенка становится чрезвычайно нестабильным. Как пишет И.С. Кон образ "Я" утрачивает в этот период свою целостность, индивид особо остро ощущает противоречивость, неупорядоченность своего "Я", что обусловлено как неопределенностью уровня притязаний, так и трудностями переориентации с внешней оценки на самооценку.

В подростковом возрасте в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего Я - они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний и т. п. Важно отметить, что оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно сейчас на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, т.е. «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности. Особенно сильно *актуализируется проблема несовпадения реального* Я *и идеального Я.* По мнению И.С.Кона это несовпадение вполне нормальное, естественное следствие когнитивного развития. При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет.

Таким образом, можем говорить о том, что самосознание подростка обладает определенными особенностями, отличающими его от самосознания, например, младшего школьника или юноши. К таким особенностям в первую очередь относятся: способность рассуждать абстрактно, логически, по аналогии, изменение содержания самоописаний и т.п.

1.4 Тревожность личности как социально - психологическая проблема

Проблема тревожности заслуживает особого внимания, так как своевременное выявление причин возникновения тревожности личности, изучение тревогоформирующего воздействия микросоциального окружения ребенка позволяет дать адекватную оценку индивидуальным и возрастным закономерностям развития ребенка, провести необходимую работу по профилактике негативных проявлений тревожности.

Проблеме тревожности посвящено значительное количество исследований в психологии, медицине, физиологии, философии, социологии.

В последнее десятилетие интерес многих психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревоги.

Тревожность - черта личности, характеризующая ее эмоциональную сферу. Уровень тревожности - это показатель индивидуальной чувствительности к стрессу, склонность ощущать большинство жизненных ситуаций как угрожающие. Очень высокая тревожность является субъективным проявлением психологического неблагополучия. Она может быть вызвана невротическим конфликтом, эмоциональными и невротическими срывами, психосоматическими заболеваниями.

Высокая тревожность может быть связана также с переживаниями угрозы престижу, самооценке, самоуважению человека. Как устойчивая черта личности - это повышенная склонность испытывать тревогу по поводу реальных или воображаемых опасностей.

В отличие от страха как реакции на конкретную угрозу, тревога генерализована, диффузна. Поведенческие проявления тревожности могут заключаться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность. Однако тревожность не является изначально негативной чертой личности. Оптимальный ее уровень - естественное и необходимое условие личностной активности.

Изучение тревожности важно и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы ребенка, становления, закрепления и развития эмоционально-личностных образований. Тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, многих нарушений развития, рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, как делинквентность и аддиктивное поведение подростков. Значение профилактики тревожности, ее преодоление важно при подготовке детей и взрослых к трудным жизненным ситуациям.

Для того чтобы стать полноценной личностью, ребенок должен воспитываться в эмоционально теплой и стабильной обстановке. Если эмоциональный контакт с близкими взрослыми или окружающими людьми нарушен, ребенок живет как бы на «вражеской» территории: обстоятельства подавляют его, его ожидания, относительно будущего пессимистичны, он постоянно чувствует себя слабее других, нелюбимы.

В результате развиваются очень низкая самооценка, чувство неполноценности. Возникшая в детстве неуверенность в себе, как правило, становится устойчивым образованием, своего рода характеристикой воспитанников детского дома.

Условиям жизни и особенностям становления личности воспитанников дома ребенка, детского дома или школы-интерната для детей, лишенных родительского попечительства, динамике развития их интеллектуальной, когнитивной, мотивационной и эмоциональной сфер посвящено большое количество исследований.

Многолетние наблюдения за детьми, которые, находясь в учреждениях подобного типа, непременно подвергаются сенсорной, двигательной и социальной субдепривации, выявили серьезные нарушения всех аспектов их личности, в том числе - и особенно - эмоциональной сферы. Причина деформации эмоциональной сферы, как было установлено, заключается в первую очередь в отсутствии у ребенка эмоционального контакта с матерью и соответствующего его природе общения с взрослыми.

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 личное образование и (или) как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

Психологическая наука дает различные толкования природы тревожности, т.к. «вопрос о причинах тревожности как индивидуальной психологической особенности до настоящего времени не решен».

Большинство психологов считают, что тревожность, имея природную основу свойства нервной и эндокринной систем, складывается прижизненно, в результате действия социальных и личностных факторов.

В дошкольном и младшем школьном возрасте главной причиной тревожности психологи считают нарушения детско-родительских отношений, а в более взрослом возрасте, включая студенческий, тревожность может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера.

Психологи выделяют устойчивую тревожность, в какой - либо сфере: эта тревожность может быть или частной, «связанной» (например, школьная, экзаменационная, межличностная и т.д.) или общей, которая свободно меняет объекты тревожности в зависимости от изменения их значимости для человека.

Тревожность является показателем неблагополучия личностного развития, и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние. Такое же негативное воздействие на перспективу личностного развития оказывает и «возникающая вследствие тревожности нечувствительность к реальному неблагополучию, «защищенность», возникающая под воздействием защитных механизмов (и, прежде всего под влиянием механизмов вытеснения).

Это приводит к такому негативному явлению как отсутствие тревоги даже в потенциально опасных, угрожающих ситуациях.

Анализ определений тревожности в психологической литературе раскрывает многообразные ее проявления:

* эмоциональное состояние в определенной ситуации,
* устойчивое свойство, черта личности или темперамента,
* устойчиво сохраняющееся, сильное, хроническое состояние, которое считается признаком эмоциональных нарушений.

На наш взгляд, личностная тревожность выступает, как сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации.

В логике организации семьи, как функционального субъекта, детерминирующего развитие личности, одним из основных параметров выступает система напряжений между родовыми структурами матери и отца ребенка [45].

Поэтому ребенок неосознанно стягивает и согласовывает в себе детерминирующие его родительские линии. Рассогласование в позициях, векторах мотивации и энергии жизни родителей определяет степень личностной напряженности ребенка. Степень личностной напряженности проявляется затем как в энергии включения человека в социальное пространство, в его деловой и творческой активности, так и в невротичности, тревожности и прочих личностных качествах.

Семейные отношения являются той средой, которая детерминирует психическое развитие ребенка.

Так, взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут формировать эффективную потребностно - мотивационную систему ребенка, позитивный взгляд на мир и на самого себя, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим и высокой тревожности.

Влияние родителей особенно велико, потому что они являются для ребенка источником необходимого жизненного опыта. Дети, жизненный опыт которых, включал широкий набор различных ситуаций, и которые умеют справляться с проблемами общения, радоваться разносторонним социальным взаимодействиям, будут лучше других детей адаптироваться в новой обстановке и положительно реагировать на происходящие вокруг перемены.

Дефицит родительской отзывчивости на нужды ребенка способствует возникновению чувства «выученной беспомощности», что впоследствии нередко приводит к апатии и даже депрессии, избеганию новых ситуаций и контактов с новыми людьми, недостатку любознательности и инициативы.

Усилению тревожности в ребенке способствуют и завышенные требования со стороны родителей. Они создают ситуацию хронической неуспешности, абстрагируясь от реальных возможностей ребенка. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов и тревог. Все это способствует формированию неадекватной самооценки, смысловых барьеров в общении и повышению агрессивного начала в ребенке.

Важно отметить, что тревожность развивается как уровень повышенной ориентировки в пространстве при развитии личности в таких семейных структурах, где есть значительная рассогласованность функций родителей в организации семьи [46].

Прежде всего, это такое рассогласование функций родителей, которое создает детям чувство незащищенности. Для мальчиков особую роль играет мать, которая не только обеспечивает ребенку физическую и эмоциональную защиту, но и развивает в сыне чувство уверенности или неуверенности в себе как в мужчине. Для развития тревожности у девочек важную роль играет фактор защищенности со стороны отца, обеспечивающего дочери чувство уверенности в своих женских качествах.

Кроме восприятия окружающего мира, для понимания сущности тревожности кажется крайне важным рассмотрение внутренних, физиологических особенностей человека сопутствующих склонности к переживанию чувства тревоги.

Это важно как для понимания определенных физиологических механизмов, возникающих в ответ на некоторые ситуации, так и для хотя бы примерного представления о том, насколько тревожность биологическое, насколько социальное явление; насколько она обусловлена генотипом, а насколько средой.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты.

Особенно интенсивное развитие общения детей со своими сверстниками получает в подростковом возрасте. Вовлечение подростков в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как маленьким. Подросток требует расширения своих прав соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разные виды протеста, неподчинения, непослушания, которые в крайне выраженной форме проявляются в открытом неповиновении, негативизме. Если взрослый осознает причину протеста со стороны подростка, то он берет на себя инициативу в перестройке взаимоотношений, и эта перестройка осуществляется бесконфликтно. В противном случае возникает серьезный внешний и внутренний конфликт, кризис подросткового возраста, в который обычно в равной степени оказываются вовлечены и подросток и взрослый. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей. Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник, - переход взрослого на новый стиль общения с подростком, изменение отношения к нему как к неразумному дитяте на отношение к подростку как ко взрослому. Это, в частности, означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий .

Однако фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствуют быстрому изменению отношения подростка ко взрослому. И, тем не менее, промедление со стороны взрослого в изменении отношения к подростку в нужном направлении почти всегда вызывает сопротивление со стороны подростка. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сопряжение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке со стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние.

Снятию межличностного конфликта подростка и взрослого обычно способствует установление между ними доверительных, дружеских взаимоотношений, взаимного уважения. Созданию таких отношений помогает обращение к подростку с какими-либо серьезными просьбами в разных делах.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна - со взрослыми, другая - со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и туже общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречия друг с другом по содержанию и по регулирующим нормам. Отношения со сверстниками обычно строятся как равнопартнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них между детьми начинают подчинятся более строгим правилам. Сходство интересов и проблем, которые волнуют подростков, возможность открыто их обсуждать, не опасаясь быть осмеянными и находясь в равных отношениях с товарищами, - вот что делает атмосферу в таких группах более привлекательной для детей, чем сообщества взрослых людей. Наряду с непосредственным интересом друг к другу, который характерен для общения младших школьников, у подростков появляются два других вида отношений, слабо или почти не представленные в ранние периоды их развития: товарищеские (начало подросткового возраста) и дружеские (конец подросткового возраста). В старшем подростковом возрасте у детей встречаются уже три разных вида взаимоотношений, отличающихся друг от друга по степени близости, содержанию и тем функциям, которые они выполняют в жизни. Внешние, эпизодические «деловые» контакты служат удовлетворению сиюминутных интересов и потребностей, глубоко не затрагивающих личность; общение на уровне товарищеских отношений способствует взаимообмену знаниями, умениями и навыками; устанавливающиеся дружеские связи позволяют решать некоторые вопросы эмоционально-личностного характера [47].

С переходом во вторую половину подростничества (примерно с VI класса школы) общение подростков превращается в самостоятельный вид деятельности, занимающий достаточно много времени и выполняющий важную жизненную роль, причем знание общения со сверстниками для подростка, как правило, не меньше, чем все остальные его дела. Старшему подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, проявляя явное стремление жить групповой жизнью. Это - характерная черта детей именно подросткового возраста, причем она проявляется у них независимо от степени развитости специальной потребности в общении - аффилиативной потребности. Неблагополучные личные взаимоотношения с товарищами воспринимаются и переживаются подростками очень тяжело, и в этом мы можем убедиться, знакомясь с акцентуациями характера, свойственными подросткам. Многими детьми этого возраста разрыв личных отношений с товарищами воспринимается как персональная драма. Для того чтобы завоевать друзей, привлечь к себе внимание товарищей, подросток старается сделать все возможное; иногда ради этого он идет на прямое нарушение сложившихся социальных норм, на открытый конфликт со взрослыми [6].

На первом месте во взаимоотношениях подростков стоят товарищеские отношения. Атмосфера таких отношений базируется на «кодексе товарищества», который включает в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. Особенно в подростковых группах осуждаются эгоистичность, жадность, нарушение слова, измена товарищу, зазнайство, стремление командовать, нежелание считаться с мнением товарищей. Такое поведение в группах сверстников - подростков не только отвергается, но нередко вызывает ответные реакции по отношению к нарушителю кодекса товарищества. Ему объявляют бойкот, отказывают в приеме в компанию, в совместном участии в каких-либо интересных делах.

В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Личное влияние со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидерами он всегда особенно дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров [17].

Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения подростков. Иногда симпатия к товарищу, желание дружить с ним являются причинами возникновения интереса к делу, которым занимается товарищ. В результате у подростка могут появляться новые познавательные интересы. Товарищ становится для подростка образцом для подражания, у него появляется желание стать таким же, приобрести те же личностные качества, знания, умения, навыки. Дружба активизирует общение подростков, за разговорами на разные темы у них проходит много времени. Они обсуждают события в жизни их класса, личные взаимоотношения, поступки сверстников и взрослых, в содержании их разговоров бывает немало разнообразных «тайн» [23].

Позднее, к концу подросткового возраста, появляется потребность в близком друге, возникают особые нравственные требования к дружеским взаимоотношениям: взаимная откровенность, взаимопонимание, отзывчивость, чуткость, умение хранить тайну. «Родство душ» становится с возрастом все более значимым фактором, определяющим личные взаимоотношения подростков. Овладение нравственными нормами составляет важнейшие личностные приобретения подросткового возраста [48].

К концу этого возраста у подростков возникает интерес и к представителю противоположного пола, стремление нравиться и, как следствие этого, появляется повышенное внимание к своей внешности, одежде, манере поведения. В начале интерес к человеку другого пола нередко приобретает характерное для подростков необыкновенное внешнее выражение. Мальчишки начинают задирать девчонок, они в свою очередь жалуются на мальчишек, сами доставляют им неприятности, однако такое повышенное взаимное «внимание» со стороны сверстников тем и другим доставляет, по видимому, явное удовольствие. Позднее характер межполовых отношений меняется, появляется застенчивость, скованность и робость, иногда сопровождаемые сохранением «странной внешней атрибутики в поведении: напускное равнодушие, презрительное отношение к сверстнику противоположного пола и т. п. Все эти симптомы характерны для детей обучающихся уже в V-VI классах. В это время девочек, которые в подростковом возрасте начинают ускоренно физически развиваться, уже волнует, кто и кому нравится, кто на кого и как смотрит, кто с кем дружит и т. д.

В VII-VIII классах между мальчиками и девочками появляются более романтические отношения, они начинают писать друг другу записки, назначают свидания, вместе гуляют по улицам, ходят в кино. На основе таких взаимоотношений у подростков возникает желание становиться лучше, появляется потребность к самосовершенствованию. В этом возрасте большинство детей начинают заниматься самовоспитанием [7].

Тревожный подросток имеет неадекватную самооценку: заниженную, завышенную, часто противоречивую, конфликтную. Он испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение - невротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация.

Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Разобраться в феномене тревоги, а также в причинах ее возникновения достаточно сложно. В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, на наше соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение. При этом следует учитывать, что состояние тревоги у разных людей может вызываться разными эмоциями. Ключевой эмоцией в субъективном переживании тревоги является страх [6].

Следует различать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности. Тревога - реакция на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределённым ощущением угрозы (в отличие от страха, который представляет собой реакцию на вполне определённую опасность). Тревожность - индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают.

Наряду с попытками прийти к согласованному определению для описания состояния тревоги, исследователи пытаются выявить, в чем кроются истинные причины возникновения этого состояния. Среди возможных причин называются и физиологические особенности (особенности нервной системы - повышенная чувствительность или сензитивность), и индивидуальные особенности, и взаимоотношения со сверстниками и с родителями, и проблемы в школе и многое другое. Многие специалисты сходятся во мнении, что среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте - неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.

Тревожность может порождаться как реальным неблагополучием личности в наиболее значимых областях деятельности и общения, так и существовать вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т. п.

Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный 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. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Тревожность оказывает существенное влияние и на самооценку подростка. Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. Это порождает общую установку на неуверенность в себе [5].

Особенно острой проблема тревожности, указывает А. М. Прихожан, является для детей подросткового возраста. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог». Подростки тревожатся по поводу своей внешности, по поводу проблем в школе, взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками. И непонимание со стороны взрослых только усиливает неприятные ощущения [13].

Одним из факторов, влияющих на появление тревожности у детей, как указывают А.И. Захаров, А.М. Прихожан и другие, являются родительские отношения [15].

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. выделяют такой специфический вид тревожности, как «семейная тревога». Под «семейной тревогой» понимаются состояния нередко плохо осознаваемой и плохо локализуемой тревоги у обоих или одного из членов семьи. Характерным признаком данного типа тревоги является то, что она проявляется сомнениями, страхами, опасениями, касающимися, прежде всего семьи. Это страхи в отношении здоровья членов семьи, их отлучек, поздних возвращений, в отношении стычек, конфликтов, возникающих в семье. Тревожность эта обычно не распространяется на внесемейные сферы, а именно производственную деятельность, родственные, межсоседские отношения и т. п. В основе «семейной тревоги», как правило, лежит плохо осознаваемая неуверенность индивида в каком-то очень для него важном аспекте семейной жизни [3].

Это может быть неуверенность в чувствах других членов семьи, в родительской любви, неуверенность в себе; например, индивид вытесняет чувство, которое может проявиться в семейных отношениях и которое не соответствует его представлению о себе. Важными аспектами этого состояния являются также чувство беспомощности, ощущение неспособности вмешаться в ход событий в семье, направить его в нужном направлении. Типичные высказывания индивидов с «семейной тревогой» ярче всего отражают как раз эту сторону данного состояния. Характеризуя свои семейные отношения, они нередко употребляют такие высказывания: «Чувствую, что как бы я ни поступил, все равно кончится это плохо», «Часто чувствую себя беспомощным», «Когда я попадаю домой, всегда из-за чего-то переживаю», «Я часто хотел (а) бы посоветоваться, но не с кем». «Часто бывает, хочу сделать хорошо, а, оказывается, вышло плохо». В соответствии с этим индивид с семейно-обусловленной тревогой не ощущает себя значимым действующим лицом в семье, какую бы объективно позицию в ней ни занимал и сколь активную роль бы ни играл.

Данное семейно-обусловленное состояние, как показывают наблюдения Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкого, во взаимодействии с характерологическими особенностями личности (в частности, явной сенситивной, психастенической, реже лабильной акцентуацией) оказывается важным фактором, участвующим в возникновении обсессивно-фобического невроза. Необходимо отметить также роль данного состояния в этиологии острых аффективных реакций, а также острых и подострых реактивных психозов (в том числе реактивной депрессии). Семейно-обусловленная тревога выступает в этих случаях как «фактор почвы», способствуя резкому усилению реакции на патогенную ситуацию [17].

Надо заметить, что факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношения «мать - ребенок», выделяются в настоящее время в качестве центральной, базовой причины тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы, практически независимо от того, к какому психологическому направлению они принадлежат. Вместе с тем существует достаточно мало сведений о тех факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, которые являются специфическими с точки зрения возникновения у детей устойчивой тревожности. Вопросы влияния характеристик семьи и особенностей семейного воспитания на тревожность более старших детей и подростков разрозненны и встречаются главным образом в работах, посвященных другим проблемам, в качестве некоторой дополнительной характеристики [8].

Детально анализировал проблему зависимости подростковой тревожности от взаимоотношений в семье А. М. Прихожан. Исследователем была проанализирована взаимосвязь тревожности детей и родителей, и, по полученным данным, связь тревожности детей и родителей отмечалась для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. А. М. Прихожан делает вывод, что эмоциональные трудности и проблемы чаще встречаются у тех детей, родители которых характеризуются личностными нарушениями, склонностью к неврозоподобным состояниями, депрессии и т. п. [5].

Однако само по себе установление вышеуказанной связи не позволяет понять, каким образом связаны тревожность детей и родителей. Так, согласно данным М. Раттера, определенную роль в этой связи может играть генетически передаваемый родителями биологический фактор повышенной ранимости. Тем не менее, считает М. А. Прихожан, гораздо более вероятным представляется влияние тревожности родителей на тревожность детей через подражание, воздействие на условия жизни ребенка (например, ограничение контактов со сверстниками, чрезмерная опека и т. п.).

«Обращает на себя внимание тот факт, - пишет А. М. Прихожан, - что в качестве наиболее частого ответа у родителей тревожных детей выделяется чувство раздражения, а не беспокойства, уныния, как этого можно было бы ожидать. Этот момент, на наш взгляд, чрезвычайно важен, поскольку при общении с раздраженным взрослым, тем более особо значимым для него, ребенок испытывает острый дискомфорт, в основе которого чувство вины. Причем причину этой вины ребенок чаще всего понять не может. Подобное переживание ведет к глубинной, «безобъектной» тревожности» [8].

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредотачиваются на этих вопросах в общении с ним, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий [26].

Второй вариант - демонстративность - особенность личности, связанной с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Источником демонстративности обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а наоборот, наиболее избалованными детьми. Такой ребенок будет добиваться внимания, даже нарушая правила поведения. («Лучше пусть ругают, чем не замечают»). Задача взрослых - обходиться без нотаций и назиданий, как можно менее эмоционально делать замечания, не обращать внимание на легкие проступки и наказывать за крупные (скажем, отказом от запланированного похода в цирк). Это значительно труднее для взрослого, чем бережное отношение к тревожному ребенку [48].

Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема - постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка - недостаток похвалы.

Третий вариант - «уход от реальности». Наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития [1].

Интересно также обратить внимание на то, как тревожные дети и подростки воспринимают свою семью и отношение к ним родителей. А. М. Прихожан указывает, что тревожные дети значительно чаще, чем их нетревожные сверстники, испытывали затруднения в ответе на вопрос о предполагаемой оценке мамы, считая, что это во многом зависит от того, как он будет себя вести, а также от маминого настроения и самочувствия (56,2% против 12,5%). Таким образом, эти данные указывают на то, что тревожные дети чувствуют себя в семье значительно менее уверенно, чем нетревожные, семья не дает им переживания межличностной надежности, защищенности.

Интересно отметить, что тревожным подростком мать чаще воспринимается как принимающая, заботливая, но одновременно ненадежная и доминантная, а отец - как требовательный, принимающий, но доминантный и ненадежный. Эмоционально же благополучный подросток в основном воспринимает мать как принимающую, заботливую и сочувствующую, а отца - как принимающего, заботливого, но требовательного [28].

Таким образом, родители в восприятии тревожных подростков отличаются непредсказуемостью и доминантностью, а также более слабой по сравнению с их эмоционально благополучными сверстниками выраженностью принятия и заботы со стороны отца. Тревожные подростки в большей степени, чем их эмоционально благополучные сверстники, фиксируются на негативных характеристиках родителей и своего отношения к ним в этой группе также более конфликтной оказывается фигура отца.

Итак, в подростковом и раннем юношеском возрасте с тревожностью обнаруживают связь в основном те же самые характеристики семейного воспитания, что и на более ранних этапах, - непредсказуемость поведения родителей, создающая ощущение нестабильности, - с одной стороны, и их авторитарная, доминантная позиция - с другой. В переживаниях тревожных школьников выраженными оказываются чувства собственной зависимости и вины и невыраженным - чувство защищенности [31].

Обобщая данные, касающиеся влияния особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений на тревожность детей, можно сказать, что возникновению и закреплению тревожности способствует, с одной стороны, все, что нарушает чувство защищенности ребенка в семье, а с другой - все, что ограничивает социальный опыт ребенка, заставляя его всецело ориентироваться на семью.

Таким образом, в результате теоретического анализа изучаемой проблематики, мы пришли к выводу о том, что в современном мире при огромной конкуренции на рынке товаров и услуг, мощнейшим инструментом манипулирования интересами потребителей является реклама. При этом каждый год возрастает количество сцен агрессии и насилия, которые используются в рекламных роликах.

Существует большая проблема, которая была выявлена американскими психологами. Подростки воспринимают сцены насилия в рекламных роликах как «указание к действию». Т.е. их отношение к сценам насилия в рекламе является неосознанным, чаще всего в таких случаях проявляется «эффект подражания». Это значит, что подростки, не анализируя полученную информацию, просто стараются быть похожими на героев роликов и вести себя подобным образом. Этому способствует тот факт, что сцены агрессии в рекламе преподносятся потенциальным потребителям в юмористическом виде.

При этом психологи не могут решить важный вопрос, касающийся детерминант агрессивного поведения подростка, помимо рекламных роликов. Одни из них считают, что агрессивность подростков после просмотра роликов, в которых присутствуют агрессивные сцены, детерминирована личностными качествами подростка, другие (большинство) - признают, что на проявление агрессивности подростков в большей степени влияют ситуационные факторы. Но при этом все психологи, занимающиеся этой проблемой, единогласно соглашаются с тем, что существует ряд личностных факторов, от которых зависит проявление агрессивности у подростка. К числу таких факторов также относят такие, как личностная агрессивность и тревожность. Предположительно, агрессивность как личностная особенность подростка детерминирует проявление агрессивности после просмотра рекламного ролика, в который включены акты насилия и агрессии. В то время как личностная тревожность и страх наказания, который она вызывает - должны препятствовать проявлениям агрессивности. Исследований по подтверждению или опровержению данного предположения не проводилось. В нашем исследовании основной задачей будет исследование влияние данных личностных особенностей на неосознанное отношение к рекламным роликам, в которых присутствуют акты агрессии.

Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти "возрастные пики тревожности" являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей.

Такие данные помогают психологу определиться в ряде вопросов, например, понять, насколько он в силах помочь тревожной личности "изжить" тревогу, а в каких случаях его главная задача помочь личности адаптироваться и использовать себе во благо некоторые индивидуальные особенности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты.

Тревожность играет приспособительную роль, являясь сигналом об угрожающих изменениях во внешнем мире или в собственном организме. Однако если она выражена чрезмерно, то мешает нормальному функционированию индивида.

В психологическом плане состояние тревожности характеризует временный, но относительно устойчивый уровень активности человека. Психические состояния имеют рефлекторную природу и формируются в определённой обстановке под воздействием внутренних физиологических состояний организма.

С возрастом у ребенка происходит некоторая перестройка по отношению к объектам беспокойства. Так, постепенно уменьшается беспокойство в ответ на известные и неизвестные стимулы, но к 10-11 годам увеличивается беспокойство, связанное с возможностью быть отвергнутым сверстниками. Многое из того, что тревожит в эти годы, остается в той или иной форме у взрослых.

Сама ситуация познания чего либо нового, неизвестного, ситуация решения задачи, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда таит в себе неопределенность, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги.

По мере взросления первоначально глобальные отрицательные самооценки подростков становятся более дифференцированными, характеризующими поведение в отдельных социальных ситуациях, а затем и частные поступки. В развитии рефлексии, т.е. способности осознания подростками собственных достоинств и недостатков, наблюдается тенденция как бы противоположного характера. В начальный период подростничества детьми осознаются в основном только их отдельные поступки в определенных жизненных ситуациях, затем - черты характера и, наконец, глобальные личностные особенности.

2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

.1 Методы исследования

*Целью данной работы* является изучение взаимосвязи показателей уровня тревожности общего состояния респондентов (подростков) на готовность к самостоятельному построению, корректировке и реализации своей личности, перспектив своего развития (жизненного и личностного).

*Объектом исследования* является система отношений и эмоциональная сфера личности подростков.

*Предметом* выступает самоотношение личности и личностная тревожность подростков.

Мы исходили из предположения, что тревожность влияет на становление самосознания личности подростков.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы мы опирались на следующие методы исследования:

Исходя из цели, нами были сформулированы следующие задачи:

Методологически обосновать изучение проблемы самосознания и личностной тревожности у подростков.

1. Методологически обосновать изучение проблемы взаимосвязи самосознания и личностной тревожности у подростков.
2. Раскрыть содержание понятий самосознание и самоотношение личности как проблему психологии личности.
3. Разработать батарею методик для эмпирического исследования взаимосвязи личностной тревожности и особенностей самосознания личности подростка.
4. Показать связь уровня тревожности с особенностями отношения к себе у подростков.

Для решения поставленных эмпирических задач был использован следующий диагностический блок:

. Методика исследования самооценки Дембо - Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан[49] .

. Методика исследования самоотношения Р.С.Пантилеева.

. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О.Ф.Потемкиной.

. Методика диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина[50]

. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

. Сочинение «Я в профессии через 10 лет»[51;52;53] .

Исследование проводилось в период 2008-2009 учебного года на базе школы-сада № 9.

. Методика Исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, направлено на выявление уровня самооценки личности.

Методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личных качеств. На вертикальных шести линиях отмечают знаком уровень развития этих качеств (показатель самооценки). Размеры шкал 100 мм, ответы получают количественную характеристику. Результаты оцениваются по специальной таблице. Данная методика удобна в применении с подростками.

. Методика исследования самоотношения Р.С.Пантилеева, выявляет важные аспекты самосознания и отношения к себе личности. С помощью данной методики можно выявить типы отношений к себе личности:

. Открытость - открытое или закрытое (Защитное) отношение к себе. «Внутренняя честность» или «закрытость».

. Самоуверенность - высокое самоотношение, ощущение силы «Я» или ощущения Слабости, Сомнение в способности вызывать уважение.

. Саморуководство - отражает представление о том, что основным источником активности и результатов субъекта является он сам, отражает чувство субъекта по поводу управляемости и предсказуемости собственного «Я».

. Отраженное самоотношение - отражает представление субъекта о том, что его личность способна вызывать у других уважение, симпатию - или противоположные им чувства.

. Самоценность - «Я как ценность», отражает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность своего «Я» для других.

. Самопринятие - в основе лежит чувство симпатии к себе, принятия себя таким, какой ты есть.

. Самопривязанность - желание или нежелание изменяться по отношению к наличному состоянию.

. Внутренняя конфликтность - отражает чувство конфликтности, направленное на себя.

. Самообвинение - отрицательные эмоции в адрес «Я».

**3.** Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О.Ф. Потемкиной**,** позволяет посмотреть степень выраженности социально-психологических установок. Данная процедура показывает отношение личности на преодоление задач и проблем социально-психологической сфере. Методика позволяет судить о стратегиях поведения подростков в социально-психологических ситуациях.

. «Ориентация на процесс» - люди, ориентированные на процесс, менее задумываются над достижением результата. Их процессуальная направленность препятствует их результативности.

. «Ориентация на результат» - люди, ориентирующиеся на результат - одни из самых надежных. Они достигают результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

. «Ориентация на альтруизм» - наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека.

. «Ориентация на эгоизм».

. «Ориентация на труд» - люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать. Труд приносит им радость и удовольствие.

. «Ориентация на свободу» - главная ценность для этих людей это свобода.

. «Ориентация на власть»

. «Ориентация на деньги».

4. С помощью сочинения «Я в профессии через 10 лет» мы намеревались судить об осознанности и сформированности представлений своей перспективы у подростков. Путем контент - аналитического анализа сочинений выявляется особенности осознания своей перспективы.

5. Методика диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина измеряет ситуативную и личностную тревожности (как устойчивая характеристика человека) личности.

Шкала самооценки состоит из 2-х частей, раздельно оценивающих реактивную (РТ, высказывания № 1 - 20) и личностную (ЛТ, высказывания № 21 - 40) тревожность.

. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса также направлено на изучение уровня и тревожности, связанной со школой.

2.2 Организация проведения исследования

Исследование проводилось в период 2008/2009 учебного года в школе - сад № 9 п.Южный Абайского района, Карагандинской области. В исследовании принимали участие 40 учащихся 9 класса и 40 учащихся 11 класса, в возрасте 15-17 лет.

Для решения поставленных эмпирических задач был использован следующий диагностический блок:

. Методика исследования самооценки Дембо - Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

. Методика исследования самоотношения Р.С.Пантилеева.

. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О.Ф.Потемкиной.

. Методика диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина.

. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

6. Сочинение «Я в профессии через 10 лет».

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Проведение методики исследования самооценки Дембо - Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

. Проведение методикиисследования самоотношения Р.С.Пантилеева.

. Проведение методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О.Ф.Потемкиной.

. Проведение методика диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина.

. Проведение методики на диагностику уровня школьной тревожности Филипса.

6. На заключительном этапе ученики писали сочинение «Я в профессии через 10 лет».

3. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПРОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

.1 Динамика изменения самооценки и самоотношения в период подросткового возраста

1. Результаты исследования уровня самооценки.

Таблица 1.

Количественные показатели уровня самооценки.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шкалы | Уровень самооценки | |
|  | 9 класс | 11 класс |
| Ум, способности | 58 ср. | 66 выс. |
| Авторитет у сверстников | 61 выс. | 65 выс. |
| Умелые руки | 59 ср. | 66 выс. |
| Внешность | 56 ср. | 64 выс. |
| Уверенность в себе | 57 ср. | 64 выс. |

Представим данные таблицы графически уровень самооценки в % от общего числа испытуемых:



Рис. 1. Количественные показатели уровня самооценки.

Результаты исследования показали высокий уровень самооценки у учащихся 11 класса по всем шести школам. У учащихся 9 класса на всех шести шкалах встречаются низкие показатели самооценки, наиболее выражены средние показатели, и больше показателей очень высокой (завышенной), самооценки, что говорит о личностной незрелости, неумении правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Учащиеся 11 класса адекватно сравнивают себя с другими людьми, сопоставляют свои качества с внутренними эталонами или результатами деятельности других. Они высоко оценивают себя, свою личность, более уверены в себе, в своих способностях, по сравнению с учащимися 9 класса, так как они уже многое умеют выполнять самостоятельно - организовать какое-то мероприятие, провести конкурсы.

Становление самооценки связано с расширением и углублением знаний о себе, с их обобщением и наполнением «личностными смыслами», с усилением их побудительно - мотивационной роли.

То есть в самооценках одиннадцатиклассников произошли изменения.

. Результаты исследования самоотношения Р.С.Пантилеева

Рассмотрим показатели уровня самоотношения графически (Рис.1.)



\_\_\_\_\_\_\_ - 9 класс

---------- - 11 класс

Рисунок 1. Количественные показатели уровня самоотношения:

Результаты исследования показали более высокий уровень развития самоотношения у одиннадцатиклассников, по сравнению с девятиклассниками.

У одиннадцатиклассников выражено представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, является он сам. То есть, одиннадцатиклассников считают свое «Я» внутренним стержнем, который организует его личность, деятельность, общение, они считают, что их судьбы находится в их собственных руках. Об этом свидетельствует фактор саморуководство в общей системе самоотношения.

У одиннадцатиклассников, по сравнению с девятиклассниками, выражено чувство симпатии к себе, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Об этом свидетельствует фактор самопринятия.

Таким образом, у одиннадцатиклассников более выраженное отношение к себе как целостной личности, отличной от других людей, а ведь именно с высоким самоуважением, самопринятием связывается проявление наибольшей активности личности, продуктивность ее деятельности, реализация творческого потенциала.

.Результаты исследования степени выраженности социально-психологических установок О.Ф.Потемкина

Построим диаграмму:



 - 9 класс

 - 11 класс

Рисунок 2. Показатели выраженности социально-психологических установок

Рассмотрим каждую из установок в отдельности.

**1.** Ориентация на процесс преобладает у учащихся 9 класса, так как ими больше движет интерес к процессу обучения.

Если рассматривать в процентном соотношении, то ориентация на процесс у 9 класса составляет 73%, у 11 класса составляет 61%.

**2.** Ориентация на результат преобладает учащихся 11 класса. Для одиннадцатиклассников наиболее важен результат, итог их деятельности. В процентном соотношении: 9 класс - 56%, 11 класс - 75%.

**3.** Ориентация на альтруизм преобладает у 11 класса. В процентном соотношении: 9 класс - 49%, 11 класс - 70%.

**4.** Ориентация на эгоизм приблизительно одинакова в 9 и 11 классах. В процентном соотношении: 9 класс - 46%, 11 класс - 42%.

**5.** Ориентация на труд преобладает у одиннадцатиклассников. У них больше теоретических знаний, чем у девятиклассников, поэтому свободное время они используют для того, чтобы что-то сделать самостоятельно. В процентном соотношении: 9 класс - 51%, 11 класс - 65%.

**6.** Ориентация на свободу более выражена у 9 класса. У девятиклассников проявляется подростковое чувство «взрослости», выражающееся в стремлении к независимости, самостоятельности. В процентном соотношении: 9 класс - 70%, 11 класс - 60%.

**7.** Ориентация на власть более выражена у девятиклассников. Они стремятся добиться уважения, влияния в данной социальной группе. В процентном соотношении: 9 класс - 38%, 11 класс - 30%.

**8.** Ориентация на деньги преобладает у 11 класса. Одиннадцатиклассники больше девятиклассников осознают ценность социально-экономической ситуации в стране, знают цену деньгам, подошли к тому, что труд их родителей должен быть достойно оплачен. В процентном соотношении: 9 класс - 34%, 11 класс - 58%.

Рассмотрим данные ориентации по иерархии (таб.4.)

Таблица 4

Показатели ориентации старшеклассников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | 9 класс | 11 класс |
| 1. | На процесс | На результат |
| 2. | На свободу | На альтруизм |
| 3. | На результат | На труд |
| 4. | На труд | На процесс |
| 5. | На альтруизм | На свободу |
| 6. | На эгоизм | на деньги |
| 7. | На власть | На эгоизм |
| 8. | На деньги | На власть |

Из таблицы видно, что 9 класс более всего ориентирован на процесс, а менее всего на деньги. 11 класс более всего ориентирован на результат, а менее всего на власть. Это связано с тем, что девятиклассников в первую очередь интересует все, что связано с процессом познания. Им важен процесс овладения трудовыми навыками, которые позволят включиться в производственную деятельность в будущем.

Одиннадцатиклассникам же наиболее важен результат их деятельности, они уже многое могут выполнять самостоятельно, поэтому им важен результат их деятельности.

4. Результаты сочинения «Я в профессии через 10 лет»

Таблица 5.

Показатели выборов профессии в процентном соотношении

|  |  |
| --- | --- |
| Профессии | |
| 9 класс | 11 класс |
| Экономист 46,6% | Юрист 26,6% |
| Врач 13,3% | Экономист 23,3% |
| Учитель 13,3% | Врач 20% |
| Инженер 10% | Учитель 10% |
| Не знаю 16,6% | Инженер10% |
|  | Воспитатель 6,6% |
|  | Не знаю 3,3% |

По результатам сочинения можно сказать, что ученики 11 класса более конкретно представляют себе будущую сферу деятельности. Они отсортировали и оценили различные виды деятельности с учетом своих интересов, установок, способностей, ценностей. Это свидетельствует о развитии у них профессионального самосознания.

По результатам исследования можно сделать выводы:

1. Главное психологическое приобретение в юношеском возрасте - это открытие своего внутреннего мира, возникающее в процессе социального взаимодействия. Как неизбежный всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время, подтвержденное внутренним изменениям и колебаниям психического приобретения.

2. Исследование самооценки показало высокий уровень ее развития у учеников 11 класса. Они высоко оценивают себя, более уверены в себе, в своих способностях, по сравнению с девятиклассниками.

. У 11 класса более высокий уровень развития самоотношения, они относятся к себе, как целостной личности, отличной от других людей.

. Главной социально-психологической установкой у одиннадцатиклассников является ориентация на результат, они уже многое могут выполнять самостоятельно. Девятиклассникам более всего ориентированы на процесс, так как им важен процесс овладения трудовыми навыками, которые позволяют включиться в производственную деятельность в будущем.

. Эмпатические способности в процессе обучения повышаются к третьему курсу. Развивается способность к сопереживанию, впечатлению, способность чувствовать состояние другого человека, точно воспринимать смысловые оттенки его внутреннего мира. Важнейшая роль отводится интуитивному каналу - прошлому опыту, хранящемуся в подсознании.

. Все компоненты негативной коммуникативной установки у учеников 11 класса значительно ниже, по сравнению с 9 классом.

. Одиннадцатиклассники конкретно представляют себе будущую сферу деятельности с учетом своих интересов, способностей, ценностей.

3.2 Особенности личностной тревожности у школьников 9 и 11 классов

Результаты диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина

Шкала самооценки состоит из 2-х частей, раздельно оценивающих реактивную и личностную тревожность. Показатели РТ и ЛТ подсчитывают по формулам

**РТ=У1-У2+35**,

где У1- сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; У2 - сумма остальных зачеркнутых цифр (пунктам 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

**ЛТ=У1-У2+35**,

где У1- сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; У2 - сумма остальных зачеркнутых цифр (пунктам 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39)

*Реактивная тревожность* - характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушения тонкой координации.

*Личностная тревожность* - как проявление нейротизма. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием у личности невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Тревожность в той или иной мере свойственна всем людям. При этом, как ни странно, существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревожности» для каждого индивида, мобилизирующий его на достижение наилучшего в данных условиях результата деятельности. Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, ибо высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. Низкая тревожность, наоборот, требует повышения к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Таблица 6.

Показатели по методике диагностики самооценки Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | 9 класс | | 11 класс | |
|  | Реактивная тревожность | Личностная тревожность | Реактивная тревожность | Личностная тревожность |
| 1 | 24 | 48 | 22 | 35 |
| 2 | 24 | 34 | 20 | 41 |
| 3 | 15 | 48 | 18 | 31 |
| 4 | 33 | 42 | 32 | 56 |
| 5 | 25 | 53 | 28 | 44 |
| 6 | 24 | 46 | 17 | 27 |
| 7 | 25 | 38 | 36 | 48 |
| 8 | 39 | 45 | 17 | 40 |
| 9 | 25 | 41 | 31 | 24 |
| 10 | 20 | 48 | 36 | 47 |
| 11 | 31 | 42 | 24 | 37 |
| 12 | 24 | 34 | 30 | 53 |
| 13 | 19 | 33 | 46 | 54 |
| 14 | 25 | 47 | 18 | 51 |
| 15 | 24 | 33 | 21 | 37 |
| 16 | 29 | 44 | 17 | 34 |
| 17 | 20 | 39 | 23 | 56 |
| 18 | 28 | 50 | 22 | 40 |
| 19 | 16 | 41 | 14 | 37 |
| 20 | 11 | 27 | 45 | 53 |
| 21 | 13 | 43 | 19 | 46 |
| 22 | 19 | 47 | 20 | 48 |
| 23 | 38 | 4 | 25 | 51 |
| 24 | 25 | 40 | 14 | 55 |
| 25 | 21 | 33 | 46 | 52 |
| 26 | 28 | 44 | 18 | 49 |
| 27 | 20 | 42 | 29 | 40 |
| 28 | 32 | 51 | 33 | 42 |
| 29 | 11 | 45 | 15 | 41 |
| 30 | 26 | 33 | 23 | 45 |
| 31 | 15 | 36 | 28 | 52 |
| 32 | 20 | 22 | 11 | 44 |
| 33 | 23 | 29 | 32 | 53 |
| 34 | 17 | 35 | 28 | 49 |
| 35 | 26 | 28 | 25 | 51 |
| 36 | 29 | 19 | 30 | 53 |
| 37 | 16 | 25 | 31 | 40 |
| 38 | 28 | 49 | 16 | 41 |
| 39 | 13 | 51 | 28 | 56 |
| 40 | 29 | 48 | 23 | 52 |

Построим график:



Рисунок 3. Определение уровней тревожности учеников 9 классов.



Рисунок 4. Определение уровней личностной и ситуативной тревожности учеников 11классов

По результатам исследования можно сделать выводы, что ученики 11 класса спокойны, но 5 % из коллектива испытывает высокую реактивную тревожность - напряжение, беспокойство, нервозность, вызывает нарушения внимания. Личностная тревожность у учащихся 11 класса высокая по сравнению с учащимися 9 класса. Видимо это связано с тем, что ученики, 11 класса оканчивают школу, готовятся к ЕНТ и экзаменам, они эмоционально и нервно истощены.

Ученики 9 класса не испытывают напряжения, беспокойства, нервозности. Они внимательны на уроках. В коллективе преобладает умеренная личностная тревожность, это говорит о том, что учащиеся могут спокойно воспринимать ситуацию не реагируя на это состоянием тревоги.

.3 Связь уровня личностной тревожности с самоотношением личности подростка

Результаты диагностики уровня школьной тревожности Филипса

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".

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

. Число совпадений по каждому из 8 фактов тревожности, выделенных в тесте. Уровень тревожности определяется так же, как и в первом случае. Анализируется общее эмоциональное внутреннее состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

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

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

. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успех, достижения высокого результата и т.д.

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

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

. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

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

. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми школе, снижающий успешность обучения ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, теоретическое изучение взаимосвязи самосознания и личностной тревожности подростков показало что проблема развития самосознания является одной из ключевых в психологии. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Изучение структуры самосознания, динамики его развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе.

Самосознание является одним из ведущих элементов психологического склада личности, регулирующих деятельность и поведение человека. Самосознание не сумма частных характеристик, а целостный образ, единая, хотя и не лишенная внутренних противоречий, установка по отношению к самому себе.

В своем развитии личность способна самоопределятся по отношению к внешним условиям. Личность - субъект своей жизни, то есть источник и движущая сила жизненной динамики. Особенность развитой личности как субъекта жизни состоит в ее способности разрешать жизненные проблемы.

Проблема личности - проблема необъятная, значимая и сложная, охватывающая огромное поле исследований. Понятие личности относится к числу сложнейших понятий. До сих пор ещё не сложилось достаточно обоснованного и общепринятого определения многозначность содержания этого понятия обусловлена многоаспектностью проявлений личности, многообразием её становления и развития.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями "Я - концепции", отношение к себе.

До этого она является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму "замкнутого психологического круга", ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования.

Эти "возрастные пики тревожности" являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей. В данные "возрастные пики тревожности" тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры.

Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста.

Актуальность данного исследованиязаключалась в попытке рассмотреть особенности формирования самосознания в подростковом возрасте, как важном периоде личностного самоопределения и преодоления личностной тревожности.

Экспериментальное изучение данной проблемы подтвердило наше предположение о том, что тревожность влияет на становление самосознания личности подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон И.С. «Открытие «Я». М. 1978г. 254 с.

2. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии». М.: «Педагогика». 1989г. 287с.

. Чеснокова И.И. «Проблема самосознания в психологии». М.: Издательство «Наука». 1977г. 234с.

. Столин В.В. «Самосознание личности» М.: МГУ. 1983г.180с.

. Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте». М.1968г. 321с.

. Мухина В.С. «психология детства и отрочества». М.:ИПП. 1998г. 281с.

. Лисина М.И. «Проблемы онтогенеза общения» М.: «Педагогика». 1986г. 212с.

. Ермолаева М.В. «Психология развития». Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 2000г. 186 с.

. Кон И.С. «Психология ранней юности» М.: «Просвещение». 1989г. 210 с

. Фельдштейн Д.М. «Психология взросления». М.: МПСИ «Флинта». 1999г. 203.с

. Митина Л.М. «Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях//«Вопросы психологии». 1997. № 4. 28 - 38с.

. Каган М.С. «Особенности самосознания подростков» М. 1973г.154 с.

14. «Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/ под редакцией И.В.Дубровиной. М.: «Педагогика». 1987г. 254 с.

15. Гинзбург М.Р. «Психологическое содержание личностного самоопределения» //»Вопросы психологии». 1994г. № 3. 43-52 с.

16. Пряжников Н.С. «Профессиональное и личностное самоопределение»

М.: НПО «МОДЭК». 1996г. 234 с.

17. Психология современного подростка / Под редакцией Д.М. Фельдштейна. М.: «Педагогика». 1987г.256 с.

18. Слободчиков В.И. «Психологические проблемы становления внутреннего мира человека» // «Вопросы психологии». 1989. № 6. 14-22 с.

.«Психология подростка» Хрестоматия. Составитель Ю.И.Фролов. М. 1997г. 256 с.

.Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. «Психология саморазвития». М. 1995г. 243 с.

21. Спиркин А.Г. «Сознание и самосознание» М. 1972г.321 с.

22.Коломинский Я.Л. «Человек - психология». М.: «Просвещение». 1986 г. 223 с.

. Мудрик А.В. «Современный старшеклассник» // «Хрестоматия по возрастной психологии» М.: ИПП. 1996г. 266 - 275 с.

24. Кон И.С. «Открытие «Я»». М.: «Политиздат». 1978г. 342 с.

. Захарова А.В. «Структурно - динамическая модель самооценки» // «Вопросы психологии». 1989г. №1. 5 - 14.с.

. «Возрастная и педагогическая психология». Под редакцией А.В.Петровского. М.: «Просвещение». 1993г. 208 с.

. Гуревич К.М. «Индивидуально - психологические особенности школьников», М.:«Знание» 1989г. 324 с.

. Прихоэлан А.М. «Развитие эмоциональной стороны самосознания//»Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту». М. 1987г.300 с.

.Митина Л.М. «Формирование профессионального самосознания учителя» // «Вопросы психологии». 1990. № 3. 58-64.с.

. Прыгин Г.С., Степанский В.М., Фарютин В.П. «Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников»// «Вопросы психологии». 1987г. № 4. 45 - 50 с.

. Рабочая книга школьного психолога /Под редакцией И.В.Дубровиной.

М.: МПА. 1995г. 278 с.

. Психологическое сопровождение выбора профессии/под редакцией Л.М.Митиной. М.: МПСИ. издательство «Флинта». 1998г.155 с.

. Фонарев А.Р. «Формы становления личности в процессе ее профессионализации»// «Вопросы психологии». 1997. № 2. 15 - 25 с.

. Славина Л.С. «Индивидуальный подход к подросткам».М.: «Просвещение» Л. 1983г.312 с.

. Шумилин Е.А.»Психологические особенности личности старшеклассника». М.: «Педагогика». 1979г.187 с.

. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. «Психологический анализ динамики

профессионального самоопределения личности» // «Вопросы психологии». 1983. № 2. 51 - 59 с.

37. Липкина А.И. «Самооценка школьника» М. «Просвещение». 1976г. 278 с.

. Митина Л.М. «Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта МПСИ. 1998г. 256 с.

. «Прикладная социальная психология» под редакцией Сухова А.Н. Дергача А.А. М.: Издательство НПО «МОДЭК».1998г.169 с.

.Обухова Л.Ф. «Возрастная психология».М.: «Просвещение». 1992г. 299 с

. Чистякова С.Н. «Профессиональная ориентация» М. 1983г.159 с.

. Маркова А.К. «Психология профессионала». М. 1996г. 304 с.

. Краткий психологический словарь / Под редакцией Петровского А.В. Ярошевского М.Г. М.: «Политиздат». 1985г.326 с.

. Обносов В.И. «Динамика профессиональных представлений учащихся» // «Вопросы психологии». 1986г. № 6. 28 - 32 с.

. Пряжников Н.С. «Психологический смысл труда» М.: Издательство НПО «МОДЭК». 1997г.332 с.

. Кондаков И.М. «Психология. Иллюстрированный словарь». М.: «Прайм - ЕВРОЗНАК». 2003. 512 с.

. Кон И.С. «В поисках себя: личность и ее самосознание» М.: «Политиздат». 1984г.321 с.

. Атанова Т.А., Шлехта Н.Ф. «Психодиагностические методы изучения личности. Учебное пособие М.: МПСИ «Флинта» 1998г.356 с.

49.Райгородский Д.Я. «Практическая психодиагностика» Самара «Бахрах». 1999г. 277 с.

50. Соколова В.Н., Юзефович Г.Я. "Отцы и дети в меняющемся мире".М.1995г.256 с.

51.Климов Е.А. «Путь в профессию». Л. 1974г.178 с.

. Климов Е.А. «Психология профессионала» М. 1984г.267 с.

53. Климов Е.А. «Как выбрать профессию» М. 1984г.342 с.