

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	5
1.1 Проблема тревожности в отечественной и зарубежной психологии	5
1.2. Особенности старшего подросткового возраста.....	26
1.3. Особенности ситуативной и личностной тревожности старших подростков	40
Выводы по главе 1.....	49
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	52
2.1. Этапы исследования.....	52
2.2 Анализ и обобщение полученных данных	53
2.3. Рекомендации профилактики снижения тревожности старших подростков	63
Выводы по главе 2.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	73
Приложение А	78
Приложение Б.....	80
Приложение В.....	81
Приложение Г	82
Приложение Д.....	83
Приложение Е.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью в последствие 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. Ключевой эмоцией в субъективном переживании тревоги является страх. 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.

При оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две, на первый взгляд, взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, ссылки на не разработанность и неясность самого понятия «тревожность» как в нашей стране, так и за рубежом. Указывается, что под данный термин зачастую подводится достаточно разнородные явления и что значительные расхождения в изучении тревожности существуют не только между различными школами, но и между разными авторами внутри одного направления, подчеркивается субъективность использования данного термина. С другой стороны, между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющие очертить некоторые «общие контуры» тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние-свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности и др.) и выделить тревожный тип личности.

По мнению А.М. Прихожан, особенно острой проблема тревожности 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. Поэтому проблема тревожности стоит особо остро в подростковом возрасте.

Цель исследования: изучить особенности тревожности старших подростков.

Объект исследования: тревожность старших подростков.

Предмет исследования: особенности тревожности старших подростков.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что у старших подростков тревожность имеет особенности: уровень тревожности девушек выше уровня тревожности юношей.

Задачи исследования состоят в следующем:

- изучить проблему тревожности в отечественной и зарубежной психологии;
- изучить особенности старшего подросткового возраста;
- выявить особенности личностной и ситуативной тревожности старших подростков;
- разработать рекомендации по профилактике снижения уровня тревожности старших подростков.

Теоретико-методологической основой нашей работы являются труды отечественных и зарубежных исследователей (Е.Д. Божович, Ч.Д. Спилбергер, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, Г.С. Абрамова, Н.Ю. Синягина, А.И. Захаров, В.В. Суворова, Р.С. Немов, З. Фрейд, Р. Мэй, В. Гурьева, Ф. Перлз, С.Л. Рубенштейн, И.С. Кон, К. Роджерс и т. д.).

Методы:

1. *Теоретические методы:* исследование проблемы тревожности старших подростков по данным психолого-педагогической литературы;
2. *Эмпирические методы:* тестирование;
3. *Методы обработки данных:* анализ и сравнение.

Методики:

— Тест «Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (адаптирован Ю.Л. Ханиным).

Практическая значимость исследования состоит в том, что теоретические и методические материалы, содержащиеся в исследовании, найдут применение в образовательных учреждениях для организации эффективной психолого-педагогической поддержки тревожных подростков. Полученные в ходе исследования результаты могут лечь в основу научно-методических рекомендаций по совершенствованию подготовки и повышения квалификации педагогов, психологов, классных руководителей, социальных педагогов к взаимодействию с тревожными подростками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Проблема тревожности в отечественной и зарубежной психологии

Современное научное знание показывает растущий интерес к проблеме тревожности личности. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное положение и анализируется в психологическом и во многих других аспектах.

Становление эмоционально-волевой сферы, с которой тесно связано формирование личности – процесс сложный и длительный, который характеризует психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием на воспитание ребенка со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, являющихся важными в жизни ребенка. Без знания особенностей эмоциональной сферы детей, вызывает затруднение правильно реагировать на их поступки, выбирать соответствующие порицание или поощрение, целенаправленно руководить процессом воспитания.

В психологии различают два схожих, но в тоже время различных по значению понятия «тревога» и «тревожность».

Тревога, по мнению А.М. Прихожан, «это – 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)» [39].

С другой стороны, А.М. Прихожан определяет тревожность, «это – 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» [39].

В русском языке эти два понятия обычно фиксируются в терминах «тревога» и «тревожность», последнее используется для обозначения явления в целом.

Кроме того, состояние тревоги изучается как процесс, т.е. анализируются этапы его возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и ее разрядки. При этом существенное значение придается восприятию и интерпретации индивидом качества физиологического возбуждения.

По определению Р.С. Немова, «на психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др.» [35].

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении артериального давления, возрастания общей возбудимости, снижения порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Н.Ю. Синягина под тревожностью понимала «сравнительно мягкую форму проявления эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в различных ситуациях, в ожидании плохого отношения со стороны окружающих и т.д.» [42].

А.И. Захаров считает, что тревожность является противоречивостью эмоций человека с его испытываемыми ощущениями и чувствами. Такое определение тревожности А.И. Захаров приводит: «Тревожность – это склонность к беспокойству, недостаточная внутренняя согласованность чувств и эмоций» [42].

В словаре «Психология» под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского дано следующее определение тревожности: «Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий» [42].

В.В. Суворова понимает тревожность, как «психическое состояние внутреннего беспокойства, неуравновешенности и в отличие от страха может быть беспредметной и зависеть от чисто субъективных факторов, приобретающих значение в контексте индивидуального опыта» [42]. И относит тревожность к отрицательному комплексу эмоций, в которых доминирует физиологический аспект.

По мнению Р.С. Немова: «Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфической социальной ситуации» [35].

А.М. Прихожан дает следующее определение: «Тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет свою побудительную силу и константные формы реализации поведения с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлениях» [39].

Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный, и операционный аспекты, при доминировании эмоционального.

По мнению, Г.М. Андреевой, «тревожность, как сигнал об опасности, привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога).

Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явление, препятствующее нормальной адаптации и так же, как устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности» [2].

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий тревожность (тревога) и страх. Разграничение явлений тревога и страх связано с именем С. Кьеркегора, последовательно разводящего конкретный страх (*furcht*) и неопределенный, безотчетный страх-тоску (*angst*). До этого времени всё, что сегодня мы относим к явлениям тревожности и страха, описывалось и обсуждалось под общим понятием «страх» (что часто встречается и в настоящее время) [44].

По определению Г.Г. Аркелова, «так как, страх – самая главная составляющая тревожности, она имеет свои особенности. Функционально страх служит предупреждением о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания. В случае, когда он достигает силы аффекта, он способен навязать стереотипы поведения – бегство, оцепенение, защитную агрессию. Если источник опасности не определен или не опознан, в этом случае, возникающее состояние называется тревогой» [3].

Чтобы далее говорить о проблеме тревожности нужно сделать разграничения между явлениями «тревога» и «страх».

Следуя определению В.К. Вилюнас, «страх – эмоция, возникшая в ситуации угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности» [11].

Если речь идет о понятиях страха и тревоги, то та и другая эмоции (аффекты) отражают существование угрозы, реакцию на нее. Однако имеются и значительные различия. Среди признаков различий, выделенных

С.Г. Захаровым, отметим следующие: «тревога – это сигнал опасности, страх – ответ на нее; тревога – скорее предчувствие, страх – чувство опасности; стимулы тревоги имеют более общий, неопределенный характер, страх – феномен более определенный и конкретный; тревога спроецирована в будущее, страх имеет своим источником прошлый травмирующий опыт» [42].

По мнению Р. Мэй, «реакции страха могут резко отличаться от реакций тревоги, поскольку страх и тревога затрагивают различные психологические уровни личности» [31].

Р. Мэй говорит, что «тревога является феноменом «первичным», а не «производным». Вторичным или производным является именно страх, а не тревога» [31]. В любом случае традиционный подход, когда тревогу относят к общей категории страха или когда тревогу пытаются понять посредством изучения страха – такой подход Р. Мэй считает нелогичным. Напротив, так же отмечает автор, «для понимания страха следует прежде понять проблему тревоги. Мы называем тревогу «основной» реакцией не только потому, что она представляет собой общую первоначальную реакцию на опасность, но и потому, что опасность при этом угрожает самим основам личности. Это реакция на опасность, угрожающую «сердцевине» или «сущности» личности, а не каким-то внешним ее аспектам. Страх же представляет собой реакцию на такую угрозу, которая еще не достигла основ личности. Поэтому, образно говоря, мы можем назвать страх средством защиты от тревоги» [42].

Страх и тревога – два понятия, объединяемые одними и разделяемые другими авторами. В страхе и тревоге есть общий компонент в виде чувства беспокойства. В обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности. Если продолжить общую линию, то тревогу можно сравнить с глубоко запрятанным страхом диффузного характера [42].

В.А. Гурьева условно различила понятия «тревога» и «страх» и представила это следующим образом:

- 1) тревога – сигнал опасности, а страх – ответ на нее;
- 2) тревога – скорее предчувствие, а страх – чувство опасности;
- 3) тревога обладает в большей степени возбуждающим, а страх – тормозящим воздействием на психику;
- 4) тревога более характерна для лиц с холерическим, страх – флегматическим темпераментом;
- 5) стимулы тревоги имеют более общий, неопределенный и абстрактный характер, страх – более определенный и конкретный, образуя психологически замкнутое пространство;
- 6) тревога как ожидание опасности проецирована в будущее, страх как воспоминание об опасности имеет своим источником главным образом прошлый травмирующий опыт;
- 7) несмотря на свою неопределенность, тревога в большей степени рациональный (когнитивный), а страх – эмоциональный, иррациональный феномен. Соответственно, тревога скорее левополушарный, а страх – правополушарный феномен;
- 8) тревога – социально, а страх – инстинктивно обусловленные формы психического реагирования при наличии угрозы [13].

Сегодня наиболее распространена точка зрения, рассматривающая страх как реакцию на конкретную, определенную, реальную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы, преимущественно воображаемого характера. Согласно другой позиции, страх испытывается при угрозе «витальной», когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму, а тревожность – при угрозе социальной, личностной. Опасность в этом случае грозит ценностям человека, потребностям Я, его представлению о себе, отношениям с другими людьми, положению в обществе. Подобный подход лежит и в основе определения

тревожности, данного в едва ли не первой работе по психологическому изучению тревожности в СССР – исследовании, проведенном грузинским психологом Н.В. Имададзе в 1966. Тревожность понимается автором как «эмоциональное состояние, возникшее перед возможностью фрустрации социальных потребностей» [13].

Своеобразным выражением этой точки зрения является положение Ф. Перлза: «Я склонен считать, что всякая тревога есть боязнь перед публикой. Если это не боязнь перед публикой (т.е. связанная с исполнением), тогда рассматриваемое явление есть страх. Или тревога является попыткой преодолеть страх ничто, часто представляемое в форме "ничто = смерть"» [13].

Вместе с тем, в другом месте Ф. Перлз рассматривает тревожность и страх с точки зрения отношения к внешней и внутренней угрозе и рассматривает тревожность как исходно чисто физиологическую реакцию: «Страх вызывается некоторым опасным объектом в среде, с которым нужно что-либо сделать или избегать его. Тревожность же – внутриорганическое – переживание, не имеющее прямого отношения к внешним объектам». И несколько выше: «Тревожность – это переживание трудности дыхания во время заблокированного возбуждения. Само английское слово «anxiety» (беспокойство; тревога) происходит от латинского «augusto» – узость, сужение. Тревожность возникает вместе с непроизвольным сжатием груди...» [13].

В некоторых исследованиях страх рассматривается как фундаментальная эмоция, а тревожность – как формирующееся на его основе, часто комбинация с другими базовыми эмоциями, более сложное эмоциональное образование. Так, согласно теории дифференциальных эмоций, страх – фундаментальная эмоция, а тревожность – устойчивый комплекс, образующийся в результате сочетания страха с другими фундаментальными эмоциями, например страданием, гневом, виной,

стыдом и интересом. Нередко тревога и страх используют как взаимозаменяемые понятия.

В целом же, в современной психологической литературе, принято использоваться понятием «страх», когда речь идет о переживании, имеющий конкретный объект, все равно реально или иррационального, воображаемого, адекватного или неадекватного характера, и понятием «тревога», «тревожность», когда объект не выделяется.

Одним из существенных вопросов, важных для понимания причин тревожности, является проблема локализации ее источника. В настоящее время, как уже отмечалось, выделяются в основном два типа источников устойчивой тревожности:

- длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги;
- внутренние психологические и/или психофизиологические причины.

Вопрос о том, возникают ли под влиянием этих разных источников различные типы тревожности или это одно и то же явление, анализ причин которого проведен на разном уровне или хронологически разведен во времени, достаточно сложен и до настоящего времени не имеет однозначного решения.

Некоторые авторы, например А. Фрейд, говоря о разных по источникам типах тревожности, тем не менее, подчеркивали практическую невозможность выделения этих типов на феноменальном уровне [55].

Е.А. Мусина, придерживаясь представления о том, что разная локализация источников порождает разные типы тревожности, предлагает ввести термины «внешняя» и «внутренняя» личностная тревожность. Однако, как представляется, для содержательного ответа на этот вопрос такой общей ссылки явно недостаточно [44].

Более продуктивным, с нашей точки зрения, является подход, объединяющий внешний источник стресса и его субъективную оценку. В

ряде исследований тревога, «субъективное состояние страха-тревоги» рассматривается как психологический эквивалент любого конфликта. При этом конфликт понимается в основном как противоречие между оценкой индивидом определенной ситуации как угрожающей (вне зависимости от ее объективных характеристик) и отсутствием необходимых средств для ее избегания или преодоления. Это представление находится в общем ряду теорий психологического стресса и тревоги как его компонента, связывающего их возникновение с когнитивной оценкой угрозы.

Угроза предполагает, что процесс подобной оценки состоит из нескольких этапов:

- непосредственная оценка ситуации как угрожающей;
- поиск и отбор средств преодоления угрозы;
- когнитивная переоценка ситуации и изменение отношения к ней.

Тревожность возникает тогда, когда оценка внешней угрозы соединяется с представлениями о невозможности найти подходящие средства для ее преодоления, а ее профилактика и коррекция понимаются как обучение «переоценке ситуации».

Длительное и многократное воздействие стрессовой ситуации при соответствующей ее оценке индивидом рассматривается как основной источник невротических и преневротических состояний, в том числе тревожности.

В качестве еще одного – экстремального – внешнего источника тревожности в литературе выделяется посттравматический стресс. Общая тревожность является одним из центральных компонентов «посттравматического синдрома» у взрослых.

Все имеющиеся в науке и практике факты убедительно свидетельствуют, что в случае устойчивой тревожности влияние стресса, в том числе и травматического, оказывается опосредованным внутриличностными факторами. Как следствие, это отражается в известных феноменах оценки и переоценки стрессовых ситуаций. Отмеченное выше

снимает проблему локализации источника тревоги, «внешней» и «внутренней» тревожности. Речь, по-видимому, должна идти о едином явлении, имеющем как внешние, так и внутриличностные источники.

Говоря о межличностном и интрапсихическом конфликте нужно отметить, что здесь возможна комбинация обоих, так как люди являются социальными существами и их основные конфликты лежат в области взаимоотношений с другими людьми. Конфликт является существенной особенностью тревожности, но их отсутствие не означает, что не будет страха, так как конфликт содержится в определенном типе страхов и называется фобиями.

По своей природе в ситуациях, порождающих чувство тревоги, мы склонны быть предусмотрительно осторожными: меньше разговаривать; избегать тем, которые могут обнаружить нашу неосведомленность; контролировать себя; не быть самоуверенными, как можно чаще соглашаться и улыбаться.

Застенчивость – это форма социальной тревоги. Ее отличительная особенность – постоянное беспокойство о том, что подумают другие. В отличие от людей уверенных в себе, застенчивые люди (среди которых много подростков) видят случайные события как каким-то образом связанные с собой. Они чересчур персонализируют ситуации – тенденция, которая демонстрирует тревожность и, в исключительных случаях, паранойю.

Если рассмотреть и проанализировать психологический подход к изучению тревожности, то можно заключить, что все теоретики определяют тревожность, как состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющий отрицательную эмоциональную окраску.

Важным моментом при изучении тревоги, является анализ видов тревожности. Ч.Д. Спилбергер разделил тревогу на «тревогу-состояние» и «тревогу-свойство». По мнению Ч.Д. Спилбергера: «“Тревога-состояние” –

это кратковременная преходящая эмоциональная реакция, связанная с активизацией автономной нервной системы. “Тревога-свойство” есть склонность к реакции тревоги, ее можно определить по частоте реакций тревоги, возникающих за длительный период времени» [23].

Выделяют два основных вида тревожности. Первым из них – это так называемая ситуативная тревожность, т.е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным иммобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания. Другой вид – так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное [23].

А.М. Прихожан рассматривает разновидности тревожности. Устойчивая тревожность в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, экологическая и др.). Ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную. Общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от их изменения и значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей. Некоторые авторы говорят не об общей тревожности, а о частной,

специфической, связанной с постоянным реагированием состоянием тревоги только на определенные ситуации [38–40].

Например, Д. Саразон ввел понятие «тестовой» тревожности, отражающей склонность к этому состоянию в ситуациях экзамена, тестирования. В других исследованиях говорится о частной личностной тревожности, связанной с публичным выступлением, общением, обучением плаванию, участием в соревнованиях, конкурсах и т.п. [41].

Страх влияет на протекание психических процессов: наблюдается резкое ухудшение или обострение чувствительности, плохая осознанность восприятия, рассеянность внимания, имеются трудности сосредоточения, спутанность речи, дрожание голоса. На мышление страх влияет по-разному: у одних повышается сообразительность, они концентрируются на поисках выхода, у других – ухудшается продуктивность мышления.

Очень часто снижается волевая деятельность: человек чувствует неспособность что-либо предпринять, ему трудно заставить себя преодолеть это состояние. Для преодоления страха чаще всего используются следующие приемы: человек старается продолжать свое дело, вытесняя страх из сознания; находит облегчение в слезах, в прослушивании любимой музыки, в курении.

Говоря о теориях в области изучения тревожности, то из них самыми масштабными является концепции З. Фрейда, К. Хорни, Г.С. Салливан.

В психологию понятие «тревоги» ввел З. Фрейд. Работая долгие годы с пациентами, З. Фрейд пришел к следующему пониманию смысла тревоги: «Тревога является функцией эго, и назначение ее состоит в том, чтобы предупреждать человека о надвигающейся угрозе, которую нужно встретить или избежать. Тревога как таковая дает возможность личности реагировать в угрожающих ситуациях адаптивным способом и, что тревога является необходимым компонентом в психике человека» [55].

З. Фрейдом было выделено три типа тревоги, в зависимости от того, откуда исходит угроза для эго (из внешнего окружения, от ид или суперэго):

– Реалистическая тревога. Эмоциональный ответ на угрозу и/или понимание реальных опасностей внешнего мира. Она в основном является синонимом страха и может ослаблять способность человека эффективно справиться с источником опасности. Реалистическая тревога стихает, как только исчезает сама угроза. В целом, реалистическая тревога помогает обеспечить самосохранение;

– Невротическая тревога. Эмоциональный ответ на опасность того, что неприемлемые импульсы со стороны ид станут осознанными, называется невротической тревогой. Она обусловлена боязнью, что эго окажется неспособным контролировать инстинктивные побуждения, особенно сексуальные и агрессивные. Тревога в данном случае проистекает из страха, что, когда ты сделаешь что-то плохое, ужасное. Это повлечет за собой тяжелые отрицательные последствия. Невротическая тревога первоначально переживается как реалистическая, потому что наказание обычно исходит из внешнего источника. Поэтому разворачиваются защитные механизмы эго, имеющие целью содержание инстинктивных импульсов ребенка. В результате последние всплывают на поверхность только в форме общего опасения. И только тогда, когда инстинктивные импульсы ид угрожают прорваться через эго-контроль, возникает невротическая тревога;

– Моральная тревога. Когда эго испытывает угрозу со стороны суперэго, результирующей эмоциональный ответ называется моральной тревогой. Моральная тревога происходит от объективного страха родительского наказания за какие-то проступки или действия, которые нарушают перфекционистские требования суперэго. Суперэго направляет поведение в русло действий, вписывающихся в моральный кодекс индивидуума. Последующее развитие суперэго ведет к социальной тревоге, которая возникает в связи с угрозой исключения из группы сверстников из-за неприемлемых установок или действий.

Резюмируя исследования З. Фрейда, можно сделать вывод, что он полагал, что тревога играет роль сигнала, предупреждающего эго о

надвигающейся опасности, исходящей от инстинктивных импульсов. В ответ эго использует ряд защитных механизмов, включая вытеснение, проекцию, замещение, рационализацию, реактивное образование, регрессию, сублимацию и отрицание. Защитные механизмы действуют неосознанно и искажают восприятие реальности индивидуумом [55].

В отличие от З. Фрейда, К. Хорни не считала, что тревога является необходимым компонентом в психике человека. Наоборот, она утверждала: «Тревога возникает в результате отсутствия чувства безопасности в межличностных отношениях». По мнению К. Хорни, все то, что в отношениях с родителями разрушает ощущение безопасности у ребенка, приводит к базальной тревоге. Соответственно, этиологию невротического поведения следует искать в нарушенных отношениях между ребенком и родителем. Если ребенок ощущает любовь и принятие себя, он чувствует себя в безопасности и скорее всего будет развиваться нормально. С другой стороны, если он не ощущает себя в безопасности, у него развивается враждебность по отношению к родителям, и эта враждебность, в конце концов, трансформировавшись в базальную тревогу, будет направляться на каждого. С точки зрения К. Хорни, выраженная базальная тревога у ребенка ведет к формированию невроза у взрослого.

Значение идей К. Хорни для понимания теории тревоги заключается в том, что она показала, как конфликтующие тенденции личности становятся источником невротической тревоги, и, кроме того, переместила проблему тревоги в чисто психологический контекст, где учитываются также и все социальные аспекты проблемы. Подход К. Хорни к проблеме тревоги резко контрастирует с псевдо-естественно-научными тенденциями, окрашивающими теоретические представления З. Фрейда [42].

Самая убедительная теория, связывающая тревогу с межличностными отношениями, принадлежит, безусловно, Гарри Стеку Салливану.

В основе представлений Г.С. Салливана о тревоге лежит его теория личности как межличностного феномена. По его мнению: «Личность

развивается в процессе взаимоотношений младенца со значимыми другими, которые его окружают. Даже биологическое начало новой жизни (в форме оплодотворенной яйцеклетки в утробе) представляет собой неразрывную связь клетки с ее окружением. После рождения младенец вступает в тесные взаимоотношения с матерью (или с тем, кто замещает собой мать), что является и прототипом, и реальным началом всех отношений со значимыми другими, в которых и формируется личность человека» [58].

Г.С. Салливан считает, что: «Тревога возникает в межличностном мире младенца из боязни неодобрения со стороны значимого другого. Ребенок начинает переживать тревогу с помощью эмпатии, ощущая неодобрение матери задолго до того, как в нем появляется способность сознавать. Нет сомнения, что неодобрение матери оказывает огромное влияние на младенца. Оно ставит под угрозу взаимоотношения между ребенком и миром людей. Эти взаимоотношения для младенца критически важны, от них зависит не только удовлетворение физических нужд, но и ощущение безопасности. Поэтому тревога воспринимается как тотальное, «космическое» чувство. Одобрению матери сопутствует награда, а неодобрению – наказание. Но еще важнее тот факт, что неодобрение влечет за собой неповторимый дискомфорт тревоги. Система одобрения и награды или неодобрения и дискомфорта (тревоги) является важнейшим орудием аккультурации и обучения, причем на протяжении всей жизни человека. Тревога ограничивает действия младенца, заставляя выбирать лишь те действия, которые вызывают одобрение значимых других» [58].

Г.С. Салливан высказывает следующую чрезвычайно важную мысль о том, что «Я» формируется на основе потребности ребенка управлять теми переживаниями, которые порождают тревогу. «Я» образуется из необходимости разделять все виды деятельности на две категории: на те, что вызывают одобрение, и те, что вызывают неодобрение. Динамизм «Я» основывается на этих переживаниях одобрения и неодобрения, награды и наказания. «Я» возникает как "динамическая сила, которая поддерживает

ощущение безопасности". Эта идея вызывает изумление: «Я» формируется для того, чтобы защитить нас от тревоги. «Я» – это динамический процесс, с помощью которого организм вбирает в себя переживания, влекущие за собой одобрение и награду, и учится исключать все то, что ведет к неодобрению и тревоге. Ограничения, установленные в первые годы жизни, сохраняются и поддерживаются в течение многих лет, поскольку мы переживаем тревогу каждый раз, когда пытаемся перешагнуть установленные границы.

Надо особенно подчеркнуть одно важное следствие, вытекающее из приведенных выше слов, а именно то, что эти ограничения, заданные с помощью тревоги, касаются не только подавления определенных действий, они ограничивают также и рамки осознания. Те стремления, которые могут пробудить тревогу, исключаются из сознания или, как говорил Г.С. Салливан, подвергаются диссоциации. Г.С. Салливан пишет: «“Я” начинает контролировать процесс осознания, и тревога в огромной мере управляет процессом осознания ситуации, в результате чего из сознания изгоняются те стремления личности, которые не включены в одобренную структуру Себя» [42].

Эти идеи помогают объяснить некоторые распространенные феномены, связанные с тревогой. Сужение сознания в состоянии тревоги – это феномен, с которым каждый человек знаком по личному опыту и который часто встречается в клинической работе. Г.С. Салливан дает новое истолкование классическому положению психоанализа о том, что тревога влечет за собой работу вытеснения. Он по-новому объясняет, почему тревога сужает процесс осознания; согласно интерпретации Г.С. Салливана, причиной этого является динамика межличностных отношений, особенно отношений между матерью и ребенком, и фундаментальная потребность организма поддерживать свою безопасность. Если говорить о связи тревоги с формированием симптомов, то легко заметить одну закономерность: когда организм неспособен подвергнуться диссоциации

сильные переживания или импульсы, порождающие тревогу, – как это бывает при невротических состояниях, – возникают замещающие и навязчивые симптомы. Они представляют собой жесткие средства для проведения границ сознания. Отсюда следует, что диссоциированные стремления и переживания останутся вне сознания до тех пор, пока человек не будет в состоянии перенести связанную с ними тревогу.

Важно также, что Г.С. Салливан указывает на взаимосвязь между эмоциональным здоровьем и тревогой. Его представления об этом можно сформулировать так: тревога ограничивает рост и сужает границы сознания, уменьшая сферу полноценной жизни. Эмоциональное здоровье прямо пропорционально степени сознания. Поэтому с помощью прояснения тревоги можно расширить границы сознания и дать большее пространство для развития себя. Это и есть достижение эмоционального здоровья.

Из его теории вытекают два важных для концепции тревожности следствия:

- тревожность порождается межличностными отношениями;
- потребность в избегании или устранении тревожности, по сути, равна потребности в межличностной надежности и безопасности.

Это приводит к заключению, что тревожность сопутствует человеку везде, где он вступает в контакт с другими людьми.

При этом Г.С. Салливан отмечал: «Если у ребенка с самого начала будет создано чувство межличностной надежности, то оно не даст развиваться чувству тревожности и что дети существенно отличаются друг от друга по уровню ее проявления. Однако, тревожность, аналогичная «первичной тревоге», может возникнуть и позже у некоторых людей при условиях, которые он образно называет «шизофреническими расстройствами жизни». Таковы, по его мнению, условия жизни в период подростничества [42].

Сторонники когнитивной теории углубили понимание феномена тревоги. Прежде всего, приведем работы таких сторонников когнитивной

теории, как Ричард Лэзарус и Джеймс Эйверилл, а также Сеймор Эпштейн, которых интересовало восприятие реальности. По их мнению, ключом к пониманию тревоги служит то, как человек оценивает опасную ситуацию. Значение этих исследований заключается в том, что в центре теории тревоги стоит человек как воспринимающее существо. Хотя Р. Лэзарус и Д. Эйверилл полагают, что тревога является эмоцией, основанной на когнитивных посредниках между ситуацией и реакцией, они подчеркивают, что тревога связана не с патологией, а с самой природой человека. Но во многих работах описывается не тревога, а воздействие психологического стресса на человека. С. Эпштейн пишет: «Основной параметр, определяющий уровень возбуждения, – ожидание. Тревога представляет собой крайне неприятное диффузное возбуждение, следующее за восприятием опасности». Он рассматривает тревогу как неразрешенный страх, который приводит к размытому ощущению опасности. Наиболее интересные исследования С. Эпштейна касаются взаимосвязи между тревогой и низким уровнем самоуважения. С. Эпштейн утверждает: «Крах угрожает целостному представлению о себе, которое имеется у каждого человека. Острые психотические реакции могут способствовать воссозданию нового, более эффективного представления о себе. Острая тревога возникает в ответ на опасность, нависшую над интегративной способностью Я-системы. У человека с низким уровнем самоуважения представления о себе менее стабильны, чем у человека с высоким уровнем самоуважения. Увеличение уровня самоуважения усиливает ощущение счастья, целостности, энергии, своей полезности, свободы и общительности. Снижение самоуважения усиливает ощущение несчастья, беспорядка, тревоги и ограниченных возможностей» [32].

К. Изард вводит следующее понятие: «Тревога – это не некий отдельный самостоятельный феномен, а комбинация состояния страха с одной или несколькими другими эмоциями: гневом, виной, стыдом, интересом» [22].

Теоретической базой отечественных исследований, в частности А.М. Прихожан по изучению тревожности, является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и базирующаяся на ней теория личностного развития и Л.С. Божович, прежде всего в тех аспектах, которые касаются аффективно-потребностной сферы. Исходными также для наших исследователей явились представления о связи тревожности с ведущими потребностями, прежде всего в потребности в устойчивом, удовлетворяющем представлении о себе, устойчивой, первичной самооценке.

Таким образом, отправной точкой исследования Л.И. Божович стали идеи:

✓ о тесной связи развития эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер личности и закономерностей становления устойчивых функциональных структур эмоциональной жизни человека;

✓ о том, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы.

Особенностью последних, является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития. Как известно Л.И. Божович рассматривала этот вопрос на примере образований, обеспечивающих сознательное управление своим поведением, а также планировала его использовать применительно к изучению высших чувств. Кроме того, подобным же образом она рассматривала и качество личности – как систему, включающую устойчивый мотив и закрепленные, привычные формы его реализации в поведении и деятельности.

По мнению отечественных исследований, тревожность как личностное образование проходит тот же путь развития. Можно полагать, что наличие конфликта в сфере «Я» ведет к неудовлетворению потребностей, напряженность, разнонаправленность которых порождает состояние тревоги. В дальнейшем происходит ее закрепление, и она, становясь

самостоятельным образованием, приобретает собственную логику развития. Обладая достаточной побудительной силой, она начинает выполнять функции мотивации общения, побуждения к успеху и т.п., то есть, занимает место ведущих личностных образований.

Подобный подход позволяет выявить собственно психологические причины тревожности и ввести данное явление в целостный контекст изучения закономерностей развития личности в онтогенезе [7].

Так, говоря о проблеме тревожности, Ф.Б. Березин описал стадии (уровни) развития тревоги по мере нарастания ее интенсивности («явления тревожного ряда»): «Наименьшую интенсивность тревоги выражает ощущение внутренней напряженности, выражающееся в переживаниях напряжения, настороженности, дискомфорта. Оно не несет еще в себе признака угрозы, а служит лишь сигналом приближения более выраженных тревожных явлений.

На второй стадии появляются гиперестезические реакции, которые либо присоединяются к ощущению внутреннего напряжения, либо сменяют его. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении – отрицательную эмоциональную окраску. Это недифференцированное реагирование, характеризующееся как раздражительность.

На третьей стадии, собственно тревоги, человек начинает переживать неопределенную угрозу, чувство неясной опасности.

На четвертой стадии при нарастании тревоги появляется страх, когда человек конкретизирует бывшую ранее неопределенной опасность. При этом объекты, связываемые со страхом, не обязательно представляют действительную угрозу.

На пятой стадии у человека возникает ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы. Человек переживает ужас. При этом данное переживание связано не с содержанием страха, а лишь с нарастанием тревоги, так как подобное переживание может вызывать и неопределенная, бессодержательная, но очень сильная тревога.

Наконец, на шестой стадии появляется тревожно-боязливое возбуждение, выражающееся в паническом поиске помощи, в потребности в двигательной разрядке. Дезорганизация поведения и деятельности на этой стадии достигает максимума. Его подход более продуктивен к пониманию тревожности» [31].

Этот подход позволяет провести различия между конкретным страхом как реакцией на объективную, однозначно понимаемую угрозу, и иррациональным страхом, возникающим при нарастании тревоги и проявляющимся в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается иррациональный страх, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. В этом плане тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога в собственном смысле слова предшествует иррациональному страху.

В.С. Мерлин определяет тревожность как высокую эмоциональную возбудимость в угрожающей ситуации. По определению К. Изарда, тревожность понимается как комплекс отрицательных эмоций: страха, гнева и печали [42].

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность.

Высокая тревожность проявляется в тенденции оценивать явления, предметы, события, объективно не опасные, как угрожающие, с последующим переживанием состояния тревоги. Тревожные люди боятся трудностей, чувствуют себя неуверенно в группе.

1.2. Особенности старшего подросткового возраста

Известно, что самая из важнейших особенностей подросткового периода – бурное физическое развитие, которое осознается и переживается подростками. Так, под влиянием усиленного функционирования желез внутренней секреции повышается возбудимость их нервной системы. Поэтому в этом возрасте нередко наблюдается повышенная раздражительность, чрезмерная обидчивость, вспыльчивость, резкость и т.д. Но этого может и не быть, если взрослые проявляют чуткость и предупредительность.

Старший школьный возраст – начальная стадия физической зрелости и одновременно стадия завершения полового развития. Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде, спорте, открывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим оно также оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Осознание своей физической силы, привлекательности, здоровья влияет на формирование у подростков высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и т.п., и наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой замкнутость, неверие в собственные силы, пессимизм. Вместе с тем половая зрелость не означает еще зрелости социальной. В сущности, юность и есть не что иное, как переход от чисто физической зрелости к зрелости социальной. Главное ее содержание – вовлечение во «взрослую» жизнь, усвоение тех норм и правил, которые существуют в обществе.

Несмотря на большое число исследований, пока нет единого мнения относительно таких ключевых аспектов этой проблемы, как ведущая деятельность подростничества, центральное новообразование возраста. В отечественной литературе существует, по крайней мере, три варианта определения ведущей деятельности подростничества. Д.Б. Эльконин выделяет интимно-личностное общение, Д.И. Фельдштейн – общественно

полезную деятельность, В.В. Давыдов – общественно значимую деятельность. Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения с взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. В чем это проявляется? По сравнению с младшими школьниками подросток должен устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывать особенности их личности и требований (порой противоречивых). Все это определяет совсем иную их позицию по отношению к учителям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными.

Важное изменение в социальной ситуации развития подростка связано с той ролью, которую выполняет коллектив учащихся. Они включаются в разные виды общественно полезной деятельности, что существенно расширяет сферу социального общения подростка, возможности усвоения социальных ценностей, формирование нравственных качеств личности. Изменения в коллективе формируются также важнейшие мотивы поведения деятельности подростков, как чувство долга, коллективизма, товарищества. Хотя учение остается для него первейшим видом деятельности, но основные новообразования в психике подростка связаны с общественно полезной деятельностью.

Исследования Д.И. Фельдштейна показали, что подростковый возраст выступает как важный момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности. Интенсивное развертывание и насыщение социальной позиции ребенка «я и общество» обеспечивает общественно полезная деятельность, потому что в ней подросток получает возможность не только обратить на себя внимание, проявить себя, но и увидеть свое «я» в оценке других людей, почувствовать, что общество его признает. Внешне задаваемая, педагогически «навязываемая» подростку общественно полезная деятельность формирует адекватную ей мотивационно-потребностную

сферу, так как, с одной стороны, отвечает ожиданиям растущего человека, его потенциям, с другой – предоставляет ему практику для развития самосознания, формируя нормы его жизнедеятельности.

Автор выделяет три основные стадии развития подростков: 10–11 лет (1 стадия), 12–13 лет (2 стадия), 14–15 лет (3 стадия). Основные тенденции развития заключаются в том, что меняются потребности и мотивы, стремления подростков, их отношение к обществу, социальным группам, к себе и своему будущему. На первый план все более выступает потребность в признании миром взрослых своей самостоятельности. Растет стремление к самоактуализации, повышается уровень социальной активности подростков, развивается способность к рефлексии, к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств.

На первой стадии подростки «принимают» себя, хотя и выделяют у себя достаточно много негативных черт. На второй стадии ситуативно негативная самооценка сочетается с общим позитивным отношением ребят. На третьей стадии они начинают критично относиться к себе, у многих преобладает отрицательная самооценка.

Исследования показали также, что количество детей, ориентирующихся на самооценку, последовательно увеличивается в ходе возрастного развития ребенка. Еще одной важной особенностью социальной ситуации развития подростка, накладывающей отпечаток на весь его нравственно психологический облик, является расхождение между объективным положением школьника и его внутренней позицией. Уровень психического развития, которого достигает подросток в соотношении с мало изменяющимся характером его жизни и деятельности, порождает в этом возрасте особый комплекс потребностей, выражающийся в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться в жизни и деятельности взрослых. В психологии эта черта обычно обозначается в понятиях: «стремления к взрослости», «к самостоятельности», «к самоутверждению». Неудовлетворенность этого стремления создает у подростков типичные для

этого возраста аффективные переживания, часто вызывающие у него конфликты с окружающей средой, а иногда и с самим собой. Данные, полученные в воспитательной работе с учащимися, свидетельствуют, что создание подростком особой позиции в коллективе и приобщение их к участию в общественно ценных делах взрослых могут не только снять аффективные переживания и конфликты, имеющее место в этом возрасте, но и создать у подростков подъем жизнедеятельности, вызвать положительные переживания и возбудить их творческую активность.

Некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Однако эмоциональные реакции и поведение подростков, не говоря уже о юношах, не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия сплошь и рядом превалируют над возрастными факторами. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростков захватывает и годы юности [51; 54].

Л.И. Божович считает, что с процессом культурно-исторического развития потребностей тесно связаны развитие эмоций и чувств. То и другое стороны одного и того же процесса. Таким образом, возникновение новообразований в ходе развития потребностей означает вместе с тем и возникновение новых функциональных структур в развитии эмоциональной жизни человека. Так рождаются сложные, специфические человеческие чувства – нравственные, эстетические, интеллектуальные и пр. [7].

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. Поэтому личностно-значимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. При этом, как отмечает В. Н. Куницына: «Недостаток опыта переживания эмоций в новой ведущей деятельности (учебе) и опыта общения приводят к тому, что подросток в основание своего эмоционального эталона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного подразумеваемого человека. Сохраняется у подростков и отрицательное отношение к себе. В результате для школьников этого возраста характерна предрасположенность к отрицательным эмоциям и рассогласованность в мотивационной сфере» [33].

Для эмоциональной сферы подростков характерны:

1) очень большая эмоциональная возбудимость, поэтому подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью: они горячо берутся за интересное дело, страстно отстаивают свои взгляды, готовы «взорваться» на малейшую несправедливость к себе и своим товарищам;

2) большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками; в частности, подростки долго не забывают обиды;

3) повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющаяся в тревожности (В. Н. Кисловская, установила, что самая высокая тревожность наблюдается в подростковом возрасте); повышение тревожности в старшем подростковом возрасте связано с появлением интимно-личностных отношений с человеком, вызывающим различные эмоции, в том числе в связи со страхом показаться смешным;

4) противоречивость чувств: часто подростки с жаром защищают своего товарища, хотя понимают, что тот достоин осуждения; обладая высокоразвитым чувством собственного достоинства, они могут заплакать от обиды, хотя и понимают, что плакать стыдно;

5) возникновение переживания не только по поводу оценки подростков другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у них в результате роста их самосознания;

6) сильно развитое чувство принадлежности к группе, поэтому они острее и болезненнее переживают неодобрение товарищей, чем неодобрение взрослых или учителя; часто появляется страх быть отверженным группой;

7) предъявление высоких требований к дружбе, в основе которой лежит не совместная игра, как у младших школьников, а общность интересов, нравственных чувств; дружба у подростков более избирательна и интимна, более длительна; под влиянием дружбы изменяются и подростки, правда, не всегда в положительную сторону; распространена групповая дружба;

8) проявление гражданского чувства патриотизма [13].

И. Кон считал: «Важнейшим новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости – это новый уровень притязаний, предвосхищающий новое положение, которое подросток еще не достиг. В этом заключается глубокое противоречие: подросток требует признания того, что на самом деле еще не сформировалось. Такая взрослость достигается путем подражания. И это самый легкий способ достижения осязаемой взрослости. Часто это идет за счет усвоения чужого опыта из средств массовой информации. Подросток стремится расширить свои права и ограничить права взрослых в отношении его личности, и это часто приводит к конфликтам, если наблюдается расхождение в стремлении взрослого и подростка» [48].

Характерная особенность личности старшего школьника – рост его самосознания. Уровень самосознания определяет и уровень требований старшеклассников к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют более высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника.

Развитие самосознания – центральный психический процесс переходного возраста. Перестройка самосознания связана не столько с

умственным развитием подростка (когнитивные предпосылки для нее созданы раньше), сколько с появлением у него новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми он себя рассматривает.

Главное психологическое приобретение в этот период – это открытие своего внутреннего мира. Открытие своего внутреннего мира – радостное и волнующее событие. Оно вызывает и много тревожных, драматичных переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля. В этот период подросток начинает осознавать свою неповторимость и уникальность, непохожесть на других может также привести к чувству одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, 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.

До подросткового возраста, отличая ребенка от других, привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других, делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексия, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает характерное для этого возраста чувство одиночества и страха одиночества [25].

По мнению Л.С. Божович: «Общение подростка со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей детей среднего школьного возраста приводят к тому, что важнейшим содержанием их психического развития становится развитие самопознания. У подростков возникает интерес к своей собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. В результате на

протяжении среднего школьного возраста у подростков складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний. Это порождает потребность быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и собственной самооценки. Как показывают исследования, неспособность удовлетворить эти притязания, необходимость снижения самооценки ведут к острым аффективным переживаниям» [7].

Свойственно подростковому возрасту преувеличение собственной уникальности. Завышенная самооценка заметно обнаруживается в преувеличении своих умственных способностей. Не менее сложным является осознание своей преимущества, устойчивости своей личности во времени.

Прежде всего, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени (эта тенденция продолжается в старших возрастах). Развитие временных представлений тесно связано с умственным развитием, так с изменением жизненной перспективы ребенка. Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего [8].

Временная перспектива чрезвычайно существенна для понимания возрастной динамики рефлексивного «Я». Английские психологи Д. Коулман, Д. Херцберг и М. Моррис, изучавшие методом неоконченных предложений проблему «кризиса идентичности» у мальчиков 13, 15 и 16 лет, сопоставили положительные («Когда я думаю о себе, я чувствую гордость»), отрицательные («Когда я думаю о себе, я порой ужасаюсь») и нейтральные («Когда я думаю о себе, я пытаюсь понять, как я буду выглядеть, когда стану старше») характеристики, не только с хронологическим возрастом испытуемых, но и с тем, описывают ли они свое наличное («Каков я сейчас?») или будущее «Я» («Каким я стану?»). Оказалось, что баланс позитивных и негативных оценок наличного «Я» мало изменяется с возрастом, зато озабоченность будущим «Я» с возрастом резко усиливается.

Диффузность, расплывчатость представлений о времени сказывается и в самосознании, в котором страстная жажда нового опыта может перемежаться со страхом перед жизнью. В подростковом самосознании тема смерти звучит остро, но неоднозначно. У одних это возрождение иррациональных, безотчетных детских страхов, у других новая интеллектуальная проблема, связанная с идеей времени, которая кажется одновременно циклическим и необратимым.

Центральным психологическим процессом подросткового возраста, по мнению Э. Эриксона, является формирование личной идентичности это переломный момент подросткового самознания, это чувство индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства.

По Э. Эриксону, подростковый возраст строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если не удастся разрешить эти задачи, у подростков формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

В подростковом возрасте происходит преломление развития личности в Я-концепции, его самооценке и представлении о себе. Многие сравнительно-возрастные исследования подтверждают, что переходный возраст, особенно 12–15 лет, сопровождается значительными, иногда драматическими переменами в содержании и структуре Я-концепции. В это период заметно

усиливается склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», может наблюдаться снижение самоуважения и изменение самооценки некоторых качеств.

Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, может казаться, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и они чаще испытывают депрессивное состояние. Другие исследования аспектов Я-концепции нашли, что если в начале самовосприятие равняется на внешние стандарты (от 13 до 18 лет), то затем его основой становятся стандарты внутренние. В 13–15 лет самооценка определяется исходя из внешних показателей достижения (учебные отметки и т.п.). Здесь нужно добавить, что показатель достижений связан с уровнем притязаний, т.е. уровень притязаний человека обычно находится в зависимости от уровня достижений его в данной области. С повышением уровня достижений личности, как правило, повышается и уровень ее притязаний.

Таким образом, результаты деятельности изменяют условия этой деятельности: создается своеобразная «циркулярная реакция», которая особенно ярко проявляется во влиянии эмоциональных факторов на протекание действий.

Соответственно меняются и «предметные» компоненты Я-концепции, в частности соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «Я». Подростки наиболее чувствительны к особенностям своего тела и внешности, сопоставляя свое развитие с развитием товарищей.

Для ребят очень важно, насколько их тело и внешность соответствует стереотипу образу маскулинности или феминности. В переходном возрасте люди чаще, чем когда бы то ни было, становятся жертвами, так называемого синдрома дисморфомании, дисморфофобии. Суть этих нарушений или страстной убежденности без критического отношения (дисморфомания) в наличие у себя физического недостатка, неприятного для других.

Дисморфофобия – навязчивый страх невротического (непсихатического) характера; дисморфомания – сверхценная или бредовая

идеи (психатического уровня). Данный синдром свойственен преимущественно подростковому возрасту, более 80% случаев попадает на момент полового созревания.

Чрезвычайно важный компонент самосознания – самоуважение. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, согласованность своего наличного и идеального «Я»
Формирование личности в переходный возраст: от подросткового к юношескому возрасту.

Самоуважение – это личностное ценное суждение, выраженное в установках индивида к себе. 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 (например, учебное и профессиональное) самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое – с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения – это «личностная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе.

Высокое самоуважение отнюдь не синоним зазнайства, высокомерия или не самокритичности. 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 [42].

Морис Розенберг заключил, что для юношей 14–18 лет с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они более других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо», «представляемое Я». Впоследствии юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему,

что как-то затрагивают их самооценку. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание. Их беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается или они обнаруживают у себя недостаток. Вследствие этого многим из них свойственна застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем уход отнюдь не добровольный. Пониженное самоуважение и коммуникативные трудности снижают их социальную активность. Неудовлетворенность собой не всегда свидетельствует о пониженном самоуважении [46].

Американский психолог, психотерапевт К. Роджерс придавал большое значение развитию Я-концепции в младенческом и подростковом возрасте. Я-концепция включает не только наше восприятие того, какие мы есть, но также и то, какими, как мы полагаем, мы должны быть и хотели бы быть – Я-идеальное. Последнее «Я», которое большее всего ценит и к которому стремится. Несовпадение реального и идеального «Я» – вполне нормальное, естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания.

Расхождение реального и идеального «Я» – функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых подростков и юношей расхождение между реальным и идеальным «Я», т.е. между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у ребят со средними способностями.

Если говорить, о структуре «Я», то эта структура формируется через взаимодействие с окружением, в частности, со значимыми другими (родители, братья, сестры и т.п.). Иначе говоря, по мере того, как ребенок становится социально восприимчивым, и развиваются его когнитивные перцептивные способности, его Я-концепция все больше дифференцируется и усложняется. Следовательно, в значительной степени содержание Я-концепции является продуктом социализации. И именно отсюда вытекают условия, важные для развития Я-концепции.

Одна из главных тенденций переходного возраста – переориентация общения с родителями, учителями, сверстниками. Потребность общения со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникают у детей очень рано и с возрастом усиливаются.

Во-первых, общение со сверстниками очень важный специфический канал информации; по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными, вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь его поддерживать.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчают подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия от взрослых и устойчивости.

Именно в подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, близкие товарищи, лучший друг.

Общение с ними выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия области отношений и выделяются в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, открытиями и разочарованиями, огорчениями и радостями, что в совокупности и составляет настоящую жизнь подростка.

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления

(приватизации) и аффиляции, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу [41].

Американский психолог К. Левин рассмотрел конфликтный тип перехода к взрослости с точки зрения положения в обществе группы детей и группы взрослых, их некоторых прав и привилегий. Он констатировал разделенность этих групп и считал, что в подростковом возрасте происходит смена принадлежности к группе. У подростка есть стремление перейти в группу взрослых и пользоваться некоторыми их привилегиями, которых нет у детей. Однако, взрослыми он еще не принят и поэтому оказывается в положении между группами. Степень трудностей и наличие конфликтов Левин ставит в зависимость от социальных моментов – резкости разграничения в обществе группы детей и группы взрослых и длительности периода, когда подросток находится между группами.

Биогенетическая психология выводила рост самосознания и интереса к собственному «Я» у подростков и юношей непосредственно из процессов полового созревания. Половое созревание, скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешних контуров тела и т.п., действительно активизируют у подростка интерес к себе и своему телу. Но ведь ребенок рос, менялся, набирал силу и до переходного возраста, и тем не менее это не вызывало у него тяги к самопознанию. Если это происходит теперь, то прежде всего потому, что физическое созревание является одновременно социальным символом, знаком повзросления и возмужания, на который обращают внимание и за которым пристально следят другие, взрослые и сверстники. Противоречивость положения подростка, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний – вот что в первую очередь актуализирует вопросы «Кто я?», «Кем я стану?», «Каким я хочу и должен быть?» [44].

Согласно концепции В.С. Мухиной: «Самосознание в подростковом возрасте понимается как психологическая структура, представляющая собой такое единство, которое находит свое выражение в каждом из следующих

звеньев: имя человека и его физическая сущность, притязание на социальное признание, психологическое время личности (ее прошлое, настоящее, будущее), социальное пространство личности (ее права и обязанности), половая идентификация». В.С. Мухина так же пишет; «Наиболее существенным в развитии самосознания является депривация одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении, а иногда и к суицидальным попыткам» [42].

Какова же специфика притязаний на признание подростков? Начнем с внешности, поскольку именно телесное самовосприятие начинает выступать как одно из оснований самооценки подростков. В начале подросткового периода цельное представление о внешности превращается во фрагментарное, сосредоточение, сосредоточенное на отдельных частях тела: ушах, ногах, носе и т.п. Далее в процессе взросления фрагментарное представление о себе сливается в целостное.

1.3. Особенности ситуативной и личностной тревожности старших подростков

Среди различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, довольно большое внимание уделяется состоянию беспокойства и тревоги. Тревога в мире человеческих переживаний явление распространенное, имеющее много разных эмоциональных оттенков. Тревожность возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разной по интенсивности и динамичной во времени. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная характеристика активной деятельности. Тревога, обычно обусловлена ожиданием неудач в социальном взаимодействии и невозможностью, идентифицировать источник опасности. Она может проявляться как беспомощность, неуверенность в себе, ощущение бессилия перед внешними

факторами, вызванного преувеличением их угрожающего характера и значимости.

Тревожность, как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью, склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Статуса личностного образования тревожность достигает лишь в подростковом возрасте, опосредуясь самооценкой и представлением подростка о себе. Субъективный образ «Я» складывается в большей степени от мнения окружающих. Обязательным компонентом самосознания является самооценка. Часто у подростков самооценка неадекватная. Она либо имеет склонность к повышению, либо самооценка значительно снижена. Ведущей деятельностью в этом возрасте является общение. Общаясь в первую очередь со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни.

Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Сам фактор принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе. Положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе, существенным образом влияют на его поведенческие мотивы. Изолированность подростка от группы, сложности в общении с преподавателями и родителями, могут вызвать фрустрацию и быть фактором повышенной тревожности. Ведь если вовремя не обратить внимание на подростка с тревожностью как устойчивой личностной чертой, то можно упустить момент начала формирования его личности по невротическому пути. В связи с этим проблема тревожности остается актуальной для современной психологии.

Тревожность характеризует черту личности и является индивидуальной характеристикой каждого человека. В психологической литературе можно встретить различные определения тревожности. Тревожность в современной

мировой науке рассматривается с различных позиций, многочисленными научными течениями, учеными. Например, Р.С. Немов, рассматривает тревожность, как: «Постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях». Ч.Д. Спилбергер различает тревогу – как состояние и тревожность – как свойство личности. Концепция Ч.Д. Спилбергера находится под влиянием психоанализа, переоценивая влияние родителей в детстве на возникновение тревожности, недооценивая роль социального фактора. Наиболее распространенной классификацией является деление тревожности на два основных вида. Первый вид – это ситуативная тревожность, т.е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Вторым видом – это личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают [23].

Проблема влияния эмоционального состояния подростков на все сферы их жизни изучается комплексно и разносторонне. Однако она не теряет своей актуальности, особенно применительно к современным подросткам и социальной ситуации их развития. На фоне значимых психофизиологических изменений, присущих подростковому периоду, современное обучение предлагает детям весьма стрессогенные ситуации: введение основного государственного экзамена (ОГЭ) в конце девятого класса; необходимость профессионального самоопределения в этот же период; комплексные изменения в сфере профессионального образования, требующие от подростка быстрой ориентации в ситуации, но зачастую не дающие достаточно информации; отсутствие у людей старшего поколения компетентности, позволяющей эффективно помочь подростку в решении данных проблем и т.п. Эти и другие факторы приводят к тому, что одним из доминирующих эмоциональных состояний современных подростков является тревога. При

постоянном нахождении человека в определенном эмоциональном состоянии оно постепенно перерастает в качество личности, в нашем случае – в тревожность.

Старший школьный возраст очень важный период в становлении личности. Он соответствует ранней юности. Возрастные границы раннего юношеского возраста условны от 15 до 18 лет. В юности завершается процесс физического созревания личности. Юноша обращён в будущее, и ему необходимо сделать выбор, который определит дальнейший жизненный путь. Часть молодых людей (около 30%) имеют высокую степень переживания будущего как проблемы. Они остро переживают трудности и препятствия, которые могут возникнуть при реализации ими значимых событий в будущем. В этом возрасте повышается уровень самоконтроля и саморегуляции. Проявляется особая чувствительность к оценке своей внешности другими, а также способностей и умений. Но вместе с этим появляется чрезмерная критичность в отношении к окружающим. Тревожность, которая не входит в рамки нормы, мешает подросткам социализироваться, обучаться, адекватно оценивать собственные возможности и способности. Вместе с тем, тревога и тревожность могут способствовать мобилизации личностных ресурсов, сопряженной с повышением эффективности деятельности, начиная с подросткового возраста. Среди негативных эмоциональных переживаний тревожность занимает особое место. Это связано с тем, что для подростков с высоким уровнем тревожности, свойственен стабильно высокий уровень эмоционального возбуждения, неуверенность, боязливость, минимальная самореализация. Они испытывают затруднения в общении, редко проявляют инициативу, у них снижена учебная мотивация, поведение носит – приневротический характер, с явными признаками дезадаптации. Особо важным становится общение со сверстниками, это общение удовлетворяет потребность старшеклассников в обособлении и включенности в группу. Также для них важно общение с взрослыми, с родителями, но оно становится

для юноши ценным лишь в случае доверительных отношений со взрослым, в том числе с учителем, в этом возрасте одна из главных причин тревожности, которую испытывают старшие школьники. Для них невыносимо вмешательство в личные дела извне, тем более принуждение, однако за тактичную помощь они будут благодарны. Известно три типа ситуаций, являющихся источниками тревожности в этом возрастном периоде:

- 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
- 2) ситуации, актуализирующие представления о себе;
- 3) ситуации общения.

Исследования показывают, что существует зависимость личностной тревожности от возраста: к 10–11 классу уровень тревожности возрастает. Это связано с тем, что приближается окончание школы, сдача выпускных экзаменов. Старшеклассники боятся не оправдать ожиданий родителей, учителей при сдаче экзаменов. В результате этого может выработаться некий шаблон поведения, при котором они будут стараться избегать возможных неудач, тревоги. Например, отказ от участия в тех видах деятельности, которые могут вызывать тревогу, молчание на уроках вместо ответов на вопросы учителя и т.п.

Жизнь школьников насыщена стрессами и психологическими перегрузками. Наиболее эмоционально учащиеся реагируют в школе на ситуации, связанные с контролем знаний, сдачей экзаменов. Старший подросток, у которого выявляется высокий уровень тревожности, характеризуется большим количеством страхов, частыми проявлениями беспокойства даже случаях, когда ничего не угрожает. Он отличается особой чувствительностью к внешним факторам. Последствием высокой тревожности может быть нарушение общения. Тревожность считается одним из особенно распространенных феноменов психического развития, которые встречаются в школьной деятельности. В последнее время этой проблеме уделяется существенное внимание, так как от уровня тревожности зависит успешность обучения обучающегося в школе, особенности его

взаимоотношений с ровесниками, эффективность адаптации к новым ситуациям. При изучении тревоги и тревожности вдобавок можно встретиться со многими трудностями, связанными с тем, что тревожность может быть не только эмоциональным состоянием человека, но и частью его личности – чертой характера или темперамента. Необходимо различать тревогу и тревожность – тревога является эмоциональным состоянием, а тревожность – склонностью от природы к переживанию тревоги, замечает И.Ю. Кулагина в своих работах [56].

Тревожность старших подростков – динамичное явление, характеризующееся изменением ее структуры в процессе обучения, четкой сменой видов тревожности и детерминированное возрастными-специфическими причинами: наиболее значимой для девятиклассников является обычная школьная тревожность (учебная тревожность) – совокупность тревог и страхов, вызванных классическими ситуациями обучения в школе.

На втором месте для старших подростков по степени выраженности тревожности являются социально значимые ситуации общечеловеческого характера, не связанные непосредственно с учебной деятельностью, отражающие их взаимодействие с другими людьми. На последнем, третьем, месте у них находится «тревожность выпускника». В 10 классе, по-прежнему, главным фактором является фактор учебной тревожности, но вот на второе место по значимости выходит фактор «тревожности выпускника». Учащиеся начинают задумываться о предстоящих выпускных экзаменах, начинается самостоятельная подготовка к ЕГЭ, возникает необходимость посещения репетитора, подготовительных курсов.

Фактору направленности личности отводится третье место. В 11 классе размещение видов тревожности по значимости кардинально меняется по отношению к предыдущим классам: на первое место выходит «тревожность выпускника», на второе место – учебная тревожность и лишь на третьем месте оказывается тревожность, связанная с направленностью личности. Ситуативная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми

эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Так описывает особенности ситуативной (или же реактивной) тревожности Н.И. Константинова: «Этот вид тревожности проявляется в оценочных ситуациях, на экзаменах, при получении оценки или замечании на уроке» [56].

К основным факторам развития тревожности подростков относят следующие обстоятельства:

1. Неуверенность в себе, когда юноша или девушка не знают, как вести себя в окружении сверстников, испытывают постоянное стеснение и остро ощущают собственную неполноценность.

2. Трудности с учебой и низкая успеваемость, критика учителей.

3. Активная внеклассная деятельность. Конечно, хорошо, когда подросток, помимо школьных занятий, посещает также разнообразные кружки и секции. Однако слишком большие нагрузки и желание добиться успеха во всех сферах деятельности приводят к ухудшению состояния здоровья подростка, к потере концентрации внимания и к большим эмоциональным нагрузкам.

4. Проблемы во взаимоотношениях с друзьями, родителями, представителями противоположного пола.

5. Отсутствие желаемых особенностей внешности или черт характера. Каждому подростку хочется чем-то выделяться на фоне сверстников, но не все обладают потрясающей внешностью или могут поразить какими-то талантами. Поэтому конфликт между желаемым и действительным нередко приводит к эмоциональным и психологическим проблемам.

6. Недостаток материального обеспечения в сравнении со сверстниками. Многие дети страдают от невозможности носить такую же модную и дорогую одежду, как и их знакомые, пользоваться такими же аксессуарами и техническими средствами.

7. Физическая слабость и неумение защитить свои интересы. Особенно актуальна эта проблема для мальчиков.

Одной из причин, влияющей на эффективность учебного процесса и успеваемость считается ситуативная тревожность. Это состояние не только считается вполне адекватным, конечно, если не превышает разумные границы, но и играет свою положительную роль.

Д.А. Капитанец считает: «Снижение ситуативной тревожности является скорее нежелательным, поскольку личность перед серьезными обстоятельствами проявляет бездействие и безответственность, что может указывать на инфантильность, возможное отставание развития самосознания. Подростки со сниженной тревожностью не ощущают действия угрожающих для их самооценки ситуаций. Ситуативная тревога у них может проявиться, но вероятность повышенной ситуативной тревожности у них не слишком высока. Для них критика, конкуренция с другими не является ни стрессом, ни стимулом, особенно если они подготовлены к выполнению задачи. Высокотревожные подростки весьма чувствительны к любым ситуациям, угрожающим их самооценке и самоутверждению, при этом спектр таких ситуаций у них значительно расширен. В этих случаях существенно возрастает шанс проявления у них повышенной ситуативной тревожности. Для таких подростков излишне сомневаться в их способностях, заострять внимание на важности предстоящей деятельности, неоправданно или чрезмерно повышать требования к результату» [32].

И.Ю. Кулагина пишет: «Высокая тревожность, чаще всего, связана с высокой чувствительностью и ранимостью. В 80% случаев, повышенная тревожность подростка есть результат отношений в семье. Но нельзя подходить к этой проблеме однозначно. Для большей эффективности нужно проводить психологическую работу не только с родителями подростка, но и с педагогами, учащимися школы и, наконец, с самим подростком. Довольно часто в практике школьной жизни подростки с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они всегда

готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе. С другой стороны, это не единственная форма проявления высокой школьной тревожности; зачастую это проблема и наиболее «трудных» детей, которые оцениваются родителями и учителями как «неуправляемые», «невнимательные», «невоспитанные», «наглые». Такое разнообразие проявлений школьной тревожности обусловлено неоднородностью причин, приводящих к школьной дезадаптации. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведенческих проявлений, в их основе лежит единый синдром – школьная тревожность, которую не всегда бывает просто распознать» [56].

Таким образом, тревожность считается одним из особенно распространенных феноменов психического развития, которые встречаются в школьной деятельности.

Выводы по главе 1

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью в последствие 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 оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две, на первый взгляд взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, ссылки на неразработанность и неясность самого понятия «тревожность» как в нашей стране, так и за рубежом. Указывается, что под данный термин зачастую подводится достаточно разнородные явления и что значительные расхождения в изучении тревожности существуют не только между различными школами, но и между разными авторами внутри одного направления, подчеркивается субъективность использования данного термина. С другой, стороны, между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющие очертить некоторые «общие контуры» тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние-свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности и др.) и выделить тревожный тип личности.

Если рассмотреть и проанализировать психологический подход к изучению тревожности, то можно заключить, что все теоретики определяют тревожность, как состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющий отрицательную эмоциональную окраску. Ранее, классических работах по

клиническим проявлениям тревожности, за основу брался диагноз невроза страха, то сегодня в клинической психиатрии, психосоматической медицине пользуются такими понятиями, как паническое заболевание, фобические расстройства и генерализованный тревожный синдром. Сложная иерархия диагнозов в области тревожных расстройств, в свою очередь, приводит к чрезмерному дроблению пациентов на отдельные исследуемые группы.

Тревожность оказывает негативное воздействие на личностное развитие; наличие тревожности указывает на его неблагополучие. Такое же влияние оказывает и нечувствительность к реальному неблагополучию, обусловленная действием защитных механизмов, таких как вытеснение, и представляющая собой отсутствие тревоги даже в потенциально опасных ситуациях. Тревожность входит в качестве одного из основных компонентов в посттравматический синдром, т. е. комплекс переживаний, обусловленных психической или физической травмой. С тревожностью связаны также такие психические расстройства, как фобии, ипохондрия, истерия, навязчивые состояния и др. Тревога обычно обусловлена ожиданием неудач в социальном взаимодействии и невозможностью идентифицировать источник опасности.

Тревожность подростков, возникающая на рубеже 16 лет, связана с ситуацией вызревания предстоящего кризиса учебно-профессионального самоопределения, смены ведущей деятельности в условиях актуальных требований со стороны социума. В России шестнадцатилетие приходится обычно на 9 класс среднего общего образования. В это время обучающиеся готовятся к первому серьезному экзамену (ОГЭ) и переходят в 10, 11 классы, имеющие определенную предметную специализацию или направленность. По сути, это момент выбора дальнейшего жизненного пути. Очевидно, что этот период является стрессогенным. Стресс, появление ситуативной тревожности у подростков этого возраста – вполне адекватная и закономерная реакция. При этом, проявления тревожности в такой момент будут иметь свои особенности. На наш взгляд, их своеобразие будет

определяться разницей в требованиях со стороны социума и культуры, предъявляемых к потенциальным ролям взрослеющих юношей и девушек. Профессиональные ограничения, связанные с полом, полоролевые социальные ожидания определяют специфику проявления тревожности в этот период, и специфичность будет связана с полом. Таким образом, особенности тревожности старших подростков, как ситуативной, так и уже сформировавшейся к этому возрасту, личностной, у юношей и девушек будут отличаться. Это предположение, сформированное по результатам исследования проблемы в главе I, легло в основу гипотезы дальнейшей практической работы.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Этапы исследования

Первоначальным этапом нашего исследования стала постановка цели и задач, понимание значимости данной работы и перспектива ее применения в практической деятельности педагогами, психологами, родителями обучающихся.

Целью нашего исследования является изучение особенностей тревожности старших подростков.

Объектом исследования выступает тревожность старших подростков.

Предметом исследования являются особенности тревожности старших подростков.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что у старших подростков тревожность имеет особенности: уровень тревожности девушек выше уровня тревожности юношей.

Задачи исследования состоят в следующем.

- Изучить проблему тревожности в отечественной и зарубежной психологии.
- Изучить особенности старшего подросткового возраста.
- Выявить особенности личностной и ситуативной тревожности старших подростков.
- Разработать рекомендации по профилактике снижения уровня тревожности старших подростков.

Теоретико-методологической основой нашей работы являются труды отечественных и зарубежных исследователей (Е.Д. Божович, Ч.Д. Спилбергер, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, Г.С. Абрамова, Н.Ю. Синягина, А.И. Захаров, В.В. Суворова, Р.С. Немов, З. Фрейд, Р. Мэй, В. Гурьева, Ф. Перлз, С.Л. Рубенштейн, И.С. Кон, К. Роджерс и т.д.).

Были применены такие следующие методы.

- *Теоретические методы:* исследование проблемы тревожности старших подростков по данным психолого-педагогической литературы.

- *Эмпирические методы:* тестирование.

- *Методы обработки данных:* анализ и сравнение.

Методики: тест «Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (адаптирован Ю.Л. Ханиным) (см. Приложение А)

Шкала тревоги является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Разработан Ч.Д. Спилбергером и адаптирован Ю.Л. Ханиным.

Организация и проведение исследования проводилось на базе МАОУ СШ№XX, среди обучающихся 9-го класса, в количестве 40 испытуемых, 20 из которых юноши, 20 девушки. Возраст испытуемых 16–17 лет. Помощь и руководство во время исследования оказывал педагог-психолог МАОУ СШ№XX.

2.2 Анализ и обобщение полученных данных

Результаты исследования ситуативной тревожности старших подростков (девушек) представлены в табл. 1 (Приложение Б)

Из 20 испытуемых старших подростков (девушек) 2 человека показали низкий уровень ситуативной тревожности, 8 человек – средний, 10 человек – высокий.

На рис. 1 отображено распределение старших подростков (девушек) по уровням ситуативной тревожности.

Количество испытуемых в %

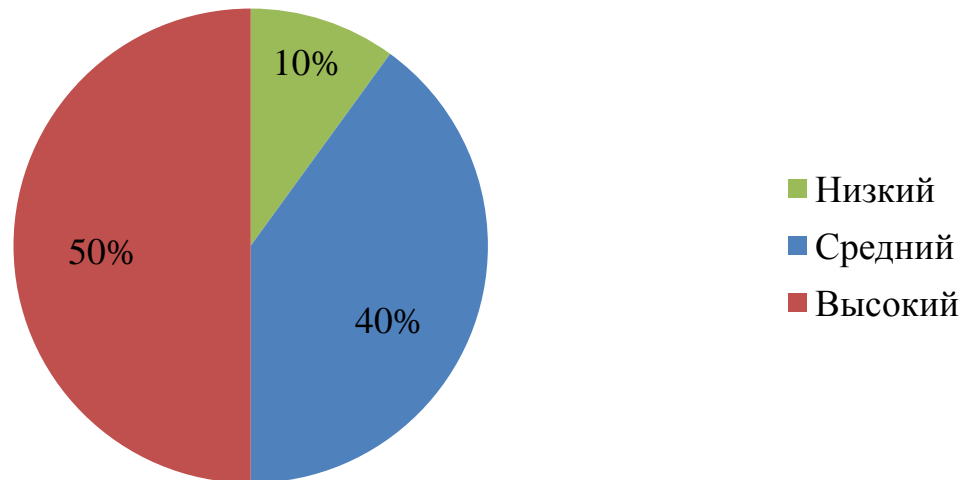


Рис. 1. Распределение старших подростков (девушек) по уровням ситуативной тревожности (в %).

Анализ полученных данных показал следующее: 60% испытуемых (девушек) испытывают тревожность выше или ниже нормативной. Из них 50% испытуемых старших подростков (девушек) имеют высокий уровень ситуативной тревожности; меньшее количество девушек (10%) имеет низкий уровень ситуативной тревожности. Нормативный уровень тревожности наблюдается у 40% испытуемых девушек. У них наблюдается средний или умеренный уровень ситуативной тревожности.

Результаты исследования ситуативной тревожности юношей представлены в табл. 2 (Приложение В)

Из 20 испытуемых старших подростков (юношей) ни одного человека не показали низкий уровень ситуативной тревожности, 14 человек показали средний уровень ситуативной тревожности, 6 человек – высокий.

На рис. 2 отображено распределение старших подростков (юношей) по уровням ситуативной тревожности.

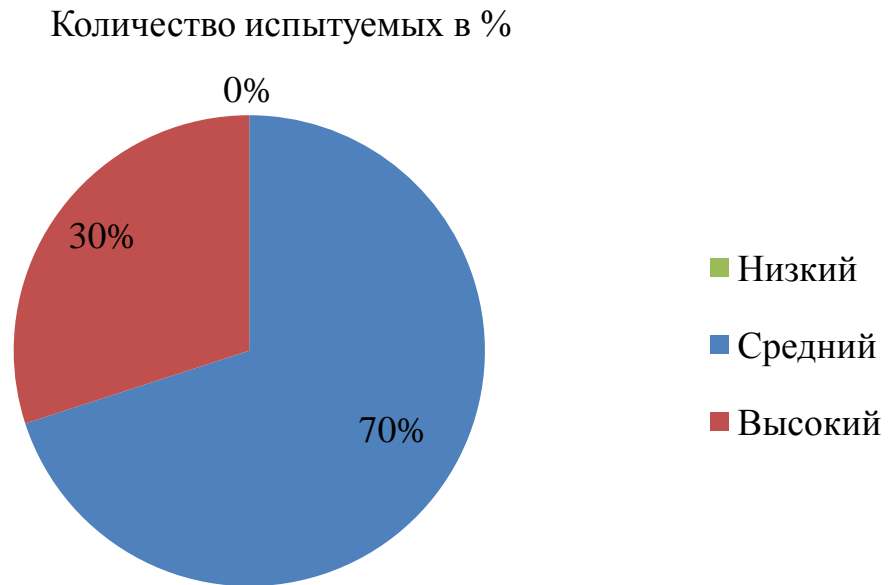


Рис. 2. Распределение старших подростков (юношей) по уровням ситуативной тревожности (в %).

Анализ полученных данных показал следующее: у 70% испытуемых (юношей) наблюдается нормативный уровень ситуативной тревожности. 30% испытуемых юношей испытывают тревожность выше нормативной. Ниже нормативной не выявлено.

Для выявления особенностей ситуативной тревожности старших подростков был проведен сравнительный анализ распределения девушек и юношей по уровням ситуативной тревожности (рис. 3).

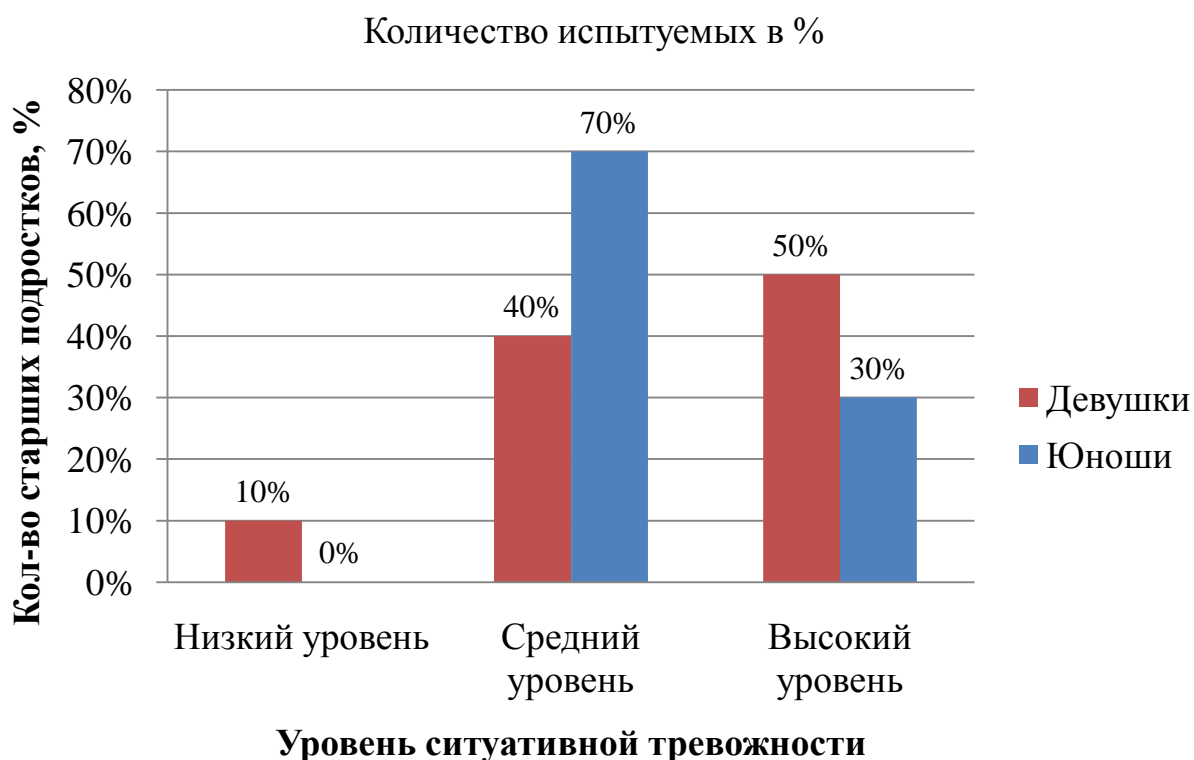


Рис. 3. Распределение старших подростков по уровням ситуативной тревожности в %

Сравнительный анализ выявил следующие особенности ситуативной тревожности старших подростков:

- Низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается только у 10% испытуемых девушек, юношей с низким уровнем ситуативной тревожности не выявлено;
- Средний уровень ситуативной тревожности, или иными словами нормативный уровень реагирования в стрессовых ситуациях, значительно чаще встречается у юношей (в 70% случаев), чем у девушек (в 40% случаев);
- Высокий уровень ситуативной тревожности наблюдается у значительного числа девушек (у 50%) в отличие от юношей (у 30%).

Таким образом, нормативный уровень ситуативной тревожности у девушек наблюдается в 40% случаев, уровень ситуативной тревожности выше и ниже нормативного – у 60% девушек. Иначе говоря, более половины девушек испытывают тревожность ненормативного характера в стрессовых ситуациях. У 70 % юношей преобладает ситуативная тревожность

нормативного уровня, только у 30% случаев уровень выше нормативного (ниже не встречается). Полученные данные позволяют предположить, что ситуативная тревожность старших подростков имеет особенность: у девушек чаще встречается тревожность ненормативного характера, чем у юношей. Юноши лучше, чем девушки справляются с ситуациями стресса.

Исходя из того, что ситуативная тревожность с течением времени и определенных факторов формирует личностную тревожность, важно отметить результаты исследования личностной тревожности старших подростков. Результаты исследования личностной тревожности старших подростков (девушек) представлены в табл. 3 (Приложение Г)

Из 20 испытуемых старших подростков (девушек) низкий уровень личностной тревожности не был выявлен ни у одной из испытуемых, 5 девушек показали средний уровень личностной тревожности, 15 – высокий.

На рис. 4 отображено распределение старших подростков (девушек) по уровням личностной тревожности.

Количество испытуемых в %

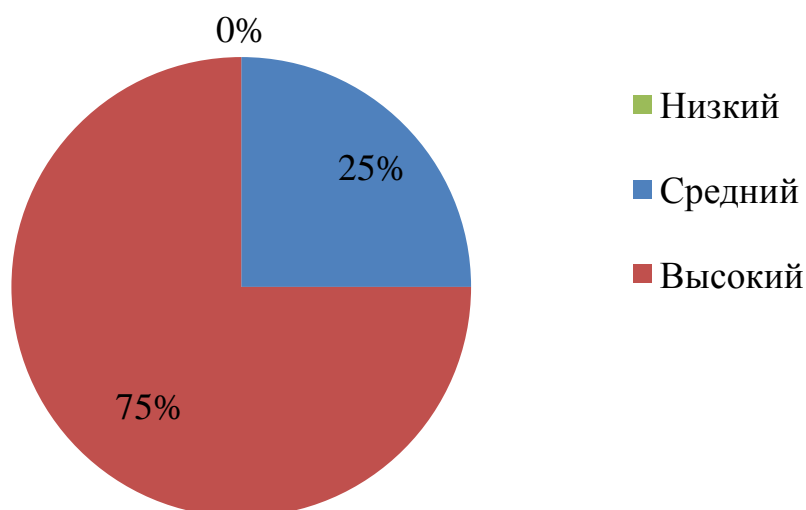


Рис. 4. Распределение старших подростков (девушек) по уровням личностной тревожности (в %)

Анализ полученных данных показал следующее: 75% испытуемых (девушек) испытывают тревожность выше нормативной (ниже не встречается) и показывают высокий уровень личностной тревожности; Нормативный уровень тревожности наблюдается у 25% испытуемых девушек. У них наблюдается средний или умеренный уровень личностной тревожности.

Результаты исследования личностной тревожности юношей представлены в табл. 4 (Приложение Д)

Из 20 испытуемых старших подростков (юношей) ни одного человека не показали низкий уровень личностной тревожности, 10 человек показали средний уровень личностной тревожности, 10 – высокий.

На рис. 5 отображено распределение старших подростков (юношей) по уровням личностной тревожности.

Количество испытуемых в %

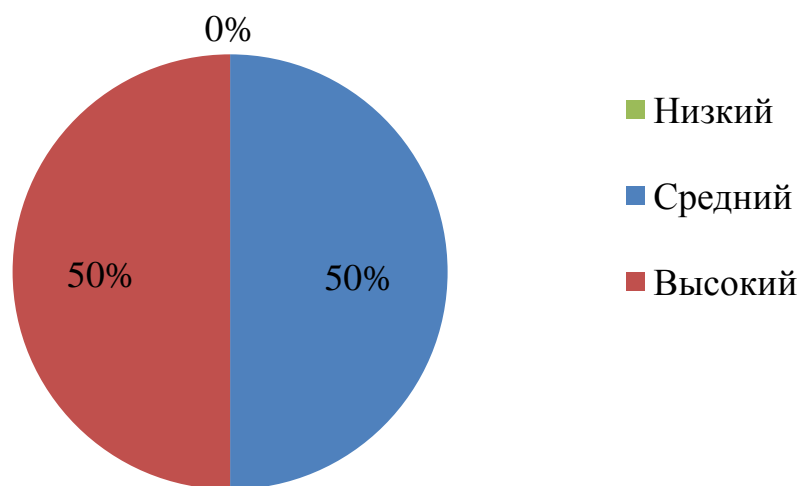


Рис. 5 Распределение старших подростков (юношей) по уровням личностной тревожности (в %)

Анализ полученных данных показал следующее: 50% испытуемых (юношей) испытывают тревожность выше нормативной (ниже не

встречается) и показывают высокий уровень личностной тревожности; Нормативный уровень тревожности наблюдается у 50% испытуемых юношей. У них наблюдается средний или умеренный уровень личностной тревожности.

Для выявления особенностей личностной тревожности старших подростков был проведен сравнительный анализ распределения девушек и юношей по уровням личностно тревожности (рис. 6).

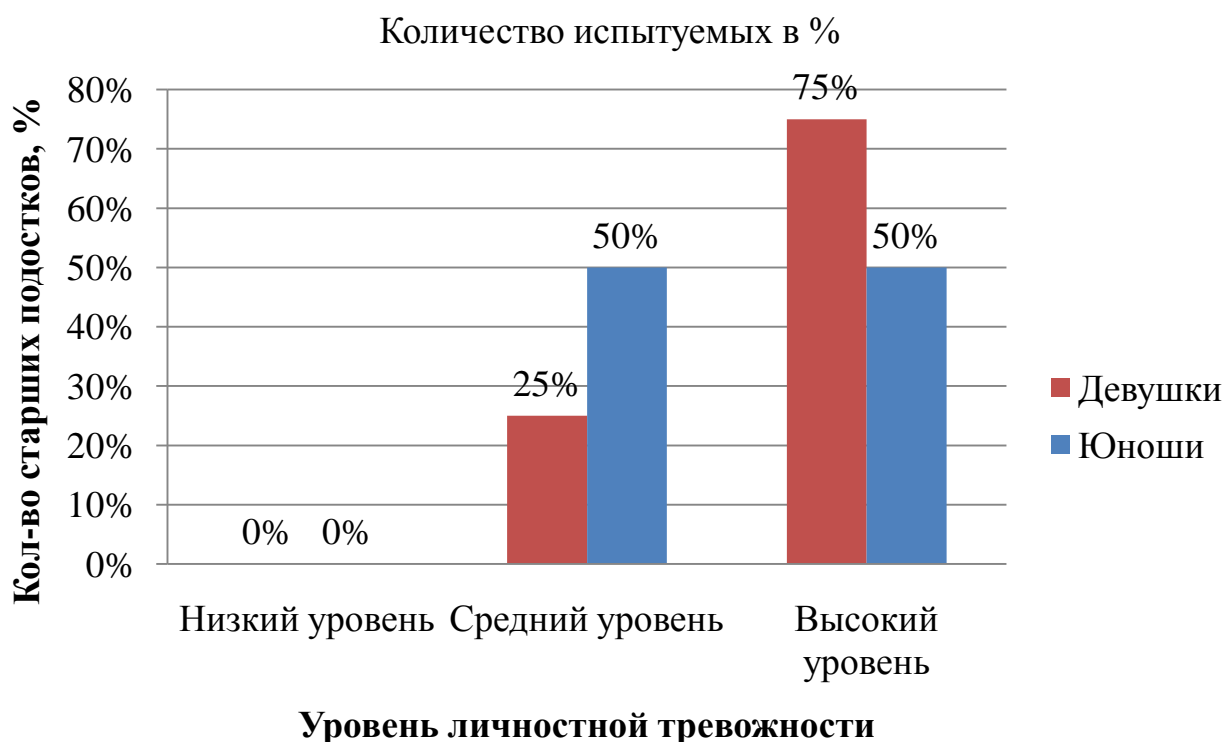


Рис. 6. Распределение старших подростков по уровням личностной тревожности в %

Сравнительный анализ выявил следующие особенности личностной тревожности старших подростков:

- Старших подростков с низким уровнем ситуативной тревожности не выявлено;
- Средний уровень личностной тревожности значительно чаще встречается у юношей (в 50% случаев), чем у девушек (в 25% случаев);
- Высокий уровень личностной тревожности наблюдается у значительного числа девушек (у 75%) в отличие от юношей (у 50%).

Таким образом, нормативный уровень личностной тревожности у девушек наблюдается в 25% случаев, уровень личностной тревожности выше нормативного – у 75% девушек. У 50% юношей преобладает личностная тревожность нормативного уровня, у 50% случаев уровень выше нормативного (ниже не встречается). Полученные данные позволяют предположить, что личностная тревожность старших подростков имеет особенность: у девушек чаще встречается тревожность ненормативного характера, чем у юношей.

Подводя итог проведенному исследованию, можно отметить следующую тенденцию. У 75% старших подростков, девушек, наблюдается личностная тревожность не нормативного высокого уровня. Это значит, что девушки имеют склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, даже при условии реально не угрожающей ситуации. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на личность, и вызывать выраженное чувство тревоги. У старших подростков, девушек, снижено чувство уверенности и успеха. Они акцентированы на внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач, меньше обращают внимание на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам. Девушки с низкой тревожностью, напротив, характеризуются низкой активностью, заинтересованностью, уменьшением чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Примерно у такого же количества (60%) старших подростков, девушек, наблюдается ситуативная тревожность не нормативного уровня (низкого или высокого). Это означает, что при попадании в стрессовую ситуацию, подростки характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации.

Однако, у старших подростков, юношей наблюдается другая картина. Личностная тревожность выше нормативной встречается только у половины старших подростков, в отличие от девушек. Это означает, что в поведении таких подростков проявляется повышенное беспокойство, неуверенность, эмоциональная неустойчивость, чувствительность к собственным неудачам, склонность избегания тех видов деятельности, в которых могут возникнуть значительные трудности.

Нормативный уровень личностной тревожности встречается у 50% старших подростков, юношей. Проявляется в способности преодолеть стресс, мобилизовать внутренние силы и найти способ эффективного способа совладания со стрессовой ситуацией.

Ситуативная тревожность у старших подростков, юношей, выше нормативной встречается лишь в 30% случаев, в отличие от 60% девушек. Проявляется в состоянии дискомфорта, напряженности, беспокойства и вегетативного возбуждения. Старшие подростки с высоким уровнем ситуационной тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности.

Ситуативная тревожность нормативного уровня наблюдается у 70% старших подростков, юношей. Это значит, что большая часть юношей реагирует на стрессовые ситуации, не переходя в состояние неконтролируемого беспокойства, чрезмерной напряженности и крайнего дискомфорта.

Низкий уровень личностной тревожности не наблюдается у испытуемых, ни у девушек, ни у юношей.

Средний уровень личностной тревожности, или иными словами нормативный уровень, значительно преобладает у юношей, у девушек показатель среднего уровня ситуативной тревожности значительно ниже, в сравнении с юношами.

Высокий уровень личностной тревожности преобладает у девушек, в отличие от юношей.

Подводя краткий итог, можно сказать, что наблюдается интересная тенденция. Тревожность, как ситуативная, так и личностная, в период перехода к юношеству приобретает специфику. Девушки лично тревожатся больше, чем юноши и лучше переносят стресс. Юноши хуже переносят стресс, испытывают чаще ситуативную тревогу, но меньше тревожатся лично.

Вероятно, объяснение этой тенденции лежит в следующем:

1. В старшем подростковом возрасте личностная тревожность имеет большое влияние на жизнь будущего юноши, влечет ряд трудностей в общении, обучении и выборе будущей профессии, т.к. тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций.

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

3. Разность данных показателей объясняется различием по половому признаку, что говорит о переходе старших подростков в новую сферу жизни, от подростничества к юношеству. В этот период личность, как правило, более остро переживает изменения в физиологическом, психологическом и социальном аспектах развития.

4. Старший подростковый возраст является для девушек, как и для юношей, пограничным. Ситуативная тревожность, как высокого, так и

низкого уровня, оказывает влияние на личностные качества, тем самым становясь частью характера человека.

2.3. Рекомендации профилактики снижения тревожности старших подростков

Проблема подростковой тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии, так как тревожность, приобретая устойчивую форму, часто становится причиной неврозов и девиантного поведения. Такое состояние ведет к снижению самооценки и, как следствие, к снижению учебной продуктивности, апатии, конфликтам с учителями и родителями, к ощущению собственной ненужности. Невозможность самоутвердиться «хорошим путем» приводит к бунту против родителей, учителей и общества в целом, который выражается в примыкании подростков к неформальным течениям, в проявлении агрессии к окружающим, в приобретении вредных привычек и нежелательных друзей, в развитии аддиктивного и противоправного поведения подростков.

К основным факторам развития тревожности подростков относят:

1. Неуверенность в себе, когда юноша или девушка не знают, как вести себя в окружении сверстников, испытывают постоянное стеснение и остро ощущают собственную неполноценность;
2. Трудности с учебой и низкая успеваемость, критика учителей;
3. Активная внеклассная деятельность. Конечно, хорошо, когда ребенок, помимо школьных занятий, посещает также разнообразные кружки и секции. Однако слишком большие нагрузки и желание добиться успеха во всех сферах деятельности приводят к ухудшению состояния здоровья ребенка, к потере концентрации внимания и к большим эмоциональным нагрузкам.
4. Проблемы во взаимоотношениях с друзьями, родителями, представителями противоположного пола.

5. Отсутствие желаемых особенностей внешности или черт характера. Каждому подростку хочется чем-то выделяться на фоне сверстников, но не все обладают потрясающей внешностью или могут поразить какими-то талантами. Поэтому конфликт между желаемым и действительным нередко приводит к эмоциональным и психологическим проблемам.

6. Недостаток материального обеспечения в сравнении со сверстниками. Многие дети страдают от невозможности носить такую же модную и дорогую одежду, как и их знакомые, пользоваться такими же аксессуарами и техническими средствами.

7. Физическая слабость и неумение защитить свои интересы. Особенно актуальна эта проблема для мальчиков.

Прихожан А.М. выделила следующие признаки подростковой тревожности:

- Поведенческие: ребенок постоянно крутит что-то в руках, тербит бумагу, одежду, волосы; сосет ручку, палец, волосы, одежду; грызет ногти, ручку; напряжен, скован, не может расслабиться; повышенная суетливость, рассеянность; теряется, когда задают неожиданный вопрос; сбивчивая, неровная речь; постоянно исправляет ответ, работу, без существенного улучшения ее качества, постоянно извиняется; напряженно следит за реакцией педагогов, улавливает малейшие изменения лица и пр.; часто плачет;

- Физиологические: легко краснеет (бледнеет), лицо покрывается пятнами; в значимых ситуациях сильно потеет; дрожит, дрожат руки; сильно вздрагивает при неожиданном обращении, неожиданных звуках; учащенное сердцебиение; затрудненность дыхания; соматические жалобы: боль в животе, позывы к мочеиспусканию, пульсация в висках, головная боль и т. п.; нарушение сна; нарушение питания;

- Эмоциональные: позитивные, мобилизующие; ярко выраженная боязнь неудачи, катастрофического провала; непереносимость ожидания;

желание убежать, скрыться, исчезнуть; чувство одиночества, незащищенности; чувство неполноценности, беспомощности, вины, стыда.

Чаще всего в состоянии повышенной тревоги и дезадаптации оказываются подростки, воспитанные либо в неприятии родителей, либо в гиперопеке. Неприятие подразумевает не только нежеланность ребенка или несоответствие его пола ожиданиям матери и отца, но и неприятие его индивидуальных особенностей развития, несовместимых с представлениями родителей. Невротически опекая ребенка и заменяя собой мир сверстников, мать отказывает ему и в праве на самостоятельность, не доверяя его опыту и тревожно-мнительно опасаясь последствий его самостоятельности. В этой установке "жить вместо", а не "вместе" с ребенком – вся суть негативного влияния матери, когда она так любит своего ребенка, что заменяет его собой, атрофируя его активность, инициативность и самостоятельность. Подростков же может переживать такое отношение как недоверие к его возможностям и непонимание его запросов.

В качестве эффективных методов профилактики и коррекции ситуативной тревожности подростков авторы выделяют: психологическое консультирование педагогов и родителей подростков; метод беседы; метод групповой дискуссии; психологические тренинги; игровые методы; методы телесно-ориентированной терапии; психогимнастику; арт-терапию; релаксацию.

Как профилактика, так и психокоррекционная работа по проблеме исследования должна включать 3 взаимосвязанных направления:

- Психологическое просвещение окружающих подростка взрослых – родителей и педагогов, объяснение им причин и последствий тревожности; обучение взрослых средствам преодоления тревожности у детей (что особенно важно для родителей, учителей), способам помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности;
- Непосредственная работа с подростками. Профилактическая работа должна быть направлена, прежде всего, на оптимизацию тех областей,

с которыми связаны "возрастные пики" тревожности, при психокоррекции, помимо "возрастных пиков" – на "зоны уязвимости", характерные для конкретного ребенка, подростка;

- Работа по обеспечению соответствующей психологической атмосферы, способствующей развитию у ребенка, подростка чувства защищенности, межличностной надежности.

Значимым элементом в профилактике и преодолении тревожности является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в наиболее трудных для человека ситуациях. Не менее важна в психолого-педагогической профилактике и преодолении тревожности подготовка детей к новым ситуациям, т.е. снижение неопределенности ситуации через детальный рассказ о ней, обсуждение возможных трудностей, обучение результативным, конструктивным способам поведения в ней. Целесообразно проводить предварительное "проигрывание" наиболее значимых ситуаций (например, репетицию экзамена). Существенное значение при осуществлении всех программ играет позиция психолога по отношению к ребенку и подростку.

Рекомендации по профилактике снижения тревожности старших подростков:

1. Для современных подростков основой профилактики и коррекции тревожности, а также развития, механизмов адаптации к социальной среде является формирование у них социальной компетентности, как системной личностной характеристики.

2. Важнейшим условием формирования социальной компетентности и эффективности психолого-педагогической коррекционной работы, является специально организованная социальная среда, создающая условия для ситуации успеха в общении и деятельности подростка, основанная на принципах личностно-средового взаимодействия, эмоционально привлекательной, личностно и социально значимой деятельности школьников на основе их творческой самореализации, наполненная

разнообразными психолого-педагогическими коррекционными и поддерживающими методиками и подходами, в частности, нарративным подходом, как ведущим условием эффективности психолого-педагогической работы с тревожными подростками.

3. Основными условиями успешного формирования социальной компетентности подростков и эффективности используемых для этого программ являются: применение партисипативного подхода к организации системы развивающего взаимодействия педагогов, родителей, учащихся, которая включает необходимые этапы психолого-педагогической коррекционной работы с тревожными подростками; обогащение личностных ресурсов и поведенческих стратегий подростков в процессе активного социально-психологического обучения, за счет использования научно-обоснованных, продуктивных методов, технологий и техник; разработка интеллектуальных продуктов, необходимых для дальнейшей психолого-педагогической поддержки подростков — рекомендаций педагогам, родителям тревожных подростков; организация диагностического контроля по ходу психолого-педагогической коррекционной работы с тревожными подростками.

В качестве практической составляющей для снижения уровня тревожности старших подростков разработан комплекс упражнений, применяемых во время занятий с элементами тренинга, направленный на повышение самооценки, содействующий в налаживании контакта со сверстниками, на сплочение внутри группы, для дальнейшего дружелюбного взаимодействия среди старших подростков. В содержании присутствуют различные упражнения, малоподвижные и подвижные игры, которые помогут подросткам стать более уверенными в себе. В ходе проведения комплекса упражнений ожидаются следующие результаты:

- Повышение самооценки за счет активного участия во внеурочной деятельности;

- Сплочение коллектива, установление контакта с одноклассниками, с которыми подросток раньше был в конфликте, или не общался вовсе;
- Формирование устойчивого чувства уверенности в себе, в своем успехе;
- Раскрытие потенциалов, достижений, которые, возможно, ранее были скрыты, или отсутствовали;
- Оказание поддержки и помощи педагога-психолога;
- Установление контакта не только между подростком и одноклассниками, но и установление доверительных отношений с взрослыми, принимающими непосредственное участие в проведении занятий;
- Улучшение психологического климата внутри класса, не только на занятиях, но и вне школы.

Комплекс упражнений состоит из нескольких игровых упражнений, которые можно использовать на тренинге, занятиях с элементами тренинга по профилактике снижения тревожности старших подростков. Применение данного комплекса упражнений может быть в рамках классных часов, во время внеурочной деятельности. Применяется в основном для снятия психоэмоционального напряжения перед важными событиями в жизни подростков (экзамены, общественные мероприятия, групповые выступления, спортивные соревнования и т.п.) Перечень упражнений представлен в Приложении Е (см. Приложения).

Выводы по главе 2

Исходя из анализа данных и их обработки, следует вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, действительно, у девушек уровень тревожности, как ситуативной, так и личностной значительно выше, чем у юношей. Причиной такого явления могут быть различные факторы, в первую очередь взросление старших подростков, их переход к юношеству, применение на себе гендерных ролей.

Девушки стремятся обрести уверенность в себе, добиться успеха в деятельности, многое в их жизнедеятельности зависит от самооценки, чувства собственного достоинства. Как правило, девушки ценят в себе внешние данные, и тревожность может появляться из-за частого беспокойства по поводу внешнего вида, поведения, умения держаться в обществе и в различных стрессовых ситуациях.

Юноши стремятся найти себя и заслужить авторитет в группе сверстников, привлечь внимание не к внешним данным, а к достижениям в различных областях. Тревожность может развиваться из-за низкой самооценки, мотивации и активности в жизнедеятельности молодых людей. Часто наблюдается снижение интереса к деятельности из-за частых неудач, постановке слишком сложных и порой невыполняемых задач. Уровень тревожности повышается из-за частого переживания ситуации отсутствия успешности, неадекватной постановке задач и слишком высоких ожиданий со стороны окружающих, значимых взрослых в жизни старшего подростка.

Так же, причиной повышенного уровня тревожности среди старших подростков может являться низкая адаптация к школьной жизни, в коллективе класса. Проблемы саморегуляции в свою очередь ухудшают психологическое состояние и поведение старшего подростка с высоким уровнем тревожности. Конфликты со сверстниками порождают чувство беспокойства, страха, беспомощности у многих подростков, особенно с низким уровнем адаптации в школе. Слишком высокие требования педагогов и родителей часто становятся причиной повышенного уровня тревожности

старших подростков. Переживания, связанные с оценочно-экзаменационным периодом в жизни старших подростков, имеют различную силу воздействия на психику старшего подростка, особенно сильную в ситуации с уже имеющимися проблемами, ставящими под угрозу психологическое здоровье старшего подростка.

Специфику тревожности в подростковом возрасте определяет низкая самооценка, обострённая реакция на мнение окружающих, скованность в общении и снижение чувства собственной значимости, низкий уровень самоуважения и негативное отношение к своей личности, низкая коммуникативная компетентность, отсутствие умения ориентироваться в различных социальных ситуациях, отсутствие эмоционального контакта в семье.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в России в силу сложившихся обстоятельств резко возросло количество тревожных подростков. Повышенный уровень тревожности снижает школьную успеваемость, оказывает отрицательное влияние на развитие и формирование личности подростка, а также усугубляет проблемы, возникающие в этом переходном от детства к взрослости периоде.

Возникновению повышенной тревожности в подростковом возрасте способствуют стрессы и психологические проблемы, обусловленные психосексуальным развитием, эмоциональной неуравновешенностью, статусной неопределённостью и неустойчивостью социальных ценностей подростка. Вместе с тем исследования, направленные на изучение подростковой тревожности, показали, что чем дольше продолжается тревожное состояние, тем оно непреодолимее. Наличие постоянных страхов, сопровождающих тревожность, может привести к дополнительным сложностям во взаимоотношениях с окружающими.

В современных условиях в работе с тревожными подростками применяются различные методики, разработаны диагностические тесты, проводятся тренинги, направленные на снижение уровня тревожности, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков и т.д.

Поскольку тревожность – это эмоциональное переживание, связанное с ожиданием возможного неблагополучия, то работа с тревожными подростками должна быть направлена на обретение ими уверенности в своих силах, так как, приобретая опыт разрешения внешних и внутренних конфликтов, тревожный подросток справится с собственным беспокойством и обретает веру в свои собственные возможности.

Изучение, своевременная диагностика и психолого-педагогическая поддержка подростков с повышенным уровнем тревожности позволят избежать ряда трудностей в становлении личности ребёнка.

Специфику тревожности в подростковом возрасте определяет низкая самооценка, обострённая реакция на мнение окружающих, скованность в общении и снижение чувства собственной значимости, низкий уровень самоуважения и негативное отношение к своей личности, низкая коммуникативная компетентность, отсутствие умения ориентироваться в различных социальных ситуациях, отсутствие эмоционального контакта в семье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: 2-е изд. В.А. Аверин, СПб., Питер, (2008 г.) – С. 380 . ISBN 5-8016-0034-5.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. шк. Г.М. Андреева, М., Аспект-Пресс, (1999 г.) – С. 375 . ISBN 978-5-7567-0274-3
3. Аркелов Г.Г. Психофизиологический метод оценки тревожности. Г.Г. Аркелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт // Психологический журнал, (1997 г.), №2. – С. 112-117.
4. Астапов В.М. Тревожность у детей. В.М. Астапов, М., (2001 г.) – С. 160.
5. Байярд Р.Т., Байярд, Д.Р. Ваш беспокойный подросток. Р.Т. Байярд, Д.Р. Байярд, М., Просвещение, (1991 г.) – С. 456. ISBN отсутствует.
6. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? А.С. Белкин, М., Просвещение, (1991 г.) – С. 169. ISBN отсутствует.
7. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. Е.Д. Божович, М., (1979 г.) – С. 14.
8. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Л.И. Божович, СПб., Питер, (2008 г.) – С. 400. ISBN 978-5-91180-846-4.
9. Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровня самооценки и притязаний. Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. (1993 г.), № 1. – С. 104.
10. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Л.Ф. Бурлачук, СПб., Питер Ком, (1999 г.) – С. 528. ISBN 5-03-001902-2.
11. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. В.К. Вилюнас, М., (1989 г.) – С. 348.
12. Вирджиния Н.К. Прикладная психология: учебник. Н.К. Вирджиния; пер. с англ. Н. Малыгина, В. Рохмистров, СПб., Питер, (2000 г.) – С. 558. ISBN 2-87009-357-8.

13. Возрастные особенности психического развития детей. Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной, М., МГУ. (1982 г.) – С. 78.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Ю.Б. Гиппенрейтер, М., [АСТ](#), [Астрель](#), (2011 г.) – С. 240. ISBN 978-5-271-15458-4, 5-271-15458-0, 978-5-17-040867-2.
15. Годфруа Ж. Что такое психология. Учеб. изд., в 2 т. Ж. Годфруа, М., Мир, (1992 г.), Т.1. – С. 376. ISBN 5-03-001901-4, 5-03-001900-6, 2-87009-357-8.
16. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии, (1992 г.), № 2. – С.14–20.
17. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. В.Е. Дружинин, М., Сфера, (2003 г.) – С. 96.
18. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учеб. пособ. В.Н. Дружинин, СПб., Питер, – С. 318. ISBN 978-5-4237-0073-7.
19. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. Е.В. Емельянова, СПб., Речь, (2008 г.) – С. 336. ISBN: 5-9268-0668-2.
20. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. Н.В. Жутикова, М., Просвещение, (1988 г.) – С. 176. ISBN отсутствует.
21. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. А.В. Захарова, Минск, (1993 г.) – С. 55.
22. Изард К. Эмоции человека. К. Изард, М., Просвещение, (1987 г.) – С. 260.
23. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилберг, адаптация Ю.Л. Ханин) // Диагностика эмоционально нравственного развития: сборник (под ред. И.Б. Дерманова), СПб., (2002 г.) – С. 174.
24. Колесов Д.В. Учителю о психологии и физиологии подростка. Д.В. Колесов, М., Просвещение, (1986 г.) – С. 80. ISBN отсутствует.
25. Кон И.С. Психология старшеклассника. И.С. Кон, М., Просвещение, (1982 г.) – С. 207. ISBN отсутствует.

26. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. Л.М. Костина, СПб., Речь, (2002 г.) – С. 198.
27. Крайг Г. Психология развития. Г. Крайг, СПб., Питер, (2000 г.) – С. 165.
28. Крутецкий В.А., Лукин, Н.С. Очерки психологии старшего школьника. В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин, М., Учпедгиз, (1963 г.) – С. 196. ISBN отсутствует.
29. Левашова С.А. Психолог и подросток: коммуникативно-двигательный тренинг. С.А. Левашова, М., [Академия Развития](#), [Академия Холдинг](#), (2006 г.)– С. 160. ISBN 5-9285-0255-9,5-7797-0472-4.
30. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., Просвещение, (1977 г.) – С. 420.
31. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. А.Г. Маклаков, СПб., Питер, (2010 г.) – С. 593. ISBN 978-5-272-00062-0.
32. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможность ее снижения у детей // Журнал «Психологическая наука и образование», №2, (1998 г.). ISBN отсутствует.
33. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. А.В. Микляева, П.В. Румянцева, СПб., Речь, (2004 г.) – С. 245.
34. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. О воспитании старшеклассников. А.В. Мудрик, М., Педагогическое общество России, (2001 г.) – С. 320. ISBN 5-93134-141-2.
35. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1: общие основы психологии: 4-е изд. Р.С. Немов, М., Владос, (2005 г.) – С. 688. ISBN 5-691-00232-5, 5-691-00233-3, 5-691-01133-2.
36. Окутина О.И. Как помочь тревожному ребенку: памятка для родителей. О.И. Окутина // Открытый урок, (2012 г.), № 1. – С. 59–61.
37. Подросток на перекрестке эпох. Под ред. М. Локтионовой, М., Генезис, (1999 г.) – С. 65.

38. Прихожан А.М. Причина. Профилактика и преодоление тревожности. А.М. Прихожан / Психологическая наука и образование, (1998 г.), № 2. – С. 12–18.
39. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. А.М. Прихожан, М., Воронеж, МПСИ: МОДЭК, (2000 г.) – С. 303.
40. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. А.М. Прихожан, М., Воронеж, (2000 г.) – С. 312. ISBN 5-89502-089-5, 5-89395-174-3.
41. Психологические особенности самосознания подростка. Под ред. М.И. Боришевского, Киев., "Вища школа", (1980 г.).
42. Психологический словарь. Под ред. В.П. Зинченко, М., (1999 г.) – С. 328.
43. Психологический тренинг с подростками. Л. Ф. Анн, СПб., Питер, (2003 г.) – С. 272.
44. Психология современного подростка. Под ред. Д.И. Фельдштейна, М., Педагогика, (1987 г.) – С. 102.
45. Рабочая книга школьного психолога. И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, М., Просвещение, (1991 г.)– С. 303. ISBN 5-87977-033-8.
46. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Ф. Райс, СПб., (2000 г.) – С.76.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. С.Л. Рубинштейн, СПб., Питер, (2007 г.) – С. 720. ISBN 5-314-00016-8.
48. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Е.Ф. Рыбалко, СПб., Питер, (2001 г.) – С. 224. ISBN 5-318-00252-8.
49. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Е.В. Сидоренко, СПб., (2000 г.) – С. 350.

50. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. Н.Ф. Талызина, М., Академия, (2011 г.) – С. 288. ISBN 978-5-7695-7747-5.
51. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы современного подростка: метод. пособие. Д.И. Фельдштейн, М., МПСИ, (2009 г.) – 2,5 п.л. ISBN 5-89502-348-7, 5-89395-418-1.
52. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. Д.И. Фельдштейн, М., (1993 г.) – С. 93.
53. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. Д.И. Фельдштейн, М., Институт практической психологии, (1996 г.) – С. 512. ISBN: 5-89395-002-X.
54. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка, М., Знание, (1978 г.) – С. 82.
55. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. З. Фрейд, М., АСТ, (2008 г.) – С. 608. ISBN 978-5-17-048635-9
56. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина, М., Просвещение, (1991 г.) – С. 288. ISBN отсутствует.
57. Хрипкова А.Г. Мир детства: подросток. А.Г. Хрипкова, М., Педагогика, (1982 г.), – С. 432. ISBN: 5-7155-0052-4.
58. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Хьелл Л., Зиглер Д., СПб, (2000 г.) – С. 493.
59. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании, Н.И. Шевандрин, М., ВЛАДОС, (1995 г.) – С. 544. ISBN отсутствует.

Шкала ситуативной тревожности (СТ)

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

№	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я испытываю сожаление	1	2	3	4
5	я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9	Я не доволен собой	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Шкала личностной тревожности (ЛТ)

Инструкция: прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

№	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
21	Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22	Я очень быстро устаю	1	2	3	4
23	Я легко могу заплакать	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
25	Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
26	Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Приложение Б
Таблица 1

Шкала ситуативной тревожности и оценки участников (девушки) по
каждому из суждений.

№ п\п	№ суждения ситуативной тревожности																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1Г.К.	2	1	4	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
2Б.Э.	4	4	1	2	3	4	4	3	2	3	4	2	1	1	2	1	1	1	1	2
3У.Е.	2	3	3	1	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	1	2
4С.Е.	4	4	1	4	4	1	3	4	1	4	3	2	1	1	1	4	1	1	4	4
5С.Л.	3	2	3	2	3	1	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3
6Ф.Д.	4	2	1	2	2	1	2	2	1	2	4	1	1	1	4	4	1	1	4	1
7Р.А.	4	3	4	3	3	1	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	2	3	3	4
8Л.Т.	1	1	2	1	1	4	3	1	2	1	3	4	3	1	1	1	3	4	4	4
9М.В.	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1
10В.А.	2	1	3	1	1	2	2	1	2	1	2	4	3	2	3	1	3	2	1	1
11Д.М.	2	2	2	2	2	1	4	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	3	2
12Д.М.	3	1	2	3	3	1	3	4	3	3	2	2	2	1	3	2	1	1	1	1
13О.Е.	3	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	2
14Б.А.	3	1	1	3	3	1	1	2	1	2	3	1	1	1	1	3	1	1	2	3
15Д.М.	3	3	2	2	2	1	2	2	1	3	1	2	1	1	1	4	1	1	3	2
16Т.К.	3	4	1	4	3	1	2	4	1	4	3	1	1	1	4	4	1	1	4	4
17М.И.	3	4	1	4	3	1	2	4	1	3	3	1	1	1	4	3	2	1	3	3
18К.Д.	2	4	1	2	2	1	2	3	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1
19Г.Г.	2	4	2	2	4	2	4	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	2	2
20Т.О.	4	1	4	2	2	4	4	2	3	2	3	4	3	1	1	3	2	2	3	3

Приложение В

Таблица 2

Шкала ситуативной тревожности и оценки участников (юноши) по
каждому из суждений.

№ п\п	№ суждения ситуативной тревожности																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1К.В.	3	4	2	4	4	2	3	2	2	4	4	2	1	1	4	4	1	1	4	4
2К.М.	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	4	3
3С.К.	3	2	4	4	3	1	4	4	3	2	3	4	3	1	3	4	2	3	4	3
4К.Д.	3	4	1	3	3	2	3	3	1	3	3	1	1	2	1	3	1	1	3	3
5К.Ф.	3	1	3	3	3	2	1	4	3	4	4	3	1	1	2	4	1	1	3	3
6М.Ф.	4	3	4	4	4	1	1	3	1	2	3	2	2	2	4	4	2	1	4	4
7С.Н.	3	3	1	4	4	1	3	2	1	1	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4
8Ф.Н.	3	3	3	3	3	3	1	4	1	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3
9Ч.А.	1	2	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	1	2
10С.В.	4	3	1	4	4	1	2	4	1	4	3	1	1	2	2	3	2	2	4	4
11С.Е.	3	3	1	3	3	1	2	3	1	3	3	1	1	1	3	4	1	1	3	3
12Ф.В.	2	3	2	2	2	1	3	2	2	1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2
13Т.Э.	2	2	3	2	2	3	4	1	1	2	2	1	2	3	2	2	1	1	2	1
14М.Е.	3	2	2	3	3	1	1	3	1	3	4	1	1	3	3	3	2	1	3	3
15К.М.	3	2	1	2	3	1	2	2	1	2	2	2	1	1	3	3	2	1	3	3
16К.Т.	2	2	3	1	2	3	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2
17С.Е.	2	3	4	2	1	3	2	1	2	2	1	4	2	1	1	2	1	1	1	1
18Ш.М.	2	4	1	2	2	1	3	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	1	2	2
19А.Е.	3	2	4	3	3	1	3	2	1	2	2	1	1	1	3	4	4	4	4	4
20Г.Е.	3	2	3	4	4	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	4	4	4	4	4

Приложение Г
Таблица 3

Шкала личностной тревожности и оценки участников (девушки) по каждому из суждений.

№ п\п	№ суждения личностной тревожности																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1Г.К.	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	4	1	4	4	3	3	3	2	3
2Б.Э.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	1	2	1	3	2	2	4	3
3У.Е.	3	3	4	3	3	3	4	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	4	3
4С.Е.	4	1	3	0	1	3	4	4	4	4	4	3	4	3	1	4	2	2	2	4
5С.Л.	3	3	2	3	3	0	2	3	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	2	3
6Ф.Д.	3	2	2	2	2	3	3	2	1	3	2	2	1	2	2	4	2	1	4	2
7Р.А.	3	4	2	3	1	4	4	4	4	4	2	2	2	3	1	4	3	4	3	3
8Л.Т.	3	4	4	4	1	1	1	2	3	3	1	3	3	1	1	2	1	1	2	1
9М.В.	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2
10В.А.	2	2	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	1	4	2	2	3	3	2
11Д.М.	3	3	3	4	2	1	4	4	2	4	2	4	1	3	3	3	4	4	1	4
12Д.М.	2	3	3	1	3	3	2	2	4	2	4	2	2	2	3	2	3	1	2	2
13О.Е.	3	3	3	3	2	2	3	2	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2
14Б.А.	3	1	1	3	1	2	2	2	1	3	1	2	1	2	1	4	1	2	3	2
15Д.М.	4	3	4	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	1	4	2	3	3	4
16Т.К.	4	2	3	4	2	3	3	2	3	4	3	2	1	4	2	4	2	1	3	3
17М.И.	4	2	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	2	4	3	1	3	3
18К.Д.	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2
19Г.Г.	4	2	2	4	4	3	1	4	3	3	2	4	1	4	1	2	2	1	2	3
20Т.О.	3	3	4	4	4	3	2	2	4	3	4	4	3	4	3	4	2	2	3	2

Приложение Д
Таблица 4

Шкала личностной тревожности и оценки участников (юноши) по
каждому из суждений.

№ п\п	№ суждения ситуативной тревожности																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1К.В.	3	2	2	4	3	3	4	2	3	4	4	2	1	4	1	4	1	1	4	1
2К.М.	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
3С.К.	4	3	4	3	2	3	1	3	4	3	2	4	2	1	1	4	2	2	2	3
4К.Д.	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2
5К.Ф.	4	3	3	1	2	3	4	2	1	4	2	1	1	2	1	3	2	1	4	2
6М.Ф.	3	1	1	2	1	4	4	1	1	3	1	3	1	1	1	4	2	1	3	3
7С.Н.	4	2	0	1	4	4	4	2	2	4	2	2	1	4	2	4	2	1	4	1
8Ф.Н.	3	3	3	3	3	1	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9Ч.А.	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	1	3	3	4
10С.В.	4	2	2	4	1	3	3	2	2	3	2	2	1	2	1	4	2	2	3	2
11С.Е.	3	2	2	3	2	2	4	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3
12Ф.В.	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3
13Т.Э.	3	2	3	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3
14М.Е.	3	2	2	2	2	3	3	1	1	3	2	1	1	3	1	3	2	2	3	2
15К.М.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	2	2	3
16К.Т.	3	2	2	3	2	2	4	2	2	3	1	3	2	3	2	2	2	3	2	3
17С.Е.	3	4	2	2	2	2	3	1	1	2	3	4	2	1	3	2	2	3	2	1
18Ш.М.	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
19А.Е.	4	2	3	2	3	2	3	2	3	4	3	2	2	1	2	3	2	2	3	2
20Г.Е.	4	1	1	4	2	2	4	2	1	3	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2

**Комплекс упражнений и игр, направленных на снижение
тревожности старших подростков**

1. Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...». Следует проводить в качестве разминки, чтобы активизировать участников группы, вызвать интерес и снять напряжение, поднять настроение. Игра подвижная, важно, чтобы участие в ней приняли все участники группы.

Инструкция: участники группы сидят в кругу на стульях, ведущий в центре круга, предлагает поменяться тем участникам, которые схожи в каких либо суждениях. Например: «Поменяйтесь местами те, кто любит гулять». Далее, участники с таким признаком как можно быстрее встают со своих мест и занимают свободный стул, но не тот, с которого встали. Для более уверенной группы можно усложнить игру, убрав один стул, и тот, кому не досталось места, может стать ведущим и придумать следующий признак остальным участникам.

Ценность упражнения состоит в том, что подростки, как правило, приводят в пример те признаки, которые характерны им самим, что может повлиять на повышение уверенности в себе, зная, что ты такой не один. Так же, многое можно узнать друг о друге. Ведущий, так же, может включить в упражнение такие признаки, которые могут выявить подростков с повышенным уровнем тревожности, что в дальнейшем будет полезно в работе с такими подростками. В конце упражнения проводится небольшая рефлексия, говорится о том, что чувствовали, поняли из этого упражнения, что стало открытием, возможно, что-то не понравилось. Важно обсудить то, как это упражнение повлияло на каждого из участников группы.

2. Упражнение «Мое личное пространство». Упражнение лучше всего проводить в расслабленной атмосфере, для получения нужного эффекта перед упражнением нужно создать настроение группы, способствующее концентрации на своих ощущениях, создать доверительную обстановку.

Инструкция: участники группы разделяются на пары, если их нечетное количество, ведущий тоже принимает участие в упражнении. Но стоит не забывать о роли ведущего и наблюдать за ходом упражнения, для комфорта и безопасности участников. Каждая из пар распределяются по пространству, один из участников становится на таком расстоянии от другого, на котором ему наиболее комфортно, спокойно и приятно находиться. Затем нужно медленно кружась вокруг себя «нарисовать» руками свое пространство. После этого вытянуть носок ноги и очертить воображаемую линию перед собой, сказав при этом вслух «Это мое пространство». Другой участник пары вступает в упражнение, подойдя к линии пространства другого, просит разрешения войти в его пространство. Участникам важно договориться о том, насколько близко может подойти друг к другу каждый из них. Затем полученные ощущения описываются участниками. Можно так же предложить подойти со спины или сбоку и описать то, какие чувства это вызвало у обоих участников. После того, как пары меняются ролями и выполняют упражнение на другом участнике, следует провести рефлексию, чтобы участники поделились своими впечатлениями.

Данное упражнение направлено на установление контакта сверстников между собой, очень полезно для тех, кто относится к высокотревожным, и в общении с которыми могут возникать трудности. Так же развивает способность понимания и передачи своих чувств, эмоций, переживаний и страхов, что способствует дальнейшему повышению навыка саморегуляции и повышению уверенности в том, что тебя услышат и поймут.

3. Упражнение-разминка «А я еду...». Пробуждает активность участников группы, способствует поднятию настроения и дает возможность каждому из участников рассказать о себе интересные факты и узнать о других участниках группы об их хобби, интересах, предпочтениях и др.

Инструкция: участники садятся на стулья, выставленные по кругу, где на один стул больше. Первый участник пересаживается на свободный стул и произносит фразу «А я еду». Следующий участник садится слева от него и

произносит фразу «А я рядом», по часовой стрелке садится следующий и говорит «А я зайцем», следующий участник садится и говорит «А я с... (имя любого, кто еще не сел)». Тот, чье имя названо садится рядом и называет интересный факт о себе (например, я люблю смотреть на звезды). Так упражнение начинается снова, цепочка повторяется и участники узнают друг о друге больше интересных фактов.

Данное упражнение будет хорошим началом в сплочении группы. Повысится интерес к тому, что важно для других участников.

4. Упражнение «Подарок». Направлено на повышение самооценки участников группы, на повышение мотивации работы над собой. Так же, повышает активность, создает положительную атмосферу внутри группы.

Инструкция: участники садятся в круг. Каждый по очереди «дарит подарок» участнику, сидящему слева от него, по часовой стрелке. Важно дарить подарок молча, невербально, но так чтобы другой участник понял, что ему подарили. Участник, получивший подарок, должен постараться понять, что ему дарят. Упражнение проводится со всеми участниками, до конца никто не говорит и не обсуждает происходящее. Когда все получают подарки (круг замкнется), тренер обращается к тому участнику группы, который получил подарок последним, и спрашивает его о том, какой подарок он получил. После того как тот ответит, тренер обращается к участнику, который вручал подарок, и спрашивает о том, какой подарок он сделал. Если в ответах есть расхождения, нужно выяснить, с чем конкретно связано непонимание. Если участник группы не может сказать, что ему подарили, можно спросить об этом у группы.

При обсуждении упражнения участники могут формулировать условия, которые облегчают понимание в процессе общения. Чаще всего к этим условиям относят выделение существенного, однозначно понимаемого признака «подарка», использование адекватных средств невербального изображения существенного признака, концентрацию внимания на партнере.

5. Игра «Встаньте в круг». Игра полезна в определении умений участников работать согласовано, доверять друг другу. Важно предупредить участников о сохранении безопасности друг друга при выполнении данного упражнения.

Инструкция: ведущий дает определенный сигнал, заранее его обозначив участникам группы. Игроки закрывают глаза и начинают хаотично передвигаться, при этом не наступая друг на друга и жужжать как пчелы, собирающие мед. Через несколько секунд ведущий хлопает в ладоши и участники должны быстро замолкнуть и замереть на месте, не открывая глаз. Ведущий делает два хлопка и участники с закрытыми глазами, не прикасаясь друг к другу и молча пытаются построить круг.

Очень важно почувствовать окружающих людей. Когда все заняли подходящие с их точки зрения места, ведущий просит открыть глаза и посмотреть, что получилось. В группах, где участники умеют работать согласованно, доверяют друг другу, построить круг удается довольно быстро. Если же группу постигла неудача, можно обсудить, почему это произошло, как вели себя разные играющие (не называя конкретных имен). Игру можно повторить несколько раз. Значимость игры выражается в сплочении группы, важности умения работать в команде, при этом устанавливая уважительное отношение к безопасности и благополучию других участников. Отличная возможность показать через это упражнение подросткам с высоким уровнем тревожности, что поддержка и участие других участников группы относится и к ним самим.

6. Упражнение-разминка «Пожалуйста». Данное упражнение направлено на преодоление стеснения среди участников, повышению настроения, помогает раскрепоститься в физическом и психологическом плане. Важно, чтобы в данном упражнении принимали участие все члены группы.

Инструкция. Вариант 1. Все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий говорит, что он будет показывать разные

движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повторять лишь в том случае, если он к показу добавит слово «пожалуйста». Кто ошибется, выбывает из игры.

Вариант 2. Игра идет так же, как в первом варианте, но только тот, кто ошибется, выходит на середину и выполняет какое-нибудь задание, например, улыбнуться, попрыгать на одной ноге и т.д.

Обсуждение эмоций и чувств после выполнения этого упражнения – важный момент в наблюдении динамики группы. Если в группе присутствуют те, кто отказался от участия в упражнении, нужно деликатно спросить причину такого решения. Возможно, появятся потребности в изменении варианта игры, важно также обсудить это с группой. На примере «Почему было сложно показывать движения вместе с группой?», «Что было сложнее: участвовать или говорить о своих чувствах?» и пр.

7. Упражнение «Невидимая нить». Упражнение ценно тем, что образует символическое явление в группе, что сказывается на сплочении коллектива весьма положительно.

Инструкция: для упражнения заранее нужно подготовить прочные нитки. В ходе упражнения по тексту ведущий «связывает» участников нитью между собой, по кругу, так, чтобы у каждого в руках была нить. Участники выполняют инструкции, прочитанные ведущим. Читается текст ведущим: «Известно, что давным-давно на свете жил один удивительный человек. У него были длинная седая борода и волосы, поэтому многие думали, что он стар и мудр. Другие же видели озорной блеск его глаз и говорили, что он молод. Этот человек умел то, чего не умели другие. И люди называли его мудрецом. Никто не знал, откуда он пришел, но говорили, что раньше он был обыкновенным человеком, таким, как все. Менялись поколения, а мудрец по-прежнему жил среди людей. И они ощущали себя под его защитой. И вот пришел день, когда мудрец отправился в путь. Он обошел всю Землю, и узнал многих людей. И удивился мудрец, насколько разными были эти люди, их характеры, привычки, желания и стремления. "Как непросто всем

уживаться друг с другом! — думал мудрец. — Что бы такого предпринять? — размышлял он". И тогда мудрец сплел тончайшую длинную нить. Задумал он обойти добрых сердцем людей и связать их этой чудесной нитью».

«Воистину нить эта была уникальна. Гладкая и тонкая, она была совершенно незаметна для человека, но, несмотря на это, влияла на его взаимоотношения с другими людьми. Те, кому мудрец передал чудесную нить, стали добрее, спокойнее, терпеливее. Они стали более внимательно относиться друг к другу, стремились понять мысли и чувства ближнего. Иногда они спорили, но, о чудо, нить натягивалась, но не рвалась. Иногда они ссорились, и нить разрывалась, но после примирения оборванные концы нити связывались вновь. Только узелок напоминал о прошлой ссоре.

Что сделали люди с подарком мудреца? Кто-то бережно берег, передавая тайну из поколения в поколение. Кто-то, не ощущая присутствия нити, оставлял на ней множество узелков, да и характер его постепенно менялся и становился "узловатым". Но главное, у каждого появилась способность протягивать невидимые нити к тем, кого он считал близкими и друзьями, соратниками и партнерами». Когда у каждого члена команды будет в руках нить, она образует замкнутый круг.

— Дорогие друзья! Сейчас вы ощущаете в своих руках чудесную нить, подарок мудреца. Какова она на ощупь? Гладкая, шелковая, тонкая, прохладная... Давайте проверим, что может произойти, если каждый потянет ее на себя... Она натянется и станет резать руки. Такие отношения называют натянутыми... А если кто-то потянет нить на себя, а кто-то не станет этого делать... Что будет, давайте попробуем... Равновесие круга нарушается. Кто-то оказывается в более устойчивом положении, а кто-то совсем в неустойчивом... О таких ситуациях говорят «он тянет одеяло на себя»...

Некоторые люди предпочитают надевать эту нить себе на шею. Хотите попробовать?.. Те, кто сейчас сделал это, наверное, ощутил, как больно нить режет шею... Про такие ситуации люди говорят «посадил себе на шею»... Разные эксперименты можно проводить с этой нитью. Собственно, многие

люди посвящают этому целую жизнь. Натянут, разорвут, завяжут узел, наденут на шею или вообще отпустят... В нашей команде это недопустимо. Давайте сейчас найдем такое положение и натяжение нити, которое будет наиболее удобным для всех. И запомним это состояние каждой клеточкой нашего тела. Спасибо!

Игра закончена, на время обсуждения нить можно положить в круг, потом смотать и убрать. Нить можно хранить среди ценных вещей и талисманов команды как символ связи между ее членами.

Рефлексия. Главный вопрос для обсуждения: «Чему эта игра может научить команду?» Ответы всех членов команды желательно записывать на доске, так как этот материал можно использовать при формировании ценностей команды.

8. Игра «Снежный ком. Игра интересна тем, что позволяет не только познакомиться с участниками, но и узнать друг друга лучше с разных сторон. В качестве бонуса развивает запоминание и ассоциативное мышление.

Инструкция: участники по кругу называют свое имя вместе с каким-нибудь прилагательным, начинающимся на первую букву имени. Следующий по кругу должен назвать предыдущих участников, а затем себя. Таким образом, чем дальше по кругу, тем больше придется называть имен с прилагательными. Это облегчит запоминание и разрядит обстановку. Пример: Сергей строгий. Сергей строгий, Петр прилежный. Сергей строгий, Петр прилежный, Наташа независимая и т.д.

Так же, можно усложнить упражнение, добавив какую-либо информацию об участниках, вместо имени и прилагательного, назвать имя, увлечение, любимый цвет. Признаки могут быть самыми разными, главное чтобы подростки запомнили такой большой объем информации

9. Игра «Корабль и ветер». Данная игра позволяет снять напряжение и расслабить мышцы рук, плеч и живота с помощью

дыхательной гимнастики. Подходит для пятиминутного перерыва на уроке, когда большая часть обучающихся нуждаются в снижении напряженности.

Инструкция: «Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!» Упражнение можно повторить 3 раза.

При использовании данного упражнения в рамках тренинга или занятия с элементами тренинга, по окончании стоит провести небольшую рефлексию по поводу состояния участников. Спросить о том, получилось ли немного расслабиться в физическом и психологическом плане. Так же, можно рекомендовать использовать данное упражнение самостоятельно, когда появится состояние напряженности и мышечной скованности. Такое упражнение поможет снижать состояние беспокойства в стрессовой ситуации.

10. Игра «Разрывание бумаги». Необычное упражнение направлено на снижение чувства скованности, подавленности. При правильном проведении в конце упражнения большая часть участников останется в восторге от такого своеобразного «бунта». На самом деле цель упражнения состоит в том, чтобы выпустить негативные эмоции, размять мышцы, поднять интерес группы, задействовать даже тех, кто, как правило, пассивен во время проведения занятия или тренинга.

Инструкция: не объясняя правил, ведущий начинает рвать бумагу, бросая ее в середину комнаты, и предлагает участникам делать то же самое. Если кто-то не подключается к работе, его нельзя заставлять. Ведущий продолжает разрывать бумагу, не обращая внимание на участников. Как правило, многие включаются в игру. Когда куча становится большой, участникам предлагается поиграть с кусочками. Ведущий начинает подбрасывать кусочки вверх, разбрасывает их по комнате. Можно делать

кучки и прыгать на них, можно обсыпать ими друг друга. Возможно, участники смогут предложить новые варианты использования этих кусочков.

В конце упражнения участникам предлагается устранить беспорядок, который устроили. Важно подключить к этому участников, начиная с того, что ведущий сам приступит к уборке, и важно обратить внимание на то, как будут вести себя участники друг с другом в процессе уборки. Желательно сглаживать конфликтные ситуации, если таковые возникнут.