

Министерство образования и науки Российской Федерации  
государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт (Факультет) исторический факультет

Кафедра отечественной истории  
педагогике

**Адежкин Артем Владимирович**

### **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Тема Особенности интеллектуальной деятельности и уровень тревожности у подростков

Направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)

Направленность (профиль образовательной программы) История и иностранный язык (английский)

Допущена к защите  
Заведующий кафедрой  
к.и.н., доцент И.Н. Ценюга  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14 июня 2018 И.Н. Ценюга  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
д.п.н., профессор С.Н. Ценюга  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

8 июня 2018 С.Н. Ценюга  
(дата, подпись)

Студент Адежкин А.В.  
фамилия, инициалы)

01 июня 2018 А.В. Адежкин  
(дата, подпись)

хорошо 26.06.2018  
(оценка, дата защиты)

Красноярск 2018

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретические предпосылки подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении</b>	
1.1. Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении как психолого-педагогический феномен.....	16
1.2. Особенности преодоления тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения в подростковом возрасте.....	29
1.3. Педагогическое обеспечение условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении: специфика, субъекты, их функции.....	35
<b>Глава 2. Реализация модели педагогического обеспечения условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.....</b>	<b>55</b>
2.1. Структурно-функциональная модель педагогического обеспечения условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.....	55
2.2. Апробация педагогического обеспечения условий процесса подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.....	64
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной проверки эффективности подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.....	79
<b>Заключение.....</b>	<b>84</b>
<b>Список использованной литературы.....</b>	<b>88</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>91</b>

## **Введение**

**Актуальность исследования.** Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и государственная программа Российской Федерации «Развития образования» на 2013-2020 гг. отображают запросы и тенденции развития всех институтов современного российского государства на основе инновационной экономики и наукоемкой технологии. Данные обстоятельства определяют все более высокие требования к организации школьного образования, реализация которого предполагает ревизию концепций, целей, содержания организационных форм и методов формирования личности, её интеллектуального, профессионального развития, нравственного совершенствования, и психологической устойчивости при самореализации. Однако, в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» отмечается, что отечественная образовательная система при всех успехах реформирования «сохраняет внутри себя проблемы и противоречия». В частности, традиционное образование, основанное на знаниевой парадигме, среднестатистическом темпе обучения и обезличенной сложности передачи учебного материала, не отвечает реальному положению дел и ожиданиям общества, предъявляемым к обеспечению психологического климата интеллектуальной, познавательной деятельности. Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения обладает потенциалом для удовлетворения этого требования.

На современном этапе реализации ФГОС ООО, прослеживается несоответствие возрастающего объема школьной информации ограниченным психофизическим возможностям подростков по её усвоению в отведенные учебными занятиями сроки. Для многих из них, присущи: репродуктивный уровень познания, низкое владение интеллектуальными и общеучебными умениями, приёмами самостоятельной познавательной деятельности, недостаточное проявление воли, низкая мотивация, неуверенность и страх к учению, что свидетельствует о наличии серьезных барьеров преодоления

тревожности интеллектуальной деятельности подростков в процессе обучения.

**Степень изученности темы.** Снятия указанных познавательных барьеров, благодаря специальной педагогической деятельности, которая охватывала бы все стороны педагогического обеспечения условий процесса обучения подростков, ускоряющего их адаптацию к успешному преодолению тревожности интеллектуальной деятельности является предметом исследовательского интереса.

Изучением фундаментальных проблем всевозможных затруднений учащихся в познавательной деятельности занимались многие отечественные ученые педагоги: Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, К.Д. Ушинский и др., психологи Л.И. Божович, И.А. Зимняя, Б.М. Кедров, В.В. Краевский, В.А. Якунин и др. Сущность понятия «деятельности» и её структурные компоненты, раскрывается в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубенштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и др. Психологические затруднения познания, как неотъемлемая часть образовательной деятельности изучались С.И. Высотской, А.М. Матюшкиным, А.И. Пилипенко и др. Н.А. Мельчинская, Д. Хамблин рассматривали тревожность, как затруднение при усвоении материала различных учебных предметов. В.Г. Казанская, Ю.В. Синько, Г.А. Цукерман – в конкретных видах учебной деятельности. В работах вышеперечисленных авторов отмечается значимость преодоления тревожности и страха познания. Адаптации детей-мигрантов к новым, непривычным условиям жизни и обучения раскрываются А.В. Волчковой, И.Н. Ценюга, С.Н. Ценюги. Педагоги и психологи считают, что уровень тревожности у данной категории подростков очень велик, потому как они не только сменили школу, коллектив класса, педагогов, а главное – страну, где долго проживали. Вопросы школьной тревожности занимают значительное место в современной психологии. По мнению Л.И. Божович, ребенок как самая чувствительная часть социума, подвержен разнообразным отрицательным

воздействиям. Школьное обучение (познание нового, проверка полученных навыков и умений) всегда сопровождается повышением тревожности, которая выступает в качестве фактора мобилизации внимания, памяти, интеллектуальной деятельности подростков.

Анализ теоретического потенциала, накопленного современной наукой, и состояния практического опыта педагогической деятельности позволили выявить следующие **противоречия**:

- между потребностью современного российского общества и государства подготовке подрастающих поколений к преодолению всевозможных барьеров интеллектуальной, познавательной деятельности, и слабо выраженной ориентацией системы школьного образования на удовлетворение данного требования;

- между ресурсом системы школьного образования, потенциально достаточным, для эффективной подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении, и ненадлежащими педагогическими условиями реализации данного процесса в школьной практике;

- между потребностью школьной практики в реализации педагогическими условиями повышения уровня готовности подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении, и недостаточным их описанием в современных психолого-педагогических исследованиях;

С учетом, выше сказанного определена **проблема исследования**: какие педагогические условия будут способствовать повышению уровня готовности подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.

Актуальность, недостаточная теоретическая обоснованность данной проблемы и практическая потребность в её разрешении позволили определить тему исследования: **«Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении»**

**Целью исследования:** определение, обоснование и опытно-экспериментальная проверка педагогических условий результативной подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении

**Объект исследования:** подготовка подростков к преодолению познавательных барьеров.

**Предмет исследования:** педагогические условия подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения.

**Гипотеза исследования:** подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения будет успешной, если:

- *обоснована и охарактеризована* сущность подготовки как целенаправленный динамичный и поэтапный процесс психолого-педагогической деятельности, направленной на повышение уровня готовности подростков к преодолению познавательных барьеров;

- *осуществляется с учетом* причин возникновения тревожности, как барьера интеллектуальной деятельности, и возрастных особенностей подросткового возраста, влияющих на её преодоление в процессе обучения;

- *выявлены и обоснованы* специфика, субъекты педагогического обеспечения подготовки подростков, а так же их функции в преодолении тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения;

- *разработана и реализована* структурно-функциональная модель и педагогические условия процесса подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.

- *опытно-экспериментальной проверена результативность* подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Обосновать и охарактеризовать сущность подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения, как целенаправленный динамичный и поэтапный процесс психолого-педагогической деятельности, направленной на повышение уровня готовности подростков к преодолению познавательных барьеров.

2. Выявить, с учетом возрастных особенностей подросткового возраста, причины возникновения тревожности, как барьера интеллектуальной деятельности, влияющих на её преодоление в процессе обучения.

3. Выявить и обосновать факторы и условия, влияющие на подготовку подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения.

4. Разработать и реализовать содержательное наполнение структурно-функциональной модели и педагогических условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.

5. Провести опытно-экспериментальную проверку результативности структурно-функциональной модели и педагогических условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.

**Методологическую основу** исследования составили:

- *системный подход* к анализу интеллектуальной, учебной деятельности учащихся на всех этапах процесса образования (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Ю.А. Кустов, Н.Д. Никандров и др.);

- *лично-ориентированный подход* в организации процесса обучения (Ш.А. Амановилли, Е.В. Бондоревская, В.В. Серикова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский, И.С. Якиманская и др.);

- *деятельностный подход* (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Б.М. Кедров, В.В.

Краевский, Д.А. Леонтьев, С.Л Рубинштейн, Н.Ф. Толызина, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин и др.);

- *информационный подход* (С.И. Архангельский, А.М. Матюшкин, С.В. Панюкова, Е.С. Палат и др. );

- *аксеологический подход* (А.А. Бадалев, А.А. Деркач, В.Г. Казанская, Н.В. Кузьмина, А.К. Марков, Ю.В. Синько, Г.А. Цукерман и др.)

**Теоретическими основаниями** исследования выступают психолого-педагогические теории деятельности и развития личности (Ш.А. Амановилли, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, С.И. Осипова и др.); концептуальные положения теории личностно-ориентированного образования (Н.А. Алексеев, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, О.Б. Мочалов и др.); теории системной природе организации образовательной деятельности (Н.М. Бажин, Л.В. Байбородова, А.А. Вербицкий, В.А. Зиновьев, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, И.Я. Лернер, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); теории рассматривающие различные типы затруднений в обучении (И.А. Зимняя, Н.А. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Р.Х. Шакуров и др.); теории целостного развития педагогического процесса (Ю.В. Васильев, В.С. Ильин, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др.).

В целях реализации задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**.

- *теоретические методы*: сравнительно-сопоставительный, ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, научной периодики по теме; изучение директивных, нормативных и программно-методических документов в сфере организации процесса обучения; системный анализ, синтез и обобщение полученных результатов, моделирование;

- *эмпирические методы*: наблюдение, опрос, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий) с использованием метода прогрессивных матриц Равенна;

- *статистические методы*: количественно-качественный обработки и анализ результатов диагностики уровня тревожности Филипса, методы математической статистики.

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МБОУ гимназии №16 г. Красноярск. В исследовании участвовали 30 школьников восьмых классов в возрасте 14-15 лет. Как правило, процесс обучения подростков в этом возрасте создаёт, высокую учебную мотивацию и нередко вызывает у школьников фрустрирующие состояния, что способствует возникновению повышенной тревожности, и даёт возможность проследить динамику её воздействия на эффективность интеллектуальной деятельности в обучении.

#### **Новизна исследования**

- обоснована и охарактеризована *подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения* как целенаправленный, поэтапный (организационно-целевой, процессуально-деятельностный, эмоционально-рефлексивный) динамичный и процесс специально организованной психолого-педагогической деятельности, направленной на повышение уровня готовности подростков к преодолению познавательных барьеров;

- процесс подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения *рассмотрен с учетом причин возникновения тревожности*, как барьера интеллектуальной деятельности, и *возрастных особенностей подросткового возраста*, влияющих на её преодоление в процессе обучения;

- выявлены и обоснованы специфика, субъекты педагогического обеспечения условий подготовки подростков, а так же их функции в преодолении тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения;

- разработано и реализовано *содержательное наполнение структурно-функциональных компонентов модели и педагогических условий подготовки*

*подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении (целевого, содержательного, деятельностного, результативного), описывающее процесс организации педагогической деятельности по подготовке учащихся к преодолению познавательных барьеров;*

- выявлены *показатели готовности подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении: уровень потребности достижения высоких учебных показателей и воли в формировании знаний, умений и навыков (мотивационный критерий); объем, скорость и прочность усвоения знаний, выявленные при контроле (когнитивный критерий); своевременность выполнения учебных заданий, уровень самостоятельности, умение применять знания на практике (деятельностный компонент). Уровни готовности (низкий, средний, высокий).*

- проведена опытно-экспериментальная проверка результативности *педагогических условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.*

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что результаты исследования вносят определенный вклад в уточнение теоретических основ процесса подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении; расширяют современное представление о преодолении познавательных барьеров, педагогическое знание о системе целевом, содержательном, технологическом и критериально-оценочном компонентах реализации этого процесса; способствуют дальнейшему развитию педагогического сопровождения процесса подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении в школах современной России.

**Практическая значимость:** результаты данного исследования могут оказать помощь родителям и педагогам в организации процесса

интеллектуальной деятельности подростков, имеющей своей целью коррекцию их самооценки и уровня тревожного поведения в обучении.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения - это целенаправленный динамичный процесс специально организованной психолого-педагогической деятельности, направленной на повышение уровня готовности подростков к преодолению данного познавательного барьера, на формирование самостоятельности в обретении знаний, на пользование различными источниками, на умения и навыки их использования на практике решения разнообразных учебных задач, на формирование устойчивой мотивации учения. Процесс осуществляется поэтапно и состоит из: организационно-целевого, процессуально-деятельностного и эмоционально-рефлексивного этапов.

2. Учет возрастных особенностей причин возникновения тревожности в подростковом возрасте, как барьера интеллектуальной деятельности, влияет на выбор педагогических условий её преодоления в процессе обучения.

3. Специфика и субъекты педагогического обеспечения условий, а так же реализация их функций при подготовке подростков к успешному преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении, выступают факторами и условиями успешной реализации этого процесса.

4. Содержательное наполнение структурно-функциональных компонентов модели и педагогических условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении (целевого, содержательного, деятельностного, результативно-оценочного), позволяет определить, обосновать и опытно-экспериментально проверить результативность повышения готовности подростков к преодолению познавательных барьеров.

5. Результативность подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- *содействие подросткам в выработке и осуществлении персональной образовательной траектории преодоления тревожности интеллектуальной деятельности в обучении по различным учебным предметам;*
- *разработка и реализация учебно-методического обеспечения процесса подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении;*
- *реализация методик обеспечивающих анализ диагностических результатов готовности подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.*

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, содержащих, шесть параграфов, заключения, списка литературы и приложений.

## **1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОДГОТОВКИ ПОДРОСТКОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ**

Современная наука проявляет достаточный интерес к проблеме тревожности личности у подростков. Это отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное место и анализируется как в педагогическом, психологическом, а также и в других аспектах. Важность проблемы взаимосвязи школьной тревожности и интеллектуальной деятельности подростков, остаётся актуальной, поскольку для ребёнка, школа является миром, где он живет, делает открытия, учится общаться, вступая в межличностные отношения, которые могут оказывать как положительное, так и негативное влияние. Становление эмоционально – волевой сферы, с которой тесно связано формирование личности, – сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь, взрослых, воспитывающих ребенка. Без знания особенностей эмоциональной сферы детей, трудно верно реагировать на их поступки, выбирать соответствующие порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием. Проблема подростковой тревожности, как основы эмоциональных расстройств, в настоящее время является междисциплинарной. Она относится не только к области детской психиатрии, но и к сфере интересов возрастной, педагогической, медицинской психологии. Уже само понятие «тревога» используется в различных значениях, что порождает неопределенность его трактовки на семантическом уровне. Тревогу рассматривают и в качестве преходящего психического состояния, возникающего под воздействием стрессогенных

факторов, и как феномен, сопутствующий фрустрации социальных потребностей, и в качестве специфического личностного свойства. Не только тревога служит причиной нарушений поведения подростков, – существуют и другие психологические механизмы неблагоприятных вариаций в развитии.

Однако большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитания, в своей основе связаны с эмоциональной неустойчивостью ребенка, то есть в конечном итоге – с тревогой. Не вникая в причины возникновения тревоги, механизмы ее развития, преобразования, превращения в другие состояния, зачастую просто невозможно разобраться в том, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его поступков и, главное, как ему помочь в возникшей проблеме. Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов. В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространёнными явлениями является тревожность и страхи у детей. «Такие параметры интеллектуальной деятельности школьников, как объём, скорость и точность переработки информации, существенно влияют на эффективность учебной деятельности.

Вместе с тем, они зависимы от ряда психологических особенностей личности – её эмоциональности, устойчивых диспозиций и т. д. Результаты эмпирических исследований подчёркивают влияние различных эмоциональных состояний на протекание процессов мышления и мнемонической деятельности, а также на эффективность учебной деятельности детей и взрослых. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Повышенный уровень тревожности у школьника может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям, а это порождает общую установку на неуверенность в себе. Все эти взаимоотношения и могут

вызывать у ребёнка состояние тревожности и напрямую влиять на успеваемость»[ 5, с.16].

Вопросы школьной тревожности занимают значительное место в современной психологии. Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов. По мнению Л.И. Божович, ребенок как самая чувствительная часть социума, подвержен разнообразным отрицательным воздействиям[6, с.45]. Школьное обучение (познание нового, проверка полученных навыков и умений) всегда сопровождается повышением тревожности у детей. Более того, некоторый оптимальный уровень тревоги активизирует обучение, делает его эффективнее. В этом случае, тревога выступает в качестве фактора мобилизации внимания, памяти, интеллектуальной деятельности.

Но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, школьника может охватить паника, Стремясь избежать неудач, он устранивается от деятельности, либо ставит всё на достижение успеха в конкретной ситуации и так изматывается, что «проваливается» в других ситуациях. И всё это усиливает страх неудачи, тревожность возрастает, становясь постоянной помехой.

Школьная пора – основная и основополагающая часть детства: это время формирования личности, выбора жизненного пути, пора овладения социальными нормами и правилами. Если же лейтмотивом переживаний подростка оказываются тревога и неуверенность в себе, то и личность формируется тревожная и мнительная. Интеллектуальное развитие школьника, когда он связан с тревожностью, не сочетается с развитием творческих способностей, оригинальностью мышления, любознательности. Ведь, творческий человек – это человек свободный, рискующий.

## **1.1. Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении как психолого-педагогический феномен**

В педагогике многими авторами разработана система периодизации развития человека, которая основана на выделении возрастных особенностей. Для нас, будущих педагогов, наибольший интерес представляет периодизация, которая охватывает жизнь и развитие человека школьного возраста, а конкретно – среднего школьного возраста, в хронологии с 11 до 15 лет.

Великий педагог Я.А. Каменский в труде «Великая дидактика» (том 1 стр.329) писал: «Все подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте». И, действительно, учет возрастных особенностей является основополагающим педагогическим принципом. Изложение материала в моей работе соответствует переходному периоду от детства к юности, когда душевный мир подростка, по мнению Н.К. Крупской, «ушел» от детей, но еще «не пристал» к взрослым. Это возраст повышенной возбудимости, не учитывать данный фактор – это недопустимо в педагогике.

Возникает вопрос: какова же роль учителя, его предписание? На данный вопрос можно ответить кратко, но очень весомо: «Главная функция педагога – управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования личности». Ведущие педагоги, делясь своим опытом, советуют «не учить, а направлять учение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания».

Действительно, чем педагог, работающий с детьми категории подросткового возраста, отчетливее понимает данную функцию, тем больше инициативы, самостоятельности, свободы предоставляет своим ученикам.

Подростковый период выделяется не во всех обществах, а лишь с

высоким уровнем цивилизации. Индустриальное развитие приводит к тому, что требуется все более продолжительное время для общественного и профессионального обучения детей и соответственно расширения рамок подросткового возраста. В литературе описан под разными названиями: подростковый, переходный, пубертальный, пубертатный, отрочество, негативная фаза возраста полового созревания, возраст второй перерезки пуповины. Разные названия отражают разные стороны происходящих в жизни подростка перемен [11, с.7].

В подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы ребенка, становясь более дифференцированными и стойкими. Учебные интересы уже не имеют первостепенного значения. Развитие познавательных процессов и, особенно интеллекта, в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны, - количественную (подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем младший школьник) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает). Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, естественно, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления [18, с.23].

Следует отметить, что в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные

процессы делаются более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственно личностное развитие детей. Подростковый возраст - период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11-12 до 14-15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности, однако раскрывающееся его сознанию общество жестоко иницирует его [6, с.58].

В подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы ребенка, становясь более дифференцированными и стойкими. Учебные интересы уже не имеют первостепенного значения, начинают превалировать социальные процессы, общение со сверстниками выходит на первый план. Развитие познавательных процессов и особенно интеллекта в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны - количественную (подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем младший школьник) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает). Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере [1, с.13].

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка, и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления [1, с.28]. Ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками. Эта деятельность является своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений,

которые существуют среди взрослых людей, формой освоения этих отношений. Отношения со сверстниками более значимы, чем отношения с взрослыми, происходит социальное обособление подростка от своей генеалогической семьи [24, с.12].

Подростковый возраст – манифестация тех аномалий личностного развития, которые в дошкольном периоде существовали в латентном состоянии. Отклонения в поведении свойственны почти всем подросткам. Характерные черты этого возраста - чувствительность, частая резкая смена настроения, боязнь насмешек, снижение самооценки. У большинства детей со временем это проходит само собой, некоторым же нужна помощь психолога[11, с.17].

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о том, в подростковом возрасте происходят очень серьезные физиологические и психологические изменения в очень короткие сроки. Это, в свою очередь, имеет очень плодотворную почву для появления и развития отклоняющегося, девиантного поведения, которое в дальнейшем может перерасти в более серьезные формы его выражения, например преступная деятельность. Поэтому, в этом возрасте, к подросткам необходимо особое отношение со стороны школы, семьи, которое предусматривает предотвращение появления пагубного поведения.

Какова же структура интеллекта? Существуют различные концепции, представители которых пытаются ответить на данный вопрос. Модель Ч. Спирмена признает интеллект как общий фактор, представленный на всех уровнях интеллектуального функционирования. Она базируется на том, что между результатами выполнения различных интеллектуальных тестов имеется положительная корреляционная связь: как правило, испытуемые, успешно выполняющие тесты на мышление, также успешны в тестах на прочие познавательные способности. Основой этой связи, по Ч. Спирмену, служило наличие в каждом из тестов некоторого общего начала, получившего название "общего фактора интеллекта - фактора G. G-фактор

определяется как общее количество "умственной энергии", Кроме фактора G Ч. Спирменом был выделен фактор S, характеризующий специфику каждого конкретного тестового задания, либо того или иного вида интеллектуальной активности. Таким образом, можно охарактеризовать модель Ч. Спирмена как двухфакторную модель интеллекта. В дальнейшем, двухфакторная модель интеллекта была дополнена факторами, отвечающими за механические, арифметические и лингвистические (вербальные) способности, которые оказались расположенными между S и G-факторами, что превратило модель Ч. Спирмена в иерархическую. В рамках теории интеллекта Л. Терстоуна отвергалась возможность существования общего интеллекта. Проведя корреляцию результатов выполнения испытуемыми 60-ти разных тестов, предназначенных изучения различных сторон интеллектуальной деятельности, Л. Терстоун выделил ряд групповых факторов, семь из которых получили название "первичных умственных способностей".

Перечислим эти факторы:

S: пространственный - способность оперировать в уме пространственными отношениями;

P: восприятие - способность детализировать зрительные образы;

N: вычислительный - способность выполнять основные арифметические действия;

V: вербальное понимание - способность понимать и раскрывать значение текстов;

F: беглость речи - способность быстро подобрать слово по заданному критерию;

M: память - способность запоминать и воспроизводить информацию.

R: логическое рассуждение - способность выявлять закономерность в ряду букв, фигур, цифр.

В результате, был сделан вывод о том, что должен использоваться не единственный показатель, а соответствующий профиль умственных способностей, каждая из которых проявляется независимо от других и

отвечает за строго определенную группу интеллектуальных операций. Дальнейшие исследования показали, что выделенные факторы не являются полностью независимыми, они коррелируют друг с другом, что однозначно свидетельствует в пользу существования единого G-фактора. Подход Л. Терстоуна о множественности интеллектуальных способностей был развит в работах американского психолога Дж. Гилфорда, предложившего модель для описания различных типов интеллектуальных способностей. Многомерная структурная модель Дж. Гилфорда основана на трех критериях, описывающих различные стороны интеллектуальной деятельности: тип выполняемой умственной операции стороны интеллектуальной деятельности (оценка, конвергенция, дивергенция, запоминание, познание); содержание материала интеллектуальной деятельности; разновидность конечного продукта (отношения, системы, трансформация, рассуждения).

Таким образом, каждый оцениваемый фактор интеллекта характеризуется сочетанием категорий из каждого измерения. Всего в классификационной схеме Дж. Гилфорда 120 факторов. В исследованиях Дж. Гилфорда, достижения по одной группе не обязательно были связаны с достижениями по другой, из чего был сделан вывод, что интеллект нельзя рассматривать как одну способность. Р. Кеттел в 1967 году предположил, что у каждого из нас уже с рождения имеется потенциальный интеллект, который лежит в основе нашей способности к мышлению, абстрагированию и размышлению. Примерно к двадцати годам этот интеллект достигает максимального расцвета. С другой стороны, формируется кристаллический интеллект, состоящий из различных знаний и навыков, которые мы приобретаем по мере накопления жизненного опыта. Кристаллический интеллект образуется именно при решении задач адаптации к окружающей среде и требует развития одних способностей за счет других, а также приобретения конкретных навыков.

Д. Хебб в 1974 году с иных позиций рассматривал интеллект. Он выделил несколько видов интеллекта: интеллект «А» – потенциальный,

который создается в момент зачатия и служащий основой для развития интеллектуальных способностей личности; интеллект «В» – формируется в результате взаимодействия этого потенциального интеллекта с окружающей средой. Оценить можно только этот результирующий интеллект, наблюдая, как человек совершает умственные операции.

Для более подробного изучения интеллектуальной деятельности, мы позволим себе обратиться к её истории. «Изучение истории умственного развития ребёнка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углублённому познанию природы мышления и закономерностей его развития, детальное изучение мышления требует и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов – абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т.д. Но, реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов. Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, – как она должна была бы, но, очевидно, ещё не может быть написана, – должна быть раскрытой в её существенных закономерностях историей того, как маленький ребёнок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель» (Цит. по: [15, с.315]).

Развитие интеллекта, по мнению Ж. Пиаже, – это стихийный, подчинённый своим особым законам процесс вызревания операциональных структур (схем), постепенно вырастающих из предметно-житейского опыта ребёнка. Согласно теории Пиаже, в этом процессе может быть выделено пять стадий:

- Стадия сенсомоторного интеллекта (от 8-10 месяцев до 1,5 лет).
- Символический, или допонятийный интеллект (от 1,5 лет до 4 лет).
- Стадия интуитивного (наглядного) интеллекта (от 4 до 7-8 лет)
- Стадия конкретных операций (от 7-8 до 11-12 лет).

- Стадия формальных операций, или рефлексивный интеллект (от 11-12 до 14-15 лет).

Следовательно, интеллектуальное развитие – это развитие операциональных структур интеллекта, в ходе которого мыслительные операции постепенно приобретают качественно новые свойства: скоординированность, обратимость, автоматизированность, сокращённость. Интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия. Она опирается на восприятие и выражается в более или менее осмысленных целенаправленных предметных действиях. Можно сказать, что у ребёнка на этой ступени превалирует лишь наглядно–действенное мышление или сенсомоторный интеллект. Интеллектуальные практические действия детей, как устанавливают исследования как зарубежных, так и отечественных авторов, уже даже на самых ранних ступенях развития носят специфически человеческий характер. Это определяется тем фактом, что ребёнок окружён с первого дня своей жизни человеческими предметами – предметами, являющимися продуктом человеческого труда, и, прежде всего, практически овладевает человеческими отношениями к этим предметам, человеческими способами действия с ними. Мышление ребёнка зарождается и развивается сначала в процессе наблюдения, которое является ничем иным, как более или менее целенаправленным мыслящим восприятием. Собственно мыслительная деятельность в процессе наблюдения выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. Интеллект и интеллектуальный потенциал образуют единство, но не тождество. Интеллектуальный потенциал – прежде всего связь потенций и тенденций, ресурсов и резервов субъекта с движущими силами интеллекта, с мотивационно-потребностной сферой и общими способностями человека в процессе деятельности. Безусловно, интеллектуальный потенциал – это системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию. Раскрыть интеллектуальный потенциал человека можно на основе анализа

взаимосвязей: интеллект – процессы жизнедеятельности; интеллект-личность.

Формируется и накапливается он в ходе развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Интеллектуальный потенциал – это своеобразное опережающее отражение действительности, качественно новые элементы и запасы функций, необходимые для перехода системы интеллекта на новый уровень функционирования. В истории исследования генезиса интеллекта человека можно выделить два главных подхода, взаимно обогащающих друг друга. Первый связан с именем Ж. Пиаже. В его исследованиях было показано, каким огромным природным механизмом уравнивания субъекта с окружающим миром является интеллект.

Источник развития интеллекта – в нём самом, развитие представляет собой развёртывание стадий операторных механизмов по сформированному природой алгоритму. Источником развития служит также и актуальная жизнь субъекта, которая ставит проблемы, создаёт сложности и противоречия, создает задачи, которые необходимо преодолеть субъекту. Выход из противоречий позволяет формировать функциональные механизмы ассимиляции предметной реальности, иначе говоря, интеллектуальные операции разных уровней, от сенсорно-моторных до формально-логических – понятийного мышления. Другой подход отражён в работах Л.С. Выготского и других авторов. Ключевым для этих исследований был вопрос об опосредованном общением интеллектуального развития человека. Интеллектуальное развитие рассматривалось как эффект общей социализации человека. Так же Выготский отмечал, что «нельзя достичь объяснения развития, не привлекая для этого особенности культуры, природу языка, внутреннюю логику детского мышления и характер эволюционной истории человечества[4,с. 537]». Л.С. Рубинштейн подчёркивал, что психическое как живая реальная деятельность характеризуется процессуальностью, динамичностью, непрерывностью. Соответственно,

механизмы любой психической активности складываются не до начала деятельности, а именно в процессе самой деятельности. Таким образом, возможность освоения (присвоения) извне любых знаний, способов поведения и предполагает наличие некоторых внутренних предпосылок.

По мнению Рубинштейна, ядром, или общим, главным компонентом любой умственной способности является свойственное данному человеку качество процессов анализа, синтеза и обобщения. Следовательно, суть интеллектуального воспитания личности заключается в формировании культуры тех внутренних процессов, которые лежат в основе способности к постоянному возникновению у человека новых мыслей, что, собственно и служит самым очевидным критерием уровня интеллектуального развития [14, с. 135]». Для оценки наличного состояния системы интеллекта, продуктивности интеллектуальной деятельности в данный период жизни человека используется понятие интеллектуального статуса. Понятие интеллектуального потенциала в определённой степени перекрывает понятие статуса, оно обозначает реальные интеллектуальные возможности человека, его готовность действовать, а также интеллектуальные нереализуемые свойства, интеллектуальные резервы. Кроме того, понятие интеллектуального потенциала отражает разные классы психических свойств и механизмов, которые определяют прогрессивные изменения интеллекта, движущие силы интеллектуального развития.

К операциональным интеллектуальным механизмам относятся интеллектуальные операции, алгоритмы, которые складываются в ходе развития человека как субъекта деятельности, в процессах обучения, воспитания, в многообразных формах человеческой активности и самореализации личности. Операциональные механизмы являются полифункциональными.

Человеку, как члену цивилизованного сообщества, для выживания требуется в совершенстве овладеть искусством, мыслить, познавать и делать выбор, что отнимает почти четверть его среднестатистической жизни. Кроме

того, жизнь в цивилизованном обществе требует умения мыслить и действовать совершенно иначе, нежели это делают животные, насекомые или растения. Обычно это принято довольно туманно называть интеллектом в противоположность инстинкту. Это различие состоит примерно в том, что инстинктивные действия спонтанны, в то время как действия интеллектуальные – это трудный процесс анализа, прогнозирования и принятия решений. И тот, и другой способ действия включает в себе удивительное мастерство, хотя до сих пор считалось, что интеллект как гарант выживания предпочтительнее хотя бы потому, что за счет развития техники и прикладных дисциплин удалось добиться увеличения средней продолжительности жизни на двадцать лет. Однако, преимущества интеллектуальных действий приобретены за столь высокую цену, что порой мы спрашиваем себя, а стоят ли они того. Платой за интеллект, как нам теперь известно, является хроническое чувство тревожности, имеющее достаточно странную тенденцию к возрастанию именно на том самом уровне, где человеческая жизнь подлежит интеллектуальной организации.

Тот тип интеллекта, который мы культивировали (развивали), является причиной тревожности по трем основным причинам. Первая из них — это сам механизм мышления, который разделяет наш опыт на множество независимых друг от друга событий и фактов, достаточно простых, чтобы сознающее (мыслящее) внимание сфокусировалось на каждом факте в отдельности. Однако, существует бесконечное множество способов деления и выборов фактов и событий, данных, требуемых для прогнозирования событий или принятия решений; и поэтому, когда наступает момент выбора, он неизменно сопровождается мучительными сомнениями - все ли данные учтены. Следовательно, не может быть окончательной уверенности в правоте принимаемого решения. Заведомо тщетное усилие получить полную уверенность, снова и снова проверяя и перепроверя исходные данные, становится особой разновидностью тревожности, называемой чувством ответственности.

Во-вторых, чувство ответственности идет рука об руку с возрастающим осознанием себя как независимой индивидуальности — источником действий, которые не могут зависеть от инстинкта или быть спонтанными, поскольку направлены на нечто полезное. Таким образом, человек разумный чувствует свою независимость или оторванность от остальной природы, и, пытаясь — хотя и тщетно — покорить природу, приобретает чувство страха и враждебности по отношению ко всему, что ему неподвластно и неподконтрольно.

В-третьих — это присущий нашему мышлению способ рассматривать факты и события как следующие одно за другим, хотя все они могут происходить одновременно. Такое последовательное восприятие событий, фактов, попытка прогнозировать их дальнейшее развитие и принимать соответствующее решение и дает человеку живое ощущение времени. Он знает, что необходимо быстро принимать решения, чтобы опередить время, хотя способ рассматривать мир аналитически, последовательно, по частям не способствует принятию быстрых решений. Кроме того, осведомленность о будущих событиях вызывает эмоциональную реакцию на эти события еще до того, как они происходят, и соответственно вызывает тревогу по поводу, например, внезапной болезни или смерти. Совершенно очевидно, что это не беспокоит лишь тех существ, которые действуют инстинктивно.

В наше время интеллектуальная деятельность — это характерная черта, прежде всего западной цивилизации, хотя и в других культурах она развита настолько, что заставляет их решать ту же проблему хронической тревожности. Однако, западная цивилизация сверх всякой меры преуспела в искусстве контролировать развитие событий при помощи организующего начала, свойственного человеческому разуму. Но, похоже, это скорее усиливает, а не ослабляет нашу тревожность. Чем тщательнее мы анализируем мир природы и человека, тем более запутанным он нам кажется. Наша информация о мире так детализирована, а ее масштабы так огромны, что каждый индивидуум, каждый "ответственный делатель" обнаруживает

свою несостоятельность в попытках овладеть этой информацией, не прибегая к сотрудничеству с другими, которых, однако, он не может контролировать. Сотрудничество требует веры, но вера относится к сфере инстинктивного; строго говоря, интеллект не доверяет тому, что не проанализировано. Похоже, что конфликт, противоречие, а отсюда и тревожность, содержатся в самой природе интеллекта. Будучи действенным, хотя медленным и трудоемким средством сознательного контроля, интеллект выстроил такое информационное здание, которое оказалось слишком сложным, чтобы его можно было охватить методом того же интеллекта, рассматривая события и факты последовательно, одно за другим. Необходимо призвать на помощь машины и других людей, но как много нужно знать, сколько фактов необходимо рассмотреть, чтобы решиться на сотрудничество.

Интеллект, который в определенном смысле является системой, построенной на сомнении, не может слишком долго существовать, чтобы не объединиться со своей прямой противоположностью — инстинктивной верой. Пока разум и вера взаимно исключают друг друга, это противоречие неразрешимо, следовательно, пока разум продолжает оставаться систематическим сомнением, он не может доверять самому себе. Вот почему неуверенность в себе является наиболее характерным неврозом цивилизованного человека, и вот почему ему приходится принимать все более и более сложные меры предосторожности, безопасности, двойной или даже тройной проверки перед выполнением каждого решительного действия. Все это приводит к бюрократическому тупику, который всем нам так знаком.

Не только тревожность, но также и те состояния абсолютного тупика и беспомощности, которые часто сопутствуют интеллектуальным и неинстинктивным действиям, являются наиболее важными причинами, порождающими антиинтеллектуальные движения в нашем обществе. Возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. Именно, нетерпимость и раздражение, вызванное невозможностью развязать этот клубок проблем, порождает то,

что в демократических странах голосуют за диктаторов. Именно, в знак протеста против мучительной неспособности совладать с огромными специальными знаниями в области литературы, живописи и музыки писатели и художники неистовствуют и ломают все правила во имя безраздельного торжества инстинктивного начала.

## **1.2. Особенности преодоления тревожности интеллектуальной деятельности в процессе обучения в подростковом возрасте**

Изучая вопрос интеллектуального развития подростков, я обратился к трудам великого педагога Я.А. Коменского, который был первым, кто настаивал на «строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей». Работая в этой области, он выдвинул и обосновал принцип «природосообразности», согласно которому воспитание и обучение должны соответствовать именно возрастным этапам развития школьника. В своих работах Я.А. Коменский отмечал, что как в природе происходит в свое время, так и в воспитании личности все должно идти своим «чередом» – последовательно и своевременно. Я считаю, что изучение и строгий учет возрастных особенностей – это один из основных принципов педагогики. Опираясь на данный основополагающий принцип, каждый учитель может регламентировать учебную нагрузку, определяя объемы занятости, соизмерно с распорядком дня, режимом труда и отдыха.

Считаю, что особое внимание учитель в данном вопросе должен видеть в своих учениках независимых, а не «рабски покорных ему людей». Мыслится, что только деловая, спокойная обстановка, высокая организация труда на уроке и во внеурочное время, заботливое отношение друг к другу – это прямой путь для развития и становления интеллектуальной деятельности. Совсем неслучайно, во всех педагогических руководствах особо подчеркивается значение таких двух принципов: учет возрастных особенностей школьников и воспитания их на основе индивидуальности. За

последние годы психолого-педагогические исследования показали, что данное утверждение необходимо дополнить учетом личностных характеристик и несомненно возможностей подростка.

Именно принцип личностного подхода в воспитании требует от нас, учителей, постоянного изучения индивидуальных особенностей, темперамента, черт характера, взглядов, привычек своих воспитанников, особенно тех подростков-мигрантов, число которых растет с каждым днем. Педагогика рекомендует диагностирование уровня сформированности очень важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, направленность личности, отношение к жизни, труду, планам; быть учителю очень внимательным в вопросе выявления и устранения причин, которые мешают подростку для достижения поставленной цели.

Педагогика рекомендует максимально опираться на активность подростка, тем самым развивая самостоятельность, инициативу, ибо в этом возрасте школьника отмечает стремление к самостоятельности. И если учитель разумно будет опираться на данную особенность подросткового возраста, то у школьников развивается чувство ответственности, формирование высоких нравственных идеалов.

Без учета индивидуальных особенностей таких, как: восприятие, мышление, память, речь, темперамент, воля, характер и других, знание личностных качеств подростка невозможно. Исходя из опыта работы старших коллег, в этом очень сложном и многогранном процессе кратчайшим путем диагностики вот этих глубинных качеств подростка является сам подросток в роли друга, сотрудника, союзника.

В подростковом возрасте особенно важным является интеллектуальное развитие подростков. По мнению Бине, человек, обладающий интеллектом, - это тот, кто правильно судит, понимает и размышляет и кто, благодаря своему здравому смыслу и инициативности, может приспособливаться к обстоятельствам жизни. Эту точку зрения разделял и Векслер - ученый, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал,

что интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, то есть, короче говоря, успешно меряться силами с окружающим миром. Сегодня, отмечает Годфруа, большинство психологов согласно именно с этим определением интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. Но эти определения интеллекта не дают представления о том, что же можно и нужно развивать: интеллект характеризуется со стороны его функций (разумно действовать, адаптироваться к среде и т.д.). Для психолога такого определения интеллекта недостаточно, так как невозможно поставить педагогические цели его развития. Действительно, что нужно развить в человеке, чтобы он успешно действовал в различных жизненных обстоятельствах? Ответить на данный вопрос можно, если выделить состав интеллектуальной сферы. Как известно, под сферой понимается область действия, пределы распространения чего-либо. В педагогическом смысле – область психики с определенными свойствами: когнитивными, мотивационными, аффективными и пр. Интеллектуальная сфера – это область психики, характеризующаяся видами мышления (творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность, способность действовать в уме), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания), умениями учиться (планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.),

внепредметными знаниями и умениями, предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

Каждый возрастной период связан со степенью созревания высших психических функций и накоплением опыта в типичных для каждого возраста видах деятельности. Особенности развития интеллектуальной сферы школьников характеризуются тем, что психические процессы у них развиваются интенсивно, но неравномерно. Восприятие является свежим, широким и острым, но мало дифференцированным. Дети младшего подросткового возраста не умеют проводить целенаправленный анализ наблюдаемого, выделять главное, существенное в воспринятом. Однако постепенно восприятие становится управляемым, оно освобождается от влияния непосредственной деятельности, с которой раньше было неразрывно связано, увеличивается место организованного наблюдения. Характерной особенностью этого возраста является слабость произвольного внимания. Лучше развито непроизвольное внимание, направленное на все новое, неожиданное, яркое, наглядное. Внимание неустойчиво, что объясняется слабостью тормозных процессов. Память развивается в направлении усиления произвольности, сознательного управления ею и увеличения объема смысловой, словесно-логической памяти. В этот период происходит переход от наглядно-образного, конкретного к понятийному, научно-теоретическому мышлению. Воображение детей очень живое, яркое, с характерными чертами необузданной фантазии. Но постепенно развивается и совершенствуется воссоздающее воображение, оно становится более реалистичным, управляемым. Развивается и творческое воображение, на основе переработки прошлого опыта создаются новые образы. Важным психическим новообразованием младшего подросткового возраста является развитие произвольности всех психических процессов. Подросток уже вполне самостоятельно может организовать свое внимание, память мышление, воображение. Быстро развиваются смысловая логическая память, понятийное мышление. При этом, мышление приобретает способность к

гипотетико-дедуктивным рассуждениям, то есть способность строить умозаключения на основе выдвинутых гипотез. Подросток становится способным к умственным экспериментам, мысленному решению задач.

Предметом мышления становится не только решение внешне заданных задач, но и сам процесс своего мышления, то есть мышление приобретает рефлексивный характер. По данным отечественных психологов, в интеллектуальной сфере подростков отмечается недостаточная сформированность самостоятельности мышления, осознанного владения приемами и способами умственной работы. Треть детей испытывает трудности при самостоятельном владении даже элементарной умственной деятельностью. Из-за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к механическому запоминанию, многие не владеют самыми необходимыми навыками запоминания. Более половины школьников этого возраста в качестве основного приема работы с книгой применяют чтение и пересказ. Они плохо умеют конкретизировать теоретические положения, обобщать, сравнивать, делать самостоятельные выводы. Это затрудняет учение и делает его неинтересным. К концу подросткового возраста ребенок уже способен абстрагировать «понятие» от действительности, отделять логические операции от тех объектов, над которыми они проводятся, и классифицировать высказывания независимо от их содержания, по их логическому типу. Пиаже указывает на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлечение философскими построениями и т.д. Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются.

Вместе с тем внимание становится избирательным, зависящим от направленности интересов. Подростки и юноши часто жалуются на свою неспособность сконцентрироваться на чем-то одном, рассеянность и хроническую скуку. "Невоспитанность" внимания, неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то раздражителей -

одна из главных причин плохой успеваемости, - отмечают психологи (И.С. Кон). Это же порождает и такие проблемы ранней юности, как пьянство, наркомания и безудержная погоня за удовольствиями (Д. Хемилтон). Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Именно творческое мышление как ничто другое способствует развитию интеллектуальных способностей подростка, повышение его самооценки, самоутверждения среди сверстников. Интеллектуальный важнейший компонент творчества - преобладание так называемого дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующего на однозначное решение, снимающего проблему как таковую). Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный переходный, критический. Но, чаще, как возраст полового созревания. Психологи различают три точки созревания: органическое, половое и социальное. У современного ребенка все линии развития разошлись. Теперь мы наблюдаем сначала половое созревание (12-14), затем органическое (17-18), спустя некоторое время социальное (22-23). Это расхождение обусловило возникновение подросткового возраста. В настоящее время, в развитых странах мира, это период жизни имеет тенденцию к постепенному увеличению. По современным данным, он охватывает почти десятилетие: от 11 до 20 лет. Это время характеризуется повышенным вниманием ребенка к самому себе, своей внешности, самопознанию и самовоспитанию.

Отметим главное, подросткам, коль скоро они уже не дети, но еще не взрослые необходим особый подход, учитывающий как их детские, так и взрослые черты. По уровню своего интеллектуального развития, подростки практически не уступают взрослым людям и за пределами узкоспециальных областей они способны к равноправному общению, хотя их по-прежнему

привлекают игровые моменты в их деятельности. Необходимо помочь подростку реализовать свою потребность в ролевом поведении, особенно в таком, где он может блеснуть своими знаниями. Итак, в подростковом возрасте происходят очень серьезные физиологические и психологические изменения в очень короткие сроки.

### **1.3. Психолого-педагогическое обеспечение условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении: причины, специфика, субъекты, их функции.**

Могу с уверенностью сказать, что учителя, работающего с учащимися подросткового возраста, всегда интересуют причины возникновения повышенного уровня тревожности, их дифференциация. Замечено, что на эмоциональное развитие ребенка огромное влияние оказывает стиль семейного воспитания. Действительно, насколько доверительны у подростка отношения с родителями – это прямая связь эмоционального его состояния. В противовес при условии жестких взаимоотношений – путь к формированию тревожности. Со слов опытных педагогов замечу, что причиной возникновения тревожности является повышенная тревожность их родителей.

В педагогике замечено, что существует такая зависимость: усложнение общеобразовательных программ лишает возможности родителей оказать посильную помощь при подготовке домашних заданий, тем самым как бы оставляя ребенка один на один с трудной задачей, что несомненно способствует повышению уровня тревожности.

Педагогами замечено, что очень весомой причиной тревожности у подростка является перевод его в другую школу, без учета его желаний. Для подростка – это серьезное испытание: новые учителя, новые требования, новый коллектив класса – такая ситуация способствует повышению уровня тревожности. Считаю, что совет родителям в данной ситуации со стороны

классного руководителя будет уместен, так как воздержание от перевода в другую школу сохранит эмоциональное благополучие ученика.

Изучая в педагогике раздел семейного воспитания, заметил, что многие родители к своему сыну или дочери, предъявляют завышенные требования без учета реальных возможностей детей, тонкости их состояния, а путь для реализации выбирают самый многоплановый: увеличивают время на подготовку уроков, стыдят, упрекают детей, а более обеспеченные родители нанимают репетитора. Все это приводит к напряженности, и несомненно, к формированию повышенного уровня тревожности.

Нельзя обойти стороной и педагога, который заинтересован в высоких показателях успеваемости. Представим подростка, его эмоциональное состояние, если ему поставили двойку. Неслучайно, в результате педагогического тестирования вытекает такая закономерность: высокому уровню тревожности соответствует стиль учителя, который характеризуется высокой требовательностью к подросткам, нетерпимостью, а иногда даже переходом от обсуждения ошибок к оценке личности ребенка, что ни в коем случае недопустимо.

Еще со школьной скамьи мною было замечено, что некоторые педагоги могли публично высмеять подростка, иногда даже акцентировать внимание других на недостатки обсуждаемого ученика, а самое недопустимое в работе учителя – это сравнение с достижениями его сверстников. Вот такие действия педагогов ведут к ослаблению чувства защищенности. Именно такая бестактность учителя – это прямой путь к возникновению угнетенного состояния, страха.

Если учитель в своей работе не учитывает свойства нервной и эндокринной систем подростка, то это, несомненно, ведет к симптому тревожности.

Одной из причин возникновения тревоги в подростковом возрасте является внутренний конфликт, порой трудно определяемый, а причина лежит в противоречивости требований, при этом иногда требованиями, не

соответствующими возможностями и стремлениям подростка. Именно негативные требования ставят подростка в униженное и зависимое положение. И как результат – возникновение неуверенности.

В ходе учебного процесса нельзя не заметить, что завышенные требования к подростку без учета его интересов, способностей, склонностей – это одна из самых частых причин тревожности.

Вопрос о тревожности в подростковом возрасте многогранен, видимо, потому в этой области работают многие ученые – педагоги, психологи, считающие данный этап развития «периодом тяжелого кризиса». Это подтверждает и объясняет упрямство, эгоизм, замкнутость, уход в себя, вспышки гнева и тому подобное. А если еще учесть, что у подростков-мигрантов в силу сложившейся ситуации как бы возникает вынужденная социальная изоляция, то соответственно напряженность и тревожность растет, а это в свою очередь проблема, требующая педагогического и психологического решения. Педагоги подростковый возраст называют даже возрастом катастроф. Поэтому, нам, учителям, очень важно бережно относиться к их духовному миру, проявлению чувств.

Исследования внутреннего мира подростков показывают, что самой серьезной проблемой подросткового возраста является несогласованность убеждений, моральных идей и понятий, с одной стороны, с поступками, действиями, поведением, с другой. Видимо, намерения обычно благие, а поступки, увы, не всегда благовидные.

Исходя из этого фактора, воспитательная работа с учащимися данного возраста – самая важная и сложнейшая задача на современном этапе развития общества, школы. И нам, педагогам, нужно очень глубоко осмыслить особенности развития и поведения современного подростка, важно уметь поставить себя на его место в те сложившиеся противоречивые и сложнейшие ситуации реальной жизни. Считаю, что это верный путь снятия симптомов тревожности, неуверенности, путь преодоления отчуждения ученика от школы, учителей, общества. Именно демократизация

школьной жизни, свободный выбор коллектива, занятий по душе – это создает благоприятные условия для самовыражения подростка, а это значит, тревожность уходит на задний план. Что же такое тревожность, какова ее природа, по мнению психологов?

Тревожность – это “индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личное образование и (или) как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов”[40, с.385-386].

Детально эта тема освещена в следующих изученных нами работах отечественных психологов: Вострокнутова Н.В., Заваденко Н.Н., Петрухина А.С., Пасынковой Н.Б., Бороздиной Л.В., Залученовой Е.А., Лебединской К.С., Яковлева Г.М., Твороговой Н.Д.

Этим же вопросам посвящены отдельные статьи в справочных изданиях. Например, «Популярный энциклопедический словарь» [29, с.1273], “Психологический словарь” [40, с.385-386].

В психологической науке имеется значительное количество исследований, посвящённых анализу различных аспектов проблемы тревожности. Определённый уровень тревожности – это естественная и обязательная особенность активной, деятельной и интеллектуальной личности. В известном психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, тревожность рассматривается как склонность индивида к переживанию и тревоге, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги.

По мнению Р.С. Немова, тревожность определяется, как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [29,с.38]. Тревожность – готовность к страху – состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и

моторного напряжения в ситуации возможной безопасности. В состав тревожности входят понятия: тревога, страх, беспокойство. Страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия. Тревога – эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Тревога, в отличие от страха, не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, так как она возможна и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в наличии лишних движений или, наоборот, неподвижности. В.В. Давыдов трактует тревожность как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [28, с.53]. Из определений понятий следует, что тревожность можно рассматривать как: психологическое явление; индивидуальную психологическую особенность личности; склонность человека к переживанию тревоги; состояние повышенного беспокойства.

Психологическая наука даёт различные толкования природы тревожности, т.к. «вопрос о причинах тревожности как индивидуальной психологической особенности до настоящего времени не решен» [40, с.386]. Большинство психологов считают, что тревожность, имея природную основу (свойства нервной и эндокринной систем), складывается прижизненно, в результате личностных и социальных факторов.

В дошкольном и младшем школьном возрасте главной причиной тревожности психологи считают нарушения детско-родительских отношений, а в более взрослом возрасте, включая студенческий, тревожность может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера. Психологи выделяют устойчивую тревожность в какой-либо сфере: эта тревожность может быть частной, «связанной» (например, школьная, экзаменационная, межличностная и т.д.) или общей,

которая свободно меняет объекты тревожности в зависимости от изменения их значимости для человека. Кроме того, психологи различают также адекватную тревожность, которая является отражением неблагополучия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы, и тревожность неадекватную, или собственно тревожность - в благополучных для человека обстоятельствах [40,с.385].Тревожность является показателем неблагополучия личностного развития, и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние. Такое же негативное воздействие на перспективу личностного развития оказывает и «возникающая вследствие тревожности нечувствительность к реальному неблагополучию, «защищенность», возникающая под воздействием защитных механизмов (и, прежде всего под влиянием механизмов вытеснения)»[18, с. 128]. Это приводит к такому негативному явлению как отсутствие тревоги даже в потенциально опасных, угрожающих ситуациях.

Рассматривая заявленную нами тему «Особенности интеллектуальной деятельности и уровень тревожности у подростков», следует выделить основные оперируемые понятия и термины, в частности, такие основополагающие как тревога, явления тревожного ряда, тревожность и стресс.

Касаясь всей предыстории вопроса, следует отметить, что понятие тревога было введено в психологию в 1925 году З.Фрейдом, который разграничивал конкретный страх (Furcht) и неопределенный, безотчетный страх – тревогу, носящую глубинный, иррациональный, внутренний характер (Angst) [37, с.4].

«Психологический словарь» определяет тревогу как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха, который является реакцией на конкретную, реальную опасность, тревога- это переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы». [40, с.385] В этом же источнике указывается и на другое существующее определение понятий

«тревога» и «страх», когда под страхом понимается «комплекс ощущений, испытываемых при «витальной» угрозе (целостности и существованию человека как живого существа, человеческому организму в целом), а тревога-это то, что испытывается личностью при социальной угрозе (при угрозе самой личности, ее представлению о себе, ее потребностям, межличностным отношениям или положению в обществе)» [40, с.385].

Если понятия “тревога” и “страх” могут использоваться (особенно в быту, в обиходном разговоре) как синонимичные, взаимозаменяемые понятия, то термины ситуативная тревога (состояние субъекта в конкретный, определенный момент) и тревожность (как относительно устойчивое образование) оппозиционируются уже в 30-50 гг. такими авторитетными психологами, как Р. Кеттел, Ч. Спилбергер и (несколько позже) Ю.Л. Ханин как различные. На физиологическом уровне реакции тревоги проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости и снижении порога чувствительности.

На психологическом уровне тревога проявляется как напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности и грядущей неудачи, невозможность принять решение и т.д. Оптимальный уровень тревоги необходим для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревожность). Чрезмерно высокий уровень тревожности, как и чрезмерно низкий, называются дезадаптивной реакцией, которая проявляется в общей дезорганизованности поведения и деятельности.

Тревога и тревожность могут быть ослаблены произвольно, например, с помощью активной деятельности по достижению цели или специальных приемов посредством релаксации, а также в результате действия неосознанных защитных механизмов.

По мере возрастания тревоги (и тревожности), выражающие их явления, претерпевают ряд закономерных изменений, составляющих явления тревожного ряда. Это понятие ввел в 1967 году психолог Ф.Б.Березин,

который определил феномен явлений тревожного ряда как эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания и нарастания состояния тревоги. [35, с.386], к 1988 году Березиным были сформулированы основные градации [явлений тревожного ряда], исчерпывающая их классификация, в которой психолог выделил 6 уровней.

Первый уровень явлений тревожного ряда составляет ощущение внутренней напряженности, которому свойственна наименьшая интенсивность тревоги и наибольшая адаптационная значимость. Ощущение внутренней напряженности выражается в переживаниях напряженности, настороженности и дискомфорта. Это ощущение не несет в себе признака угрозы, а служит сигналом приближения более выраженных тревожных явлений. На втором уровне гиперстезические реакции сменяют ощущение внутренней напряженности или присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении – отрицательную эмоциональную окраску. На этом основывается появление у человека недифференцированного реагирования, определяемого как раздражительность. Третий уровень – собственно тревога, проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувстве неясной опасности. Четвертый уровень – страх, возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. Пятый уровень – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, возникает в результате продолжающегося нарастания тревоги и выражается в переживании невозможности избежать опасности, неминуемой катастрофы, ужаса. При этом, данное переживание связано не с содержанием страха, а лишь с нарастанием тревоги. Подобные переживания может вызвать и неопределенная, но очень сильная тревога. Шестой уровень явлений тревожного ряда – тревожно-боязливое возбуждение, выражается в «потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи.

Дезорганизация поведения и деятельности, вызываемая тревогой, достигает при этом своего максимума» [40, с. 386].

Теория дифференциальных эмоций, возникшая в середине 20 века, предполагает, что тревожность, как она типично описывается, состоит из доминирующей эмоции страха и взаимодействий страха с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями, особенно со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом [27, с.33].

Тревожность, как и депрессия, может также включать потребностные состояния и биохимические факторы. «По-видимому,- полагает А.М. Прихожан [31, с.12], можно говорить о формах тревожности, если для каждой такой формы точно выделены комбинации входящих в неё аффектов (например, страх - страдания - гнев, страх - стыд - вина). В контексте теории дифференциальных эмоций тревожность используется как термин, который относится к любой комбинации взаимодействий страха и других аффектов и определённых аффективно -когнитивных ориентаций. Это в лучшем случае, удобный термин, который используется лишь тогда, когда назвать комбинацию аффектов более точно невозможно»[31, с.12].

Теория дифференциальных эмоций указывает на сочетание аффектов, которые можно назвать тревожностью. Например, «индивиды, которые подвержены чувству вины, могут иметь синдромы страх-вина или страх - стыд - вина. Другие при этом могут испытывать такие комбинации как страх - страдание, страх - гнев, или страх - страдание - гнев. Однако в любом случае доминирующей в синдроме тревожности эмоцией должен быть страх» [31, с.18]. От индивида к индивиду характер взаимодействия аффективных компонентов тревожности может варьировать. Например, ведущая составляющая страдания может у одних индивидов усиливать компонент страдания, а у других – компонент стыда. Большое разнообразие в динамике эмоций делает задачу тщательного анализа тревожности очень сложной.

Психическое состояние тревожности в процессе обучения человека характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения,

беспокойства, тревоги, озабоченности, нервозности, которые сопровождаются различными вегетативными реакциями и возникают в сложных, стрессовых ситуациях, таких, например, как экзамены. Являясь эмоциональной реакцией на стресс, тревожность существенным образом влияет на поведение, оказывая либо активизирующее, либо дезорганизирующее воздействие. Поэтому большое значение приобретает изучение данного состояния в учебной деятельности подростка с целью повышения его интеллектуальной деятельности в экстремальных условиях.

Именно эта причина стала определяющей для нас в выборе заявленной темы «Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении». В психологическом плане состояние тревожности характеризует временный, но относительно устойчивый уровень активности человека.

Психические состояния имеют рефлекторную природу и формируются в определённой обстановке под воздействием внутренних физиологических состояний организма. Определённые состояния возникают в процессе специфических социальных воздействий. Состояние вызывается или сильными, значительными для личности воздействиями, или же слабыми, но длительно действующими раздражителями. Особенности состояний зависят и от свойств личности, в первую очередь от типологических и характерологических особенностей человека. Проследивая соотношение психических состояний и типологических свойств личности, психологи делают вывод о том, что «картина поведения, темперамента человека и действительный тип нервной системы в повседневной жизни личности нередко не совпадают. В поведении одного и того же человека в различных условиях обнаруживается резко различные динамические особенности. Эти различия зависят от временных состояний высшей нервной деятельности» [31, с.22]. Эмоциональное состояние личности подростка в ситуации экзамена практически не изучено. Можно в качестве примера привести работы психологов О.В. Овчинниковой и Э.Ю. Пунга [25,

с.12-46]. А.О. Прохорова [32, с. 21-36], которые выяснили, что состояние человека в стрессовой обстановке (например, на экзамене) характеризуется той или иной степенью психологического дискомфорта, уровнем тревожности.

Введение в качестве индикатора психической напряжённости показателей тревожности позволяет количественно измерить и дать психологическую интерпретацию собственно эмоционального компонента психического состояния. Шкала тревожности, разработанная Ч.Д. Спилбергом и получившая широкое распространение (в отечественной психологии ее развил в 1967 году В.Ф. Березин [40, с.385-386]), является одним из возможных методов изучения состояния школьника в ситуации экзамена, его эмоционального самочувствия.

С помощью этой шкалы можно количественно измерить как личностную тревожность, так и состояние тревожности, для которого характерны субъективно переживаемые неприятные эмоции напряжённости, озабоченности, неудовлетворённости, беспокойства и дурного предчувствия, сопровождающиеся, как правило, активацией вегетативной нервной системы. Это состояние является эмоциональной реакцией на различные стрессоры (экзамены), связанные в той или иной мере с угрозой престижу, самоуважению и самооценке человека.

Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Существует определённый уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность, назначение которой является обеспечение безопасности субъекта на личностном уровне. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение ребёнка к определённому типу ситуаций и даёт косвенную информацию о характере взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми в семье, в школе.

Когда же этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной тревожности. Повышенный уровень тревожности у ребёнка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. У детей с данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе, как слабому, неумелому. В свою очередь это порождает общую установку на неуверенность в себе. Ребёнок боится совершить ошибку, в нём нет уверенности цельного человека. Неуверенность в себе – одно из проявлений заниженной самооценки. Внутренний конфликт порождает у него тревогу и депрессию.

Тревожность окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности. Ребёнок уже не только неуверен в себе, но и недоверчив ко всем. Для себя тревожный ребёнок не ожидает ничего хорошего, и всё это при обостренном и больном чувстве достоинства. Теперь он преломляет через призму чрезмерной мнительности, подозрительности. Возникает внутренний конфликт – это столкновение позиций сознания и установок в неосознаваемой сфере психики. Тревожные дети, если у них хорошо развиты игровые навыки, могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но, и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенны в себе, замкнуты, малообщительные, или, же, напротив, сверхобщительные, назойливые, озлобленные. Из-за неуверенности порождается безынициативность, следовательно, эти дети не всегда могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях.

Результатом безынициативности тревожных детей является то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведёт к снижению эмоционального фона тревожного ребёнка, к тенденции избегать общения. Возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. Также в результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние

напряжённости и тревожности, которые создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Ребёнок с низкой популярностью, не надеясь на помощь и сочувствие со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчуждённым. Такой ребёнок будет обижаться, жаловаться, фальшивить и обманывать. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

Исследуемый теоретический материал позволил нам определиться в сущности понятия тревожности, изучив многочисленные точки зрения по данному термину, виды, уровни тревожности, её влияние на личностное развитие ребёнка, последствия чрезмерной тревожности для ребенка. Несколько подробней хотелось бы остановиться на проблеме подростковой тревожности.

Подростковым принято считать период от 11 до 16 лет. Этот период обусловлен не только качественными навыками и полезными изменениями в организме подростка и в его окружении, но связан с возникновением специфических состояний, которые играют важную роль в период наибольшего развития, но и являются опасным звеном. Пубертатный период знаменуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка. Мощные сдвиги происходят во всех отраслях жизнедеятельности ребенка, делают этот возраст "переходным" от детства к взрослости. Подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительно наращивания знаний, умений; становление "Я", обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря привычного детского мироощущения, появление чувства неосознанной необъяснимой тревожности и глубокого психологического дискомфорта.

Подростковый возраст часто называют периодом диспропорции в развитии. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям; обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются. Прежде всего, по сравнению с детским возрастом, возрастающее внимание к своему телу обусловлено не только физическими изменениями, но и новой социальной ролью подростка. Окружающие ожидают, что благодаря физической зрелости он уже должен справляться с определенными проблемами развития. У подростков развивается тревога по поводу и нормы развития, это связано, прежде всего, с диспропорциями в развитии, с преждевременным развитием, и его задержкой. Подростки отмечают также социальную реакцию на изменение их облика (одобрение, восхищение, насмешку, презрение) и включают ее в представление о себе. Это формирует у подростка низкую самооценку, неуверенность в себе, скованность в общении и снижение чувства собственной значимости.

Также, надо отметить, сексуальное развитие очень тесно связано с формированием чувства достоинства и гордости, личностной идентичности. Как отмечает Х. Ремшидт в своей работе «Подростковый и юношеский возраст», «актуальным становится сравнение себя со сверстниками, поскольку диапазон нормальной изменчивости остается неизвестным», продолжает Х. Ремшидт, «это может вызвать тревожность и привести к острым конфликтам или депрессивному состоянию и даже к хроническим неврозам» [32,с.5]. Сюда входят такие физиологические изменения организма, как преждевременное половое созревание, задержка развития, также к причинам вызывающим тревожность у подростков, можно отнести юношеские угри, избыточный и недостающий вес, задержка роста.

Следующей причиной можно выделить сексуальное развитие подростков. В этом процессе решающую роль играет ЦНС, место интеграции нервных и психических феноменов. Таким образом, развиваются

сексуальные потребности и влечения, которые под влиянием психосоциальных и социально-культурных факторов (половое воспитание, нормы, индивидуальная психическая зрелость, примеры взрослых) по-разному выражаются в поведении: психоаффективно, т.е. как движимое чувством любви и склонности отношений к определенному партнеру, или психофизиологически, как в значительной степени независимое от этого, не связанное с определенным партнером, сексуальное удовлетворение. Но здесь могут возникать половые нарушения: по каким-либо причинам созревания нет, то не возникает ни сексуального влечения, ни соответствующих переживаний, или отсутствуют необходимые психосоциальные (социально-культурные) факторы, либо среди них преобладают наказания, ограничения, сексуальные потребности могут исчезнуть или не получить должного развития. Это может привести к рассогласованности между нормальным развитием и психическим переживанием и поведением, вызывая неуверенность в себе, снижение самооценки и т.д.

Нужно заметить, что проявление тревожности может протекать в двух вариантах: это страх - гнев и страх - страдание, которые по-разному проявляются, но одинаково дезадаптируют личность. Необходимо обратить внимание на значимость семьи и школы в период взросления, так как подростковый возраст – это противоречие между стремлением казаться и неумением "быть взрослым". Это противоречие между стремлением к независимости и необходимостью подчиняться указаниям взрослых. Трудности подросткового возраста связаны с повышенной возбудимостью, с ипохондрическими реакциями, с аффективностью, с острой реакцией на обиду, с повышенной критичностью по отношению к старшим. Если эти особенности не учитывать, то у подростков могут сформироваться устойчивые отклонения в нравственном развитии и поведении. И здесь немаловажны отношения между родителями и ребенком, так как подростковый возраст – это переходный возраст, период от детства к

взрослости, возникают многочисленные конфликты, которые отрицательно влияют на формирование эмоциональной и когнитивной сферы. Возрастает роль референтной группы, что способствует разрыву с родителями, как образцу для подражания. Со стороны родителей возрастают ограничения и запреты; в связи с новыми изменениями в семье возрастает число конфликтов. Экономические условия могут стать причиной для тревожности: так как подросток постоянно чувствует себя зависимым, несамостоятельным. Молодые люди долго зависят от родителей в финансовом отношении из-за большой продолжительности обучения в школе. Неуспеваемость в школе может быть причиной конфликтов.

Напряженные отношения между родителями и детьми обусловлены не столько конфликтом между поколениями, сколько изменившимися экономическими условиями и технологическим прогрессом, перед лицом которых родители, как и дети, чувствуют себя неуверенными и беспокойными, что порождает тревожность и нерешительность, а они в свою очередь формируют собственный характер. Наряду с родительским домом, школа – важнейшая инстанция социализации. Формирование юношества как фаза возрастного развития тесно связано с возникновением системы всеобщего школьного образования. Школьные конфликты связаны в основном с успеваемостью, адаптацией, авторитетом и автономией. В связи с требованиями, предъявляемыми к успеваемости, возникают конфликты, как с учителями, так и со сверстниками.

По отношению к учителям может возникнуть протест, отказ заниматься и добиваться успехов. Такое поведение встречается и у способных и у критически настроенных молодых людей, чье выраженное стремление к успеху сталкивается с неблагоприятными перспективами на будущее. В отношениях с ровесниками могут возникать конфликты на почве соперничества. Это влияет на психосоциальную адаптацию школьников и сохранение класса как единого общества. Конфликты в области автономии и авторитета обусловлены стеснениями свободы школьными правилами.

Молодые люди требуют обосновать их, чувствуют над собой нежелательную опеку.

Тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности. Подростки младшие и старшие имеют свои отличительные особенности, и они велики, но можно говорить о типичных, характерных чертах этого периода, по уровню и характеру психического развития, «подростничество» – типичная эпоха детства, которая имеет ряд стадий. Данные стадии имеют свои особенности, с одной стороны, а, с другой стороны, подросток – растущий человек, стоящий на пороге взрослой жизни. Достигнутый уровень психического развития, возросшие возможности подростка, вызывают у него потребность в самостоятельности, самоутверждении, признания со стороны взрослых его прав, его потенциальных возможностей, в том числе, участие в общественно значимых делах.

Между тем, взрослые подчеркивают, что подросток уже не маленький ребенок и, предъявляя к нему повышенные требования, продолжают порой отказывать ему в праве на самостоятельность, возможностях на самоутверждение. Отсюда и возникает большинство конфликтных ситуаций, обиды и разнообразные формы протеста.

Основным новообразованием подросткового возраста является самосознание, как результат расширения общения, усложнившихся отношений подростка с обществом, с взрослыми, со сверстниками. Состояние тревожности это следствие подросткового кризиса, который протекает по-разному, иногда и дезорганизует личность подростка, влияет на все стороны его жизни.

Оскорбление взрослыми чувства собственного достоинства подростка, воспринимается им очень чувствительно. Из-за незнания взрослыми периодизации возрастного развития, личность подростка будет развиваться аномально, то есть «кризис подросткового возраста» будет протекать с осложнениями. Для кризиса идентичности характерно переживание подростком чувства неполноценности, депрессивное состояние и

сексуальные намерения. Кризис идентичности, по мнению Х. Решмидта, можно рассматривать как реакцию на утрату статуса ребенка, на несоответствие биологических возможностей социальным, на неуверенность в своей компетенции, в своем статусе, на резкие биологические изменения, происходящие в организме взрослеющего человека. Неуверенность и страхи могут достигать такой степени, что возникает боязнь утратить телесное и душевное единство, по этому «часто подростки создают поведенческие ритуалы».

Д.И. Фельдштейн выделял дифференциальный анализ кардинально нового психического состояния подростка, определяемого потребностью растущего человека утвердить себя в окружающем мире, реализовать себя в общении. Все это позволяет установить и содержательно охарактеризовать психически разные условия, своего рода три стадии кризиса развития подростка.

Первый уровень, назвал Д.И. Фельдштейн, "локально - капризный" [29, с.48]. Он характеризуется тем, что стремление 10 - 11 летнего подростка проявляется в потребности признания со стороны взрослых, его важности и значения, через решение частных задач, поэтому он называется локальный, а капризный, так как преобладают в нем ситуативно - обусловленные эмоции. Причем эмоционально окрашенное стремление к самостоятельности проявляется у разных детей по-разному, что отражается в мотивационных структурах. Характерно, что 10 - 11 летние дети стараются получить признание самого факта их взросления. Оценка поведения и отношения детей в специально организованных ситуациях показывает, что возрастающее стремление подростков к самостоятельности не просто сводится к желанию добиться от взрослых понимания определенных прав, а основывается на понимании ими важности выражения конкретных задач, социально-одобренных дел, хотя они, подростки, в полной мере, порой и не осознают их значимость.

Второй уровень, Д. И. Фельдштейн, назвал "правозначимый"[29, с.52]. Двенадцатилетний-тринадцатилетний подросток не удовлетворяется уже своим участием в определенной совокупности дел, решений, так как у него раскрывается потребность в общественном признании, происходит освоение не только обязанностей, но и главное, прав в семье, обществе, формируется стремление к взрослости не на уровне "я хочу", а на уровне "я могу" и "я должен".

На третьем уровне, "утверждающе - действительном", у пятнадцатилетнего подростка развивается готовность к функционированию во взрослом мире, что порождает стремление применить свои возможности, проявить себя, которое ведет к созданию своей социальной приобщенности, обостряя потребность в скорейшем самоопределении, некоей самореализации. Таким образом, изучение подросткового уровня на основе изменения одного из главных показателей их психического состояния-потребности в самостоятельности, самоутверждении, дает возможность рассматривать не просто младших и старших подростков, но и раскрыть сложную динамику постепенного и поуровневого развития указанных субъектов. Важнейший момент в характеристике подростка, его новой социальной позиции - осознание им своего "Я". Это осознание осуществляется и в самооценке и в отношениях со сверстниками, взрослыми. Повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личностных качеств были односторонне истолкованы рядом зарубежных психологов, утверждающих, что этот отход от действительности, якобы неизбежно сопровождается ярко выраженным эгоизмом, эгоцентризмом и аутизмом.

Между тем, потребность подростка в самонаблюдении, самооценке, самоутверждении и самоусовершенствовании возникает не из пустого любопытства и поверхностного влечения к самоуглублению и не выступает, как бесцельное самокопание, а появляется из моральной потребности проанализировать свои достоинства и недостатки, из стремления понять, что

в собственных поступках и целях является правильным и неправильным, чего следует добиваться и от чего воздерживаться. Таким образом, интерес к себе возникает из потребности жизни и деятельности, в которых раскрываются качества личности. Что касается наблюдаемой в подростковом возрасте потребности побыть одному, то она ни в коей мере не равноценна так называемому стремлению к одиночеству, а представляет собой при правильно организованной деятельности лишь потребности в условиях, благоприятных для сосредоточения и размышления. Усложняются в этот период взаимоотношения с окружающими людьми, особенно со сверстниками. Подросток испытывает особую потребность в дружеских отношениях, где только и возможна система реального равенства, но возможны и конфликты на почве соперничества. Часто подростки занимают агрессивное положение по отношению к тем людям, от которых исходит угроза: их престижу, самооценки. На самом деле, срабатывает механизм психической защиты и часто он выражается в агрессии. В действительности, у таких подростков часто низкая самооценка, повышенная тревожность, неуверенность, мнительность.

Подростки чутко улавливают отношение к ним взрослых, оценка которых оказывает большое влияние, активно формируя самооценку растущего человека. Она может быть как положительная, так и отрицательная. Конфликты в школе могут приводить к требующим коррекции поведенческим нарушениям, например, к «школофобии», в основе часто лежит страх перед школой; боязнь издевательств и оскорблений к прогулам. Вместе с тем, родительский дом служит положительным фактором, но иногда даже является причиной дезадаптации подростка. Сюда входит ряд причин: отягощенные психические условия (дисгармония в семье, частые ссоры, конфликты и т. Д.), экономическое положение родителей, образование. Причиной дезадаптации подростка может служить как следствие уход из школы. У таких подростков обнаруживаются личностные нарушения и отклонения социального поведения. Их исходным пунктом

часто служат нарушения формирования личности, склонность к сниженному настроению, заниженная самооценка, и, следовательно, неуверенность в себе, высокая тревожность.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:**

Таким образом, в данной главе мы исследовали теоретические основы понятия интеллекта, интеллектуальной деятельности, попытались представить различные научные направления, изучающие такое психологическое явление как тревожность и тревожность в подростковом возрасте, в частности. Уделили пристальное внимание особенностям психологического развития подростков, остановившись более подробно на интеллектуальном развитии, присущем данному возрасту, взаимосвязи уровня интеллектуальной деятельности с уровнем тревожности у подростков.

## **ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ**

### **2.1. Структурно-функциональная модель педагогического обеспечения условий подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.**

Проводимые исследования в области изучения возникновения тревожности у подростков – это огромное подспорье для учителя. Анализируя данные, опытные учителя в процессе своей работы помогают преодолеть страхи, возникающие в ходе различных ситуаций: у одних ребят тревожность возникает во время проверки знаний, особенно-публичной, не учитывать данный симптом – значит увеличить порог тревожности; у других

подростков – тревога по поводу оценок, у третьих – отношения с педагогами класса, с учащимися и, конечно, есть подростки с очень низким порогом сопротивляемости любым стрессовым ситуациям. Данные исследования помогают учителю соизмерять симптомы тревожности с особенностями их интеллектуальной деятельности в процессе обучения.

В свою очередь от педагога в этом плане требуются новые подходы к учебно-воспитательному процессу. Требования времени – глубокое изучение принципов гуманистической педагогики, пока еще, к великому сожалению, темпы гуманизации не столь высоки, но есть надежда полного внедрения принципов в учебный процесс. Мыслится, что проблема тревожности будет минимальной, так как принципы гуманизации сориентированы именно на личность ребенка, где приоритеты смещены на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных сфер – это путь формирования свободной, самостоятельно думающей и действующей личности.

Считаю, что именно исследовательская работа в области педагогики и психологии – это подтверждение злободневности данной проблемы и соответственно путь поиска для ее реализации, а путь с точки зрения педагогики очень сложен, так как задачи всеобъемлющи для получения результата, включающего принципы: каждый ученик должен получить сильное развитие, найти занятие по душе и свое место в жизни, стать человеком и достойно прожить жизнь – это зависит от педагога, который должен любить и уважать, создавать условия для развития каждого, а проще – школьника поставить в центр всех взаимоотношений и, конечно, приложить максимум усилий для достижения данной цели. А основным помощником выступают результаты исследований педагогов и психологов.

В исследовании принимали участие 30 подростков 14-15 лет МБОУ гимназии №16 г. Красноярска.

В исследовании использовались методики: методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса, методика исследования уровня интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена».

Исследование состояло из следующих этапов:

1. Постановка цели и гипотезы исследования;
2. Поиск и выбор необходимых методик исследования;
3. Непосредственное проведение диагностического исследования;
4. Обработка и анализ полученных результатов.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филиппа.

Тест предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «да» или «нет» [23, с.50].

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

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

3. Фрустрация потребности в достижении успеха-неблагоприятный психический фон, не позволяющей ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата во всех областях жизнедеятельности.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью раскрытия, предъявления себя другим, демонстрации возможностей.

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

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

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

8. Проблемы и страхи в отношении с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Обработка и интерпретация результатов: при обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «–», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. Описание ключа к данной методике находится в приложении № . При обработке полученных результатов подсчитывается следующее:

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

2. Число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности выделяется также, как и в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов вверху запишите свое имя и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «–» если не согласны». Текст самого опросника представлен в приложении №1.

Для исследования уровня интеллектуального развития, использовалась методика «Прогрессивные матрицы Равена»[17, с.28]. Данная методика предложена Л. Пенроузом и Дж. Равеном в 1936 году. Прогрессивные матрицы Равена разрабатывались в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора "g" является выявление отношений между абстрактными фигурами.

Согласно разработчику теста Дж. Равенну, «тест испытания способностей воспринимать определенные формы, охватывать особенности, характер, взаимные отношения или ансамбль, совокупность отношений, а поэтому он требует по отдельным задачам метода логических рассуждений»[25, с.48]. Автор не считает, что таким образом можно производить измерения некоего абсолютного интеллекта, однако существующие результаты дают понять, что измеренные тестом умения и навыки в определенной мере репрезентуют интеллект.

Тест "Прогрессивные матрицы Равенна" относится к числу невербальных тестов интеллекта и перцептивная шкала матриц основывается на двух теориях, разработанных гештальтпсихологией: теорией перцепции форм и так называемой "теорией неогенеза" Ч.Спирмена. Согласно теории перцепции форм каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Предполагается, что первоначально происходит глобальная оценка задания-матрицы, а затем осуществление аналитической перцепции с выделением испытуемым принципа, принятого при разработке серии. На заключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что способствует обнаружению недостающей детали изображения. Теория Ч. Спирмена углубляет рассмотренные положения теории перцепции форм. Как показывает опыт многолетних исследований, данные, полученные с помощью теста Равена, хорошо согласуются с показателями других

распространенных тестов: Векслера, Стенфорд-Бине, ШТУРа, Выготского-Сахарова.

Данные, полученные с помощью прогрессивных матриц Равена, хорошо согласуются с показателями других распространенных тестов общих способностей. Так, коэффициенты корреляции между результатами теста (серии ABCDE) и шкалами измерения интеллекта Векслера составляют 0,70—0,74; для испытуемых в возрасте 9—10 лет — 0,91; со шкалами умственного развития (Станфорд-Бине) — 0,66; с тестом Выготского-Сахарова — 0,54. Наиболее высока корреляция оценок прогрессивных матриц Равенна с группой арифметических тестов (0,74—0,87). Коэффициент надежности теста, по данным различных исследований, варьирует от 0,70 до 0,89. Средняя трудность заданий теста — 32,12%. Показатель прогностической валидности теста (по связи с критериями успеваемости) — 0,72. Существуют модификации прогрессивных матриц Равена. Одна из таких модификаций предложена автором (Дж. Равен в сотрудничестве с Д. Кортом, 1977, 1982). Оригинальный материал теста изменения, — были усложнены задания, введены новые серии. Существенной особенностью является дополнение теста вербальной шкалой (Mill Hill Vocabulary Scales), что, по мнению разработчиков, в немалой мере способствует расширению области по применению теста, интересная модификация прогрессивных матриц Равена, а также процедуры обследования предложена югославскими психологами (З. Буяс, 1961г). В их варианте предусмотрена дифференцированная форма оценки ответов обследуемых. От них требуется указать на три фрагмента из тех, которые предложены для восполнения матрицы: точно подходящий, подходящий более или менее и совершенно неподходящий [15, с.42]. Это дает возможность качественной оценки результатов, отпадает также необходимость в использовании индекса variability.

Прогрессивные матрицы Равена, благодаря простоте применения, валидности и надежности результатов, возможности группового

обследования, получили широкое распространение в психодиагностике. В отечественных исследованиях тест успешно используется при обследовании детей и взрослых. Матрицы Равена могут применяться на испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития. Тест Равена может быть использован как в качестве теста скорости (время выполнения 20 минут), так и в качестве теста результативности (без ограничения времени). Оригинальные размеры матриц - 7,5 x 11,5 см.

При решении заданий выступает 3 основных психических процесса: 1) внимание, внимательность (внимание отделяется от восприятия и мышления); 2) восприятие, восприимчивость; 3) мышление, понятливость. При решении задач внимание сильно напряжено, поддерживает стремление (интерес) к решению. Оно требует концентрированного внимания в объеме и распределении. При снижении внимания всегда появляются ошибки. Кроме внимания, выступает воля и эмоции, поэтому испытание прогрессивными матрицами Равена не является тестом «всеобщего интеллекта», а испытывает остроту и точность внимания и ясность мышления. В данном случае, речь идет об определении способности к систематизации в мышлении и планомерности или методичности, а не о самом интеллекте.

Тесты Равена – невербальные испытания, свидетельствующие о том, что вербализация как мыслительный процесс в их решении значения не имеет. Существует два оригинальных варианта указанного нами теста: 1. Цветной вариант (предназначен прежде всего для детей от 5 до 11 лет), но иногда психологами рекомендуется для лиц пожилого возраста (старше 65 лет). 2. Черно–белый вариант (для обследования подростков 14-16 лет и взрослых от 16 до 65 лет). Материал черно–белого варианта состоит из 60 матриц с пропущенными элементами. Задания разделены на 5 серий (А, В, С, D, E) по 12 однотипных, но возрастающих по сложности матриц в каждой серии. Трудность заданий возрастает также при переходе от серии к серии. Испытуемый должен выбрать недостающий элемент матрицы среди 6, 8

предложенных вариантов. При необходимости первые 5 заданий серии А испытуемый может выполнять с помощью экспериментатора.

Каждая из 5 серий теста составлена, исходя из следующих принципов:

А - принцип взаимосвязи элементов в структуре матрицы;

В - принцип аналогии между парами фигур;

С - принцип прогрессивных изменений в фигурах матрицы;

Д - принцип перегруппировки фигур;

Е - принцип разложения фигур на элементы.

Серия А. От испытуемого требуется дополнение недостающей части изображения. При работе с матрицами этой серии реализуются следующие мыслительные процессы: 1) дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связи между ними; 2) идентификация недостающей части структуры и сличение их с образцами. Психологическое значение: решение зависит от уровня внимательности, уровня статистического представления, воображения и уровня визуального различия (дискриминации).

Серия В. Сводится к нахождению аналогий между двумя парами фигур. Испытуемый раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов. При решении используется способность постигать симметричность между фигурами. Психологическое значение данной разработанной серии: способность к линейной дифференциации и суждение (умозаключение) на основе проявляемых линейных взаимосвязей.

Серия С. Задания этой серии содержат сложные изменения фигур в соответствии принципам их непрерывного превращения и развития по вертикали и горизонтали и суммирование этих новых элементов в конечной недостающей фигуре. Психологическое значение: проявляется способность к динамической (быстрой) наблюдательности и прослеживание непрерывных изменений, динамическая внимательность и воображение, способность представлять.

Серия Д. Составлена по принципу перестановки фигур матрицы по горизонтальному и вертикальному направлению. Решение требует

проследить закономерную последовательность и чередование фигур в целостной структуре. Психологическое значение: решение зависит от способности схватывать количественные и качественные изменения в упорядочении (составлении) фигур согласно закономерности использованных изменений.

Серия Е. Процесс решения задач заключается в анализе фигур основного изображения и последующей сборки недостающей фигуры по частям (аналитико-синтетическая деятельность мозга). Здесь требуется складывать и вычитать элементы фигур, смешивать части согласно алгебраическому принципу. Недостающий член структуры находится с помощью алгебраических операций с остальными членами структуры. Психологическое значение: способность наблюдать сложное количественное и качественное развитие кинетических, динамических рядов. Высшая форма абстракции и динамического синтеза.

Теперь перейдем к методике проведения теста «Прогрессивные матрицы Равена». Тест строго регламентирован во времени, а именно: 20 мин. Для того, чтобы соблюсти время, необходимо строго следить за тем, чтобы до общей команды, – "Приступить к выполнению теста" – никто в классе не открывал таблицы и не подсматривал. По истечении 20 мин подается команда, например: "Всем закрыть таблицы". О предназначении данного теста можно сказать следующее: "Все наши исследования проводятся исключительно в научных целях, поэтому от вас требуются добросовестность, глубокая обдуманность, искренность и точность в ответах. Данный тест предназначен для уточнения логичности вашего мышления". После этого взять таблицу и открыть для показа всем 1-ю страницу: "На рисунке одной фигуры недостает. Справа изображено 6-8 пронумерованных фигур, одна из которых является искомой. Надо определить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и указать номер искомой фигуры в листке, который вам выдан" (можно показать на примере одного образца).

Во время выполнения задач теста необходимо контролировать, чтобы респонденты не списывали друг у друга. По истечении 20 мин подать команду: «Закрывать все таблицы!». Собрать бланки и таблицы к ним. Проверить, чтобы в правом углу регистрируемого бланка был проставлен карандашом номер обследуемого.

## **2.2. Апробация педагогического обеспечения условий процесса подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.**

Диагностика проводилась в групповой форме, респондентами были учащиеся 8 «Г» класса гимназии № 16 г. Красноярска. Заранее нами были подготовлены бланки ответов и вопросов, которые раздавались каждому респонденту, которые они заполняли в классе. Затем, точно следуя вышеизложенным инструкциям, учащимся были разъяснены правила проведения тестов, возникли некоторые вопросы, типа: «Можно ли более двадцати минут заполнять тест Равена?», или «Если не знаешь, к какому ответу склониться в тесте Филиппа, в таком случае, что делать?». По мере поступления вопросов, старались ответить понятно и доступно. По ходу проведения диагностики ещё неоднократно разъяснялись не совсем точные и непонятные испытуемым вопросы методики.

Цель проводимого нами исследования – получение информации для психологического анализа, к которому мы сейчас и приступим. Результаты тестирования по методике Филиппа изначально будем анализировать по каждому критерию отдельно, затем подведем общие результаты, так как, используя данную методику нам важен не только общий показатель тревожности, но и каждый параметр её в отдельности, ведь он является ещё более информативным. В таблице № 2.1 представлены результаты обработки теста по каждому респонденту применительно к каждому критерию тревожности и подсчитаны общие итоги (см. Приложение №3).

Обратимся к результатам исследования тревожности по показателю – общая тревожность в школе ( ОТШ). Нормальный уровень тревожности в школе (см. рис.2.1, нормальный уровень) имеют 23 подростка из общего количества –30, что составляет 76 % испытуемых. Таким образом, для подавляющего большинства школьников-подростков, школа и её трудности, а также учебные требования не являются для ребят травмирующими, что, в конечном итоге, и создает условия для нормального функционирования и развития подростка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений. Несколько повышена общая тревожность в школе у 17% испытуемых –пяти человек (см. рис.2.1, повышенный уровень).Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а также, в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и учителями. Высокий уровень тревожности наблюдается у двух подростков, что составляет всего 7 % от общего числа ребят (см. рис.2.1, высокий уровень).

Это означает, что два подростка испытывают страх и тревогу, находясь в школе, находятся в состоянии эмоционального дискомфорта.

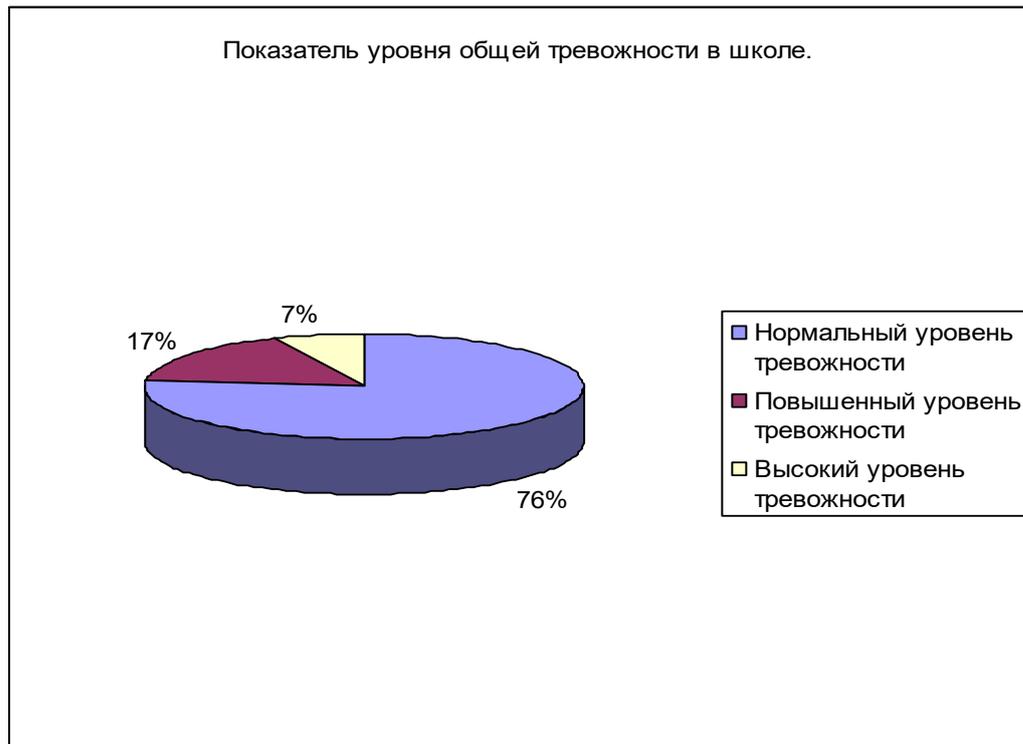


Рис.2.1 Показатель уровня общей тревожности в школе.

Перейдем к фактору – переживание социального стресса, при исследовании которого был выявлен тот факт, что достаточно высокий процент испытуемых, 87% (26 человек) (см. рис. № 2.2), показали нормальный уровень тревожности. Подростки из этой группы имеют удовлетворительное эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются его социальные контакты, прежде всего, со сверстниками, таким образом, их отношения с социумом позитивно окрашены. Процент испытуемых, переживающих социальный стресс на повышенном уровне, составляет 13 %, что соответствует количеству 4 человека (см. рис. №2.2). Данная немногочисленная группа ребят характеризуется тем, что может проявлять некоторое беспокойство в ситуациях коммуникации. Эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, являются напряженными, негативно окрашенными. По данному параметру, ни у одного испытуемого не было обнаружено высокого уровня тревожности.



Рис.2.2 Уровень переживания социального стресса.

Обратившись к фактору – фрустрация потребности в достижении успеха, можно отметить, что 94 % испытуемых, соответственно, 28 человек имеют нормальный уровень тревожности по данному параметру (см. рис.№ 2.3). Таким образом, у каждого учащегося данной группы благоприятный психический фон, позволяющий подростку развивать свои потребности в успехе. На повышенном уровне испытывает фрустрацию в достижении успеха один подросток ( 3%) (см. рис.№ 2.3). Этот факт говорит о том, что в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны самих подростков и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне можно избежать. Высокий уровень тревожности не был выявлен по данному параметру ни у одного из учащихся. Хотелось бы отметить также, что у одного подростка ( 3% ) отсутствует тревожность по данному фактору.



Рис. 2.3 Уровень фрустрации потребности в достижении успеха.

Анализируя следующий фактор, содержащийся в таблице № 1 (см. Приложение №3), – страх самовыражения, отметим следующие факты. У 43% испытуемых, что соответствует 13-ти подросткам (см. рис. № 2.4), выявлен нормальный уровень тревожности по данному параметру, таким образом, большинство подростков данной группы не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти подростки легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области. Несколько повышен уровень страха самовыражения у семи подростков, что составляет 23% (см. рис. № 2.4) испытуемых. В ситуациях, где надо о себе заявить, эти учащиеся испытывают эмоциональный дискомфорт. Мы, как исследователи, можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми.

Высокий уровень тревожности в данной ситуации имеют 6 подростков, соответственно, 20 % от общего числа испытуемых. Этот факт свидетельствует о том, что большое количество детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, при самораскрытии, они испытывают сильные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью демонстрации своих возможностей. На наш взгляд, это объясняется, с одной стороны тем, что эти подростки склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, считают себя «центром вселенной». Такие противоречия в восприятии не позволяют им адекватно оценивать себя. С другой стороны, в подростковом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится их, отсюда и стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир. Не могу не отметить то обстоятельство, что у 4-х испытуемых, вообще, отсутствует тревожность, связанная с исследуемым параметром.

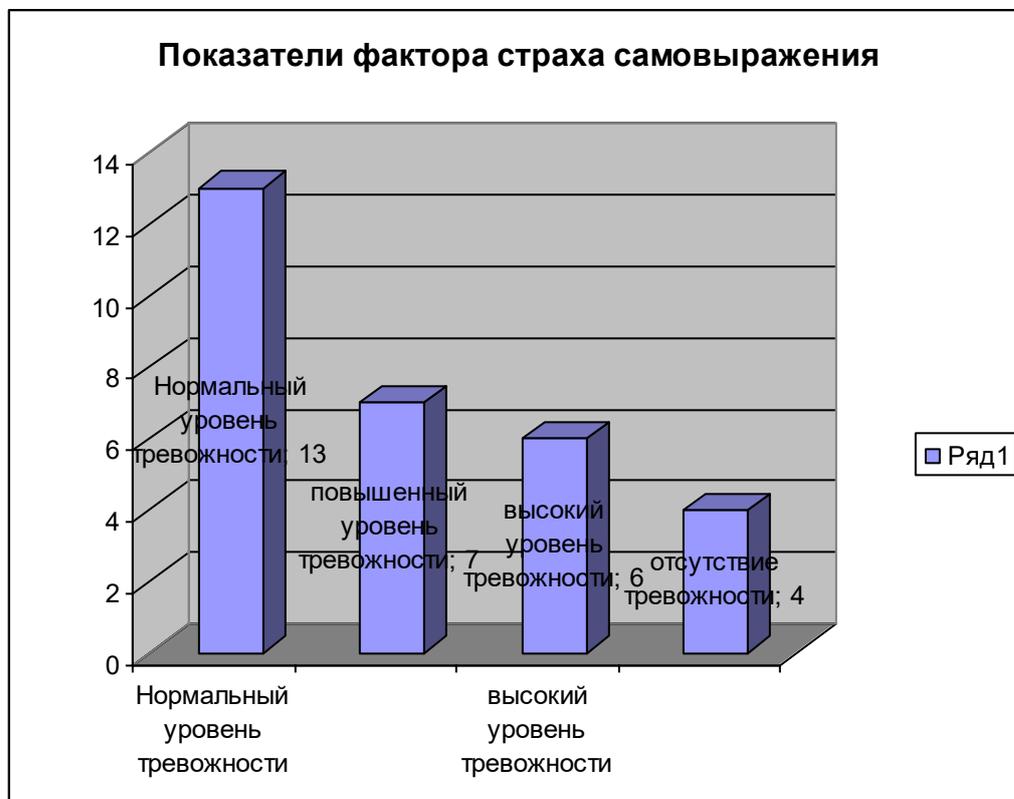


Рис.№4. Показатели фактора страха самовыражения.

Следующий анализируемый нами фактор – страх ситуации проверки знаний. У 57 % испытуемых (17 человек) был выявлен нормальный уровень тревожности в ситуации, связанной с проверкой знаний, таким образом, более половины подростков не испытывают страха и тревоги в ситуации проверки знаний (см. рис. № 2.5). Повышенный уровень тревожности наблюдается у 6-ти испытуемых, что составляет 20% от общего количества человек, высокий уровень тревожности также показали 6 человек (20%)(см. рис. № 2.5). Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этой группы подростков, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как уже отмечалось в работе, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, вредят их самооценке. Возможно и то обстоятельство, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции.



Рис. № 2.5 Показатель уровня страха ситуации проверки знаний.

По фактору– страх не соответствовать ожиданиям окружающих, показатели уровня тревожности распределились следующим образом:

Нормальный уровень тревожности был выявлен у 11-ти подростков (37%), для этой группы детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы, у каждого ученика данной категории не возникает беспокойства, если он не оправдал надежд окружающих. Повышенный уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих наблюдался у 10-ти испытуемых (33%) (см. рис. № 2.6), можно предположить, что этот факт свидетельствует о желании социального одобрения присутствует у данной группы детей, но не является ведущим мотивом. Таким образом, подростки, в некоторой степени, ориентированы на мнение и оценку окружающих, но независимы от неё. Можно сказать, что у данных людей появляется эмоциональный дискомфорт, если окружающие осуждают его поступки, то они испытывают беспокойство по поводу оценок, даваемых окружающими.

Высокий уровень тревожности по данному фактору наблюдается у пяти респондентов, что соответствует 17% от общего количества испытуемых (см. рис. № 2.6). Что можно предположить по этому поводу? Указанная группа подростков ориентируется на других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, испытывают по этому поводу существенную тревогу. Дети боятся раскрыться ещё и потому, что тревожатся, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие, с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценка их окружающими, но, с другой, они боятся этого, ведь в результате может пострадать их самооценка, а также пошатнуться их положение среди сверстников, что для подростка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего, со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, что обусловлено возрастными особенностями.

Не могу не отметить, что исследование данного фактора показало, что у 4-х респондентов, в принципе, не наблюдается страха соответствовать ожиданиям окружающих, что составляет 13% (см. рис. № 2.6).



Рис. № 2.6 Уровень показателя – страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Приступим к анализу следующего фактора– низкой физиологической сопротивляемости стрессу, результаты исследования которого выглядят следующим образом. Нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу имеют двенадцать испытуемых (40%) (см. рис.№2.7), что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального, т.е. страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах. У данной группы подростков наблюдается высокая приспособляемость к стрессогенным ситуациям. Повышенный уровень тревожности наблюдается у шести подростков (20%) (см. рис. 2.7), можно предположить, что у респондентов выявленной группы ниже приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера.

Небольшое число испытуемых – 3 человека (10%) (см. рис.№ 2.7) имеют высокий уровень тревожности вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу, т.е., в поведении этих подростков наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера и высокая вероятность неадекватного и деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. У девяти испытуемых (30%) (см. рис.№7) отсутствует какой–либо уровень тревожности по данному параметру.

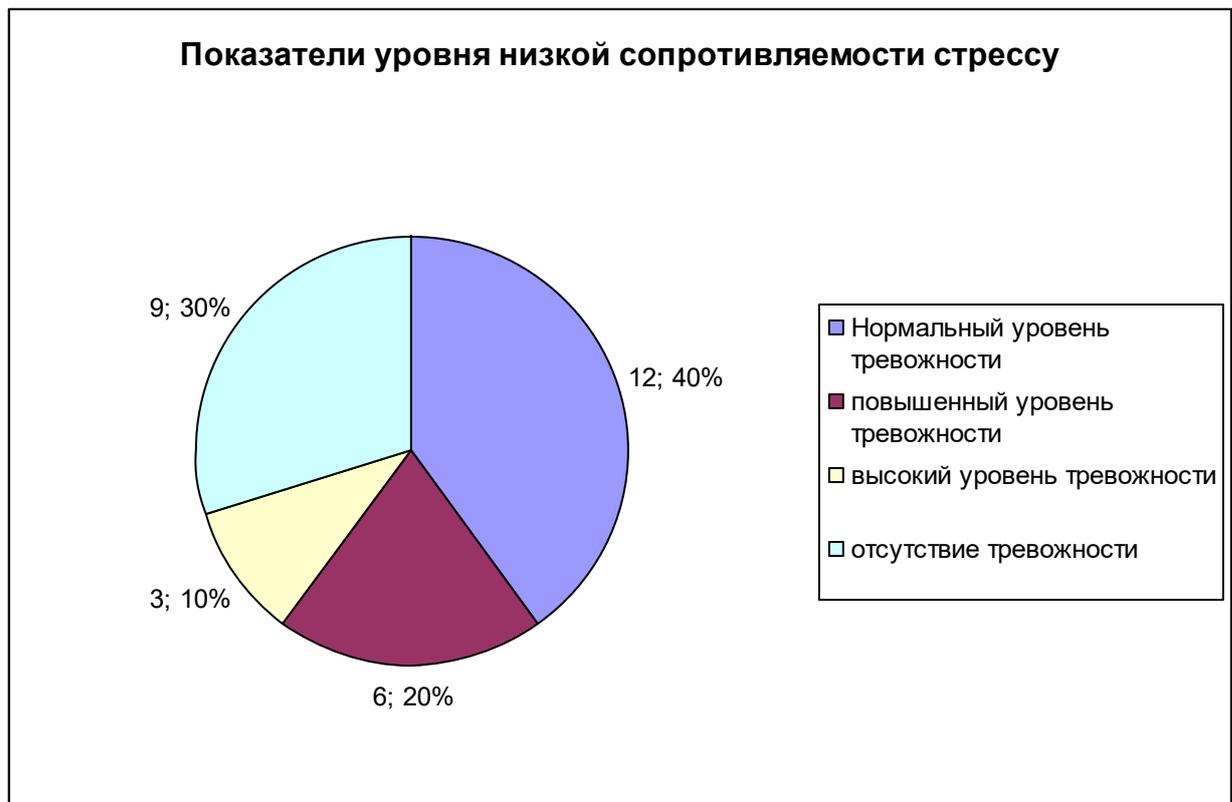


Рис.№ 2.7 Показатели уровня низкой сопротивляемости стрессу.

Анализируя последний фактор, указанный в методике Филипса как критерий тревожности – проблемы и страхи в отношениях с учителями. У подавляющего большинства респондентов – 27 подростков, что составляет 90 % от общего количества испытуемых, выявлен нормальный уровень тревожности. У данной группы испытуемых не имеется проблем в отношениях с учителями, они общаются с последними легко и непринужденно. Три подростка (10%) (см. рис.№2.8) испытывают сильное эмоциональное напряжение при взаимодействии с учителями.



Рис. № 2.8 Уровень показателя – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Рассмотрев каждый параметр в отдельности, необходимо посмотреть и общий показатель тревожности в обследуемом классе. Хотелось бы отметить, что у большей части испытуемых наблюдается нормальный уровень общей тревожности (24 подростка), что составило 80% от всего числа респондентов. Такой уровень тревоги считается оптимальным, так как он рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к деятельности, данный момент подробно изложен в теоретической части выпускной квалификационной работы. Повышенный уровень тревожности присутствует у пяти респондентов, что составляет 17%. Данный факт может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности подростков к тем или иным социальным ситуациям. Высокий уровень общей тревожности обнаружен у одного респондента, который может быть вызван целым рядом причин: заниженной самооценкой, недостаточным вниманием и

поддержкой родителей, предъявлением со стороны учителя высоких требований и т.д.

Данные выводы наглядно представлены на рис. № 2.9.



Рис. № 2.9 Показатели уровня общей тревожности.

Теперь хотелось заострить внимание на подведении общих результатов по каждому фактору тревожности, выделяемому в методике Филиппа и расстановки приоритетности друг перед другом.

Наиболее выраженным у подростков является страх ситуации проверки знаний (49,9%) - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

На втором месте по выраженности идет критерий, – Страх самовыражения (46,6%), – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью раскрытия, предъявления себя другим, демонстрации возможностей. У большего количества испытуемых присутствует страх самовыражения.

Третье место занимает такой критерий как Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок (43,3%).

Четвертое место занимает Общая тревожность в школе (36,8%) - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Пятое место занимает шкала – Проблемы и страхи в отношении с учителями (36,3%) – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Шестое место занимает Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (33,9) – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования.

Последние места делят Переживания социального стресса (28,2%) и Фрустрация потребности в достижении успеха (29,1%). Достаточно высокий процент испытуемых, 50% (10 человек), не переживают социального стресса. Однако, общий уровень тревожности по методике Филипса равен 35,2%,

что говорит о среднем уровне его выраженности с тенденцией к низкому.

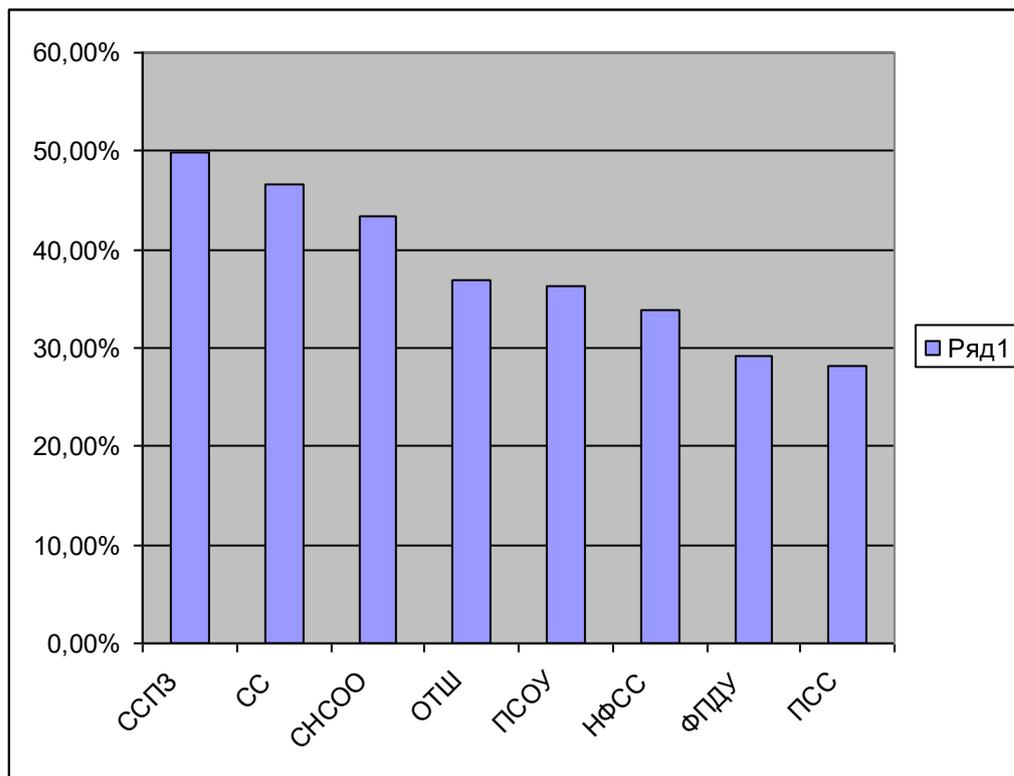


Рис. № 2.10

Подводя итоги подробного анализа результатов проведенного теста по методике Филиппа, для наглядности и доступности полученных данных представим их в виде диаграммы (рис. № 2.10).

Далее представим результаты, полученные в ходе диагностики интеллекта подростков (испытуемых из 8 «Г» кл.) на основании методики «Прогрессивные матрицы Равена» (рис. № 2.1). Конкретные результаты исследования уровня интеллекта у подростков содержатся в таблице 2.2. в приложение №4. Мы знаем, что по результатам исследования теста Равена можно выделить пять степеней интеллектуального уровня: 1-я степень – более 95%, – высокий интеллектуальный уровень; 2-я степень – более 75-94%, – интеллект выше среднего; 3-я степень – более 55-74%, – средний уровень интеллекта; 4-я степень – более 25-54%, – интеллект ниже среднего; 5-я степень – ниже 25%, – умственный дефект. В нашем исследовании оказались представленными две степени интеллектуального уровня, респонденты по результатам подсчетов разделились на две группы: 1) подростки с высоким

уровнем интеллекта – 27 человек, что составляет 90% от общего числа респондентов; 2) подростки с интеллектом выше среднего представлены в количестве 3-х человек, что соответствует 10% от общего числа испытуемых (см. рис. № 2.11). Таким образом, при выборе базы эмпирического исследования мы руководствовались знанием того, что данный класс довольно успешен, его представители постоянно участвуют в школьных и районных олимпиадах, несколько подростков из этого класса претендуют на медаль, практически все обучаются на отметки «4» и «5». Проведенное нами исследование на предмет выяснения уровня интеллекта подтверждает, что успешность данной группы испытуемых не случайна, основа успеха каждого и класса в целом, объективна – у них наличествует высокий и выше среднего высокий и выше среднего уровень интеллекта. Данный класс ярко демонстрирует все свои достижения в рамках школьной деятельности.



Рис.2.11 Диаграмма уровня интеллекта.

Итак, можно сделать выводы, – в выборке подростков средний уровень

интеллекта всей выборки равен (105,4) балла, что приписывает группе, согласно ключу теста, высокий интеллект.

Также видно, что у девушек (105) и мальчиков (103,9) присутствует один уровень развития интеллекта, а именно, высокий уровень интеллекта.

Таким образом, видно, что в данной выборке присутствует высокий уровень интеллекта и интеллект выше среднего уровня, что позволяет говорить нам о присущем респондентам довольно высоком уровне интеллектуального развития.

### **2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной проверки эффективности подготовки подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении.**

С целью статистической проверки гипотезы исследования, был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена (математическая обработка результатов проводилась с помощью компьютерной программы Windows Statistica 6.0). Метод ранговой корреляции Ч. Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями).

Степень, сила или теснота корреляционной связи определяется по величине коэффициента корреляции. Сила связи не зависит от ее направленности и определяется по абсолютному значению коэффициента корреляции. Максимальное возможное абсолютное значение коэффициента корреляции  $r=1,00$ ; минимальное  $r=0$ .

Используется две системы классификации корреляционных связей по их силе: общая и частная. В данном исследовании будет использоваться общая система классификации. Общая классификация корреляционных связей (по Ивантер Э.В., Коросову А.В., 1992):

1. сильная, или тесная при  $r > 0,70$

2.	средняя	при $0,50 < r < 0,69$
3.	умеренная	при $0,30 < r < 0,49$
4.	слабая	при $0,20 < r < 0,29$
5.	очень слабая	при $r < 0,19$

**Таблица 2.3.1.**

**Результаты корреляционного анализа**

Шкалы	ОТШ	ПСС	ФПДУ	СС	ССПЗ	СМОО	НФСС	ПСОУ
IQ	0,335432	0,239151	- <b>0,389321</b>	0,380532	<b>0,534925</b>	0,34801	0,58320	0,58320

**Примечание:** в таблице представлены только значения коэффициента ранговой корреляции, значения же уровня достоверности (p-level), по которому определяется значимость корреляционной связи, не были представлены в таблице, из-за недостаточности места. Количественный же показатель Spearman (коэффициент ранговой корреляции) отражает лишь степень силы взаимосвязи.

Итак, были обнаружены следующие значимые корреляционные связи:

1. Между шкалой «показателя интеллекта» и шкалой «фрустрации потребности в достижении успеха», была обнаружена отрицательная корреляционная связь ( $r = -0,38$ , при  $p < 0,05$ ), это значит, чем выше уровень интеллект подростков, тем ниже неблагоприятный психический фон, не позволяющий подростку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.;
2. Между шкалой «показателя интеллекта» и шкалой «Страх ситуации проверки знаний», была обнаружена отрицательная корреляционная связь ( $r = -0,53$ , при  $p < 0,05$ ), это значит, чем выше уровень интеллекта подростков, тем ниже страх ситуации проверки знаний, а именно негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно, публичной) знаний, достижений, возможностей.

Таким образом, результатами математической обработки данных была подтверждена гипотеза нашего проведенного исследования.

Исходя из анализа эмпирического исследования тревожности школьников подросткового возраста в сопоставлении с интеллектуальной их деятельностью, нам, будущим педагогам – важно принять статистику данных исследований и использовать в своей работе. Педагогика, как и любая наука, развивается в тесной взаимосвязи с другими науками, подтверждением такого умозаключения является проведенное исследование. Особое значение для педагогики имеет ее связь с психологией, изучающей развитие психики подростка.

Действительно, переплетение очень весомо: психологов главным образом интересует развитие психики, а педагогов – эффективность тех воспитательных воздействий, которые приводят к намеченным изменениям во внутреннем мире ребенка и его поведении.

Не преувеличивая, могу обобщить, что полученные данные психологического анализа – это огромное подспорье в работе педагога. Данные исследования выявили ряд закономерностей, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную работу.

Думаю, что педагогам, только начинающим свой почетный, но очень трудный путь, итоги исследования помогут глубоко осмыслить особенности развития и поведения современного подростка, постараться ставить себя на его место в условиях сложнейших и противоречивых реалий жизни, тем самым помочь ученику обрести себя.

Очень важен и тот факт, что в ходе исследования были установлены корреляционные связи, позволяющие утверждать, что чем ниже неблагоприятный психический фон, тем выше уровень интеллекта, что означает, что у подростка снижается страх в ситуации при проверке знаний, при общении со сверстниками, учителями.

Для меня, будущего учителя, важно, что данные по взаимосвязи уровня личностной тревожности с особенностями интеллектуальной деятельности ученика – это путь для поиска наиболее приемлемых методов в процессе учебно-воспитательной работы с подростками.

Замечу, что на современном этапе развития школьного образования много нерешенных вопросов по его совершенствованию, но одно ясно, что только «научная и потому дееспособная педагогика, которой под силу решать любые задачи сегодняшней и завтрашней сложности».

И для меня девизом в решении сложных вопросов в учебно-воспитательной работе с подростками являются слова ученого с мировым именем в русской педагогике К.Д. Ушинского: «Надо знать все о тех, кого хочешь научить. Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Именно К.Д. Ушинский, опережая свою эпоху, на основе новейших достижений психологии того времени составил подробные рекомендации о методах формирования эмоций, памяти, внимания, наблюдательности, тем самым как бы создает концепцию развивающего обучения.

Мое мнение, что успех учебно-воспитательного процесса в школе в целом может быть достигнут при условии координации действий всех социальных институтов, которые непосредственно причастны к воспитанию подрастающего поколения, поколения, востребованного обществом, государством.

Из аналитических данных исследования и теоретической основы взял на особый контроль и дальнейшее изучение причин, способствующих формированию тревожности в подростковом возрасте, которые, к великому сожалению, отрицательно влияют на становление и развитие личности ученика, а чтобы «снять» этот барьер, необходимо использовать в своей работе очень важный принцип педагогики, который заключается в управлении развитием подростка, основанном на глубоком знании черт его личности – это путь наиболее благоприятный для развития дарований,

склонностей, познавательных возможностей, это путь индивидуального подхода, в котором и нуждаются дети с повышенным уровнем тревожности.

#### ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

В процессе эмпирического исследования были поставлены задачи по определению уровня личностной тревожности школьников подросткового возраста и о нахождении связи между полученным её уровнем тревожности и особенностями интеллектуальной деятельности.

Поставленные задачи достигнуты: уровень личностной тревожности действительно имеет связь с особенностями интеллектуальной деятельности подростков. Отсюда, и подтверждение выдвинутой гипотезы: постоянное переживание, или, другими словами, высокий уровень личностной тревожности способствует снижению активности интеллектуальной деятельности, а чем выше уровень интеллекта подростков, тем ниже уровень тревожности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, в подростковом возрасте происходят очень серьезные физиологические и психологические изменения в очень короткие сроки. Это в свою очередь имеет очень плодотворную почву для появления и развития отклоняющегося поведения, которое в дальнейшем может перерасти в более серьезные формы его выражения, например, преступная деятельность. Поэтому в этом возрасте к подросткам необходимо особое отношение со стороны школы, семьи, которое предусматривает предотвращение появления пагубного поведения.

Рассмотрев множество различных точек зрения понятий интеллекта, тревожности, мы конкретизировались на данных понятиях применительно к подростковому возрасту. Наиболее точной формулировкой, по нашему мнению, может служить такая, что интеллект – это умственная способность к адаптации. Интеллектуальное развитие подростка характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая стадия подготавливает последующие. С возникновением новых форм мышления старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Так, наглядно-действенное мышление, характерное для дошкольников, у школьников приобретает новое содержание, находя, в частности, свое выражение в решении все усложняющихся конструктивно-технических задач. Словесно-образное мышление также поднимается на более высокую ступень, проявляясь в усвоении школьниками произведений поэзии, изобразительного искусства, музыки. В связи с этим, нами в работе было отмечено, что интеллектуальное развитие подростка, когда он подвержен высокому уровню тревожности, не сочетается с развитием творческой, креативно мыслящей и свободной личности.

Из эмпирической части исследования, было выяснено, что наиболее выраженным у подростков является страх ситуации проверки знаний,

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

На втором месте по выраженности идет Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Третье место занимает страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

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

Пятое место занимает проблемы и страхи в отношении с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

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

Последние места делят переживания социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха. Общий уровень тревожности по методике Филипса равен 35,2%, что говорит о среднем уровне его выраженности с тенденцией к низкому у подростков.

В выборке подростков средний уровень интеллекта всей выборки равен (105,4) балла, что приписывает группе, согласно ключу теста – высокий интеллект. Также видно, что у девушек и мальчиков присутствует один уровень развития интеллекта, а высокий уровень.

Статистический анализ показал, что между шкалой «показателя интеллекта» и шкалой «фрустрации потребности в достижении успеха», была обнаружена отрицательная корреляционная связь, это значит, что чем выше

интеллект подростков, тем ниже неблагоприятный психический фон, не позволяющий подростку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д. А между шкалой «показателя интеллекта» и шкалой «страх ситуации проверки знаний», была обнаружена отрицательная корреляционная связь, это значит, что чем выше уровень интеллекта подростков, тем ниже страх ситуации проверки знаний, а именно негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

Таким образом, в данной выпускной квалификационной работе был осуществлен теоретический анализ по указанной теме, а именно, «Подготовка подростков к преодолению тревожности интеллектуальной деятельности в обучении»; было осуществлено эмпирическое исследование; были проанализированы результаты, полученные в ходе диагностического исследования, сделаны соответствующие выводы.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что задачи и цель данной выпускной квалификационной работы, поставленные в её начале, были успешно достигнуты, а гипотеза о том, что высокому уровню личностной тревожности соответствует сниженный уровень интеллектуальной деятельности, а низкому уровню тревожности соответствует высокий уровень активности интеллектуальной деятельности, нашла свое подтверждение в эмпирической части исследования.

Работая над этой темой, непосредственно исследуя вопросы тревожности, возникающие у подростков, я пришел к выводу, что в своей будущей работе с учащимися необходимо учитывать такие основоположения, как: опираться на желания подростка, глубоко изучить склонности и интересы, разумно использовать намерения, возникшие на основе потребности ученика, поощрять желание добиться признания в среде сверстников, ибо всем людям свойственно желание быть признанными, не бросать ученика в пугающей его ситуации – помочь обрести уверенность в себе (ведь школьники с повышенной тревожностью всегда ждут от учителя

одобрения, сочувствия, а не замечаний, сделанных при всех или устрашающих записей в дневнике), по мелочам избегать придирок, одобрять, пусть даже еле заметные успехи, всегда давать ученику шанс на успех.

Считаю, что все эти педагогические основоположения, используемые учителем, несомненно, помогут снять стрессовые ситуации, возникающие в процессе учебной деятельности, тем самым снизить порог тревожности, неуверенности у подростка.

Очень уместны к данной теме слова Д. Карнеги: «Дайте другому то, что вы хотите получить от него». Учитывая элементы гуманистической педагогики и опираясь на основы психологии, можно умозаключить, что именно это содружество – путь для утверждения подростка в роли активного, сознательного, равноправного участника всего учебно-воспитательного процесса, это путь защиты достоинства личности, путь для признания прав на свободу, счастье, развитие и проявление способностей у детей.

Исходя из сказанного, возникает вывод о том, что школа должна приспособливаться к учащимся, обеспечивать комфорт и, конечно, «психологическую безопасность». Умелое использование данных основоположений – это реалии, в ходе которых подросток не может не учиться, не может учиться выше своих возможностей, не может оставаться равнодушным участником воспитательных дел, начинаний.

И, конечно, во всех аспектах школьной жизни ведомым является учитель. Совсем неслучайно учитель русских учителей К.Д. Ушинский назвал учителя «плодотворным лучом солнца для молодой души».

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Адлер, А.К. вопросу о значении фобий и ипохондрии в динамике невроза [Текст] // Психотерапия, 2003г.
2. Айзенк, Г.Ю. Структура личности [Текст] М.: КСП+СПБ: ЮВЕНТА, 2001., с.48-104
3. Астапов, В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги [Текст] // Психологический журнал. 1992. Т. 13. №5. – 56с.
4. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека [Текст] / М.: Мысль, 2008.-196с.
5. Божович, Л.И. Психоанализ условий формирования и строения гармоничной личности [Текст] / Психология формирования и развития личности. М.: Мысль, 2011.-270с.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] – М.: Просвещение, 2000.-198с.
7. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] // Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 203с.
8. Габдреева, Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: Дисс... канд. психол. наук [Текст] – М.: Владос-Пресс, 2005.-148с.
9. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков [Текст] – Л.: Медицина, 1988. -283с.

10. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков [Текст] Л.: 2000. – 230с.
11. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха [Текст]/ СПб.: СПбУ, 1995.- 183с.
12. Зейгарник, Б.В. Общая психопатология[Текст]/ Воронеж : МСПИ, НПО "МОДЭК", 1999.-203с.
13. Имедадзе, П.В. К методу исследования уровня тревожности: Материалы IV Всерос. съезда общ-ва психологов. Тбилиси.: 1971.-350с.
14. Имедадзе, И.В. Проблема полимотивированного поведения [Текст] // Вопросы психологии. 2011. № 6.
15. Кисловская, В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: Автореф. дис.... канд. психол. наук. М, 2008.
16. Кордуэлл, М. Психология [Текст] Словарь. – М., 2007.-383с.
17. Лазарус, Р. Теории стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс[Текст]/ Под ред. В.Леви. – Л.: Медицина, 2010. 209с.
18. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] –М.: Педагогика, 1986.–204с.
19. Мерлин, В.С. Некоторые данные о нервно-психическом напряжении. Материалы VI науч. конф. Уральского общества психологов при АПН РСФСР[Текст] Пермь, 1965; Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. Пер. с польского. – М.: Прогресс, 1982.-146с.
20. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст]/ Л., 1960.– 340с.

21. Небылицин, В.Д. Исследование взаимосвязи между чувствительностью и силой нервной системы [Текст]/ Типологические особенности ВНД человека / Под ред. Б.М. Теплова. М., 2010. –352с.
22. Неймарк, М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления[Текст] // Советская педагогика. 1963. № 5. –48с.
23. Павлов, И.П. В воспоминаниях современников [Текст] / Под.ред. Е.М.Крепса. – М.: Учпедгиз, 2003.–165с.
24. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. История и теория психологии в 2 томах[Текст]. – Ростов-на-Дону.: Изд-во "Феникс", 2000.–545с.
25. Прихожан, А.М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дисс... канд. психол. наук [Текст]– М.: 1977.–150с.
26. Прихожан, А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект): Диссертация доктора психологических наук [Текст] – М.: 2009.–180с.
27. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование [Текст] 2003. № 2.–12-18с.
28. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика [Текст]– М.: Воронеж: Моск. психол.-соц. институт, изд-во НПО "МОДЭК", 2000.–243с.
29. Роджерс, К. К науке о личности. / История зарубежной психологии [Текст] Просвещение, 2004.–254с.
30. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство [Текст] – М., 2011.

31. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов: Комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд-во Московского университета, 1988; Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личностей –М.: Изд-во Московского университета, 1989.–185с.
32. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Стресс и тревога в спорте [Текст] – М.: Физкультура и спорт, 2005. –12-24с.
33. Теплов, Б.М. Типологические свойства нервной системы и их проявление // Вопросы психологии [Текст] № 5, 2010.–17-23с.
34. Фрейд, З. Страх. – М.: Книжн. Изд-во "Современные проблемы", 2008.
35. Фрейд, З. Затруднения, симптомы и тревожность. М., 2006.
36. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 56-
37. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени; самоанализ / Пер. с англ. М.: Прогресс-Универс, 2004.
38. Ценюга, С.Н., Волчкова, А.В., Ценюга, И.Н. Реализация организационно-педагогических условий социокультурной адаптации детей-мигрантов в поликультурной среде основной средней школы. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 9 (122). С. 33-41 (в соав.). ВАК
39. Чебыкин, А.Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 6.
40. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис М.: Прогресс, 2007.
41. Ясперс, К. Смысл и назначение истории – М.: Прогресс, 2005.

**Текст опросника методики Филиппа**

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

## Приложение №2

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17.22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14.18.23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

--	--

## Ключи к заданиям

1 -	7-	13-	19-	25+	31-	37-	43+	49-	55-
2-	8-	14-	20+	26-	32-	38+	44+	50-	56-
3-	9-	15-	21-	27-	33-	39-	45-	51-	57-
4-	10-	16-	22+	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11+	17-	23-	29-	35+	41+	47-	53-	
6 -	12-	18-	24+	30+	36+	42-	48-	54-	

Таблица 2.1.

Результаты исследования школьной тревожности у подростков

№	Тест Филлипа								
	ОТШ	ПСС	ФПДУ	СС	ССПЗ	СНСОО	НФСС	ПСОУ	%
1	68	36	23	50	50	60	60	37	50

2	14	18	23	0	33	20	0	37	15
3	50	54	31	83	50	40	60	25	46
4	41	27	31	33	50	60	40	37	38
5	4	9	31	0	16	20	37	37	12
6	36	9	38	66	50	60	20	25	34
7	41	27	31	83	66	80	60	50	49
8	32	36	38	66	66	40	40	50	36
9	45	64	23	33	66	40	0	37	40
10	59	18	31	83	66	80	40	37	45
11	18	18	15	67	33	40	40	12	25
12	91	36	31	66	83	80	60	50	62
13	4	9	31	0	16	20	0	37	10
14	18	9	15	16	33	20	20	12	15
15	4	9	15	16	0	0	0	12	7
16	14	27	15	33	16	0	0	25	19
17	27	18	0	33	66	0	0	25	17
18	9	18	23	0	16	0	0	25	12
19	50	18	31	17	50	60	60	37	40
20	9	27	31	17	17	0	0	37	15
21	41	63	61	83	66	60	40	50	55



Таблица 2.2.

Результаты исследования уровня развития интеллекта у подростков

№	Пол	IQ	Уровень развития IQ
1	Ж	110	Высокий интеллект
2	Ж	106	Высокий интеллект
3	Ж	97	Высокий интеллект
4	Ж	92	Интеллект выше среднего
5	Ж	98	Высокий интеллект
6	Ж	105	Высокий интеллект
7	Ж	98	Высокий интеллект
8	Ж	115	Высокий интеллект
9	Ж	126	Высокий интеллект
10	Ж	101	Высокий интеллект
11	Ж	99	Высокий интеллект
12	Ж	101	Высокий интеллект
13	Ж	102	Высокий интеллект
14	Ж	99	Высокий интеллект
15	Ж	98	Высокий интеллект
16	М	96	Высокий интеллект

17	М	109	Высокий интеллект
18	М	110	Высокий интеллект
19	М	108	Высокий интеллект
20	М	92	Интеллект выше среднего
21	М	98	Высокий интеллект
22	М	110	Высокий интеллект
23	М	105	Высокий интеллект
24	М	121	Высокий интеллект
25	М	97	Высокий интеллект
26	М	100	Высокий интеллект
27	М	108	Высокий интеллект
28	М	93	Интеллект выше среднего
29	М	114	Высокий интеллект
30	М	98	Высокий интеллект
m		105,4	Нормальный, выше среднего
m	Ж	105	Нормальный, выше среднего
m	М	103,9	Нормальный, выше среднего

## Приложение №5

