

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Степанова Марина Юрьевна

студент

Федерякин Денис Александрович

студент

Турок Елена Михайловна

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии
ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет»

г. Смоленск, Смоленская область

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЙ СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ понимания феномена тревожности и самооценка, а также особенности их проявлений в подростковом возрасте. Дан анализ проведенного экспериментального исследования, целью которого явилось изучение влияния внеучебной деятельности на структурные особенности самооценки и тревожности в подростковом возрасте. В результате анализа экспериментального материала, были получены следующие данные: увлечения различными кружками и секциями специфически влияют на самооценку и тревожность. Итогом работы явилось составление рекомендаций, которые будут полезны в работе психологической службы школы, а также смогут облегчить взаимодействие подростка с родителями.

Специфика модернизации общественного строя вынуждает смотреть на стрессоустойчивость как один из необходимых и даже приоритетных факторов успешности человека в современном обществе. Кроме того, сейчас ни у кого не возникает сомнения, что способность сохранять самообладание и контролировать собственные эмоции – нормативно взаимодействовать в системе социальных взаимосвязей – является одним из условий здорового развития личности. Несмотря на то, что современная академическая психология рассматривает

личностное развитие как процесс развития личности на протяжении всего онтогенеза, выделяются так называемые «сензитивные периоды» – периоды, наиболее благоприятные для выработки определенных личностных качеств, во время которых это формирование проходит наиболее легко. Развитие таких качеств связано с переходом ситуативных эмоциональных, когнитивных и поведенческих проявлений в стабильные во времени характеристики. Подобным устойчивым личностным образованием тревожность становится именно в подростковом возрасте. Этот факт обуславливается особенностями развития «Я-концепции» и самооценки в данном возрасте.

В последнее время количество проблем, так или иначе связанных с тревожностью (например, боязнь публичных выступлений) увеличивается в геометрической прогрессии [3]. Основной чертой этого процесса является «взросление» тревожности – она становится проблемой взрослых людей. Это указывает на тот факт, что тревожность становится частым структурным элементом современной личности, а значит, в подростковом возрасте были созданы благоприятные для формирования тревожности внешние условия.

Кроме того, многие авторы отмечают, что тревожность определяется неясным будущим. Тревожность означает страх события или объекта, которого нет в непосредственной пространственно–временной близости, более того, неизвестно, произойдет ли контакт с этим объектом или произойдет ли невротизирующее личность событие. Тем не менее, субъект испытывает диффузные негативные эмоции, направленные на это вероятное будущее, находясь под властью своих эмоциональных переживаний. Считается, что в таком напряженном состоянии снижается эффективность абсолютно всех видов деятельности, поскольку подобные чрезвычайные эмоции поглощают значительную часть внутренних ресурсов человека.

Соответственно, переход тревожности в устойчивое личностное образование опосредуется страхами подростка о своем будущем. Подростковый период связан с выбором своего жизненного пути и принятием первой значительной ответственности. Перманентная напряженность, которую обеспечивают такого

рода события, определяет, кроме прочих факторов, в том числе и биологического толка, общий негативный эмоциональный контекст подросткового возраста и позволяет тревожности стать устойчивой чертой личности.

Таким образом, связи с необходимостью не допустить дезадаптивного развития личности, важно учитывать индивидуально–психологические особенности подростков и помочь им адаптироваться к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Но несмотря все вышесказанное, указывается, что выраженность тревожности имеет прямо пропорциональную связь с адаптивным потенциалом личности: высокая тревожность определяет большую способность человека адаптироваться в непрерывно изменяющихся внешних условиях. Такой взгляд вступает в определенное противоречие с традиционным негативным контекстом понимания данного феномена и указывает на недостаточную его изученность.

Научная новизна нашего исследования заключается в установлении того, каким образом кружковые и секционные занятия, как одни из наиболее интенсивно воздействующих внешних факторов, влияют на специфику взаимосвязи самооценки и тревожности.

В качестве *теоретико–методологической* базы нашего исследования выступили представления о значении подросткового возраста для развития личности (З. Фрейд, В.С. Выготский, А.Е. Личко, Д.И. Фельдштейн и др.), о взаимосвязи тревожности и самооценки (Л.И. Божович, И.С. Кон, А.М. Прихожан, А.А. Реан и др.), о детерминантах феномена тревожности (Р.Б. Кеттелл, Г.С. Салливан, Ч.Д. Спилбергер, Р. Филлипс, Ц.П. Короленко, Л.Е. Панин, В.П. Соколов и др.), об особенностях формирования самооценки (У. Джемс, М. Кле, Ч.Х. Кули, Дж.Г. Мид, В.Н. Куницына, С.Л. Рубинштейн, и др.).

По результатам анализа научно–практических источников по изучаемой теме, нами были выявлены следующие *противоречия*:

1. Несоответствие между большим количеством исследований, посвященных изучению взаимосвязи тревожности и самооценки в детском возрасте и отсутствием целостной концепции их взаимодействия.

2. Противоречие между изолированным изучением отдельных факторов, обуславливающих тревожность как качество личности и системностью данного феномена.

3. Несоответствие между накопленным теоретическим материалом и недостаточной его практической реализацией, связанной с особенностями психолого–педагогического сопровождения формирования личности.

Целью нашей работы является изучение влияния внеучебной деятельности на структурные особенности самооценки и тревожности в подростковом возрасте.

Объектом исследования выступили тревожность как черта личности и самооценка как компонент самосознания.

Предметом исследования является влияние внеучебной деятельности на структурные особенности самооценки и тревожности в подростковом возрасте.

Для достижения поставленной цели нами были определены *задачи исследования*:

1. Провести теоретический анализ научных исследований, посвященных изучению выбранных психологических феноменов;
2. Провести констатирующее экспериментальное исследование по выявлению уровня тревожности и самооценки детей подросткового возраста;
3. Выявить влияние внеучебной деятельности на структурные особенности самооценки и тревожности.

Для решения поставленных задач нами использовался комплекс *методов исследования*:

1. Теоретические методы (анализ психолого–педагогической, экономической, статистической, юридической литературы);
2. Эмпирические методы (тестирование учащихся с помощью вопросника по изучению тревожности (тест школьной тревожности Филлипса) и шкал диагностики самооценки (методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан);
3. Математико–статистическая обработка данных с применением про-

граммного пакета STATISTICA v 8.0 (критерий линейной корреляции Пирсона, тест согласия Колмогорова–Смирнова на форму распределения (с поправкой Лиллиефорса), F–тест на однородность дисперсий, t–критерий Стьюдента для независимых выборок, U–критерий Манна–Уитни).

Общей гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что кружковые и секционные занятия, как одни из наиболее интенсивно воздействующих на личность внешних условий, специфически влияют на структуру самооценки и тревожности.

Частной гипотезой №1 в нашем исследовании выступило предположение о том, что у подростков, занимающихся в телесно–ориентированных кружках и секциях (спортивные секции, танцевальные кружки) показатели тревожности, и в первую очередь низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, будут выражены меньше, а значит, они выше оценивают свое здоровье и уверенность в себе, чем остальные подростки.

Частной гипотезой №2 выступило предположение о том, что у учащихся, увлекающихся продуктивным творчеством (кружки рисования и рукоделия) страх самовыражения будет выражен ниже, чем у остальных испытуемых, что объясняется большим развитием (благодаря упражняемости) изобразительных способностей.

Частной гипотезой №3 выступило предположение о том, что дифференциация самооценки положительно связана с тревожностью.

Опытно–экспериментальной базой исследования выступили средние (5–9) и старшие (10–11) классы муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы №3 г. Смоленска. Исследованием было охвачено 253 подростка. Исследование было проведено в период с 3 по 15 февраля 2014 года.

Практическая значимость исследования: полученные результаты нашли свое применение при составлении рекомендаций по психолого–педагогическому сопровождению формирования личности в подростковом возрасте.

Структура работы: работа представлена на 34 страницах, содержит 2 таблицы и 1 рисунок, состоит из введения, двух глав – «Теоретическое исследование феноменов тревожности и самооценки» и «Экспериментальное исследование зависимости тревожности и самооценки от вида внеучебной деятельности», выводов, рекомендаций по психолого–педагогическому сопровождению формирования личности в подростковом возрасте, заключения и списка литературы, содержащего 11 наименований.

1. Теоретическое исследование феноменов тревожности и самооценки

1.1. Понимание феномена тревожности

Исторически первым описание тревожности было зафиксировано датским философом С. Кьеркегором. Под тревожностью он понимал фактор, обуславливающий историю человеческой жизни и существенно влияющий на развитие личности. Высокий исследовательский интерес к данному феномену обеспечил научный плюрализм в его понимании.

Наиболее популярной является позиция, определяющая тревожность как эмоциональное состояние, связанное с предчувствием опасности. Существует точка зрения, акцентирующая определение тревоги на том, что эта реакция субъекта связана с опасностью, направленной на его социальные характеристики: социальное положение, ценности, представления о себе (Северных А.А., Толстых Н.Н., 1999).

Впервые тревогу как состояние и тревожность как черту личности разделил З. Фрейд. Им были выделены два вида тревоги: первичная – эмоциональная реакция в виде испуга, возникающая в ответ на катастрофическую ситуацию; «сигнальная тревога» – реакция на ожидание предстоящей опасности.

Значительное внимание уделено дифференциации понятий тревога и страх. В работах Р.Б. Кеттела (1961) и Ч.Д. Спилбергера тревожность рассматривается как устойчивая черта личности, проявляющаяся в состоянии тревоги в ответ на ситуацию, объективно не являющуюся угрожающей. На сегодняшний момент распространенной точкой зрения является понимание страха как реакции на определенную, конкретную опасность, тревожности – переживания безобъект-

ной опасности, чаще всего воображаемого характера (Захаров А.И., 2000). Согласно другой позиции, страх – эмоциональная реакция в ответ на угрозу человеку, как биологическому существу, тревожность – в ответ на социальную, личностную угрозу (Имедадзе Н.В., 1996). Наша работа написана на основании именно этой точки зрения, поскольку, мы считаем, что тревога – переживание, направленное на какой-либо объект.

Генезис тревоги также понимается неоднозначно. Выделяют следующие точки зрения на происхождения тревоги:

1. Социальная природа – прижизненное формирование тревожности как черты личности (Божович Л.И., 1995, Прихожан А.М., 2000, Салливан Г.С., 2001);

2. Генетическая (конституциональная) природа – проявляется частотой и интенсивностью состояний тревоги (Спилбергер Ч.Д., 1983) и рассматривается в контексте феномена синдрома психоэмоционального напряжения (Короленко Ц.П., 1978).

Л.Е. Панин и В.П. Соколов (1981) определяют синдром психоэмоционального напряжения как состояние немотивированной тревожности, проявляющее себя в пяти признаках:

- клинических – личностная и реактивная тревожность, снижение эмоциональной стабильности;
- психологических – снижение самооценки, уровня социальной адаптированности и фрустрационной толерантности;
- физиологических – преобладание тонуса симпатической нервной системы;
- эндокринных – повышение активности гипоталамо–надпочечниковой системы;
- метаболических – увеличение содержания липидов в крови.

Егорова М.С. с соавторами (2004г.) указывая на генетическую обусловленность тревожности, оставляет за психологическими или физиологическими стрессорами лишь факторную значимость, обеспечивающую исключительно внешнее проявление изучаемого феномена.

В ряде работ (Н.В. Имедадзе, Х. Луккерт, А.М. Прихожан, К. Хорни и др.) тревожность описывается как следствие фрустрации базовых потребностей Я–концепции. Согласно такой точке зрения, противоречивые мотивационные побуждения вызывают нарушение цикла удовлетворения фундаментальных потребностей личности, что приводит к закреплению их неудовлетворенности и проявляется на эмоциональном уровне в виде тревоги. Схожий взгляд на механизм образования тревожности описывал ещё З. Фрейд, указывая, что эмоции тревожного спектра – следствие внутрисистемной борьбы структурных элементов личности.

В качестве той потребности Я–концепции, фрустрация которой приводит к закреплению тревожности, называют, в определенной мере, схожие потребности: потребность сохранения тождества (интегрального Я), потребность сохранения собственной ценности, потребность сохранения контроля над собой и окружающими (по Я. Рейковский, 1976); потребность в привычном, устойчивом и вместе с тем удовлетворяющем отношении к себе, устойчивой, привычной самооценке (по Л.И. Божович, 1968; М.С. Неймарк, 1961, 1972).

Распространен подход, в котором тревожность рассматривается как выученная готовность к переживанию тревоги. Здесь прослеживается сходство с бихевиоральными взглядами, согласно которым многократное повторение реагирования в определенном ключе фиксируется и становится устойчивой стилистической характеристикой деятельности человека.

Два указанных подхода к пониманию механизмов формирования тревожности дополняют друг друга, акцентируя внимание на различных сторонах процесса формирования тревожности: структурной и динамической.

В работах Р. Лазаруса (1970г.) указывается, что для возникновения тревоги достаточно только когнитивной оценки ситуации, как угрожающей удовлетворению потребностей личности. Это позволяет говорить о том, что для возникновения чувства тревоги достаточно всего лишь ожидания фрустрации базовых потребностей «Я».

Вопреки такому ярко негативному контексту, выделяется подход, согласно

которому тревожность описывается как черта, определяющая адаптивный потенциал личности. Данный взгляд связан с выделением т.н. «оптимума тревожности» – определенного индивидуального предела, не выходя за который тревожность способна повысить продуктивность деятельности, направленной на наилучшее приспособление к изменяющимся или уже изменившимся условиям. В таком подходе прослеживается явная аналогия с учением о стрессе Г. Селье. Согласно этому учению, первая стадия стресса обеспечивает мобилизацию ресурсов личности, направляя их на решение субъективно значимой проблемы и не истощает организм, тем самым, не нанося ему вред.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что тревожность – состояние, проявляющееся психосоматическими признаками в сочетании с гипервозбуждением. Тревожность как устойчивая черта личности представляет собой следствие многократной фрустрации ведущих потребностей личности и проявляется в аффективной (напряжение, страх) и когнитивной (трудность в выборе тактики поведения) сферах.

1.2. Теоретические аспекты изучения самооценки

Экспериментальным изучением феномена самооценки в зависимости от возрастных, деятельностных, интерактивных особенностей, влияющих на ее формирование, занимались И.С. Кон, Л.И. Божович, А.А. Реан, М. Кле, Ч.Х. Кули, К. Хорни и другие. Об особенностях формирования самооценки в подростковом возрасте писали А.А. Реан, М. Кле, И.С. Кон, В.Н. Куницына. Собран обширный эмпирический материал о структурных особенностях самооценки, ее формах, стадиях развития, связи с личностными особенностями и социальными факторами межличностного взаимодействия.

Образ «Я» включает в себя набор представлений о своем теле, моральных качествах, психических свойствах, структурированных на основе социально–психологических условий (И.С. Кон, 1978). Основанная на таком подходе трактовка самооценки была предложена У. Джемсом, который разделил образ «Я» на «познающее Я» и «эмпирическое Я». «Эмпирическое Я» представляет собой систему из трех компонентов: материальный (собственность), социальный (об-

щественное признание личностно значимых проявлений), духовный (совокупность психических способностей и склонностей). Значение социального окружения на формирование образа «Я» описал Ч.Х. Кули, и определил его как представление человека о самом себе, формирующимся под влиянием социума, и включающим следующие компоненты: представление о том, каким человек кажется другому, представление об оценке со стороны, и основанная на этом самооценка, как чувство гордости или унижения, формирующееся в процессе приписывания себе внешних оценок. Формирование самооценки начинается с трех лет (появления самосознания) в ходе интерактивного взаимодействия в социальной среде, при этом особое значение играют первичные группы (семья, как малая социальная группа, сверстники). Дж. Г. Мид описывает процессуальность, как свойство самооценки, и акцентирует внимание на опосредованности формирования самооценки взаимодействием в социально значимой группе, с помощью принятия мнения о себе других индивидов.

А. Адлер описывает самооценку как стремление занять определенное место в жизни, как результат конфликта между стремлением самоутвердиться и чувством неполноценности личности. Ученик К. Левина, Хоппе, подтверждал наличие у испытуемых стремления поддерживать как можно выше уровень самооценки. Л.И. Божович объясняет природу данного явления не как биологически обусловленную, а как результат социального опыта личности, приобретающего специфический характер в зависимости от ситуации [2].

Сознательный образ «Я», как пишет И.С. Кон, возникает в подростковом возрасте. Самооценка представляет собой компонент самосознания, включающий как знания человека о себе, так и оценку своих физических, психологических, морально–нравственных характеристик. Наряду с понятием самооценка в психологической литературе активно разрабатывается феномен «Я–концепция», который понимается как совокупность представлений индивида о себе, сформированных в результате критического взгляда на все свои проявления (А.А. Реан, 1999). В «Я–концепции» выделяют описательную часть (образ Я – совокупность образов действий по отношению к себе и другим) и часть,

связанную с отношением к себе (самооценка).

Становление самосознания подростка, по мнению М. Кле (1991) включает следующие задачи развития:

- осознание временной протяженности «Я»;
- осознания себя как отличного от воспринимаемых родительских образов, своеобразное отделение себя от значимых людей;
- осуществление возрастных выборов, связанных с самоопределением (профессиональное, полоролевое, нравственное).

Э. Эриксон также описывает подростковый возраст как стадию онтогенеза, связанную с обобщением представлений о собственных социальных ролях и формированием образа Я.

В подростковом возрасте одной из основных задач развития является построение образа тела. В связи с данной особенностью выделяют специфику восприятия подростком физического облика других. Посредством восприятия других, подросток начинает понимать себя. При этом последовательность восприятия другого и себя не изменяется: сначала выделяются внешние признаки (облик, одежда, прическа), затем поведенческие проявления, связанные с выполнением какой-либо деятельности, в последнюю очередь личностные качества (Куницына В.Н., 1968, Реан А.А., 2007).

Говоря о структурных особенностях самооценки, выделяют два компонента: когнитивный (знания о себе, полученные по средствам взаимодействия с другими людьми) и эмоциональный (отношение к себе, формирующееся на основании полученных знаний).

Исходя из описанных особенностей данного феномена, мы определили самооценку как отношение личности к себе, формирующееся на основании критического анализа мнений значимых людей, и включающего когнитивный и эмоциональный компоненты.

1.3. Специфика взаимосвязи тревожности и самооценки

Взгляд на тревожность, как на результат противоречия между «Реальным Я» и «Идеальным Я» (в другом понимании – высокое расхождение между акту-

альной самооценкой и уровнем притязаний, но в наиболее общем смысле, как указывалось выше – противоречие в Я–концепции) достаточно популярен. Упрощенная интерпретация этого конфликта заключается в значительном расхождении между мнением субъекта об имеющихся возможностях и желаниях, «идеальном» результате деятельности и том, который будет достигнут по мнению субъекта.

Представления Г. Мюррея и Э. Берна о том, что патологизация потребности заключается в её фиксации на удовлетворении неадекватным объектом, а также на представлении В. Райха об иррациональных мотивах, как о тех, в которых существует противоречие между целью и потребностью, обосновывают целесообразность взаимосвязанного изучения этих феноменов.

Представляется, что фрустрация базовых потребностей «Я» вызывает их патологическое опредмечивание на неадекватных (более доступных или считающихся более доступными) для удовлетворения потребности объектах. Это определяет аномальность мотивации деятельности, что ведет к постановке уровня сложности цели деятельности (уровня притязаний) вне зависимости от оценки имеющихся ресурсов (актуальной самооценки). Это раскрывается в процессе смены конструктивных мотивов на деструктивные (или образованию изначально деструктивных), например, смене желания стать лучше в какой-либо деятельности на желание стать самым лучшим как форма компенсации какого-либо недостатка. При этом первоначальную фрустрацию может вызывать целый ряд факторов, среди которых необходимо отметить изначально завышенный уровень притязаний («Идеальное Я»), определяющий невозможность соответствия своим желаниям или субъективную важность цели деятельности (которая может быть продиктована дефицитностью среды – единственный доступный объект будет субъективно более важен, чем любой из ряда доступных), которая определяет боязнь не достигнуть этой цели. Таким образом, создается «замкнутый круг» ведущий к наращиванию тревоги вследствие самоподдерживания внутреннего конфликта.

Но, исходя из этого, тревожность как порождение несоответствия желаний

оценке возможностей может быть вызвана не только завышением уровня притязаний, но и занижением актуальной самооценки, которая основывается на опыте личности – застревание на переживании неудачи или агрессивность среды могут также стать причиной объектной тревоги.

Безобъектная диффузная тревога представляет собой установку, побуждающую субъекта к поисковой активности и опредмечиванию фрустрированной потребности на объекте, способном сконцентрировать на себе тревожные переживания и генерирующую эти переживания.

При этом необходимо отметить, что под объектом тревоги мы понимаем специфическую деятельность, связанную с социумом или её результаты, поскольку в ином случае, переживания, связанные с биологической безопасностью, мы считаем страхом.

Такой взгляд на возникновение тревоги позволяет нам утверждать, что виды деятельности, в которые включен субъект, будут оказывать определенное влияние на формирование структуры тревожности, поскольку опредмечивание фрустрированной потребности у школьников, занимающихся в одних и тех же секциях, будет происходить в схожих условиях.

Поскольку тревожность и самооценка – достаточно диффузные понятия, представляется необходимым описать, что мы понимали под их структурой. Вслед за общим представлением о том, что общая самооценка – результат всех парциальных, т.е. оценок своих частных физических или психических проявлений, под структурой общей самооценки мы понимали отражающее конкретные отношения субъекта к своим физическим и психическим проявлениям и качествам. На наш взгляд, они подробно представлены в методике исследования самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Аналогичный подход мы применили и к тревожности, посчитав, что её структура подробно раскрывается в методике исследования школьной тревожности Филиппа.

2. Экспериментальное исследование зависимости тревожности и самооценки от вида внеучебной деятельности

2.1. Характеристика испытуемых

Исследование было проведено на 253 учащихся МБОУ СОШ №3 г. Смоленска. Испытуемые проявляли позитивный интерес в процессе проведения исследования и, по собственным признаниям, были искренни при ответах на тестовые вопросы. Обработка результатов показала, что среди испытуемых:

– 131 девочка (51,779% от общего числа испытуемых) и 122 мальчика (48,221%);

– 1 учащийся в возрасте 10 лет (0,395%), 46 – 11 лет (18,182%), 60 – 12 лет (23,715%), 41 – 13 лет (16,206%), 28 – 14 лет (11,067%), 26 – 15 лет (10,277%), 31 – 16 лет (12,253%), 19 – 17 лет (7,510%), 1 – в возрасте 18 лет (0,395%); $M=13,391$, $SD=1,946$. Графическое изображение соотношения возрастов представлено в рисунке 1, который представляет собой гистограмму, в которой вертикальная шкала отражает число наблюдений, а горизонтальная – значения возрастов.

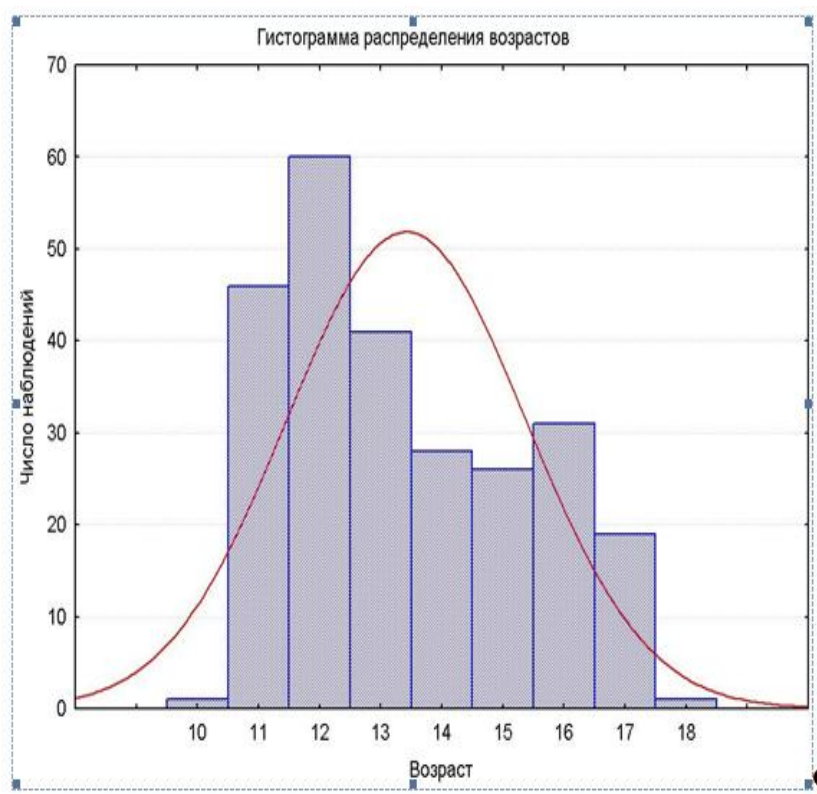


Рис. 1. Гистограмма распределения возрастов

– 211 испытуемых – из полных семей (83,399%), 42 – из неполных (16,601%);

– 19 испытуемых – занимаются (в том числе и) рукопашным боем (7,510%), 234 – не занимаются (92,490%);

– 2 испытуемых – занимаются шахматами (0,791%), 251 – не занимаются (99,209%);

– 98 испытуемых – регулярно занимаются другими видами спорта (38,735%), 155 – не занимаются (61,265%);

– 37 испытуемых – посещают музыкальные школы (14,625%), 216 – не посещают (85,375%);

– 19 испытуемых – занимаются рисованием (7,510%), 234 – не занимаются (92,490%);

– 5 испытуемых – посещают кружки рукоделия (1,976%), 248 – не посещают (98,024%);

– 18 испытуемых – посещают танцевальные кружки (7,115%), 235 – не посещают (92,885%);

– 6 испытуемых – посещают модельную школу (2,372%), 247 – не посещают (97,628%);

– 26 испытуемых – занимаются изучением иностранных языков (10,277%), 227 – не занимаются (89,723%);

– 74 испытуемых – не посещают никаких кружков или секций (29,249%), 131 – занимаются в одном кружке или секции (51,779%), 45 – в двух (17,787%) и 3 – в трех (1,186%).

2.2. Характеристика экспериментального материала

Используя методику для диагностики самооценки (Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан) и методику для диагностики школьной тревожности (Тест школьной тревожности Филлипса) мы провели анкетирование 253 учеников МБОУ СОШ №3 г. Смоленска.

Первая методика, направленная на определение уровня и структуры самооценки представляет собой бланк, состоящий из 7 одинаковых вертикальных линий, с одним поперечным делением – на высоте середины линии, соответствующих 7 шкалам: «Здоровье», «Ум», «Характер», «Авторитет у сверстни-

ков», «Умение многое делать своими руками», «Внешность» и «Уверенность в себе». Нижнее деление соответствовало самой низкой оценке признака из всех возможных, верхнее – самой высокой.

Испытуемым было предложено сначала простой поперечной чертой отметить на шкале то, как они оценивают соответствующий признак у себя в данный момент (измерение «Самооценка»), а затем крестиком – то, какую выраженность признака они хотели бы иметь, чтобы быть удовлетворенными собой (измерение «Уровень притязаний»).

При обработке измеряется расстояние от нижнего деления до самооценки и уровня притязаний и делится на общую длину шкалы по каждому признаку. После этого выводится среднее всех этих измерений – интегративная самооценка и уровень притязаний.

Кроме того, методика позволяет вычислить дополнительные показатели: расхождение между самооценкой и уровнем притязаний (как по каждой шкале, так и интегративное) путем определения модуля разницы уровня притязаний и самооценки, и дифференцированность самооценки путем вычитания минимальной самооценки из максимальной (аналогично с уровнем притязаний). Первое измерение показывает, насколько далеко представление о «Я–реальном» находится от «Я–идеального», а второе – детальность анализа собственных сил и ресурсов для развития.

Важно отметить, что первая шкала – «Здоровье» – в оригинальной методике не обрабатывается, поскольку на её примере происходит объяснение инструкции. Мы сочли её содержание достаточно информативным, поэтому добавили перед ней ещё одну, «Зрение», на примере которой объясняли инструкцию и не учитывали при обработке результатов, что позволило нам использовать шкалу «Здоровье» при анализе.

Вторая методика, направленная на диагностику школьной тревожности представляет собой опросник, состоящий из 58 вопросов, касающихся самочувствия особенностей взаимоотношений учащегося со сверстниками в школе. Степень согласия по каждому вопросу испытуемому предлагалось оценить по

дихотомической шкале: верно–неверно. Методика включает как прямые, так и обратные вопросы, поэтому ключ, описывающий отсутствие проявлений тревожности включает как положительные, так и отрицательные ответы. Полное совпадение ответов респондента с ключом описывает ситуацию «нулевой тревожности», а каждое несовпадение с ним – проявление тревожности. Все проявления тревожности оцениваются равновесно – в 1 балл – и раскладываются на 8 шкал, по которым можно набрать от 5 до 22 вопросов (соответственно, в зависимости от количества вопросов в шкале).

Данная методика состоит из следующих шкал:

1. «Общая тревожность в школе» – эта шкала характеризует общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы (максимум по шкале – 22);

2. «Переживание социального стресса» – эмоциональный контекст, на фоне которого разворачиваются социальные контакты ребенка (прежде всего – со сверстниками) (максимум по шкале – 11);

3. «Фрустрация потребности в достижении успеха» – негативный психологический феномен, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д. (максимум по шкале – 13);

4. «Страх самовыражения» – негативные эмоциональные переживания, связанные с необходимостью самораскрытия, самопрезентации, демонстрации своих возможностей (максимум по шкале – 6);

5. «Страх ситуации проверки знаний» – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (в особенности – публичной) своих знаний, достижений и возможностей (максимум по шкале – 6);

6. «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» – чрезмерная ориентация на мнение других при оценке своих результатов и поступков, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок (максимум по шкале – 5);

7. «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – специфика психофизиологической организации, снижающая адаптивность ребенка к стрессо-

вым ситуациям (максимум по шкале – 5);

8. «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» – негативный эмоциональный контекст отношений с взрослыми в школе, отрицательно влияющий на успешность обучения подростка (максимум по шкале – 8).

Кроме этого, представляется возможным подсчитать общее количество несовпадений с ключом, как наиболее общий перечень проявлений тревожности диффузного характера, хотя автор не выделяет эту шкалу в качестве отдельной. Мы охарактеризовали эту шкалу как наиболее общая диффузная тревожность (максимум по шкале – 58).

Кроме того, в большинстве источников указывается, что тест Филлипса применяется для детей 12–16 лет. Тем не менее, мы не нашли вопросов, которые вводили бы такое строгое возрастное ограничение, поэтому применили данный тест ко всей выборке. Обосновывая правомерность применения ко всем школьникам средней и старшей школы, мы опирались на определение подросткового возраста, данное Е.А. Личко (1985), в котором он ограничивал этот период 10–11 – 18–19 годами [1].

Методы математико–статистической обработки включали в себя коэффициент ранговой корреляции Спирмена, значения которого мы интерпретировали с помощью шкалы Чеддока (представленной в таблице 1) и тест на достоверность статистических различий между независимыми выборками – t–критерий Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 1

Шкала Чеддока

Сила связи	Значение $ r_s $
1	2
Связь практически отсутствует	$0 \leq r_s < 0,1$
Слабая связь	$0,1 \leq r_s < 0,3$
Умеренная связь	$0,3 \leq r_s < 0,5$
Связь средней силы	$0,5 \leq r_s < 0,7$
Сильная связь	$0,7 \leq r_s < 0,9$
Очень сильная связь	$0,9 \leq r_s \leq 1$

Поскольку t–критерий имеет известные математические ограничения (соответствие каждой из анализируемых групп нормальному распределению и од-

нородность дисперсий групп), мы пользовались дополнительными методами, для определения правомерности применения t -критерия: W -критерий Шапиро–Уилка при выборке $n < 60$ и тест согласия Колмогорова–Смирнова (с поправкой Лиллиефорса) при выборке $n > 60$ – на соответствие выборки закону нормального распределения, а также F -тест на равенство дисперсий. Применение различных тестов на соответствие нормальному распределению основывается на том факте, что W -критерий Шапиро–Уилка наиболее точен при применении на малых выборках ($n < 60$), а критерий Колмогорова–Смирнова – на больших ($n > 60$).

В случаях, когда применение t -теста было неправомерным, мы использовали U -критерий Манна–Уитни и критерий Колмогорова–Смирнова для определения величины уровня значимости p . Дополнительное определение величины p было необходимым, поскольку в нашем исследовании не было определяющих признаков, по которым бы произошло распределение в обеих анализируемых группах $n < 60$, что накладывает определенные ограничения на мощность U -критерия Манна–Уитни.

Норму в своей работе мы понимали как диапазон значений, ограниченный средней величиной переменной с одним стандартным отклонением в большую и меньшую сторону ($M \pm SD$).

2.3. Полученные результаты

После обработки данных нами были получены результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 состоит из 6 столбцов: первый содержит название шкал или измерений, второй – среднее значение для соответствующей шкалы или измерения, третий – стандартное отклонение, четвертый – количество человек, результат которых оказался меньше нормативного значения, выделенного на основании групповых данных и их процентную долю от общей выборки, пятый – количество человек, результат которых оказался больше нормативного значения, выделенного на основании групповых данных и их процентную долю от общей выборки, шестой – количество человек, попавших в область нормы, выделенную на основании групповых данных. По содержанию таблица разбита на два

раздела – данные, полученные с помощью методики для диагностики самооценки и данные полученные с помощью методики для диагностики школьной тревожности. Раздел, касающийся первой методики разбит ещё на три подраздела – результаты диагностики актуальной самооценки, результаты диагностики уровня притязаний и подраздел, посвященный сравнению данных по двум указанным измерениям.

Таблица 2

Диапазоны нормы для шкал

Шкала	M	SD	N для которых $x < (M - SD)$, % от общей выборки	N для которых $x > (M + SD)$, % от общей выборки	N для которых $(M - SD) < x < (M + SD)$, % от общей выборки
1	2	3	4	5	6
Методика Дембо–Рубинштейн					
Самооценка					
Здоровье	71,141	22,386	39 (15,415%)	43 (16,996%)	171 (67,589%)
Ум	63,25	17,97	39 (15,415%)	35 (13,834%)	179 (70,751%)
Характер	62,878	21,778	40 (15,810%)	39 (15,415%)	174 (68,775%)
Авторитет	58,823	23,021	38 (15,020%)	33 (13,043%)	182 (71,937%)
Умение многое делать своими руками	67,515	23,253	47 (18,577%)	42 (16,601%)	164 (64,822%)
Внешность	62,964	21,230	45 (17,787%)	35 (13,834%)	173 (68,379%)
Уверенность	66,827	25,607	51 (20,158%)	49 (19,368%)	153 (60,474%)
Итог	64,755	15,770	43 (16,996%)	39 (15,415%)	171 (67,589%)
Уровень притязаний					
Здоровье	92,021	15,082	21 (8,3%)	1 (0,395%)	231 (91,304%)
Ум	88,591	14,283	35 (13,834%)	1 (0,395%)	217 (85,771%)
Характер	82,0305	19,695	40 (15,81%)	0 (0%)	213 (84,190%)
Авторитет	77,398	21,532	40 (15,81%)	53 (20,949%)	160 (63,241%)
Умение многое делать своими руками	85,209	18,434	33 (13,043%)	1 (0,395%)	219 (86,561%)
Внешность	83,486	18,541	36 (14,229%)	1 (0,395%)	216 (85,376%)
Уверенность	88,038	16,916	45 (17,787%)	0 (0%)	208 (82,213%)
Итог	85,254	12,934	36 (14,229%)	41 (16,206%)	176 (69,565%)
Расхождение самооценки и уровня притязаний					
Здоровье	22,796	19,712	49 (19,368%)	41 (16,206%)	163 (64,427%)
Ум	25,959	15,600	56 (22,134%)	36 (14,229%)	161 (63,636%)
Характер	21,904	18,637	58 (22,925%)	37 (14,625%)	159 (62,846%)
Авторитет	21,15	19,097	50 (19,763%)	33 (13,043%)	170 (67,194%)
Умение многое делать своими руками	18,383	17,446	62 (24,506%)	43 (19,996%)	158 (62,451%)

Шкала	M	SD	N для которых $x < (M - SD)$, % от общей выборки	N для которых $x > (M + SD)$, % от общей выборки	N для которых $(M - SD) < x < (M + SD)$, % от общей выборки
1	2	3	4	5	6
Внешность	21,022	17,668	53 (20,949%)	43 (19,996%)	157 (62,055%)
Уверенность	22,547	21,310	61 (24,111%)	39 (15,415%)	153 (60,474%)
Итог	20,618	12,193	40 (15,81%)	40 (15,81%)	173 (68,379%)
Дифференциация самооценки	43,482	18,783	31 (12,253%)	36 (14,229%)	186 (73,518%)
Дифференциация уровня притязаний	30,249	23,063	40 (15,81%)	37 (14,625%)	176 (69,565%)
<i>Тест школьной тревожности Филлипса</i>					
Общая тревожность в школе	7,632	4,498	56 (22,134%)	37 (14,625%)	160 (63,241%)
Социальный стресс	4,269	2,222	57 (22,530%)	40 (15,81%)	156 (61,66%)
Фрустрация потребности в достижении	5,304	2,245	58 (22,925%)	40 (15,81%)	155 (61,235%)
Страх самовыражения	2,455	1,765	39 (15,415%)	42 (16,601%)	172 (67,984%)
Страх проверки знаний	2,881	1,549	54 (21,344%)	39 (15,415%)	160 (63,241%)
Страх не соответствовать ожиданиям	2,225	1,282	25 (9,881%)	46 (18,181%)	182 (71,937%)
Физиологическая подверженность стрессу	1,237	1,260	0 (0%)	45 (17,787%)	208 (82,213%)
Страхи в отношениях с учителями	3,913	1,626	52 (20,553%)	44 (17,391%)	157 (62,055%)
Общая диффузная тревожность	21,881	9,583	50 (19,763%)	43 (19,996%)	160

При анализе достоверности статистических различий с помощью U-критерия Манна–Уитни, нам удалось установить, что:

1. Для мальчиков в сравнении с девочками характерно:
 - Меньший страх самовыражения ($p < 0,05$);
 - Меньшая физиологическая подверженность стрессу ($p < 0,01$);
 - Большая оценка своей уверенности в себе ($p < 0,01$);

– Меньшее расхождение самооценки и уровня притязаний по шкалам характер ($p<0,01$), внешность ($p<0,05$), уверенность ($p<0,01$), интегративное расхождение ($p<0,05$).

2. Для детей из полных семей в сравнениями с детьми из неполных семей характерна меньшие:

- Общая тревожность в школе ($p<0,01$);
- Страх ситуации проверки знаний ($p<0,05$);
- Страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($p<0,05$);
- Физиологическая подверженность ($p<0,05$);
- Обобщенная тревожность стрессу ($p<0,01$).

Данные выводы, в целом согласуются, с нашими исследованиями, в которых указывается, что условия формирования в неполной семье качественно отличаются от нормативных условий.

3. Для детей, занимающихся рукопашным боем в сравнении с детьми, не занимающимися рукопашным боем, характерно:

- Более высокая оценка своего здоровья ($p<0,05$);
- Меньший уровень притязаний по шкале характер ($p<0,01$);
- Меньшее расхождение уровня притязаний и самооценки по шкалам здоровье ($p<0,05$), внешность ($p<0,05$), интегративное расхождение ($p<0,05$).

4. Для детей, занимающихся спортом в сравнении с детьми, не занимающимися спортом, характерна более высокая оценка своего здоровья ($p<0,05$) и уверенности в себе ($p<0,05$).

5. Для детей, посещающих художественную школу в сравнении с детьми, не посещающими её, характерна большая оценка собственного умения делать что-либо своими руками ($p<0,05$);

6. Для детей, занимающихся в кружках рукоделия в сравнении с детьми, не занимающимися в них, характерен меньший возраст ($p<0,05$).

7. Для детей, занимающихся в танцевальных кружках в сравнении с детьми, не занимающимися в них, характерно:

- Меньшая оценка своей уверенности ($p < 0,05$);
- Меньший уровень притязаний по шкалам ум ($p < 0,05$) и уверенность ($p < 0,05$).

8. Для детей, посещающих в модельную школу в сравнении с детьми, не занимающимися в её характерна меньшая дифференцированность самооценки ($p < 0,01$).

9. Для детей, занимающихся изучением иностранных языков в сравнении с детьми, не занимающимися им, характерно:

- Большая общая тревожность в школе ($p < 0,05$) и напряженность во взаимоотношении с учителями ($p < 0,05$);
- Меньший уровень притязаний по шкале внешность ($p < 0,05$).

10. Для детей, не занимающихся ни в одной секции или кружке, в сравнении с детьми, занимающимися хотя бы в одной, характерно:

- Большой возраст ($p < 0,01$);
- Меньшая оценка здоровья ($p < 0,05$) и уверенности в себе ($p < 0,05$);
- Большее расхождение самооценки и уровня притязаний по шкалам здоровье ($p < 0,05$) и уверенность в себе ($p < 0,05$).

11. Для детей, занимающихся в двух или трех секциях или кружках, в сравнении с детьми, занимающимися в одной или не занимающимися ни в одной характерно:

- Большой страх самовыражения ($p < 0,05$);
- Большие оценки умения делать многое своими руками ($p < 0,05$).

12. Для детей, увлекающихся спортом, в общем (множество рукопашных бойцов и множество остальных спортсменов) характерно в сравнении с детьми не увлекающимися никаким спортом:

- Меньший страх проверки знаний ($p < 0,05$) и меньшая физиологическая подверженность стрессу ($p < 0,05$);
- Более высокая оценка своего здоровья ($p < 0,01$) и уверенности в себе ($p < 0,01$);

- Меньший уровень притязаний по шкале характер ($p < 0,05$);

- Меньшее расхождение самооценки и уровня притязаний по шкалам здоровья ($p < 0,05$), уверенность ($p < 0,01$) и интегративное расхождение ($p < 0,05$).

13. Для детей, занимающихся в кружках продуктивного творчества (множество детей, занимающихся в кружках рукоделия и множество, занимающихся рисованием) в сравнении с детьми, не занимающимися им характерно:

- Меньший возраст ($p < 0,05$);

- Большой страх самовыражения ($p < 0,05$);

- Более высокие оценки своего умения делать многое своими руками ($p < 0,05$);

- Более высокий желаемый уровень умения делать многое своими руками ($p < 0,05$);

- Более высокое расхождение самооценки и уровня притязаний по характеру ($p < 0,05$).

14. Для детей, занимающихся в кружках телесно–ориентированного толка (различные виды спорта, рукопашные бои, танцы), в сравнении с детьми, не занимающимися в них, характерно:

- Меньшая общая тревожность в школе ($p < 0,05$), меньший страх проверки знаний ($p < 0,05$), меньшая физиологическая подверженность стрессу ($p < 0,05$), меньшая напряженность в общении с учителями ($p < 0,05$);

- Более высокая оценка своего здоровья ($p < 0,05$) и уверенности в себе ($p < 0,05$);

- Меньший уровень притязаний по шкале характера ($p < 0,01$);

- Меньшее расхождение самооценки и уровня притязаний по шкалам здоровья ($p < 0,05$), уверенность ($p < 0,01$) и интегративное расхождение ($p < 0,05$).

15. Для детей, занимающихся творческой деятельностью (кружки продуктивного творчества и музыкальные школы), в сравнении с детьми, не занимающимися творчеством, характерно:

- Меньший страх самовыражения ($p < 0,05$);

– Меньшие оценки умения делать многое своими руками ($p < 0,05$).

С помощью t -критерия Стьюдента для независимых переменных нам удалось установить, что:

– Для детей, увлекающихся спортом, в общем (множество рукопашных бойцов и множество остальных спортсменов) характерно в сравнении с детьми не увлекающимися никаким спортом характерны меньшие баллы по шкале общая диффузная тревожность, в среднем, в 1,122 раза (средние величины: 20,478 и 22,979 соответственно; $p < 0,05$)

– Для детей, занимающихся в кружках телесно-ориентированного толка (различные виды спорта, рукопашные бои, танцы), в сравнении с детьми, не занимающимися в них, характерны меньшие баллы по шкале, общая диффузная тревожность, в среднем, в 1,134 раза (средние величины: 20,559 и 23,314 соответственно; $p < 0,05$).

Кроме того, с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, нам удалось сделать ряд выводов, не связанных с темой работы непосредственно, но имеющих определенное научное значение. При анализе значимых (на уровне $p < 0,05$) корреляций, мы заключили, что:

– Все выделенные автором методики показатели тревожности имеют тенденциозную прямую связь друг с другом (самая слабая связь – между социальным стрессом и страхом проверки знаний (0,218, слабая положительная связь), самая сильная – между ситуацией проверки знаний и общей тревожностью в школе (0,799, сильная положительная связь);

– Все выделенные автором показатели тревожности связаны со шкалой Общей диффузной тревожности (самая слабая связь – с учительской шкалой (0,642, положительная связь средней силы), самая сильная – со шкалой общая тревожность в школе (0,869, сильная положительная связь));

– Почти все шкалы тревожности (включая общую диффузную) связаны обратной связью со шкалами самооценки (меньше всего связаны с умением делать многое своими руками (3 значимых взаимосвязи из 9) и шкала взаимоотношений с учителями (3 значимых взаимосвязи из 8);

– Почти все шкалы тревожности не связаны со шкалами уровня притязаний (кроме социальной желательности (4 значимых взаимосвязи из 8), страха самовыражения (2 значимых взаимосвязи из 8) и низкой физиологической сопротивляемости стрессу (1 значимая взаимосвязь из 8), а те, что имеют связь – связаны отрицательно;

– Практически все шкалы тревожности положительно связаны со степенью расхождения уровня притязаний и самооценки положительным образом (мене всего – с расхождением по шкале рукоделия (6 значимых взаимосвязей из 9);

– Практически все шкалы тревожности положительно связаны со степенью дифференциации самооценки (кроме учительской шкалы), а шкала социальной желательности – со степенью дифференциации уровня притязаний (0,133, слабая положительная связь).

С возрастом связаны:

– Шкала социальной желательности – положительно (0,139, слабая положительная связь);

– Большинство шкал самооценки и половина шкал уровня притязаний – отрицательно (слабыми отрицательными связями);

– Шкал расхождения самооценки и уровня притязаний по здоровью (0,130) и уверенности (0,195) – положительно, с авторитетом – отрицательно (–0,152) – слабыми связями;

– Дифференциация уровня притязаний (0,155) – слабой положительной связью.

Все шкалы уровня притязаний тенденциозно положительно связаны с самооценкой (самая слабая связь у текущего уровня здоровья и уровня притязаний на умение делать многое своими руками (0,195, слабая положительная связь).

Все шкалы самооценки тенденциозно положительно связаны друг с другом (самая слабая связь (0,328) у авторитета среди сверстников и умения делать

многое своими руками).

Все шкалы уровня притязаний тенденциозно положительно связаны друг с другом (самая слабая связь у здоровья с умением делать многое своими руками (0,230, слабая положительная связь).

Практически все шкалы самооценки отрицательно связаны с всеми шкалами расхождения уровня притязаний и самооценки: чем больше степень расхождения, тем ниже самооценка.

Дифференциация как уровня самооценки, так и притязаний отрицательно связана с практически всеми шкалами самооценки.

Уровень притязаний практически не связан с показателями расхождения с самооценкой (11 из 64 возможных связей, все относятся к интерпретационному классу слабых связей).

Практически все шкалы уровня притязаний отрицательно связаны с дифференциацией уровня притязаний и самооценки.

Практически все шкалы расхождения уровня притязаний и самооценки связаны между собой положительно тенденциозно (кроме расхождения по шкалам здоровье и авторитет среди сверстников – достоверная связь отсутствует).

Большинство шкал расхождения положительно связаны с показателями дифференциации уровня притязаний и самооценки.

Дифференциация самооценки связана с дифференциацией уровня притязаний положительно (0,360, умеренная положительная связь).

Выводы

По результатам нашей работы, мы смогли сделать следующие выводы:

1. Все виды тревожности и уровня притязаний имеют тенденциозную положительную взаимосвязь друг с другом.
2. Самооценка обратно пропорциональна тревожности.
3. Сам по себе, уровень притязаний слабо связан с тревожностью, но он связан с ней опосредованно – через разницу между самооценкой и желаемым уровнем развития. Чем больше эта разница, тем выше тревожность подростка.
4. Степень дифференциации самооценки прямо пропорционально связана с

уровнем тревожности. Данный факт мы объясняем большей внимательностью и «придирчивостью» человека к оценке собственных ресурсов, что обеспечивает большую тревожность.

5. С возрастом, увеличивается выраженность социальной желательности (страха не соответствовать ожиданиям окружающих) и дифференцированности уровня притязаний, а самооценка снижается – человек все более трезво оценивает собственные силы, определяя свои сильные и слабые стороны.

6. Увлечения различными кружками и секциями специфически влияют на самооценку и тревожность:

6.1. Телесно–ориентированные увлечения определяют более высокую оценку некоторых видов собственных ресурсов (здоровье и уверенность в себе), а также снижают ряд параметров тревожности (общую школьную тревожность, страх проверки знаний, повышают легкость в отношении с учителями и физиологическую устойчивость к стрессу);

6.2. Частные виды спорта (например, рукопашный бой) повышают «удовлетворенность подростка собой» – снижают степень расхождения между самооценкой и уровнем притязаний;

6.3. Несмотря на вышесказанное, танцевальные кружки имеют свойство снижать уверенность детей в себе;

6.4. Продуктивная творческая деятельность повышает страх самовыражения, что мы объясняем высокой субъективной значимостью результатов творчества, страхом сделать ошибку в работе;

6.5. Высокую требовательность к своему характеру у детей из кружков продуктивного творчества мы объясняем необходимостью долгой и скрупулезной работы для получения удовлетворительного результата;

6.6. Тем не менее, общая творческая деятельность, в целом, снижает страх самовыражения;

6.7. Дети, посещающие модельную школу менее «придирчивы» по отношению к себе – меньшая степень дифференциации уровня притязаний говорит о том, что эти дети не критично оценивают свои сильные и слабые стороны;

6.8. С возрастом, дети склонны бросать регулярные занятия в кружках и секциях;

6.9. Дети, не занимающиеся в кружках и секциях склонны снижать степень удовлетворенности собой;

6.10. Для детей, занимающихся в двух или трех секциях характерен больший страх самовыражения, что мы объясняем значительно большей нагрузкой, по сравнению с остальными детьми.

7. Мальчики более уверены в себе и, в определенных моментах, меньше подвержены стрессу, чем девочки. Кроме того, они ставят более низкие цели для развития.

8. С возрастом, детям становятся неинтересны кружки рукоделия.

9. В целом, можно говорить о большей тревожности детей из неполных семей.

Рекомендации по психолого–педагогическому сопровождению формирования личности в подростковом возрасте

На основании выводов, сделанных нами в работе, мы смогли разработать ряд рекомендаций по психолого–педагогическому сопровождению Тревожных детей и детей с заниженной самооценкой (исходя из результатов нашей работы, эти рекомендации, в особенности, будут полезны родителям, воспитывающим детей в неполных семьях; кроме того, в целом, они актуальнее для девочек, чем для мальчиков):

1. С целью повысить уверенность ребенка в себе, а также снизить тревожность, повысить уровень физиологической сопротивляемости его организма к стрессу, облегчить напряженность ребенка по отношению к учителям, следует записать его на спортивную секцию.

2. С целью снятия страха самовыражения, следует отдать ребенка в творческий кружок, при этом, акцентируя внимание, что неудачи в продуктивной творческой деятельности – естественная черта развития и овладения этим видом деятельности.

3. Тем не менее, кружки продуктивного творчества заставляют подростка

требовательнее относиться к своему характеру.

4. Не стоит пытаться заинтересовать подростков старшего возраста кружками с рукоделием: в старших возрастах это потребует больше усилий.

5. Модельная школа снижает критическое отношение детей к своим слабым и сильным сторонам, сугубо в целях личностного развития, отдавать детей в модельные школы имеет смысл в случае чрезмерной «придирчивости» ребенка к себе.

Заключение

Мы провели исследование влияния внеучебной деятельности на тревожность и самооценку, в ходе которого мы рассматривали тревожность как социально–определяемую черту личности, а самооценку как один из важнейших компонентов самосознания. В ходе нашего исследования мы смогли частично подтвердить выдвинутые нами гипотезы: разные виды внеурочной деятельности, на самом деле, по–разному влияют на структурные особенности самооценки и тревожности: телесно–ориентированные кружки и секции, в целом, благоприятно воздействуют на самооценку и тревожность. В то же время, кружки продуктивного творчества не снижают страх самовыражения, что мы объясняем высокой субъективной значимостью результата творчества для подростка.

Список литературы

1. Адлер А. Понять природу человека [Книга]. – СПб: Академический проект, 1997.
2. Андреева Т.В. Семейная психология СПб.: Речь, 2007. – 244 с. [Книга]. – СПб: Речь, 2007. – стр. 244.
3. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия [Книга]. – СПб: Братство, 1992. – стр. 229.
4. Божович Л.И. Вопросы психологии личности школьника [Книга]. – М: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – стр. 148.
5. Горбачев А. Тревожность – болезнь современности [В Интернете] // Журнал «Решение». – 2001г. – 20 Февраль 2014г. – <http://reshenie.vcc.ru/issues/a342011/view/article/77436>.

6. Захаров А.И. Ночные и дневные страхи у детей [Книга]. – СПб: Союз. – стр. 448.
7. Зайцев Ю.А., Хван А.А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте (Диагностика, профилактика, коррекция) [Книга]. – Кемерово, 2006.
8. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте [Книга]. – Тбилиси, 1966.
9. Кирюшин И.А. Авторкф. канд. психол наук. Тревожность у лиц с разными индивидуально–типологическими характеристиками и ее взаимосвязь с состоянием адаптации [Книга]. – Хабаровск: [б. н.], 2004.
10. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. [Книга]. – М: Педагогика, 1991. – стр. 534.
11. Кон И.С. Открытие «Я» [Книга]. – М: [б. н.], 1978. – стр. 256.
12. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок [Книга]. – М: Идея–пресс, 2000.
13. Райх В. Анализ личности [Книга]. – М: Ювента, 1999. – стр. 333.
14. Реан А.А. Психология подростка [Книга]. – СПб: Прайм–Еврознак, 2007. – стр. 480.
15. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Книга]. – Ленинград, 1983.
16. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – стр. 277–332.
17. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно–содержательные характеристики процесса развития личности [Книга]. – М: МПСУ: Флинта, 1999. – стр. 672.
18. Хорни К. Самосознание [Книга]. – М: [б.н.], 1996. – стр. 306.
19. Фролов Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия. [Книга]. – М: МГУ РПА, 1997. – стр. 526.