

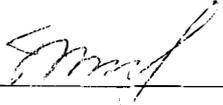
ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика и психология»

Магистерская диссертация

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

6N0503 «Психология»

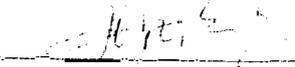
Исполнитель  Ю.В. Штукерт
(подпись, дата)

Научный руководитель  Н.М. Ушакова к.п.н.,
проф.
(подпись, дата)

Допущена к защите:

зав. кафедрой

«Педагогика и психология»

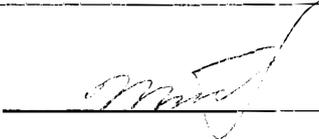
 Н.Ф. Мачнев к.п.н., проф.
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

**КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН
ВЫПОЛНЕНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ**

Штукерт Юлии Владимировны

Название раздела	Сроки выполнения	Отметка о выполнении
1. Теоретические основы когнитивного развития	03.11.2004 - 10.12.2004	выполнено
2. Особенности исследования личности младшего подростка в условиях современного образования	11.12.2004- 14.01.2005	выполнено
3. Опытно-исследовательская работа в средней общеобразовательной школе	15.01.2005- 23.05.2005	выполнено
4. Оформление магистерской диссертации	24.05.2005 – 30.08.2005	выполнено

Магистрант  Ю.В. Штукерт

Руководитель  Н.М. Ушакова к.п.н., проф.

РЕФЕРАТ

Перед современной школой стоит проблема комплексного развития учащихся. Обучение должно быть направлено как на развитие когнитивной сферы, так на развитие эмоциональной сферы личности.

Проблемы когнитивного развития раскрыты в трудах Пиаже Ж., Выготского Л.С., Рубинштейна С.Л., Гончарова В.С., Эльконина Д.Б., Ими подчеркнута необходимость индивидуализации подхода к обучению детей, обосновано значение единой образовательной стратегии средней школы как основного условия успешной работы с учениками. Эмоции выступают как система предварительных реакций, сообщающих личности ее ближайшее поведение, поэтому если учебный процесс вызывает у ученика нужные формы поведения, то они должны вызывать положительные эмоциональные реакции. Появление тревожности тормозит сознательную интеллектуальную деятельность и придает ей выраженный приспособительный характер

Объектом исследования является когнитивное развитие учащихся 5-6 классов в процессе обучения. Предметом исследования является взаимосвязь когнитивного развития личности и тревожности младшего подростка.

Целью исследования является разработка комплекса диагностики когнитивного и личностного развития учащихся, на основе разных подходов к определению когнитивного развития личности и путей возникновения и преодоления тревожности. Данная цель определила гипотезу: если исследовать причины возникновения и влияния тревожности на когнитивное развитие, то путем коррекции отрицательных эмоциональных состояний школьников, возможно, стимулировать когнитивное развитие ребенка. Для достижения указанной цели и проверки гипотезы в магистерской диссертации решаются следующие задачи: определить и описать когнитивное развитие личности с позиции генетического, процессуально-деятельностного, культурно-исторического и образовательного подходов; исследовать причины возникновения тревожности в учебном процессе; изучить взаимосвязь когнитивного

развития и отрицательных эмоциональных реакций личности; разработать диагностико-коррекционные программы для снижения уровня тревожности.

Базой для проведения исследования являются учащиеся среднего звена СОШ № 43 г. Павлодара в количестве 90 человек в 2004-2005 учебном году.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении когнитивного развития с позиций генетического, процессуально-деятельностного, культурно-исторического и образовательного подходов, в уточнении параметров развития интеллекта с позиций каждого подхода, в установлении разных точек зрения и разного понимания объема понятия тревожности, выделение видов тревожности; в реализации, в систематизации причин тревожности и выделении психологических и педагогических групп причин тревожности, значимых в процессе обучения идеи взаимосвязи когнитивного и эмоционального компонента развития, в разработке программы коррекционно-развивающего тренинга по снижению тревожности и возможном повышении уровня интеллектуального развития

Практическая значимость состоит в создании и апробации психолого-диагностического комплекса, направленного на исследование влияния тревожности на когнитивное развитие учащихся среднего звена, разработке учебно-методического комплекса, включающего программу коррекционно-развивающего тренинга по снижению тревожности, разработки занятий, методических рекомендаций для учителей, ориентированных на снижение школьной тревожности в процессе обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	8
РАЗДЕЛ I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ	
1.1 Понятие и формы когнитивного развития.....	13
1.3 Когнитивное развитие личности с позиции генетического подхода.....	18
1.3 Когнитивное развитие личности с позиции процессуально-деятельностного подхода.....	26
1.4 Когнитивное развитие личности с позиции культурно-исторического подхода.....	34
1.5 Когнитивное развитие личности с позиции образовательного подхода.....	42
РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Исследование личности ученика как субъекта деятельности.....	49
2.2. Тревожность как яркое проявление личностных особенностей младшего школьника	
2.2.1. Понятие тревожности.....	53
2.2.2. Виды тревожности.....	56
2.2.3. Причины развития тревожности.....	63
2.3 Влияние тревожности на когнитивное развитие личности.....	74
РАЗДЕЛ III. ОПЫТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
3.1 Основные методы исследования влияния тревожности на когнитивное развитие младшего подростка	
3.1.1 Методика диагностики когнитивного развития младшего подростка.....	78

3.1.2 Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса	81
3.1.3 Методика оценки психологического климата коллектива.....	83
3.2 Количественная и качественная характеристика когнитивного личности младшего школьника.....	84
3.3 Коррекционная программа для снижения школьной тревожности.....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	106
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: Перед современной школой стоит проблема комплексного развития учащихся. Обучение должно быть направлено как на развитие когнитивной сферы, так на развитие эмоциональной сферы личности.

Проблемы когнитивного развития раскрыты в трудах Пиаже Ж., Выготского Л.С., Рубинштейна С.Л., Гончарова В.С., Эльконина Д.Б., Ими подчеркнута необходимость индивидуализации подхода к обучению детей, обосновано значение единой образовательной стратегии средней школы как основного условия успешной работы с учениками. Эмоции выступают как система предварительных реакций, сообщающих личности ее ближайшее поведение, поэтому если учебный процесс вызывает у ученика нужные формы поведения, то они должны вызывать положительные эмоциональные реакции. Появление тревожности тормозит сознательную интеллектуальную деятельность и придает ей выраженный приспособительный характер.

Тем не менее, пока еще нет обобщающих научно-педагогических работ, целостно раскрывающих взаимосвязь когнитивного развития и школьной тревожности.

Социальная значимость личностного развития учащихся и анализ состояния научной разработанности этого процесса обусловили выбор **проблемы** данного исследования, которая заключается в определении влияния тревожности на когнитивное развитие личности младшего подростка. Кроме того, изменившийся статус школы в обществе, требующий активного влияния не только на отдельную личность ученика, но и на информационную образовательную среду в целом, требует от школы проведения экспериментальных исследований. Непосредственно в процессе обучения в школе проводит экспериментальные исследования школьный психолог, который владеет порой не всеми методиками диагностики и коррекции личности. Поэтому для современной школы являются значимыми

выполнение психологических исследований, в которых реализуется социальный заказ конкретной школы. Таким образом, формируется новая система отношений между наукой и школой, где школа служит экспериментальной площадкой для науки.

Объектом исследования является когнитивное развитие учащихся 5-6 классов в процессе обучения.

Предметом исследования является взаимосвязь когнитивного развития личности и тревожности младшего подростка.

Цель исследования - разработать комплекс диагностики когнитивного и личностного развития учащихся, на основе разных подходов к определению когнитивного развития личности и путей возникновения и преодоления тревожности

Данная цель определила **гипотезу**. Если исследовать причины возникновения и влияния тревожности на когнитивное развитие, то путем коррекции отрицательных эмоциональных состояний школьников, возможно, стимулировать когнитивное развитие ребенка.

Для достижения указанной цели и проверки гипотезы в магистерской диссертации решаются следующие **задачи**:

- определить и описать когнитивное развитие личности с позиции генетического, процессуально-деятельностного, культурно-исторического и образовательного подходов;
- исследовать причины возникновения тревожности в учебном процессе;
- изучить взаимосвязь когнитивного развития и отрицательных эмоциональных реакций личности;
- разработать диагностико-коррекционную программу для снижения уровня тревожности.

Методологической основой исследования является положение о ведущей роли субъекта обучения в познании и его развитии, системный анализ, деятельностный подход, а также принципы индивидуализации и дифференциации обучения. Основу исследования составляют принципы

целостности и системности, всеобщей связи явлений и процессов, единства логического и исторического, единства формы и содержания, взаимосвязи теории и практики.

Основные методы исследования: аналитический, системный, сопоставительный экспериментальный, статистический анализ.

Базой для проведения исследования являются учащиеся среднего звена СОШ № 43 г. Павлодара в количестве 90 человек в 2004-2005 учебном году.

Научная новизна исследования заключается:

- в комплексном рассмотрении когнитивного развития с позиций генетического, процессуально-деятельностного, культурно-исторического и образовательного подходов;

- уточнении параметров развития интеллекта с позиций каждого подхода;

- установлении разных точек зрения и разного понимания объема понятия тревожности, выделение видов тревожности; в реализации идеи взаимосвязи когнитивного и эмоционального компонента развития;

- систематизации причин тревожности и выделении психологических и педагогических групп причин тревожности, значимых в процессе обучения; разработке программы коррекционно-развивающего тренинга по снижению тревожности и возможном повышении уровня интеллектуального развития.

Практическая значимость состоит в:

- создании и апробации психолого-диагностического комплекса, направленного на исследование влияния тревожности на когнитивное развитие учащихся среднего звена;

- разработке учебно-методического комплекса, включающего программу коррекционно-развивающего тренинга по снижению тревожности, разработки занятий, методических рекомендаций для учителей, ориентированных на снижение школьной тревожности в процессе обучения.

Научная достоверность исследования подтверждается данными анализа психологической, педагогической, методической литературы; использованием статистических методов обработки экспериментальных данных результатами эксперимента, в котором участвовало 90 учащихся средней общеобразовательной школы № 43 города Павлодара.

Апробация исследования и внедрение результатов осуществлялась в процессе выступления на научно-практических конференциях в университете «Кайнар» (2001, 2002г), на 6 Сатпаевских чтениях ПГУ им.С.Торайгырова (2002г.), на научных студенческих конференциях в Павлодарском университете (2003 – 2004 г), а также путем использования результатов в организации работы средней общеобразовательной школы № 43 г. Павлодара. Результаты исследования докладывались на педагогических и методических советах средней общеобразовательной школы № 43 «Коммуникативная культура учителя как условие личностно-ориентированного образования» (январь 2004г.); «Применение НЛП в образовательном процессе» (ноябрь 2004г.) «Выявление индивидуальных психологических особенностей детей. Организация деятельности на уроке с учетом личностных особенностей учащихся» (январь 2005г); «Личностно ориентированный подход в воспитании» (март 2005г.)

Основные положения отражены в трех публикациях:

1. Диагностика и профилактика психосоматических заболеваний // Сборник статей II Сатпаевских чтений. – ПГУ им. С.Торайгырова, 2002 г.
2. Применение цветового теста Люшера в работе школьного психолога//Гуманитарное образование на рубеже XX-XXI веков (материалы III научной конференции преподавателей и студентов), Алматы, 2002.-С 56-63.
3. К вопросу о понятии «школьная тревожность»: у детей среднего школьного // Вестник Павлодарского университета. Павлодар, 2005.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Когнитивное развитие ребенка в процессе школьного обучения происходит успешнее при условии целенаправленной коррекции отрицательных эмоциональных состояний младших подростков, осуществляемой школьным психологом.

2. Описание когнитивного развития ребенка является полным, если оно взаимосвязано с эмоциональным развитием.

3. Разработка учебно-методического комплекса, включающего программу коррекционно-развивающего тренинга по снижению тревожности, разработки занятий, методические рекомендации для учителей школы.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, трех разделов, которые состоят из нескольких подразделов, заключения, списка использованных источников и приложения. Работа размещена на 112 страницах, имеет 13 рисунков, список использованной литературы состоит из 75 источников.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие когнитивного развития

Когнитивное развитие есть аспект общего психического развития ребенка, связанный с изменением его когнитивной компетенции. Когнитивная компетенция представляет собой характеристику готовности когнитивной структуры к изменениям. Когнитивная структура, выступающая основанием и продуктом когнитивного развития, обладает различным рангом и статусом в познавательной деятельности. По своему рангу когнитивные структуры могут быть более простыми и более сложными. Статус когнитивной структуры определяется тем местом или весом, который она имеет в познавательном процессе. Ранг и статус когнитивной структуры составляет когнитивную компетенцию, которая характеризует актуальное состояние когнитивной структуры, выступает необходимым требованием к когнитивной перестройке, следующему шагу развития.

Когнитивное развитие с процессуальной стороны выражается в повышении ранга когнитивной структуры, в переходах от более простых к более сложным когнитивным структурам. В ходе развития происходит повышение статуса более сложных когнитивных структур.

Когнитивное развитие подчиняется следующему закону: более сложные структуры, которые возникают в познавательной деятельности на более поздних этапах когнитивного развития, должны занимать в когнитивной иерархии более высокий статус, быть более мощным. Если более высокая структура окажется слабее структуры ниже рангом, то при решении задачи эта более сильная, но низкая по рангу структура задаст способ решения задачи. Остановит решающего на более низкой степени решения. [1].

Данный закон когнитивного развития вытекает из выведенного Я.А. Пономаревым принципа ЭУС (этапы, уровни, степени). Это принцип

«трансформации этапов развития явления в структурные уровни его организации и функциональные ступени дальнейших развивающихся взаимодействий» [2]. В развитом интеллекте этапы его развития сохраняются, они оказываются структурными уровнями его организации.

В качестве первичного фактора когнитивного развития следует рассматривать культурное развитие ребенка. Культурная среда, в которую ребенок включен с первых дней своей жизни, оказывает огромное влияние на развитие личности и выступает ведущей формой когнитивного развития.

Основным вопросом здесь является механизм воздействия культуры на умственное развитие ребенка. Еще Дюркгейм утверждал, что процессы мышления являются результатом влияния общества. Более четко данная мысль прослеживается в трудах Л.С. Выготского. Как утверждал автор «в процессе своего умственного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [3]. Один из последователей Л. С. Выготского М. Коул считает, что в культурное окружение ребенка входят овеществленные приспособления, орудия труда. Культурная среда, с позиции автора, состоит из различных артефактов – вещей, созданных человеком для человека. Артефакты являются опредмеченной формой человеческой деятельности и выступают условием и средством когнитивного развития.

Под термином «артефакт» М. Коул понимает не только орудия труда, созданные человеком (материальные предметы), но и идеальные продукты истории человека (язык и т.п.). Все артефакты по своей сути социальны. Автор пишет: «Культура представляет собой целостную совокупность артефактов, накопленных социальной общностью в ходе ее исторического развития» [4].

Исходя из вышесказанного, В.С. Гончаров выделяет три формы когнитивного развития: культурно-историческую, учебно-деятельностную, психолого-практическую.

Культурно-историческая форма когнитивного развития включает генетический фактор, отвечающий за развитие натуральных психических функций и среду, которая формирует высшие психические функции. Социальная среда включает этнокультурный фактор и образование. Образование как социо-культурный феномен входит в эту форму на более высоком системном уровне и задает более крупные параметры когнитивного развития: ценности, менталитет. Такое широкое понимание обучения – как совокупности целенаправленных и стихийных влияний социальной среды на умственное развитие ребенка – позволяло Л.С. Выготскому утверждать, что обучение есть форма психического развития. этого же взгляда на соотношение обучения и развития придерживался В.В. Давыдов.

Культурно-историческая форма в целом задает в когнитивном развитии переходы с этапа на этап, фиксирует продукты когнитивного развития в форме генотила, архетипа и фольклора, которые следует рассматривать как этапы развития анализируемой формы когнитивного развития. Кроме того, культурно-историческая форма развития обеспечивает развитие до развития, то есть самоорганизацию когнитивных структур рода, этноса. Это происходит в результате перехода отдельных культурно-исторических «мутаций» в культурно-исторический генотип, архетип или фольклор.

В рамках культурно-исторической формы развития выращиваются новые типы развития. сначала они являются достоянием отдельных индивидов, а затем становятся родовой способностью. Культурно-историческая форма первична по отношению к двум другим.

Учебно-деятельностная форма когнитивного развития способствует превращению когнитивных этапов в когнитивные уровни, служит средством стабилизации когнитивного развития и оптимального функционирования вновь появившихся когнитивных структур. Эту форму можно интерпретировать как развитие в процессе развития. Она вторична по отношению к культурно-исторической форме. Развитие учебно-

деятельностной формы включает такие этапы: научение, действия по образцу, квазиисследование.

Научение происходит в ходе трудовой и повседневной деятельности, представляет собой первый тип научения по П.Я. Гальперину. Основывается оно на многократном повторении одних и тех же действий, формирует умельца, ремесленника. оно лежит в основе формирования индивидуального опыта и процесса передачи, распространения и воспроизводства культуры, является первичной учебно-деятельностной формой когнитивного развития и проекцией генотипа.

Второй этап развития рассматриваемой формы когнитивного развития – это действия по готовым образцам. Они составляют основу объяснительно-иллюстративного обучения. Когнитивное развитие здесь осуществляется в форме усвоения знаний и овладения умениями и навыками. Это его вторичная форма, которая служит проекцией архетипа и проявлением прагматического отношения к обучению, нацеленности его на результат. Такое развитие соответствует второму типу учения по П.Я. Гальперину.

Третий этап, или уровень, составляет квазиисследование, которое лежит в основе развивающего обучения. Оно нацелено на процесс, теоретическое отношение к предмету, является третичным обучением. квазиисследование представляет собой деятельность по построению и усвоению моделей знаний и навыков, проекцию фольклора, соответствует третьему типу учения по П.Я. Гальперину.

Обучение в педагогическом смысле (как взаимодействие деятельности учителя и учащихся) способствует интериоризации исторически сложившихся и культурно закрепленных когнитивных структур. Сложившиеся когнитивные структуры, типичные для данного этапа когнитивного развития, трансформируются в новые структуры, конструирующие следующий этап развития. При этом трансформируемые структуры сохраняются, преобразуясь в уровни когнитивного развития. Происходит аккумуляция имеющихся когнитивных схем, что составляет

главный механизм развития по Ж. Пиаже. Но и развитие обучает. Сложившиеся на данный момент когнитивные структуры и когнитивные компетенции позволяют ребенку усвоить учебный материал определенной трудности. При этом нет никакой разницы, осуществляется это с помощью взрослого или без него. Иначе говоря, происходит экстерниоризация сформированных когнитивных структур, их использование при ассимиляции нового когнитивного опыта. Ассимиляция отражает актуальный уровень когнитивного развития – зону ближайшего развития, или потенциальный уровень когнитивного развития.

Психолого-практическая форма когнитивного развития представляет собой деятельность по усвоению и возмещению его недостатков. Она проходит три этапа развития, трансформируемые в уровни работы по когнитивному развитию (интеллектуальная игра, рефлексивный тренинг, прогрессивный тренинг). Первый включает предметно-игровые действия. Состав формируемых параметров развития не устанавливается. Вторым этапом – действие с образом первого действия на основе первого рода. На этом этапе осуществляется фиксирование продуктов рефлексии в схемах, устанавливается некоторый набор параметров развития. Для третьего этапа характерны изучение продуктов рефлексии первого рода, изучение схематизмов и, следовательно, производство рефлексии второго рода. Здесь устанавливается иерархия параметров развития.

Это развитие после развития, форма изменения продуктов развития, которая выражается в коррекции и компенсации когнитивного развития. Она должна рассматриваться как третичная. Своеобразие этой формы когнитивного развития выражается в принципе когнитивной компенсации, согласно которому недостаточная мощность сложной когнитивной структуры возмещается за счет повышения мощности простой структуры.

В одной из своих статей В.П. Зинченко утверждает, что развитие опережает исследование, но именно оно дает средства для постижения его самого [5]. Вслед за автором можно утверждать, что культурно-историческая

форма когнитивного развития опережает учебно-деятельностную, а эта последняя психолого-практическую.

1.2 Когнитивное развитие с позиции генетического подхода

Основой данного подхода является объяснение интеллекта как способа адаптации живого существа к требованиям окружающей действительности, сформировавшимся в процессе эволюции [6].

Ребенок имеет определенные схемы действий, позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Эти схемы действий будут относительно простыми у младенца, ищущего спрятанный под подушку предмет, и очень сложными у подростка, решающего задачу в гипотетическом плане, с помощью формальной логики. Но, независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма — ассимиляции и аккомодации. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действия, происходит ассимиляция — включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При аккомодации схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает адаптацию. А завершает адаптацию установление равновесия, когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, — с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается, и полная логическая уравновешенность достигается только в подростковом возрасте, на уровне формальных операций [7].

Кроме того, можно говорить о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, чтобы познать объекты, он их трансформирует — производит действия с ними, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с

действиями, трансформациями. Первоначально, у маленького ребенка, это внешние действия с предметами. Собственно интеллектуальная деятельность производная от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия. Познание окружающего, в результате, становится все более адекватным. На основе действия формируются новые интеллектуальные структуры.

Интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным. До 7-8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам биологического приспособления. Однако биологическое созревание здесь сводится только к открытию возможностей развития; эти возможности еще нужно реализовать. Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7-8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. Социализация — процесс адаптации к социальной среде — приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать.

Стадии — это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. (см. упрощенную схему, данную в таблице 1). Сначала формируются сенсомоторные структуры — системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций — системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные.

Еще позже происходит становление формально-логических операций. Формальная логика, по Ж. Пиаже, — это высшая ступень в развитии интеллекта. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Но при этом каждая предшествующая стадия подготавливает последующую, перестраивается на более высоком уровне. Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»).

Таблица 1- Когнитивное развитие по Ж.Пиаже.

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект		0-2 года
	1. Упражнение рефлексов	0-1 месяц
	2. Элементарные навыки, первичные круговые реакции	1—4 месяца
	3. Вторичные круговые реакции	4—8 месяцев
	4. Начало практического интеллекта	8-12 месяцев
	5. Третичные круговые реакции	12-18 месяцев

	6. Начало интериоризации схем	18-24 месяца
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции		2-11 лет
	1. Досперациональные представления	2-7 лет
	2. Конкретные операции	7-11 лет
III. Формальные операции		11-15 лет

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках — свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Это стадия упражнения рефлексов. В результате упражнения рефлексов формируются первые навыки. На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат первичные круговые реакции — повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие [8].

Вторичные круговые реакции появляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы

продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кроватки всеми предметами, которые оказались в руках, и т.п.

Четвертая стадия — начало практического интеллекта. Схемы действия, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект — новое впечатление, ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действия.

На пятой стадии появляются третичные круговые реакции: ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается интериоризация схем действий. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению. Например, девочка, держа в обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке, останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

Около 2 лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период — репрезентативного интеллекта и конкретных операций. Репрезентативный интеллект — мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе дооперациональных представлений ребенок не способен к высказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат, так называемые, феномены Пиаже.

Дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика — раскатывали его в «колбаску». Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в

колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но, когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они считали, что воды в нем стало больше, потому что «перелили». У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Он думает, что ветер дует потому, что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж. Пиаже назвал это явление реализмом [9]. Дошкольник медленно, постепенно переходит от реализма к объективности, то есть к учету других точек зрения и пониманию относительности оценок. Последнее выражается, например, в том, что ребенок, считающий все большие вещи тяжелыми, а маленькие легкими, приобретает новое представление: маленький камешек, легкий для ребенка, оказывается тяжелым для воды, и поэтому тонет.

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика детской логики так же, как и реализм, обусловлены главной особенностью мышления ребенка — его эгоцентризмом. Эгоцентризм — особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координация разных точек зрения. Эгоцентрическая позиция ребенка хорошо прослеживается в эксперименте с макетом гор. Три горы по-разному выглядели с разных сторон макета. Ребенок видел этот горный ландшафт с одной стороны и из нескольких фотографий мог выбрать ту, которая соответствовала его реальной точке зрения. Но когда его просили найти

фотографию с видом, открывающимся перед куклой, сидящей напротив, он снова выбирал «свой» снимок. Он не мог представить себе, что у куклы другая позиция и она видит макет по-другому.

Приведенный пример относится к дошкольникам. Но эгоцентризм — общая характеристика детского мышления, проявляющаяся в каждом периоде развития. Эгоцентризм усиливается, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания, и ослабевает по мере того, как он постепенно ее осваивает. Приливы и отливы эгоцентризма соответствуют той последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предметов сохраняются неизменными, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7-8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы. Этап конкретных операций связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Логические операции, тем не менее, нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к 11 годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.

Последний, высший период интеллектуального развития — период формальных операций. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным [10].

1.3 Когнитивное развитие личности с позиции процессуально-деятельностного подхода

Основным положением данного подхода является утверждение о том, что любое психическое явление является процессом. Основы этих теоретических представлений были заложены С.Л. Рубинштейном, который утверждает, что психическая жизнь как живая реальная деятельность характеризуется процессуальностью, динамичностью, непрерывностью. Следовательно, механизмы умственной активности формируются не до начала деятельности, а именно в процессе самой деятельности. С. Л. Рубинштейн утверждал, что возможность освоения извне любых знаний, способов поведения предполагает наличие некоторых внутренних психологических предпосылок (исходный уровень умственного развития). Таким образом, умственные способности - это результат обучения, с одной стороны, и предпосылка обучения - с другой [11].

Интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия на основе восприятия. Манипулируя с предметами, ребенок не выделяет их особенностей. Он выполняет действия с предметом, оказавшимся у него в руках. Рубинштейн С.Л. писал: «Продукты этого манипулирования для ребенка сначала лишь случайные, побочные результаты его деятельности, не имеющие для него никакого самостоятельного значения. С того времени, как результаты деятельности ребенка приобретают в его сознании некоторую самость и его действие начинает определяться объектом, на который оно направлено, действие ребенка приобретает осмысленный характер. Целесообразные предметные действия, направленные на объект и определяемые сообразно со специфической задачей, являются первыми интеллектуальными актами ребенка» [12].

Речь рано включается в процесс интеллектуального развития ребенка. Она формируется посредством игры, в процессе которой ребенок познает определенные свойства предметов. Непосредственный контакт с

окружающей действительностью детерминируется итогами общественной практики.

Интеллектуальное развитие ребенка совершается в двух направлениях – непосредственно в действенном и в речевом. Оба направления взаимопроникают друг в друга и взаимодействуют. Развитие мышления в действенном плане, манипуляция вещами являются предпосылкой и результатом речевого мышления, в то время разумная практическая деятельность формируется под влиянием речевого мышления. «При этом все же первично мыслительные процессы, несомненно совершаются как подчиненные компоненты какой-либо «практической» внешней деятельности и лишь затем мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной теоретико-познавательной деятельности» [13].

Одним из основных показателей разумно-практического действия является развитие планирования, приспособление имеющихся средств к цели. Практические интеллектуальные действия ребенка уже на ранних ступенях развития носят специфически человеческий характер. Это объясняется тем, что ребенок с первых дней жизни окружен предметами человеческой деятельности. Посредством действия ребенок усваивает человеческие способы использования этих предметов, а вступая в общение с другими людьми осуществляет развитие специфически человеческих практических действий.

«Именно этот специфически человеческий характер всей деятельности ребенка и в частности его интеллектуальные действия, являются той практической основой, на которой строится и само речевое развитие. Это не значит, конечно, что развитие речи в свою очередь не видоизменяет разумных практических действий ребенка. Роль речи чрезвычайно велика. Речь, слово, оформление, обобщение объективных свойств и соотношений предметов, с которыми ребенок сталкивается в определенных условиях, дают возможность перенести найденный им способ действия в другие, существенно сходные условия, хотя они могут быть вместе с тем резко

отличны от первых по своим внешним, непосредственно чувственно воспринимаемым, поверхностным признакам» [14].

Мышление ребенка зарождается в восприятии, а затем отделяется от него. Ребенка окружает много вещей, но он выделяет самые яркие, соответствующие его потребностям. Постепенно ребенок начинает выделять качества, которые определяют то, что он воспринимает. Это и есть примитивная чувственная абстракция. Такая абстракция является основой первичного произвольного обобщения.

Первоначально обобщение совершается через перенос действия с одного предмета к другому. Ребенок требует обозначения вещи и тогда задает вопрос взрослому: что это? «Овладевая словом, ребенок начинает «обобщать», перенося уже не только непосредственное действие, но и слово с одного предмета на другой» [15].

Сначала любая привлекающая внимание ребенка, но незначимая черта предмета может стать причиной «обобщения». В результате создаются детские классификации, которые отличаются нестабильностью. Эти «обобщения» выражаются в переносе действий и употребляемых слов на разные предметы. Первоначально можно решить, что ребенок сознательно классифицирует предметы, но он попросту не замечает многих различий и «непосредственно ассимилирует объединяемые словом предметы». [16] Но с расширением употребления слова через его перенос на новые предметы с первичным «обобщением» сочетается обратный процесс- постепенное сужение круга предметов, на которые распространяется это слово.

Ребенок, объединяя предметы в группы, фактически различает разные предметы, но одновременно с этим он не может выделить общее, что объединяет их. «На этой стадии развития отыскание различий расширяет кругозор; оно знаменует более полное восприятие конкретного содержания реальных явлений» [17].

Мышление ребенка зарождается и развивается через непосредственное наблюдение, которое С.Л. Рубинштейн трактует как «целенаправленное

мыслящее восприятие». Обязательными свойствами предмета, привлечшего внимание ребенка, является яркость, новизна, привлекательность. Наблюдая вещь, ребенок может заметить те свойства, которые ускользают от внимания взрослого. Мыслительная деятельность при таком наблюдении выражается в сравнении и сопоставлении. Сравнивая и составляя, ребенок устанавливает сходства и различия непосредственно воспринимаемых качеств. Но этим не ограничивается мыслительная деятельность ребенка. Она включает в себя процесс узнавания. Ребенка окружает множество предметов, которые могут менять свои свойства. Мать, которую привык видеть в домашнем халате, появляется в другой одежде, в которой ребенок видит ее реже и к которой он не привык. Наблюдая изменения ребенок вынужден различать тождественную вещь и изменяющиеся свойства, которыми она обладает.

В процессе наблюдения ребенок замечает регулярность в следовании друг за другом некоторых явлений. Но эта регулярность далека от закономерности, ребенок подмечает привычный порядок явлений, а не их необходимость. Но когда указанный порядок нарушается, не соблюдается, ребенок недоумевает и требует объяснений. Такое нарушение обычного порядка, вызывающее стремление понять, является причиной новой, особенно активной интеллектуальной деятельности. Этот этап С.Л. Рубинштейн назвал «возрастом вопросов» [18]. Данный период начинается приблизительно в 4 года.

У ребенка складывается определенное представление об окружающем мире через овладения речью, классификацией предметов, наблюдением сходств и различий, отношением между явлениями, их последовательностями. Данный процесс направляется взрослым, который упорядочивает представления ребенка. И на этом этапе у ребенка впервые пробуждается «сознание непонятности того, что он воспринимает, и зарождается потребность в объяснении и стремление к пониманию» [19].

Опираясь на имеющиеся знания и наблюдения, ребенок пытается сам найти объяснение некоторым явлениям. Но его объяснения не всегда

соответствуют действительности, и тогда ребенок обращается с вопросом к окружающим его взрослым. Чувство непонятности, в результате которого перед ребенком возникают вопросы, вызывает противоречия, в результате этого начинается активная мыслительная деятельность - обдумывания, рассуждения, размышления.

Вопросы ребенка разнообразны. Чаще всего они являются результатом искаженных классификаций. Вопросы являются показателем активной интеллектуальной деятельности и свидетельствуют о подвижности познавательных интересов ребенка. Это выражается в большом количестве вопросов и резком переходе от одного вопроса к другому. «Подвижность, неустойчивость познавательных интересов обычно типична для ребенка, мысль которого еще ограничена рамками восприятия» [20].

Вопросы ребенка строятся на основе непосредственно наблюдения: когда ребенок сопоставляет одну наглядную ситуацию, представляющую для него интерес, с другой. С.Л. Рубинштейн считает, что самыми частотными являются вопросы о людях и животных. Все это характерно для мысли, функционирующей внутри восприятия; она направлена на наглядную ситуацию окружения ребенка и обращена обычно к действию, носители которого вызывают интерес.

Активизация более сознательной деятельности побуждает ребенка различать не только вещь и ее свойства, но и к сознательному различению существенных и несущественных свойств. Этот важный шаг в интеллектуальном развитии ребенка связан с тем, что ребенок овладевает элементарными отношениями между понятиями – «в частности отношением подчинения более частного более общему» [21].

Активные процессы сознательного обдумывания, размышления, рассуждения включают уже все стороны мыслительной деятельности.

Некоторые наблюдения детей говорят о том, что ребенок рано начинает делать выводы. Дети уже дошкольного и преддошкольного возраста делают некоторые умозаключения, которые отличаются от умозаключений взрослого

человека. Так, например, когда мама пытается уложить спать ребенка в обеденное время, он ей объясняет: «Я не буду спать, потому что светло. Ты ведь ложишься спать, когда темно». Такие утверждения ребенка объясняют особенности детского умозаключения. Его мысль функционирует еще в пределах восприятия. Поэтому умозаключения совершаются через перенос целых наглядных ситуаций.

Для характеристики специфических форм детских умозаключений, свойственной детям дошкольного возраста, С.Л. Рубинштейн обращается к работе В. Штерна, который ввел термин трансдукция. Трансдукция – это умозаключение, переходящее от одного частного или единичного случая к другому частному или единичному случаю, минуя общее. Трансдуктивные умозаключения совершаются на основании сходства, различия или по аналогии. Отличает их от индукции и дедукции отсутствие общности. В трансдукции сказывается ситуационная привязанность мышления дошкольника. Но трансдукция не является единственно формой умозаключения у детей данного возраста. Возникновение более высоких форм умозаключения появляются там, где ребенок знаком с предметами или явления более прочно и глубоко.

А.В. Запоросец и Г.Д. Луков в своем исследовании рассуждений дошкольника констатировали, что там, где мышление ребенка получает более прочную основу в практическом знакомстве с действительностью, рассуждение его основывается на известных обобщениях и приобретает индуктивно-дедуктивный характер [22].

С.Л. Рубинштейн выделяет отличительные особенности ранних форм детского мышления:

1. Ребенок рано начинает «обобщать», перенося действия и слова с одного предмета на другие. Но это обобщение отличается от обобщений научной мысли:

а) ребенок обобщает на основании необъективно существующих свойств, а частных, которые привлекают внимание ребенка в силу их эмоциональной яркости и внешних функциональных признаков;

б) «обобщения» ребенка специфичны не только по типу содержания, на основе которых они совершаются, но и по типу отношений, которые лежат в основе обобщения. Ребенок сначала не отличает отношения подчинения частного общему от отношений включения части в целое;

в) общее, к которому ребенок приходит в результате обобщения лишь постепенно осознается. Сначала общее начинает осознаваться ребенком не как всеобщее, а как собирательное общее, образуемое через простое перечисление.

2. В соответствии со своеобразным характером «обобщений», заключенных в словах, которыми ребенок оперирует, находится своеобразие функции, которую выполняет у него слово в процессе мышления.

а) девочка, прожившая первые годы жизни в одном из волжских городов, называет «Волга» всякую реку. «Собственное имя» превратилось у нее в «нарицательное»; грани между этими различными категориями слов для нее еще не существует; слово, обозначающее единственный объект, приобретает «обобщенное» значение. Процесс характеризуется, растворение единичного в общем с одной стороны, с другой – сведением всеобщего к собирательной совокупности частей;

б) существенные особенности детского мышления выступают в отношении ребенка к метафоризму, то есть переносному значению слов. Он сначала понимает их буквально. При переносном, метафорическом употреблении слова одно и то же слово имеет два значения: одно прямое, первичное предметное значение, которое закрепилось за ним в языке, и другое – то, которое ему придается в новой связи. Метафорический перенос всегда предполагает соотношение двух различий в предметной или смысловой сфере, осознание в них различий и общности. У ребенка, который переносит впервые освоенное им слово с одного предмета на другой, слово

не может употребляться в метафорическом значении, потому что оно не закреплено еще в своем прямом значении.

Итак, мышление ребенка отличается от мышления взрослого не только количественно, но и качественно. Мышление ребенка – это своеобразное мышление, которое заключается в том, что оно расчленяет и связывает свое содержание так, как оно связывается с воспринимаемой ситуацией. «Это мышление, заключенное в восприятие и подчиненное логике восприятия» [23].

Изменение формы мышления совершается в результате борьбы содержания с формой и обратно. Новое содержание меняет форму. А новая форма ведет к преобразованию содержания. В ходе интеллектуального развития такая борьба выступает во взаимоотношении формы детской мысли и того познавательного содержания, которым ребенок под руководством взрослых овладевает в ходе обучения.

Индивидуальный интеллект складывается по мере того, как образуются, генерализуются и закрепляются основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение.

Поэтому, интеллектуальное воспитание личности заключается в формировании культуры тех внутренних процессов, которые лежат в основе способности к постоянному возникновению у человека новых мыслей, что и является очевидным критерием умственного развития.

1.4 Когнитивное развитие личности с позиции культурно-исторического подхода

В рамках культурно-исторической теории высших психических функций Л.С. Выготского проблема интеллекта рассматривается как проблема умственного развития ребенка.

Развитие интеллекта ребенка осуществляется под влиянием таких ведущих факторов, как употребление орудий, овладение знаками, включение в социальное взаимодействие с другими людьми. По мнению Л.С. Выготского, существует принципиальная разница между натуральным интеллектом как продуктом биологической эволюции и исторически возникшей формой человеческого интеллекта, строение которого основано на функциональном употреблении слова. Поэтому механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, перестройка которой и характеризует направление роста его интеллектуальных возможностей [24].

Ребенок, который говорит во время решения какой-либо практической деятельности, связанной в свою очередь с употреблением орудия, объединяет речь и действие в одну систему. Посредством речи он вносит социальный компонент в действие, определяющее его дальнейшее развитие [25].

Большое влияние на умственное развитие ребенка оказывает другой человек – взрослый. Взрослый определяет направления развития интеллекта от биологического пути к социальному. Этот переход и определяет интеллектуальное развитие ребенка в процессе обучения.

Формирование интеллекта идет не от индивида к социуму, а от социума к индивиду, поэтому обучение ведет и определяет развитие. Развитие происходит от социологизированной формы речи через эгоцентрическую речь, т.е. от речи для общения с другими людьми к внутренней речи. Следовательно, речь становится средством развития высших форм мыслительной деятельности. Поэтому понятийное мышление

уходит корнями в детство, когда понятия образуются постепенно через обучение. Л.С. Выготский выделяет 5 основных этапов образования понятийного мышления:

1 этап. 2-3 года. Ребенок использует понятия, которые находятся в поле его зрения.

2 этап. 4-6 лет. Использование элементов объективного сходства 2-х предметов.

3 этап. 7-10 лет. Объединение предметов в группы с затруднением в назывании отличительных признаков группы.

4 этап. 11-14 лет. Оперирование понятиями, выделение первичных признаков, объединение в группы на базе жизненного опыта.

5 этап. 16 лет и выше. Совершенствование понятий, гипертрофированное тяготение к созданию собственных теорий. [26].

В зависимости от изменений характера обобщения значения слова складывается основной путь развития детских понятий, включающий три стадии развития.

1. Мышление в синкретических образах. Первоначально ребенок склонен связывать и подводить под значение слова любые предметы в любых сочетаниях. Синкретизм мышления на этом этапе развития проявляется в феномене «всевластия мысли», то есть готовности маленького ребенка «объяснить» все что угодно на основе случайного сиюминутного впечатления.

2. Мышление в комплексах. Ребенок, пользуясь словом, объединяет предметы уже на основании объективных, действительно существующих между ними связей, но связей конкретных, наглядно-образных и фактических, открываемых ребенком в своем непосредственном опыте. В своей завершающей фазе эта стадия заканчивается формированием псевдопонятий, внешне очень похожих на настоящие понятия.

3. Мышление в понятиях. На этой стадии ребенок может достаточно легко выделять, абстрагировать отдельные признаки предметов, а

также комбинировать их, пользуясь значением слова в разных ситуациях. Отдельные понятия при этом образуют своего рода «пирамиду» понятий, поскольку мысль ребенка движется от частного к общему и от общему к частному. На этой стадии в понятийном мышлении происходит радикальная перестройка («интеллектуализация») всех элементарных познавательных функций на основе их синтеза с функцией образования понятий. Восприятие фактически становится частью наглядного мышления, запоминание превращается в осмысленный логический процесс, внимание приобретает качество произвольности и т.д. Интеллект, следовательно, возникает как эффект изменения межфункциональных связей, как результат особого рода «сплава» (синтеза, интеграции) познавательных процессов, перестроенных категориальным аппаратом понятийного мышления [27].

Следовательно, Л.С. Выготский установил, что основными формами мышления являются понятия, которые образуются в соответствии с филогенетическим развитием ребенка, и существует в форме слова. Слово-основной фактор развития человека.

Интеллектуальное развитие — сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Л.С. Выготский утверждал, что интеллектуальное развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии интеллектуального развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как пишет Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития [28]. Источником интеллектуального развития является социальная среда. Каждый шаг в умственном развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Для объяснения этого изменения Л.С. Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития» — специфическое для каждого возраста отношение

между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим его, определяет путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований. [29]

Как же протекает сам процесс интеллектуального развития, каковы его особенности?

Л.С. Выготский установил четыре основных закона, или особенности, детского развития.

Первая из них – цикличность. Умственное развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место этот период времени занимает в циклах интеллектуального развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 года будет очень большим, если ребенку 2 года; и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание умственного развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, то есть интенсивного умственного развития, сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

Вторая особенность – неравномерность умственного развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка не дифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно

развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцировано; оно слито с эмоциями (Л.С. Выготский говорит об «аффективном восприятии»), не полностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т.д.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия — ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, — это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном — память, в младшем школьном — мышление.

Ранний возраст — период появления первоначальной структуры знания. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей — сменой доминирующей функции зависимостью от нее остальных функций, установлением новых отношений между ними. В этой перестройке функции дифференцируются, не проходя через доминирующее положение. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункциональных связей. Переход от одной системы к той совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишеной всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание её в новую, становится основным путем развития психических функций.

Третья особенность — «метаморфозы» в умственном развитии. Умственное развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой

возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

Четвертая особенность — сочетание процессов эволюции и инволюции в умственного развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты [30].

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития. Для стабильного периода характерно плавное течение процесса умственного развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, несколько лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризис их места и

роли в умственном развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы — ненормальное, «болезненное» явление — результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше [31].

Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. В настоящее время в психологии обращаются к переломным моментам в умственном развитии ребенка, а собственно кризисные, негативные проявления относят к особенностям его воспитания, условиям жизни. Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии; ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер [32].

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими — типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижает успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится трудно переносимым, второй почти не меняется, так же тих и послушен. Индивидуальных различий во время кризисов гораздо больше, чем в стабильные периоды. И все же в любом случае изменения есть даже во внешнем плане. Чтобы их заметить, нужно сравнить ребенка не с ровесником, тяжело переживающим кризис, а с ним самим — таким, каким он был раньше. Каждый ребенок испытывает трудности в общении с окружающими, у каждого снижается темп продвижения в учебной работе.

Главные изменения, происходящие во время кризиса, — внутренние. Развитие приобретает негативный характер. Что это значит? На первый план выдвигаются инволюционные процессы: распадается, исчезает то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет интересы, еще вчера направлявшие всю его деятельность, отказывается от прежних ценностей и форм отношений. Но, наряду с потерями, создается и что-то новое. Новообразования, возникшие в бурный, непродолжительный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них и, таким образом, отмирают.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы умственного развития.

1.5 Когнитивное развитие личности с позиции образовательного подхода

Данный подход рассматривает умственное развитие через процедуру его приобретения [33]. Следовательно изучать интеллект необходимо через формирование определенных когнитивных навыков в специально организованных условиях при целенаправленном руководстве процессом усвоения новых форм интеллектуального поведения. Необходимым условием умственного развития является усвоение когнитивных навыков.

Представитель данного подхода А. Статс рассматривает умственное развитие как приобретение поведенческих навыков в системе куммулятивно-иерархического обучения. Интеллектуальное развитие осуществляется только за счет определенных обучающих процедур.

По-мнению К. Фишера, интеллектуальное развитие «есть образование иерархически организованных комплексов специфических навыков. Основой данной теории является утверждение о том, что мысль и поведение едины, «мысль выстроена из сенсо-моторных навыков» [34].

К. Фишер выделяет три типа взаимосвязанных усваиваемых навыков: сенсо-моторные, репрезентативные, абстрактные.

Еще одним представителем данного подхода является Р. Фейерштейн. Он рассматривает интеллект как динамический процесс взаимодействия человека с миром, а критерием умственного развития считает мобильность, гибкость индивидуального поведения. Источником гибкости является опосредованный опыт обучения.

1. Процесс умственного развития будет более успешным, если ребенок растет в благоприятных семейных и социально-культурных условиях. В этом случае опыт будет накапливаться естественным путем и ребенок будет успешно адаптироваться к своему окружению. Основными показателями успешного умственного развития является способность сохранять личную идентичность и разнообразие собственного поведения, оценки происходящего, вариантов собственного состояния.

Если же ребенок живет в условиях депривации, то у него будет отсутствовать необходимый опыт. Такой ребенок менее адаптивен, у него снижены учебные успехи, возникают личностные и социально-психологические конфликты.

Развитие интеллекта является функцией опосредованного опыта обучения. Его влияния на когнитивные возможности ребенка. Основным содержанием опосредованного опыта обучения являются некоторые техники и приемы, навыки оценки собственного поведения, поиска цели, индивидуализации тактик и стратегий деятельности, планирования, с помощью которых личность может сознательно управлять своими состояниями и собственной интеллектуальной деятельностью.

Проблема соотношения обучения и умственного развития является основополагающей для отечественной психологии. Основной проблемой данного подхода является тот факт, что разные учащиеся испытывают разные трудности при усвоении учебного материала. Это свидетельствует о том, что «интеллект – это не только продукт, но и предпосылка обучения» [35].

Проблема обучения и развития в советской психологии была впервые сформулирована еще Л.С. Выготским. Он выдвинул положение о ведущей роли обучения в психическом развитии. Основываясь на идее К. Маркса и Ф. Энгельса о социальной сущности человека, он считает истинно человеческие, высшие психические функции продуктом культурно-исторического развития. Развитие человека (в отличие от животных) происходит благодаря овладению им различными средствами — орудиями труда, преобразующими природу, и знаками, перестраивающими его психику. Овладеть знаками (главным образом, словом, а также цифрами и др.) и, следовательно, опытом предшествующих поколений, ребенок может только в процессе обучения. Поэтому развитие психики не может рассматриваться вне социальной среды, в которой происходит усвоение знаковых средств, и не может быть понято вне обучения [36].

Высшие психические функции сначала формируются в совместной деятельности, сотрудничестве, общении с другими людьми и постепенно переходят во внутренний план, становятся внутренними психическими процессами ребенка. Как пишет Л.С. Выготский, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка». Речь ребенка, например, первоначально — только средство общения с окружающими, и лишь пройдя длительный путь развития, она становится средством мышления, внутренней речью — речью для себя.

Когда высшая психическая функция формируется в процессе обучения, совместной деятельности ребенка со взрослым человеком, она находится в «зоне ближайшего развития». Это понятие вводится Л.С. Выготским для обозначения области еще не созревших, а только созревающих психических процессов. Когда эти процессы будут сформированы и окажутся «вчерашним днем развития», их можно будет диагностировать с помощью тестовых заданий. Фиксируя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с этими задачами, мы определяем актуальный уровень развития. Потенциальные возможности ребенка, т.е. зону его ближайшего развития, можно определить в совместной деятельности — помогая ему выполнить задание, с которым он еще не может справиться сам (задавая наводящие вопросы; объясняя принцип решения; начиная решать задачу и предлагая продолжить и т.п.).

У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно все похожие задачи. Другому трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только актуальный его уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» — зону ближайшего развития.

Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта. С.Л. Рубинштейн, уточняя позицию Л.С. Выготского, предлагает говорить о единстве развития и обучения.

Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. «Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь», — пишет С.Л. Рубинштейн. Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его деятельности.

С.Л. Рубинштейн считает, что ребенок воспитывается и обучается на основе имеющегося уровня умственного развития. Школьное обучение не просто надстраивается лишь над уже созревшими функциями. необходимые для школьного обучения данные получают дальнейшее развитие в процессе самого школьного обучения; необходимые для него, они в нем же формируются. Личность развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь.

Тот или иной уровень умственного развития является не столько предпосылкой, сколько результатом той конкретной познавательной деятельности, в процессе которой они не только проявляются, но и формируются. Следовательно, процесс обучения должен быть и процессом развития ребенка. С.Л. Рубинштейн считает, что задачей обучения является не сообщение ребенку определенных знаний, а развитие у него определенных способностей. Развивая способности учащегося, мы научим его самостоятельно добывать знания [37].

Одним из представителей данного подхода является Л.В. Занков, который в качестве показателей развития определяет развитие наблюдательности, отвлеченности мышления и практических действий.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов считают, что главное значение для развития учащихся в процессе обучения имеет содержание обучения. Они писали: «Умственное развитие школьников в конечном счете определяется содержанием усваиваемых ими знаний» [38]. Д.Б. Эльконин утверждал, что «вне обучения вообще нет и не может быть умственного развития, оно является важнейшим, ведущим условием и источником умственного развития» [39].

З.И. Калмыкова, основываясь на длительных экспериментально-психологических исследованиях интеллектуальной деятельности учащихся в ходе обучения, предлагает определять природу интеллекта через «продуктивное мышление». Сущность «продуктивного мышления» - способность к приобретению новых знаний (способность к учению, или обучаемость). «Показателями обучаемости является уровень обобщенности знаний, широта их применения, быстрота усвоения, темп продвижения в учебе» [40]. По мнению З.И. Калмыковой, ядром индивидуального интеллекта являются возможности человека к самостоятельному открытию новых знаний и применение их в нестандартных проблемных ситуациях.

Основным критерием интеллектуального развития ребенка выступают характеристики обучаемости, которые определяют успешность школьного обучения.

Г.А. Берулава считает, что при оценке умственного развития ребенка следует принимать во внимание уровень актуального развития (в виде показателей сформированности понятий, умственных действий и общих умственных способностей) и особенности зоны ближайшего развития (в виде показателей обучаемости). В зоне ближайшего развития выделяется два пути обучения:

а) зона актуального обучения – процесс усвоения и воспроизведения новых знаний с учетом различных форм учебной помощи со стороны учителя;

б) зона творческой самостоятельности ребенка - процесс самодеятельности и самообучаемости учащегося.

Основным фактором школьного обучения применительно к развитию интеллекта является активное использование учащимися языка: расширение словаря, умение словесно излагать свои впечатления, вести дискуссию. В итоге непосредственный опыт ребенка проходит символическую обработку, и как следствие можно наблюдать мощный толчок в направлении развития способности к абстрагированию, рост вариативности познавательных реакций.

Многими исследователями отмечен факт ранней остановки умственного развития детей, не посещающих школу. Такая ранняя стабилизация интеллекта означает, что человек не достиг наивысшего для него уровня развития познавательных возможностей и свидетельствует о тесной связи механизмов становления индивидуального интеллекта с образовательными влияниями.

В рамках данного подхода возникают вопросы, которые не могут быть оставлены без внимания. Прежде всего речь идет о диапазонах изменения интеллектуального потенциала и долгосрочности эффекта различных специализированных форм обучения. Далее, хотелось бы иметь четкое представление о возможностях различных типов школьного обучения, соответствующих задачам интеллектуального воспитания личности. Не любая технология обучения, даже если она и создает условия для личностного развития ребенка, гарантирует формирование тех когнитивных механизмов, без которых невозможно прогрессирующее развитие индивидуального интеллекта.

В свое время Д. Гранин исчерпывающе кратко охарактеризовал суть образования: «Образование – есть то, что останется после того, как все выученное забудется». Исходя из этого утверждения, современная образовательная теория интеллекта должна заниматься изучением

психических новообразований, которые остаются в результате тех или иных образовательных воздействий.

РАЗДЕЛ 2 ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Исследование личности ученика как субъекта деятельности

Сложность изучения личности определяется не только многогранностью ее феноменологии, но прежде всего тем, что в отличие от других явлений реальности личности входит мир не только как объект, но и как субъект. Эта особенность сочетания в человеческой личности свойств и «объекта и субъекта» отмечается философами, социологами, психологами. "Личность есть такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования и так далее, но и вообще субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же себя соотносит с окружающим....Субъект существует реально, то есть является в то же время и объектом. Личность есть тождество субъекта и объекта, или иными словами, есть носитель субъекта и объекта" [41].

Слабой стороной чисто объективного подхода к личности является утрата "живой личности", личности мыслящей, действующей и развивающийся. На неудовлетворенность только лишь структурного подхода к личности указывают многие отечественные психологи. Так, К.А. Абульханова - Славская писала, что "попытки чисто структурного подхода к личности, статистические методы ее познания сегодня все более обнаруживают свою неудовлетворенность. Они не могут дать ответа на основной вопрос - вопрос о развитии личности. Какие бы структуры не имелись в виду, какие бы их варианты и комбинации не предлагались, личность неизбежно здесь выступает как совокупность "факторов", "сторон", "уровней" и т.д., из которых не выводимо ее движение, а тем более развитие, совершенствование" [42].

Уязвимость объективного подхода во многом объясняется тем, что в качестве исходной информации для описания особенностей личности здесь используются либо ответы испытуемого на вопросы тестов, либо результаты регистрации поведения человека в повседневной жизни, либо объективное измерение поведения без обращения к самооценкам или оценкам экспертов. Регистрация поведения человека без обращения к его внутреннему миру, к его мотивам, смыслам и ценностям, так же представляется недостаточной и односторонней. Субъективное, "внутреннее" часто не только не учитывается, но и выступает помехой в экспериментальных исследованиях объективной ориентации.

В настоящее время намечается поворот экспериментальной психологии к исследованию внутренней, духовной организации личности. Субъектный подход к изучению личности ставит своей задачей изучение личности "изнутри", со стороны субъекта. Личность здесь выступает не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [43].

Реализация субъектного подхода в изучении личности выдвигается в качестве одной из актуальных и насущных задач развития психологической теории. "При субъектном подходе, пишет В.Э. Чудновский, - в характеристике личности, в поведении человека подчеркивается роль активного, творческого начала. Это означает, что человек не просто подчиняется внешним обстоятельствам, его поведение внутренне детерминировано, и это позволяет ему стать хозяином судьбы". Ориентация на парадигму субъективного подхода представлена в работах таких психологов как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Анциферова Л.И., Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Ф. Петренко, В.А. Петровский и др. Однако Анциферова Л.И. отмечает: "В нашей психологии я не видела реальную личность, живого человека. Я видела некоторые разрозненные функции человека, отдельные процессы, но

не было целостной личности - как она реально живет, строит свой жизненный путь, как ей трудно, какими способами она преодолевает трудности, как ей можно помочь в этом, каков вообще ее внутренний мир" [44]. Анцифирова Л.И. считает, что фундаментальные теоретико-эмпирические исследования должны строиться на изучении всей полноты реальной жизни личности, тех жизненных отношений человека, которые образуют ткань его целостного жизненного пути, а задача исследователя - вытащить основные составляющие механизмы работы внутреннего мира человека, которые реально обеспечивают ему благополучие, комфортное существование или деформируют его жизненный путь, но он сам этого не осознает]. Отмечая тенденцию перехода от структурно - агрегатного описания к анализу функционирования личности как постоянно преобразующейся и развивающейся целостной системы, Анцифирова Л.И. указывает на то, что все еще в психологических работах недостаточно раскрывается динамика психической жизни личности, а шире - стоящий за изменчивостью личности динамизм ее жизненных отношений [45].

Одним из наиболее продуктивных экспериментальных направлений в изучении личности является психосемантический подход.

Психосемантика позволяет преодолеть противостояние объектного и субъектного подходов к изучению личности, поскольку суть психосемантического подхода - экспериментальное изучение личности через исследование категориальной структуры индивидуального сознания. Методологическим основанием такого подхода, является положение А.А. Леонтьева о пристрастности психического отражения и индивидуального сознания.

Основным отличием психосемантических методов является отсутствие жестких инструкций и определенных стимулов. Наблюдение в таких условиях могут помочь выявить устройство субъективной картины мира, отражающей в себе личностно- манипулятивные особенности. Прямая констатация актуальных свойств, которыми наделяется являющийся объект,

может дать сведения о когнитивных структурах. Весьма существенным для описываемых структур является их в отношениях субъекта с миром.

Все выше сказанное дает основание утверждать о все большей перспективности субъектного подхода в изучении личности, который позволит нам глубже проникнуть в тайны ее внутреннего мира, подчас неразгаданные ей самой.

Изучение ученика как субъекта деятельности (учение) позволяет выявить как познавательные способности, их уровень, так и те эмоциональные особенности личности учащегося, которые способствуют повышению или снижению продуктивности процесса обучения.

2.2 ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ЯРКОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

2.2.1 Понятие тревожности

Несмотря на большое число экспериментальных и теоретических исследований состояния тревоги, разработка этого понятия в современной психологической литературе до сих пор остается недостаточно освещенной.

Многогранность и семантическая неопределенность термина «тревога» в психологических исследованиях является следствием использования его в различных значениях. Это и гипотетическая «промежуточная переменная», и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей, и свойство личности, которое дается через описание внешних и внутренних характеристик с помощью родственных понятий [47].

Как замечает Ч.Спилбергер, исследователи используют термины «тревога» в двух значениях, которые взаимосвязаны, но относятся к разным понятиям. Речь идет о смешении в одном термине двух понятий тревоги - как психического состояния и как свойства личности (тревожности).

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека.

В первом случае термин «тревога» используется для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния или внутреннего условия, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачного предчувствия, а с физиологической стороны – активизацией автономной нервной системы. Возникает состояние тревоги в том случае, когда определенный раздражитель воспринимается индивидом как несущий в себе опасность. Состояние тревоги может меняться по

интенсивности и во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид. [48]

Состояние тревоги может вызываться изменениями в условиях жизни, в привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа. И.П. Павлов считал, что при ломке динамического стереотипа возникают отрицательные эмоции, к которым можно отнести тревожность. Тревожное состояние -- показатель слабости нервной системы, хаотичности нервных процессов. В этом состоянии на первый план выступает вторая сигнальная система, разобщенная с первой, и в результате, если пользоваться терминологией А.П. Павлова, «словесного буйства» возникает «дурацкое думанье», постоянная настороженность. Что очень часто имеет место в практике обучения подростков.

В контексте данного подхода можно рассматривать тревогу как эмоциональный процесс, который представляет собой последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, актуализирующихся в результате воздействия на человека различных форм стресса. Этот процесс может быть вызван внешним стрессовым раздражителем или некоторым внутренним источником, интерпретируемым субъектом как опасный или угрожающий.

Во втором случае термин «тревожность» используется для обозначения «относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние [49].

По определению А.В. Петровского: "Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности".

Тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций, тревоги

Ч Спилбергер утверждает, что тревожность как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но ее уровень можно определить исходя из того, и как интенсивно у индивида возникает состояние тревоги. Личность с высоким уровнем тревожности склонна воспринимать окружающий мир как несущий в себе угрозу и опасность в большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности.

Различие между тревогой как переходным эмоциональным состоянием и как относительно устойчивой чертой личности было введено Неттелом и Шейсром, и с тех пор этому аспекту проблемы уделяется все большее внимание.

2.2.2 Виды тревожности

Психологическая проблема тревоги имеет следующий аспект исследования – установление различия между нормальной, рациональной тревогой и патологической, невротической тревогой.

Нормальная тревога – это реакция на угрозу ценностям, которые индивид считает важными для своего существования как личности; но нормальная тревога отличается следующими характеристиками:

- а) она не является непропорциональной объективной угрозе;
- б) она не связана с подавлением или другими механизмами внутриличностного конфликта;
- в) ею не управляют невротические защитные механизмы, и поэтому ей можно конструктивно противостоять на уровне сознания, кроме того она прекращает существовать, если объективная ситуация меняется.

Нормальная тревога существует на протяжении жизни человека в той форме, которую З.Фрейд назвал «объективная тревога». Нормальную тревогу у взрослых часто не замечают, так как интенсивность ее переживания значительно слабее, чем интенсивность переживания невротической тревоги, и так как одно из свойств нормальной тревоги состоит в том, что ею можно управлять конструктивно. Она не проявляется в виде «паники» или других крайних формах, но степень выраженности реакции не стоит смешивать с ее качественными особенностями. Интенсивность реакции является важным показателем различия между невротической и нормальной тревогой, только когда мы оцениваем, пропорциональна ли реакция объективной угрозе. Каждый человек в течение жизни воспринимает более или менее выраженные угрозы своему существованию и ценностям, которые он с ним связывает, но в нормальном состоянии он способен конструктивно противостоять таким переживаниям, используя их в качестве «жизненного опыта», и таким путем двигаться вперед в своем развитии.

Среди нормальных форм тревоги выделяется «первоначальная тревога». Она возникает вследствие существования в жизни человека непредвиденных и непреодолимых обстоятельств: различных проявлений сил природы, болезней, возможности случайной смерти и т.п. Такой вид тревоги не вызывает действия невротически связанных с тревогой защитных механизмов, за исключением того случая, когда теоретическая возможность столкновения с непредвиденными обстоятельствами становится символом или точкой приложения других конфликтов и проблем индивида.

В сущности, очень трудно бывает отличить нормальную тревогу от тревоги с невротическими элементами, связанными, например, со смертью или другими вариантами непредвиденных обстоятельств, сопровождающих человеческую жизнь. У большинства людей оба вида тревоги тесно переплетены. Несомненно, что значительная часть случаев тревоги, связанных со смертью, попадает в невротическую категорию, - например, чрезмерная озабоченность проблемой смерти у подростков, страдающих меланхолией. Возможно даже, что в нашей культуре все невротические конфликты в юности, старости или любом другом возрасте могут быть связанными с символами человеческой беспомощности и бессилия перед лицом смерти. При научном изучении невротических элементов такой тревоги нельзя недооценить то обстоятельство, что смерть может быть принята как объективный факт, и ей следует противостоять как объективному факту. Нормальная тревога, которая связана со смертью, совершенно не обязательно ведет к депрессии и меланхолии. Как любая нормальная тревога, она может быть использована конструктивно. Сознание того, что мы в конце концов будем разлучены со своими близкими, может, как указывает Э. Фромм «стать мотивацией к установлению более интенсивных связей с другими людьми» [50]. И нормальная тревога, внутренне присущая сознанию того, что наша активность и творческая деятельность в конце концов прервутся, может быть мотивацией к более

ответственному, энергичному и целенаправленному использованию времени, в котором мы живем.

Теперь речь пойдет о другой форме нормальной тревоги, связанной с тем обстоятельством, что каждый человек развивается как индивид в социальных связях. Как хорошо видно на примере развития ребенка, этот рост в контексте социальных взаимоотношений включает в себя все более разрушение зависимости ребенка от взрослых, что в свою очередь вызывает более или менее выраженные кризисы и столкновения с родителями. Нормальная тревога присуща всем переживаниям, сопровождающим отделение на протяжении жизни человека. Если эти переживания, вызывающие тревогу, успешно преодолеваются, это ведет не только к большей независимости со стороны ребенка, но к установлению взаимоотношений с родителями и другими людьми по-новому, на новом уровне. Тревогу в таких условиях скорее следует назвать «нормальной», чем «невротической».

Нормальная тревога пропорциональна объективной угрозе, не связана с подавлением или интрапсихическим конфликтом, и ей можно противостоять с помощью конструктивного развития и энергии человека, но не путем сокращения усилий и невротических защитных механизмов.

Теперь более подробно остановимся на невротической тревоге. Она представляет собой реакцию на угрозу, которая отличается такими свойствами как несоответствие объективно существующей опасности, влечение за собой подавления или других форм внутриличностного конфликта, ограничение активности личности.

Данные свойства невротической тревоги связаны друг с другом. Например, реакция не соответствует объективной опасности, так как имеет место некоторый внутриличностный конфликт и реакция не соответствует объективной угрозе.

Если рассматривать проблему тревоги только с объективной стороны, тогда будет невозможно найти различия между невротической тревогой и

нормальной. Часто состояние тревоги может возникнуть в ситуациях явного отсутствия объективной угрозы. Человек, переживающий это состояние, осознает незначительность того стимула, который вызвал тревогу. Но тем не менее он переживает тревогу. Иногда люди реагируют на незначительную угрозу так, как будто находятся в чрезвычайной ситуации. На самом деле эти люди в значительной степени уязвимы по отношению к угрозе, и проблема состоит в том, почему они так уязвимы.

З. Фрейд объясняет эту уязвимость как результат наличия внутренних конфликтов, которые делают индивида неспособным справиться с незначительной угрозой. Поэтому понимание невротической тревоги сводится к проблеме понимания внутренних психологических структур, которые лежат в основе чрезвычайной уязвимости перед угрозами. З. Фрейд обозначает различие между двумя видами тревоги так: объективная тревога имеет отношение к реальным внешним угрозам, а невротическая – это страх перед своими собственными инстинктивными побуждениями [51].

Таким образом, невротическая тревога возникает, когда неспособность адекватно справиться с угрозой носит не объективный, а субъективный характер, то есть зависит не от действительной слабости личности, а от внутренних психологических структур и конфликтов, которые не дают возможности использовать свои силы. Такие структуры, по мнению З. Фрейда, развиваются в период раннего детства. В этот период ребенок объективно не может справиться с проблемами, которые возникают как следствие межличностных отношений, в то же время он не способен сознательно принять для себя источник угрозы. Например, в случае отвержения ребенка матерью, данное поведение не воспринимается ребенком, ведь он думает, что мать его любит. Реакция подавлена – а результат – наличие невротической тревоги. Подавление страха перед угрожающим объектом ведет к тому, что индивид не осознает источник своих мрачных предчувствий. Таким образом, при невротической тревоге существует особая причина ее беспредметности. Подавление, имеющее место

при невротической тревоге, само по себе делает индивида более уязвимым перед угрозами, и через это увеличивает невротическую тревогу.

Подавление ведет к возникновению внутренних противоречий у личности, которая становится менее уязвимой. Вследствие подавления индивид теряет способность видеть реальные угрозы и бороться с ними. Кроме того, подавление влечет за собой возникновение чувства беспомощности у индивида, потому что оно сопровождается ограничением его независимости.

А.М. Прихожан выделяет два вида тревожности: специфическая, частная тревожность - устойчивая тревожность в какой-либо сфере и общая тревожность – свободно маскирующая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. К частным видам тревожности относятся школьная, арифметическая, межличностная, тестовая, компьютерная тревожности. Данные виды тревожности являются отдельными «замкнутыми» на своей сфере переживаниями, либо представляют лишь способ проявления общей тревожности, зафиксированной на данной сфере, как на наиболее значимой. Общая тревожность в силу своего глубинного характера значительно труднее поддается перестройке и тем самым реже спонтанно меняется на эмоциональное благополучие [52].

По мнению А.М. Прихожан, в большинстве случаев частные виды тревожности являются лишь формой проявления общей тревожности. И коррекционная работа должна быть направлена на работу с общей тревожностью, а избавление от определенного вида частной тревожности приводит к ее перетеканию в другую сферу. И такой переход частной тревожности с одной сферы в другую может происходить неоднократно.

А. М. Прихожан дает следующее определение форме тревожности - : «это особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности » [53].

Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношениях ребенка, подростка к этому переживанию.

Проведенная А.М. Прихожан экспериментальная работа подтвердила наличие двух основных видов тревожности:

1. Открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги.

2. Скрытая – в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию даже в отрицании его, либо косвенным путем через специфические способы поведения.

Внутри этой категории выделены различные формы «открытой» тревожности:

1. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность – сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с которой индивид не может. Эта форма представлена во всех возрастах.

2. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справиться с ней.

По характеру используемых для этих целей способов внутри этой формы выделились две субформы:

а) снижение уровня тревожности;

б) использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности.

Регулируемая и компенсируемая формы тревожности встречаются в двух возрастах – младшем школьном и раннем юношеском, то есть в периодах, характеризующихся как стабильные.

Важной характеристикой этих форм тревожности является то, что тревожность оценивается детьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавиться.

3. «Культивируемая» тревожность – в этом случае тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиться желаемого.

Данная форма тревожности выступает в нескольких вариантах: во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. В этом она совпадает с формой регулируемой тревожности, отличия касаются оценки переживания. Во-вторых, она может выступать как некоторая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной выгоды и выражается через усиление симптомов.

Как разновидность «культивируемой» тревожности может быть рассмотрена форма, которую А.М. Прихожан условно назвала «магической». В этом случае ребенок, подросток как бы «заклинает злые силы» с помощью постоянного проигрывания в уме наиболее тревожащих его событий, постоянных разговоров о них, не освобождаясь от страха перед ними, а еще более усиливая его по механизму «законодательного психологического круга» [54]. «Культивируемая» тревожность чаще всего встречается в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте, хотя отмечались и на ранних этапах.

Формы скрытой тревожности встречаются во всех возрастах. Скрытая тревожность встречается реже, чем открытая тревожность. Одна из ее форм названа А.М. Прихожан «неадекватное спокойствие». В этих случаях, индивид, скрывая тревожность от себя и от окружающих, вырабатывает жесткие, сильные способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенной угрозы в окружающем мире, так и собственных переживаний.

У таких детей и подростков не наблюдаются внешние признаки тревожности, напротив, они характеризуются чрезмерным спокойствием. Исследования А.М. Прихожан свидетельствуют, что данная форма тревожности не устойчива и чаще всего переходит в открытые формы тревожности.

У некоторых детей «неадекватное спокойствие» чередуется с открытой формой тревожности в том случае, когда тревога несет большую угрозу психическому здоровью человека.

А.М. Прихожан выделяет «субъективную скрытую тревожность», которая является формой «неадекватного спокойствия». Внешние признаки данной тревоги сочетаются с «абсолютным спокойствием», но наблюдаются смутные, диффузные переживания, объяснить которые школьник затрудняется. Данная форма тревожности наблюдается у подростков и старших школьников.

Вторая форма скрытой тревожности -- «уход от ситуации» - встречается достаточно редко и присутствует одинаково во всех возрастах.

2.2.3 Причины развития тревожности

Тревога в жизни человека – явление столь распространенное и имеет столько различных особенностей, что очень трудно определить, с какого периода развития человека следует начинать анализ предпосылок ее развития.

Американский психолог Гринкер считает, что изучение этого вопроса можно начать с раздражимости протоплазмы, которая является основополагающей функцией, вследствие которой и возникла тревожность.

По мнению Киби, реакция испуга также является предпосылкой тревоги, так как в жизни индивида она играет роль связывающего звена между реакцией испуга и завершением мыслительного процесса.

С позиции З.Фрейда, тревога является результатом подавления либидо. Любой подавленный аффект превращается в тревогу, вне зависимости от того, какими бы свойствами обладал бы этот аффект. Причина тревоги ребенка при удалении (отсутствии) матери или при появлении незнакомых людей (эта та же самая опасность, так как присутствие незнакомых людей означает отсутствие матери) состоит в том, что ребенок в таком случае не может разрядить свое либидо во взаимоотношениях с матерью, и либидо разряжается, превращаясь в тревогу [55].

Фрейд утверждает, что объективная тревожность – это стремление убежать от внешней опасности, а невротическая тревожность – это бегство от потребностей своего собственного либидо. При невротической тревожности» эго пытается убежать от потребностей своего либидо и реагирует на внешнюю опасность, как если бы она была внешней» [56].

Первые представления З.Фрейда относительно невротической тревожности можно описать так: индивид воспринимает побуждения либидо, которые считает опасными; побуждения либидо подавляются и без участия сознания превращаются в тревогу; они выражаются как свободно плавающая тревога или как симптомы, которые являются эквивалентами тревоги [57].

По мнению Фрейда, тревога является врожденной, она - часть инстинкта самосохранения и унаследована в ходе филогенеза. Тенденция к появлению тревоги или предрасположенность к ней признается частью наследственности индивида, в то время как специфические формы, которые принимает эта тревога, проявляются в процессе научения.

3. Фрейд высказывает представления о том, что тревога появляется вследствие травмы рождения: «первое тревожное состояние возникает, когда происходит отделение от матери» [58]. То, что у ребенка возникает тревога при появлении незнакомых ему людей и страх темноты и одиночества, есть следствие первоначального страха, который появляется во время отделения от матери. [59].

О.Ранк в своих работах опирается на понятие «родового травматизма» при объяснении причин тревоги индивида. Он описывает пребывание плода в утробе матери в виде рая. Ребенок находится в этот период в полной безопасности. Рождение -- это травма, перзичный шок. Появление на свет является первой ситуацией опасности для ребенка. Ребенок не только сталкивается с трудностями прохода через матку и трудностями дыхания, но также переживает потерю любимого объекта. Таким образом, рождение вызывает у индивида первый страх.

О.Ранк утверждает, что в течение зсего периода детства человек пытается преодолеть травму рождения. Ребенок с помощью определенных жестов, определенного поведения пытается вновь приобрести внутриутробное состояние: сворачивание клубочком, ложась спать, сосет палец. Страх рождения вновь возвращается во время позднейших опытов отделения от матери, например когда мать отнимает ребенка от груди.

«Тревога возникает, когда перестает существовать ситуация относительного единства личности со средой и зависимость от нее, это тревога перед лицом потребности индивида жить автономно» [60].

Причиной тревоги могут быть ситуации, когда индивид отказывается отделить себя от позиции, которая дает непосредственное чувство безопасности: человек тревожится, что потеряет свою автономность.

Следовательно, причина любых неврозов состоит в сильной тревоге при рождении, поздней тревоге, которая может быть интерпретирована в ракурсе родовой травмы как первоисточник. Описывая механизмы влияния родовой травмы на развитие психики ребенка, А. Фоудер пишет, что, во-первых, интенсивность родовой травмы пропорциональна повреждениям, которые ребенок получил во время родов или сразу после появления на свет; во-вторых, любовь и забота о ребенке непосредственно после родов играют решающую роль в уменьшении длительности и интенсивности травматических последствий.

По-мнению К.Хорни, тревога появляется тогда, когда существует угроза по отношению к чему-то, принадлежащему «ядру или сущности» личности. Невротическая тревога возникает из-за внутреннего конфликта между завистью и враждебностью. «Типичный конфликт, который ведет к тревоге у ребенка, это тот, что имеет место между зависимостью от родителей -- усиленную вследствие изоляции у ребенка и ощущения, что его запугивают -- и враждебностью по отношению к родителям» [61]. Враждебность, которая сопровождает этот конфликт, подавляется, так как ребенок зависит от родителей. Вследствие подавления конфликта ребенок не может понять, в чем состоит настоящая опасность и не может противостоять ей. Акт подавления вызывает бессознательный конфликт, который усиливает чувство одиночества, незащитности и беспомощности. Таким образом, беспомощность является неотъемлемым свойством и сущностью базовой тревоги.

К. Хорни считает, что общий интрапсихический фактор, побуждающий тревогу в наибольшем количестве случаев - это враждебность. В то время как враждебность порождает тревогу.

С позиции Г.С. Салливана, тревога возникает на основе межличностных отношений «Тревога возникает на основе предчувствия ребенка, что значимые лица в его близком окружении не одобряют его действий» [62]. Неодобрение для ребенка означает угрозу его отношениям с людьми, которые важны ребенку, так как они обеспечивают удовлетворение физических потребностей и потребность в безопасности. Поэтому тревога для ребенка – «космическое, и всеохватывающее чувство». Одобрение матери сопровождается подкреплением, а неодобрение – наказанием и специфическим чувством дискомфорта в виде тревоги [63].

Таким образом, тревога возникает тогда, когда у индивида появляется «желание переступить границу», то есть поступить в противовес тем нормам, которым он был обучен значимыми людьми, в частности, матерью.

О.-Х. Маурер поддерживает З.Фрейда в том, что причиной тревоги является механизм подавления. Конфликты, вызывающие тревогу в большей степени, имеют этический характер. Чего боится индивид? Наказание от общества и того, что важные для него люди, с которыми он общается, не одобряют его поступки и перестанут его любить. Именно такие страхи и связанная с ними вина подавляется, а в подавленном состоянии они трансформируются в невротическую тревогу. Тревога возникает вследствие отказа от моральных ценностей [64].

А.М. Прихожан выделяет психологические и педагогические предпосылки возникновения тревожности как устойчивого личностного образования. Автор разделяет факторы возникновения тревожности на две группы: внешние и внутренние.

Внешним источником тревожности является семья. Факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношения «мать-ребенок», выделяются в качестве центральной причины тревожности почти всеми исследователями данной проблемы. Но указать основные механизмы формирования данного личностного образования авторы не могут. Ученые указывают, что определенные нарушения семейных взаимоотношений влияют на

формирование тревожности как свойства личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Вопросы влияния характеристик семьи и особенностей семейного воспитания на тревожность более старших детей и подростков разрозненны и встречаются в работах, посвященных другим проблемам, в качестве дополнительной характеристики. Необходимо конкретизировать механизмы влияния семейных характеристик на тревожность детей [65].

А. М. Прихожан была проанализирована связь между тревожных детей с различными видами семейного неблагополучия. Результаты показали связь тревожности с самыми различными видами нарушений в отношениях взрослых к ребенку -- от гипо- до гиперопеки, от повышенных ожиданий и требований, которыми ребенок не может соответствовать, до полного попустительства, а также нарушения взаимоотношений взрослых между собой и взрослых со старшими детьми. Родители тревожных детей испытывают страхи, опасения и переживают их более интенсивно, чем родители эмоционально благополучных. Родители тревожных детей чаще испытывают раздражение. При общении с раздраженным родителем ребенок испытывает дискомфорт, в основе которого лежит чувство вины. Причины данной вины ребенок не осознает.

Тревожные дети растут в семьях, где один из родителей эмоционально неблагополучен. Матерей тревожных детей можно разделить на три группы: а) очень активные, сильные, стремящиеся полностью контролировать жизнь ребенка и всей семьи; б) ригидные; в) беспомощно-пассивные. Семейное воспитание в таких семьях направлено на ограничение социального опыта ребенка, что заставляет его ориентироваться преимущественно на семью [66].

Тревожные дети чувствуют себя в семье неуверенно. Семьи, где проживают данные дети отличаются непредсказуемостью поведения родителей, создающей ощущение нестабильности и одновременной

авторитарности. Основными чувствами, которые переживает ребенок относительно своей семьи, являются зависимость и вина, незащищенность.

Таким образом, семья не дает тревожному ребенку переживания межличностной надежности, защищенности и поддержки.

Вторым внешним источником тревожности является школьная успеваемость. Известно, что устойчивая тревожность способствует успешности в относительно простой для человека деятельности и препятствует – в сложной.

А.М. Прихожан не обнаружила связи между тревожностью и успеваемостью, определяемой по текущим оценкам. Данная связь выявляется при анализе субъективного восприятия школьником его успеваемости. У эмоционально благополучного школьника удовлетворенность или неудовлетворенность успеваемостью зависит от полученной отметки. Тревожные школьники не удовлетворены своей успеваемостью, не зависимо от отметки. Тревожные школьники испытывают удовлетворенность тогда, когда оценка соответствовала их ожиданиям или когда их ответ оценивался как самый лучший в классе.

Неудовлетворенность своими оценками тревожные школьники объясняют разными причинами – от несправедливости учителя до случайности хорошей оценки.

Главные причины такой неадекватности – ожидаемое отношение к этой оценке родителей и понимание оценки как отношения к себе учителя. Ребенок боится получить выговор, наказание, недовольство за полученную оценку. Это указывает на значимость успеваемости как фактора, включающего на усиление тревожности, но влияющего не прямо, а опосредованно.

Третьим фактором, влияющим на возникновение тревожности, является взаимоотношения с учителями. А.М. Прихожан утверждает, что проблема успешности тесно связана с тем, как складываются отношения с педагогами.

Неблагополучные отношения, грубость, нетактичное отношение учителей в отношении учеников может рассматриваться как одна из причин тревожности. Подобная тревожность описывается в литературе как «дидактогенный невроз», «дидактогений», «дидактоскологении».

Результаты исследования А.М. Прихожан свидетельствуют о том, что непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его. Бестактичность педагога оказывает более губительное отношение на учащихся, кто уже относится к категории «тревожный школьник». В подростковом возрасте авторитарное отношение, затрагивающее и подавляющее независимость, самостоятельность школьника, актуализирует тревожность как свойство личности.

Четвертой причиной тревожности является нарушение взаимоотношений со сверстниками. Тревожные дети могут занимать самое разное положение среди одноклассников. Тревожность нередко выступает в качестве основного мотива общения, порождая повышенную зависимость от сверстников. Тревожные дети значительно чаще, чем их эмоционально благополучные одноклассники, оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную, отвергающую. Основными переживаниями тревожных школьников, связанных с общением со сверстниками, является тревога и зависимость. Достаточно выраженным является переживание беззащитности, в то время как защищенность в группе сверстников они чувствуют реже, чем эмоционально благополучные школьники.

Таким образом, переживания тревожных школьников, связанные с отношениями со сверстниками, во многом сходны с переживаниями, вызываемыми отношениями с родителями. В обоих случаях доминируют чувства незащищенности и зависимости.

По мнению А.М. Прихожан, не столько особенности общения влияют на возникновение и закрепление тревожности, сколько тревожность определяет характеристики такого общения.

К внутриличностным источникам тревожности А.М. Прихожан относит внутренний конфликт и эмоциональный опыт. Внутриличностный конфликт – это конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией. А. М. Прихожан утверждает, что у дошкольников и школьников 1-3 классов связь между тревожностью и особенностями отношения к себе не прослеживается. Начиная с 4-го класса и до конца обучения, выявляется устойчивая связь тревожности и конфликтности самооценки, девочки и мальчики в этом отношении не отличаются. У детей 9-16 лет определенная роль в возникновении и закреплении тревожности продолжают играть внутренние конфликты, связанные с отношениями к взрослым. В подростковом возрасте выражены противоречия, связанные с идентификацией и социальным сравнением со взрослыми и сверстниками, а в старшем подростковом возрасте – конфликт между стремлением к личной автономии и боязнью этого, ценностные противоречия. Однако действие противоречивых тенденций сфокусирована на представлении о себе и отношении к себе.

По мнению А.М. Прихожан, именно с предподросткового периода можно говорить о тревожности как о свойстве личности, причем центральным фактором, способствующим ее возникновению и закреплению, являются особенности «Я-концепции», отношения к себе.

Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у человека неблагоприятного эмоционального опыта. Для тревожных людей характерно неумение учитывать условия. Они часто ждут успеха, когда он маловероятен и не уверены в нем даже тогда, когда вероятность достаточно высока. «Они ориентируются не на реальные условия, а на какие-то внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения» [67]. В результате такие люди

чаще переживают неуспех, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта.

Существенное влияние на накопление отрицательного опыта оказывает ориентировка в оценке своих успехов и неудач тревожного человека на внешние критерии.

В качестве критерия выступают оценки окружающих, отметки. Если такие критерии отсутствуют, то человек испытывает большие затруднения. Эти данные можно дополнить информацией о взаимосвязи тревожности внешнего контроля. Очевидно, что внешний контроль и ориентация на заданные внешние критерии порождают высокую степень зависимости тревожных людей от окружающей среды и от неких «высших сил» (рока, судьбы). Но поскольку и то и другое находится в значительной мере вне контроля человека, подобная зависимость сопровождается постоянным переживанием неуверенности, неопределенности, двойственности, порождая переживание неуспешности и тревогу.

Для тревожных детей и подростков свойственно неумение оценивать свои действия, найти для себя оптимальную зону трудности задания, а также определить вероятность желаемого исхода события. Вследствие этого такие дети и подростки достаточно часто оказываются неуспешными в ситуациях, в которых отсутствуют заданные внешние критерии. Подобная привязанность к внешним критериям и отсутствие внутренних, затрудненность в выборе и оценке собственных действий создают условия для субъективного переживания неуспеха даже в тех случаях, где реальных оснований для этого нет.

Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта служит запоминание неблагоприятных, неуспешных событий и постоянного сомнения в том, действительно ли успех является подлинным. Указанные особенности эмоционального опыта влияют на характер переживания тревоги как диффузного, беспредметного. «Они создают своеобразное силовое поле, которое приписывает отрицательную модальность всему

непосредственно воспринимаемому окружению и экстраполируют его в будущее» [68].

2.3. Влияние тревожности на когнитивное развитие личности

Л.С.Выготский рассматривает эмоции как систему предварительных реакций, сообщающих организму ближайшее будущее его поведения и организующих формы этого поведения. Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоциями. Поэтому если учитель хочет вызвать у ученика нужные формы поведения, необходимо чтобы эти реакции оставляли эмоциональный след у ученика.

Тревожность с позиции автора оказывает существенно влияние на все формы поведения и моменты учебного процесса. Определенный уровень тревожности при обучении способствует активизации умственной деятельности, является своеобразным толчком для дальнейшего изучения определенного факта. И это дозированное состояние тревоги должно составлять основу учебного процесса. «Всякому знанию должно предшествовать определенное чувство жажды. Момент взволнованности, небезразличия должен необходимо служить отправной точкой всякой воспитательной работы» [69].

Л.С. Выготский говорит, что ученик должен владеть своими эмоциональными состояниями, в том числе тревогой.

Тревога должна быть включена в общую систему поведения так, чтобы она тесно связывалась со всеми другими реакциями и «не врывалась в их течение нарушающим и расстраивающим образом» [70]. Умение владеть своим состоянием подразумевает умение владеть их внешними проявлениями, то есть способность контролировать связанные с тревогой реакции.

Большое внимание проблеме взаимосвязи эмоций и деятельности в своих трудах уделял С.Л. Рубинштейн.

Эта связь взаимная: с одной стороны, ход и исход умственной деятельности вызывают у человека эмоции, в том числе и тревогу, а с другой — чувства человека, его эмоциональное состояние влияет на умственную

деятельность. Если ученик приступает к решению задачи на уроке, находясь в этот момент в состоянии тревоги, то это же состояние окажет непосредственное влияние на успешность выполнения задания. Тревога не только обуславливает деятельность, но и сама обуславливается ею.

Так как объективный результат человеческих действий зависит не только от побуждений, из которых они исходят, но и от объективных условий, в которых они совершаются; так как у человека много потребностей, из которых то одна, то другая приобретают особую актуальность, результат действия может оказываться либо в соответствии, либо в несоответствии с актуальной для личности в данной ситуации на данный момент потребностью. В зависимости от этого ход деятельности породит у субъекта тревогу как отрицательную эмоциональную реакцию [71].

В ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный исход для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение к ним: в чувстве человека – положительном или отрицательном – нарастает напряжение, то есть тревога.

Характер тревожного переживания зависит от структуры деятельности. «Эмоции существенно перестраиваются при переходе от биологической жизнедеятельности, органического функционирования к общественной трудовой деятельности» [72]. На уровне биологической жизнедеятельности тревога носит защитный характер. Так, например, у человека, подвергающегося опасности, состояние тревоги мобилизует организм человека для борьбы с данной опасностью. С развитием трудовой деятельности изменяются функции тревоги. Человек может сознательно вызывать чувство тревоги для стимуляции умственной деятельности.

Тревога, считает С.Л. Рубинштейн, тормозит сознательную интеллектуальную деятельность, ее динамические моменты начинают

преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия: сильное тревожное состояние создает напряжение, при котором любой повод может вызвать разрядку. Такой разрядкой будет являться импульсивное действие, которое оказывает дезорганизирующее действие на мыслительный процесс.

Автор утверждает, что тревожность служит побуждением и мотивом умственной деятельности, а следовательно может или повысить энергию, тонус умственной деятельности, или снизить, тормозить ее. Все будет зависеть от интенсивности тревоги: положительный эффект, который дает тревога при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный, дезорганизирующий эффект при чрезмерном усилении тревоги. Иногда один из двух противоположных эффектов прямо обусловлен другим: поднимающееся в человеке состояние тревоги, способное мобилизовать его силы на борьбу с врагом - и в этом направлении оказать благоприятный эффект; может в то же время дезорганизовать деятельность, направленную на разрешение мыслительной задачи.

Сильная тревога дезорганизует деятельность человека и оставляет его в состоянии, в котором он не может сделать чего-либо, требующего напряжения, сосредоточения. И вместе с тем, тревога, охватившая человека, может вызвать такой подъем всех его сил и сделать его способным на достижения, до которых он никогда бы не поднялся без этого состояния [73].

Таким образом, С.Л. Рубинштейн считает, что тревога оказывает влияние на умственное развитие человека двояко. Она может оказывать адаптивный, мобилизующий, стимулирующий эффект на познавательную активность субъекта, а также способна дезорганизовать ее. Данный эффект будет зависеть от выраженности данного свойства и состояния личности.

По мнению А.М. Прихожан, устойчивая тревожность оказывает негативное влияние на деятельность и развитие личности учащегося. Это происходит даже тогда, когда школьник сознательно испытывает

тревожность в своих целях. Во многом это происходит за счет того, что тревожность придает деятельности выраженный приспособительный характер [74].

В результате многочисленных экспериментов А.М. Прихожан получены данные, свидетельствующие о ярко выраженном приспособительном характере деятельности учащихся с повышенной тревожностью. Это объясняется тем, что деятельность, общение осуществляются не по внутренним, присущим самой деятельности мотивам, а в значительной степени определяется тревожностью, то есть внешнему по отношению к деятельности, чуждому ей мотиву. Кроме того, полученные факты, характеризующие влияние тревожности как устойчивого образования на деятельность, позволяют утверждать, что мобилизующая функция тревоги действует в таких случаях в достаточно узких пределах из-за силы и стабильности этого переживания. Известно, что тревожные люди действуют гораздо успешнее в стабильной, структурированной, привычной для них обстановке. Отсюда высокая успешность в стандартных школьных условиях, отличающихся подобной структурированностью и предсказуемостью.

При более детальном рассмотрении школьной успешности тревожных детей, А.М. Прихожан выделяет такие закономерности:

1. Хорошая или относительно хорошая успеваемость часто достигается нерациональными, не соответствующими возможностями школьников методами за счет неоправданно высоких трудовых и временных затрат.

2. Школьники с повышенной тревожностью в течение учебного года резко ухудшается состояние здоровья: они переходят в более низкие по уровню группы здоровья.

3. У тревожных детей часто встречается срывы в более сложных, нестандартных ситуациях. Другими словами, и здесь высокая успешность служит не столько целям приспособления знаний или высоким результатам, сколько приспособлением для того, чтобы не испытывать тревожности в достаточно знакомых ситуациях. Когда же ситуация оказывается новой,

нестандартной или ее требования превышают возможности школьника, актуализируется сильное состояние тревоги, в результате чего происходит дезорганизация деятельности и поведения.

4. Если при коррекционной работе удастся снизить уровень тревожности у учащихся, то это повышает успеваемость данных учащихся. Вследствие этого ребенок более быстро адаптировался в новых условиях, становился более свободным по отношению к школьным правилам, требованиям педагогов, более способным к риску и творчеству. Учащиеся, которые не участвовали в психокоррекционной работе, оказываются менее успешными, чрезмерно болезненно реагируют на изменения и усложнения обстановки, продолжают испытывать дезорганизующее влияние тревожности. [75].

Таким образом, А.М. Прихожан утверждает, что тревожность обладает собственной побудительной силой, выступает как мотив, имеющий достаточно привычные формы его реализации в поведении. Тревожность оказывает стимулирующее действие на умственное развитие в случае стандартной обстановки. Лишь только условия меняются, личность ощущает дезорганизующие влияние тревожности на познавательное развитие.

РАЗДЕЛ 3 ОПЫТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1 Основные методы исследования влияния тревожности на когнитивное развитие младшего подростка

3.1.1 Методика диагностики когнитивного развития младшего подростка

Групповой интеллектуальный тест был разработан словацким психологом Дж. Ванной. Перевод и адаптация теста осуществлены кандидатами психологических наук М.К. Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Т. Козловой, Г.П.Логиновой. При этом в тест были внесены существенные изменения с тем, чтобы все задания стали понятными для наших школьников и могли бы дифференцировать их по умственному развитию.

Тест выявляет, насколько ребёнок к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять некоторые логические действия. Тест был исследован на надёжность, валидность и хорошо зарекомендовал себя на практике.

Тест содержит 7 субтестов: 1 – исполнение инструкций, 2 – арифметические задачи, 3 – дополнение предложений, 4 – определение сходства и различия понятий, 5 – числовые ряды, 6 – установление аналогий, 7 – символы.

Тест разработан в двух формах – А и Б, которые проверены на взаимозаменяемость. На выполнение каждого субтеста отводится ограниченное время (от 1,5 до 6 минут).

Основные цели, с которыми может применяться данный тест, таковы:

- А) контроль за эффективностью школьного обучения;
- Б) выявление неблагополучных в плане умственного развития учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития,
- В) определение причин школьной неуспеваемости,

Г) сравнение эффективности разных систем и методов преподавания,

Д) сравнение эффективности работы разных учителей и преподавательских коллективов,

Е) отбор учащихся с высоким уровнем умственного развития в специальные классы школы, а также способных обучаться по углубленной индивидуальной программе.

Таблица 2 – Возрастные нормы интеллектуального развития

Уровень	Выше	Норма	Близкий	Низкий	Очень
Класс	нормы (оч. Высок.)	(высок.)	к норме (средний)		низкий
3	Более 90	70-90	50-69	30-49	Ниже 29
5	Выше 100	80- 100	60-79	40-59	Ниже 39
6	Выше 110	90- 110	70-89	50-69	Ниже 49
7	Выше 120	100- 120	80-99	60-79	Ниже 59
8	Выше 120	110- 120	90-109	70-89	Ниже 69
9	Выше 130	120- 130	100-119	80-99	Ниже 79

3.1.2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса

Цель методики состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначный ответ «Да» или «Нет».

Автор методики Филипс выделяет 8 факторов или синдромов, которые выявляются при диагностике:

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

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

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

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

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

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

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость

ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

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

При обработке результатов выделяются вопросы, которые не совпадают с ключем теста. Ответы, не совпадающие с ключем – это проявление тревожности.

Ценность данной методики заключается в том, что с помощью ее можно диагностировать не только уровень тревожности, но и выявить основные причины тревожности.

3.1.3 Методика оценки психологического климата коллектива

Цель данной методики заключается в исследование общей оценки психологического климата коллектива его членами.

Опросник содержит 13 парных (позитивных и негативных) описаний проявления психологического климата. Например: в классе существует справедливое отношение ко всем учащимся, поддерживают слабых, выступают в их защиту.

Учащиеся должны оценить, как проявляются свойства психологического климата в их коллективе.

Оценки означают:

+3 - свойство проявляется в коллективе всегда (описание слева);

+2 - свойство проявляется в большинстве случаев;

+1 - свойство проявляется редко;

0 - в одинаковой степени проявляется и то, и другое свойство;

-1 - нередко проявляется противоположное свойство;

-2 - противоположное свойство проявляется в большинстве случаев;

-3 - противоположное свойство проявляется всегда (описание справа).

Методика выявляет следующую степень благоприятности психологического климата: высокая степень благоприятности климата, средняя степень благоприятности климата, низкая степень благоприятности климата, неблагоприятность климата.

3.2 Количественная и качественная характеристика когнитивного личности младшего школьника

Рассмотренные методики были использованы в исследовании, когнитивного развития младшего подростка, проведенном в 2002-2005 г.г. на базе Средней общеобразовательной школы № 43 г. Павлодара, в четырех классах: 5 «Б», «5В», «6В», «6Д», где обучается 90 учащихся в возрасте 11-12 лет. СШ № 43 внедряет в практику обучения концепцию личностно-ориентированного обучения.

Установление влияния тревожности на когнитивное развитие младшего подростка предполагало: 1) диагностику уровня умственного развития; 2) диагностику уровня школьной тревожности; 3) оценка психологического климата;)

Таблица 3 - Результаты диагностики когнитивного развития учащихся 5 «Б» класса

№	Фамилия, имя	общий балл	уровень
1	Аушев Дмитрий	47	низкий
2	Белозерцева Лиана	101	оч. высокий
3	Бобрик Анастасия	76	средний
4	Вольд Артур	55	низкий
5	Герман Дмитрий	66	средний
6	Гонтмахер Регина	109	оч. высокий
7	Касса Настя	64	средний
8	Киблер Карина	77	средний
9	Козюра Виктор	40	низкий
10	Кривичанина Катя	72	средний
11	Курманов Дияр	74	средний
12	Лавриненко Кирилл	79	средний

13	Лелебина Карина	54	низкий
14	Мухиденов Данияр	58	средний
15	Попов Антон	54	низкий
16	Рева Игорь	65	средний
17	Репин Дима	37	оч. низкий
18	Стоцкая Виктория	96	высокий
19	Тайбупенова Айнура	71	средний
20	Токарчук Ксения	96	высокий
21	Узакова Фируза	45	низкий
22	Ушкова Евгения	56	средний
23	Шумовская Анастасия	99	высокий
24	Юхтовская Елена	19	средний
Средний показатель		69,58	средний

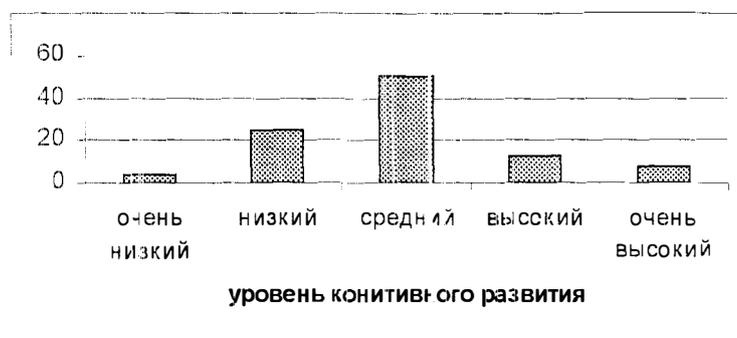


Рисунок 1- Процентное соотношение показателей когнитивного развития учащихся 5 «Б» класса

Таблица 4 - Результаты диагностики когнитивного развития учащихся 5 «В» класса

№	Фамилия, имя	общий балл	уровень
1	Айтнякова М.	48	низкий
2	Алимова Виктория	43	низкий

3	Асылбекова Майра	87	высокий
4	Бахман Евгения	70	средний
5	Бондаренко Лейла	44	низкий
6	Вильданов Алексей	73	средний
7	Войт Эдуард	73	средний
8	Волчкова Андрей	38	оч. низкий
9	Гурбик Никита	64	средний
10	Жангозин Султан	61	средний
11	Казакова Надежда	86	высокий
12	Кайратулы Жасулан	80	высокий
13	Катенко Альбина	68	средний
14	Кораласбаев Данияр	71	средний
15	Литвиненко Алина	68	средний
16	Месропян Самвел	86	высокий
17	Столярова Алина	80	высокий
18	Терновой Константин	90	высокий
19	Хуторной Максим	49	низкий
20	Яковлев Станислав	87	высокий
21	Мусаев Сулем	53	низкий
22	Пухова Юлия	68	средний
Средний показатель:		68,28	средний

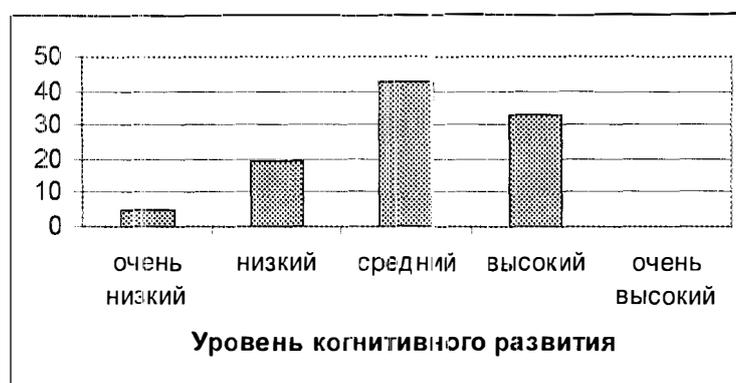


Рисунок 2- Процентное соотношение показателей когнитивного развития учащихся 5 «В» класса

Таблица 5- Результаты диагностики когнитивного развития учащихся 6 «В» класса

	ФИ ребенка	общий балл	уровень
1	Акпантаева Сания	60	низкий
2	Аносов Дмитрий	63	низкий
3	Балашов Артем	82	средний
4	Белогурова Таня	59	низкий
5	Григоренко Яна	58	низкий
6	Дейкин Павел	68	низкий
7	Дюсенов Ринат	63	оч. низкий
8	Ергалимов Жанибек	51	низкий
9	Завьялов Алексей	52	низкий
10	Завьялов Кирилл	77	средний
11	Камышева Кристина	64	низкий
12	Липовка Егор	76	низкий
13	Липовцев Влад	62	низкий
14	Маргынова Ира	75	средний
15	Муратов Алибек	64	низкий
16	Садьков Диас	65	низкий
17	Сызганова Калина	54	низкий
18	Товста Оксана	74	средний
19	Филиппова Елена	84	средний
20	Цинаев Султан	32	оч. низкий
21	Шевченко Роман	57	низкий
22	Кудайбергенова Бигайша	65	низкий
23	Турсунбекова Лейла	63	низкий

Средний показатель	63,83	низкий
--------------------	-------	--------



Рисунок 3 - Процентное соотношение показателей когнитивного развития учащихся 6 «В» класса

Таблица 6 - Результаты диагностики когнитивного развития учащихся 6 «Д» класса

№	ФИ ребенка	общий балл	уровень
1	Абельбейсова Дина	80	средний
2	Асылханова Мадина	30	оч. низкий
3	Бабец Таня	83	средний
4	Бондаренко Ира	102	высокий
5	Вирясов Павел	74	средний
6	Горбачева Вероника	80	средний
7	Жартовский Коля	57	низкий
8	Каипова Нургуль	53,6	оч. низкий
9	Кец Ирина	106	высокий
10	Лихошерстов Саша	70	средний
11	Майдисаров Нурсултан	63	низкий
12	Матвеевко Саша	74	средний
13	Мукагаев Алмаз	63	низкий
14	Романова Настя	96	высокий

15	Романова Наташа	114	оч. высок
16	Рудописов Кирилл	65	низкий
17	Рыбин Игорь	76	средний
18	Пишков Андрей	78	средний
19	Фатгахов Георгий	59	низкий
20	Шкленник Саша	79	средний
21	Шульга Мария	72	средний
22	Яруллин Стас	90	высокий
Средний показатель		75,66	средний



Рисунок 4- Процентное соотношение показателей когнитивного развития учащихся 6 «Д» класса

Диагностика уровня школьной тревожности учащихся показала следующие результаты (см. Приложение А):

Таблица 7 - Средние показатели школьной тревожности учащихся 5 «Б»

№	Фактор	Средний показатель
1	Общая тревожность в школе	7,79
2	Переживание социального стресса	2,26
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	4,08

4	Страх самовыражения	2,37
5	Страх ситуации проверки знаний	3,33
6	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	1,5
7	Низкая сопротивляемость стрессу	1,58
8	Проблемы и страхи в отношении с учителями	3,33

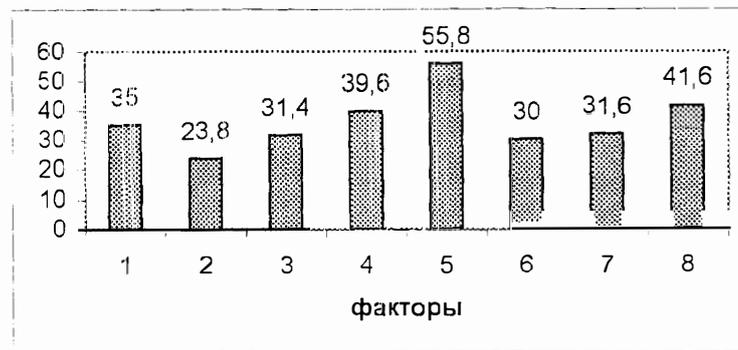


Рисунок 5- Процентное соотношение показателей школьной тревожности учащихся 5 «Б»

В 5 «Б» классе выявлен высокий уровень тревожности по фактору - страх ситуации проверки знаний; низкий уровень тревожности по фактору - переживание социального стресса; средний уровень тревожности по факторам- общая тревожность в школе, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношении с учителями.

Таблица 8 - Средние показатели школьной тревожности учащихся 5 «В»

№	Фактор	Средний показатель
1	Общая тревожность в школе	9,8
2	Переживание социального стресса	4,19

		показатель
1	Общая тревожность в школе	10
2	<u>Переживание социального стресса</u>	4,1
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	4,7
4	Страх самовыражения	3,35
5	Страх ситуации проверки знаний	4,57
6	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2
7	Низкая сопротивляемость стрессу	1,52
8	Проблемы и страхи в отношении с учителями	3,43

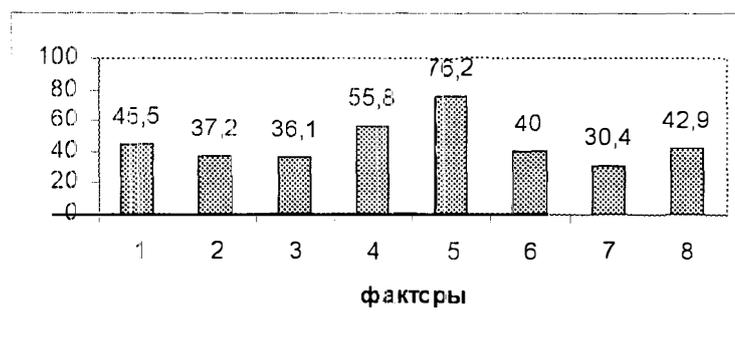


Рисунок 7 - Процентное соотношение показателей школьной тревожности учащихся 6 «В»

В 6 «В» классе выявлен высокий уровень тревожности по фактору - страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения; средний уровень тревожности по факторам - общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношении с учителями.

Таблица 10 - Средние показатели школьной тревожности учащихся 6«Д»

№	Фактор	Средний показатель
1	Общая тревожность в школе	10,8
2	Переживание социального стресса	3,68
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	4,86
4	Страх самовыражения	3,45
5	Страх ситуации проверки знаний	3,9
6	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,36
7	Низкая сопротивляемость стрессу	1,63
8	Проблемы и страхи в отношении с учителями	3,18

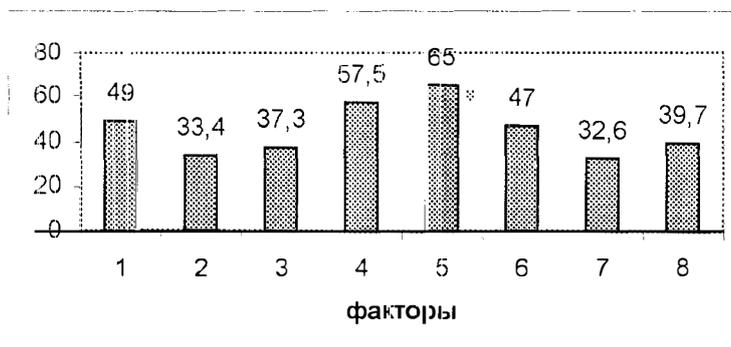


Рисунок 8- Процентное соотношение показателей школьной тревожности учащихся 6 «Д»

В 6 «Д» классе выявлен высокий уровень тревожности по фактору - страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения; средний уровень тревожности по факторам- общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношении с учителями.

Диагностика психологического климата коллектива показала следующие результаты:

Таблица 11- Результаты диагностики психологического климата 5 «Б» класса

№	Фамилия	Степень благоприятности
1	Аушев Дмитрий	низкая
2	Белозерцева Лиана	высокая
3	Бобрица Анастасия	высокая
4	Вольд Артур	средняя
5	Герман Дмитрий	средняя
6	Гонтмахер Регина	высокая
7	Касса Ная	высокая
8	Киблер Карина	высокая
9	Козюра Виктор	средняя
10	Кривичанина Катя	высокая
11	Курманов Дияр	высокая
12	Лавриненко Кирилл	высокая
13	Лелебина Карина	высокая
14	Мухиденов Данияр	средняя
15	Попов Антон	высокая
16	Рева Игорь	высокая
17	Репин Дима	неблагоприятность
18	Стоцкая Виктория	средняя
19	Тайбупенова Айнура	неблагоприятность
20	Токарчук Ксения	низкая
21	Узакова Фируза	низкая
22	Ушкова Евгения	неблагоприятность

23	Шумовская Анастасия	высокая
24	Юхтовская Елена	неблагоприятность

В 5 «Б» классе выявлена высокая степень благоприятности климата у 12 человек, средняя степень благоприятности климата- у 5 человек, низкая степень благоприятности климата- у 3 человек, неблагоприятность климата – у 4 человек.

Таблица 12 - Результаты диагностики психологического климата 5 «В» класса

№	Фамилия, имя	Степень благоприятности
1	Айтнякова М.	неблагоприятность
2	Алимова Виктория	низкая
3	Асылбекова Майра	высокая
4	Бахман Евгения	низкая
5	Бондаренко Лейла	низкая
6	Вильданов Алексей	средняя
7	Войт Эдуард	неблагоприятность
8	Волчкова Андрей	низкая
9	Гурбик Никита	средняя
10	Жангозин Султан	неблагоприятность
11	Казакова Надежда	неблагоприятность
12	Кайратулы Жасулан	высокая
13	Катенко Альбина	средняя
14	Кораласбаев Данияр	неблагоприятность
15	Литвиненко Алина	средняя
16	Месропян Самвел	высокая

17	Столярова Алина	неблагоприятность
18	Терновой Константин	высокая
19	Хуторной Максим	высокая
20	Яковлев Станислав	высокая
21	Пухова Юлия	высокая

В 5 «В» классе выявлена высокая степень благоприятности климата у 7 человек, средняя степень благоприятности климата- у 4 человек, низкая степень благоприятности климата- у 4 человек, неблагоприятность климата – у 6 человек..

Таблица 13 - Результаты диагностики психологического климата 6 «В» класса

№	ФИ ребенка	Степень благоприятности
1	Акпантаева Сания	низкая
2	Аносов Дмитрий	средняя
3	Балашов Артем	низкая
4	Белогурова Таня	низкая
5	Григоренко Яна	неблагоприятность
6	Дейкин Павел	низкая
7	Дюсенов Ринат	неблагоприятность
8	Ергалимов Жанибек	неблагоприятность
9	Завьялов Алексей	низкая
10	Завьялов Кирилл	средняя
11	Камышева Кристина	неблагоприятность
12	Липовка Егор	средняя
13	Липовцев Влад	неблагоприятность
14	Мартынова Ира	неблагоприятность

15	Муратов Алибек	низкая
16	Садыков Диас	низкая
17	Сызганова Калина	низкая
18	Товста Оксана	неблагоприятность
19	Филиппова Елена	неблагоприятность
20	Цинаев Султан	низкая
21	Шевченко Роман	неблагоприятность
22	Кудайбергенова Бигайша	средняя
23	Турсунбекова Лейла	средняя

В 6 «В» классе выявлена средняя степень благоприятности климата у 5 человек, низкая степень благоприятности климата - у 9 человек, неблагоприятность климата – у 9 человек, высокая степень благоприятности в данном классе не проявляется.

Таблица 14 - Результаты диагностики психологического климата 6 «Д» класса

№	ФИ ребенка	Степень благоприятности
1	Абельбейсова Дина	высокая
2	Асылханова Мадина	средняя
3	Бабец Таня	неблагоприятность
4	Бондаренко Ира	средняя
5	Вирясов Павел	неблагоприятность
6	Горбачева Вероника	средняя
7	Жартовский Коля	неблагоприятность
8	Каипова Нургуль	низкая
9	Кец Ирина	высокая
10	Лихошерстов Саша	низкая

11	Майдисаров Нурсултан	средняя
12	Матвеевко Саша	неблагоприятность
13	Мукатаев Алмаз	средняя
14	Романова Настя	низкая
15	Романова Наташа	неблагоприятность
16	Рудописов Кирилл	низкая
17	Рыбин Игорь	низкая
18	Пишков Андрей	высокая
19	Фаттахов Георгий	средняя
20	Шкленник Саша	средняя
21	Шульга Мария	средняя
22	Яруллин Стас	средняя

В 6 «Д» классе выявлена высокая степень благоприятности климата у 3 человек, средняя степень благоприятности климата- у 9 человек, низкая степень благоприятности климата- у 5 человек, неблагоприятность климата – у 5 человек.

Выводы по результатам экспериментального исследования.

Результаты исследования уровня когнитивного развития показали:

- 1) очень высокий уровень когнитивного развития имеют 3 учащихся (3,33 % от общей выборки);
- 2) высокий уровень когнитивного развития имеют 14 учащихся (15,56 % от общей выборки);
- 3) средний уровень когнитивного развития имеют 36 учащихся (40 % от общей выборки);
- 4) низкий уровень когнитивного развития имеется у 31 учащихся (34,44 % от общей выборки);
- 5) очень низкий уровень когнитивного развития имеется у 6 учащихся (6,67 % от общей выборки).

Результаты исследования уровня школьной тревожности показали:

- 1) наличие высокого уровня тревожности по фактору – страх ситуации проверки знаний в 5 «Б», 5 «В», 6 «В», 6 «Д»;
- 2) наличие высокого уровня тревожности по фактору - страх самовыражения в 5 «В», 6 «В», 6 «Д»;
- 3) низкий уровень тревожности по фактору – ситуация переживания социального стресса в 5 «Б»;
- 4) средний уровень тревожности по фактору – переживание социального стресса в 5 «В», 6 «В», 6 «Д»;
- 5) средний уровень тревожности по фактору – фрустрация потребности в достижении успеха в 5 «Б», 5 «В», 6 «В», 6 «Д»;
- 6) средний уровень тревожности по фактору – страх не соответствовать ожиданиям окружающих в 5 «Б», 5 «В», 6 «В», 6 «Д»;
- 7) средний уровень тревожности по фактору низкая сопротивляемость стрессу в 5 «Б», 5 «В», 6 «В», 6 «Д»;
- 8) средний уровень тревожности по фактору – проблемы и страхи в отношении с учителями в 5 «Б», 5 «В», 6 «В», 6 «Д».

Результаты исследования степени благоприятности психологического климата коллектива показали:

- 1) высокая степень благоприятности психологического климата имеется у 22 человек (24,44 % от общей выборке);
- 2) средняя степень благоприятности психологического климата коллектива имеется у 23 человек (25,56 % от общей выборки);
- 3) низкая степень благоприятности психологического климата коллектива у 21 человека (23,33 % от общей выборки);
- 4) неблагоприятность психологического климата у 24 человек (26,64 % от общей выборки).

При сопоставительном анализе полученных данных было выявлено:

1. В группе учащихся с очень низким уровнем когнитивного развития высокая тревожность имеется у 6 человек, низкая тревожность - у 1 ученика.

Наличие низкой тревожности у подростка с низким уровнем когнитивного развития в данном случае можно объяснить высокой степенью благоприятности психологического климата коллектива.

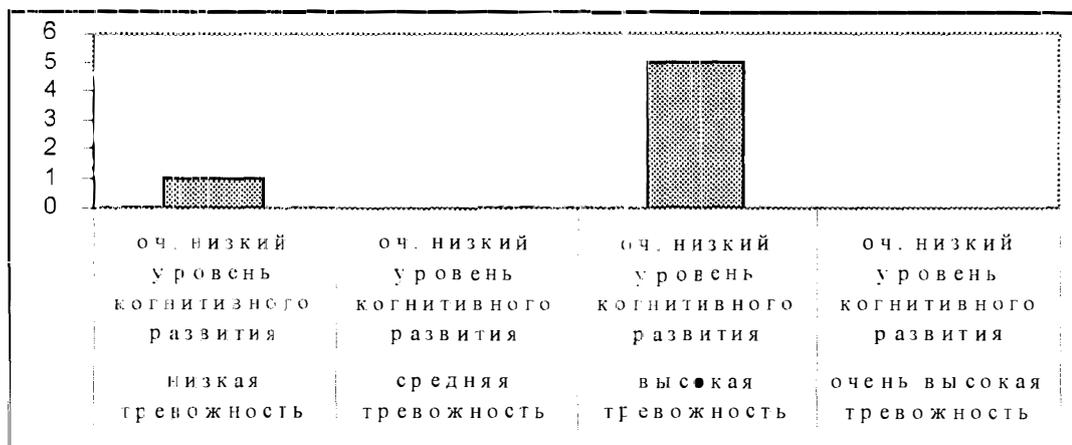


Рисунок 9 – Соотношение показателей тревожности и когнитивного развития

2 В группе учащихся с низким уровнем когнитивного развития очень высокая тревожность имеется у 2 человек, высокая тревожность - у 15 человек, средняя тревожность - у 13 человек, низкая тревожность - у 1 ученика.

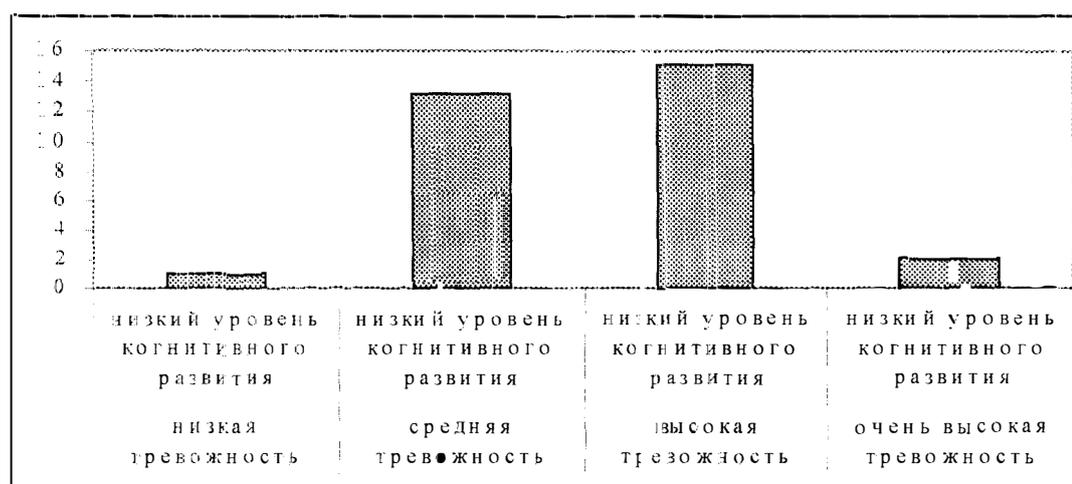


Рисунок 10- Соотношение показателей тревожности и когнитивного развития

3. В группе учащихся со средним уровнем когнитивного развития очень высокая тревожность имеется у 4 человек, высокая тревожность - у 13

человек, средняя тревожность - у 8 человек, низкая тревожность - у 11 человек. Наличие высокой и высокой тревожности у младших подростков можно объяснить низкой степенью благоприятности психологического климата.

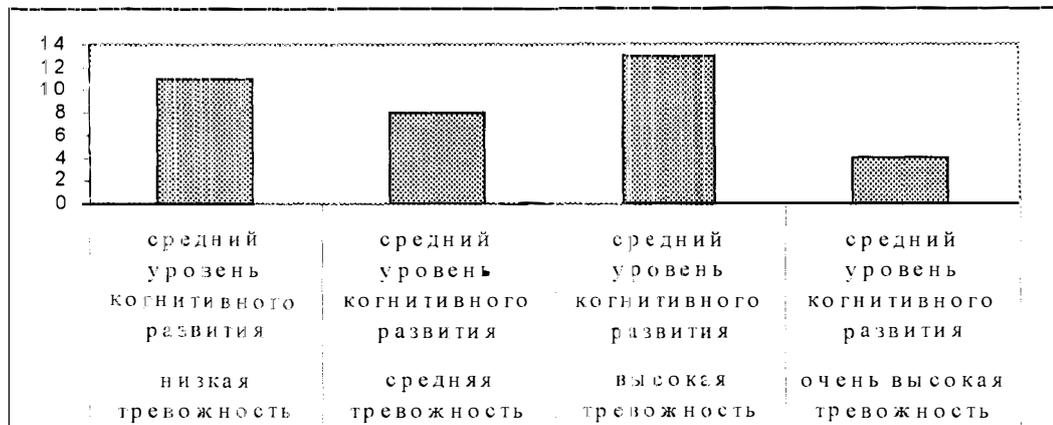


Рисунок 11- Соотношение показателей тревожности и когнитивного развития

4. В группе учащихся с высоким уровнем когнитивного развития очень высокая тревожность имеется у 2 человек, высокая тревожность – у 2 человек, средняя тревожность – у 5 человек, низкая тревожность у 5 человек. Наличие высокой и очень высокой тревожности у младших подростков можно объяснить низкой степенью благоприятности психологического климата коллектива.

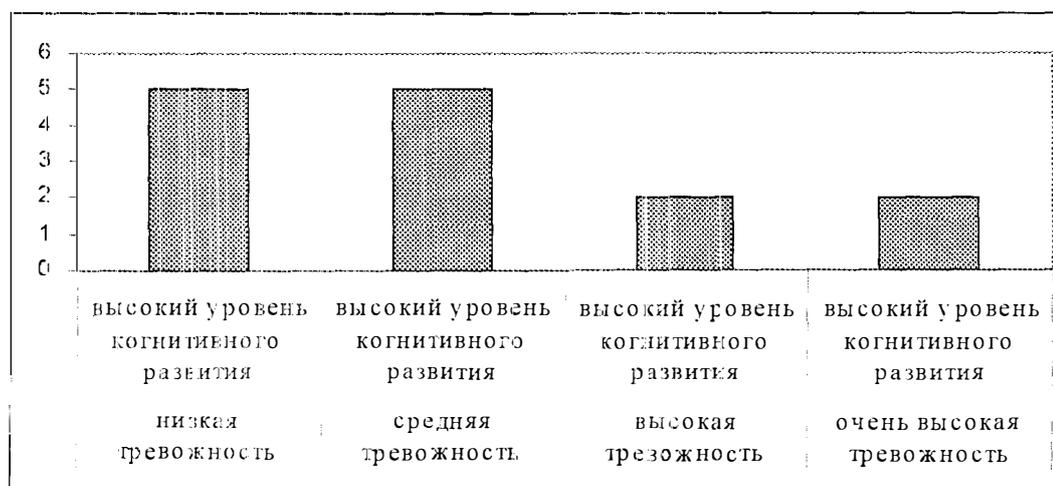


Рисунок 12- Соотношение показателей тревожности и когнитивного развития

5. В группе учащихся с очень высоким уровнем когнитивного развития у 3 человек имеется низкая тревожность.

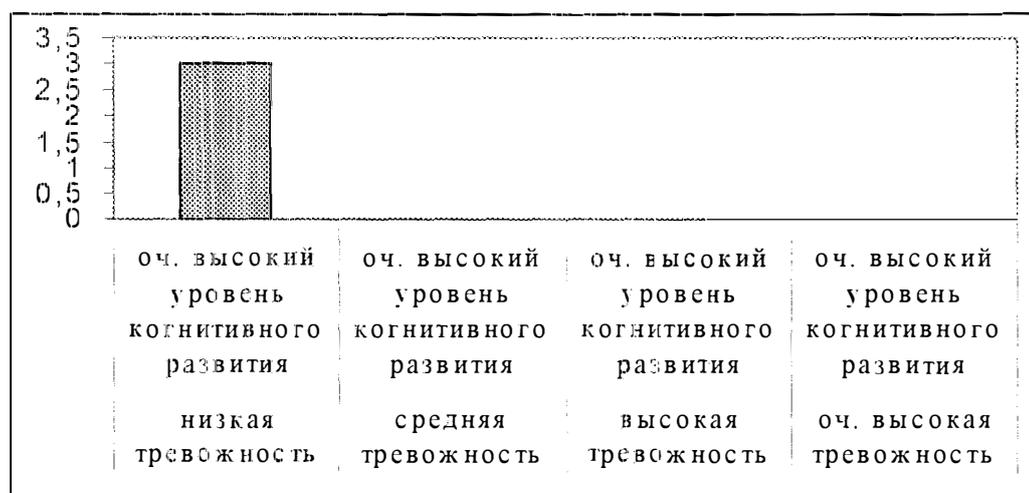


Рисунок 13 - Соотношение показателей тревожности и когнитивного развития

Сопоставительный анализ результатов диагностики когнитивного развития и школьной тревожности показал наличие связи между когнитивным развитием и школьной тревожностью. У учащихся с высоким уровнем когнитивного развития имеется низкая тревожность, у учащихся с низким уровнем когнитивного развития имеется высокая тревожность. Благоприятности психологического климата коллектива способствует снижению тревожности у учащихся с низким уровнем развития и повышению тревожности у учащихся с высоким уровнем когнитивного развития. Данный факт можно объяснить тем, что в подростковый период именно общение является ведущей деятельностью и поэтому оно определяет степень благоприятности психологического климата коллектива

3.3 Коррекционная программа для снижения школьной тревожности.

Коррекционная программа, направленная на снижение школьной тревожности, включает в себя рекомендации для учителей, программу коррекционно-развивающего тренинга для психолога, ориентированную на снижение школьной тревожности путем личностного развития.

Рекомендации для учителей по снижению уровня тревожности должны быть направлены на повышение когнитивного и личностного развития.

Первое направление предполагает развитие когнитивных способностей учащегося, так как именно недостаточная сформированность психических процессов является одной из причин школьной тревожности. Второе направление предполагает как снижение тревожности школьника, так его личностное развитие.

1. Учитывать индивидуально-возрастные особенности учащихся в процессе учебной деятельности.
2. Уметь выделять реакцию тревоги при неадекватном поведении ученика на уроке с целью своевременной помощи.
3. Максимально развертывать критерии оценки, использовать содержательную оценку, оценивать не всю деятельность сразу, а ее отдельные элементы, особенно успешные, чтобы ребенок видел, что и как он сделал, чтобы мог осознать свой успех.
4. Выработать у учащихся конструктивных способов поведения в трудных ситуациях и овладение приемами, позволяющие справляться с излишним волнением и тревогой.
5. Повысить самооценку ребенка.
6. Обучить ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения.

Работу по снижению тревожности рекомендуется проводить в трех направлениях:

1. Повышение самооценки ребенка.

2. Обучение саморегуляции в конкретных, наиболее волнующих подростка, ситуациях.

3. Снятие мышечного напряжения.

Развитие личности подростка осуществляется путем коррекционно-развивающего тренинга (см. Приложение Б) Данный тренинг состоит из 3 этапов:

I этап. Ориентировочный (2 занятия).

II этап. Реконструктивный этап (6 занятий).

III этап. Закрепляющий (2 занятия).

Целью данного тренинга является создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях, развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние, развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств, формирование положительных стратегий взаимодействия, активизация самосознания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Когнитивное развитие – процесс формирования и развития когнитивной сферы человека: его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи в процессе деятельности. Когнитивная сфера – часть психологии деятельности человека, связанная с познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и о самом себе

Проблема когнитивного развития личности рассматривается с позиций различных психологических подходов: генетического, процессуально-деятельностного, культурно-исторического и образовательного.

Так, Пиаже объясняет когнитивное развитие как способ адаптации человека к изменениям окружающей среды. Данный процесс является результатом эволюции. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Но при этом каждая предшествующая стадия подготавливает последующую, перестраивается на более высоком уровне. Кроме того, автор говорит о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, чтобы познать объекты, он их трансформирует --- производит действия с ними, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями.

Один из представителей процессуально-деятельностного подхода Рубинштейн С.Л. рассматривает любое психическое явление как процесс. Автор утверждает, что когнитивное развитие как живая реальная деятельность характеризуется процессуальностью, динамичностью, непрерывностью. Следовательно, механизмы умственной активности формируются не до начала деятельности, а именно в процессе самой деятельности.

С позиции культурно-исторического подхода когнитивное развитие ребенка осуществляется под влиянием таких ведущих факторов, как

употребление орудий, овладение знаками, включение в социальное взаимодействие с другими людьми. Механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, перестройка которой и характеризует направление роста его интеллектуальных возможностей.

Представители образовательного подхода рассматривают умственное развитие через процедуру его приобретения. Следовательно изучать интеллект необходимо через формирование определенных когнитивных навыков в специально организованных условиях при целенаправленном руководстве процессом усвоения новых форм интеллектуального поведения.

При изучении личности как субъекта процесса обучения, необходимо рассматривать не только с позиции когнитивного развития, но учитывать и личностные особенности. Тревожность является ярким проявлением личностных особенностей. Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Неопределенность термина «тревога» в психологических исследованиях является следствием использования его в различных значениях. Тревожность можно рассматривать как временное состояние, вызванное определенным стрессором, и как личностное свойство. Исследователи данного явления выделяют нормальную и невротическую тревогу.

Разные авторы выделяют разные причины возникновения тревожности. – это и нарушение семейных взаимоотношений, неблагоприятный климат коллектива, в котором находится личность, отрицательный эмоциональный опыт.

Тревожность как свойство личности оказывает непосредственное влияние на процесс интеллектуального развития: стимулирует деятельность либо дезорганизует ее.

Тревожность служит побуждением и мотивом умственной деятельности, а следовательно может или повысить энергию, тонус умственной деятельности, или снизить, тормозить ее.

Основными методами изучения влияния тревожности на когнитивное развитие являются: групповой интеллектуальный тест, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, методика оценки психологического климата коллектива. Групповой интеллектуальный тест позволяет выявить уровень развития умственных способностей. Методика диагностики школьной тревожности направлена на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей среднего школьного возраста. Методика диагностики степени благоприятности психологического климата позволяет исследовать общую оценку психологического климата коллектива его членами.

Такой комплекс психолого- диагностических методик позволяет изучить личность как субъекта деятельности.

Экспериментальное исследование показало наличие взаимосвязи когнитивного развития и школьной тревожности. У учащихся с высоким уровнем когнитивного развития диагностирован низкий уровень тревожности. Одной из причин высокой тревожности у детей данной группы является низкая степень благоприятности психологического климата. У учащихся с низким уровнем когнитивного развития выявлен высокий уровень тревожности. Наличие низкой тревожности у учащихся данной группы можно связать с высокой степенью благоприятности психологического климата коллектива.

Для снижения уровня тревожности нами разработана коррекционная программа, включающий в себя методические рекомендации для учителей и коррекционно-развивающий тренинг по снижению школьной тревожности, который может использовать в своей практике школьный психолог. Использование данной программы предполагает снижение уровня школьной тревожности и как следствие, повышение когнитивного развития учащихся.

Наше исследование в дальнейшем предполагает внедрение в практику школьного психолога предложенной диагностико-коррекционной программы, с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гончаров В.С. Основные формы когнитивного развития и типы их проектирования// Психологическая наука и образование. - М.: Наука, 2004, № 2. – С. 13.
2. Пономарев Я. А. Психология исследования интеллектуальной деятельности. - М.: Издательство Московского ун-та, 1979. –С.58.
3. Выготский Л.С.. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского ун-та. - М : 1928, № 4. – С. 5.
4. Коул М. Культурно-историческая психология. – М.: Когнито-центр, 1997. – С. 47.
5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Гардарики, 2002. – С. 286.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. - М.: Прогресс, 1969.- С.27.
7. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против.-М.: Прогресс, 1991.- С. 53.
8. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против.-М.: Прогресс, 1991.- С. 76.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды.-М.: Прогресс, 1969.- С.58.
10. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против.-М.: Прогресс, 1991.- С. 110-135.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 52.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 401.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 402.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 404.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 405.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 406.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 52.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 408.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 408.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 410.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 410.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 415.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. I I том.- М.: Педагогика, 1976.- С. 422.
24. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 49.
25. Выготский Л.С. Научное наследие // Собр. соч. т. 6.- М.: Педагогика, 1984. -С. 34.
26. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. т. 2.- М.: Педагогика, 1982. -С. 120.
27. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. т. 2.- М.: Педагогика, 1982. -С. 136.
28. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии.- М.: Школа Пресс, 1996, №5.- С. 30-38.

29. Выготский Л.С. Научное наследство // Собр. соч. т. 6.- М.: Педагогика, 1984. -С. 29.
30. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии.- М.: Школа Пресс, 1996, №5.- С. 38-51.
31. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский //Люди науки. – М.: Просвещение, 1990.-С. 84.
32. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. –М.: Педагогика, 1989. - С.125-143.
33. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 55.
34. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 56.
35. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 57.
36. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С.374-391.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 391-410
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.- С. 498-499.
38. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школ).- М., 1966.- С. 4.
39. Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.- С. 52
40. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб.: Притер, 2002.-С. 58.
41. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977. – С. 27.
42. Абульханова- Славская К.А. Стратегия жизни. –М.: Мысль, 1991. - С. 32.
43. Григорьев Д.В. Школьник как субъект воспитания //Классный руководитель. – М.: Педагогический поиск, 2002, №2. – С. 10-15.

44. Анциферова Л.И. Проблемы исследования личности//Вопросы психологии .- М.: Школа Пресс, 2001, №3.- С. 52-59.
45. Анциферова Л.И. Проблемы исследования личности//Вопросы психологии .- М.: Школа Пресс, 2001, №3.- С. 52-59.
46. Тревога и тревожность//Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. -С. 156.
47. Тревога и тревожность//Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. -С. 89.
48. Левитов Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги //Вопросы психологии .- М.: Школа Пресс, 1996, №1.- С. 131-137.
49. Стресс и тревога в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12.
50. Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: ПЕР СЭ,201. – С. 27-30.
51. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 162.
52. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 135-153.
53. Прихожан А.М. Явление, причина, диагностика //Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2004, № 8. –С. 19.
54. Прихожан А.М. Явление, причина, диагностика //Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2004, № 8. –С. 20.
55. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 141.
56. Введение в психоанализ.- М.: Наука, 1989.- С. 253.
57. Введение в психоанализ.- М.: Наука, 1989.- С. 258.
58. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 149.
59. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 150.
60. Тревога и тревожность//Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. -С. 23.
61. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 153.
62. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 165.
63. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 177.
64. Мэй Р. Проблема тревоги.- М.: ЭКСМО-ПРЕСС,2001. –С. 130.
65. Прихожан А.М. Явление, причина, диагностика //Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2004, № 8. –С. 23.
66. Прихожан А.М. Явление, причина, диагностика //Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2004, № 8. –С. 24.

67. Прихожан А.М. Явление, причина, диагностика //Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2004, № 8. –С. 27.
68. Прихожан А.М. Явление, причина, диагностика //Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2004, № 8. –С. 28.
69. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 142.
70. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 143
71. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.- С. 558.
72. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.- С. 560.
73. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.- С. 565.
74. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. -М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. –С. 153.
75. Тревога и тревожность//Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. -С. 155.