

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»  
Гуманитарно-педагогический институт  
Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»  
37.03.01 «Психология»

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему: **Взаимосвязь самооотношения и школьной тревожности у  
младших школьников**

**Студент** М.Г. Геворгян \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

**Руководитель** к.псих.н., доцент И.В. Костакова \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой: к.псих.н., доцент Е.А. Денисова \_\_\_\_\_  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

**Тольятти 2017**

## Аннотация

Тема бакалаврской работы: Взаимосвязь самоотношения и школьной тревожности у младших школьников.

Цель бакалаврской работы: выявить характер взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности.

Задачи бакалаврской работы:

1. Изучить проблемы отношения личности к себе и характеристики школьной тревожности в трудах отечественных и зарубежных исследователей.
2. Провести эмпирическое исследование самоотношения личности и школьной тревожности у младших школьников.
3. На основе эмпирических данных выявить особенности взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности младших школьников.
4. Сформулировать выводы.

Структура и объем работы: Работа состоит из следующих частей, таких как введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованной литературы, приложение. Объем работы составляет 75 стр.

Методы проведенного исследования: изучение и анализ научных источников по проблеме исследования; психологические методы: тестирование: методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева. Методика исследования школьной тревожности Р. Филипса. Методы первичной математической статистики, расчет среднего значения.

Основные результаты исследования (научные и практические): Обобщён и проанализирован опыт отечественных и зарубежных исследователей по проблеме школьной тревожности. Практическая значимость работы состоит во вкладе психологии эмпирических фактов об особенностях взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности. Результаты исследования могут быть использованы в организации всех направлений деятельности психологов, в разработке и осуществлении

программ профилактики и концепции эмоционально-личностных нарушений у младших школьников.

Количество источников литературы: 59 ед.

Количество иллюстраций и таблиц: 26 ед.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ САМООТНОШЕНИЯ И ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ</b>	
1.1. Теоретическое обоснование проблемы самоотношения .....	8
1.2. Проблема школьной тревожности в психологии.....	19
<b>Выводы по первой главе</b> .....	32
<b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ И ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
2.1. Описание результатов, выборки и методов исследования.....	34
2.2. Результаты исследования самоотношения и школьной тревожности в младшем школьном возрасте.....	38
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности в младшем школьном возрасте...	54
<b>Выводы по второй главе</b> .....	60
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	62
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	64
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	69

## ВВЕДЕНИЕ

Отношение к себе выступает предметом осмысления философии, религии и науки. Поведение личности как социального субъекта зависит от влияния на конкретный поступок ее самоотношения.

Самоотношение в рамках психологической науки выступает непреходящим объектом исследования еще с работ У. Джейма. Учеными собраны теоретические и эмпирические данные, определенным образом осознаны механизмы становления, компоненты структуры самоотношения. Особо пристальное внимание науки отведено изучению взаимосвязи самоотношения и разнообразных характеристик личности.

В науке существует большое разнообразие взглядов на феномен восприятия личностью самого себя. Для описания данной психологической категории используются многочисленные понятия такие как: как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, непосредственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и другие. Содержание этих интегральных понятий формулируется через важнейшие психологические категории: «установка» (Д.Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «отношение» (В.Н. Мясищев), «аттитюд» (M. Rosenberg, R. Wylie, S. Coopersmit), «социальная установка» (И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе), «чувство» (С.Л. Рубинштейн) и другие.

Значения большинства перечисленных понятий далеко не однозначно, что существенно затрудняет понимание феноменологии восприятия индивидом самого себя. Категории самовосприятия исследованы в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Р.С. Пантिलеева, Е.М. Синюковой, И.С. Кона и Н.С. Фонталовой.

Самоотношение личности неизбежно переплетается с тревожностью, и данный контент также является одной из проблем, интересующих исследователей в психологии. Ребенок, имеющий повышенные показатели тревожности впоследствии неизбежно будет иметь проблемы адаптации и социализации, а возможно и физического здоровья. Данные научных исследований позволили различать тревогу как состояние, более или менее кратковременное во времени и тревожность как устойчивое свойство личности. В первом случае это реакция на какую-либо опасность, реальную существующую или мнимую. Подобная эмоциональная реакция характеризуется состоянием размытого безобъектного страха. Личностная тревожность, устоявшаяся индивидуально- психологическая характеристика, заключена в высокой склонности человека ощущать беспокойство в самых разных жизненных событиях.

Интерес к вопросу исследования взаимосвязи отношения к себе и школьной тревожности обусловлено наличием **противоречия** между необходимостью организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками и отсутствием экспериментальных данных об особенностях взаимосвязи этих категорий, влияющих на процесс развития личности школьников. Актуальность исследования определяется необходимостью определения особенностей взаимосвязи отношения к себе и показателей школьной тревожности.

**Цель исследования:** выявить характер взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности.

**Объект исследования:** самоотношение личности и школьная тревожность младших школьников.

**Предмет исследования:** взаимосвязь самоотношения и школьной тревожности младших школьников.

**Гипотеза исследования:** существует определенная взаимосвязь между отношением к себе и школьной тревожностью младших школьников.

Положительному самоотношению соответствует умеренный (средний) уровень школьной тревожности и тогда как низкой степени выраженности самоотношения – высокая тревожность.

**Задачи исследования:**

1. Изучить проблемы отношения личности к себе и характеристики школьной тревожности в трудах отечественных и зарубежных исследователей.
2. Провести эмпирическое исследование самоотношения личности и школьной тревожности у младших школьников.
3. На основе эмпирических данных выявить особенности взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности младших школьников.
4. Сформулировать выводы.

**Методы исследования:**

- 1) Изучение и анализ научных источников по проблеме исследования;
- 2) Психологические методы: тестирование:
  - Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева.
  - Методика исследования школьной тревожности Р. Филипса.
- 3) Методы первичной математической статистики, расчет среднего значения.

**База исследования.** В исследовании принимали участие 30 детей младшего школьного возраста частной школы «ООЦ» г. Тольятти в возрасте от 10-11 лет.

**Практическая значимость исследования** состоит во вкладе психологии эмпирических фактов о особенностях взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности. Результаты исследования могут быть использованы в организации всех направлений деятельности психологов, в разработке и осуществлении программ профилактики и концепции эмоционально- личностных нарушений у младших школьников.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ САМООТНОШЕНИЯ И ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

## 1.1. Теоретическое обоснование проблемы самооотношения

Вопросу «самоотношения» посвящено большое количество исследований. Но в трактовании данного феномена до настоящего времени имеются некоторые расхождения. Проведенный теоретический анализ дал возможность констатировать, что большое количество отечественных и зарубежных ученых рассматривали процесс становления самооотношения в целостной структуре личности.

Анализ отечественной литературы показал приоритетное синонимичное использование понятий «самоотношение», «эмоционально-ценностное отношение к себе», «отношение личности к себе». В трудах российских исследователей самооотношение, в большинстве своем, не отделяется, совмещается с понятием самооценка.

Л.В. Бороздина [10] и О.М. Молчанова [11] указывают на принципиальные отличия в понятиях «самооценка», «образ Я», «самоотношение», полагая, что отношение к себе состоит из комплекса общей и частных самооценок, а так же непосредственно осознания себя как субъекта деятельности и взаимоотношений. Психологи полагают, что невозможно осознать специфику и логичность формирования самооотношения без учета субъективной действительности, то есть внутренней сущности индивида [2].

Анализ литературы (К.А. Абульханова-Славская [1], Б.Г. Ананьев [2], С.Л. Рубинштейн [44], В.В. Столин [50]) показал, что субъектность, являясь личностной характеристикой, напрямую отражает отношение человека к себе как к творцу, преобразователю, создателю персональной действительности. Она, прежде всего, взаимосвязана непосредственно с признанием инициативности индивида, его сознательности, умение ставить цели, свободы выбора и ответственности за сделанный выбор [50].



На сегодняшний день в трактовании самоотношения ведущей выступает теория Владимира Викторовича Столина [50], исходя из которой самоотношение включает в себе «симпатию», «уважение», «близость» и содержит в себе когнитивный и эмоциональный компонент.

Самоотношение есть сложная многоуровневой система, анализировать которую возможно в разнообразных ракурсах либо срезах. Фундаментом макроструктуры самоотношения как эмоционально – оценочной системы являются непосредственно самоуважение, аутосимпатия и близость к себе. Главным принципом организации самоотношения как структуры выступает стремление к поддержанию себя, к сбережению результирующего чувства на довольно стабильном уровне.

Для ряда людей высокая степень самоотношения может переживаться в большинстве своем в виде самоуважения, а для иных – в виде симпатии либо любви к самому себе. Самоотношение не выстраивается в виде совокупности эмоциональных проявлений по какому-то унифицированному списку эмоциональных критериев, а воплощается в определенную неповторимую форму (модальность) с особенной окраской и отличительным эмоциональным тоном.

Согласно Д.И. Фельдштейна [52], В.Г. Маралова [30], Т. Шибутани [58], в состав самоотношения входит, помимо указанных выше, и регулятивная сторона (поведенческая составляющая). Потому что поведение есть итог представлений человека о себе самом, которое складывается непосредственно в ходе последовательного взаимодействия с ним окружения.

Согласно У. Джемса [14], самооценка обуславливается тем, каким человек желал бы стать, какое положение хотел бы получить в социуме, является непосредственно точкой отсчета при оценке персональных достижений либо неудач. Отсюда отмечается тот факт, что заниженная

самооценка подразумевает отторжение себя, отрицание себя, негативное отношение к своей сущности.

К. Роджерс [43] то же подразделял общее отношение к себе на самооценку (непосредственно отношение к себе как носителю определенных свойств и преимуществ) и самоприятие (приятие себя целиком, вне зависимости от персональных свойств и преимуществ). Процесс становления данных сторон отношения к себе принципиально различен. Самооценка основывается, как правило, на сопоставлении своих достижений с достижениями окружающих. Самоприятие представляет из себя не только оценку, а является вариантом отношения к самому себе, является общей установкой на жизнь, складывающейся в процессе онтогенеза, и посредством намеренных усилий.

Вопрос самоотношения, будучи одним из ведущих в теоретическом аспекте, изучается в общей психологии развивающейся личности (Б.Г. Ананьев [3], Л.И. Божович [9], А.В. Захарова [17], А.Н. Леонтьев [26], М.И. Лисина [28], С.Л. Рубинштейн [44], Е.Т. Соколова[47]); в психологии самосознания (И.С. Кон [25], В.В. Столин [50], И.И. Чеснокова [57]); в структуре ведущих составляющих учебной деятельности (А.И. Липкина [27], Н.А. Менчинская [31], У.В. Ульенкова [51]). Проведенный анализ дал возможность констатировать, что фундаментом самоотношения является самооценка.

Отечественные психологи самооценку изучают в общем смысле (О.М. Анисимова [4], Т.В. Галкина). Н. Е. Анкудинова [5], Л.В. Бороздина [11], Е.И. Савонько [45], Е.В. Худобина [56] исследуют динамику самооценки. А.И. Липкиной [27] обоснована взаимосвязь самооценки с мотивацией учения. В исследованиях, эмпирически обосновано взаимодействие непосредственно познавательной и эмоциональной составляющих самооценки. Высокая и низкая степень развития познавательной составляющей может быть связана с адекватно высокой

удовлетворенностью собой, или с ненормально низкой. Главная роль отводится самопринятию - эмоциональному элементу «общей самооценки», сутью которой является цельное отношение к себе, понимание своей ценности, либо, в случае «низкого самопринятия» чувство ущемленности, ненужности, «неприятности» непосредственно для себя самого.

В педагогической психологии также имеются исследования самоотношения. Так Е.М. Синюкова [46], исследовала особенности возрастной динамики самоотношения младших школьников. Согласно ученой, самоотношение является личностным образованием, включающим в себя рефлексивный самоанализ, самооценку, уровень притязаний и является чувствительным на данном возрастном этапе.

В русле теории социального научения акцент ставится на ведущей роли в развитии у подрастающего человека отношения к себе ближайшего общественного окружения: родственников, сверстников и педагогов. Данное положение просматривается в работах Л.И. Божович [9], В.В. Столина [50], Л.В. Бороздина [11], С.Р. Пантिलеев [38]. Учеными (А.И. Захарова [16], В.С. Мухина [33], Н.С. Фонталова [54]) эмпирически доказано отрицательное воздействие неполной семьи на становление и формирование личности. М.М. Абрелева изучала взаимосвязь самооценки и оценок родителей у дошкольников.

Большинство исследователей отмечают роль влияния взрослого на становление самоотношения младшего школьника (Р. Бернс [8], Н.Ю. Максимова [29], Е.М. Синюкова [46]). Так признание личности школьника детерминирует у него становление чувства собственного достоинства и правильного благоприятного отношения к себе. Взаимоотношения с окружающими детьми являются для младшего школьника специфическим объектом познания и переживания. Они воспринимаются непосредственно как состояние либо итог межличностного взаимодействия. Данное видение процессов общения и отношения отмечается в трудах В.Н. Мясищева [35],

Б.Д. Парыгина [39], А.А. Леонтьева [26], Я.Л. Коломинского [24], Н.Н. Обозова [37] и иных ученых.

С.Р. Пантлеев [38] эмпирическим путем выделил в структуре самоотношения следующие факторы: *самоуважение, аутосимпатию, самоуничижение*, интегрирующиеся в благоприятное либо неблагоприятное отношение к самому себе.

С.Р. Пантлеев [38] развел понятия самоотношение и самооценка. Самоотношение, согласно С.Р. Пантлеева, есть неделимое, сравнительно стабильное эмоциональное отношение к себе, показатель принятия либо непринятия индивидом самого себя.

Самооценка способна видоизменяться от ситуации к ситуации, тогда как самоотношение является сравнительно стабильным и синтезирует большое количество прошлых и настоящих самооценочных аспектов.

С. Р. Пантлеев, проведя анализ категорий «самооценка» и «самоотношение» в русле теории А. Н. Леонтьева и В. В. Столина, пришел к следующим выводам [38]:

- Самоотношение является образованием личности, исходя из этого его структуру и организацию, возможно, раскрыть только в аспекте действительных жизненных отношений индивида, социальных конъюнктур его развития и деятельностей, за которыми непосредственно стоят мотивы, взаимосвязанные с реализацией себя как личности.

Любая общественная конъюнктура развития задает иерархию главных деятельностей и согласующихся с ними главных мотивов и ценностей, по отношению к которым человек воспринимает свое «Я», наполняет его персональным смыслом.

- Мотивы, детерминирующие деятельность и наряду с этим добавляющие ей персональный смысл, называют исследователями смыслообразующими. Иные мотивы, сочетающиеся с ними, играют роль двигательных факторов (благоприятных либо неблагоприятных, зачастую

остроэмоциональных, возбудимых) и не наполнены смыслообразующей функцией. Они А.Н. Леонтьевым называются мотивами-стимулами.

В литературе выделяются два *уровня самоотношения* – это уровень частных самооценок и уровень обобщенной самооценки. Главным правилом организации данных уровней в единую систему выступает объединение частных самооценок, в процессе которого учитывается непосредственно их субъективная значимость. Структура самоотношения, собственно сводится к структуре составляющих Я–концепцию элементов «Я».

Самоотношение так же понимается как собирательное одномерное образование, отражающее в определенной мере стабильную степень положительного либо отрицательного отношения индивида к самому себе.

Л. Уэлс и Дж. Марвел, проведя анализ разнообразных теорий обобщенной самооценки, сделали вывод о том, что обозначение самооценки в виде ценностного представления о себе не дает верного понимания того, что же это такое.

Исследователи называют три ведущих трактования термина самоотношения:

- любовь к себе;
- самоприятие;
- чувство компетентности.

Данные понятия отличаются в зависимости от того, как в них отражены составляющие эмоциональной «привязанности», в противоположность «оценке».

В подходах к трактованию самоотношения с позиций самоприятия последнее зачастую трактуется как возникавшее на основе самооценки индивида по отношению к тому или иному эталону. Главнейшим моментом данного процесса выступает чувство либо переживание, обуславливающее данное оценивание.

Большинство ученых полагают, что аффективный процесс является тем же самым, что и непосредственно самооценивание, описываемое в терминах эмоций. Вопрос в том, что одна и та же действительность рассматривается в различных ракурсах.

Р. Бернс [8] считает, что благоприятная Я – концепция детерминируется следующими факторами:

- непоколебимой убежденностью в симпатизировании окружающим,
- уверенность в своей способности к определенному типу деятельности;
- осознанием персональной авторитетности.

Следовательно, возможно предположить, что глобальная самооценка не только отображает некое собирательное чувство «за» или «против», персонального «Я» человека. Она сама характеризуется непростым устройством, обуславливаемым разнообразными условиями и процессами. Одновременно всевозможные аспекты общего самоотношения могут отражаться в чувствах и переживаниях разнородных модальностей и иметь различное психологическое содержание.

Теоретически ученые замыкают самоотношение непосредственно во внутренней зоне самосознания, которое, в то же время, сводится к Я–концепции, то есть к определенным содержаниям сознания. Совершенно бесспорно, что самооценка выступает эмоциональной реакцией на знание о себе и, что генерализация данных эмоциональных проявлений идет на основе генерализации единичных моментов образа «Я» в единую Я – концепцию. Эксперимент по понятийной реконструкции структуры эмоционально – оценочной системы не способен привести ни к чему другому, нежели «коллекционированию» (интегрированию) некоторых моментов либо сфер выражения человека, которые вероятно способны составлять содержание Я – концепции, выступать объектом для самооенок.

В наибольшей степени изученной в отечественной психологии является концепция самосознания, предложенная Владимир Викторович

Столиным [50]. Совокупные видения самопознания и самоотношения, исследуемые в русле данной теории, основываются на положениях Алексея Николаевича Леонтьева о деятельности, сознании личности, и на представлениях о персональном смысле как главной «образующей сознания».

Самосознание, А. Н. Леонтьевым [26], трактуется не как некое самописание, самопознание либо совокупность самооценок. Самосознание человека нацелено на то главное, что составляет его психологическую природу – на ее персональных вариант объединения деятельностей, объединения и выстраивания иерархии ее мотивов. Потребность в так понимаемом самосознании обусловлена тем, что любой индивид на определенном этапе своей жизни воплощает некую «совокупность жизненных отношений» при помощи комплекса разнообразных видов деятельностей. Одинаковые ситуации, поступки и их итог будут нести в себе разнообразный персональный смысл. Одно и то же действие либо условия его реализации будут иметь благоприятный смысл в отношении к иному.

Вместе с тем вступая в определенные отношения при помощи различных деятельностей, индивид находится в конфликтной ситуации, в которой одинаковые действия способны обладать различными смыслами в отношении к различным мотивам. Данный разноречивый сложный смысл В. В. Столин [50] трактует как конфликтный смысл. Смысл будет благоприятным для индивида тогда, когда он отображает взаимосвязь действия с достижением одного мотива и неблагоприятным тогда, когда человек сталкивается с имеющейся «внутренней преградой», то есть отображает «удаление от другого мотива».

Процесс самосознания протекает подобно переживанию конфликтных смыслов, в ходе которого человеку становится ясно, что он способен преодолеть, что побуждает ее отступить назад и какие трудности он не

способен игнорировать. Данный процесс автор этой теории сопоставляет с мыслями А. Н. Леонтьева [26] об особенном скрытом движении сознания, протекающим «по вертикали» в аспекте сопоставления мотивов друг с другом и приводящем к формированию взаимосвязанной конструкции персональных смыслов, к формированию личности.

В виде личностных преград способны выступать не только реальные внешние конъюнктуры и взаимоотношения, но и разнообразные индивидуальные особенности, черты личности индивида. Данный факт обусловлен тем, что персональное «Я» личности, зачастую в большинстве своем, даже более чем реальные конъюнктуры, способно выступать в виде фактора, цели либо мотива его разнообразных типов деятельностей.

Любая из данного рода скрытых препятствий для ее актуализации в виде преграды подразумевает специфичную для нее конъюнктуру, где противостояние с мотивами актуально реализуемых деятельностей обуславливает к переживанию конфликтного смысла. Конфликтность в ходе сознательного либо неосознаваемого выбора среди разноречивых деятельностей будет отображать для человека ее персональные особенности, будет выявлять для нее самой ее индивидуальную суть. Итогом данного процесса выступает не столько осознание человеком его персональных качеств, особенностей, ценностей, но и вместе с тем выработка определенного отношения к себе, самоотношения.

Если классически самоотношение исследуется как непосредственно антитюд, направление на себя (либо его эмоциональное составляющее), детерминирующаяся познавательной операцией сопоставления себя и своих персональных особенностей с определенным нормативом, то в аспекте теории смысла «Я» самоотношение не выступает ни последствием познания себя, ни реакцией на различные аспекты образа «Я».

Знание о себе и самоотношение выступает следствием общих факторов, которые находятся вне индивида, в его деятельности и только



некоторые самооценки способны восприниматься самим человеком, как порождающие его реальное отношение к себе, самоотношение.

Самоотношение возможно понять как находящееся на поверхности сознания, непосредственно – феноменологическое отражение персонального смысла «Я» для самого индивида. В данном случае специфичность переживания смысла «Я» исходит из действительного существования человека, его реальной позиции в социуме.

В теории о личностном смысле «Я» В. В. Столина [50] предложена модель строения самоотношения. Фундаментом самоотношения выступает процесс, где персональное «Я», индивидуальные черты и качества расцениваются индивидом в отношении мотивов, отражающим склонность к самореализации.

Самоотношение трактуется как неоднозначная активность человека непосредственно в отношении своего «Я», заключающаяся во внутренних поступках, обладающих эмоциональной специфичностью и предметным наполнением определенного действия. Его макроструктуру составляют эмоциональные элементы. В виде более общего образования структуры выступает недифференцированное общее чувство «за» или против своего персонального «Я».

Природа самоотношения не ограничивается только внутренним пространством человека и его самосознанием, а посредством мотивов связывается с действительной жизнедеятельностью индивида. Главная функция самоотношения – сигнализировать о смысле «Я» человека.

Самоотношение является смысловым личностным образованием. И понять его возможно только посредством анализа рождающих его мотивов. Данный анализ нельзя ограничивать только анализом мотивов. Как считает Артур Владимирович Петровский главная характеристика личностных смыслов – их обусловленность местом человека в системе общественных

отношений, социальной ситуации развития, то есть от его общественной позиции [40].

Во внутреннем пространстве человека изначально рождается определенное отношение к другому, для того чтобы в дальнейшем вследствие взаимного характера данного отношения – трансформироваться в «отношение к себе самому», детерминированное отношением к «другому». Это отношение и является сутью личностной – особенной человеческой природы.

Общее эмоциональное отношение к самому себе также не взаимосвязано с персональными личностными и характерологическими особенностями. Сущность эмоциональных отношений к «другому» и к «себе» необходимо искать в реальных, жизненных отношениях личности и в определенном общественном контексте.

Таким образом, анализ имеющихся в науке подходов к природе, структуре, механизмам, функциям самоотношения позволил констатировать, что данный феномен необходимо трактовать как личностное, динамическое, интегративное образование, при помощи которого индивид познает себя и тем или иным образом относится к себе. В состав самосознания самоотношение является его эмоциональной стороной, пребывающей в прочном единении с познавательным и поведенческим компонентом. следовательно, самоотношение выступает главным обуславливающим элементом самосознания, детерминирующим самовосприятие, качество установок на себя, влияющее на все сферы жизни и деятельности индивида. Среди них как волевая саморегуляция, приспособление к социуму, коммуникации, то есть обуславливают его поступки и деятельность в целом.

## 1.2. Проблема школьной тревожности в психологии

Проблема тревожности и тревоги представляет собой одну из важнейших проблем современного социума. Этой проблеме посвящено огромное количество исследований в разнообразных научных областях.

В психологической литературе *тревога* трактуется как негативное эмоциональное переживание, связанное с ощущением угрозы. Однако тревогу возможно применять в конструктивном русле. Тревожность проявляется в систематическом чувствовании опасности для персонального «я» в различных ситуациях.

Согласно Дж. Тейлора, тревожность – есть склонность индивида непосредственно к переживанию тревоги. Она характеризуется низким порогом происхождения реакции тревоги - одним из ведущих показателей персональных различий [59].

Тревожность, по мнению А.М. Прихожан [41], представляет собой фундамент целого ряда психологических трудностей, в том числе ряда нарушений развития. Тревожность исследуется как критерий «преневротического состояния». Ее значение очень высоко и в нарушениях поведения, таких, как девиантность и аддиктивность

Проблема тревожности нашла свое отражение в трудах К. Хорни [57], А. Фрейд [53], Дж. Тейлор [59], А. М. Прихожан [41], Р. Мэй [34].

В психологической литературе отмечают разнообразные подходы к трактованию тревожности. Но большинство ученых считают необходимым изучать ее дифференцированно – как ситуационное явление и как персональную характеристику, при этом необходимо учитывать ее динамику. А.М. Прихожан отмечает, что тревожность – есть чувствование эмоционального дискомфорта, связанное с предвкушением неблагополучия, непосредственно с ощущением будущей угрозы. [41]

В науке отличают тревожность как *эмоциональное состояние* и как *стабильное свойство, черту личности либо темперамента*.

По Р.С. Немову, тревожность – непрерывное или ситуативное свойство человека впадать в состоянии повышенного волнения, ощущать страх и тревогу в неоднозначных социальных конъюнктурах [36].

А.В. Петровский полагает, что тревожность – это предрасположенность индивида к чувствованию тревоги, характеризующаяся не высоким порогом образования реакции тревоги; один из главных критериев персональных различий. Тревожность, чаще всего, завышена в случае наличия нервно-психических либо серьезных соматических заболеваний, а также у физически здоровых людей, испытывающих последствия психотравмы, а так же у ряда индивидуумов, имеющих отклоняющиеся субъективные проявления неблагополучия [40].

Г.Г. Аракелов [6], А.К. Дусавицкий [15], Б.И. Кочубей [23], полагают, что тревожность является неоднозначным психологическим термином, описывающим определенное состояние индивида в определенный временной отрезок, так и стабильное личностное свойство любого человека. Тревожность – будучи чертой личности, взаимосвязана с генетически обусловленными свойствами функционирующего мозга индивида, создающими условия для систематического повышения чувства эмоционального возбуждения, возникновения тревоги [2].

Изучая тревожность как персональное свойство и тревогу как состояние личности, Ч. Д. Спилбергер [49] подразделил их на непосредственно «реактивную» и «активную», «ситуативную» и «личностную» тревожность.

*Ситуативная тревожность* - это, чаще всего, краткосрочное состояние, однако, она может быть стабильной, для определенных конъюнктур. Среди них можно отметить экзамены, беседы с руководством, общение с малознакомыми людьми, носителей угрозы. Вместе с тем, *личностная тревожность* превращается в черту личности индивида и отражается на его негативном (нервозном, беспокойном) отношении ко

всяким жизненным обстоятельствам, систематически ощущая опасность, исходящую от них. Личностная тревожность, рожденная эмоциональной реакцией на угрозу, способна иметь глубокие корни, уходящие в период раннего детства либо еще далее. С данным типом тревожности очень трудно справляться, и трудно жить, непосредственно в ситуации постоянного ожидания опасности.

Первичной классификаций тревожности можно считать классификацию З. Фрейда [53]. Ученый определил *три ведущих типа тревожности*:

- *объективную*, обусловленную реально- существующей опасностью из вне;
- *невротическую*, обусловленную не известной и не определенной опасностью;
- *моральную*, называемую им как «тревожность совести».

Следуя классификации З. Фрейда[53] и Ч. Д. Спилбергера [49], возможно отметить, что объективная тревожность соотносится с «ситуативной», невротическая - с «личностной».

*Моральная тревожность* имеет интегральный характер и непосредственно взаимосвязана с силой и актуальностью «преступления» нравственных устоев, общественных и непосредственно личностных.

А. М. Прихожан предлагает классификацию тревожности непосредственно основанную на типах тревожных ситуаций, которые связаны: с ходом учения – это *учебная тревожность*; с представлениями о себе – *самооценочная тревожность*; с коммуникациями– это *межличностная тревожность* [41].

И. В. Имедадзе [20] определяет два уровня школьной тревожности: низкий (адекватный) и высокий (неадекватный). Низкий уровень тревожности - нужен для адекватной адаптации к учебной среде. Высокий

уровень тревожности обуславливает возникновение дискомфорта ребенка в окружающей учебной обстановке.

Сверх отмеченных выше классификаций типов тревожности, в науке имеется и более общая классификация, заключающаяся в себе две главные группы тревожности: *открытую и скрытую*.

*Открытая тревожность* - осознано переживаемая и проявляющаяся в поступках и деятельности в виде состояния тревоги.

*Скрытая тревожность* - в определенной степени неосознаваемая, выражающаяся либо в избыточном умиротворении, притуплении чувства действительного неблагополучия и зачастую в отрицании его, либо косвенным путем – посредством нестандартных вариантов поведения.

К «открытым» формам тревожности можно отнести: острая, неуправляемая либо слабоуправляемая тревожность; управляемая либо возмещаемая тревожность, встречающаяся, чаще всего, в младшем школьном и раннем юношеском возрасте; взращиваемая тревожность, чаще всего встречающаяся в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте; тревожность понимается и переживается в виде ценного для индивида качества, дающего возможность добиваться вожделенного. Она способна выступать как балансир активности личности, обуславливающий его дисциплинированность и обязательность, мировоззренческая и ценностная установка, вариант поиска определенной «условной выгоды» от присутствия тревожности.

Согласно У.П. Моргана [32], виды скрытой тревожности наблюдаются равномерно во всех возрастных периодах. Скрытая тревожность наблюдается как правило существенно реже, нежели открытая. Одна из ее ярких форм символически названа «неадекватное спокойствие». В данном случае ребенок, прячет тревогу и от окружающих, и непосредственно от самого себя, применяет разработанные им твердые варианты защиты от тревоги, создающие препятствие для понимания имеющихся угроз в

окружающей действительности, и персональных переживаний. У данных детей не присутствуют внешние сигналы тревожности, наоборот, для них свойственно повышенное спокойствие. Несмотря на это во внутреннем плане ребенка имеются множественные отрицательные переживания. Эта форма нестабильная, она очень быстро трансформируется непосредственно в открытые формы тревожности.

Согласно В.Р. Кисловской, *тревожность* – непрерывно либо время от времени проявляемое свойство человека впадать в состояние высокого о беспокойства, чувствовать страх и тревогу в неоднозначных общественных конъюнктурах обусловленных экзаменационными испытаниями, либо с повышенной эмоциональной или физической перегрузкой, рожденной причинами иного характера [22].

Согласно Ю. Л. Ханину [55], ситуативная тревожность появляется как реакция человека на разнообразные, в первую очередь, общественно - психологические стрессоры (ожидание отрицательной оценки либо враждебной реакции, чувство отрицательного отношения, угрозы своему самоуважению, репутации). Наоборот, личностная тревожность как черта, свойство дает представление непосредственно о персональных отличиях в подверженности воз действию разнообразных стрессоров. Стало быть, в данном случае речь идет о сравнительно стабильной склонности индивида воспринимать угрозу своему «Я» в самых разнообразных ситуациях и реагировать на данные ситуация увеличением ситуативной тревожности. Уровень личностной тревожности описывает прошедший опыт индивида, то есть, то, как часто ему приходилось чувствовать ситуативную тревожность.

Тревожность в различных обстоятельствах проявляется по-разному. В одних случаях человек может вести себя тревожно в любых обстоятельствах, в других он проявляют свою тревожность только время от времени, в зависимости от сложившихся конъюнктур.

Минимальный уровень тревожности – природная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У любого индивида есть свой приемлемый или необходимый уровень тревожности, так называемая *полезная тревожность*. Но, имеется категория личностей, тревожность которых несоразмерно высока. Она представляет собой существенную угрозу для самооценки и для жизни и деятельности.

Анализ психологической - педагогической литературы дает возможность классифицировать ощущения тревожных личностей на различных уровнях (А.М. Прихожан [41], Ч. Спилбергер [49], К.Е. Изард [19], Н.В. Имедадзе [20]):

*На физиологическом уровне* - наблюдается тахикардия; учащенное дыхание; увеличение минутного объема циркуляции крови; нарастание общей нервозности; понижение порога восприимчивости.

*На психологическом уровне* тревожность ощущается как: обеспокоенность; беспокойство; неврастеничность; ощущение чувства неопределенности; грозящей опасности, неуспеха; затруднения в принятии решения.

Тревожность проявляется в беспомощности; в отсутствии уверенности в себе; в раздувании важности обстоятельств и чувствовании бессилия перед ними.

Работы отечественных психологов доказывают, что негативные переживания, обуславливающие трудности в поведении подрастающих людей, не есть следствие врожденных агрессивных либо сексуальных инстинктов, «ждущих освобождения» и всю жизнь довлеющих над личностью. Данные исследования выступают непосредственно теоретическим фундаментом для осознания тревожности, как результата действительной тревоги, появляющейся в тех или иных негативных условиях в жизни ребенка, как образования, появляющегося в ходе его деятельности и общения. Иначе, тревожность - явление социальное, а не



биологическое. Проблема тревожности несет в себе и иной аспект, психофизиологический.

В.В. Суворова полагает, что тревога есть составная часть состояния сильнейшего психического напряжения – «стресса». Она трактует стресс как состояние, появляющееся в сверхэкстремальной обстановке, очень затруднительных и неприятных для человека.

Р. Мэй трактует стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, появляющееся в «крайне затруднительных обстоятельствах» [34].

При большом количестве различий понимания «стресса», все ученые сходятся в том, что стресс – есть сильнейшее напряжение нервной системы, появляющееся в очень затруднительных обстоятельствах.

Анализ различных теорий позволил определить ряд *источников тревожности*:

1. Тревожность, появляющаяся у индивида непосредственно при наличии вероятной угрозы нанесения физического вреда.

2. Тревожность, вызванная утратой чувства любви.

3. Тревожность, обусловленная наличием ощущения вины, проявляющаяся не ранее четырех лет. В более старшем возрасте, чувству вины свойственно самоунижение, досада на себя самого, восприятие себя как незаслуживающего внимания.

4. Тревожность, возникающая в результате неспособности овладеть социальной средой. Она возникает, когда индивид ощущает свою неспособность при решении проблем, выдвигаемых средой.

5. Тревожность, обусловленная наличием стабильного чувства неполноценности.

6. Тревожность, возникающая в состоянии фрустрации.

7. Тревожность, присущая любому человеку в той или иной степени.

Тревожность, будучи психическим свойством, характеризуется непосредственно четко выраженной возрастной специфичностью,

проявляющейся в ее содержании, сущности, источниках, вариантах выражения и восполнения. Любой возрастной этап характеризуется теми или иными областями реальности, вызывающими тревогу у большого числа детей, и не зависящими от действительно существующей угрозы, либо тревожности как стабильного образования. Эти «возрастные пики тревожности», согласно А.М. Прихожан, обусловлены возрастными задачами развития.

Среди наиболее встречающихся причин возникновения тревожности у детей школьного возраста называют следующие:

1. Конфликты внутри личности, в первую очередь, связанные с оценкой персональных успехов в разнообразных типах деятельности (Б.И. Кочубей [23], Е.В. Новикова [23] );

2. Расстройства внутрисемейного либо внутришкольного общения, а также трудности во взаимодействии с окружающими детьми (А.П. Захаров [16], А.М. Прихожан [41], А.С. Спиваковская [48]);

3. Соматические (телесные) нарушения (П.И. Ивлева).

Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова [23] считают, что, тревожность у появляется тогда, когда школьник находится в конфликтной ситуации, вызванной:

1. отрицательными, негативными запросами к ученику, ставящими его в унижительной либо зависимое положение;

2. несоответствующими, как правило, преувеличенными требованиями и запросами;

3. разрешимыми требованиями, предъявляемыми к школьнику родителями, школой, ровесниками.

В появлении тревожности огромная роль отдается семейному воспитанию, функции матери, взаимоотношениям школьника с матерью.

Помимо понятий тревога и тревожность Ф.Б. Березин [7] называет непосредственно «явления тревожного ряда», раскрывающие

эмоциональные состояния, закономерно меняющие друг друга в ходе появления и возрастания состояния тревоги. Ф.Б. Березин [7] выделил уровни выражения тревожности:

1 – *чувство внутренней напряженности* — это первичный компонент тревожного ряда, который выражает минимальное проявление тревоги. В данном случае ребенок чувствует настороженность, напряженность и дискомфорт, которые, однако, не несут в себе признаков угрозы. Они представляют собой сигнал о наступлении более тревожных явлений. Данный уровень имеет адаптационное значение.

2 - *гиперстезические реакции*, которые сменяют чувство внутренней настороженности либо примыкающие к ней. Если стимулы ранее были нейтральными, то на данном уровне они приобретают значимость, и при нарастании — негативную эмоциональную окраску. Данный этап характеризуется непосредственно недифференцированным реагированием, раздражимостью.

3 – *непосредственно тревога* — выражается в переживании неопределенной угрозы, в чувствовании неясной, расплывчатой угрозы.

4 - *страх* - появляется в процессе нарастания тревоги и отражается в опредмечивании, конкретизировании неясной ранее опасности. В данном случае объекты, с которыми сопоставляется страх, чаще всего, не отражают реальную причину тревоги, действительно существующую угрозу.

5 - *чувствование неизбежности приближающегося несчастья*— появляется в ходе непосредственно продолжающегося возрастания тревоги и отражается в понимании неосуществимости избежания опасности, неизбежного несчастья. Данное переживание взаимосвязано не с наполнением страха, а только с систематическим возрастанием тревоги.

6 - *тревожно-боязливое возбуждение* - очень высокий показатель явлений тревожного ряда. Выражается в четком стремлении разрядиться двигательным путем, наблюдается поиск помощи вплоть до паники. Для

этого уровня свойственна полная потеря организации поведения и деятельности, детерминированная тревогой.

Более или менее эпизодическое чувство тревоги, связанное с ощущением дискомфорта и неблагополучия, способно трансформироваться в индивидуально-психологическую особенность индивида. В данном случае для индивида становится свойственно стремление постоянно переживать состояние тревоги, которая абсолютно неадекватна сложившимся обстоятельствам, или имеет низкий порог появления.

Одним из типов тревожности, встречающихся в период школьного детства, является школьная тревожность.

Проведенный анализ литературы (Б.А. Вяткин [13], Е.Ю. Брель [12], Н.В. Имедадзе [20], В.Е. Каган [21]) показал наличие различного рода обозначений стабильного переживания школьного неблагополучия: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактогения». Но, среди данных понятий возможно отметить существенные различия.

Р. Филипс отмечает следующие факторы тревожности: общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация (неудовлетворенность) потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

М. Раттер считает, что понятие «школьный невроз» используется, как правило, тогда, когда страх школы, тревога присутствуют на неосознаваемом уровне. Школьный невроз проявляется непосредственно в виде связанных с ярким внутриличностным конфликтом соматическими проявлениями (тошнота, различные боли, повышения температуры и другие) перед посещением образовательного учреждения.

Понятие «школьная фобия» применяется с целью обозначения разнообразных видов страха, обуславливаемого посещением образовательного учреждения. В большинстве своем здесь речь идет собственно о непобедимом страхе, неврозе в прямом смысле слова.

Термин «дидактогения», «дидактогенные неврозы» применяется с целью указания на то, что тревога, страх школьника обусловлены самой системой школьного обучения, либо взаимоотношениями с преподавательским составом.

Школьная тревожность – есть обширное понятие, заключающее в себе разнообразные моменты стабильно устойчивого школьного психоэмоционального неблагополучия. Она проявляется в смятении, растерянности, замешательстве, завышенном беспокойстве в ситуациях обучения, общения и нахождения в классе, в предвкушении отрицательного отношения к себе, негативной оценки со стороны учителей или других учеников класса.

Ребенок непрерывно ощущает свою личную нетождественность, ущербность. Он сомневается в правомерности своего поведения, принятых им решений.

Школьная тревожность является итогом взаимодействия ученика с конъюнктурой образовательного учреждения. Это специфический тип тревожности, который свойственен для различного рода обстоятельств - ситуаций взаимодействия школьника с разнообразными составляющими жизнедеятельности образовательного учреждения.

Ощущение тревоги, появляющееся в школьном возрасте, неминуемо, так как учение всегда ведет за собой тревогу. Процесс обучения есть открытие и постижение чего-то нового, а все новое, малознакомое несет в себе беспокоящую, угнетающую ребенка неопределенность. Искоренить данную тревогу, фактически, значит устранить имеющиеся проблемы

познания, являющиеся существенным требованием благополучия усваивания учебного материала.

В связи с этим можно говорить о том, что разумный процесс обучения в школе возможен лишь при условии более или менее постоянного переживания тревоги по поводу перипетий школьной жизни. Но насыщенность этого переживания не должна превышать персональной для определенного школьника «критической точки», после прохождения которой оно способно оказать непосредственно разрушающее, а не мобилизующее воздействие.

Собственно усиленное, дезорганизирующее учебную деятельность переживание тревожности расценивается психологами (Н.В. Вострокнутов, Л.С. Иванова, О.А. Матвеева, Е.А. Львова), как системообразующий фактор школьной дезадаптации, или, в русле теории сопровождения, характеристика неконструктивного течения процесса адаптации, приспособления (Битянова М.Р.).

Школьная тревожность является особым типом тревожности, проявляющимся в процессе взаимодействия школьника с определенными составляющими образовательной реальности и закрепляющимся в данном взаимодействии. Одновременно высокая школьная тревожность, приводящая к дезорганизации учебной деятельности ученика, может быть обусловлена как исключительно ситуативными причинами, так и поддерживаться персональными характеристиками ребенка (темпераментом, характером, особенностями взаимоотношений со значимыми другими вне стен школы).

По мнению Г.А. Ковалева, школьная образовательная среда характеризуется рядом признаков:

- физическое пространство, имеющее различные эстетические характеристики и детерминирующее возможности перемещений ребенка в пространстве;

- человеческие факторы, обусловленные характером системы «ученик - учитель - администрация - родители»;

- учебно- методический комплекс.

Преимущественно появление школьной тревожности, обусловлено непосредственно социально - психологическими факторами либо фактором учебных программ. Анализ литературных источников позволил выделить ряд факторов, влияние которых обуславливает становление и закрепление тревожности. К ним относятся:

- 1) учебные перегрузки;
- 2) неуспешность школьника при осваивании школьной программы;
- 3) завышенные ожидания со стороны родителей ученика;
- 4) отрицательные взаимоотношения с учителями;
- 5) постоянно повторяющиеся оценочно - экзаменационные конъюнктуры;
- 6) смена школьного коллектива либо нарушение взаимоотношений с коллективом детей.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно отметить, что проблема тревоги и тревожности является одной из главных разрабатываемых проблем психологии.

## **Выводы по первой главе**

Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Теоретический анализ отечественных и зарубежных теорий позволил выявить неоднозначность в трактовании понятия «самоотношение». Между тем все ученые едины в понимании того, что самоотношение выступает одним из ведущих условий для развития субъектности личности, целостной «Я»-концепции, обуславливающей к жизненную самореализацию человека.

2. Самоотношение - особая активность индивида в адрес своего «Я», заключающаяся в тех или иных внутренних действиях, которым свойственна как эмоциональная специфичность, так и предметное содержание самого действия, осознание самого себя с точки зрения персональных наиболее актуальных видов деятельности.

3. Наиболее общим образованием структуры выступает недифференцированное общее чувство «за» или против своего «Я». Суть самоотношения возможно раскрыть только в аспекте действительных жизненных отношений индивида, общественных конъюнктур его развития и деятельностей, за которыми стоят мотивы, обусловленные самореализацией человека как личности.

4. Школьная тревожность – есть особый тип тревожности, отражающейся во взаимодействии школьника с разнообразными элементами образовательной среды и фиксирующиеся в данном взаимодействии. В ее развитии возможно выделить ситуационные (непосредственное взаимодействие с элементами образовательной реальности) и персональные (темперамент, самооценка) предпосылки.

5. Тревога – это присущая учебному процессу особенностью, и поэтому не может трактоваться как определенно отрицательное состояние, оказывающее дезорганизирующее воздействие на учебный процесс. Она лишь



усиливает тревожные состояния, говорящие о проблемах в процессе приспособления к условиям школьного обучения.

6. Школьная тревожность отличается неоднородностью на различных этапах обучения в школе. Она обусловлена разнообразными причинами и отражается в различных формах. Некоторые из них являются универсальными для определенного возраста.

7. Школьная тревожность – есть очевидный показатель наличия трудностей в процессе школьной адаптации. Начиная с подросткового возраста, тревожность способна развиваться и закрепляться, переходя в личностную тревожность как психическое свойство ученика. Высокая школьная тревожность создает препятствия для плодотворной учебной деятельности вне зависимости от того, понимается она самим школьником либо нет.

## ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ И ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1. Описание результатов, выборки и методов исследования

Для подтверждения (опровержения) гипотезы исследования определены методы исследования, база и экспериментальный план. Согласно задачам и гипотезе исследования выбран корреляционный план с двумя переменными: самоотношение и школьная тревожность.

*Методика исследования самоотношения С.Р. Пантилеева.* (Стимульный материал представлен в приложении 1).

Позволяет выявить, прежде всего, структуру самоотношения личности и степень выраженности каждого из следующих компонентов:

1. Шкала «закрытость» позволяет выявить доминирование тенденций либо конформности, либо глубокого самоосознания и понимания себя. В первом случае ярко выражено защитное поведение, нежелание признавать наличие личных проблем и быть искренним и открытым в социуме. Показатель самоосознания говорит об обратном, то есть о внутренней честности, открытости человека перед самим собой и другими.

2. Шкала «самоуверенность» также включает два полюса отношения к себе: сила собственного «Я» и слабое «я». Полюс высоких значений по шкале говорят об удовлетворенности своими успехами, компетентностью, смелостью. Полюс низких показателей говорит о высокой неуверенности в своем потенциале и способностях, внутреннее напряжение.

3. Шкала «саморуководство» дает представление об источнике активности и развития. Восприятие персонального «Я» как основы развития и поведения, как источника противостояния внешним препятствиям и негативным влияниям, соответствует высоким значениям шкалы. Низкие показатели по шкале сопряжены с восприятием себя под властью внешних

конъюнктур, с неспособностью или даже отказом борьбы с жизненными трудностями.

4. Шкала «отраженное самоотношение» указывает на субъективное восприятие симпатии-антипатии со стороны окружающих. Ощущение себя любимым другими обуславливает эмоциональную открытость, контактность и готовность проявлять активность. Второй полюс шкалы соотносится с отсутствием ожидания поддержки со стороны социального окружения, с уверенностью в том, что достоин порицания и осуждения.

5. Шкала «самоценность» оценивает степень оценивания персонального «Я» для окружающих. Высокие показатели по шкале свидетельствуют о признании собственной неповторимости, уникальности. Это позволяет индивиду адекватно относиться к критике в свой адрес. И наоборот, непереносимость замечаний в свой адрес от окружающих, реакция обиды, стыда характерны для испытуемых с глубокими сомнениями в собственной значимости и ценности.

6. Шкала «самопринятие» сопряжена с принятием себя таким, какой есть во всей полноте личностных и поведенческих проявлений. Излишняя самокритичность и не готовность позитивно воспринимать себя в крайнем своем проявлении доходит до самоуничужения.

7. Шкала «самопривязанность» указывает на степень выраженности потребности к самоизменению. Высокие показатели по шкале указывают на наличие самодостаточности и нежелание изменяться. Неудовлетворенность собой и стремление к новому опыту отличает испытуемых с низкими оценками по шкале.

8. Шкала «Внутренняя конфликтность» соответствует отрицательному отношению к себе, склонности к самокопанию, признанию собственной малоценности (высокие значения по шкале). Либо человек выражает удовлетворение собой и складывающейся жизненной ситуацией (низкие значения по шкале).

9. Шкала «самообвинение» дает представление о степени выраженности отрицательного самовосприятия. Высокие показатели по шкале указывают на то, что испытуемый видит в себе массу недостатков, легко принимает вину на себя. Испытуемые с низкими показателями по этому параметру склонны обвинять других, искать в социальной среде источник собственных неприятностей.

Сырые баллы по каждой шкале переводятся в звезды. Количество звезд варьирует от 0 до 15 и является основанием для интерпретации.

Значение в 1-3 звезда согласно инструкции являются низким, 4-7 – средним, 8-19 высоким. Используется номинальная шкала измерения.

*Методика диагностики уровня школьной тревожности. Р. Филиппа.* Методика дает возможность изучить уровень и характер школьной тревожности. (Стимульный материал представлен в приложении 2).

Факторы тревожности:

1. *Общая тревожность в школе* — есть общее эмоциональное состояние тревожности ученика, которое связано с вовлечением его в разнообразные аспекты жизни в образовательном учреждении.

2. *Переживание социального стресса* - эмоциональное состояние учащегося, которое связано с вовлечением его в общественные отношения со сверстниками.

3. *Фрустрация (неудовлетворенность) потребности в достижении успеха* – не удовлетворенные потребности в успехе, достижении высокого результата в различных видах деятельности.

4. *Страх самовыражения* – отрицательное эмоциональное переживание обстоятельств, обусловленных необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, выражение своих персональных возможностей.

5. *Страх ситуации проверки знаний* – переживание в ситуации публичного выступления, необходимости проявления своих возможностей.

6. *Страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - переживание значимости других особенно в ситуации оценки результатов деятельности, поступков, мыслей, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок, провала, социального стыда.

7. *Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* - определяется психофизиологической организацией человека, низкая приспособленность к ситуациям стрессогенного характера, неадекватная реакция на тревожную ситуацию.

8. *Проблемы и страхи в отношениях с учителями* – сложности обращения к учителю, волнение и не удовлетворенность потребности в отношениях со взрослыми.

Выделяются следующие уровни тревожности по каждому из восьми факторов:

- тревожность от нуля до 20% - низкая тревожность;
- тревожность от 20 до 50% - умеренная тревожность;
- тревожность от 50 до 75% - повышенная тревожность;
- тревожность от 75 до 100% - высокая тревожность.

На основании данных измерения уровня школьной тревожности по восьми факторам делается заключение об общем уровне тревожности (номинальная шкала): высокая, повышенная и умеренная.

Данные исследования самоотношения и школьной тревожности представлены в номинальных шкалах, поэтому для математической обработки данных используется непараметрический критерий Пирсона. Обработка полученного эмпирического материала производилась с помощью критерия  $\chi^2$  при распределении 2x2. Статистическую значимость различия устанавливали путем сравнения  $X$  эксп. и  $X$  теорет., нахождения вероятности ошибки  $p$ .

## 2.2. Результаты исследования самоотношения и школьной тревожности в младшем школьном возрасте

Представим результаты исследования отдельных компонентов структуры самоотношения младших школьников по шкалам: закрытости (1), самоуверенности (2), саморуководства (3), отраженного самоотношения (4), самооценности (5), самопринятие (6) самопривязанности (7), внутренней конфликтности (8) и самообвинения (9) в таблицах и диаграммах.

**Таблица 1.**

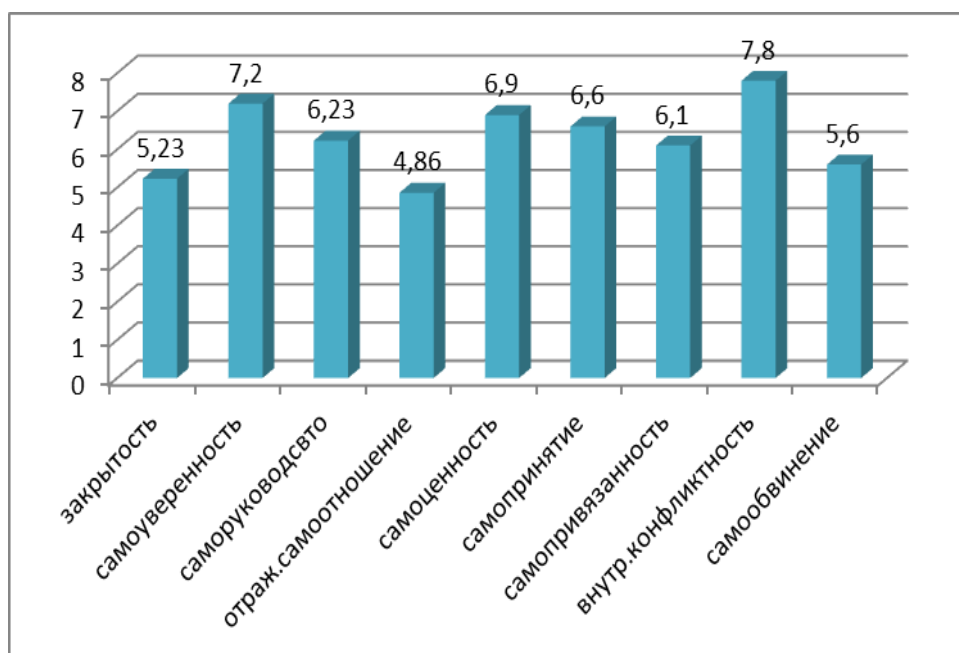
### Результаты исследования самоотношения младших школьников (сырые баллы по шкалам)

№	Шкалы структуры самоотношения								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	10	2	0	3	1	2	9	10	8
2	11	3	1	2	0	3	7	12	7
3	2	8	10	8	10	9	4	4	4
4	7	4	3	4	4	6	9	8	6
5	3	7	9	8	11	8	3	3	7
6	7	5	5	6	5	5	10	9	4
7	1	9	8	9	10	7	4	4	3
8	0	8	11	8	12	9	3	5	6
9	6	6	4	4	6	4	9	8	7
10	4	7	12	7	9	10	3	6	9
11	1	7	10	6	8	12	2	7	3
12	7	4	4	3	7	6	7	9	7
13	2	9	9	8	12	11	5	6	3
14	3	10	8	9	10	10	6	5	6
15	6	14	6	5	5	4	8	11	5
16	5	5	7	4	6	5	7	10	4
17	0	9	7	10	11	9	4	4	8
18	10	3	1	3	2	5	8	14	7
19	1	13	12	8	10	11	4	5	5
20	3	12	11	9	9	9	5	6	4
21	9	2	1	2	1	4	10	13	5
22	4	12	10	11	8	10	3	7	6
23	8	6	4	5	9	7	7	9	7
24	3	13	9	9	7	11	2	6	9
25	5	13	8	7	9	12	5	7	3

26	5	12	9	6	10	10	7	5	5
27	7	6	3	3	7	6	8	8	9
28	10	1	0	1	2	3	9	14	2
29	8	5	5	2	5	7	7	9	3
30	9	2	2	0	1	5	8	11	7
Сред (число стим.)	5.23 (11)	7.2 (14)	6.23 (12)	4.86 (11)	6.9 (14)	6.6 (12)	6.1 (11)	7.8 (15)	5.6 (10)

Результаты показали, что средние значения по всем шкалам на данной выборке испытуемых находятся в границах нормы. Чтобы определиться в частоте встречаемости индивидуальных значений по каждой из шкал сырые данные были переведены в шкальные оценки.

Представим средние показатели исследования самооотношения младших школьников на рисунке 1.



**Рис. 1. Средние показатели исследования самооотношения младших школьников**

Результаты исследования с использованием шкальных оценок представлены в таблице 2.

Таблица 2.

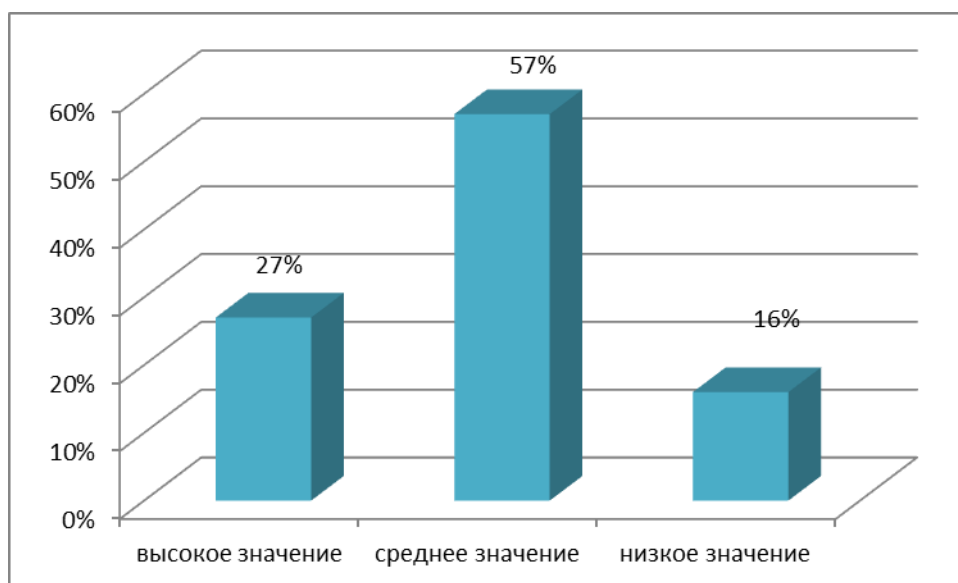
**Результаты исследования самооотношения младших школьников  
(стены, частота встречаемости)**

	<b>Замкнутость</b>	<b>Самоуверенность</b>	<b>Саморуководство</b>	<b>Отраженное самоотношение</b>	<b>Самоценность</b>	<b>Самопринятие</b>	<b>Самопривязанность</b>	<b>Внутренняя конфликтность</b>	<b>Самобвинение</b>
Низкое значение (0-3 стен)	5 (16%)	8 (27%)	7 (23%)	5 (17%)	6 (20%)	6 (20%)	2 (7%)	0	1 (3%)
среднее значение (4-7 стен)	17 (57%)	15 (50%)	12 (40%)	19 (63%)	20 (63%)	15 (50%)	22 (73%)	27 (90%)	26 (87%)
Высокое значение (8-10 стен)	8 (27%)	7 (23%)	11 (37%)	6 (20%)	4 (13%)	9 (30%)	6 (20%)	3 (10%)	3 (10%)

Большая часть школьников (57%) показали средние значения по шкале «закрытость». Для них актуально избирательное отношение к себе в зависимости от ситуации: либо конформное в ситуации социального одобрения, либо внутренней открытости в критической ситуации. Высокие значения по шкале показали 8 человек (27%). У них ярко выражено защитное поведение. Школьники данной группы не обладают достаточной рефлексивностью, не имеют потребности раскрывать себя для себя самого. Не способны признать существование у себя личных проблем. 5 человек (16%) показали низкие значения по данной шкале. Эти дети ориентированы на глубокое самопонимание, критичность, на собственную оценку происходящего события.



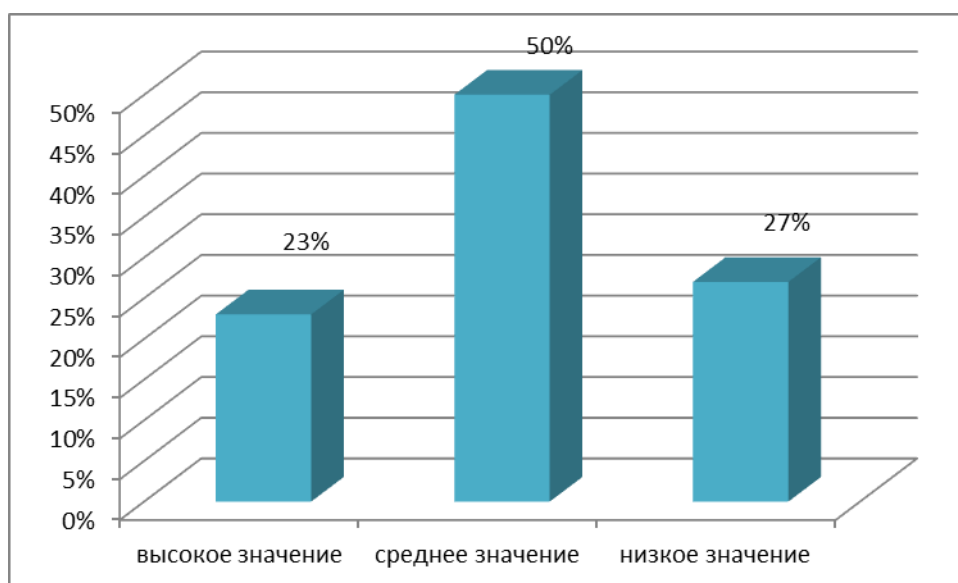
Представим результаты исследования самоотношения по шкале «закрытость» на рисунке 2.



**Рис. 2. Результаты исследования самоотношения по шкале «закрытость»**

50% испытуемых имеют средние значения по шкале «Самоуверенность». Данное свойство личности они проявляют в привычных условиях. В привычной обстановке они достаточно работоспособны и направлены на успех. В нестандартной ситуации (какого либо испытания, выступления и т.д.) тревога и беспокойство нарастают и могут привести к параличу деятельности. Низкие значения по шкале характерны для 8 (27%) испытуемых. Школьники данной группы постоянно сомневаются в себе, в возможности преодолеть трудности и достичь цели. Постоянное внутреннее напряжение и погруженность в себя затрудняют контакты с социальным окружением. 7 школьников (23%) наоборот, излишне самоуверены, у них доминирует мотив достижения успеха. Проблемы воспринимаются как легко преодолимые, а неудачи переживаются кратковременно.

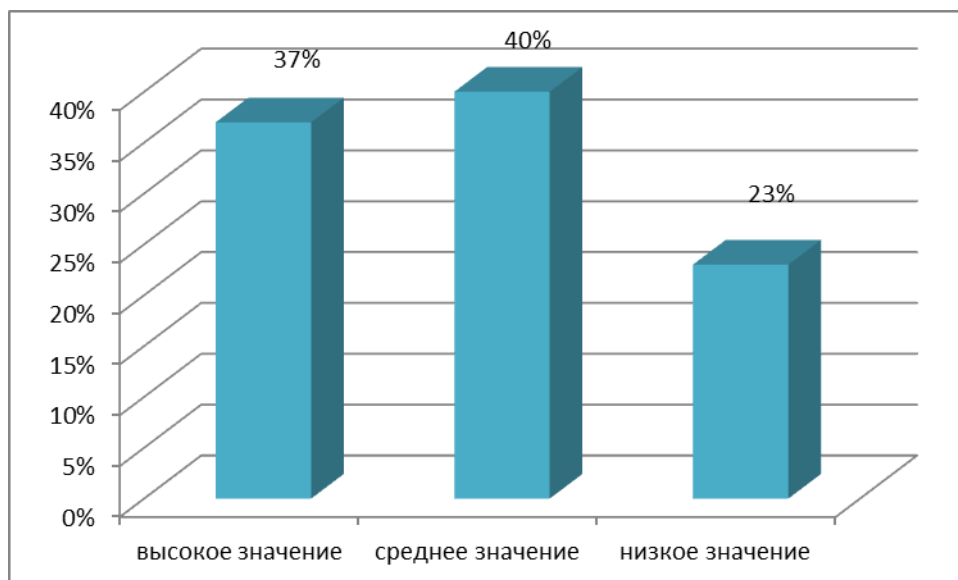
Представим результаты исследования самоотношения по шкале «самоуверенность» на рисунке 3.



**Рис. 3. Результаты исследования самооотношения по шкале «самоуверенность»**

По шкале «саморуководство» 12 школьников (40%) в качестве основного источника собственного развития видят либо внешние обстоятельства, либо внутренние побуждения. Это зависит от ситуации. В хорошо понимаемых и прогнозируемых ситуациях школьник склонен к личному контролю, а в проблемной ситуации появляется желание подчиниться воздействию среды. 11 человек (37%) видят только себя основным источником собственного развития. Они считают, что самостоятельно контролируют собственную активность, действия, эмоции и поведение. В противоположность им 7 школьников (23%) имеют существенно ослабленный механизм саморегуляции. Внешний локус контроля обуславливает то, что причины поведения, заключающиеся в самом себе, отрицаются.

Представим результаты исследования самооотношения по шкале «саморуководство» на рисунке 3.



**Рис. 4. Результаты исследования самооотношения по шкале «саморуководство»**

Средние значения результатов исследования по шкале «отраженное самооотношение» показали большинство испытуемых (63%). Школьники уверены в том, что отношение окружающих к их личности очень избирательно. Положительно оцениваться могут только некоторые поступки и черты их личности, а другие вызывают у окружающих негативные эмоции. 6 человек (20%) считают, что полностью принимаются другими, Они уверены, что их ценят и любят и потому проявляют эмоциональную открытость и искренность в отношениях. Примерно столько же школьников (17%) показали обратные результаты исследования. Они воспринимают себя как недостойных уважения и одобрения окружающих. Считают, что вызывают у людей только отрицательные эмоции.

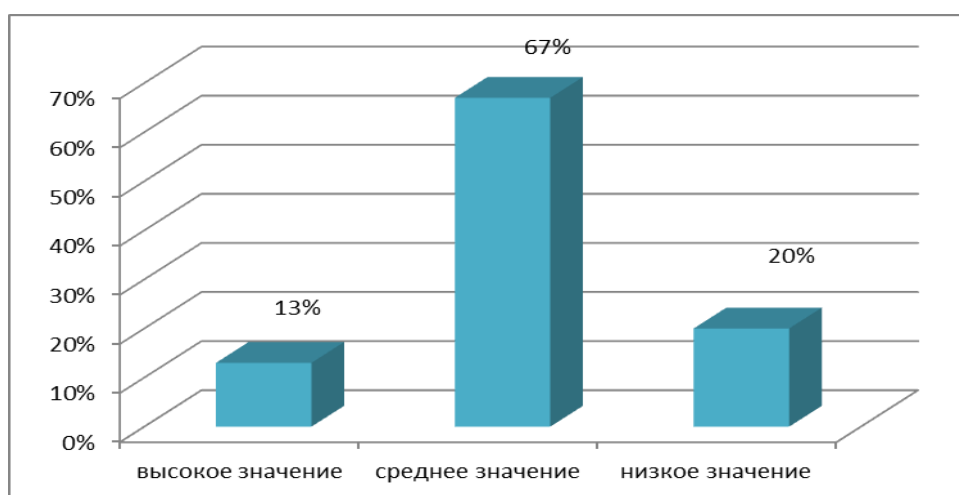
Представим результаты исследования самооотношения по шкале «отраженное самооотношение» на рисунке 5.



**Рис. 5. Результаты исследования самооотношения по шкале «отраженное самооотношение»**

При оценке значимости «Я» для других (шкала «самоценности») 67% школьников выбирают средние значения. Следовательно, отдельные свои качества признают высоко ценными, а другим приписывают личную несостоятельность. Только 4 школьника (13%) признают собственную уникальность, богатство внутреннего мира и 6 человек (20%) считают себя людьми малозначимыми, не склонными доверять своей индивидуальности.

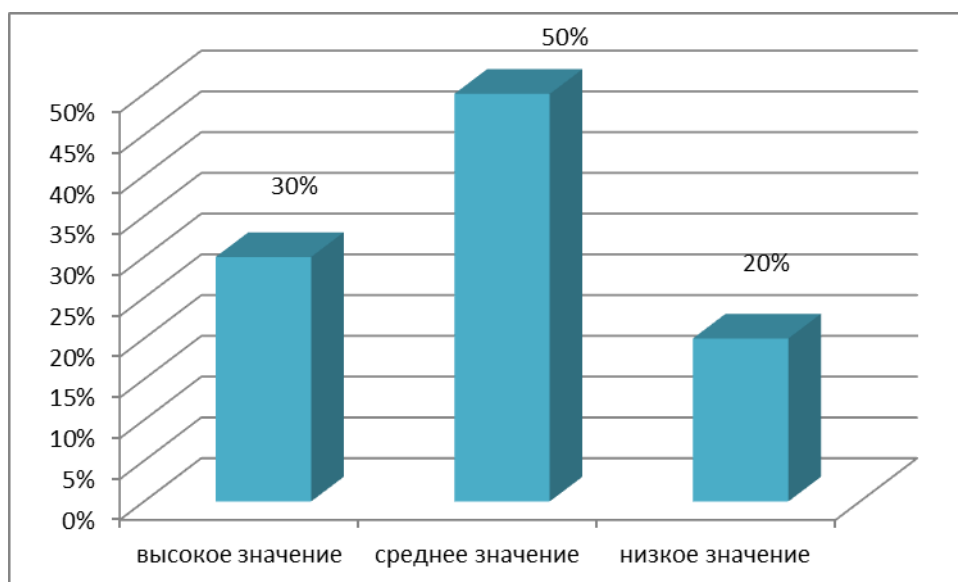
Представим результаты исследования самооотношения по шкале «самоценность» на рисунке 6.



**Рис. 6. Результаты исследования самооотношения по шкале «отраженное самооотношение»**

По шкале «самопринятие» половина испытуемых демонстрируют избирательное отношение к себе, то есть принимают свои достоинства и отрицают свои недостатки. 30% испытуемых принимают себя целостно, со всеми своими достоинствами и недостатками. Собственные неудачи служат поводом для саморазвития, а не критики. 20% школьников склонны к самоуничижению. Негативное восприятие себя проявляется в самых разнообразных формах от критики в свой адрес, до проигрывания роли шута в коллективе.

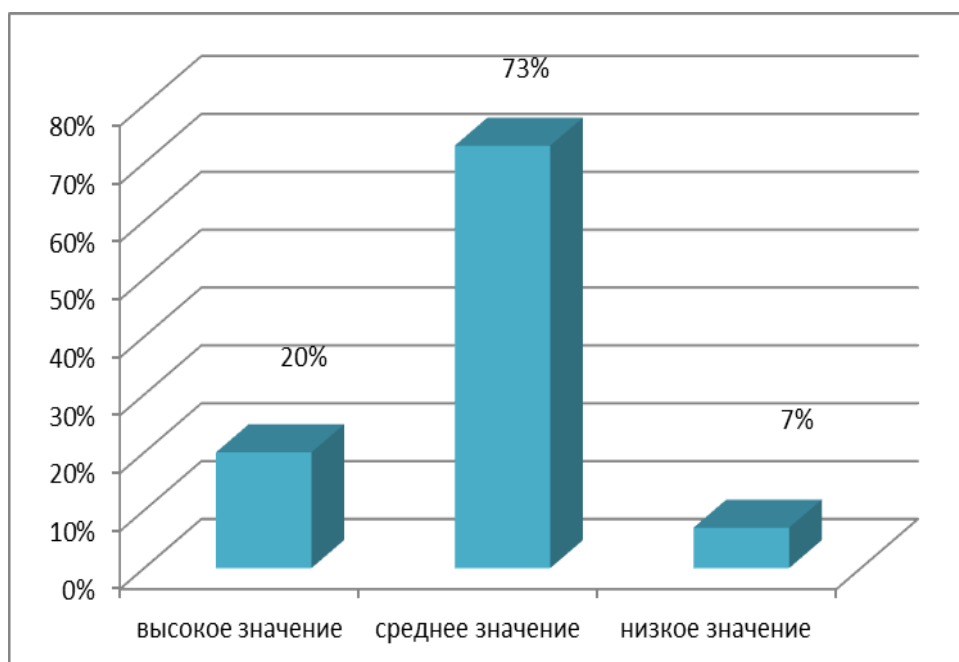
Представим результаты исследования самоотношения по шкале «самопринятие» на рисунке 7.



**Рис. 7. Результаты исследования самоотношения по шкале «самопринятие»**

Результаты исследования по шкале «самопривязанность» показали наличие избирательность отношения школьников к самоизменению (73%). Они готовы изменить только отдельные свои личностные свойства. Открытость новому опыту, который позволит изменить «Я» концепцию характерна для 2 человек (7%). 20% испытуемых отличает стремление сохранить свои качества в неизменном виде. Ощущение самодостаточности не дает возможности для реализации саморазвития.

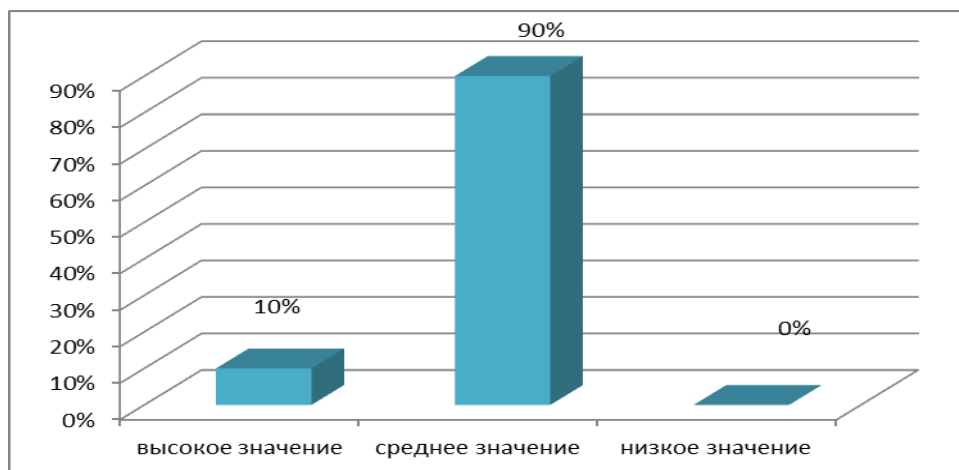
Представим результаты исследования самоотношения по шкале «самопривязанность» на рисунке 8.



**Рис. 8. Результаты исследования самоотношения по шкале «самопривязанность»**

Средние значения «внутренней конфликтности» характерны для подавляющего большинства младших школьников (90%). Внутренние конфликты и несогласие с самим собой возникают у детей только в критических ситуациях, а чаще всего они спокойны и беззаботны, самокопание их не беспокоит. Только 3 человека находятся в состоянии высокой внутренней конфликтности. Постоянный конфликт между «Я» реальным и «Я» идеальным приводит к высоким требованиям к себе и к высокой ответственности за самого себя.

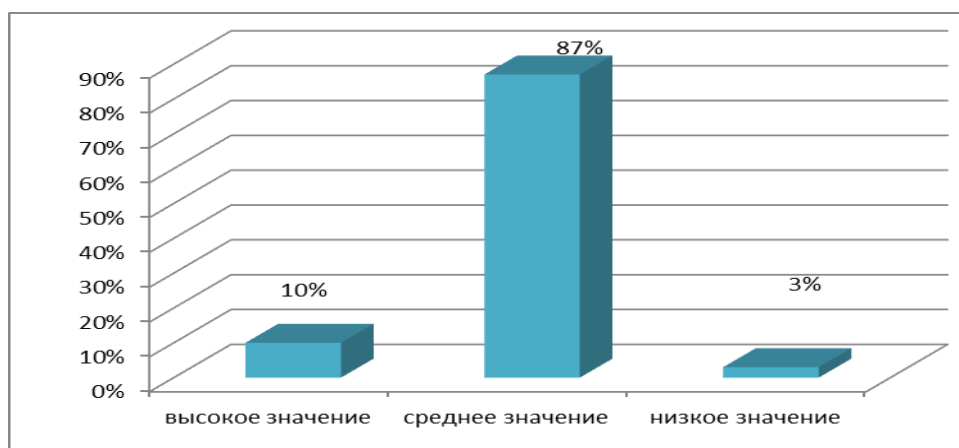
Представим результаты исследования самоотношения по шкале «внутренняя конфликтность» на рисунке 9.



**Рис. 9. Результаты исследования самоотношения по шкале «внутренняя конфликтность»**

87% школьников в ситуации «самообвинения» выражают также гнев и обвинение других. Для данной выборки испытуемых не характерна тенденция к отрицанию собственной вины в конфликтных отношениях. Яркая склонность к самообвинению характерна для трех учеников. Они склонны видеть в себе большое число недостатков и приписывать себе вину за все конфликтные и напряженные отношения, которые возникают в социуме.

Представим результаты исследования самоотношения по шкале «самообвинение» на рисунке 10.



**Рис. 10. Результаты исследования самоотношения по шкале «самообвинение»**

Результаты исследования уровня тревожности по методике Р. Филиппа представим в таблице 3.

**Таблица 3.**

**Результаты исследования тревожности у детей младшего школьного возраста по методике Р. Филиппа**

№ испыт.	Факторы								Уровень тревожности
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	82	82	46	66,6	66,6	100	60	75	Высокая
2	100	100	69,2	83,3	100	100	60	75	Высокая
3	27,2	18,2	23	33,3	50	20	0	50	Умеренная
4	50	63,6	46	17	33,3	20	0	60	Повышенная
5	50	63,6	62	33,3	66,6	40	20	60	Умеренная
6	50	63,6	30,7	50	50	80	20	50	Повышенная
7	33	18,2	38	17	33,3	20	0	37,5	Умеренная
8	27,2	0	23	33,3	17	20	0	12,5	Умеренная
9	63,6	63,6	62	50	66,6	80	40	50	Повышенная
10	50	36,4	30,7	33,3	66,6	20	20	37,5	Умеренная
11	36,3	63,6	38	33,3	0	20	40	37,5	Умеренная
12	36,3	63,6	62	50	66,6	60	40	37	Повышенная
13	13,6	27,3	23	33,3	17	20	0	74	Умеренная
14	50	27,3	23	33,3	66,6	20	0	37,5	Умеренная
15	85	82,2	38	66,6	33	60	40	37,5	Повышенная
16	82	82	30	83,3	100	60	40	37,5	Повышенная
17	50	18,2	23	33,3	50	20	20	25	Умеренная
18	82	82	62	76,6	83,3	100	60	75	Высокая
19	18,8	36,4	32	50	0	20	20	0	Умеренная
20	33	18,2	46	33,3	66,6	20	60	37,5	Умеренная
21	68	82,2	69	83,3	66,6	100	60	75	высокая



22	50	69,6	38	50	50	20	0	50	Умеренная
23	63,6	45	86	76,6	50	60	60	37,5	Повышенная
24	13,6	18,2	0	33,3	33,3	20	0	37,5	Умеренная
25	33	0	54	33,3	0	40	20	50	Умеренная
26	18,8	36,4	0	0	50	40	0	50	Умеренная
27	68	45	46	50	66,6	60	80	62,5	Повышенная
28	100	69,6	69,2	66,6	100	100	80	75	Высокая
29	68	82,2	54	50	66,6	80	40	37,5	Повышенная
30	100	45	86	83,3	100	80	60	75	Высокая

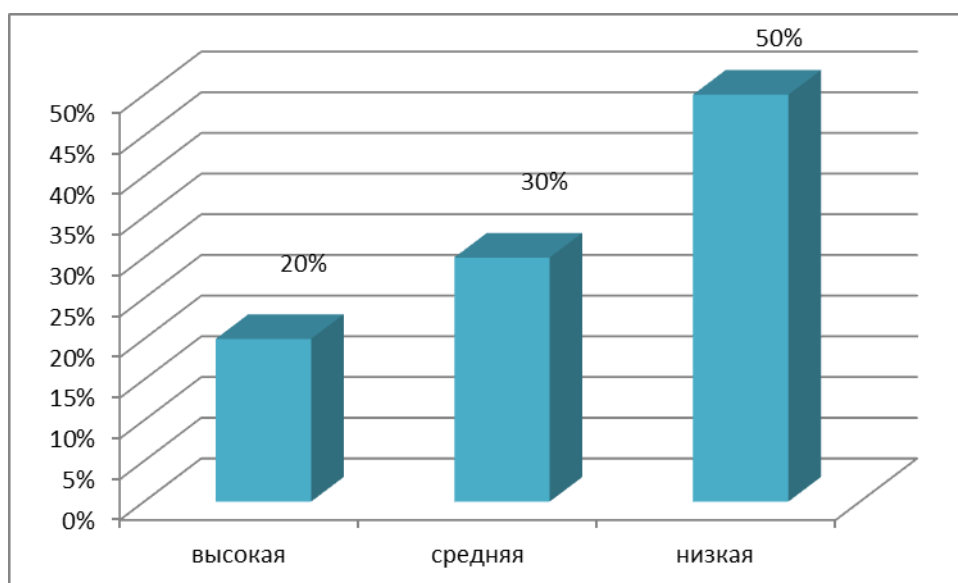
Для выявления процентного соотношения уровней тревожности у детей младшего школьного возраста проведем первичную математическую обработку результатов исследования и представим в таблице 4.

**Таблица 4.**

**Обобщенные результаты исследования тревожности у детей младшего школьного возраста по методике Р. Филиппа**

<b>Уровень тревожности</b>	<b>Количество испытуемых</b>	<b>%</b>
Высокая	6	20%
Повышенная	9	30%
Умеренная	15	50%

Представим результаты исследования школьной тревожности у детей младшего школьного возраста по методике Р. Филиппа на рисунке 11.



**Рис. 11. Результаты исследования школьной тревожности**

Из результатов, представленных в таблице 4 видно и на рисунке 9, что для большинства испытуемых данной выборки (50%) характерна умеренная тревожность. Доминирование нормативной умеренной тревожности объясняется тем, что к четвертому классу, как правило, уровень школьной тревожности стабилизируется. Учащиеся, которые не один год учатся в данном классе, адаптировались к требованиям учителя, наладили отношения со сверстниками, освоили навыки учебной деятельности.

Для испытуемых с повышенной тревожностью характерна фрустрация потребности в достижении успеха. Они затрудняются развивать свои потребности в успехе, в достижении целей. Данные респонденты испытывают страх самовыражения, переживают негативные эмоции в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. А так же страх ситуаций проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Они ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков, поступков, мыслей. Младшие школьники с повышенной школьной тревожностью находятся в постоянном ожидании негативных оценок со

стороны окружающих, учителей. Отношения с учителями снижают общую успеваемость детей.

20% детей младшего школьного возраста данной выборки испытуемых характеризуются высокой школьной тревожностью. Для них характерна низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и деструктивное реагирование на тревожный фактор среды.

Рассмотрим каждый параметр школьной тревожности в отдельности, так как каждый из них является информативным и позволяет выявить особенности школьной тревожности в младшем школьном возрасте.

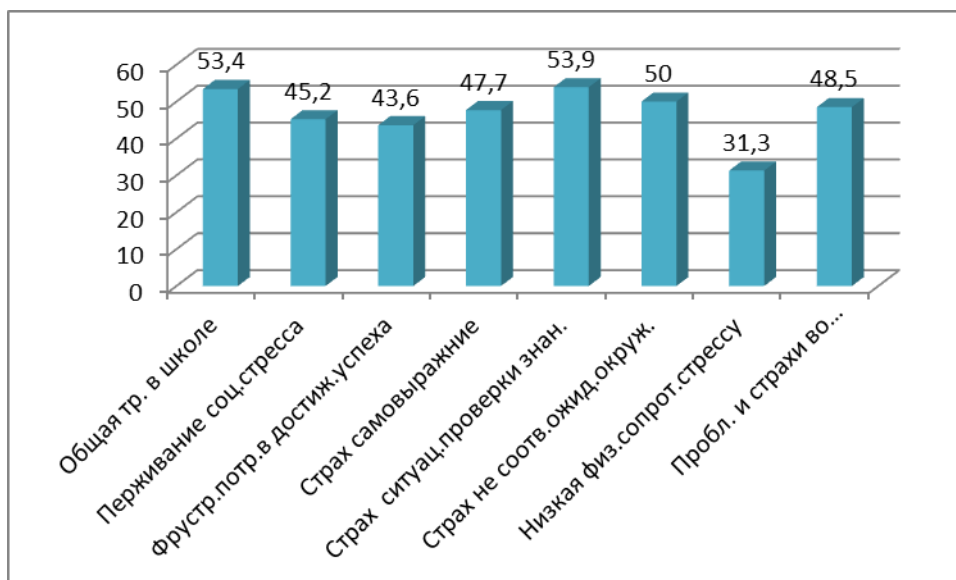
С целью выявления уровня тревожности по выборке в целом проведем математическую обработку результатов исследования и представим средние показатели тревожности у детей младшего школьного возраста по методике Р. Филиппа в таблице 5.

Таблица 5

**Средние показатели по факторам тревожности у детей младшего школьного возраста по методике Р. Филиппа**

Факторы							
Общая тревожность в школе (1)	Переживание социального стресса (2)	Фрустрация потребности в достижении успеха (3)	Страх самовыражения (4)	Страх ситуации проверки знаний (5)	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (6)	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (7)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями (8)
53.4	45.2	43.6	47.7	53.9	50.0	31.3	48.5

Представим средние показатели по факторам тревожности у детей младшего школьного возраста по методике Р. Филиппа на рисунке 12.



**Рис. 12. Гистограмма частот распределения факторов школьной тревожности**

Наиболее существенными факторами школьной тревожности являются общая тревожность в школе (средний показатель по выборке 53,4) и страх ситуации проверки знаний (средний показатель по выборке 53,9). Тенденцию к высокому имеет показатель по фактору «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Все остальные показатели тревожности находятся в пределах нормы. Они характеризуются умеренностью. У учащихся имеются проблемы и страхи в отношении с учителями (средний показатель по выборке 48,5). Дети ориентированы на значимость других в оценке своих поступков, поведения, результатов деятельности, испытывают тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими.

У 12 учащихся (40%) фактор общей школьной тревожности является повышенным и высоким. Данные младшие школьники отличаются неуверенностью в себе, у них снижена самооценка. Возможно, одна из причин этого заключается в том, что у ребят этого возраста недостаточно развита рефлексия. Рефлексию ребенок способен применить только к учебной деятельности, но никто не обучает его рефлексии по отношению к самому себе, к собственному жизненному опыту.

Для 15 испытуемых выявлены высокие и повышенные значения переживания социального стресса. Это обусловлено тем, что эмоциональные отношения ребенка в процессе деятельности и общения видоизменяются. Иногда появляется негативный опыт во взаимоотношениях. Негативный опыт общения влияет на возникновение и закрепление психоэмоционального состояния тревожности. Ведь именно в общении происходит становление человеческой личности, формирование важнейших ее свойств, нравственной сферы, мировоззрения. Особенность общения заключается в изменениях, происходящих в сознании, поведении, свойствах и качествах общающихся детей. Тяжелым переживанием, оказывающим серьезное деструктивное воздействие на психическое и соматическое состояние ребенка, является распад эмоциональных отношений со значимыми людьми.

Наиболее детерминирующим тревожность является фактор страх ситуации проверки знаний. 21 участник эксперимента имеют повышенный и высокий показатель по данной шкале (70%). Эти дети сильно переживают ситуацию проверки знаний, особые трудности возникают во время публичной проверки.

Страх самовыражения свойственен 15 детям младшего школьного возраста (50%). Для этих испытуемых характерен повышенный уровень тревоги, в ситуациях которые требуют выражения собственной позиции, взглядов, спонтанности поведения. Они склонны критически обдумать ситуацию, заранее спроектировать варианты собственного поведения, их последствия. И в любой ситуации действовать по заранее намеченному плану. Любые изменения в ситуации вызывают у них тревогу, и даже панический страх, парализуют деятельность и поведение.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих проявляется у 13 испытуемых (43.3%). Эти дети имеют устоявшиеся стереотипы не только собственного поведения, но и поведения окружающих людей. Они

ориентируются только на привычные реакции и не терпят неожиданности. Поэтому сами стремятся вести себя так, как привыкли от них ожидать окружающие. Такая предсказуемость в поведении обеспечивает им эмоциональную стабильность, снижает неуверенность в себе.

### **2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования взаимосвязи самоотношения и школьной тревожности в младшем школьном возрасте**

С целью подтверждения (опровержения) гипотезы исследования о наличии связи между самоотношением и уровнем школьной тревожности младшего школьника составим таблицы сопряженности, которые позволят сделать заключение о наличии (отсутствии) связи между двумя номинативными признаками. Прежде всего, представим таблицу сопряженности данных по шкале «замкнутость» и общим уровнем школьной тревожности младших школьников.

**Таблица 6.**

#### **Частоты распределения данных по шкале «замкнутость» и школьной тревожности**

Замкнутость Школьная тревожность	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>Низкая</b>
Высокая	6	0	0
Повышенная	2	7	0
Умеренная	0	10	5
Сумма	8	17	5

Данные таблицы ярко показывают соотношение часто встречаемости самоотношения и школьной тревожности. Дети с высоким уровнем тревожности чаще всего проявляют защитное поведение. Тревога толкает их на то, чтобы они соответствовали общепринятым нормам поведения. Их

отличает осознанное нежелание быть открытыми и естественными в поведении. Дети с умеренным уровнем тревожности показывают средние значения по шкале «закрытость», а дети с оптимальным уровнем школьной тревожности всегда естественны и откровенны, при этом критичны к себе.

**Таблица 7.**

**Частоты распределения данных по шкале «самоуверенность» и школьной тревожности**

<b>самоуверенность Школьная тревожность</b>	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>Низкая</b>
<b>Высокая</b>	0	1	5
<b>Повышенная</b>	3	4	3
<b>Умеренная</b>	4	10	0
<b>Сумма</b>	7	15	8

Данные распределения частот встречаемости признаков говорят о их смещении у школьников с умеренной школьной тревожностью в сторону высоких оценок по шкале «самоуверенность» и у школьников с высокой тревожностью в сторону низких значений по данной шкале. Таким образом, ученики, уверенные в себе, ориентированные на успех, довольные собой и своими достижениями имеют оптимальный уровень школьной тревожности, который позволяет им быстро концентрироваться в критической ситуации и успешно справляться с препятствиями. Школьники, сомневающиеся в своих возможностях, не доверяющие сами себе имеют высокие показатели школьной тревожности. В ситуации необходимости преодоления трудностей они склонны к отступлению и поражению.

**Таблица 8.**

**Частоты распределения данных по шкале «саморуководство» и школьной тревожности**

<b>Саморуководство Школьная тревожность</b>	<b>Высокое</b>	<b>Среднее</b>	<b>Низкое</b>

<b>Высокая</b>	0	0	6
<b>Повышенная</b>	3	5	1
<b>Умеренная</b>	8	7	0
<b>Сумма</b>	11	12	7

По данной таблице сопряженности обнаружены те же соотношения частот распределения, что и по предыдущей шкале. Учащиеся с высоким уровнем школьной тревожности показывают крайне низкие показатели саморегуляции. Обладая низкими показателями волевого контроля, дети не всегда способны управлять собственным поведением и эмоциональным состоянием, поэтому состояние тревоги сопровождает их постоянно в учебном процессе. Детей с умеренными показателями школьной тревожности отличает внутренний локус контроля, собственное «Я» как внутренний источник развития и активности. Ребенок с высокими значениями по шкале «саморуководство» способен к антиципации и сопротивлению негативным внешним обстоятельствам.

**Таблица 9.**

**Частоты распределения данных по шкале «отраженное самоотношение»  
и школьной тревожности**

<b>Отраженное самоотношение Школьная тревожность</b>	<b>Высокое</b>	<b>Среднее</b>	<b>Низкое</b>
<b>Высокая</b>	0	3	3
<b>Повышенная</b>	0	8	1
<b>Умеренная</b>	6	8	1
<b>Сумма</b>	6	19	5

Распределение частот признаков в таблице сопряженности 9 более равномерное, чем по предыдущим случаям. Но и по данному распределению можно сделать заключение о доминировании позитивных субъективных представлений школьников о том, как их воспринимают окружающие люди.



Дети с оптимальным уровнем школьной тревожности склонны считать, что они пользуются уважением и признанием со стороны сверстников. Причем, это отношение они считают вполне заслуженным. Дети с высокими показателями школьной тревожности более склонны к пессимистической оценке себя со стороны окружающих. Они предполагают, что их внешний вид, поведение и действия будут оценены скорее негативно, с осуждением.

**Таблица 10.**

**Частоты распределения данных по шкале «самоценность» и школьной тревожности**

<b>Самоценность Школьная тревожность</b>	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>низкая</b>
<b>Высокая</b>	0	0	6
<b>Повышенная</b>	1	6	2
<b>Умеренная</b>	3	12	0
<b>Сумма</b>	4	18	8

В каждом из столбцов прослеживается тенденция увеличения частоты распределения признака, только взаимнообратная. Испытуемые с высокой самооценностью имеют тенденцию к оптимальному уровню школьной тревожности. Они ценят в себе собственную индивидуальность и неповторимость в отличие от своих сверстников с низкими показателями по данной шкале. Недооценка себя, проигрыш в сравнении и с другими школьниками сопряжен с высокими показателями школьной тревожности. Уверенность ребенка в том, что я не могу проявить свою индивидуальность, отражается не только на учебной деятельности, но и на общении.

**Таблица 11.****Частоты распределения данных по шкале «самопринятие» и школьной тревожности**

<b>Самопринятие Школьная тревожность</b>	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>Низкая</b>
<b>Высокая</b>	1	1	4
<b>Повышенная</b>	4	3	2
<b>Умеренная</b>	4	11	0
<b>Сумма</b>	9	15	6

Аутосимпатия как позитивное отношение к себе, целостное принятие себя с достоинствами и недостатками сопряжены с легкостью адаптации к любым условиям, в том числе к школе. Поэтому, дети с положительно оценивающие качества своей личности, имеют чаще всего низкие показатели школьной тревожности, не боятся проявить себя, легко сопротивляются стрессу. Дети склонные к излишней самокритичности и негативному самооцениванию труднее переживают социальные стрессы, испытывают напряжение в общении со сверстниками и учителями. Поэтому их показатели школьной тревожности существенно выше, чем у детей с аутосимпатией.

**Таблица 12.****Частоты распределения данных по шкале «самопривязанность» и школьной тревожности**

<b>Самопривязанность Школьная тревожность</b>	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>Низкая</b>
<b>Высокая</b>	3	2	1
<b>Повышенная</b>	2	6	1
<b>Умеренная</b>	1	14	0
<b>Сумма</b>	6	22	2

Распределение частот встречаемости показателей шкалы самопривязанность и школьной тревожности существенно отличается от

других распределений концентрацией значений на средних показателях (22 человека) отношения детей к наличному состоянию и большому разбросу значений. Однако с уверенностью можно заключить, что умеренный уровень школьной тревожности характерен для испытуемых со средними показателями по шкале «самопривязанность». Только два ученика имеют высокую готовность к самоизменению, самосовершенствованию, основой которой является внутренняя неудовлетворенность качествами личности. Дети с высокой школьной тревожностью чаще всего отличаются самодостаточностью, при этом воспринимают окружающий мир как угрожающий и враждебный.

**Таблица 13.**

**Частоты распределения данных по шкале «внутренняя конфликтность»  
и школьной тревожности**

<b>Внутренняя конфликтность Школьная тревожность</b>	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>Низкая</b>
<b>Высокая</b>	3	3	0
<b>Повышенная</b>	0	9	0
<b>Умеренная</b>	0	15	0
<b>Сумма</b>	3	27	0

Согласно данным таблицы 13 подавляющее большинство школьников со средними показателями внутренней конфликтности имеют также усредненные или низкие значения школьной тревожности. Высокая школьная тревожность сопряжена с высокой внутренней конфликтностью, самоуничижением, обвинением себя в своих промахах и неудачах. Однако дети младшего школьного возраста не склонны к адекватной оценке баланса между тем, что требует от них реальность и уровнем собственных возможностей. Поэтому, испытуемые данного возраста склонны к отрицанию имеющихся у них проблем.

**Таблица 14.****Частоты распределения данных по шкале «самообвинение» и школьной тревожности**

<b>Самообвинение Школьная тревожность</b>	<b>Высокая</b>	<b>Средняя</b>	<b>Низкая</b>
<b>Высокая</b>	2	4	0
<b>Повышенная</b>	1	7	1
<b>Умеренная</b>	0	15	0
<b>Сумма</b>	3	26	1

Таблица сопряженности показателей двух шкал, как и в предыдущем случае, указывает на доминирование сочетания средних значений самообвинения со средними значениями школьной тревожности. В проблемной ситуации младшие школьники не только порицают себя, но и обвиняют окружающих. Быть в одиночестве виноватым для них трудно. Важно еще кого - то найти, кто разделит с ним ответственность за возникшую проблемную ситуацию.

**Выводы по второй главе**

1. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что младшие школьники имеют средние показатели по всем шкалам самоотношения, что может служить косвенным доказательством успешного становления «Я» концепции испытуемых.
2. Данные измерения школьной тревожности указывают на наличие тенденции к оптимально-умеренному уровню. К окончанию обучения в начальной школе подавляющее большинство учащихся адаптированы к учебно-воспитательному процессу и требованиям школьной жизни, что позитивно отражается на уровне школьной тревожности.

3. Повышенные показатели школьной тревожности на данной выборке испытуемых обнаружены по шкалам: «общая тревожность в школе», «страх в ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих».
4. Анализ соотношения частот встречаемости уровневых характеристик самоотношения и школьной тревожности позволяет сделать заключение о наличии взаимосвязи между ними.
5. Дети с высоким уровнем школьной тревожности закрыты, не уверены в своих возможностях, поэтому склонны к панике и отступлению в критической ситуации. Тревожные школьники отличаются слабыми навыками саморегуляции, пессимистичностью в оценке себя со стороны окружающих и склонны к негативному самооцениванию. Окружающий мир видится им угрожающим и враждебным.
6. Дети с оптимально-умеренной тревожностью в школе естественны и открыты в общении, при этом достаточно самокритичны. Ориентированы на успех и умеют быстро концентрироваться в критической ситуации. Внутри себя они видят источник активности и саморазвития. Воспринимают себя как людей достойных уважения и признания и подобное отношение к себе считают вполне заслуженным.
7. Однако, для детей данного возраста не актуальна потребность и готовность к самоизменению, внутренняя неудовлетворенность собственными качествами личности. Чаще всего они либо не осознают, либо отрицают имеющиеся у них проблемы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс становления человека в целом и его «Я» концепции в частности, явление уникально-неповторимое и обусловлен множеством условий, которые также носят неповторимый характер. Наука призвана находить среди этих условий некоторые закономерности, позволяющие регулировать этот процесс и при необходимости корректировать. Данное теоретико-эмпирическое исследование посвящено поиску закономерностей связи самоотношения и школьной тревожности у младших школьников.

Задачи, поставленные в исследовании, полностью выполнены и гипотеза получила свое подтверждение. Данные проведенного эмпирического исследования позволили сделать заключение о том, что в младшем школьном возрасте активно идет процесс развития самосознания и важнейшего его структурного компонента самоотношения. Средние значения показателей по всем шкалам самоотношения служат косвенным доказательством успешного становления «Я» концепции испытуемых.

Показатели измерения школьной тревожности младших школьников указывают на наличие тенденции к оптимально-умеренному уровню. Полное отсутствие тревожности служит неблагоприятным показателем развития ребенка и говорит о его инфантильности и безразличии к учебе и отношениям с одноклассниками. Половина учащихся имеют умеренный показатель школьной тревожности, из этого следует, что они адаптированы к учебно-воспитательному процессу, требованиям школьной жизни. Повышенные показатели школьной тревожности на данной выборке испытуемых обнаружены по шкалам: «общая тревожность в школе», «страх в ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Поэтому коррекционно-развивающая работа с учащимися должна строиться в направлении снижения психологического напряжения в ситуации оценивания школьников и оптимизации межличностных отношений в классных коллективах.

В процессе исследования обнаружено наличие взаимосвязи между структурными компонентами самоотношения и уровнем школьной тревожности. Дети с высоким уровнем школьной тревожности отличаются от своих сверстников с оптимально-умеренной тревожностью закрытостью в общении, неуверенностью в своих возможностях, склонностью к отказу от деятельности в критической ситуации. Тревожные школьники отличаются слабыми навыками саморегуляции, пессимистичностью в оценке себя со стороны окружающих и склонны к негативному самооцениванию. Окружающий мир видится им угрожающим и враждебным.

Дети с оптимально-умеренной тревожностью в школе естественны и открыты в общении, при этом достаточно самокритичны. Их ориентированность на успех позволяет им быстро концентрироваться в критической ситуации. Источник активности и саморазвития они видят внутри себя, так как обладают достаточной рефлексивностью. Воспринимают себя как людей достойных уважения и признания и подобное отношение к себе считают вполне заслуженным.

Результаты эмпирического исследования показали, что для детей данного возраста не актуальна потребность и готовность к самоизменению, внутренняя неудовлетворенность собственными качествами личности. Чаще всего они либо не осознают, либо отрицают имеющиеся у них проблемы. Целенаправленная работа по развитию самосознания при переходе детей из начальной школы в среднюю может дать положительные результаты при условии формирования у детей способности к рефлексивному самоанализу и навыков организации процесса самовоспитания.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альбуханова – Славская, К. А. Представления личности об отношении к ней значимых других [Текст] / А.А. Альбуханова- Славская, Е.В. Гордиенко // Психологический журнал. - 2001. - №5. - С. 37-45.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев. - М.: Просвещение, 2011. - 362 с.
3. Ананьев, Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 2009. - 174 с.
4. Анисимова, О. М. Самооценка в структуре личности студента [Текст] / О.М. Анисимова. - М.: Мысль, 2006. – 184 с.
5. Анкудинова, Н. Е. О развитии самосознания у детей [Текст] / Н.Е. Анкудинова. - М.: Академия, 2007. - 281 с.
6. Аракелов, Г. Г. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции» [Текст] / Г.А. Аракелов, Н. Шишкова // Вестник РУДН. – 2008. - № 1. – С. 12-23.
7. Березин, Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности [Текст] / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Р. В. Рожанец. - М.: Медицина, 2006. - 277 с.
8. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 2008. - 199 с.
9. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2010. - 281 с.
10. Бороздина, Л. В. Исследование уровня притязаний [Текст] / Л.В. Бороздина. - М.: Сфера, 2011. - 285 с.
11. Бороздина, Л. В. Самооценка в первой зрелости [Текст] / Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова. - М.: ВМС, 2012. - 181 с.
12. Брель, Е. Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции [Текст] / Е.Ю. Брель. - М.: Мысль, 2011. - 374 с.



13. Вяткин, Б. А. Тревожность, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревновании [Текст] / Б.А. Вяткин. - М.: Физкультура и спорт, 2003. - С. 78-92.
14. Джемс, У. Психология [Текст] / У. Джемс. - М.: Сфера, 2010. – 284 с.
15. Дусавицкий, А. К. О социальной ситуации развития личности при включении ребёнка в учебную деятельность [Текст] / А.К. Дусавицкий. – М.: Просвещение, 2009. - 195 с.
16. Захаров, А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков [Текст] / А.И. Захаров. – М.: Мысль, 2002. – 301 с.
17. Захаров, А. И. Психология формирования самооценки [Текст] / А.И. Захаров. – М.: Мысль, 2006. – 346 с.
18. Ивлева, Е. И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий [Текст] / Е.И. Ивлева. - М.: Мысль, 2006. - 311 с.
19. Изард, К. Е. Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. - М.: Наука, 2010. - 440с.
20. Имедадзе, Н. В. Тревога как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования [Текст] / Н.В. Имедадзе. - Тбилиси, 1996. - С.49 - 57.
21. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] / В.Е. Каган. - М.: Знание, 2001. - 844 с.
22. Кисловская, В. Р. Школьники в среде сверстников и взрослых [Текст] / В. Р. Кисловская. – Алма-Ата : Образование, 2004. – 360 с.
23. Кочубей, Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. - Пермь, 2003. - 115с.
24. Коломинский, Я. Л. Психология общения [Текст] / Я.Л. Коломинский. - М.: Просвещение, 1999. - 185 с.
25. Кон, И. С. Категория Я в психологии [Текст] / И.С. Кон // Психологический журнал. - 2001.- №6.- С. 12-32.

26. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Мысль, 2017. - 288 с.
27. Липкина, А. Н. Самооценка школьника [Текст] / А.Н. Липкина. - М.: Академия, 2006. - 322 с.
28. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. - М.: Сфера, 2007. - 195 с.
29. Максимова, Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии [Текст] / Н.Ю. Максимова. - М.: Прогресс, 2005. – 385 с.
30. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2010. - 265 с.
31. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст] / Н.А. Менчинская. - М.: Сфера, 2009. - 224 с.
32. Морган, У. П. Ситуативная тревога и результативность деятельности [Текст] / У.П. Морган // Вопросы психологии. - 1990. - №3. - С. 155 - 161.
33. Мухина, В. С. К проблеме социального развития ребенка [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2007. – 224 с.
34. Мэй, Р. Проблема тревожности [Текст] / Р. Мэй. - М.: Эксмо, 2001. - 431с.
35. Мясищев, В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии [Текст] / В.Н. Мясищев // Психология личности.- СПб.: Питер, 2000. - С. 124-134.
36. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. - М.: Владос, 1998. - 593 с.
37. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения [Текст] / Н.Н. Обозов.- СПб.: Питер, 2019. - 98 с.
38. Пантिलеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально- оценочная система [Текст] / С.Р. Пантिलеев. - М.: МГУ, 2006. – 111 с.
39. Парыгин, Б. Д. Социально- психологический климат коллектива [Текст] / Б.Д. Парыгин. - М.: Наука, 2008. - 192 с.

40. Петровский, В. А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений [Текст] / В.А. Петровский // Психологический журнал. - 2000. - № 1. - с. 28 - 36.
41. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. - 2008. - С.11 - 17.
42. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
43. Роджерс, К. Эмпатия [Текст] / К. Роджерс. - М.: Академия, 2015. - 472 с.
44. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. - 688 с.
45. Савонько, Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста [Текст] / Е.И. Савонько // Вопросы психологии. - 2000. - №1.- С. 106-116.
46. Синюкова, Е. М. Динамика отношения к себе младших школьников [Текст] / Е.М. Синюкова. - М.: Сфера, 2007.- 171 с.
47. Соколова, Е. Т. Зависимость Самооценки подростка от отношения к нему родителей [Текст] / Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова // Вопросы психологии. - 2006. - №2. - С. 110-115.
48. Спиваковская, Б. К. Профилактика детских неврозов [Текст] / Б.К. Спиваковская. - М.: Академия, 2008. - 185 с.
49. Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги [Текст] / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. Международный сборник научных статей / Сост. Ю.Л.Ханин. - М.: Физкультура и спорт, 1993. - С. 12 -24.
50. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. - М.: Академия, 2003. - 284 с.

51. Ульенкова, У. В. О некоторых вопросах теории индивидуального подхода к детям с ЗПР [Текст] / У.В. Ульенкова. – М.: Просвещение, 1999. - 281 с.
52. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - М.: Международная педагогическая академия, 2004. - 192 с.
53. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. - М.: Просвещение, 2000. - 447с.
54. Фонталова, Н. С. Самоотношение и его психологическая коррекция у подростков из неполных семей [Текст] / Н.С. Фонталова. – М.: Мысль, 2000. - 98 с.
55. Ханин, Ю. Л. Исследование тревоги в спорте [Текст] / Ю.Л. Ханин // Вопросы психологии. - 2008. - №6. - С.94-106.
56. Худобина, Е. Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонента самооценки у младших школьников [Текст] / Е.Ю. Худобина. – М.: Мысль, 2008. - 156 с.
57. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ [Текст] /Общая редакция Г.В. Бурменской. - М.: Прогресс - Универс, 2003. - 480с.
58. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. - М.: мысль, 2006.- 535 с.
59. Teylor J.A., Spense K. The relationship of anxiety to the conditional eyelid response. //Journal of Experimental psychology. 1951. - v. 41. - pp. 81-92.

**Стимульный материал к методике исследования самооотношения  
С.Р. Пантिलеева**

**Инструкция.** Вам предложен перечень суждений, характеризующих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям. Внимательно прочитайте каждое суждение. Если Вы согласны с содержанием суждения, то в бланке для ответов, рядом с порядковым номером суждения поставьте "+", если не согласны, то "-". Работайте быстро и внимательно, не пропускайте ни одного суждения. Возможно, что некоторые суждения покажутся Вам излишне личными, затрагивающими интимные стороны Вашей личности. Постарайтесь определить их соответствие себе как можно искренне. Ваши ответы никому не будут демонстрироваться.

**Опросник**

1. Мои слова довольно редко расходятся с делами.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я с собой мысленно разговариваю, мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинять душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что не грех иногда пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как же мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-нибудь хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьез.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.
20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда смог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.

27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, - это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникает сомнения: а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснована и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям - вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя - малоприятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.

66. У меня бывают такие моменты, когда я понимал, что меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.
71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я человек надежный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Мое внутреннее «Я» всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно меня недооценивать.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.
83. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне представляю себе, что меня ждет впереди.
91. Иногда мне бывает трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение - это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.
100. Те, кто меня не любит, просто не знают, какой я человек.
101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня большого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом меня не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.

106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба сложится все равно не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своем месте.



**Текст опросника по методике Р. Филиппа**

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебе колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебе на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Сниться ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые на твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо раньше знал?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

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

<b>Факторы</b>	<b>№ вопросов</b>
1. Общая тревожность в школе	2,4,7,12,16,21,23,26,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47

Ключ к вопросам:

### Ключ к вопросам

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

