**Влияние тревоги на самосознание подростка**

А. О. Василенко

Взрослеющий подросток впервые в онтогенезе начинает познавать себя путем рефлексии. В этот период его представление о себе не только расширяется, но и структурируется. Появляется возможность изучать самосознание непосредственно через самоотчет, то есть путем самооценивания.

Самооценка - основной структурный компонент самосознания личности. Она играет важную роль в саморегуляции и самовоспитании (А. И. Липкина, Л. И. Рыбак, 1988). Анализ психологической литературы позволяет увидеть различные подходы к ее структурированию. Часть исследователей рассматривают внутри самооценки целый комплекс структур: общее - частное, реальное - демонстрируемое, позитивное - негативное, осознаваемое - неосознаваемое, адекватное - неадекватное, когнитивное - эмоциональное, стабильное -нестабильное. Выделяют также уровень развития самооценки и степень ее дифференцированности. J. Shoentman (1984) представляет самооценку как одномерную величину, которая выражается в общем принятии или непринятии себя как личности. Данная позиция формируется у человека в ходе его онтогенетического развития. Сходного теоретического взгляда придерживается В. В. Столин (1983), который при описании содержания самооценки также выделяет эмоционально-ценностное отношение личности к себе и описывает его в следующих оценочных полюсах: симпатия - антипатия, уважение - неуважение, близость - отдаленность. В рамках другого подхода (В. Э. Чудновский, 1988) общая самооценка понимается как иерархизированная система частных оценок, находящихся в постоянном динамическом взаимодействии. Причем на первом этапе самооценка представлена недифференцированным, гомогенным образованием, которое в своем развитии усложняется и представляет впоследствии систему частных самооценок. По мнению Д. И. Фельдштейна (1981), если система частных оценок носит высокую степень дифференцированности, то это определяет более высокую функциональную независимость данной системы от общей самооценки. И, напротив, если система частных самооценок является недифференцированной, то, следовательно, ее взаимосвязь с общей самооценкой будет носить взаимозависимый характер.

В формировании и развитии общей самооценки главная роль отводится когнитивным способностям, так как они способствуют обобщению наиболее значимых для личности самооценок.

Самооценка формируется из трех источников (Д. В. Ярцев, 2003):

1. Сопоставление «реального» и «идеального» Я.

2. Мнение подростка об оценке референтных источников (родители, учителя, сверстники).

3. Подросток оценивает успешность своих действий через призму своей идентичности.

Усложняется содержание самооценки, а именно, эмоционально-ценностное отношение к себе становится ведущим переживанием внутренней жизни подростка. Рост эмоциональной напряженности у подростка в отношении себя может блокировать развитие когнитивного компонента самооценки. Д. В. Ярцев предполагает, что оценка, получаемая подростком от референтной группы, носит в большей степени не содержательный, а аффективный характер, что определяет доминирование данного аспекта. На фоне доминирования эмоционального аспекта самооценки конгитивная составляющая ослабевает, что ведет к уменьшению достоверности получаемой информации о себе и о мире, размытости Я-образа и появлению экзистенциальной (или базовой) тревоги. Отсутствие в реальной жизни подростков такого вида деятельности, который бы стимулировал оценочную деятельность, основанную на содержательном анализе, также ослабляет значение когнитивного компонента самооценки.

По результатам исследований, проведенных Е. Т. Соколовой и И. Г. Чесноковой, был сделан вывод о том, что самооценка подростка значительно более тесно взаимосвязана с ожидаемой оценкой, нежели с реальной родительской оценкой. Хотя полученные авторами данные свидетельствуют об отсутствии линейной зависимости между родительскими оценками и самоотношением, тем не менее, следует признать, что реальное или ожидаемое неуважение со стороны родителей, несомненно, затрудняет формирование позитивного образа «Я» у подростка. Имеются данные о том, что усвоенная от родителей низкая самооценка во многих случаях может являться причиной асоциального поведения подростков (Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер, 1989). Механизм формирования такого паттерна поведения сводится к тому, что если подросток не может социально приемлемыми способами повысить свою самооценку, удовлетворяя свою потребность в самоуважении, то он повышает ее путем антисоциального поведения. Также отмечена зависимость процесса формирования самооценки подростка от успешности обучения и особенностей взаимоотношения с педагогами и учениками. (М. А. Резниченко, 1986). По результатам исследований Р. Уайли была обнаружена зависимость между общим эмоциональным самоотношением и отношением к другому человеку. Человек с высоким уровнем самоприятия в процессе коммуникации становится чувствительным к достоинствам других людей. Однако если высокая самооценка служит защитным механизмам личности, то результатом может являться постоянное ужесточение отношения к субъектам процесса общения. Таким образом, повышается вероятность того, что личность, высокая самооценка которой служит защитой, будет чаще проявлять агрессивное поведение, нетерпимость и конфликтность в процессе общения, нежели чем та личность, высокая самооценка которой сложилась на основе результатов практической деятельности (R. С. Wylie, 1974). С другой стороны, высокая мера самопринятия снижает такие свойства, как активность личности, продуктивность ее деятельности, творческий потенциал, так как при таком подходе отсутствует критическое отношение к себе, которое может быть побудительной силой и инициировать процессы личностного развития, удовлетворяя тем самым потребности в саморазвитии и самосовершенствовании (О. М. Анисимовой, 1984; Г. А. Цукерман, 1982 и др.).

Одним из основных содержательных показателей самооценки является ее адекватность. Научные исследования в отношении адекватности самооценки нашли отражение в работах А. М. Прихожан, Е. А. Серебряковой, Л. С. Славиной, Т. И. Юферевой, С. Г. Якобсон и других. По результатам исследований данных авторов можно сделать вывод о том, что адекватность самооценки определяется мерой совпадения оценки субъектом результатов деятельности с их внешними оценками и отражением этого отношения в сознании субъекта. Также в данных работах отмечено, что адекватная общая самооценка подростка во многом детерминирует саморегуляцию его деятельности, обеспечивая пластичность отношений подростка к внешним воздействиям. При этом важно отметить, что адекватность самооценки не имеет убедительной связи с IQ. Так, В. С. Магун (1977), изучая адекватность самооценок, находит отсутствие ее зависимости от уровня интеллекта, более того, между этими показателями обнаружилась обратная связь. Автор приходит к выводу, что существует явная специфичность знаний человека о себе и других людях по сравнению с отражением иных объектов окружающей действительности. М. А. Холодная в своей книге «Психология интеллекта» проводит глубокий анализ роли интеллекта в саморегуляции поведения. Опираясь на исследования L. L. Thurstone (1924), она описывает механизм интеллектуального подавления импульсивно возникшего желания и перестройку его в более приемлемую социально или выгодную для индивида форму с направлением ведущей мотивации в новое русло. Однако если желание слишком велико, другими словами, потребность аффективно заряжена, реализация этой тормозящей функции интеллекта затрудняется. М. А. Холодная видит два способа «сотрудничества» аффекта и интеллекта: «интеллект может контролировать влечения, высвобождая сознание из плена страстей, а интеллект может обслуживать влечения, погружая сознание в иллюзорный, желаемый мир». При этом критерием интеллектуальной зрелости признается способность воспринимать мир объективно, а второй способ - источником возникновения различного рода регрессивных психологических защит. Таким образом, даже высокий интеллект, но не направленный рефлексивно внутрь себя, не будет способствовать самопознанию. Искаженный Я-образ препятствует правильному пониманию собственного опыта, опыта других людей. Совершается переход от искажения самопознания к искаженному познанию окружающего мира, в первую очередь, социального. Искажается восприятие межличностных отношений (А. А. Налчаджян, 1988). Рассогласование внутренней картины мира с реальностью -путь к ухудшению психического здоровья человека (В. Н. Мясищев).

Нами было обследовано 70 одаренных подростков в возрасте от 15 до 17 лет, обучающихся в лицее-интернате для одаренных подростков при Северо-Кавказском государственном техническом университете. Уровень самосознания исследовался нами с помощью методики определения адекватности самооценок (АСО), предназначенной для массового обследования учащихся, начиная с 11-летнего возраста. Методика была разработана В. С. Чудновским и А. Ю. Кржечковским в 1993 году. Опрашиваемые оценивали себя по 22 парам альтернативных качеств. Их самооценка сравнивалась с оценкой эксперта (АСО1 - адекватность самооценки 1). В качестве эксперта выступал классный руководитель, так как в условиях школьного обучения высока роль преподавателя для формирования самооценки, тем более в лицее для одаренных детей, где интеллектуальное развитие, успеваемость, талантливость считаются условием самореализации. Кроме традиционного исследования мы провели дополнительно модифицированный вариант теста, в котором было усложнено задание. Подросткам предлагалось оценить свои качества глазами классного руководителя. В результате сравнения двух самооценок получена АСО2 - адекватность самооценки 2 - оценить себя со стороны, с позиции взрослого по тем же параметрам теста. Интеллект был исследован с помощью теста «Профконсультант». Общий балл за интеллектуальный блок этого теста у всех испытуемых превышал среднюю величину для данного возраста (6, 7 баллов из 10 возможных). В работе использован подростковый диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко, социометрия по Дж. Морено, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Тест Филлипса предоставляет возможность оценить тревожность по следующим шкалам:

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

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

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

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

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

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

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

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

Получены следующие результаты: адекватность самооценки (АСО1) у одаренных подростков в среднем равна 0,75, что совпадает со средними величинами, полученными В. С. Чудновским и А. Ю. Кржеч-ковским при исследовании обычных подростков (0,68 - 0,79). Нами обнаружено отсутствие связи между уровнем АСО1 и интеллектом в группе одаренных подростков (р > 0,1). Обнаружено также отсутствие связи адекватности самооценок с такими качествами, как пол, профиль образования (технический или гуманитарный), социометрический статус в группе, типом акцентуации, конформными чертами, проявлением подростковой эмансипации, склонностью к алкоголизации и асоциальным поступкам.

Адекватность самооценки глазами преподавателя (АСО2) имеет положительную корреляционную связь с АСО1 (г = 0,6) для всей выборки (70 подростков). Однако имеются существенные различия между АСО1 и АСО2. В таблице 1 показаны корреляционные связи между АСО1, АСО2 и различными личностными свойствами.

Таблица 1 - Корреляционные связи между АСО1, АСО2 и различными личностными свойствами

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Качества личности | Депрессия | Различные виды тревожности по тесту Филлипса | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| АСО1 | -0,4 | -0,3 | -0,4 | -0,2 | 0,1 | 0 | 0 | 0 |
| АСО2 | -0,4 | -0,4 | -0,6 | -0,4 | -0,5 | -0,7 | -0,4 | -0,6 |

Обозначения в таблице:

1. Общая тревожность в школе.

2. Переживание социального стресса.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха.

4. Страх ситуации проверки знаний.

5. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

6. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

7. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Как показано в таблице, все качества, с которыми найдена взаимосвязь, характеризуют психический комфорт и здоровье. Интересно, что тревожность в различных сферах деятельности сильнее связана с АСО2, чем с АСО1. Особенно сильна обратная связь АСО2 с такими показателями тревожности, как «переживание социального стресса» (г = -0,6), «страх ситуации проверки знаний» (г = -0,7), «проблемы и страхи в отношениях с учителями» (г = -0,6). Полученные результаты говорят о том, что переживание тревоги в ситуациях возможной оценки со стороны резко снижает способность взглянуть на себя глазами окружающих. То есть в состоянии тревоги оценка себя глазами значимого человека деформируется сильнее, чем общая самооценка. Из этого можно сделать вывод, что тревога искажает самосознание, снижает его оценивающую и регулирующую функции. Таким образом, при тревоге нарастает своеобразное эмоциональное и эмпатическое одиночество, влекущее за собой эмоциональную однобокость мышления, ошибочность суждений в угоду своим страхам. Чем сильнее выражена тревога и чем она длительнее, тем сложнее коррекция таких ошибок и вероятнее развитие психологической и социальной дезадаптации.

**Список литературы**

1. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. -М., 1957.

2. Леонътъев А. Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975.

3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., I960.

4. Кон И. С. Открытие «Я». - М., 1978.

5. Сталин В. В. Самосознание личности. -М., 1983.

6. СпиркинА. Г. Сознание и самосознание. - М., 1972.

7. Джемс У. Психология. - М., 1991.

8. Чудновский В. С., Кржечковский А. Ю. Самосознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведением. - Ставрополь, 1993.

9. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. -М., 1992.

10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - СПб., 2002.

11. Андреева Г. М. Социальная психология. -М., 2002.