

# ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ

Причины, следствия и профилактика



Софья Тарасова

**Школьная тревожность: причины,  
следствия и профилактика**

«Интермедиатор»

2016

УДК 159.9.07  
ББК 88.8

**Тарасова С. Ю.**

Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика /  
С. Ю. Тарасова — «Интермедиатор», 2016

ISBN 978-5-98563-399-3

Книга представляет собой методологически отрефлексированное обобщение опыта работы автора в психолого-медико-социальном центре и школе. В первой части представлена современная картина знаний о механизмах тревожности, включая ее физиологические показатели. Во второй части приведены методологические основания и конкретные программы психологической работы с детьми и подростками групп риска по школьной дезадаптации. Текст написан доступным литературным языком, снабжен любопытными иллюстрациями из личной консультативной практики. Книга станет настоящим помощником в решении актуальной проблемы сегодняшней жизни – проблемы детской тревожности.

УДК 159.9.07

ББК 88.8

ISBN 978-5-98563-399-3

© Тарасова С. Ю., 2016

© Интермедиатор, 2016

# Содержание

Вступительная статья	6
Введение	8
Глава 1	10
1.1. Психологический взгляд: исторический аспект и актуальное состояние. Тревожность как компонент школьной дезадаптации	10
Конец ознакомительного фрагмента.	14

# **Софья Юрьевна Тарасова**

## **Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика**

*Автор выражает большую благодарность научному консультанту, профессору Александру Яковлевичу Каплану и заместителю директора общеобразовательной школы № 1232 Светлане Валерьевне Шанцевой за помощь профессиональную и сугубо человеческую*

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации.

## Вступительная статья

Книга посвящена чрезвычайно болезненной и сложной проблеме эмоционального неблагополучия учащихся в процессе школьного обучения. Необходимо подчеркнуть значимость издания серьезного труда на указанную тему. Несмотря на возросшее внимание к проблемам эмоциональной жизни детей и подростков, педагогов, родителей и психологическому климату образовательных учреждений, собственно исследовательских работ, посвященных этим проблемам, очень мало.

Основная проблема исследования не просто правомерна, она остро актуальна в практическом отношении, а предпринятая в работе попытка рассмотреть ее в контексте концепции психосоматического единства обеспечивает ее теоретическую актуальность, переводя эту проблему, достаточно традиционную для психологии развития и педагогической психологии, в ранг фундаментальных междисциплинарных исследований.

Проблема совместного изучения психологических и физиологических показателей психических состояний и устойчивых эмоционально-личностных нарушений была поставлена еще в знаменитых работах Р.Б. Кеттелла, посвященных тревожности. Однако на настоящий момент эмпирических работ в этой области чрезвычайно мало, а без конкретных фактов теоретическое осмысление этой проблемы невозможно. Проблема дезадаптации личности, являясь междисциплинарной, на протяжении длительного исторического периода остается объектом внимания представителей разных направлений науки и общественной практики.

От многочисленных публикаций по данной тематике настоящую работу выгодно отличает ряд значимых особенностей.

Во-первых, указанная проблема вписывается автором в широкий контекст вопросов нормативного физиологического и психического возрастного развития, с одной стороны, и проблем манифестируемых форм нарушений (буллинг, агрессивность) – с другой.

Во-вторых, работа основывается на значительном и разнообразном эмпирическом материале, тщательно собранном и интерпретированном. По существу, в работе показаны все основные аспекты этой проблемы: психологические, социально-психологические, педагогические, психофизиологические. Подобный комплексный подход не только обеспечивает достаточную полноту охвата темы (что чрезвычайно важно для монографии), но и раскрывает закономерности образования и закрепления школьной тревожности как относительно устойчивого личностного образования.

В-третьих, достоинством является сам жанр книги, гармонично сочетающий в себе черты подлинного научного труда и ценного методического пособия. Автор подходит к решению проблемы тревожности как проблемы теоретико-прикладной.

В-четвертых, С.Ю. Тарасова, четко излагая свою позицию и убедительно доказывая ее теоретическую и практическую продуктивность, вместе с тем представляет многообразие подходов к проблеме.

Наконец, существенным представляется стремление автора операционализировать описываемый подход, довести его, как сейчас принято говорить, «до уровня пользователя», то есть до педагога, психолога, социального работника.

Книга насыщена ценным практическим материалом, написана хорошим языком, на высоком научном уровне. Она будет интересна и полезна как специалистам, занимающимся научными исследованиями в области психологии, медицины, физиологии, так и практическим работникам.

*Профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии им.  
Л.С. Выготского  
ФБГОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет»,  
доктор психологических наук, профессор  
А.М. Прихожан*

## Введение

*Позвольте биологам продвигаться в своих исследованиях настолько далеко, насколько они смогут, и позвольте нам продвигаться в своих исследованиях настолько далеко, насколько мы сможем. Однажды мы встретимся.*

*З. Фрейд*

Наше время – время интенсивных перемен. И школа отнюдь не государство в государстве, а скорее срез общества со всеми вытекающими последствиями. В последние десятилетия в общеобразовательной школе вводятся все более интенсивные формы обучения, расширяется спектр изучаемых предметов. Это связано в том числе с резким изменением социальных ориентиров детей внутри и вне школы. Параллельно отмечен рост у детей и подростков различных проблем и трудностей во время обучения, которые проявляются в так называемой дезадаптации к школе. Дезадаптация к школе – частный случай общей социально-психологической дезадаптации. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) выделила категорию нарушений «школьный шок»: это нарушения, которые часто встречаются именно на первых этапах обучения, когда тревожность возникает как реакция ребенка на непонимание им новых требований, невозможность ответить на них. Как справедливо, хотя и в шутку, заметила одна бабушка на приеме у психолога: «Столько сумасшедших! Сегодня в школе очень нужен психолог». Достаточно вспомнить нашумевший сериал «Школа», хотя в нем, конечно, многое утрировано.

Под *школьной дезадаптацией* понимается совокупность признаков несоответствия психологического, физиологического и социального статуса ребенка требованиям условий школьного обучения. К причинам возникновения школьной дезадаптации традиционно относят низкий уровень психологической готовности к школе, нарушенные детско-родительские отношения (эмоциональное отвержение ребенка или доминирующая и потворствующая гиперпротекция), низкий социальный статус ребенка. Но каковы бы ни были конкретные причины школьной дезадаптации, в настоящее время это явление приобретает все более массовый характер, особенно в школах с углубленным изучением некоторых предметов (Прасолова, 2005; Малых, 2005). Очевидны его отрицательные последствия в отношении психического и физиологического благополучия ребенка. Поэтому всестороннее изучение причин дезадаптации, выявление ранних признаков ее проявления во всех сферах жизнедеятельности ребенка – психологической, физиологической и социальной – важная задача для психолога. От ее решения зависит стратегия работы с дезадаптированным школьником, успешность психологической помощи и социального сопровождения.

Как правило, дезадаптация в школе обнаруживается в затруднениях ребенка в учебной деятельности или нарушениях общественных норм поведения. Однако признаки дезадаптации не всегда лежат на поверхности. Возможен вариант, когда внешнее благополучие детей с хорошей успеваемостью скрывает серьезные личностные проблемы, повышенную тревожность, неадекватную самооценку. Кроме того, внешним проявлением может быть и экстравагантное, странное поведение ребенка, которое в итоге становится и симптомом дезадаптации, и собственно формой приспособления, психологической защиты к индивидуально неадекватным условиям обучения. Подобное проявление дезадаптации зачастую не дает различить, в каких случаях низкая успеваемость свидетельствует о недостаточных способностях и недостаточной учебной мотивации, а в каких – о реакции на собственно условия школьной среды. И наоборот, всегда ли академическая успешность школьника говорит о его благополучном психофизиологическом статусе? По мнению коллег-биологов, повышенная психофизиологическая плата за успех может вскоре обернуться истощением психических и физиологических

ресурсов организма (Каплан, 1999; Gorman, Sloan, 2000; Марчик, Никитина, 2008; De Rooij, Roseboom, 2010). А это уже достаточно серьезная проблема для ребенка и его родителей, требующая как минимум психофизиологической коррекции и как максимум – медицинского вмешательства.

На настоящий момент проблема *диагностики школьной дезадаптации* и выделения групп риска рассматривается обычно в трех независимых плоскостях: психологической, физиологической и социальной. Существуют психометрические тесты школьной тревожности как компонента школьной дезадаптации: опросник Филлипса, шкала СМАС и др. В лонгитюдном исследовании А.М. Прихожан, говоря о явных и скрытых формах проявления тревожности, выделяет две основные группы риска (Прихожан, 2009). В свою очередь, психометрические данные коррелируют с физиологическими показателями, с гормональным статусом – показателями благополучного или уже неблагополучного функционального состояния организма человека. Эти данные позволяют взаимно проверить надежность показателей в предсказании тревожности и в целом – создать оптимальный набор психологических и физиологических показателей для мониторинга дезадаптации. Согласно мнению А.М. Черноризова, современная психофизиология становится своего рода «мостиком» для плодотворного диалога гуманитарных и естественнонаучных дисциплин (Черноризов, 2007). Но новое – это хорошо забытое старое. Ведь о необходимости комплексного, междисциплинарного подхода к трудностям человека говорили такие корифеи, как А.Р. Лурия, Л.С. Выготский. Можно вспомнить и Гиппократу с крылатой фразой, что лечить надо не болезнь, а больного, что болезнь – некий разлад, жизненный конфликт. Именно психофизиологический статус, психосоматическое единство ребенка определяют его возможности адаптации в школьных условиях как в положительную, так и отрицательную сторону. В книге мы рассматриваем физиологические показатели психического состояния человека, а именно тревожности.

Эта книга – результат многолетней работы в психолого-медико-социальном центре и в школе. Работа велась в тесной кооперации с врачами-неврологами, врачами-психиатрами, учителями. Мы попытались на основе лонгитюдного исследования лучше понять особенности тревожности учащихся. Опираясь на фундаментальные положения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева об учебной деятельности и Л.И. Божович, А.Л. Венгера, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Н.А. Менчинской, Г.А. Цукерман – о психологии детей, мы стремились выявить связи психологических и физиологических показателей функционального состояния школьников. Фундаментальные исследования в области физиологии, в частности, труды Р.М. Баевского, в которых введено понятие «цены адаптации», стали методологической основой биологической стороны работы. В рамках психосоматического единства мы рассматриваем функциональное состояние нервно-психического напряжения человека с позиций психологической и физиологической составляющих (Мясищев, 1960).

# Глава 1

## Взгляды на проблему тревожности и дезадаптации человека

### 1.1. Психологический взгляд: исторический аспект и актуальное состояние. Тревожность как компонент школьной дезадаптации

*Я вдруг почувствовал, что я одинок, один как перст на всем громадном пространстве, что ночь, которая казалась мне уже нелюдимой, засматривает мне в лицо и сторожит мои шаги; все звуки, крики птиц и шепот деревьев казались уже зловецкими, существующими только для того, чтобы пугать мое воображение.*

*А.П. Чехов*

Проблема тревожности изучается в психологии и социологии, физиологии и психиатрии. И хотя специалистами внутри каждого направления сделано много, мы, следуя устоявшейся традиции придерживаться определенной научной школы, к сожалению, мало делимся наработками друг с другом. Поэтому межпредметные связи особенно любопытны (Кайгородова, 2010).

Несмотря на высокий интерес ученых, и практиков к вопросу тревожности, до сих пор не существует однозначного определения этого явления. Очевидно, в норме людям присущ определенный базовый уровень тревожности – он биологически целесообразен и выполняет мобилизующую функцию. Так, пребывая в здравом уме, никто, наверное, не будет перебегать оживленную магистраль. Повышенная же тревожность дезадаптирует человека, и его поведение нарушается – в обыденной жизни тому масса примеров. Неудача на экзамене легко объяснить волнением, плохим самочувствием: «Так сильно боюсь, ровным счетом ничего не помню».

Бывает, если страх «зашкаливает», человек ведет себя совершенно неадекватно ситуации. Известный по новелле «Кармен» французский писатель Проспер Мериме в рассказе «Локис» говорит о «храбром» офицере, который «после взрыва... допивал последний глоток пива как ни в чем не бывало. Мы сочли его за героя». Будучи тонким психологом, Мериме анализирует случай: «Мы садимся за стол. И молодой офицер, что пил пиво, тоже с нами. Он не знал, что будет шампанское. Около него откупоривают бутылку... Паф! Пробка летит прямо ему в висок. Он вскрикивает и падает в обморок. Поверьте, что этот смельчак и в первом случае страшно перепугался, а если продолжал тянуть пиво, вместо того чтобы спрятаться, то потому, что потерял голову и продолжал делать чисто автоматические движения, в которых не отдавал себе отчета» (Мериме, 1978).

Принято разграничивать тревожность как *эмоциональное состояние* (ситуативную тревогу) и как *устойчивую личностную черту* (Спилбергер, 1983). На психологическом уровне тревожность субъективно переживается как незащищенность, неопределенность, беспокойство, невозможность изменить мучительную ситуацию, наконец, одиночество. На физиологическом уровне тревожность проявляется в увеличении частоты сердечных сокращений, повышении артериального давления, снижении порогов восприятия.

В современной психологической литературе принято пользоваться термином «страх», когда речь идет о переживании, касающемся конкретного объекта – реального или ирраци-

онального. А понятие «тревожность» применяется, когда объект выделить трудно. Большая часть исследований посвящена так называемой *свободноплавающей тревожности* (free floating anxiety), легко меняющей свой предмет (Аммон, 1996). Некоторые авторы называют ее общей или генерализованной. В свою очередь, *парциальная* или частная тревожность, например, боязнь звонить по телефону, страх болезни, темноты, становится лишь формой выражения генерализованной тревожности. Отметим, что страхов существует великое множество: открытого пространства, замкнутых помещений, кукол, похожих на младенцев... Любой поисковик продолжит этот список почти до бесконечности. Если же разграничивать термины «тревога» и «тревожность» в русском языке, то обычно последнее обозначает спектр явлений в целом.

Рассматривают тревожность и как осевой *симптом невроза* (Хорни, 1993; Сандомирский, 2005). Польский психиатр А. Кемпински описывает страх как самую сильную защитную эмоцию. Неудивительно, что страх нередко выходит на первый план, образуя «кристаллический пункт для иных симптомов» (Кемпински, 1975). При невротическом развитии личности довольно часто встречается неопределенное беспокойство – трудноопределимое ощущение напряжения, своего рода предчувствие страха. Этот феномен встречается как у детей, так и у взрослых. Локализованный страх опредмечивается на что-то конкретное, культурально обусловленное, даже модное – считает современный швейцарский психолог и психиатр А. Гуггенбуль (2006). Свободноплавающая тревожность становится устойчивой и обретает предмет. Причем, как правило, этот конкретный источник не имеет ничего общего с истинным генезом страха. В картине невротических расстройств среднестатистических школьников нередко преобладают фобические симптомы: в 35 % случаев выявляются те или иные изолированные страхи – войны, терактов и даже перед контрольными работами (Тимербулатов и др., 2008). Некоторые люди уже в детстве страдают нарушениями сна, ночными кошмарами; вечером не могут уснуть, а утром встают утомленными. Дети жалуются на головные боли, неприятные ощущения в области живота, отсутствие аппетита или, наоборот, ненасыщаемость пищей (Chase, Pincus, 2011; Seshia, 2011).

На сегодняшний день существует явная тенденция определять тревожность как полипредметную эмоцию. Какие же характерные черты отличают социальную ситуацию, в условиях которой живет и учится школьник нашего времени?

Прежде всего отметим общие социально-экономические перемены, происходящие на территории бывшего Союза на протяжении последних 20 лет. Изменения затронули финансирование общеобразовательных школ, подготовку и ротацию педагогических кадров, оказание образовательных услуг. Во многих образовательных учреждениях (с сентября 2013 года – организациях) ведутся продолжительные эксперименты, направленные на улучшение методики преподавания. Вслед за временами меняются и страхи. В лонгитюдном исследовании А.М. Прихожан отслежена содержание страхов у детей разных возрастов за последние 35 лет. Основными этапами исследования автора стали четыре временных периода: 1979–1982, 1989–1992, 1996–1997 и 2002–2004 гг. Результаты приведены в Таблице 1 (Прихожан, 2009).

По опыту нашей работы, нынешние дети и подростки часто боятся увольнения родителей, бедности, «стать никем». Тревожность опредмечивается на что-либо конкретное, и формируется страх. Выделяют следующие частные варианты страха-тревоги: школьная, предэкзаменационная, тестовая, межличностная и др. Чаще всего как симптоматическая, так и ситуативная тревожности являются формами общей тревожности. Именно смена одного конкретного вида тревожности другим подтверждает наличие общей, генерализованной тревожности, которая просто обретает иную форму. Авторы книги склонны рассматривать тревожность как *компонент дезадаптации*. По этому компоненту можно судить об уровне дезадаптации ребенка в целом и говорить о «затратности» или «физиологической цене» учебной деятельности.

*Таблица 1*  
**Характеристики тревожности и содержание страхов у детей различных возрастных групп за последние 30 лет**

Возраст детей	Период проведения обследования			
	1979–1982	1989–1992	1996–1997	2002–2004
	<b>Содержание страхов</b>			
7–10 лет	<i>Школа:</i> замечания учителя, наказания, проблемы с классным руководителем.	<i>Семья:</i> болезнь, смерть родителей, недовольство родителей. <i>Социальные страхи:</i> невыполнение социально принятых норм. <i>Дезинтеграционные страхи:</i> вселенские катастрофы.	<i>Школа:</i> замечания, наказания, проблемы с педагогом. <i>Социальные страхи:</i> физическое одиночество. <i>«Архаические» страхи:</i> темноты, огня, крови, внезапных резких звуков. <i>«Магические» страхи:</i> потусторонних сил, судьбы, «сглаза».	<i>Школа:</i> наказания, замечания, плохие оценки, ошибки. <i>Социальные страхи:</i> «опасные» люди, одиночество. <i>Семья:</i> болезнь и смерть значимых людей, членов семьи.
11–12 лет	<i>Проблемы со сверстниками:</i> боязнь насмешек, отвержения. <i>«Архаические» страхи:</i> боязнь темноты, крови, мышей, змей.	<i>Проблемы со сверстниками:</i> боязнь насмешек и издевательств. <i>Семья:</i> здоровье и эмоциональные переживания родных, семейное благополучие. <i>«Архаические» страхи:</i> боязнь темноты, крови, мышей, змей.	<i>Школа:</i> непонимание материала, низкие достижения, проверочные работы, насмешки учителей и одноклассников. <i>Семья:</i> болезнь и смерть родителей. <i>Социальные страхи:</i> «опасные» люди. <i>Витально-социальные страхи:</i> физическое насилие. <i>Витальные страхи:</i> смерть, травма.	<i>Социальные страхи:</i> «опасные» люди. <i>Проблемы со сверстниками:</i> боязнь насмешек, отвержения. <i>Витально-социальные страхи:</i> физическое насилие со стороны незнакомых людей, ограбление. <i>Семья:</i> болезнь и смерть родителей.

В Таблице 1 представлены пики тревожности школьников. Их сосредоточение в конкретных сферах жизни показывает особенно важные для эмоционального благополучия ребенка потребности, удовлетворение которых имеет для него максимальное значение в том или ином возрасте. Любой психолог-консультант подтвердит, что наиболее часто встречаются страхи оценочных ситуаций и наказаний, в том числе физических. Для формирования у детей негативных переживаний важны реакции значимых других людей, прежде всего педагогов и родителей. Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис полагают, что родная семья может как усилить психическую травматизацию школьника при помощи тех же порицаний и наказаний, так и смягчить ее (Эйдемиллер, Юстицкис, 2001). Похожего мнения придерживается и А.С. Спиваковская (1999). Нестабильная эмоциональность или противоречивое поведение значимых взрослых оказывают большое влияние на рост тревожности ребенка. В основном это касается предъявляемых ему требований. Если папа назначил наказание ребенку, а мама или бабушка его отменили или проигнорировали, толку от воспитания будет мало. Другой пример – чадо произнесло в адрес учительницы «плохие слова», а мама делает выговор с улыбкой: «Ну, ты извинись перед ней». Психолог не удивится, если в недалеком будущем ребенок и маме прямым текстом скажет, куда ей следует пойти.

По мнению социальных педагогических психологов А.А. Реана и Я.Л. Коломинского, в школьном возрасте источниками тревожности выступают оценочные ситуации, особенно

публичные: ответ у доски, контрольные, тесты и др. (Реан, Коломинский, 1999). Можно сделать вывод о решающей роли мнения значимых других людей для возникновения у детей тревожных переживаний. Положительное эмоциональное отношение взрослого значительно определяет и отношение школьника к учебной дисциплине. Давая ученику положительную вербальную или невербальную оценку, педагог поощряет развитие способностей, раскрытие потенциала ребенка, желание учиться. Если относиться к учащемуся как к ответственному, спокойному, прилежному – создаются предпосылки, чтобы он и в самом деле таким стал. В психологии это называется «эффект Пигмалиона». Макаренко не случайно назначал совершивших кражу или только заподозренных в ней воспитанников «ответственными за воровство». Метод имел большой успех! Но, к сожалению, на практике весьма вероятен обратный вариант. Клеймо злостного нарушителя дисциплины, ябеды или даже мелкого воришки ведет к закреплению негативных черт характера маленького хулигана. Известны случаи, когда такие стигматизированные дети в дальнейшем сначала мучили животных, поджигали мусорные баки, а затем совершали и преступление против личности.

Оценочные ситуации бывают положительные, отрицательные и эмоционально нейтральные. Методом наблюдения и в эксперименте психологи анализируют выполнение простых и сложных заданий при нейтральной или угрожающей инструкции. Повышают значимость ситуации: «Ребята, мы сегодня делаем очень важное для школы задание. Это городская проверка». Можно посадить на последние парты комиссию из директора, завуча и других важных персон. Учтем: у детей изначально разный базовый уровень тревожности. В стрессогенной ситуации выполнение простых заданий улучшается и у низкотревожных, и у высокотревожных учеников. Усиление инструкции с ориентировкой на скорость, качество, результат ведет к тому, что изначально тревожные дети начинают значительно хуже выполнять любые, даже совсем простые задания. Иначе говоря, тревога влияет на успех деятельности неоднозначно: она позитивно связана с эффективностью простой деятельности и негативно – с эффективностью сложной деятельности. Важно, что любая форма реакции окружающих влияет на самооценку и на формирование образа Я. Проблема образа Я связана с краеугольным камнем психологии – мотивом. А мотивационно-потребностная сфера – «двигатель» любой активности.

Развивая идеи Л.С. Выготского и Л.И. Божович, А.М. Прихожан рассматривает тревожность школьников как относительно стабильное личностное образование и состояние (Прихожан, 1977, 2008). И как любое другое сложное психическое образование, тревожность включает в себя *когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты*. В младшей школе она соотносится с эмоциональным настроением учителя, эффективностью выполнения заданий, поведением сверстников (Phillips

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.