**Динамика школьной тревожности**

Уважаемые педагоги. Продолжаем знакомить Вас с информацией о школьной тревожности у обучающихся. Сегодня Вы узнаете о возрастных проявлениях школьной тревожности.

Как ни странно, школьная тревожность начинает формировать­ся в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие столкнове­ния ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможно­стью им соответствовать (Лютова Е. К., Монина Г. Б., 2001). Такое положение дел приводит к тому, что к моменту поступления в шко­лу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на раз­личные аспекты школьной жизни.

*Младший школьный возраст* традиционно считается «эмоцио­нально насыщенным». Это связано с тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и т. д.). Учитывая, что этот возраст знаменуется одним из наиболее ярких возрастных кризисов развития («кризис семи лет»), неудивительно, что шести-семилетний ребенок становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, капризным, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли — школьника. О важности этого процесса говорит хотя бы тот факт, что Всемирной организацией здравоохранения этот период называется периодом «школьного шока».

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают *первоклассники,* для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. При этом, как показано в исследовании Лютовой и Мониной (2001), школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется.

*Ко второму классу* ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, что дает основания назвать социально-педагогическую ситуацию его развития стабильной (Битянова М. Р., 1999). В целом ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу, по данным исследовательского коллектива под руководством И. В. Дубровиной (Психологическое здоровье детей и подростков... М., 2000), можно отнести:

□школьные неприятности (двойки, замечания, наказания);

□ домашние неприятности (переживания родителей, наказания);

□ боязнь физического насилия (старшеклассники могут отобрать деньги, жвачку);

□ неблагоприятное общение со сверстниками («дразнят», «смеются»**).**

В целом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школь­ной дезадаптации, поскольку, как указывалось выше, не имеет под собой личностных предпосылок.

Следующим нестабильным периодом в школьной жизни ребен­ка является момент *перехода в среднюю школу,* который сопровож­дается изменением системы школьных требований, требует адаптационных усилий, и, соответственно, ведет к повышению уровня школьной тревожности (Битянова М. Р., 1999). В дальнейшем со­циально-педагогическая ситуация становится привычной вплоть до девятого класса — периода выпускных экзаменов.

Начиная с *подросткового возраста,* тревожность по отношению к школьной жизни может уже являться сложившейся личностной особенностью, связанной, например, с формированием тех или иных акцентуаций характера.

Поданным И. В. Дубровиной (1988, 2000), в подростковом воз­расте наблюдается постепенное снижение уровня тревожности вплоть до 9-го (сейчас 10-го) класса, и достаточно серьезное уве­личение количества тревожных учащихся в *10-м (11-м) классе.* Од­нако эта тревожность неоднородна. Если до 14-15 лет преобладает *межличностная тревожность,* связанная, прежде всего, с отноше­ниями со сверстниками (друзьями, одноклассниками), то к 16— 17 годам начинает доминировать *самооценочная тревожность,* обус­ловленная необходимостью личностного самоопределения и вы­бора дальнейшего жизненного пути.

По нашим данным, наиболее «тревожными» этапами школьной жизни являются 1-й, 5-й, 7-й и 9-й классы (1998-2003 уч. гг.; рис. 7).

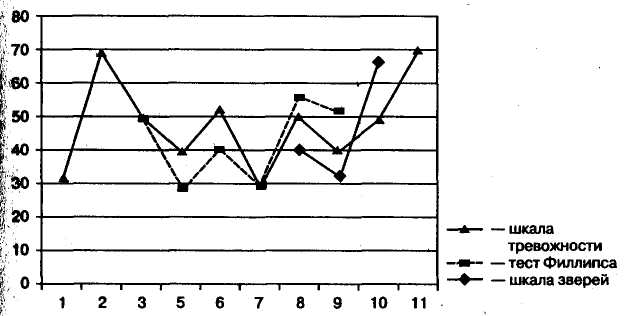


Рис. 7. Динамика тревожности на протяжении школьного обучения

Учитывая, что эти данные получены с помощью трех психоди­агностических методик, результаты которых профильно повторят ют друг друга, наши выводы о «возрастных пиках» школьной тре­вожности можно считать достоверными.

Представленные результаты во многом перекликаются с лите­ратурными данными. Если причины, по которым тревожность воз­растает в 1-м, 5-м и 9-м классе, вполне понятны и обусловлены из­меняющейся социально-педагогической ситуацией, то факторы, подкрепляющие тревожность семиклассников, менее очевидны.

По всей вероятности, резкое повышение уровня школьной тре­вожности в этом возрасте связано с началом пубертатного кризи­са, который традиционно характеризуется развитием самосознания, и именно в этот период тревожность становится устойчивым личностным образованием, связанным с особенностями форми­рования Я-концепции. Тот факт, что тревожность в подростковом возрасте существенно повышается, является общепризнанным, и в этом контексте естественно происходит повышение тревожности по поводу школьной жизни. Соответственно, 7-й класс, наряду с 1-м, 5-м и 9-11-м классами должен являться объектом пристального внимания школьного психолога, видящего своей зада-чей содействие школьной адаптации учащихся. Таким образом, каждый школьный возраст характеризуется различными «предпосылками» формирования школьной тревожности. Возрастно-специфичные причины школьной тревожности обобщены в табл. 1.

Таблица 1

**Возрастно-специфические причины школьной** **тревожности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Этап обучения** | **Возрастные задачи развития** | **Социально-педагогическая ситуация** | **Типичные причины школьной тревожности** |
| 1 класс  2-3 (4) класс 5 класс | Освоение приемов учеб­ной деятельности и систе­мы школьных требований, формирование произволь­ности психических про­цессов  Развитие познавательной сферы, выработка и за­крепление эффективного стиля учебно-познава­тельной деятельности Начало процесса смены ведущего вида деятель­ности с учебной на интим­но-личностное общение со сверстниками | Изменяющаяся: предполагает осво­ение новых вариантов ролевого взаимодействия (ученик - учитель, ученик - одноклассники, ученик -родители ученика)  Стабильная (как правило): ребенок находится в системе привычных школьных требований, взаимо­действует со знакомыми людьми (учителями, одноклассниками) Изменяющаяся: ребенок сталки­вается с принципиально новой системой организации учебного процесса | Изменение уровня и содержания требований со стороны взрослых. Необходимость придерживаться правил школьной жизни. «Сверхценность» позиции школьника и атрибутов школьной жизни. Изменение режима дня, возрастание психофизиологических нагрузок. Необходимость освоения ролевого взаимодействия со значимыми другими (учителями). Столкновение с системой школьных оценок Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Несоответствие ожиданий родителей демонстрируемым ребенком результатам  Необходимость осваивать «новую школьную территорию». Увеличение количества учебных дисциплин. Увеличение числа учителей. Отсутствие преемственности требований, предъявляемых учителями начальной школы и среднего звена, а также вариативность требований от учителя к учителю. Смена классного руководителя. Необходимость адаптироваться к новому (или измененному) классному коллективу. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность.  **Резкое изменение в уровне родительского контроля и помощи** |
| 6-8 классы | Развитие самосознания. Формирование абстракт­ного мышления. Формирование чувства взрослости | Стабильная (как правило): подросток находится в системе привычных школьных требований, взаимодействует со знакомыми людьми (учителями, одноклассни­ками) | Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Гиперопека со стороны родителей, их чрезмерное вторжение в школьную жизнь ребенка. Трудности переживания кризиса подросткового возраста. Астенизация как следствие бурного физиологического развития |
| 9 класс  10 класс 11 класс | Первичное профессио­нальное самоопределение  Профессиональное и личностное самоопределение | Изменяющаяся: подросток закан­чивает основной этап школьного обучения и оказывается перед проблемой выбора дальнейшего образовательного маршрута  Изменяющаяся: учащийся сталкивается с принципиально новым уровнем требований, усложнением учебной программы  Изменяющаяся: учащийся закан­чивает школьное обучение и оказы­вается перед необходимостью кон­кретизации собственных жизненных перспектив | Неопределенность дальнейших жизненных перспектив. Переживание ответственности совершаемого выбора, подкрепляемое «посланиями» родителей и педагогов. Столкновение с ситуацией выпускных экзаменов и конкурсного (в ряде случаев) набора в 10-й класс. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность Резкое усложнение учебной программы. Изменение системы контроля и оценки знаний. Необходимость адаптироваться к новому (или измененному) классному коллективу. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Столкновение с ситуацией выпускных экзаменов. Переживание ответственности совершаемого выбора, подкрепляемое «посланиями» родителей и педагогов. Резкое повышение учебных нагрузок, связанное с подготовкой к посту­плению в ВУЗы |

**Проявление школьной тревожности вповедении учащихся**

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. По данным авторов учебного пособия «Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте» (1993), основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответax, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребе­нок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям.

Однако такое описание феноменологии тревожности представ­ляется нам неполным. Это, прежде всего, связано с тем, что мно­гие проявления школьной тревожности возрастно-специфичны.

Основываясь на анализе литературы, посвященной проблеме школьной тревожности, а также на собственном опыте работы, мы выделили несколько «универсальных» и возрастно-специфических форм проявления тревожности, которые обобщены в табл. 2.

Таблица 2

**Типичные проявления школьной тревожности на различных этапах школьного обучения**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Формы проявления школьной**  **тревожности** | **Классы** | | | | | | |
| **1** | **2-3 {4)** | **5** | **6-8** | **9** | **10** | **11** |
| 1. Ухудшение соматического здоровья | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 2. Нежелание ходить в школу (вплоть до систематических прогулов) | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 3. Излишняя старательность при выполнении заданий |  | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 4. Отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 5. Раздражительность и агрессивные проявле­ния (вербальная и невербальная агрессия) | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 6. Рассеянность, снижение концентрации внимания на уроках | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 7. Потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 8. Страх потерять или испортить школьные принадлежности | \* |  |  |  |  |  |  |
| 9. Страх опоздать в школу | \* |  |  |  |  |  |  |
| 10. Ночные страхи, связанные со школьной жизнью | \* | \* | \* |  |  |  |  |
| 11. Отказ отвечать на уроке или ответы тихим, приглушенным голосом | \* | \* | \* | \* |  |  |  |
| 12. Отказ от контактов с учителями или одноклассниками (или сведение их к минимуму) | \* | \* | \* | \* | \* |  |  |
| 13. «Сверхценность» школьной оценки |  | \* | \* |  |  |  |  |
| 14. Резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний |  |  | \* | \* | \* | \* | \* |
| 15. Проявление негативизма и демонстративных реакций (прежде всего, в адрес учителей, как попытка произвести впечатление на одноклассников) |  |  | \* | \* | \* | \* | \* |
| 16. «Уход» в аддиктивное поведение |  |  |  | \* | \* | \* |  |
| 17. Избегание вопросов, связанных с собствен­ным будущим, или проявление показного равнодушия |  |  |  |  | \* | *\** | \* |
| 18. Излишняя старательность при подготовке к экзаменам или, наоборот, полный отказ от подготовки |  |  |  |  | \* |  | \* |

Среди признаков школьной тревожности, являющихся универ­сальными для любого возраста, прежде всего, стоит отметить *ухуд­шение соматического здоровья* учащегося, что вполне объяснимо с точки зрения теории психосоматики. Тревожные дети часто боле­ют, и вынуждены по этой причине оставаться дома. Иногда возни­кают «беспричинные» головные боли или боли в животе, резко повышается температура. Особенно часто такие соматические на­рушения случаются непосредственно перед контрольными и экза­менами, и характерны для учащихся любого возраста — от перво­классника до выпускника.

*Нежелание ходить в школу* чаще всего возникает в контексте недостаточной школьной мотивации, однако свидетельствует, в первую очередь, о том, что ребенок чувствует себя в школе дис­комфортно. Если учащиеся начальной школы, как правило, не идут дальше рассуждений на эту тему, то с переходом в среднюю школу могут появиться эпизодические прогулы, которые к 6—8 классу за­частую перерастают в систематические. Подросток каждое утро «уходит в школу» (завтракает, собирает портфель), возвращается домой в положенное время, и родители в течение долгого времени не догадываются о том, что вместо уроков их ребенок проводит вре­мя с друзьями или просто гуляет по улице в одиночестве. Начиная со средней школы, довольно типичными становятся также прогу­лы контрольных и самостоятельных работ, «нелюбимых» предме­тов, уроков, которые ведут «плохие» учителя.

Противоположную форму проявления школьной тревожности представляет собой *излишняя старательность при выполнении зада­ний.* Ребенок, добиваясь совершенства, может многократно переписывать классные и домашние работы, тратить на выполнение

домашнего задания много часов в день, отказываясь ради этого от прогулок и встреч с друзьями. Чрезмерная старательность бывает характерна как для первоклассника, переписывающего из тетради в тетрадь палочки и крючочки, так и для одиннадцатиклассника, тратящего по шесть-семь часов в день на зубрежку «недающихся» предметов. Такой своеобразный перфекционизм иногда может быть связан со стремлением «быть лучше всех» («не быть хуже, чем...»), что косвенно указывает на конфликтность самооценки такого ре­бенка.

С конфликтностью самооценки связан и следующий «универ­сальный» поведенческий признак школьной тревожности — *от­каз от выполнения субъективно невыполнимых заданий.* Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать пытать­ся его выполнить, что обусловлено описанным выше механизмом «замкнутого психологического круга». Непосредственные учени­ки начальной школы, как правило, импульсивно бросают ручку с соответствующим эмоциональным комментарием. Ближе к подрост­ковому возрасту к такой форме поведения может прибавиться дру­гая: ребенок просто не выполняет задание «втихую», не ставя ни­кого в известность об этом. Такая форма проявления школьной тревожности особенно часто наблюдается в классах, которым глас­но или негласно присвоен статус «самых слабых» в параллели. Уча­щиеся этих классов обычно не выполняют домашних заданий, меньше работают на уроках, и объяснение этому можно найти в словах девочки-девятиклассницы, которая учится в таком классе: «А зачем? Мы дураки, все равно не сможем... Нам можно!»

*Раздражительность и агрессивные проявления* ребенка зачастую рассматриваются как самостоятельные «мишени» психологической помощи, в то время как во многих случаях они являются только симптомом, свидетельствующим о том, что такой ученик подвер­жен школьной тревожности. Раздраженные или агрессивные ре­акции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными событиями школьной жизни. Так, например, в дипломном исследовании Т. Н. Бондаренко, проведенном под нашим руководством в 2002 году, показано, что проявляющаяся в школе подростковая раздражительность и агрессивность (как вербальная, так и невербальная) детерминиро­ваны именно школьной тревожностью. Аналогичные данные по­лучены и на выборке младших школьников. Тревожные дети могут «маскировать» эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются в ответ на замечания, проявляют излишнюю обидчивость в отноше­ниях с одноклассниками, иногда доводящую до драк. *Рассеянность, или снижение концентрации внимания на уроках, —* признак школьной тревожности, судьба которого во многом сход­на с предыдущим. Также как и агрессивность, рассеянность может рассматриваться как самостоятельный симптом, указывающий на определенный дефект внимания. Однако известно, что неумение вычленить главную задачу, сосредоточиться на ней, стремление охватить своим вниманием все элементы деятельности характер­ны для тревожных людей (вне зависимости от возраста). Во многих случаях частые отвлечения во время урока, только «физическое» присутствие на уроке характерны для детей, которые таким обра­зом стараются избежать вызывающих беспокойство фрагментов школьной среды. В итоге они либо постоянно вытесняют тревожа­щие элементы из поля сознания, либо пребывают в мире собствен­ных мыслей и идей, которые не вызывают тревоги, благодаря чему это состояние является для них наиболее комфортным. Помочь таким детям стать более внимательными — значит помочь им спра­виться с тревожностью.

Особого внимания заслуживает такая форма проявления школь­ной тревожности, как *потеря контроля над физиологическими функ­циями в стрессогенных ситуациях.* В первую очередь, это различные вегетативные реакции в беспокоящих ситуациях. Например, ребе­нок может краснеть (бледнеть), отвечая у доски и даже с места, чув­ствовать дрожь в коленках, посасывание под ложечкой. В ответ­ственные моменты могут возникать тошнота, легкое головокруже­ние — состояния, знакомые любому человеку, который хоть раз испытывал серьезное беспокойство. Однако в начальной школе часто наблюдаются более серьезные формы недостаточного само­контроля физиологических функций. Учителя первых, а нередко и более старших классов, могут столкнуться на уроке со случаями непроизвольного мочеиспускания у учащихся.

Кроме возрастно-универсальных форм проявления школьной тревожности, можно перечислить и несколько вариантов, харак­терных только для учащихся определенных возрастов.

Так, ряд специфических проявлений школьной тревожности характерен для *первоклассников.* Поступление в школу — очень се­рьезное событие в жизни ребенка, накладывающее на него ответственность за успешность учебной деятельности и соблюдение норм и правил поведения в школе. Одно из таких правил гласит: «Опаз­дывать на урок нельзя!» Многие учителя применяют к опоздавшим ученикам различные «репрессии» вплоть до того, что просто не пускают их на урок. Поэтому довольно часто *первоклассник боится опоздать в школу,* на урок. Этот страх может выражаться как вербально (ребенок поторапливает родителей, собирающих его в шко­лу, поторапливает сам себя, спрашивает, сколько времени, прямо выражает свои опасения придти не вовремя, боится вечером за­снуть, поскольку утром можно проспать), так и невербально (по­стоянно поглядывает на часы перед выходом в школу, движения убыстрены, суетливы, появляются интонации нетерпения, раздра­жения, обиды на замешкавшихся родителей).

Другое типичное опасение гиперответственного первоклассника заключается в *тревоге за свои школьные принадлежности.* Новый портфель, пенал, учебники и тетрадки — это важные атрибуты приобретенного статуса ученика, и их утрата сама по себе переживает­ся болезненно. Эта ситуация может усугубиться своеобразной по­зицией родителей, настаивающих на полной сохранности школь­ных вещей и серьезно ругающих ребенка за потерянные карандаши и сломанные линейки.

Школа занимает настолько важное место в жизни первокласс­ника, что часто школьные впечатления не отставляют ребенка и во сне, проявляясь в виде *ночных школьных страхов.* Ребенку могут сниться те ситуации из школьной жизни, которые вызывают эмо­циональный дискомфорт. Генерализуясь, школьные страхи могут подкреплять другие страхи, и проявляться через самый широкий диапазон пугающих ситуаций и персонажей. Другими словами, учи­тельница как «субъект» школьного страха может быть представлена в сознании ребенка не только непосредственно, но и символично, посредством сказочных или фантастических персонажей.

Ситуативная школьная тревожность первоклассника может про­являться и в том, что ребенок *минимизирует свое участие в потен­циально тревожащих ситуациях.* Если тревожность сфокусирована преимущественно вокруг ситуации проверки знаний, она может проявляться в том, что ребенок отказываться принимать в них уча­стие или старается сделать это как можно более незаметно. В итоге в любой школе можно увидеть первоклассника, который при отве­те на вопрос учителя говорит очень тихо, почти неслышно (что, как правило, вызывает раздражение учителя и тем самым подкрепляет школьную тревожность ребенка), либо просто отказывается отве­чать, иногда сопровождая свой отказ бурной эмоциональной реак­цией (слезами, агрессивными вспышками).

Практически все перечисленные формы проявления школьной тревожности сохраняются на протяжении дальнейшего обучения *в начальной школе* (см. таблицу 2). Менее типичными становятся только те проявления тревожности, которые непосредственно обуслов­лены ассимиляцией роли школьника. Зато, начиная со *второго класса,* ребенок сталкивается с традиционной системой школьных оценок. Здесь следует оговориться, что время возникновения этой формы школьной тревожности напрямую связано с традициями конкретной школы. В некоторых школах оценки начинают вы­ставлять еще со второго полугодия первого класса. В наших шко­лах, как и в большинстве других, «двойки», «тройки», «четверки» и «пятерки» начинают получать только второклассники.

Школьная оценка первоначально вызывает почти «магический» эффект, и *ценность хорошей оценки* на протяжении не только всей начальной школы, но и на следующих этапах школьного обучения для многих детей очень высока. По сути, оценка является «вне­шним» мотиватором учебной деятельности, и, благодаря этому, со временем теряет свой стимулирующий эффект, становясь самоце­лью (Ильин Е. П., 1998). Многих учащихся начинает беспокоить не сам результат учебной деятельности, оцениваемый субъективно по шкале «хорошо знаю — плохо знаю», а ее внешняя оценка. Важ­но не хорошо понять урок, а получить хорошую отметку (в случае доминирования мотивации избегания неудач — не получить плохую), причем самыми разными способами: от бесконечных зубрежек до «вымаливания» хорошей оценки со слезами на глазах.

Следует отметить, что аналогичные явления могут наблюдаться еще в «дооценочной» жизни первоклассников, которым вместо оценок ставятся цветные печати, веселые или грустные «рожицы», которые не без помощи родителей легко переводятся ими в тради­ционную систему оценок. Кроме того, иногда, когда подобные от­метки вообще не выставляются или выставляются нерегулярно, тревога детей может повыситься из-за отсутствия обратной связи.

Наблюдения показывают, что к середине *подросткового возрас­та* ценность школьной оценки нивелируется, и она во многих слу­чаях теряет свой мотивирующий потенциал, что выражается в до-

вольно типичной детской фразе: «Двойка?.. Ставьте двойку, мне все равно». Слезы из-за плохой отметки в этом возрасте также стано­вятся редкостью. Зато возникают новые формы проявления школь­ной тревожности, которые можно назвать типично подростковыми.

Поскольку к 6-8 классу тревожность становится устойчивым личностным образованием, она может опосредовать *резкое сниже­ние эффективности учебной деятельности в ситуации контроля зна­ний* по принципу описанного выше «замкнутого психологического круга», приводящего к формированию своеобразной «выученной беспомощности». Если до этого этапа школьного обучения дан­ное проявление тревожности могло быть локально привязано к опросам или контрольным работам по определенному предмету, с которым у ребенка возникают те или иные проблемы, то к подрост­ковому возрасту такая тревожность может генерализоваться и вклю­читься в структуру регуляции учебной деятельности в целом. В итоге любая ситуация проверки знаний, независимо от реального уров­ня подготовленности ученика, вызывает у него существенное бес­покойство, оказывающее дезорганизующее влияние на выполне­ние заданий (вплоть до возникновения соматических симптомов, на которые списываются неудачи, и отказа от выполнения зада­ний по принципу: «Я ничего не знаю, ставьте "два"...»).

Являясь субъективно неприятным эмоциональным состояни­ем, тревога зачастую включает механизмы психологической защи­ты. По законам компенсации она может выражаться в «прямо противоположном поведении» — *в негативизме и демонстративных реакциях.* Учитывая, что период подросткового возраста традици­онно понимается как время бурных реакций эмансипации, подоб­ные поступки зачастую адресованы учителям, которые, однако, не являются их единственным объектом. Косвенными участниками событий становятся сверстники-одноклассники, благоприятные отношения с которыми представляют собой важный ресурс психо­логического благополучия подростка. Некоторыми подростками попытка «произвести впечатление на одноклассников» своей сме­лостью или принципиальностью расценивается как способ полу­чить личностный ресурс совладания с состоянием тревоги.

Еще одной типичной формой поведения, маскирующей тревож­ность, является *«уход» в аддиктивное поведение* (Данилин А. Г., Да­нилина И. В., 2000). Если преодолеть беспокойство, связанное со школьной жизнью, не удается, подросток может выбрать путь наименьшего сопротивления и найти другую сферу «самореализации», например, увлечение компьютерными играми, музыкой, общением с друзьями, сопровождающимся сигаретой и бутылочкой пива и т. д. Благодаря работе защитных механизмов значимость школы таким подростком, как правило, отрицается, хотя проективные методы диагностики школьной тревожности свидетельствуют в таких случаях о ее высоком уровне.

В качестве специфической формы школьной тревожности, характерной для учащихся выпускных классов (девятиклассников и одиннадцатиклассников), можно назвать излишнюю старательность при подготовке к экзаменам или, наоборот, полный отказ от подготовки, причем последнее также представляет собой частный случай проявления «выученной беспомощности». Кроме того, поскольку выпускной класс так или иначе ставит перед человеком вопpoc о его будущем, один их вариантов манифестации школь-ной тревожности может быть связан с избеганием вопросов, касающихся собственного будущего, или демонстрацией показного равнодушия к ним.

Подводя итог описанию феномена школьной тревожности, необходимо отметить следующее.

□ Школьная тревожность — это специфический вид тревожности, проявляющейся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. В ее формировании можноусловно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) предпосылки.

□Тревога является неотъемлемой частью учебного процесса, и поэтому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Дезорганизующее влияние на учебную деятельность оказывают только частые и / или интенсивные тревожные состояния, которые свидетельствуют о нарушении процесса школьной адаптации.

□ Школьная тревожность на различных этапах обучения неоднородна; она вызвана различными причинами и проявляется в различных формах, хотя некоторые из них можно считать «возрастно-универсальными».

□ Школьная тревожность младшего школьника является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. Начиная с подросткового возраста, она может фор­мироваться и закрепляться в рамках личностной тревожнос­ти как психического свойства учащегося.

□ Повышенная школьная тревожность препятствует эффек­тивной учебной деятельности независимо от того, осознает­ся она самим ребенком или нет.

Исходя из такого понимания феномена школьной тревожности, мы предлагаем возможные пути ее диагностики, а также помощи школьникам, столкнувшимся с этой проблемой.

*Материал подготовлен Ириной Ереминой по книге Микляевой А. В., Румянцевой П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, кор­рекция*