

# РЕАБИЛИТАЦИЯ И КОРРЕКЦИЯ

## Направления деятельности школьного психолога по коррекции школьной тревожности

**А. Микляева,**  
кандидат  
психологических наук,  
доцент кафедры  
психологии человека  
РГПУ им. Герцена

**П. Румянцева,**  
кандидат  
психологических наук,  
доцент кафедры  
психологии человека  
РГПУ им. Герцена

**Работа по профилактике и коррекции школьной тревожности должна носить комплексный характер, охватывая различные сферы школьной жизни ребёнка. Поскольку на разных этапах обучения школьная тревожность обуславливается различными по своей сути причинами, подобная работа должна строиться с учётом возраста учащихся, которым она адресована.**

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 ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребёнок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребёнок 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 возрастнo-специфичны.

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

Среди признаков школьной тревожности, являющихся универсальными для любого возраста, прежде всего, стоит отметить *ухудшение соматического здоровья* учащегося, что вполне объяснимо с точки зрения теории психо-

Таблица 1

### Возрастно-специфические причины школьной тревожности

**Этап обучения** Возрастные задачи развития

**Социально-педагогическая ситуация**

**Типичные причины школьной тревожности**

**1 класс** Освоение приёмов учебной деятельности и системы школьных требований, формирование произвольности психических процессов

Изменяющаяся: предполагает освоение новых вариантов ролевого взаимодействия (ученик — учитель, ученик — одноклассники, ученик — родители ученика)

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

**2–3 (4) класс** Развитие познавательной сферы, выработка и закрепление эффективного стиля учебно-познавательной деятельности

Стабильная (как правило): ребёнок находится в системе привычных школьных требований, взаимодействует со знакомыми людьми (учителями, одноклассниками)

Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Несоответствие ожиданий родителей демонстрируемым ребёнком результатам

**5 класс** Начало процесса смены ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками

Изменяющаяся: ребёнок сталкивается с принципиально новой системой организации учебного процесса

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 изменённому) 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 ребёнка. Трудности переживания кризиса подросткового возраста. Астенизация как следствие бурного физиологического развития

<b>9 класс</b> Первичное профессиональное самоопределение	
Изменяющаяся: подросток заканчивает основной этап школьного обучения и оказывается перед проблемой выбора дальнейшего образовательного маршрута	Неопределённость 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
<b>10 класс</b> Профессиональное и личностное самоопределение	
Изменяющаяся: учащийся сталкивается с принципиально новым уровнем требований, усложнением учебной программы	Резкое усложнение учебной программы. Изменение системы контроля и оценки знаний. Необходимость адаптироваться к новому (или изменённому) классному коллективу. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность
<b>11 класс</b> Профессиональное и личностное самоопределение	
Изменяющаяся: учащийся заканчивает школьное обучение и оказывается перед необходимостью конкретизации собственных жизненных перспектив	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

<b>Типичные проявления школьной тревожности на различных этапах школьного обучения</b>								Таблица 2
<b>Формы проявления школьной тревожности</b>	<b>Классы</b>							
	<b>1</b>	<b>2–3 (4)</b>	<b>5</b>	<b>6–8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
<b>1.</b> Ухудшение соматического здоровья	•	•	•	•	•	•	•	
<b>2.</b> Нежелание ходить в школу (вплоть до систематических прогулов)	•	•	•	•	•	•	•	
<b>3.</b> Излишняя старательность при выполнении заданий	•	•	•	•	•	•	•	
<b>4.</b> Отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий	•	•	•	•	•	•	•	
<b>5.</b> Раздражительность и агрессивные проявления (вербальная и невербальная агрессия)	•	•	•	•	•	•	•	
<b>6.</b> Рассеянность, снижение концентрации внимания на уроках	•	•	•	•	•	•	•	
<b>7.</b> Потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях	•		•	•	•	•	•	
<b>8.</b> Страх потерять или испортить школьные принадлежности	•							
<b>9.</b> Страх опоздать в школу	•		•					

продолжение табл. 2

Формы проявления школьной тревожности	Классы						
	1	2–3 (4)	5	6–8	9	10	11
10. Ночные страхи, связанные со школьной жизнью	•	•	•	•			
11. Отказ отвечать на уроке или ответы тихим, приглушённым 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						•	•

соматики. 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 ребёнок 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-му классу зачастую пе-

рерастают 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 ребёнок 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*. Ребёнок, добиваясь совершенства, может многократно переписывать классные и домашние работы, тратить на выполнение домашнего задания много часов в день, отказываясь ра-

ди 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 зубрёжку «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 ребёнка.

С конфликтностью самооценки связан и следующий «универсальный» поведенческий признак школьной тревожности — *отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий*. Если какое-то задание не получается, ребёнок 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: ребёнок 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, всё равно не сможем... Нам можно!»

*Раздражительность и агрессивные проявления* ребёнка 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. Раздражённые или агрессивные реакции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными событиями школьной жизни. Так, например, в дипломном исследовании Т.Н. Бондаренко, проведённом 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 определённый 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, ребёнок может краснеть (бледнеть), отвечая у доски и даже с места, чувствовать дрожь в коленках, почесывание под лоджечкой. В ответственные моменты могут возникать тошнота, лёгкое головокружение — состояния, знакомые любому человеку, который хоть раз испытывал серьёзное беспокойство. Однако в начальной школе часто наблюдаются более серьёзные 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 определённых возрастов.

Так, ряд специфических проявлений школьной тревожности характерен для *первоклассников*. Поступление в школу — очень серьёзное событие в жизни ребёнка, 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 (ребёнок поторапливает родителей, собирающих его в школу, поторапливает сам себя, спрашивает, сколько времени, прямо выражает свои опасения прийти не вовремя, боится вечером заснуть, поскольку утром можно про-

спать), 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 приобретённого статуса ученика, и их утрата сама по себе переживается болезненно. Эта ситуация может усугубиться своеобразной позицией родителей, настаивающих на полной сохранности школьных вещей и серьёзно ругающих ребёнка за потерянные карандаши и сломанные линейки.

Школа занимает настолько важное место в жизни первоклассника, что часто школьные впечатления не оставляют ребёнка и во сне, проявляясь в виде *ночных школьных страхов*. Ребёнку 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 ребёнка не только непосредственно, но и символично, посредством сказочных или фантастических персонажей.

Ситуативная школьная тревожность первоклассника может проявляться и в том, что *ребёнок минимизирует своё участие в потенциально тревожащих ситуациях*. Если тревожность сфокусирована преимущественно вокруг ситуации проверки знаний, она может проявляться в том, что ребёнок отказывается 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 ребёнка), 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. табл. 2). Менее типичными становятся только те проявления тревожности, которые непосредственно обусловлены ассимиляцией роли школьника. Зато, начиная со второго класса, ребёнок 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 выставляться ещё со второго полугодия первого класса. В наших школах, как и в большинстве других, «двойки», «тройки», «четвёрки» 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 её внешняя оценка. Важно не хорошо понять урок, а получить хорошую отметку (в случае доминирования мотивации избегания неудач — не получить плохую), причём самыми разными способами: от бес-

конечных зубрёжек до «вымаливания» хорошей оценки со слезами на глазах.

Следует отметить, что аналогичные явления могут наблюдаться ещё в «дооценочной» жизни первоклассников, которым вместо оценок ставятся цветные печати, весёлые 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 довольно типичной детской фразе: «Двойка?.. Ставьте двойку, мне всё 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-му 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 определённому предмету, с которым у ребёнка 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.

Ещё 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 удаётся, 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 тревожно-

сти свидетельствуют в таких случаях о её высоком уровне.

В качестве специфической формы школьной тревожности, характерной для учащихся выпускных классов (девятниклассников и одиннадцатиклассников), можно назвать излишнюю старательность при подготовке к экзаменам или, наоборот, полный отказ от подготовки, причём последнее также представляет собой частный случай проявления «выученной беспомощности». Кроме того, поскольку выпускной класс так или иначе ставит перед человеком вопрос о его будущем, один из вариантов манифестации школьной 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 ребёнка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. В её формировании можно условно 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 неко-



торые 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, осознаётся она самим ребёнком или нет.

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

*Работа школьного психолога в контексте проблемы школьной тревожности учащихся предполагает несколько последовательных этапов.*

На первом (психодиагностическом) этапе необходимо выявить детей, для которых характерна повышенная школьная тревожность. Для этого проводится фронтальная психодиагностика либо в тех параллелях, которые традиционно считаются «проблемными» в силу нестабильности социально-педагогической ситуации или возрастных особенностей развития (1-й, 5-й, 8-й, 9–11-й классы), либо, если позволяют ресурсы психологической службы школы, во всех параллелях. Психодиагностические методики для фронтальной психодиагностики в силу её «массовости», а также ежегодной повторяемости, должны отвечать следующим требованиям:

- они должны предоставлять возможность проведения диагностики в групповом режиме, независимо от возраста испытуемых;

- проведение диагностики не должно занимать много времени;

- полученные с их помощью результаты должны легко обрабатываться и интерпретироваться;

- методика должна давать максимально объективный материал, относительно независимый от уровня развития рефлексии испытуемых и их стремления соответствовать социально желательным образцам, а также допускать повторные применения;

- результаты должны быть предоставлены детям в доступной для них форме в режиме «развивающей психодиагностики», что является важным фактором в создании условий для формирования у учащихся мотивации участия в последующих психопрофилактических или коррекционно-развивающих мероприятиях.

По результатам фронтальной диагностики определяются учащиеся «группы риска» (учащиеся, характеризующиеся повышенной школьной тревожностью). Они требуют повышенного внимания со стороны школьного психолога. На следующих этапах работы с ними необходимо:

- провести углублённую психодиагностику уровня школьной тревожности;

- провести консультации с педагогами и родителями для сбора дополнительных данных об «эмоциональном статусе» ребёнка, а также для создания условий, способствующих развитию у взрослых мотивации поддержки ребёнка во время участия в коррекционно-развивающих мероприятиях;

- провести коррекционно-развивающую работу (в индивидуальной или групповой форме);

- осуществить итоговую психодиагностику уровня тревожности учащихся, позволяющую оценить эффективность коррекционно-развивающей работы; диагностика проводится как минимум по истечении одного месяца, поскольку навыки эмоционального самоконтроля должны не только сформироваться в процессе работы, но и ассимилироваться по её окончании. **ПТ**