**Проблема школьной тревожности в современной школе**

Содержание

Введение

I**.** Теоретические основы понятия школьной тревожности

2. Понятие тревожности в отечественной и зарубежной психологии

3. Проблема школьной тревожности в психологии

Заключение

Литература

**Введение**

Проблема детской тревожности, как основы эмоциональных расстройств, в настоящее время является междисциплинарной. Она относится не только к области детской психиатрии, но и к сфере интересов возрастной, педагогической, медицинской психологии. Уже само понятие «тревога» используется в различных значениях, что порождает неопределенность его трактовки на семантическом уровне. Тревогу рассматривают и в качестве преходящего психического состояния, возникающего под воздействием стрессогенных факторов *Дельгадо, Мэй* Р, *Лазарус Р*, *Спилберг Ч*, Фрейд А, *В.С. Мухина*, *Хорни К.*

Многие авторы *: Астапова В.М,* *Захаров А.И, Фрейд* А и многие другие убеждены, что эмоциональные расстройства у детей не проходят бесследно, а способствуют возникновению в последующем своеобразных личностных характеристик, нервно-психических и психосоматических отклонений.

Конечно, не только тревога служит причиной нарушений поведения, психического и социального здоровья человека – существуют и другие психологические механизмы неблагоприятных вариаций в развитии личности ребенка или подростка. Однако большая часть проблем, с которыми родители «трудных детей» обращаются к психологу и психотерапевту, большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитания, в своей основе связаны с эмоциональной неустойчивостью ребенка, то есть в конечном итоге – с тревогой.

Педагогическая практика в настоящее время сталкивается с такой проблемой: учащимся по каким- либо причинам не комфортно в школе: одна из причин выступающая на первое место – это повышенная тревога у детей. С каждым годом становится больше детей с повышенным уровнем тревожности. Тревожность может проявляться в общении со сверстниками, с учителями, родителями, при проверке знаний и т.д.

Школьная тревожность – это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Данная проблема осложняется тем, что довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе.

**Глава I. Теоретические основы понятия «школьной тревожности»**

**1.1. Понятие тревожности в отечественной и зарубежной психологии**.

Изучением тревожности занимались (Е.Ю.Брель, Р.В.Кисловская, Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова, А.М.Прихожан).

Тревожность – состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх. Склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом возникновения тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. (Прихожан А.М., )

В целом тревожность – субъективное проявление неблагополучия личности. (Психологический словарь, 2004).

Тревожность – свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. (Немов Р.С., 1998).

Тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера (Имедадзе Н.В., 2003).

Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, связанных или с экзаменационными испытаниями или с повышенной эмоциональной и физической напряженностью, порожденной причинами иного характера.(Р.С.Немов,1998)

Тревожность- это специфическое переживание, вызываемое предчувствием опасности и угрозы, чаще всего связанным с собственной личностью (Б.Б.Айсмонтас,2004).

В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность», хотя еще пол века назад это различие было неочевидным. Сейчас подобная терминологическая дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии (Левитов Н.Д.1969; Прихожан А.М.1977,1998; Спилберг Н.Д.,1983 и др.) и позволяет проанализировать это явление через категории психического состояния и психического свойства.

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. Эта особенность напрямую не проявляется в поведении, но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у человека наблюдается состояние тревоги. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности (Спилберг Ч.Д.,1983; Ханин Ю.Л.,1976).

В этом статусе тревожность впервые была описана З. Фрейдом(1925), который для описания «свободно витающей», разлитой тревожности, являющейся симптомом невроза, использовал термин, означающий в буквальном переводе »готовность к тревоге» или «готовность в виде тревоги».

В отечественной психологии тревожность также традиционно рассматривалась как проявление неблагополучия («Краткий психологический словарь», 1985), вызванное нервно-психическими и тяжелыми соматическими заболеваниями, либо представляющее собой последствие перенесенной психической травмы.

В настоящее время отношение к явлению тревожности в российской психологии существенно изменилось, и мнения относительно этой личностной особенности *становятся* менее однозначными и категоричными. Современный подход к феномену тревожности основывается на том, что последнюю не следует рассматривать как изначально негативную черту личности; она представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации. Для каждого человека характерен свой *оптимальный уровень тревожности,* так называемая *полезная тревожность,* которая является необходимым условием развития личности.

К настоящему времени тревожность изучается как один из основных параметров индивидуальных различий. При этом ее принадлежность к тому или иному уровню психической организации человека до сих пор остается спорным вопросом; ее можно трактовать и как индивидное, и как личностное свойство человека.

Первая точка зрения принадлежит В.С.Мерлину и его последователям, которые анализируют тревожность как обобщенную характеристику психической деятельности, связанную с инертностью нервных процессов (Мерлин В.С.,1964; Белоус В.В., 1967), то есть как *психодинамическое свойство темперамента.*  Трактовка тревожности как личностного свойства во многом опирается на идеи психоаналитиков «новой волны» (К. Хорни, Г. Салливана и др.), согласно она является следствием *фрустрации межличностной надежности* со стороны ближайшего окружения (Прихожан А.М.,1998 и др.). Соответственно, к настоящему моменту механизмы формирования тревожности остаются неопределенными, и проблема обращения к этому психическому свойству в практике психологической помощи во многом сводится к тому, является ли она врожденной, генетически обусловленной чертой, или складывается под влиянием различных жизненных обстоятельств. Попытку примирить эти, в сущности, противоположные позиции предприняла А.М.Прихожан, описавшая два типа тревожности (1977): - беспредметную тревожность, когда человек не может соотнести возникающие у него переживания с конкретными объектами; - тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия в различных видах деятельности и общения.

При этом первый вариант тревожности обусловлен особенностями нервной системы, то есть нейрофизиологическими свойствами организма, и является врожденным, в то время как второй связан с особенностями формирования личности в течение жизни.

В целом, можно отметить, что, вероятнее всего, у одних людей существуют генетически обусловленные предпосылки к формированию тревожности, в то время как у других данное психическое свойство является приобретенном в индивидуальном жизненном опыте.

Исследования А.М.Прихожан (2001) показали, что есть особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Среди них можно выделить следующие *варианты переживания и преодоления тревожности:*

1. *Открытая тревожность -* сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах, например:

- как острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, чаще всего дезорганизующая деятельность человека;

- регулируемая и компенсируемая тревожность, которая может использоваться в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности, что, впрочем, возможно преимущественно в стабильных, привычных ситуациях;

- культивируемая тревожность, связанная с поиском «вторичных выгод» от собственной тревожности, что требует определенной личностной зрелости (соответственно, эта форма тревожности появляется только в подростковом возрасте).

*2. Скрытая тревожность -* в разной степени несознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицании его, либо косвенным путем через специфические формы поведения (теребление волос, расхаживание из стороны в сторону, постукивание по столу и тд.:

- неадекватное спокойствие (реакции по принципу «У меня все в порядке!», связанные с компенсаторно-защитной попыткой поддержать самооценку; низкая самооценка в сознание не допускается);

- уход из ситуации.

Таким образом, следует заметить, что состояние тревоги или тревожность как психическое свойство находятся в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. С этим связаны значительные трудности в работе с тревожными людьми: они, несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, неосознанно сопротивляются попыткам помочь им сделать это. Причина такого сопротивления им самим непонятна и трактуется ими, как правило, неадекватно.

Специфическая особенность тревожности как личностного свойства заключается в том, что она имеет собственную побудительную силу. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму »*замкнутого психологического круга»* (Прихожан А.М., 1998;)

Расшифровать механизм «замкнутого психологического круга» можно следующим образом: возникающая в процессе деятельности тревога частично снижает ее эффективность, что приводит к негативным самооценкам со стороны окружающих, которые, в свою очередь, подтверждают правомерность тревоги в подобных ситуациях. При этом, поскольку переживание тревоги является субъективным неблагоприятным состоянием, оно может не осознаваться человеком.

Учитывая обнаруженную В.А. Бакеевым (1974) прямую взаимосвязь между тревожностью и внушаемостью личности, можно предположить, что последняя приводит к усилению и укреплению «замкнутого психологического круга», констеллирующего тревожность. Анализ механизма» замкнутого психологического круга» позволяет отметить, что тревожность зачастую подкрепляется той ситуацией, в которой она однажды возникла. В последнее время экспериментальных исследованиях все чаще делается акцент не столько на отдельной черте, сколько на особенностях ситуации и взаимодействия личности с ситуацией. В частности, выделяют либо общую неспецифическую личностную тревожность, либо специфическую, характерную для определенного класса ситуаций (Ханин Ю.Л., 1980; Костина Л.М., 2002 и др.)

Согласно « Краткому психическому словарю» (1985), ситуация представляет собой систему внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. Она предъявляет к человеку определенные требования, реализация которых создает предпосылки к ее преобразованию или преодолению. Тревожность могут вызвать только те ситуации, которые личностно значимы для субъекта, соответствует его актуальным потребностям. При этом возникшая тревожность может как оказывать мобилизующий эффект, так и вызвать дезорганизацию поведения в рамках данной ситуации по принципу «выученной беспомощности» (Шапкин С.А.,1997).

Подводя итог анализу результатов исследования, посвященных проблемам тревожности, можно отметить следующие существенные моменты. В современной психологии различают понятия «тревога» и «тревожность» как психическое состояние, а тревожность-как психичекое свойство, детерменированное генетически, онтогенетическим или ситуационно.

Состояние тревоги и тревожность как личностная черта оказывают неоднозначное воздействие на эффективность деятельности, которая определяется соответствием уровня тревоги оптимальному для конкретного человека состоянию. В целом, эффект может быть мобилизирующий, так и дезорганизующий, причем чем интенсивнее состояние тревоги, тем более вероятен дезорганизующий эффект.

Тревожность обладает силой самоподкрепления и может приводить формированию «выученной беспомощности».

Тревога и тревожность не всегда осознаются субъектом и могут регулировать его поведение на неосозноваемом уровне. Наблюдение тревожного поведения «со стороны» также зачастую затруднительно в силу того, что тревожность может маскироваться под другие поведенческие проявления.

Таким образом, тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретных, либо в широком диапазоне ситуаций. Несмотря на то что существование феномена тревожности у психологов не вызывает сомнений, ее проявления в поведении проследить довольно сложно. Это связано с тем, что тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, такие как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, лживость, лень как результат»выученной беспомощности», ложная гиперактивность, уход в болезнь и т.д.

**1.2. Проблема школьной тревожности в психологии**

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы *возрастными задачами развития* (Прихожан А.М., 1998).

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей дошкольного и школьного возраста можно выделить:

1. Внутри личностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности ( Кочубей Б.И., Новикова Е.В.1988 и др.);

2. нарушения внутрисемейного и \ или внутри школьного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (Захаров А. И., Прихожан А.М., 1998; Спиваковская А.С., 1998 и др.);

3. Соматические нарушения (Щербатых Ю. В., Ивлева П.И., 1998 и др.).

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в ситуации конфликта, вызванного:

1. негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;
2. неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;
3. противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями, школой, сверстниками (Кочубей Б. И., Новикова Е.В., 1988).

В соответствии с онтогенетическими закономерностями психического развития, можно описать специфические причины тревожности на каждом этапе дошкольного и школьного детства.

У дошкольников и младших школьников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличии от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Устойчивым личностным образование тревожность становится к подростковому возрасту. До этого момента она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой более или менее генерализованные и типизированные ситуационные реакции. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться. Я-концепций ребенка, становясь тем самым собственно личностным свойством (Прихожан А. М., 1998). Я – концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в воспитании и адекватной оценке собственных успехов и неудач, подкрепляя тем самым отрицательный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. В этом возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаше всего связанного с нарушениями отношений со значимыми другими.

Существенное повышение уровня тревожности в подростковом возрасте может быть связано и с формированием психастенической акцентуации характера, отличительной особенность которой являются тревожно-мнительные черты. У человека с такими личностными особенностями легко возникают опасения, волнения, страхи. Недостаток уверенности в себе заставляет заранее отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной. По той же причине занижается оценка достигнутых результатов. При психастенической акцентуации затруднено принятие решении, так как человек чересчур фиксируется на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе часто наблюдаются трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив. Высокая тревожность способствуют развитию астении, порождает психосоматические заболевания (Венгер А.Л., 2000).

Аналогичные тенденции могут сохраняться и в период *ранней юности.* К старшим классам тревожность дифференцируется, локализуется в отдельных сферах взаимодействия человека с миром: школа, семья, будущее, самооценка и т.д. Ее появление и \ или закрепление связано с развитием рефлексии, осознания противоречий между своими возможностями и способностями, неопределенностью жизненных целей и социального положения.

Важно, что тревога начинает оказывать мобилизующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности, подменяя собой другие потребности и мотивы. В дошкольном и младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизующий эффект (Прихожан А.М., 1998). Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя («тревожный гиперконтроль»), что приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Необходимо также отметить, что тревожности подвержены как мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики, к 9-11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков – насилие во всех его аспектах (Захаров А.И., 1997; Кочубей Б.И., Новикова Е.В.,1988; Макшанцева Л.В.,1988).

Таким образом, детская тревожность на каждом этапе возрастного развития специфична и связана с решением той или иной возрастной задачи развития. Как устойчивая личностная она черта формируется только в подростковом возрасте. До этого она является функцией ситуации.

Описанные особенности детской тревожности и ее специфика на каждом этапе онтогенеза определяют характер развития и феноменологию особого вида тревожности – школьной тревожности.

Хотя понятие «тревожность», по сути, перенесено из психиатрии, оно прочно обосновалось в различных отраслях психологии, в том числе и в педагогической психологии, которая анализирует причины возникновения и формы школьной тревожности, связанной с переживанием школьного неблагополучия.

В литературе встречаются разные обозначения устойчивого переживания школьного неблагополучия: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактогения». Вместе с тем, между этими понятиями можно провести определенные различия.

Термин «школьный невроз» употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде связанных с серьезным внутри личностным конфликтом соматических симптомов (рвоты, головной боли, повышения температуры и т.п.) перед посещением школы (Раттер М., 2000).

Понятие «школьная фобия» используется для обозначения различных форм страха, вызываемого посещением школы. Однако в значительной части случаев речь идет именно о непреодолимом страхе, неврозе в собственном смысле слова.

Термин «дидактогения», «дидактогенные неврозы» используются для того, чтобы указать, что тревога. Страх ребенка вызваны непосредственно системой обучения ( или более узко – отношение к ребенку педагога, поведением учителя).

Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающие различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание – это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний.

Поэтому следует сразу оговориться, что оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальный для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующий признак *школьной дезадаптации* (Вострокнутов Н.В., 1995; Иванова Л.С., 2003; Матвеева О.А., Львова Е.А., 2001), или, в рамках парадигмы сопровождения, характеристика *неконструктивного протекания процесса адаптации* (Битянова М.Р., 1999).

В нашей работе школьная тревожность будет пониматься как специфический вид тревожности, проявляющиеся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющиеся в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы).

*Школьная образовательная среда* описывается следующими признаками (Ковалев Г.А., 1993):

- физическое пространство, характеризующееся эстетическим особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;

- человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик – учитель – администрация – родители»;

- программа обучения.

Наименьшим «фактором риска» формирование школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды – это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать те или иные школьные помещения.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально - психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью мы выделили несколько *факторов*, воздействия которых *способствует ее формированию и закреплению.* В их число входят:

□ учебные перегрузки;

□ неспособность учащегося справиться со школьной программой;

□ неадекватные ожидания со стороны родителей;

□ неблагоприятные отношения с педагогами;

□ регулярно повторяющиеся оценочно – экзаменационные ситуации;

□ смена школьного коллектива и \ или непринятие детским коллективом.

Рассмотрим эти факторы подробнее.

*Учебные перегрузки* обусловлены разнообразными сторонами

современной системы организации учебного процесса (Кочубей Б.И., Новикова Е.В., 1988).

Во-первых, они связаны со структурой учебного года. Исследование показывают, что после шести недель активных знаний у детей (прежде всего, младших школьников и подростков) резко снижается уровень работоспособности и возрастает уровень тревожности. Восстановление оптимального для учебной деятельности состояния требует как минимум недельного перерыва. Этому правилу, как показывает практика, не удовлетворяют, по меньшей мере, три учебных четверти из четырех. Только в последние годы и только первоклассники получили привилегию – дополнительные каникулы в середине изматывающее длинной третьей четверти. А для остальных параллелей самая короткая четверть – вторая – длиться, как правило, семь недель.

Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка школьными делами в течении учебной недели. Днями с оптимальной учебной работоспособностью являются вторник и среда, затем, начиная с четверга, эффективность учебной деятельности резко снижается. Для полноценного отдыха и восстановления сил ребенку необходим как минимум один полноценный выходной в неделю, когда он может возвращаться к выполнению домашних заданий и других школьных дел. Установлено, что учащиеся, получающие домашние задания на выходные, характеризуются более высоким уровнем тревожности, чем их сверстники, имеющие возможность полностью посвятить воскресенье отдыху.

И, наконец, в-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся вносит принятая сейчас длительность урока. Наблюдения за поведением детей в течение урока показывают, что за первые 30 минут урока ребенок отвлекается более чем три раза меньше, чем за 15 последних. По данным Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой:

Получается, что почти половина всех случаев отвлекаемости приходится на последние 10 минут урока. Тогда же относительно возрастает и уровень школьной тревожности. Неспособность учащегося справиться со школьной программой может быть вызвана самыми разными причинами:

□ повышенным уровнем сложности учебных программ, не соответствующих уровню развития детей, что особенно характерно для столь любимых родителями «престижных школ», где, по данным исследования, дети значительно тревожнее, чем в обычных общеобразовательных школах (Терешкина И.Б., 2000). При этом чем сложнее программа, тем выражение дезорганизующее влияние тревожности (Имеадзе Н.В., 1966; Неймарк М. С., 1961);

□ недостаточным уровнем развития высших психических функций учащихся, педагогической запущенностью, недостаточной профессиональной компетентностью учителя, не владеющего навыками подачи материала или педагогического общения и т.д.;

□ психологическим синдромом хронической не успешности, который, как правило, складывается в младшем школьном возрасте; основная особенность психологического профиля такого ребенка – высокая тревожность, вызванная несовпадениями между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка ( Венгер А.Л.,2000).

Связь школьной тревожности с успеваемостью можно проиллюстрировать следующим образом (Кочубей Б.И.,Новикова Е.В., 1988;).

Как видно, наиболее «тревожными» детьми являются двоечники и отличники. «Середнячки» в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение одних «пятерок» или не рассчитывает особенно на оценку выше «тройки».

*Неадекватные ожидания со стороны родителей*, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности – это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоким учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность, что продемонстрировано в исследовании Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой (1988;). Интересно, что учебные успехи ребенка для родителей в подавляющем большинстве случаев выражаются в получаемых ими оценках и измеряются ими. Известно, что сейчас объективность оценивания знаний учащихся подвергается сомнению даже самой педагогикой. Оценка во многом является результатом отношения учителя к ребенку, знания которого в данный момент оцениваются. Поэтому в случае, когда ученик в реальности добивается каких – либо результатов, но учитель стереотипно продолжает ставить ему «двойки» (или «тройки», или «четверки»), не повышая оценки, родители зачастую не оказывают ему эмоциональной поддержки, поскольку просто не имеют представления его о реальных успехах. Тем самым мотивация ребенка, связанная с достижением в учебной деятельности, не подкрепляется, и может со временем исчезнуть.

*Неблагоприятные отношения с педагогами* как фактор формирования школьной тревожности многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Даже не беря в расчет такие очевидные случаи, как применение учителем физического насилия. Оскорбление детей, можно выделить особенности стиля педагогического взаимодействия, способствующего формированию школьной тревожности. Так по результатам исследований О.А. Слепичевой, наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающий - методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, бояться ошибиться при устном ответе и т.д. (Слепичева О.А., 2002).

Во-вторых, формированию тревожности могу способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Интересно, что учителя не редко рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект.

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке. Учитывая, что недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности (Славина А.Н., 1998), постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка.

*Регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации* оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьника, поскольку проверка интеллекта вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если эта проверка так или иначе связана с социальным статусом личности. Соображение престижа, стремление к уважению и авторитету в глазах одноклассников, родителей, учителей, желание получить хорошую оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия, в конечном счете, определяют эмоционально-напряженный характер оценочной ситуации, что подкрепляется тем. Что тревожность зачастую сопровождается поиском социально одобрения (Хабирова Е.Р., 2003).

Для некоторых учащихся стрессогенным фактором может являться любой ответ на уроке, в том числе наиболее распространенный ответ «с места». Как правило. Это связано с повышенной застенчивостью ребенка, отсутствием необходимых коммуникативных навыков или же с гипертрофированной мотивацией «быть хорошим», «быть умным», «быть лучше всех», указывающей на конфликтность самооценки и уже сформированную школьную тревожность.

Однако большинство детей испытывает тревожность при более серьезных «проверках» - на контрольных работах или экзаменах. Главной причиной этой тревожности является неопределенность представлений о результате будущей деятельности (Бойко В. В., 1997).

Негативное влияние ситуации проверки знаний прежде всего сказывается на тех учащихся, для которых тревожность является устойчивой личностной особенностью. Этим детям проще сдавать контрольные, экзаменационные и зачетные работы в письменной форме, поскольку таким образом из оценочной ситуации исключается два потенциально стрессогенных компонента – компонент взаимодействия с учителем и компонент »публичности» ответа. Это и понятно: чем выше тревожность тем труднее даются ситуации, потенциально угрожающие самооценке, тем более вероятен дезорганизующий эффект тревожности.

Однако «экзаменационной – оценочная» тревога возникает и у тех детей, которые не обладают тревожными чертами личности. В этом случае она детерминирована сугубо ситуационными факторами, однако, будучи достаточно интенсивной, также дезорганизует деятельность ученика, не позволяя ему раскрыться на экзамене с лучшей стороны, затрудняя изложение даже хорошо выученного материала.

*Смена школьного коллектива* сама по себе является мощным стрессогенным фактором, поскольку предполагает необходимость установления новых взаимосвязей с незнакомыми сверстниками, причем результат субъективных усилий не определен, поскольку в основном зависит от других людей (тех учащихся, из которых состоит новый класс). Следовательно, переход из школы в школу (реже - из класса в класс) провоцирует формирование тревожности (прежде всего межличностной). Благополучные отношения с одноклассниками являются важнейшим ресурсом мотивации посещения школы (Дусавицкий А.К., 1996). Отказ посещать школу нередко сопровождается высказываниями типа «а еще в моем классе учатся дураки» , «с ними скучно» и т.д. аналогичный эффект вызывает и *непринятие детским коллективом* «старичка», которое, как правило, одноклассники связывают с его «ненормальностью»: мешает на уроках, дерзит любимым учителям, ябедничает, ни с кем не общается, считает себя лучше других и т.д.

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. По нашим данным, основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, 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 возрастной – специфичны.

1. 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.

*2. 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. 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, так и для одиннадцатиклассника. 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 его выполнять, что обусловлено описанным выше механизмом «замкнутого психологического круга». 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 агрессивность 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. Раздражение или агрессивные реакции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными событиями школьной жизни. 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. Во многих случаях частые отвлечения на уроках, 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, подсасывание 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 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. Часто первоклассник боится опоздать в школу. Это т страх может выражаться как вербальное (ребенок поторапливает родителей, поторапливает сам себя, спрашивает, сколько времени), так и невербальное (постоянно поглядывает на часы, движения убыстрены, суетливы, раздражения, обиды на замешкав­шихся родителей).

Другое типичное опасение гиперответственного первоклассника заключается в *тревоге за свои школьные принадлежности.*

Школа занимает настолько важное место в жизни первоклассника, что часто школьные впечатления не оставляют ребенка и во сне, появляясь в виде *ночных школьных страхов.* Ребенку могут сниться те ситуации из школьной жизни, которые вызывают эмоциональный дискомфорт.

Ситуативная школьная тревожность первоклассника может проявляться и в том, что ребенок *мимизирует свое участие в потенциально тревожащих ситуациях.* Если тревожность сфокусирована преимущественно вокруг ситуации проверки знаний, она может проявляться в том, что ребенок 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, либо просто отказывается отвечать.

Практически все перечисленные формы проявления школьной тревожности сохраняются на протяжении дальнейшего обучения в начальной школе.

Для описания 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 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 оказывает 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 «возрастное – 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.

**Заключение**

Понятие «школьная тревожность» является широким понятием, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального благополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

В психологической литературе выделяют следующие признаки школьной тревожности: школьная дезадаптация (Л.С. Иванова, О.А. Матвеева и др.) школьная образовательная среда (Г.А. Ковалев), неадекватные ожидания со стороны родителей (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова), неблагоприятные отношения с педагогом (О.А. Слепичева), смена школьного коллектива (А.К. Дусавицкий).

Больше всего тревожит детей личностное самоопределение в социуме. Дети стремятся добиться успеха в учебной и вне учебной деятельности, ищут благоприятное для себя место в коллективе сверстников. Страх ситуации проверки знаний – фактор тревожности, занимающий важное место в жизни школьника, так как через учебную деятельность учащиеся так же хотят проявить себя, показать свои умения не только педагогам, но и одноклассникам.

**Литература**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.,1997.
2. Азарова Т.В., Битянова М.Р., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М., 2001.
3. .Айсмонтас Б.Б Общая психология. Схемы. – М.,2004.
4. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги// Психологический журнал. – 1992. - №5. – С. 111-117.
5. Бакеев В.А. О тревожно – внушаемом типе личности // Новые исследования в психологии. – М., 1974. – С.19-21.
6. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. – М., 1996.
7. Битянова М.Р. Психолого-педагогическое сопровождение на этапе перехода из начальной школы в среднее звено // Школьный психолог. – 2001. - №33.
8. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М., 1997.
9. Битянова М.Р. Социальная психология. – М., 2001.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Воронеж, 1995.
11. Бондаревская Р.С. Организация диагностической и коррекционно-развивающей работы учащимся 3-5 классов. – СПб., 1994.
12. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психодиагностике. – СПб., 1999.
13. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М., 1995. –С. 8-11.
14. Герасимова А. Школьная тревожность // Мурзилка. – 2001. - №9.
15. Гошек В. Неудача как психическая нагрузка // Стресс и тревога в спорте. Сост. Ю.Л. Ханин. – М., 1983. – С. 64-72.
16. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1996.
17. Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте. – СПб., 1993.
18. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М., 1996.
19. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб., 1995.
20. Изард К. Эмоции человека. – СПб., 1999.
21. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования / Ред. А.С. Прангишвили. – Тб., 1996. С. 49-58.
22. Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – С. 13-23.
23. Конфликт и общение. Кишинев, 1998.
24. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. - СПб., 2002.
25. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988.
26. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000.
27. Краткий психологический словарь./Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985.
28. Кузутова М.В. Влияние различных факторов на изменение механизмов проявления личностной тревожности. Автореферат дис…. Канд. психол. наук. – Алматы, 1999.
29. Левитов Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. – 1969. №1. – С. 131-137.
30. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее сниженияу детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. – 1998. – СПб., 2001.
31. Морган У.П., Эликсон К.А, Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С. 155-161.
32. Мэй Р. Смысл тревоги. – М., 2001.
33. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // тревога и тревожность. - СПб., 2001.
34. Немов Р.С. Психология. – М., 1998
35. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М., 1996.
36. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1989. - №2. –С. 11-18.
37. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001. – С. 143-156.
38. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М., 2000.
39. Психологический словарь, Ростов-на-Дону, 2004. – 524с
40. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.
41. Северный А.А., Толстых Н.Н. Тревога // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – СПб., 1999. – С. 137.
42. Слепичева О.А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников // Обучение с целью уменьшения насилия. – СПб., 2002. – С. 156-160.
43. Спилберг Ч.Д. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю.Л. Ханин. – М., 1983. – С. 12-24.
44. Терешкина И.Б. Психологические проблемы учащихся частных школ // Практическая психология в школе. Цели и средства. – СПб., 2000. – С. 57-59.
45. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996.
46. Хабирова Е.Р. Тревожность и ее последствия // Ананьевские чтения – 2003. – СПб., 2003. – С. 301-302.