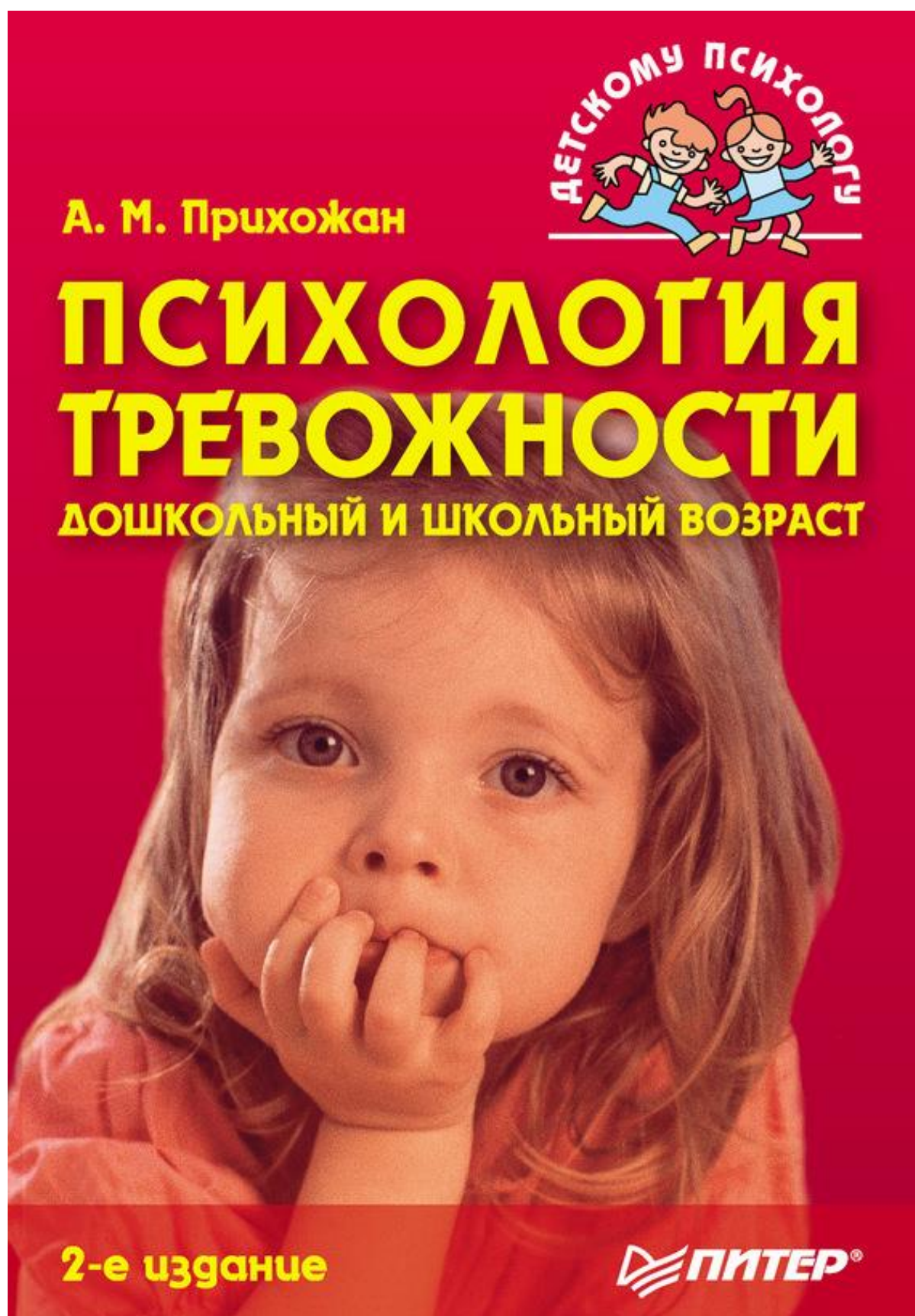


Анна Михайловна Прихожан
Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст



Текст предоставлен правообладателем http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3935305
«Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст»: Питер; СПб.; 2009
ISBN 978-5-469-01499-7

Аннотация

В книге рассматриваются такие понятия, как страх, тревога, тревожность. Здесь излагаются результаты многолетнего исследования источников, причин, возрастных и индивидуальных форм проявления тревожности на разных этапах детства: от старшего дошкольного до раннего юношеского возраста.

К изданию прилагается CD, содержащий разработанные или модифицированные автором методики диагностики тревожности, особенностей Я-концепции, приемы и способы работы с тревожными детьми. Эти материалы могут использоваться как в исследовательских целях, так и в работе практических психологов.

Книга может быть полезна психологам-исследователям в области общей, социальной психологии, психологии развития, практическим психологам и педагогам, а также студентам соответствующих специальностей.

Анна Михайловна Прихожан **Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст**

Введение

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. Ей посвящено значительное количество исследований, причем не только в психологии, но и в медицине, физиологии, философии, социологии.

При оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две, на первый взгляд, взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, ссылки на неразработанность и неопределенность, многозначность и неясность самого понятия «тревожность» как в нашей стране, так и за рубежом едва ли не обязательны для работ, посвященных проблеме тревожности. Указывается, что под данный термин зачастую подводятся достаточно разнородные явления и что значительные расхождения в изучении тревожности существуют не только между различными школами, но и между разными авторами внутри одного направления, подчеркивается субъективность использования данного термина. С другой стороны, между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющих очертить некоторые «общие контуры» тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние – свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности и др.) и выделить тревожный тип личности.

В отечественной психологии исследования по данной проблеме достаточно редки и носят разрозненный и фрагментарный характер. В значительной степени это связано, по-видимому, с хорошо известными всем социальными причинами – условиями, не поощрявшими анализа явлений, отражающих восприятие человеком окружающей его действительности как угрожающей и нестабильной. В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Вместе с тем, необходимо отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем (школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность, тревожность операторов, летчиков-испытателей, спортсменов, при психотерапии и др.).

Подобное положение в изучении проблемы тревожности во многом обусловлено и логикой развития отечественной психологической науки, в которой изучение эмоций, эмоциональных состояний, доминирующих эмоциональных переживаний индивида проводилось преимущественно на психофизиологическом уровне, а область устойчивых образований эмоциональной сферы оставалась, по сути, не исследованной.

Изучение тревожности у детей и подростков (генетический аспект) также носит, как правило, ярко выраженный прикладной, «служебный» характер. Сравнительно большее

количество работ посвящено детям 5–8 лет, исследований тревожности у более старших детей и у подростков явно недостаточно. Тревожность чаще всего изучается преимущественно в рамках одного какого-либо возраста. Работы, посвященные сравнительному проявлению тревожности в разные периоды детства, единичны (В. М. Астапов, А. И. Захаров, В. Р. Кисловская, Б. И. Кочубей и Е. С. Новикова и др.).

Изучение тревожности на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления, закрепления и развития эмоционально-личностных образований. Именно тревожность, как отмечают многие исследователи и практические психологи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу образования. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как делинквентность и аддиктивное поведение подростков. Значение профилактики тревожности, ее преодоления важно при подготовке детей и взрослых к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью.

В этой книге излагаются результаты многолетнего исследования, посвященного изучению тревоги как состояния и тревожности, как устойчивого функционального образования на разных этапах детства: от старшего дошкольного до раннего юношеского возраста. Рассматриваются источники, причины, возрастные и индивидуальные формы проявления, приемы и способы компенсации и преодоления тревоги и тревожности.

Понимая тревогу как эмоциональное состояние, а тревожность – как устойчивое личностное образование (последний термин употребляется и для обозначения всего явления в целом), мы исходим из того, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии, препятствующее нормальному развитию, деятельности, общению.

Тревожность рассматривается здесь как эмоционально-личностное образование, которое, как всякое сложное психологическое образование, имеет когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты.

Нас интересовали как общие характеристики уровня тревоги у детей разных возрастов (средний уровень, половые различия, области фиксации страхов и тревог и пр.), так и особенно причины тревожности как устойчивого образования у детей разных возрастов. При анализе причин устойчивой тревожности мы особое внимание уделили роли внутриличностного конфликта, прежде всего с точки зрения порождаемых им противоречивых мотивационных тенденций.

В этой связи значительный интерес представляли работы, характеризующие связь тревожности с неудовлетворением ведущих потребностей (Н. В. Имедадзе, Х. Луккерт, К. Хорни и др.), поскольку это едва ли не самое важное следствие внутриличностного конфликта. Разнонаправленность мотивационных тенденций, порождаемых столкновением различных компонентов Я-концепции, ведет к неудовлетворению фундаментальных потребностей. Последние польский исследователь Я. Рейковский удачно, на наш взгляд, обозначает как потребности Я, относя к ним:

- потребность сохранения тождества (интегрального Я);
- потребность сохранения собственной ценности;
- потребность сохранения контроля над собой и окружающими (1976).

Вопрос о том, насколько правомерным представляется выделение именно вышеперечисленных потребностей как фундаментальных для Я, выходит за рамки настоящей работы. Укажем лишь на еще одну потребность, в определенной степени перекрывающую указанные Я. Рейковским, – потребность в привычном, устойчивом и вместе с тем удовлетворяющем отношении к себе, устойчивой, привычной самооценке (Л. И. Божович, 1968; М. С. Неймарк, 1961, 1972). Анализ представлений о механизмах порождения устойчивой тревожности вследствие внутриличностного конфликта, «размещаемого» в Я-концепции,

свидетельствует о том, что как бы ни понимался конфликт – как противоречие между Я-идеальным и Я-реальным или как расхождение между высотой самооценки и уровнем притязаний, – возникновение тревожности – сигнал опасности для удовлетворения этой потребности, а закрепление тревожности, по-видимому, – показатель того, что эта потребность, как и другие потребности Я – не удовлетворены.

Предположение о том, что тревожность как устойчивое образование обусловлена неудовлетворением ведущих социогенных потребностей, прежде всего потребностей Я, легло в основу настоящей работы.

Теоретической базой нашего исследования явились культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и базирующаяся на ней теория личностного развития Л. И. Божович, прежде всего в тех их аспектах, которые касаются развития аффективно-потребностной сферы. Исходными для нас явились также представления о связи тревожности с ведущими потребностями, прежде всего потребностью в устойчивом, удовлетворяющем представлении о себе, о котором говорилось выше.

В подходе к тревожности мы ориентировались также на исследования:

- Ф. Б. Березина (1988), в том числе на его представления о явлениях тревожного ряда;
- Ю. Л. Ханина (1980) о «зоне оптимального функционирования» как основе для понимания влияния тревожности на деятельность;
- Л. М. Аболина (1989) о содержании и особенностях эмоционального опыта человека.

Отправной точкой для исследования стали идеи Л. И. Божович:

1) о тесной связи развития эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер личности и закономерностей становления устойчивых функциональных структур эмоциональной жизни человека;

2) о том, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы.

Особенностью последних является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития. Как известно, Л. И. Божович рассматривала этот вопрос на примере образований, обеспечивающих сознательное управление своим поведением, а также планировала его использовать применительно к изучению высших чувств. Кроме того, подобным же образом она рассматривает и качества личности – как систему, включающую устойчивый мотив и закрепленные, привычные формы его реализации в поведении и деятельности.

По нашему мнению, тревожность как личностное образование проходит тот же путь развития. Можно полагать, что наличие конфликта в сфере Я ведет к неудовлетворению потребностей, напряженность, разнонаправленность которых и порождает состояние тревоги. В дальнейшем происходит ее закрепление, и она, становясь самостоятельным образованием, приобретает собственную логику развития. Обладая достаточной побудительной силой, она начинает выполнять функции мотивации общения, побуждения к успеху и т. п., т. е. занимает место ведущих личностных образований.

Подобный подход позволяет выявить собственно психологические причины тревожности и ввести данное явление в целостный контекст изучения закономерностей развития личности в онтогенезе.

Глава 1

История и современное состояние проблемы тревожности

1.1. Тревожность, тревога и страх

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. Пожалуй, немного найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации» (Р. Мэй, 1950, Э. Эриксон, 1950),

важнейшая характеристика нашего времени: ей придается значение основного «жизненного чувства современности» (Ф. Т. Готвалд, В. Ховланд, 1992). С другой – это психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность). Тревожность рассматривается также как «осевой симптом» невроза.

Поэтому не удивительно, что этой проблеме посвящено очень большое количество исследований, причем не только в психологии и психиатрии, но и биохимии, физиологии, философии, социологии.¹

По некоторым источникам, количество публикаций по данной проблеме с каждым годом увеличивается почти в геометрической прогрессии.

Здесь необходимо отметить, что все это в большей степени относится к зарубежной науке. В современной отечественной литературе исследований по проблемам тревожности не так много и они носят достаточно фрагментарный характер. В первую очередь, это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие зарубежной общественной и научной мысли такие направления, как психоанализ (известно, что именно З. Фрейду мы обязаны введением проблемы тревожности в обиход психологии), экзистенциальная философия, психология и психиатрия.

И все же, несмотря на значительное количество работ, указания на неразработанность и неопределенность проблемы, многозначность и неясность самого термина «тревожность» занимают значительное место при ее обсуждении. Неоднократно ставился и вопрос о том, действительно ли тревожность представляет собой нечто единое или этим термином обозначается совокупность внешне сходных, но по сути совершенно разнородных явлений.

Список вопросов, очень важных как с научной, так и с практической точек зрения, и мнений исследователей, которые значительно расходятся, очень обширен. Наиболее существенными из них, на наш взгляд, являются следующие проблемы:

- 1) соотношения тревожности и страха;
- 2) тревожности как переживания, не связанного с каким-либо конкретным объектом (общая, «свободноплавающая», «разлитая» тревога), и тесно спаянной с какой-либо сферой жизни (частная, локальная, парциальная тревожность);
- 3) сути тревожности как устойчивого образования, его причин и форм.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что на практическом уровне: когда речь идет о влиянии тревожности на поведение и развитие личности, о саморегуляции состояния тревоги, о тревожном типе личности, о «работе с тревогой», способах преодоления устойчивой тревожности и т. п. – сравнительно легко достигается взаимопонимание, причем даже между специалистами, придерживающимися диаметрально противоположных теоретических взглядов. Это свидетельствует о том, что в представлении о феноменологии и функции этого явления существует достаточное согласие, а расхождения касаются, прежде всего, понимания его психологической природы.

Тревожность рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. То, что тревога, наряду со страхом и надеждой, – особая, предвосхищающая эмоция, обеспечивает ее особое положение среди других эмоциональных явлений.

Образно это описал основатель гештальт-терапии Ф. Перлз: «...формула тревоги очень проста: тревога это брешь между сейчас и тогда» (1994, с. 145).

Различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Ю. Л. Ханин, 1980; Р. Кэттел и И. Шеир, 1961; И. Г. Сарасон, 1972; Ч. Спилбергер, 1966).

¹ Подробный обзор таких исследований см. в книге: Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2000.

В русском языке это обычно фиксируется соответственно в терминах «тревога» и «тревожность», причем последнее используется и для обозначения явления в целом.

Кроме того, состояние тревоги изучается как процесс, т. е. анализируются этапы его возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и ее разрядки. При этом существенное значение придается восприятию и интерпретации индивидом качества физиологического возбуждения, что было впервые сформулировано еще З. Фрейдом (Ф. Б. Березин, 1988; Ф. Б. Березин и др., 1994; Р. Лазарус и Дж. Аверилл, 1972; А. Кастанеда и др., 1956; и др.).

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Если рассматривать разновидности тревожности, то следует отметить, что выделяются такие ее разновидности, как:

- *устойчивая тревожность* в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, экологическая и др.) – ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную;
- *общая, генерализованная тревожность*, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей.

Значительная часть исследований посвящена установлению коррелятивных зависимостей между тревожностью и личностными интеллектуальными особенностями, некоторыми особенностями восприятия (в частности, восприятия временных интервалов – Ю. М. Забродин и др., 1983, 1989; И. А. Мусина, 1993), а также полом, национальностью и расой детей, параметрами социальной, школьной среды и т. д. Так, например, обнаружена прямая связь между тревожностью и крайними значениями когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность», а также полезависимостью (И. П. Шкуратова, 1994; Развитие личности ребенка, 1987). В основном же данные корреляций нередко носят достаточно противоречивый характер и обнаруживают связь с культурными и социальными условиями, что служит для исследователей дополнительным аргументом в пользу представлений о преимущественно личностной, социальной природе тревожности.

Сложность анализа этих данных усугубляется различиями в понимании тревожности и у разных авторов, а также тем, что, как точно отмечает К. Изард (1972), авторское понимание и определение тревожности зачастую подменяется перечислением методов ее диагностики.

Большое внимание в литературе уделяется также конкретным, частным видам тревожности у детей:

- 1) школьной тревожности (А. К. Дусавицкий, 1982; Т. А. Нежнова, Е. В. Филиппова, 1971; Е. В. Новикова, 1985; С. Б. Сарасон и др., 1960; Б. Филлипс и др., 1972, 1978);
- 2) тревожности ожиданий в социальном общении (В. Р. Кисловская, 1972; Н. М. Гордеева, 1978; и др.).

Впоследствии к этому присоединились исследования так называемой «компьютерной» тревожности (О. В. Доронина, 1992; Х. Симонсон, М. Маурер, 1987; и др.).

Важную группу исследований составляет изучение функции тревоги и тревожности. Экспериментальное изучение влияния тревоги на эффективность деятельности дает достаточно согласованные результаты. Данные, за небольшим исключением, свидетельствуют о том, что тревога способствует успешности деятельности в относительно простых для индивида ситуациях и препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности – в сложных. Это описывается в терминах теории научения (Дж. Тейлор, К. Спенс) как частный случай действия закона Йеркса – Додсона, как наличие индивидуальной «зоны возбуждения», которая

является оптимальной для деятельности (А. А. Голушко, Г. Ш. Габдреева, Ю. Л. Ханин, Х. Хекхаузен и др.).

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явление, препятствующее нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Более неопределенно обстоят дела с доказательствами влияния тревожности на личностное развитие, хотя впервые его отметил еще С. Кьеркегор, считавший тревожность основным фактором, определяющим историю человеческой жизни. Позже эта точка зрения развивалась в философских работах экзистенциалистов и в психологическом плане – в психоаналитических исследованиях.

Современные представления о влиянии тревожности на развитие личности базируются в основном на данных клинических исследований, в том числе и полученных на материале пограничных расстройств. Кроме того, таким образом интерпретируются установленные в эмпирических исследованиях связи между тревожностью и другими личностными образованиями: например, тревожностью и уровнем притязаний (Дж. Атkinson, 1965; Я. Рейковский, 1979), тревожностью и типами акцентуаций (Л. Н. Захарова и др., 1994). Естественно, столь же распространена и прямо противоположная интерпретация получаемых связей, когда тревожность рассматривается как производная от этих образований.

Немало исследований посвящены роли тревожности в возникновении неврозов и психосоматических расстройств, в том числе и у детей (Ю. А. Александровский, 1993; В. А. Ананьев, 1988; Н. Д. Былкина, 1995; Ж. Ф. Мампория, 1976; Л. С. Панин, В. П. Соколов, 1981; В. Д. Тополянский, М. В. Струковская, 1986; и др.).

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий тревожность (тревога) и страх. Разграничение явлений тревоги и страха, закрепленное в соответствующих понятиях (*angst* – нем., *anxiety* – англ., *angiosse* – фр. – безотчетный страх-тоска, в отличие от *furcht* – нем., *fear* – англ. и др. – конкретный, эмпирический страх-боязнь) произошло лишь в начале XIX в. и связано с именем С. Кьеркегора, последовательно разводящего конкретный страх (*furcht*) и неопределенный, безотчетный страх-тоску (*angst*). До этого времени все, что сегодня мы относим к явлениям тревожности и страха, описывалось и обсуждалось под общим понятием «страх» (что часто встречается и в настоящее время).

Сегодня наиболее распространена точка зрения, рассматривающая страх как реакцию на конкретную, определенную, реальную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера. Согласно другой позиции, страх испытывается при угрозе «витальной», когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму, а тревожность – при угрозе социальной, личностной. Опасность в этом случае грозит ценностям человека, потребностям Я, его представлению о себе, отношениям с другими людьми, положению в обществе. Подобный подход лежит и в основе определения тревожности, данного в едва ли не первой работе по психологическому изучению тревожности в СССР – исследовании, проведенном грузинским психологом Н. В. Имедадзе в 1966. Тревожность понимается автором как «эмоциональное состояние, возникшее перед возможностью фрустрации социальных потребностей» (с. 50).

Своеобразным выражением этой точки зрения является положение Ф. Перлза:

«Я склонен считать, что всякая тревога есть боязнь перед публикой. Если это не боязнь перед публикой (т. е. связанная с исполнением), тогда рассматриваемое явление есть страх. Или тревога является попыткой преодолеть страх ничто, часто представляемое в форме “ничто = смерть”» (1995, с. 145).

Вместе с тем, в другом месте Ф. Перлз рассматривает тревожность и страх с точки зрения отношения к внешней и внутренней угрозе и рассматривает тревожность как исходно чисто физиологическую реакцию:

«Страх вызывается некоторым опасным объектом в среде, с которым нужно что-либо сделать или избегать его. Тревожность же – внутриорганическое переживание, не имеющее прямого отношения к внешним объектам». И несколько выше: «Тревожность – это переживание трудности дыхания во время заблокированного возбуждения... Само английское слово *anxiety* (беспокойство; тревога) происходит от латинского *angusto* – узость, сужение. Тревожность возникает вместе с непроизвольным сжатием груди...» (1995, с. 345).

Выделение в качестве собственно психологического критерия разного характера продуцируемого этими эмоциональными состояниями действий: ухода от ситуации или борьбы с ней при страхе и недифференцированной поисковой активности при тревоге – подчеркивается и во многих экспериментальных работах (см. например, *Anxiety, Current Trends...*, 1972). Существуют также экспериментальные данные о различии тревожности и страха по целому комплексу психологических, физиологических и биохимических показателей (Р. Б. Кэттел, 1972).

В некоторых исследованиях страх рассматривается как фундаментальная эмоция, а тревожность – как формирующееся на его основе, часто в комбинации с другими базовыми эмоциями, более сложное эмоциональное образование (К. Изард, 1980; К. Д. Левитов, 1969; и др.). Так, согласно теории дифференциальных эмоций (К. Изард, С. Томкинс), страх – фундаментальная эмоция, а тревожность – устойчивый комплекс, образующийся в результате сочетания страха с другими фундаментальными эмоциями:

«...тревожность... состоит из доминирующей эмоции страха и взаимодействий страха с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями, особенно – со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом» (К. Изард, 1980, с. 331).

Эта позиция носит локальный характер и за пределами указанной теории находит сравнительно мало последователей, особенно в тех случаях, когда речь идет об изучении устойчивых форм тревожности. И. Сарасон и др. проводят различие между тревожностью и страхом, исходя из направленности внимания: при страхе внимание индивида направлено вовне, при тревожности – внутрь, человек фиксируется на своем внутреннем состоянии (1972). Нередко, однако, тревожность и страх используют как взаимозаменяемые понятия.

Сложность применения указанных точек зрения к анализу страха и тревоги у детей, как подчеркивалось неоднократно, связана, по крайней мере, с двумя обстоятельствами.

Во-первых, с тем, что разграничение внешней и внутренней, определенной и неопределенной угрозы возникает в онтогенезе достаточно поздно.

Во-вторых, разграничение «витальной» и «социальной» угрозы часто достаточно искусственно, во всяком случае, для детей. Определенные затруднения обусловлены еще и тем, что соответствующие термины, принятые в зарубежной психологической литературе (например, англ. – *anxiety*), на русский язык переводятся и как «тревожность», и как «страх», и требуется специальное обращение к первоисточнику, чтобы понять, как данный термин использовал автор.

В целом же, в современной психологической литературе, не посвященной специально проблеме тревожности и страха, в основном принято пользоваться понятием «страх», когда речь идет о переживании, имеющем конкретный объект, все равно реального или иррационального, воображаемого, адекватного или неадекватного характера, и понятием «тревога», «тревожность», когда такой объект не выделяется.

Кроме того, в последнее время отмечается тенденция понимать тревогу и как полипредметное переживание, когда угрожающими являются множество объектов, по сути – все стороны многозначной и неопределенной действительности. При «закреплении» тревоги на

каком-либо объекте все остальные от нее освобождаются. Так возникает страх (см. И. А. Мусина, 1993). На наш взгляд, подобное понимание относится не столько к тревоге и страху, сколько к соотношению общей тревожности и ее конкретных видов, в которых выделение сферы объектов и ситуаций требуется по определению (школьная, тестовая тревожность и т. п.).

Возможность продуктивного подхода к проблеме различения тревоги и страха для возрастной психологии мы видим во введенном Ф. Б. Березиным понятии «явления тревожного ряда» (1988), позволяющем провести различия между страхом как реакцией на конкретную, объективную, однозначно понимаемую угрозу и иррациональным страхом, возникающим при нарастании тревоги и проявляющимся в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. В этом плане тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога предшествует иррациональному страху.

1.2. Психологические причины тревожности и способы ее преодоления

Вопрос о причинах устойчивой тревожности является центральным и вместе с тем наименее исследованным в изучении этой проблемы. Ответ на него во многом зависит от того, рассматривается ли она как личностное образование и/или как свойство темперамента.

При понимании тревожности как свойства темперамента («психодинамическая» тревожность, по терминологии В. С. Мерлина) в качестве основных факторов признаются природные предпосылки – свойства нервной и эндокринной систем, в частности слабость нервных процессов (Н. Н. Данилова, 1992; В. С. Мерлин, 1986; Я. Рейковский, 1979; Я. Стреляу, 1982; и др.). В школе В. С. Мерлина проведен ряд исследований, сопоставляющих тревожность, которую авторы объясняют свойствами темперамента – «психодинамическую», и «тревожность ожиданий в социальном общении». Последняя рассматривается как свойство личности и связывается, как это видно из названия, с особенностями общения. Было установлено, что между этими явлениями прямой связи нет (В. С. Мерлин, 1986). Существуют, однако, и противоположные данные – о связи между этими двумя типами тревожности (В. Р. Кисловская, 1972).

Вопрос о природных предпосылках тревожности чрезвычайно сложен. В ряде исследований (И. А. Мусина, 1994; Я. Рейковский, 1979; Ч. Д. Спилбергер, 1972; и др.) этот вопрос решается через представление о двух типах факторов, продуцирующих состояние тревоги: безусловных (куда входит и вегетативное, или «психовегетативное», реагирование) и обусловленных. Предполагается, что многократное повторение ситуаций, в которых актуализируются указанные типы факторов, ведет к закреплению тревожности как устойчивого образования (тревожности как свойства, черты, по терминологии Ч. Д. Спилбергера). Иной подход был, как известно, реализован Р. Б. Кэттелом и его коллегами (1961, 1972), пытавшимися решить эту проблему через использование математической модели, где факторизации подвергались показатели эмоционального неблагополучия разного уровня. Важным результатом этих исследований явилось выделение собственно феномена тревожности, в отличие от сходных явлений депрессии, склонности к пессимистическому восприятию жизни, невротизма. Был также выделен ряд типичных для состояния тревоги физиологических и биохимических показателей. По-видимому, сегодня, на современном уровне знаний, назрела необходимость в проведении системного междисциплинарного исследования, которое позволило бы проанализировать процесс возникновения и закрепления тревожности как результата сложного взаимодействия разноуровневых факторов: биологических (в том числе и биохимических), физиологических, личностных, социальных и т. п.

Понимание тревожности как относительно устойчивой личностной характеристики заставляет обратить особое внимание на роль личностных и социальных факторов в ее возникновении и закреплении, прежде всего – особенностей общения (что может не сочетаться, а может и сочетаться с признанием природной предрасположенности, однако даже в последнем случае ей отводится подчиненная роль). Именно подобные подходы представляют для нас

наибольший интерес.

1.2.1. Тревожность и стресс

Одним из существенных вопросов, важных для понимания причин тревожности, является проблема локализации ее источника. В настоящее время, как уже отмечалось, выделяются в основном два типа источников устойчивой тревожности:

- 1) длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги (Ю. Л. Ханин, Ч. Д. Спилбергер и др.);
- 2) внутренние – психологические и/или психофизиологические причины.

Вопрос о том, возникают ли под влиянием этих разных источников различные типы тревожности или это одно и то же явление, анализ причин которого проведен на разном уровне или хронологически разведен во времени, достаточно сложен и до настоящего времени не имеет однозначного решения.

Некоторые авторы, например А. Фрейд, говоря о разных по источникам типах тревожности, тем не менее, подчеркивали практическую невозможность выделения этих типов на феноменальном уровне.

И. А. Мусина (1993), придерживаясь представления о том, что разная локализация источников порождает разные типы тревожности, предлагает ввести термины «внешняя» и «внутренняя» личностная тревожность, ссылаясь при этом на известное положение С. Л. Рубинштейна о «действии внешнего через внутреннее». Однако, как представляется, для содержательного ответа на этот вопрос такой общей ссылки явно недостаточно.

Более продуктивным, с нашей точки зрения, является подход, объединяющий внешний источник стресса и его субъективную оценку. В ряде исследований тревога, «субъективное состояние страха-тревоги» рассматривается как психологический эквивалент любого конфликта (см. например, Ю. А. Александровский, 1993). При этом конфликт понимается в основном как противоречие между оценкой индивидом определенной ситуации как угрожающей (вне зависимости от ее объективных характеристик) и отсутствием необходимых средств для ее избегания или преодоления. Это представление находится в общем ряду теорий психологического стресса и тревоги как его компонента, связывающего их возникновение с когнитивной оценкой угрозы. Последняя предполагает, что процесс подобной оценки состоит из нескольких этапов:

- 1) непосредственная оценка ситуации как угрожающей;
- 2) поиск и отбор средств преодоления угрозы;
- 3) когнитивная переоценка ситуации и изменение отношения к ней.

Тревожность возникает тогда, когда оценка внешней угрозы соединяется с представлениями о невозможности найти подходящие средства для ее преодоления, а ее профилактика и коррекция понимаются как обучение «переоценке ситуации» (Р. Лазарус, 1970; Р. Лазарус, Дж. Аверилл, 1972; и др.).

Длительное и многократное воздействие стрессовой ситуации при соответствующей ее оценке индивидом рассматривается как основной источник невротических и преневротических состояний, в том числе тревожности.

В качестве еще одного – экстремального – внешнего источника тревожности в литературе выделяется посттравматический стресс. Общая тревожность является одним из центральных компонентов «посттравматического синдрома» у взрослых (Л. А. Китаев-Смык, 1983; Новые аспекты психотерапии..., 1990; Человек в экстремальной..., 1990; Е. М. Черепанова, 1995; Б. Колодзин, 1994; и др.).

Систематические исследования влияния «стрессовых жизненных событий» или «детской травмы» начались, как известно, во время Второй мировой войны. Одна из наиболее известных работ этой группы – исследование А. Фрейд и Д. Т. Бирлингем, посвященное детям, эвакуированным из Лондона (1943). Множество исследований посвящено тревожности, возникшей в результате таких травматических факторов, как аварии, природные катастрофы, пребывание в клинике, хирургические операции, разводы родителей. Особую группу работ, активно развивающуюся, к сожалению, в настоящее время, составляет изучение тревожности

детей – жертв жестокого обращения, насилия, в том числе и сексуального (Детство идеальное и настоящее, 1994; Л. Тонг и др., 1987; В. Н. Фридрих и др., 1986; Руководство по предупреждению насилия..., 1997).

Все имеющиеся в науке и практике факты убедительно свидетельствуют, что в случае устойчивой тревожности влияние стресса, в том числе и травматического, оказывается опосредованным внутриличностными факторами. Как следствие, это отражается в известных феноменах оценки и переоценки стрессовых ситуаций. Отмеченное выше снимает проблему локализации источника тревоги, «внешней» и «внутренней» тревожности. Речь, по-видимому, должна идти о едином явлении, имеющем как внешние, так и внутриличностные источники.

При этом заметим, что наличие этих двух типов источников важно учитывать при профилактике и преодолении тревожности, в частности для предотвращения травматических воздействий или смягчения их последствий. Наиболее значимым в этом плане, судя по литературным данным, является стресс разлуки с матерью или замещающим ее лицом (см. Д. Винникотт, 1965, 1994).

Факторы общения выделяются сегодня в качестве центральных при исследовании практически всех сторон развития. Прежде всего, здесь идет речь о детско-родительских отношениях, как особых детерминант развития, возникающих «на пересечении действия факторов объективных и субъективных, на пересечении векторов, идущих от ребенка как субъекта жизнедеятельности и социопредметной среды» (Семья в психологической консультации, 1989, с. 18). Рассмотрим их применительно к устойчивой личностной тревожности.

1.2.2. Тревожность как функция межличностных отношений

Одним из первых, кто ввел положение о тревожности как межличностном феномене в научный обиход, был известный психолог и психиатр, создатель «интерперсональной теории психиатрии» Г. С. Салливен. Анализируя жизнь человека, или, что для него почти равнозначно, систему межличностных отношений, Г. С. Салливен исходит из энергетической концепции, вводя два, по его словам, «абсолюта, или идеальных конструктора»:

- 1) абсолютную эйфорию, крайним выражением которой является глубокий сон младенца;
- 2) абсолютное напряжение, его предельная форма – скоротечный ужас.

Уровень эйфории и уровень напряжения находятся в реципрокных отношениях.

По мнению этого автора, напряжения могут быть вызваны неудовлетворением потребностей, вызывающим нарушение биологического равновесия, а также нарушением межличностной надежности, которое и порождает тревожность.

Понятие тревожности Г. С. Салливен считал фундаментальным для своей теории. Описывая возникновение тревожности и сравнивая этот процесс с появлением чувства нежности, он отмечал, что напряжение младенца, вызванное неудовлетворением потребностей, индуцируется матери и переживается ею как нежность. Напротив, переживание межличностной ненадежности связано с тем, что имеющееся у матери напряжение тревоги индуцирует тревогу младенца. Последнее положение он обозначает как «теорему тревоги № 1», а сам процесс передачи напряжения как «эмпатию» (Собр. соч.: Т. 1). Лишь редукция обоих типов напряжений – как идущего от биологических потребностей, так и связанного с потребностью в межличностной безопасности, может привести к определенному уровню эйфории.

Проводя различия между тревожностью и страхом, Г. С. Салливен отмечал, что хотя при достаточной силе того и другого они переживаются одинаково, но в жизни человека это альтернативные процессы:

«...тревожность возникает от эмпатической связи со значимым, более старшим человеком, а страх обнаруживается тогда, когда удовлетворение общих потребностей откладывается до тех пор, пока они приобретают исключительную силу» (Собр. соч.: Т. 1, с. 204).

Другими словами, единственный источник тревожности – значимый человек, в то время

как страх связан с возможностью депривации общих потребностей.

«Первичная тревога», заимствованная от матери, резко отличается от других видов напряжения – потребностей. Напряжения потребностей имеют внутренний источник и с самого начала характеризуются через определенные действия младенца, они могут трансформировать его энергию. Но поскольку тревожность имеет внешнее происхождение, ребенок не может устранить ее. Тревожность не связана ни с какими органами, в ней нет ничего специфического, конкретного, ничего, что позволило бы ее выделить и, проявляя определенную активность, освободиться от нее или суметь избежать ее. Поэтому потребность в безопасности или свободе от тревоги с самого начала существенно отличается от всех других потребностей. Источник этой потребности – только в тревожности матери и ни в чем ином. Младенец не способен сам устранить свою тревогу, никакие его действия в этом отношении не могут быть целесообразными. Она может быть устранена только за счет действий другого лица – матери. Но возможность управлять другим человеком ограничена, это порождает особый тип зависимости: тревожность – напряжение, противостоящее напряжениям потребностей и действиям, подходящим для их ослабления. Она противостоит напряжениям нежности у матери и смешана с инфантильными поведенческими последствиями...» (Собр. соч.: Т. 1, с. 41–42).

Эта зависимость усугубляется еще и тем, что напряжение «первичной тревоги» в отличие от других напряжений связывается не только с опытом прошлого, но и с предвидением будущего. Удовлетворение потребности в межличностной безопасности оказывается полностью зависимым от другого человека.

Из этого вытекают два важных для концепции тревожности Г. С. Салливена следствия.

Во-первых, тревожность порождается межличностными отношениями.

Во-вторых, потребность в избегании или устранении тревожности по сути равна потребности в межличностной надежности и безопасности. Это приводит его к заключению, что тревожность сопутствует человеку везде, где он вступает в контакт с другими людьми, а поскольку человек живет среди других людей, то тревожность сопровождает его всюду и постоянно. Она является основным источником психической энергии, на ней во многом основывается личностная динамика:

«Тревожность начинается в раннем опыте и проходит через всю жизнь, как уникальное, значимое эмоциональное переживание. Тревожность связана с другими людьми. Она порождает в нас чувство ненадежности, когда мы портим отношения с другими людьми» (Собр. соч.: Т. 2, с. 228).

При этом Г. С. Салливан отмечал, что если у ребенка с самого начала будет создано чувство межличностной надежности, то оно не даст развиваться тревожности и что дети существенно отличаются друг от друга по уровню ее проявления. Однако, по его мнению, тревожность, аналогичная «первичной тревоге», может возникать и позже у некоторых людей при условиях, которые он образно называет «шизофреническими расстройствами жизни». Таковы, по его мнению, условия жизни в период подростничества.

Личность, по Г. С. Салливану, – это «относительно устойчивый паттерн повторяющихся межличностных ситуаций, которые характеризуют жизнь человека» (Собр. соч.: Т. 2, с. 143). Но поскольку в основе мотивации межличностных отношений, с его точки зрения, лежит такой мотив, как стремление заслужить одобрение значимого человека и боязнь его неодобрения, то личность – адаптационное образование, которое во многом базируется на переживании тревожности.

Основной источник тревожности – неодобрение значимых людей. В процессе развития у младенца возникают три персонификации:

- 1) «хорошее Я», обобщающее переживания, связанные с одобрением младенца матерью, и тот способ, которым младенец организует опыт ее нежности по отношению к нему;
- 2) «плохое Я»;

З) «не Я».

В столкновении этих трех персонификаций возникает Я-система. В достаточно раннем возрасте опыт, связанный с переживанием тревожности, персонифицируется в «плохом Я». Однако и в этом случае тревога оказывается решающим фактором, поскольку потребность быть «хорошим Я» реально оказывается оборотной стороной нежелания переживать тревожность:

«Я-система, таким образом, – это организация обучающего опыта, вызванная потребностью предотвратить тревожность или ослабить ее. Функциональная активность Я-системы... прежде всего направлена на предотвращение или ослабление напряжения тревожности и косвенно – на защиту младенца от злой случайности в связи с удовлетворением потребностей» (Собр. соч.: Т. 1, с. 267).

В дальнейшем Я-система сама начинает оказывать значительное влияние на возникновение тревожности. Например, в подростковом возрасте, когда Я-система быстро развивается и возникает сильное чувство собственной ценности, у многих подростков тревожность существенно усиливается, что связано с новой мотивацией и переживанием собственной сексуальной активности.

Центральная роль неудовлетворения потребности в межличностной надежности подчеркивается и в работах К. Хорни. Рассматривая в качестве главной цели развития человека стремление к самореализации, К. Хорни оценивает тревогу как основное противодействие этой тенденции. Существуют различия между пониманием тревожности в ранних и более поздних работах К. Хорни. Неизменным, однако, оставалось подчеркивание роли среды в возникновении тревожности ребенка. Возможности удовлетворения основных потребностей ребенка зависят от окружающих его людей. У ребенка есть и определенные межличностные потребности: в любви, заботе, одобрении со стороны других, более того, по ее мнению, человек нуждается в определенных столкновениях – «здоровых трениях» – с желаниями и волей других. Если эти потребности удовлетворяются в раннем опыте ребенка, если он чувствует любовь и поддержку окружающих, то у него развивается чувство безопасности и уверенности в себе. Но слишком часто близкие люди не могут создать для ребенка такой атмосферы: их отношение к ребенку блокируется их собственными искаженными, невротическими потребностями, конфликтами и ожиданиями.

К. Хорни дает очень яркую картину такого искаженного отношения к ребенку:

«Они могут быть доминирующими, гиперопекающими, запугивающими, тревожными, чрезмерно требовательными, чрезмерно снисходительными, колеблющимися, по-разному относиться к разным детям, некритичными, безразличными и т. п. Никогда не существует какого-либо одного фактора, но всегда – полная констелляция факторов, препятствующих развитию ребенка. В результате у ребенка развивается не чувство “мы”, а переживание глубокой ненадежности и смутной озабоченности, для которой я использую понятие “базисная тревожность”. Это чувство изолированности и беспомощности в мире, который он воспринимает как потенциально враждебный себе» (1950, с. 27).

Ребенок растет в климате тревоги, он плохо приспособлен к окружающему, что существенно ограничивает возможности его развития. Три основных тенденции, связанные с сохранением чувства безопасности, – движение к людям, против них и от них, которые в обычных условиях человек способен гибко менять в зависимости от ситуации, становятся несовместимыми, возможности выбора (который у К. Хорни, как и у экзистенциалистов, является одним из важнейших условий развития по пути самореализации) резко сужаются. У человека оказывается зафиксированным лишь один тип реакции на трудную ситуацию, но актуализация этого типа мгновенно активизирует и противоположную тенденцию, что проявляется в «основном конфликте», который еще более увеличивает тревожность. Как следствие этого формируются компульсивные невротические потребности, которые, будучи противоречивыми по своей сути, порождают «вторичную тревожность» и, соответственно, «вторичный конфликт». Это полностью блокирует возможность самореализации. Происходит

отчуждение от реального Я, его место занимает потребность в совершенстве и стремление к славе, создающие идеализированное Я, в действительности являющееся компенсацией неуверенности в себе. Стремление к реализации идеализированного Я, создавая эгоцентрическую установку, углубляет и обостряет внутренний конфликт, что, по закону «замкнутого психологического круга», еще более увеличивает тревожность и тем самым усиливают невротические потребности, возникшие первоначально как способы редукции тревожности.

На наш взгляд, здесь нет необходимости подробно останавливаться на обсуждении идей К. Хорни и Г. С. Салливена, так как это уже неоднократно делалось (см., например, В. М. Лейбин, 1977; Т. А. Флоренская, 1975; Ф. Александер, Ш. Селесник, 1995). Остановимся лишь на трех моментах в критике их взглядов, с которыми сегодня, по нашему мнению, трудно согласиться.

Во-первых, значительное число критических замечаний касается распространения на общую теорию психического развития результатов, полученных ими в ходе работы с трудными, клиническими случаями. Однако как К. Хорни, так и Г. С. Салливан указывают на возможности и пути нормального, здорового развития без превалирования тревоги, другое дело, что основное внимание в работах они уделяют неблагоприятным путям развития, считая их доминирующими в окружающем их мире.

Во-вторых, это критика положения о том, что, возникнув в раннем детстве, тревожность сопровождает человека всю жизнь. Представляется, что и это замечание не совсем точно, поскольку «первичная тревога» Г. С. Салливена и «базисная тревога» К. Хорни – это не столько приобретенная в раннем детстве «неизлечимая болезнь», сколько прототип переживания, которое сохраняется, влияя на дальнейшее развитие, или возникает вновь в связи с распространенностью в окружающем мире отношений людей, способствующих возникновению тревоги. Возможно, наиболее точно концепции «ранней тревоги» выражены в описании Э. Эриксоном первой стадии развития. Напомним, что результатом этого этапа является базовая личностная характеристика – доверие к миру или недоверие к нему, оказывающая существенное влияние на восприятие ребенком дальнейшего жизненного опыта.

И, наконец, в-третьих, это тесно связанный с предшествующим вопрос о возможностях избавления от тревоги. В критике часто подчеркивается, что, согласно теориям и К. Хорни и Г. С. Салливена, человек не может избавиться от базисной тревожности. Авторы, однако, указывают, по крайней мере, на один из путей преодоления тревожности – психотерапию. При этом центральная роль придается процессу общения психотерапевта и пациента. Подчеркивается, что поскольку тревожность, равно как и другие типы нарушений, невротических отклонений и т. п., была усвоена в ходе межличностного общения, то и преобразована она может быть в процессе правильно организованного психотерапевтического общения. При этом выделение важных, наиболее ценных для психотерапии элементов общения у этих авторов различно. Г. С. Салливан придает особое значение не содержанию общения и не анализу скрытого в нем бессознательного материала, а характеристикам самого процесса коммуникации, экспрессивному, голосовому оформлению речи: ее интонации, тональности, темпу, количеству и продолжительности пауз и т. п. Такие особенности речи пациента не только представляют, по мнению автора, основной диагностический материал для психиатра, но и служат основой реципрокной эмоциональной связи между психотерапевтом и пациентом. Только наличие такой связи при условии лидирующей роли терапевта как специалиста по межличностному общению может способствовать, с его точки зрения, успеху психотерапии. В дальнейшем это положение было развито многими психотерапевтами и психиатрами, прежде всего К. Роджерсом, оказав большое влияние на современную психологическую и психотерапевтическую практику.

К. Хорни, напротив, делает основной упор на содержании общения – осознании пациентом под руководством психотерапевта тревожности и невротических конфликтов, ложности идеализированного Я и совместной разработке стратегий подлинного разрешения внутренних конфликтов. Такое направление психотерапевтической работы, по ее мнению, позволит пациенту принять реальное Я и восстановить возможности самореализации.

Поэтому основной путь и вместе с тем главную цель психотерапии К. Хорни,

по-видимому, вслед за А. Адлером, обозначает как «реориентацию», подчеркивая, что это «реориентация через самопознание» (1950, с. 341).

Справедливыми, конечно, остаются упреки в том, что не учтены такие мощные возможности, как:

- изменение семейной среды, в том числе и психотерапевтическими методами (см. В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская и др.);
- роли воспитателей, учителей (в широком смысле слова) за пределами семьи, влияния школы и других типов внесемейного общения (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, К. Роджерс, Б. Филлипс и др.).

Но самое главное – роль собственной активности личности не в процессе занятия самоанализом психотерапевтического типа, как предлагала К. Хорни, а в реальном процессе жизни. Эта позиция явилась ведущей для отечественных психологов (Л. И. Божович, П. В. Симонов, С. Л. Рубинштейн и др.). Это, в определенном смысле, признавала уже А. Фрейд.

Не учитывается ими и то, что в современной западной психологии легло в основу теории стратегий конструктивного преодоления трудностей. Однако необходимо, на наш взгляд, иметь в виду, что устойчивая тревожность, как показывают многочисленные исследования, во многом препятствует «здоровым силам Я», блокирует личностную активность и мешает правильно воспринимать отношение других людей. Так что возможности использования указанных методов не столь универсальны, и критика, как представляется, может восприниматься не столь однозначно.

В целом же можно сказать, что вклад К. Хорни и Г. С. Салливена и в психологию личности в целом, и в психологическое исследование тревожности чрезвычайно велик. В частности, что касается предложенных ими концепций тревожности, то они, на наш взгляд, достаточно точно описывают процесс ее возникновения и закрепления, формирования тревожного типа личности. Наиболее значимым здесь представляется выделение неудовлетворения потребности в межличностной безопасности, надежности как основного источника тревожности, прежде всего для детей.

В наиболее общей форме эта точка зрения выражена Э. Фроммом, который подчеркивал, что основным источником тревожности, внутреннего беспокойства является переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности и чувствующего в связи с этим свою беспомощность перед силами природы и общества. Основным путем преодоления этого он, как известно, считал самые различные формы любви между людьми. Недаром один из первых разделов своей книги «Искусство любить» он назвал «Любовь – разрешение проблемы человеческого существования» (1992, с. 114).

Значение опыта общения в возникновении и закреплении тревожности признается сегодня многими исследователями и за рубежом, и в нашей стране. И психологи, и врачи нередко придерживаются мнения, что тревожность передается ребенку от напряженной, тревожной матери и/или возникает вследствие неуверенности ребенка в родительской любви и поддержке (А. И. Захаров, 1982, 1995; Семья в психологической консультации, 1989; Т. Лири, 1957; М. Раттер, 1987; С. Эскалона и М. Лейч, 1945; и др.).

Постулирование эмпатической передачи тревоги от матери к младенцу, равно как и возникновение «базисной тревоги» К. Хорни, послужило основанием для многократных обвинений их в идеализме, обвинений, особенно распространенных в отечественной психологии советского периода. Г. С. Салливан сам неоднократно подчеркивал, что он не знает, как именно осуществляется такая эмпатическая связь, считая, что данный вопрос заслуживает специального исследования. В настоящее время многие исследователи приходят к выводу, что тревожность матери передается ребенку через ритм сердцебиения матери. Этот ритм в пренатальный период имеет для плода существенное значение (на чем основан эффект известных «усыпляющих» пластинок). Кроме того, важное значение имеет состояние рук матери: ощущение младенца от напряженности рук при прикосновениях к нему и чувства надежности, когда она берет его на руки. Более того, в ряде работ передача беспокойства от матери к младенцу относится к самому периоду беременности. Так, известный отечественный детский психиатр и психотерапевт А. И. Захаров пишет:

«Беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым “опытом” беспокойства у ребенка. Во второй половине беременности интенсивно развивается кровеносная система плода, и он получает через плаценту и пуповину гормонально опосредованную порцию беспокойства всякий раз, когда мать находится в состоянии тревоги... Беспокойство матери вызывает также и соответствующую реакцию плода»² (1995, с. 21).

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на распространенность в настоящее время положения о «передаче» тревоги от матери к младенцу, конкретные доказательства этого базируются преимущественно на теоретических выкладках и клинических наблюдениях, и не могут представляться, как достаточно доказательные.

В более широком плане значение ранних эмоциональных связей матери с младенцем для всего процесса его развития, формирования его эмоциональной сферы изучается сейчас очень скрупулезно, рассматриваясь как одно из основных направлений профилактики психического здоровья (см. об этом, например, Детство идеальное и настоящее, 1994). Многочисленные исследования показывают, что характер эмоциональных отношений, сложившихся у детей с близкими взрослыми, оказывает существенное влияние на успешность вхождения их в школьную жизнь (Б. Игеланд, Л. А. Сро-уф, 1981; Б. Филлипс, 1972, 1978; и др.).

Менее систематичны данные, касающиеся влияния опыта общения на тревожность на последующих этапах жизни. Зафиксировано влияние неблагоприятного опыта общения с воспитателем, учителем, в детском саду, в школе для возникновения тревожности, некоторых форм школьной дезадаптации и даже дидактогенных неврозов. Вместе с тем, в исследованиях А. И. Захарова, Е. В. Новиковой, П. Массена, С. Сарасона, Б. Филлипса, Г. Эберлейн и др. было показано, что и в этих случаях решающая роль принадлежит семье. В частности, Б. Филлипсом продемонстрирована связь школьной тревожности детей и переживания ими несоответствия «престижным устремлениям родителей». Именно это делает их особенно чувствительными к двум основным источникам стресса, содержащимся в самой системе школьного обучения:

- 1) особенности социального взаимодействия;
- 2) ориентация на соперничество и соревнование (1972, 1984).

Имеются также данные о роли общения со сверстниками в возникновении и закреплении тревожности детей и подростков (Н. М. Гордеева, В. Р. Кисловская, А. М. Прихожан, Б. Н. МакКэндлесс, Кастанеда и др.). Однако в основном это данные о наличии определенных корреляционных связей и их интерпретация.

На связь тревожности и нарушений общения указывают и корреляционные зависимости между тревожностью и личностными особенностями, характеризующими отношение ребенка к окружающим. Так, обнаружена связь между тревожностью и зависимостью, причем наиболее ярко это проявляется у мальчиков. Связи между тревожностью и агрессивностью носят достаточно сложный характер: обнаруживается отрицательная связь с прямым выражением агрессии и положительная – с косвенной, скрытой агрессивностью, а также с выраженностью агрессии, направленной на себя. Эта связь также более отчетливо проявляется у мальчиков (С. Б. Сарасон, Р. Н. Уолтерс и др.). Кроме того, агрессивность выступает часто как способ ослабления тревожности или как ее «маска», т. е. та форма поведения, с помощью которой тревожность скрывается от окружающих, а часто и от самого себя (Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, К. Бютнер и др.).

Наиболее обширные данные по проблеме влияния особенностей общения получены при изучении ситуативной тревоги. На основании анализа имеющихся работ можно выделить ряд ситуаций, в наибольшей степени провоцирующих тревогу на разных этапах детства:

- 1) расставание с родителями;

² Следует, однако, отметить, что А. И. Захаров беспокойство младенца выводит не только из периода беременности, но и из неудовлетворенности потребности в эмоциональном контакте с матерью в первые два месяца жизни: раннего опыта разлуки с матерью и переживания в связи с этим беспокойства. Но первостепенное значение, по его мнению, имеет удовлетворение физиологических потребностей ребенка – в пище, сне, активности, тепле и т. п.

- 2) резкое изменение привычной обстановки: поступление в детский сад и школу или переход в новый класс, группу;
- 3) неприятие со стороны сверстников;
- 4) разнообразные оценочные ситуации, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные, экзамены и др.).

Последнее значимо и для взрослых людей, ярким подтверждением чему служит приведенное выше высказывание Ф. Перлза о том, что всякая тревога – это боязнь перед публикой.

Завершая эту часть нашего обсуждения, еще раз подчеркнем, что сегодня роль неблагополучия в общении, прежде всего семейного, в возникновении ситуативной тревоги и образовании тревожности как устойчивой личностной характеристики признается едва ли не всеми психологами и психотерапевтами, занимающимися этой проблемой. Эта позиция является частью общих представлений о влиянии семьи и других форм социального окружения на генез личностных нарушений, возникновение преневротических форм поведения и неврозов (А. И. Захаров, Е. Т. Соколова, А. В. Спиваковская и др.). Исследование того, как тревожность, первоначально возникающая как реакция на подобное неблагополучие, закрепляется и становится устойчивым образованием, требует обращения к внутриличностным факторам.

1.2.3. Тревожность и внутренний конфликт

Тревожность часто рассматривается в общем ряду невротических и преневротических образований как порождаемая внутренними конфликтами (Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, В. Н. Мясищев, А. И. Захаров, К. Роджерс, К. Хорни и др.). Вместе с тем, это общее, разделяемое многими исследователями положение при конкретной проработке выявляет множество противоречий и неясностей, связанных с пониманием природы внутреннего конфликта, его содержания, степени осознанности, механизма порождения тревожности и т. п. Выше мы уже касались понимания связи тревожности с интрапсихическим конфликтом в классическом психоанализе. Напомним, З. Фрейд, который, как отмечалось, первым ввел представление о таком конфликте в психологию и психиатрию, рассматривал его как противоречие между импульсами или психическими структурами, приобретающее невротический характер в тех случаях, когда одна из сторон конфликта бессознательна.

Как известно, в отечественной психологии первым выдвинул проблему внутреннего, или психологического, конфликта В. Н. Мясищев. Он определял такой конфликт, как особое сочетание объективных и субъективных факторов, нарушающее значимые отношения личности и способствующее вследствие этого устойчивому переживанию эмоционального напряжения, интенсивность которого определяется субъективной значимостью для личности нарушенных отношений.

Центральными моментами здесь оказываются противоречия между имеющимися у личности возможностями и предъявляемыми к ней требованиями действительности, с которыми человек по разным причинам не может справиться (В. Н. Мясищев, 1960, М. С. Неймарк, 1961, 1972, Л. С. Славина, 1966), что и является основой для возникновения тревожности. Подобный подход близок к тем, которые рассматривались в предшествующем параграфе. Различие между этими подходами лишь в том, что акцент делается не столько на внешних факторах, сколько на их переживании и оценке. Соответственно при профилактике и преодолении тревожности основное внимание уделяется не коррекции требований или «переоценке», переинтерпретации ситуации, а обеспечению, «вооруженности» (по П. В. Симонову) такими средствами. Остается, однако, открытым вопрос о том, почему тревожность сохраняется, когда неблагоприятные условия, вызвавшие ее, исчезают, или почему люди переживают тревожность вопреки реально благополучным условиям ситуации, благополучному положению в той или иной сфере (неадекватная тревожность, по Л. И. Божович).

Попытка ответить на этот вопрос приводит к анализу внутриличностных противоречий, конфликта определенных личностных образований, столкновения разнонаправленных тенденций. Наиболее распространено представление о том, что тревожность может быть вызвана по сути любым внутренним конфликтом. Определяющим является не содержание

конфликта и не степень осознанности или неосознанности его составляющих, а его личностный смысл. Именно значимость определяет силу конфликтующих переживаний, создает эмоциональное напряжение, которое переживается, как тревожность. Длительное сохранение внутриличностного конфликта способствует сохранению и усилению тревожности (см., например, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988).

На наш взгляд, подобный подход, во-первых, имеет слишком общий характер: тревожность в этом случае не выделяется из большой группы устойчивых эмоциональных переживаний, являющихся ответом на наличие внутреннего конфликта (Ф. Б. Березин, 1988; Н. Д. Былкина, 1995; Ф. Александер и Н. М. Френч, 1948; Ф. Александер, 1987; Х. Хекхаузен, 1988; и др.).

Во-вторых, тревожность при таком подходе представляет собой лишь реакцию на конфликт определенных личностных образований.

И, в-третьих, такой подход не снимает основного вопроса: о специфичности или неспецифичности конфликта.

На связь тревожности (тревоги) и внутреннего конфликта самооценочного типа (связанного с гармоничным или дисгармоничным представлением о себе) указывал Д. С. Мак-Клелланд (см. Д. С. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон и др., 1953). Согласно его взглядам, дисгармоничное представление о себе, наличие внутренних противоречий в образе Я ведет к снижению «силы Я» и повышает подверженность фрустрации, что, в свою очередь, способствует переживанию тревоги. Правда, в данном случае тревожность не рассматривается как самостоятельное образование, а лишь как следствие повышенной подверженности фрустрациям.

Как некоторая эмоциональная реакция на внутриличностное противоречие рассматривается тревожность и в работах К. Роджерса. Тревожность, по К. Роджерсу, – это переживаемое человеком состояние скованности, напряженности, причину которого он осознать не может. Это представленный в сознании некий знак, символ угрозы, создающейся вследствие неконгруэнтности Я-концепции индивида и актуального опыта: «реакция организма на подпороговое восприятие того, что такое противоречие может проникать в осознание, вызывая тем самым изменения в Я-концепции (1959, с. 212). Очевидна родственность подобного понимания тревожности и концепции тревоги З. Фрейда, особенно ее первого, раннего варианта, согласно которому связанный с вытеснением аффект превращается в тревожность. Различие между этими концепциями в том, что, по мнению авторов, подлежит недопущению в сознание:

- у Фрейда это либидные инстинкты;
- у К. Роджерса – актуальный опыт индивида, который может представлять угрозу для его Я-концепции.

В соответствии с этим «хронизированную» тревожность, с точки зрения К. Роджерса, испытывают люди, для которых характерен конфликт между Я-концепцией, или Я-реальным, с одной стороны, и Я-идеальным – с другой. Способ преодоления этого конфликта – знаменитая «клиентцентрированная» терапия К. Роджерса, в результате которой «чувства, которые прежде не допускались в сознание, переживаются и включаются в Я-концепцию» (1994, с. 283). Это один из немногих видов психотерапии, эффективность которого доказана экспериментальным путем.

В рассматриваемой выше концепции отметим два момента, значимых, с нашей точки зрения, для понимания тревожности:

- 1) локализацию конфликта, ее вызывающего, в сфере Я-концепции индивида;
- 2) специфичность в этой связи ее сигнальной функции:

- тревожность оказывается сигналом не просто любой угрозы и даже не угрозы некоторым, достаточно аморфным «ценностям Я», «представлению о себе», о которых говорилось выше;

- тревожность – это сигнал, предупреждающий о начале возможных искажений в личностном развитии, сигнал того, что человек начинает искажать восприятие реальности ради сохранения привычного представления о себе.

К близким выводам на основании совершенно других теоретических взглядов пришли и

отечественные исследователи (Н. В. Имедадзе, 1966; М. С. Неймарк, 1961, 1972; В. Р. Кисловская, 1972; Л. С. Славина, 1966), изучавшие как саму тревожность, так и образования, в которые она входит в качестве составляющей. Это касалось, прежде всего, «аффекта неадекватности» – образования, возникающего вследствие конфликта между самооценкой и уровнем притязаний.

Родственна вышеизложенным, на наш взгляд, и точка зрения Ф. Перлза, указывавшего на наличие у человека двух основных тенденций: к самоактуализации и к актуализации Я-концепции. Говоря о различии между этими тенденциями, Ф. Перлз в своем предисловии к книге Э. Шострома «Человек-манипулятор» подчеркивает, что в первом случае человек «становится тем, что он есть – он открывает свою уникальную идентичность, а затем идет на риск быть самим собой. Человек, который пытается актуализировать Я-концепцию, просто пытается быть некоторым ложным идеалом, а не самим собой». Противопоставление, конфликт этих тенденций и является, по Ф. Перлзу, постоянным внутренним источником тревоги (1994).

Связь тревожности с расхождением уровней самооценки и притязаний была в дальнейшем доказана в специальных исследованиях с участием как детей, так и взрослых, здоровых людей и больных, имеющих заболевания психосоматического характера.

В работах, выполненных под руководством Л. В. Бороздиной (Л. В. Бороздина и Е. А. Залученова, 1993; Н. Д. Былкина, 1995; Е. А. Залученова, 1995), при исследовании взрослых испытуемых было установлено, что особенности самооценки и уровня притязаний в отдельности не связаны с повышением тревожности. Здесь подчеркивается, что тревожность вызывается конфликтом, рассогласованием уровней самооценки и притязаний. Механизм действия подобного рассогласования описывается следующим образом: дивергентность самооценки и уровня притязаний препятствует выбору целей поведения, деятельности, соответствующих оценке человеком своих возможностей, что ведет к переживанию напряженности, внутреннего дискомфорта, выражением которых и является повышение личностной тревожности. При этом высота уровня тревожности оказывается в прямой зависимости от глубины дискордантности высотных характеристик самооценки и уровня притязаний.³

В нашей работе (А. М. Прихожан, 1977) при исследовании межличностной тревожности подростков было установлено, что достаточно гармоничное представление о себе, характеризующееся оптимальным соотношением характеристик самооценки и уровня притязаний, не связано с тревожностью. Тревожность обнаружила связь с неблагоприятными типами самооценки, а также неблагоприятными вариантами соотношения самооценки и уровня притязаний (величиной расхождения, парадоксальности характера соотношения, когда уровень самооценки оказывается выше уровня притязаний и т. п.). Выявилась обусловленность тревожности особенностями осознания каждой из этих тенденций: чем сильнее и отчетливее осознавалась каждая из тенденций, тем выше был уровень тревожности детей. Вместе с тем, переживание тревожности, как и следовало ожидать, оказалось под влиянием защитных механизмов. При ярко выраженном реальном неблагополучии подобный конфликт вел к «неадекватному спокойствию», нечувствительности к реальному неблагополучию и т. п. Был установлен следующий механизм порождения тревожности: конфликт между самооценкой и уровнем притязаний, вызывая одновременно и повышенное стремление к успеху, и затрудненность в оценке этого успеха, ведет к колебаниям, сомнениям, двойственности в оценке и осознании подростком своей успешности в сфере межличностных отношений, что препятствует переживанию удовлетворения потребности в общении. Неудовлетворенность данной потребности и переживается в виде межличностной тревожности.

В определенном смысле все описанные выше подходы сближаются с пониманием тревожности как психологического представителя, «эквивалента» конфликта, о котором

³ Как уже отмечалось, некоторые авторы (см., например, Дж. Атkinson, 1974; Я. Рейковский, 1979), рассматривая влияние тревоги на уровень притязаний (его занижение или завышение), концептуализируют тревогу и тревожность как проявление дефектов в структуре личности и прежде всего в нарушении механизмов саморегуляции, проявляющихся в переживании незащищенности, в снижении чувства безопасности.

говорилось выше при рассмотрении проблемы тревожности и стресса. Различие лишь в понимании содержания и локализации конфликта. Тревожность при таком подходе лишается статуса особого, самостоятельного психологического образования, являясь по сути лишь функцией конфликта и существуя постольку и так долго, поскольку и как долго существует внутренний конфликт.

Необходимо также отметить, что большинство из приведенных выше заключений и выводов либо являются теоретическими посылками, опирающимися на клинический опыт, либо основываются на теоретической интерпретации данных корреляционных связей. Относительность последнего ясна и может быть проиллюстрирована данными упоминавшихся выше работ Я. Рейковского (1979) и Дж. Аткинсона (1964, 1965, 1974), в которых связь между тревожностью и уровнем притязаний, напротив, интерпретируется как влияние повышенной тревожности на формирование защитного уровня притязаний.

Этот момент, на наш взгляд, является принципиально важным. Выявление причин стабильной тревожности неоднократно наталкивается на проблему «заколдованного психологического круга». Видимо, настало время отказаться от представлений о линейной, однонаправленной зависимости, а рассматривать процесс сложного взаимовлияния тревожности и других личностных образований, прежде всего различных составляющих Я-концепции.

Такой подход, однако, требует изменения представлений о статусе устойчивой тревожности как психологического явления. В этом случае она должна, по нашему мнению, рассматриваться как относительно самостоятельное образование, которое, включившись в структуру личности, обладает тенденцией к самоподкреплению и самоподдержанию, приобретает собственную побудительную силу и оказывает влияние и на развитие других личностных образований, и на саму себя.

Итак, проведенный теоретический анализ показал, что современное состояние исследования проблемы тревожности характеризуется следующим:

- 1) определенной двойственностью, сочетанием общепринятых положений и их недостаточной экспериментальной и клинической доказанностью;
- 2) расхождением между теоретическими построениями и их экспериментальным обоснованием.

Это, как представляется, во многом обусловлено недостаточностью онтогенетического аспекта изучения проблемы. Именно поэтому мы поставили задачу изучения возрастной специфики тревожности на разных этапах дошкольного и школьного детства.

Глава 2

Особенности состояния тревоги и страхи у детей разных возрастов

2.1. Динамика уровня тревожности учащихся (1–11-й классы).

Половозрастные различия

Рассмотрим сначала вопрос о том, каков средний уровень тревоги школьников разных возрастов. Для его решения необходимо учесть ряд условий.

Во-первых, используемый в этих целях методический прием должен был давать возможность сравнивать данные учащихся с 1-го по 11-й⁴ классы.

Во-вторых, этот прием должен был быть методом экспресс-диагностики, позволять оперативно провести сбор материала в достаточно краткие сроки с тем, чтобы снизить влияние

⁴ Приведенные здесь исследования проводились с 1970 по 2005 г. За этот период менялось время начала обучения, принадлежность классов к той или иной школьной ступени и т. п. Для удобства изложения мы используем систему, принятую в настоящее время. Мы используем также современные названия страны, городов, учебных заведений, учреждений и др.

дополнительных факторов (конец четверти, приближение экзаменов и т. п.).⁵

Поэтому для анализа этого вопроса мы воспользовались вариантом методики «Градусник» Ю. Я. Киселева (Методики психодиагностики..., 1984), предназначенной для самооценки эмоционального состояния. Измерялись два показателя: самооценка частоты переживания тревоги и самооценка интенсивности такого переживания. В первом случае использовалась семибалльная, во втором – пятибалльная шкала. Для детей 7–10 лет использовался цветовой вариант шкалы (каждому пункту соответствует определенный цвет), для остальных – стандартные варианты. В исследовании участвовали около 450 школьников, 40 детей каждой возрастной группы, девочек и мальчиков приблизительно поровну. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Средний уровень частоты и силы переживания состояния тревоги детьми разных возрастов ⁶

Классы	Показатели, группы испытуемых (средний балл)					
	Частота состояний тревоги			Интенсивность состояний тревоги		
	Девочки	Мальчики	В целом	Девочки	Мальчики	В целом
1	3,2	4,1	3,6	3,3	4,6	3,8
2	2,7	4,7	4,1	3,2	4,5	4,1
3	2,9	4,5	3,8	3,0	4,3	3,7
4	3,2	3,9	3,5	3,4	3,8	3,6
5	3,4	3,9	3,6	3,1	3,6	3,3
6	2,0	2,4	2,1	2,3	1,9	2,1
7	2,2	2,7	2,3	2,1	1,9	2,1
8	4,7	5,3	4,9	3,8	4,3	4,0
9	5,7	5,9	5,7	4,2	4,7	4,4
10	3,4	1,2	2,7	2,4	1,3	1,7
11	5,5	3,4	4,5	3,8	2,2	2,8

Статистический анализ результатов свидетельствует, что как по частоте переживания страхов и тревог, так и по их интенсивности различия выявляются между 5, 6 и 7-м классами, с одной стороны, и 8, 9-м – с другой, а также 9–10-м и 10–11-м классами. Между мальчиками и девочками различия обнаруживаются в 1–3, 10-х классах и в 11-м классе.

Это свидетельствует, что уровень тревоги, сравнительно устойчивый на протяжении младшего школьного возраста, несколько снижается в подростковый период (6–7-е классы). Затем в старшем подростковом возрасте происходит резкий всплеск, причем особенно сильно он проявляется в 9-м, выпускном из неполной средней школы, классе. Далее уровень тревоги резко падает при переходе к раннему юношескому возрасту (10-й класс) и вновь повышается перед выходом из школы.

Данные о гендерных различиях свидетельствуют, что в младшем школьном возрасте более тревожны мальчики, в подростковый период эти различия сглаживаются, а в раннем

⁵ Здесь и далее анализируются только достоверные различия с уровнем значимости не ниже 5%.

⁶ В связи с громоздкостью таблицы данные по среднему квадратическому отклонению не приводятся.

юношеском – более тревожными оказываются девушки.

Представленные данные касаются, однако, непосредственной оценки школьником частоты и силы переживания тревоги. Иную картину дают данные исследований по тестам, выявляющим тревожность как устойчивое образование.

Для выявления устойчивой тревожности у младших школьников и подростков мы использовали детский вариант известной шкалы Manifest Anxiety Scale (MAS) Дж. Тейлор (1953). Детский вариант шкалы (Children Manifest Anxiety Scale, CMAS) был разработан А. Кастанедой и др. (1956) и адаптирован нами для применения в России. Он предназначен для 8–12 лет (Шкала явной тревожности..., 1994). Как отмечалось выше, по этой шкале тревожность измеряется по наличию симптомов: раздражительности, нетерпеливости, чувству внутренней скованности, склонности испытывать сильный страх и беспокойство даже по незначительным поводам и др. Подробно детский вариант шкалы представлен в приложении 1, а подростковый вариант – в приложении 2.

В табл. 2 представлены данные о среднем уровне тревожности по детскому варианту шкалы явной тревожности (CMAS). Интервал значений по шкале – от 0 до 42 баллов. Критические показатели, свидетельствующие о наличии тревожности, в зависимости от возраста испытуемых находятся в диапазоне от 20 до 28 баллов.

Прежде чем перейти к анализу этих результатов, представим еще одну группу данных, касающуюся изучения динамики тревожности у учащихся 7–11-х классов.

Таблица 2. Средние показатели по половозрастным выборкам (CMAS).

Показатели	Половозрастные выборки							
	6–7 лет		8–9 лет		10–11 лет		12 лет	
	Де-вочки	Маль-чики	Де-вочки	Маль-чики	Де-вочки	Маль-чики	Де-вочки	Маль-чики
Среднее арифметическое ($\bar{x}$)	15,83	14,25	14,80	13,67	17,65	16,24	19,67	16,73
Среднее квадратическое отклонение (δ)	9,80	12,35	7,62	6,23	7,22	7,03	6,87	5,72
Количество испытуемых	134	146	147	136	128	151	143	135

К сожалению, предпринятые нами попытки разработать подростковый вариант шкалы Дж. Тейлор (равно как и попытки использования в 7–9-х классах взрослого варианта) оказались безрезультатными в связи с тем, что подростки весьма аффективно относились к вопросам, касающимся некоторых видов «хронических тревожных реакций», что делало практически невозможным использование вариантов этой шкалы в массовом эксперименте. Поэтому мы применили для выявления тревожности в этих классах «Шкалу классического социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша (1973), предназначенную для школьников 13–17 лет и адаптированную нами для отечественной выборки. В заданиях этой шкалы испытуемые должны оценить различные ситуации с точки зрения того, насколько они вызывают у них волнение, беспокойство, тревогу.

Результаты по этой шкале представлены в табл. 3. Интервал значений по шкале – от 31 до 155 баллов. Критические показатели, свидетельствующие о наличии тревожности, находятся в диапазоне от 65 до 75 баллов.

Статистический анализ результатов в 1–7-х классах показал, что и в группе девочек, и в группе мальчиков средний уровень проявлений тревожности возрастает при переходе в среднюю школу (от 4 к 5-му классу) и от пред-подросткового – к подростковому возрасту (от 6 к 7-му классу). Различия между группами девочек и мальчиков обнаруживаются лишь в 7-м классе: среди 12-летних более тревожными оказываются девочки.

Таблица 3. Средние показатели по половозрастным выборкам (шкала Кондаша).

Показатели	Половозрастные выборки					
	13–14 лет		15 лет		16 лет	
	Девуш-ки	Юноши	Девуш-ки	Юноши	Девуш-ки	Юно-ши
Среднее арифметическое(χ)	54,15	53,44	47,68	41,89	52,62	46,88
Среднее квадратическое отклонение (δ)	9,12	12,74	10,66	9,11	11,25	8,65
Количество испытаний	153	137	106	98	113	85

В 8–11-х классах статистические различия обнаруживаются между результатами 8–9-х, с одной стороны, и 10-х, – с другой, а также в 10-х и 11-х классах и по группе девушек, и по группе юношей. Это свидетельствует, что тревожность резко снижается при переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту, при переходе в старшие классы школы и повышается в выпускном классе, что соответствует результатам прямого оценивания. В старшем подростковом возрасте различия между юношами и девушками по данному показателю не обнаруживаются, в старших классах более тревожными оказываются девушки.

Результаты свидетельствуют о рассогласовании данных о половозрастной динамике тревоги, тревожности, получаемых с помощью метода прямой оценки интенсивности и частоты переживания этого состояния (см. табл. 1) и с помощью опросных методов, выявляющих тревожность как устойчивое личностное образование (см. табл. 2 и 3). Такое рассогласование наблюдается, прежде всего, на уровне подросткового возраста, проявляясь как в общем показателе динамики при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту и на протяжении этого периода, так и в некоторых гендерных различиях.

Мы предположили, что подобное несоответствие характеризует не столько различия, существующие между разными показателями тревожности (что часто отмечается в литературе), сколько специфику осознания и понимания подростками самого состояния тревоги. Если исходить из представления о тревоге как переживании, которое индивид осознает именно как тревогу, беспокойство, то полученные данные давали основания полагать, что в предподростковом и подростковом возрастах наблюдается расхождение между подобным осознанием и пониманием, с одной стороны, и повышением внимания к собственным эмоциональным, физическим состояниям – с другой.

Для проверки этого предположения мы предприняли следующее.

Во-первых, провели обе методики («Градусник» и «Шкалу явной тревожности» для детей) одну за другой, в указанном порядке в индивидуальном эксперименте. Эта работа осуществлялась с учащимися 3–7-х (8–12 лет) классов.

Во-вторых, с другой группой детей 10–12 лет (5–7-е классы) мы провели аналогичную работу по таким эмоциональным состояниям, как любопытство и гневливость, сопоставляя их с тревогой. Для этой цели мы воспользовались опросником Ч. Д. Спилбергера, направленным на выявление любопытства, гнева и тревожности как состояний и свойств личности, в адаптации А. Д. Андреевой (1988).

И в первом, и во втором случае с каждым испытуемым проводилась беседа, целью которой было выяснение понимания школьниками указанных состояний, отношение к ним (в частности, нас интересовало, не относятся ли тревога и страх к социально не одобряемым подростками переживаниям, что, естественно, могло повлиять на возможность признания у себя этих переживаний). В обеих частях работы участвовали по 20 детей каждой возрастной группы, мальчиков и девочек поровну.

Прежде всего, следует отметить, что подавляющее большинство детей не относят тревогу

и страх к социально не одобряемым переживаниям, считая, что в той или иной степени они характерны для всех, причем тревога иногда оценивалась и как позитивное переживание, говорящее о душевном богатстве человека, его равнодушии к окружающему (в наиболее яркой форме это проявлялось у девочек). Интересно, что некоторые школьники указывали на необходимость таких переживаний как для себя: («Если я волнуюсь, то лучше готовлюсь и лучше играю на концерте»), так и для истории человечества («Если бы первый человек не беспокоился, как пройдет охота, он не придумывал бы лучшее оружие, и не было бы никакой техники»). Кроме того, об отсутствии влияния фактора социальной желательности на результаты свидетельствует сопоставление данных по тревожности и переживаниям гнева. Последний относился многими детьми к социально не одобряемым, неприемлемым эмоциям. Это, однако, не влияло на признание проявлений этого состояния у себя. Другое дело, что в отличие от состояний тревоги, проявления гнева дети у себя в основном осуждали.

Результаты сопоставления двух типов показателей – «прямого оценивания» и «опросника» – по всем рассмотренным эмоциональным состояниям оказались достаточно согласованными. Вне зависимости от того, шла ли речь о позитивном эмоциональном состоянии или о негативном, данные прямого показателя указывали на снижение этих переживаний от младшего школьного к подростковому возрасту, а данные «опросников» – на повышение.

Проведенные с детьми беседы показали, что у значительной части детей в этот период происходит своеобразное повышение внимания к отдельным, частным сторонам своего эмоционального, физического состояния, целостное же понимание переживания вызывает трудности, порой весьма существенные. Подростки затрудняются, главным образом, в интерпретации этих переживаний. По-видимому, заметную роль в этом играет и начинающийся процесс пубертатного развития, существенно меняющий картину психических и соматических ощущений. Наиболее заметно эта тенденция проявляется у девочек, что и отражается в повышении тестовых показателей тревожности, особенно в 12-летнем возрасте, в середине первой фазы пубертата.

Аналогично мы склонны трактовать и результаты, полученные на детях младшего школьного возраста. Напомним, что по методу прямого оценивания здесь выявились различия по среднему уровню тревожности у мальчиков и девочек, а по «опроснику» – нет. По-видимому, мальчики в младшем школьном возрасте более склонны оценивать свои эмоциональные переживания как сильные, чем девочки. Когда же речь идет об отдельных симптомах, различия сглаживаются.

В целом, подводя итоги анализа динамики состояния тревоги с 1-го по 11-й класс, можно сказать, что она обнаруживает отчетливую связь, с одной стороны, с возрастными особенностями детей, а с другой – с реальными условиями их школьной жизни (переход в среднюю школу, выпускные классы).

2.2. Содержание страхов и тревог у детей разных возрастов

Содержание страхов и тревог у детей и подростков неоднократно изучалось в психологии, социологии, педагогике и медицине. В разнообразных исследованиях выделен ряд страхов и тревог, типичных для детей разных возрастов. Отмечая культурные и национальные различия, исследователи одновременно обращают внимание и на определенное сходство, которое тем больше, чем с более маленькими детьми проведено исследование:

- для дошкольников – это страх темноты, сказочных персонажей, воображаемых существ;
- для младших школьников – боязнь оценки со стороны взрослых, «опасных» людей, смерти, болезни;
- подростки более всего опасаются насмешек, собственных неудач, а также войны, болезни и смерти родителей.

Обнаруживаются и определенные гендерные различия в источниках тревоги и страха, которые оказываются более выраженными в подростковом и раннем юношеском возрастах (А. И. Захаров, 1995; В. Р. Кисловская, 1972; Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, 1988; А. Т. Джерсилд, 1954; и др.).

Вместе с тем, данные этих работ во многом противоречивы, причем зачастую эти противоречия касаются результатов, получаемых в рамках одной культуры на достаточно близких контингентах детей.

Интересные данные получены в результате массового изучения содержания страхов, тревог у детей от 3 до 15 лет, проведенного А. И. Захаровым. По материалам этой работы, в младшем школьном возрасте в наибольшей степени оказался выраженным страх, связанный со школой, причем он конкретизировался преимущественно в боязни опоздать в школу, что было наиболее характерно для девочек (до 92% девочек, участвующих в исследовании, испытывали этот страх). Кроме того, в этот период выраженными оказались магические страхи, боязнь несчастия, беды. В подростковом возрасте – к 12 годам – у всех участвующих в опросе девочек выявилась боязнь смерти родителей. У всех мальчиков этот страх становился ведущим к 15 годам. К 15 годам наибольшего пика достигали по данным этого исследования и межличностные страхи. Необходимо отметить, однако, что к таковым автор относит большую группу: «...это страхи одиночества, некоторых людей, наказания, войны, сделать что-либо не так, не то, не успеть, опоздать, не справиться с порученным делом, не совладать с чувствами, потерять контроль, быть не собой, насмешек, осуждения со стороны сверстников и взрослых и т. д.» (1988, с. 61). На наш взгляд, этот перечень существенно шире представлений о межличностных отношениях. Эту категорию более точно было бы обозначить как «социальные страхи».

По данным уже неоднократно упоминавшегося выше исследования Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой одна из ведущих тревог московских школьников 11–12 лет – возможность войны, тесно связанная с боязнью «конца света», для девочек в это время значимым оказывается также беспокойство, связанное с родителями. Это беспокойство остается важным и для девочек 15–16 лет, однако меняется его содержание. Если девочек-подростков в основном волновала возможность наказания со стороны родителей, то в 15–16 – их волнуют благополучие, здоровье, настроение взрослых. У мальчиков и в младшем подростковом, и в раннем юношеском возрастах наиболее выраженной оказалась боязнь физического насилия.

Привлекают внимание и данные социологического исследования, проведенного в 1991–1993 гг. Институтом системного исследования и социологии (Общее среднее образование России, 1993) на значительной выборке старшеклассников во многих городах России. Было установлено, что основными факторами, вызывающими тревогу старшеклассников, являются:

- неуверенность в завтрашнем дне – возможность трудоустройства или продолжения учебы;
- состояние собственного здоровья и внешний вид;
- отношения с родителями и сверстниками.

Эти результаты интерпретируются авторами с точки зрения их связи с социальной ситуацией в стране. Однако нельзя не заметить, что социальной ситуацией может определяться лишь неуверенность в завтрашнем дне, и то, на наш взгляд, не полностью, поскольку определенные тревоги, связанные с будущим, характерны для юношеского возраста в самых различных социальных условиях. Все же остальное отражает ведущие возрастные потребности данного периода развития.

Мы не будем останавливаться подробно на результатах многочисленных исследований содержания тревог и страхов у детей, проведенных в других странах.⁷

Очевидно, что даже работы, проведенные на отечественных выборках, дают достаточно разнородные результаты. Это может быть связано как с различиями в исходных посылах и методах исследований, так и со временем проведения. С нашей точки зрения, именно второе предположение представляет наибольший интерес, поэтому мы попытались его проверить.

Изучение содержания страхов и тревог у детей разных возрастов проводилось нами четыре раза: в 1979–1982, 1989–1992, 1996–1997 и 2002–2004 гг. Во всех случаях эта работа проводилась в два этапа. На первом – с помощью специально разработанного варианта

⁷ Подробно об этом можно почитать в кн.: Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988.

методики неоконченных предложений, проводившейся с младшими школьниками индивидуально, в устной форме, а в средних и старших классах письменно, выявлялись переживаемые детьми страхи, тревоги и создавался «Перечень страхов, тревог» для различных возрастных групп – младших школьников, младших подростков, старших подростков, старших школьников. На втором этапе этот перечень предлагался для оценки другим детям: в 1–2-м классах – индивидуально и в устной форме, в 3–11-м в групповом эксперименте, письменно. В перечни, используемые в 1989–1992, 1996–1997 и 2002–2004 гг., мы также включили те страхи и тревоги, которые дети и подростки называли как наиболее частые в предшествующие периоды, даже если они на этот раз не были названы. Кроме того, мы дополнили перечень некоторыми пунктами из списка, предлагаемого А. И. Захаровым (цит. соч.). В первых этапах работы участвовали примерно по 120 чел., во вторых – более 450 (мальчиков и девочек приблизительно поровну). В соответствии с принятым статистическим критерием мы считали, что область проявления тревожности и содержание страха свойственны для детей определенного возраста, если они встречались не менее, чем у 65% испытуемых и таким образом доминируют в половозрастной выборке. Те сферы действительности, которые вызывают тревогу у большинства детей определенного возраста, вне зависимости от наличия устойчивой тревожности условно обозначены как «возрастные пики» тревожности.

Таблица 4. «Возрастные пики» тревожности и страхов в 1980-х, 1990-х и 2000-х гг. ⁸

Возраст и пол испытуемых	Период проведения исследования. Область проявления тревожности, содержание страхов			
	1979–1982	1989–1992	1996–1997	2002–2004
Девочки, 7–10 лет	Школа: наказания, замечания, плохие оценки, ошибки	Социальные нормы: невыполнение	Школа: невыполнение требований, ошибки, замечания. Архаические страхи: темноты, огня, крови, внезапных резких звуков. «Магические страхи»: потусторонних сил, судьбы, сглаза	Социальные страхи: «опасные» люди. Семья: болезнь, смерть родителей и прародителей, страхи расставания

⁸ Представлены страхи, упомянутые не менее 65% испытуемых каждой возрастной группы. Внутри возраста данные поставлены по частотности предъявления.

Возраст и пол испытуемых	Период проведения исследования. Область проявления тревожности, содержание страхов			
	1979–1982	1989–1992	1996–1997	2002–2004
Мальчики, 7–10 лет	Школа: наказания, замечания, плохие оценки	Семья: волнение, недовольство родителей. Дезинтеграционные страхи, вселенские катастрофы	Школа: наказания, замечания, плохие оценки, ошибки. Витально-социальные страхи: физическое насилие. Социальные страхи: одиночество (физическое). Дезинтеграционные страхи, катастрофы	Семья: болезнь, смерть родителей и прародителей, страхи расставания. Социальные страхи: «опасные» люди
Девочки, 11–12 лет	Сверстники: боязнь отвержения, насмешек. Архаические страхи: боязнь темноты, крови, мышей, змей и др.	Семья: здоровье и переживания родных, семейное благополучие. Безобъектные, неопределенные страхи. Архаические страхи: боязнь темноты, крови, мышей, змей и др.	Школа: непонимание материала, неуспех, контрольные, насмешки учителей и одноклассников. Социальные страхи: «опасные» люди. Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны знакомых людей. Архаические страхи: темноты, крови, внезапных резких звуков	Социальные страхи: «опасные» люди. Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны знакомых людей. Архаические страхи: темноты, крови, внезапных резких звуков
Мальчики, 11–12 лет	Сверстники: неприятие, насмешки	Сверстники: неприятие, насмешки. Витальные страхи: физическое насилие	Школа: неуспех, наказания, замечания, оценки, насмешки учителей и одноклассников. Сверстники: неприятие, насмешки.	Сверстники: неприятие, насмешки. Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны знакомых людей, ограбление.

Продолжение табл. 4.

Возраст и пол испытуемых	Период проведения исследования. Область проявления тревожности, содержание страхов			
	1979–1982	1989–1992	1996–1997	2002–2004
			Витальные страхи: смерть, травма. Витально-социальные страхи: физическое насилие, ограбление. Семья: болезнь и смерть родителей	Витальные страхи: смерть, травма
Девочки, 13–14 лет	Взрослые: конфликты, непонимание. Семья: болезнь и смерть родителей	Семья: болезнь и смерть родителей. Витальные страхи: смерть, травма	Школа: непонимание материала, неуспех, насмешки учителей и одноклассников. Я: внешность, неуспех, непохожесть на других. Магические страхи: потусторонних сил, судьбы, сглаза. Витальные страхи: смерть, смертельные болезни	Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны незнакомых людей, ограбление. Я: внешность, неуспех, непохожесть на других. Сверстники: отношения со сверстниками противоположного пола. Магические страхи: потусторонних сил, судьбы, сглаза
Мальчики, 13–14 лет	Витальные страхи: физическое насилие	Я: несостоятельность, будущее. Архаические страхи: боязнь темноты, высоты, огня и др.	Школа: непонимание материала, неуспех. Взрослые: ссоры, конфликты, непонимание. Архаические страхи: боязнь темноты, высоты, огня и др.	Сверстники: неприятие, насмешки. Я: неудачи, непопулярность, неуспех. Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны незнакомых людей, ограбление.

Возраст и пол испытуемых	Период проведения исследования. Область проявления тревожности, содержание страхов			
	1979–1982	1989–1992	1996–1997	2002–2004
				Взрослые: ссоры, конфликты, непонимание
Девушки, 15–17 лет	Я: несостоятельность	Семья: здоровье и благополучие родителей. Я: несостоятельность, будущее	Я: внешность, будущее: личное и профессиональное. Сверстники: отвержение. Магические страхи: потусторонних сил, судьбы, глаза	Я: несостоятельность, внешность, будущее: личное и профессиональное. Магические страхи: потусторонних сил, судьбы, глаза. Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны незнакомых людей, ограбление
Юноши, 15–17 лет	Взрослые: конфликты, непонимание	Я: будущее, сексуальные проблемы	Социальные страхи: будущее (армия). Я: внешность, оказаться смешным, будущее, несостоятельность, затруднительные положения	Социальные страхи: будущее (армия). Я: внешность, несостоятельность, сексуальные проблемы. Витально-социальные страхи: физическое насилие со стороны незнакомых людей, ограбление

Из табл. 4 видно, что в конце 1970-х – начале 1980-х гг. основные пики тревожности и частотные страхи фиксировались:

- для учащихся младших классов – на школьных проблемах;
- для подростков – на взаимоотношениях со сверстниками;
- для старшеклассников – на проблемах, связанных с взаимоотношениями со взрослыми и боязнью личной несостоятельности.

Гендерные различия в тот период проявлялись в основном во времени наиболее интенсивного переживания так называемых «архаических страхов» или «классических фобий» (боязнь высоты, темноты, крови, некоторых животных и др.): в 11–12 лет у девочек и 13–14 у мальчиков, совпадая с первой фазой полового созревания. Кроме того, у мальчиков-подростков была в большей степени, чем у девочек, выражена боязнь физического насилия. Другими словами, результаты указывали на те зоны, которые известны в психологии как сферы наиболее значимых потребностей детей определенной возрастной группы, а также на связь отдельных видов тревожности с особенностями физиологического созревания организма.

Различия, связанные с полом, установлены практически во всех возрастах.

У девочек во все возрастные периоды наибольшую тревогу вызывают проблемы семьи: возможность болезни, смерти, отрицательных переживаний родителей.

У мальчиков общей сферы для всех возрастов не обнаружилось. В младшем школьном возрасте наиболее тревожной сферой для них оказывается семья, но в отличие от девочек их более всего волнуют проявления недовольства со стороны родителей. Кроме того, их тревожит возможность глобальных катастроф («Земля столкнется с кометой и погибнет, вся сгорит»,

«Воздух нагревается из-за машин и труб всяких. Теплеет. Растопятся льды в Арктике, и Земля утонет», «Все люди могут умереть от СПИДа»).

В младшем подростковом возрасте мальчиков, как и в 1970–1980 гг., волнует общение со сверстниками, ярко выражены также витальные страхи – собственной смерти, физического насилия.

В старшем подростковом возрасте тревожность вызывают также боязнь проявлений собственной несостоятельности (не сумею, не смогу, не получится). При этом наиболее часты мысли о том, что такая несостоятельность проявится «при всех», публично. Кроме того, ярко выражена обеспокоенность за собственное будущее.

В старших классах подобные страхи и тревоги становятся ведущими. Кроме того, у юношей в этот период тревогу вызывает сфера сексуальных отношений, точнее, представление о собственных возможностях в данной сфере, и в этой связи – проблемы внешности.

В результатах, полученных в 1996–1997 гг. обращает на себя внимание ряд моментов. Прежде всего – это увеличение числа доминирующих страхов, причем это характерно для всех рассмотренных возрастов. По сравнению с 1989–1992 гг. вновь возросла выраженность «школьных» страхов, причем эти страхи стали разнообразнее по содержанию и затрагивают выборку 13–14-летних, что не отмечалось в предшествующие периоды исследования. Увеличилась выраженность архаических и магических страхов. Кроме того, боязнь физического насилия, которое в предшествующие периоды по характеру высказываний мы относили к витальным страхам, в 1996–1997 гг., судя по характеру высказываний, должна быть рассмотрена и как социальная, и как витальная.

Такие страхи занимают значительное место практически во всех половозрастных группах в 2002–2004 гг. В этот период увеличивается и количество архаических и витальных страхов, что может указывать на общее повышение эмоциональной напряженности у детей и подростков.

Интересна динамика страхов, связанных с будущим. В 1979–1982 гг. в нашей работе эта группа страхов занимала 5–6-е места, встречаясь в ответах около 45% старшеклассников. В 1989–1992 гг. эти страхи вышли на первое место у мальчиков – с 13–14, а у девочек – с 15–17 лет. В 1996–1997 и 2002–2004 гг. подобные страхи стали характерными для раннего юношеского возраста, причем у юношей они попадают в две категории страхов – и в традиционную категорию Я, касаясь широкого круга вопросов, связанных с профессиональным и личным будущим, и в категорию социальных страхов, связанных со службой в армии.

Сопоставим данные исследований возрастной динамики содержания страхов у разных авторов. К сожалению, непосредственное сравнение затруднено не только в связи с отмеченными выше различиями методических подходов, но и с разным выделением возрастных групп испытуемых, а также, главное, разной категоризацией страхов и тревог. Последнее объясняется, по-видимому, прежде всего направленностью исследований. В частности, А. И. Захарова интересовала, прежде всего, роль тревоги и страха в генезе неврозов, а социологов – отражение в настроениях молодежи тенденций общественной жизни. Вместе с тем, нельзя не отметить некоторые интересные совпадения, поскольку они могут свидетельствовать о чрезвычайной значимости определенной области проявлений страхов, тревог, проявляющейся у детей определенного возраста вне зависимости от характера исследования.

Прежде всего, это касается преобладания «школьных страхов» в младшем школьном возрасте, проявляющегося в работах многих авторов, в частности в исследованиях А. И. Захарова (1995, 1997), и в наших данных 1979–1982 гг. и 1996–1997 гг. Отличия касаются конкретного выражения этих страхов.

В нашей работе «боязнь опоздать в школу» встречалась крайне редко и даже не вошла в «перечень» используемый в 1979–1982 гг.; мы включили этот вид страха в перечни 1989–1992 и 1996–1997 гг., однако и здесь его отметили лишь 8–10% испытуемых. Мы не располагаем данными для интерпретации и этих различий и можем лишь предположить, что это связано с какими-то особенностями в требованиях школы в Москве и Санкт-Петербурге.⁹

⁹ Несовпадение данных по Москве и Санкт-Петербургу отмечается и по ряду других показателей. Так, наши материалы не подтверждают данных А. И. Захарова (1997) о большей выраженности страхов у детей из отдельных

Совпадают и данные о боязни физического насилия у мальчиков-подростков, причем в нашей работе, как видно из табл. 4, она выявилась на всех этапах исследования, хотя и в разные возрастные периоды. Также общей является область беспокойства, связанная со здоровьем и благополучием родителей, у девочек 11–14 лет. Вместе с тем, в нашей работе наиболее ярко это отразилось в данных 1989–1992 гг., а на первом и третьем этапах исследования эти страхи занимали соответственно 6-е и 8-е места, их проявляли около 40% и 34% испытуемых этой половозрастной группы.

Неслучайным представляется также совпадение широкого круга социальных страхов в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте и, что особенно важно, возматствие в 1990-х гг. тревог, связанных с будущим.

Рассматривая переживание как «отражение в особой эмоциональной форме степени удовлетворенности человека в его потребностях» (Л. И. Божович, М. С. Неймарк), мы можем констатировать, что пики тревожности указывают на те потребности, удовлетворение которых наиболее значимо для эмоционального благополучия детей того или иного возраста.

Очевидная связь этих пиков в 1970–1980-е гг. с общепризнанными ведущими потребностями соответствующих возрастов дает основания таким же образом интерпретировать данные, полученные в настоящее время. Сопоставление свидетельствует о следующем:

- во-первых, о том, что в настоящее время произошла существенная смена потребностей, удовлетворение которых наиболее значимо для эмоционального самочувствия детей разных возрастов;
- во-вторых, о наличии не просто возрастных, но возрастнo-гендерных пиков тревожности, характеризующих различия в потребностях, наиболее значимых для переживания эмоционального благополучия у мальчиков и девочек.

Проблема изучения содержания страхов и тревог тесно переплетена с изучением тех типов реальных ситуаций, которые в наибольшей степени вызывают тревожность у детей разных возрастов. Как отмечалось выше, высокую ситуативную тревожность у детей могут провоцировать такие ситуации, как возможность разлуки с матерью (что наиболее характерно для дошкольников), расставание с родителями, резкое изменение привычной обстановки, поступление в детский сад и школу, неприятие со стороны сверстников. В школьном возрасте к этому добавляются оценочные ситуации, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные, экзамены и др.).

Данные по этому вопросу мы получили как в процессе описанной выше работы, так и в результате работы с проективными методами (оригинальной и модифицированной методикой Е. Амен для дошкольников и младших школьников, разработанными нами вариантами неоконченных предложений и рассказов, а также в процессе бесед с детьми). В целом наши результаты подтверждают приведенные выше данные (в этой части работы рассматривались ответы только детей и подростков, не имеющих признаков тревожности как устойчивого образования). Вместе с тем, они свидетельствуют также о значительной выраженности и других типов ситуаций. Прежде всего, это ситуации, связанные с возможностью огорчить, расстроить родителей:

- «Мама будет плакать».
- «Маму вызовут в школу и будут ругать за меня».
- «Учительница нажалуется бабушке, у нее сердце заболит».
- «Папа будет очень переживать».

Отметим, что в младшем школьном возрасте таких высказываний почти в два раза больше, чем непосредственно связанных с оценочными ситуациями.

Следующие по частоте – ситуации наказаний, в том числе и физических, со стороны взрослых, причем они встречаются почти с равной частотой у детей всех возрастов.

«Мама с папой ремешок купили, чтобы ее лупить. Купили и на стенку повесили. Я¹⁰ его выбросила, а они новый купили» (девочка, 6 лет);

«Он не знает ответа, ему поставят двойку, а дома накажут – отберут машинки и будут говорить, что он глупый и неблагодарный» (мальчик, 8 лет).

«Его накажут и будут еще спрашивать, почему надулся и недоволен, скажут, что я должен им благодарен быть – лучше бы они его били, чем так говорить» (мальчик, 10 лет).

«Боюсь, что меня накажут: заставят сидеть дома и слушать нравоучения отца. А он еще все время будет мне тыкать, что я наказана, специально, чтобы унижить, чтобы показать, что он надо мной хозяин» (девушка, 14 лет).

«Если я получу четверку, меня заставят заниматься все воскресенье, может, и заслуженно, но противно, что тобой распоряжаются» (юноша, 15 лет).

Характерно, что в теме наказаний в большой степени представлена антиципация морального унижения, причем практически во всех возрастах, хотя с возрастом количество таких высказываний, конечно, увеличивается. Боязнь морального унижения со стороны как взрослых, так и сверстников достаточно выражена и вне темы наказаний. Особенно, как и следовало ожидать, это проявляется в подростковом и раннем юношеском возрастах.

Практически во всех возрастах представлена боязнь физического насилия, причем как у мальчиков, так и у девочек. При этом тема собственной физической незащищенности в наибольшей степени выражена в ответах воспитанников детских домов и школ-интернатов.

Кроме того, как уже отмечалось в 1997 г., боязнь физического насилия приобрела ярко выраженную социальную окраску. Страх за свою жизнь, за свое здоровье отражает в основном незащищенность детей и подростков.

«Я боюсь заходить с кем-нибудь в лифт, потому что подругу там хотели изнасиловать. Она кричала, звала, но никто даже не отозвался, хотя соседей было много» (девушка, 15 лет).

«На тебя могут напасть в любую минуту, даже днем, даже около школы. Никто не поможет. И в милиции могут избить» (юноша, 16 лет).

Полученные данные важны, как представляется, в двух отношениях: во-первых, они еще раз указывают на значимость предвосхищающей реакции взрослых, прежде всего родителей, для возникновения у детей тревожных переживаний. Во-вторых, свидетельствуют о достаточной распространенности случаев морального и физического унижения детей, что не может не отразиться на уровне тревожности детей.

Очевидно, что изменившаяся социальная обстановка влияет на типы ситуаций, вызывающих тревогу у детей. Из литературных данных, в основном зарубежных, известно, что социальная нестабильность, потеря (или угроза потери) взрослыми своей социальной позиции, неуверенность в себе, в завтрашнем дне, чувство вины за то, что можешь обеспечить семью хуже, чем другие, порождает у некоторых взрослых стремление выместить это на детях, что и проявляется во многих случаях жестокого обращения с ними (см. А. Бандура и Р. Уолтерс, 1959; К. Бютнер, 1991; Детство идеальное и настоящее, 1994; М. Раттер, 1987; и др.). Эта проблема подробно изучалась во времена Великой депрессии в США и т. п. Возможно, что мы в настоящее время сталкиваемся со сходными проблемами. Этот вопрос требует специального изучения.

В целом же можно сказать, что проведенное исследование подтвердило предположение о зависимости результатов содержания страхов и тревог от конкретно-исторического времени проведения исследований. Это еще раз указывает, на наш взгляд, на социальную природу этого явления, по крайней мере, в содержательном плане. Вместе с тем, данные свидетельствуют о

¹⁰ Чередования местоимений первого и третьего лица достаточно часты при ответах детей на проективные картинки и рассказы.

наличии ряда «вневременных» страхов и тревог детей разных возрастов.

2.3. Характер переживания страхов и тревог. Формы проявления тревоги

Характер переживания страхов и тревог выявлялся с помощью экспериментальной беседы. Детям и подросткам предлагались четыре картинки из стандартных наборов, схематически демонстрирующих мимику при различном переживании эмоций, – радости, удивления, страха и тревоги, гнева. Они должны были назвать изображенные эмоции (в случае затруднений это делал экспериментатор) и рассказать, объяснить, что значит переживать эти эмоции. Работа проводилась с каждым испытуемым индивидуально, в ней приняли участие 84 чел. в возрасте от 5 до 16 лет.

Эти данные сопоставлялись с описаниями переживаний страха, тревоги, полученными в ходе клинической работы с детьми и подростками, обратившимися за психологической помощью в связи с повышенной тревожностью, напряженностью, склонностью к частым переживаниям страха и т. п. – 78 чел., в возрасте от 5 до 16 лет.

Прежде всего, отметим следующее: описания того, что значит переживать тревогу, страх, в указанных двух категориях детей и подростков не различались по содержанию, различия касались частоты, аффективной насыщенности и, значительно реже, действенности переживания («Как будто парализатором ударяет», «В голове пустота и только слабый звон маминого голоса», «Паника и хаос»). Совпадение описания характера переживания у тревожных и нетревожных детей представляется нам важным для понимания устойчивой тревожности, поскольку еще раз подтверждает представление о том, что это образование характеризуется не какими-либо качественными особенностями переживаний страхов и тревог, а легкостью их актуализации, повышенной склонностью к ним. В связи с близостью результатов эти две категории рассматриваются совместно.

Анализ также выявил различия в характере переживания тревоги и страхов у детей разных возрастов. В дошкольном (5–6 лет) и младшем школьном возрасте наиболее часты переживания страха, когда угрожающим является конкретизированный, эмоционально насыщенный образ, часто носящий фантастический, иррациональный или преувеличенный характер. Проиллюстрируем это выдержками из протоколов.

«Страшно – это когда что-то знакомое и хорошее, а по правде опасное, что обмануть может. Притворяется доброй, а сама – в мешок и утащит» (девочка, 5 лет).

«Когда по телевизору показывают страшное, из комнаты убегаешь, а оно как будто за тобой гонится, все время видишь, никуда не уйдешь, не спрячешься» (девочка, 7 лет).

«Когда страшно, это когда ты сидишь один в комнате, а в углу как будто Баба-яга и как будто она шевелится, а если заметит, что на нее смотрят, схватит и съест» (мальчик, 8 лет).

«Страшно, когда учительница смотрит на тебя и хочет спросить, но не спрашивает, а тянет-тянет, а ты все равно думаешь: – Давай, спрашивай. Я мужчина, я смелый» (мальчик, 9 лет).

О неопределенном, расплывчатом переживании тревоги маленькие дети почти не говорят.

Переживание тревожности в форме конкретизированных страхов остается типичным и для младших подростков, однако наряду с этим здесь отмечается и то, что характеризует собственно тревогу: недифференцированное ожидание неблагоприятного в ситуациях, объективно не представляющих угрозу. Кроме того, в этот период ярко отмечается то явление, которое мы отмечали выше при анализе динамики страхов: повышенное внимание к деталям переживаний и ощущений, хотя они далеко не всегда обозначаются детьми как тревога или страх, а описываются как некоторое неопределенное переживание, которое может носить как неприятный, так и достаточно приятный («возбуждающий») характер, и лишь в ходе специально поставленных вопросов можно выявить связь этих переживаний с ожиданием угрозы, опасности. Приведем примеры из протоколов.

Исп.: Например, получишь двойку или еще чего-то там в школе. И надо родителям сказать. И знаешь, что ничего такого не будет, а все равно внутри холодно и живот болит.

Эксп.: А можно сказать, что ты чувствуешь тревогу или страх?

Исп.: Нет. Я знаю, что мне ничего не будет. Это просто так противно, как будто тебе в постель лягушку засунули... Так бывает, например, когда выбирают, с кем в футбол играть, и пока ждешь, пока на других смотрят (называет ряд аналогичных ситуаций) (мальчик, 11 лет).

Исп.: Сердце бьется, руки холодные, а в голове все «Ну, давай, давай». Весело так и мурашки везде бегают. Как будто тебя кто-то заводит.

Эксп.: А когда это бывает?

Исп.: Когда кино смотришь или еще что, а там все накручивается и накручивается и вот сейчас что-нибудь случится.

Эксп.: А если не в кино?

Исп.: На даче на речку не разрешали одним ходить, а мы пошли. И еще, когда в эту школу первый раз пришла, в 4-м классе это было, да еще во второй четверти. И еще в лифт один раз со мной такой парень зашел... Ну, про которого сразу видно... (девочка, 12 лет).

В старшем подростковом и раннем юношеском возрастах переживания становятся все более разлитыми, смутными, двойственными, неопределенными, т. е. приобретают черты тревоги в ее классическом описании. Переживания страха характеризуются наличием определенного объекта страха и разлитой тревоги. При этом иррациональность страха в основном отчетливо осознается.

«Иногда утром просыпаешься, но еще не до конца, и думаешь: сейчас посмотришь в зеркало, а там не твое лицо, а чужое. Страшно. И понятно, что это глупость. Но все равно чувствуешь, что это неспроста, что-нибудь плохое сегодня случится» (девушка, 14 лет).

«У меня такой дар: я чувствую, когда беда приближается. Еще ничего нет, а я уже чувствую. У меня мама и соседи всегда спрашивают, будет или не будет. Не знаю точно, что, но знаю, что будет. Чувствую, что будет» (девушка, 16 лет). «Идешь по улице и таким все кажется опасным. Кожей чувствуешь: сейчас на тебя нападут, а может быть, выстрелят. Это придумано, конечно, но все равно, напряжение такое, кайфное» (юноша, 15 лет).

«Как будто... чем-то таким опасным пропитан воздух. Ты им дышишь, и она в тебя входит, не знаешь, почему, но ждешь какой-нибудь подлянки... Я замечал: мне в такие дни все люди хуже кажутся, кажется, гадость задумали против меня. Умом понимаешь, что не так это, но сделать ничего не можешь» (юноша, 16 лет).

Литературные данные (Ф. Б. Березин, 1988; А. И. Захаров, 1988, 1995, 1997; М. Раттер, 1987; Г. Эберлейн, 1981; и др.) свидетельствуют, что конкретизированные страхи в значительной части случаев не отражают реальную угрозу, а как бы «опредмечивают» разлитую, неопределенную тревогу (уровень «иррационального страха», четвертый член «явлений тревожного ряда», возникающий при усилении и нарастании тревоги, по Ф. Б. Березину). Значительные доказательства этого получены, в частности, при изучении различных вариантов посттравматического стресса (Новые аспекты психотерапии..., 1990; Психология травматического стресса, 1992; Е. М. Черепанова, 1995; Б. Колодзин, 1992; и др.).

Результаты нашего исследования, прежде всего те, которые получены в ходе клинической работы с тревожными детьми, подтверждают эту точку зрения.

Во-первых, частота и действенность конкретизированных страхов обнаруживала устойчивую прямую связь с наличием устойчивой тревожности.

Во-вторых, работа по преодолению тревожности в дошкольном и младшем школьном возрасте, ориентированная преимущественно на взрослое окружение ребенка, на нахождение и снятие источников напряжения, в случае успешности приводила к существенному снижению аффективной насыщенности конкретизированных страхов у детей. Это проявлялось в том, как

они рассказывали о своих страхах. Если в начале работы они часто говорили о нем по собственной инициативе, и каждый раз как бы переживали страх заново, то в конце – рассказывали о своих страхах как о полустертых воспоминаниях и только в ответ на просьбу психолога.

Вместе с тем, анализ рассказов детей позволяет предположить, что в центральном, «ядерном» компоненте таких страхов в значительной части случаев присутствуют признаки реальной угрожающей ситуации. Мы имеем при этом в виду не воплощение этой опасности в виде некоего символического образа – например, требовательной матери в виде Бабы-яги или ведьмы (А. И. Захаров, цит. соч., Н. Пезишкиан, 1986), а вполне реальное, рациональное соотношение между характером образа, воплощающего страх, и содержанием имевшей место в истории жизни ребенка травмирующей, точнее, по-видимому, микротравмирующей, ситуации или ряда ситуаций. Например, по нашим данным, так называемые «вечерние» страхи, связанные с боязнью появления в комнате, под кроватью и т. п. всевозможного воплощения «злых сил», чаще встречаются у тех детей, которых родители часто «загоняли в постель» угрозами наказания или действительно в качестве наказания. Слишком раннее оставление ребенка одного дома часто связано с наличием в более старшем возрасте страха одиночества и внезапного исчезновения всех людей («Проснусь, а все исчезли, и я совсем один» и др.) Этот вопрос, на наш взгляд, требует дополнительного изучения.

В процессе выявления характера переживания тревог и страхов выявился также своеобразный феномен «стремления к страху», желание испытать страх, пережить тревогу. Такое стремление проявляется, по всей видимости, в хорошо известной любви значительной части детей к «страшилкам»: страшным рассказам и фильмам.

Это явление наблюдается у некоторых детей уже в дошкольном возрасте, но становится распространенным в младшем школьном возрасте, достигает своего пика в 12–14 лет и проявляется в дальнейшем в любви к фильмам и книгам ужасов, триллерам и т. п. При этом примерно до 12–13 лет оно примерно в равной степени выражено у мальчиков и у девочек, а затем, как показывают наблюдения и специальные беседы, в наибольшей степени становится характерным для юношей и мужчин. Как представляется, данное явление, наряду с отмеченным выше приятным, «возбуждающим» характером отдельных симптомов, свидетельствует о наличии некоего позитивного компонента в переживании тревоги, страха. Наличие такого компонента может быть обусловлено, с одной стороны, возможностью конкретизировать расплывчатые, неясные опасения, «опредметить» имеющееся внутреннее напряжение, а с другой, – указывает на наличие в таких переживаниях определенной силы, способствующей удовлетворению потребности в острых ощущениях, эмоциональному насыщению, подлинно сильному переживанию.

Обратимся теперь к актуальным формам проявления тревоги, как объективно наблюдаемым, так и субъективным. Они подробно описаны в литературе, включены в многочисленные опросники и тесты объективной оценки (см., например, Н. Д. Левитов, 1969; Ф. Б. Березин и др., 1994; Б. Рюбаш, 1963; и др.). Сложности, связанные с их идентификацией, определяются следующим:

1) полифункциональностью таких форм – один симптом может свидетельствовать о разных переживаниях;

2) тем, что они носят достаточно индивидуализированный характер и обычно не выделяются из форм поведения, специфичных для психического напряжения в целом. Это такие хорошо известные симптомы, как покраснение или побледнение кожи, позывы к частому мочеиспусканию, чрезмерное потение, а также грызение ногтей, дрожь, тремор рук, симптом «беспокойных рук», повышенная суетливость, чувство особой неловкости, неуклюжести, скованности (Н. И. Наенко, 1976; Т. А. Немчин, 1983; Стресс и тревога..., 1983; Й. Шванцара и кол., 1978; Дж. Эверли, Р. Розенфельд, 1985; и др.).

Существует, однако, значительное количество данных об открытости состояния тревоги внешнему наблюдению, сравнительной легкости ее распознаваемости окружающими, в том числе родителями и учителями (Р. Кэмпбелл, 1992; Б. Рюбаш, 1963; и др.). Так, например, Б. Рюбаш подчеркивает, что надежные данные о тревожности детей могут быть получены путем опроса родителей и воспитателей, учителей, но для этого требуется точность формулировок и

хорошая обученность проводящего обследования и эксперта, оценивающего полученные данные. Правда, речь в этом случае идет в основном о детях-дошкольниках и младших школьниках. Известна и достаточная распознаваемость тревоги окружающих, более того, ее, если так можно выразиться, «заразительность» на бытовом уровне.

Литературные данные свидетельствуют также, что проявления тревоги делятся на два основных вида – мобилизующий и демобилизующий, причем эти виды имеют ярко выраженный индивидуальный характер.

Мобилизующий – проявляется в повышенной активности, вплоть до агрессивности; в повышенном аппетите и т. п.

Демобилизующий – в оцепенении, одеревенении, внезапной потере интереса, апатии и др. Особенно ярко это проявляется при наличии устойчивой тревожности.

Вопрос о возрастной специфике форм проявления тревоги обычно не ставится. Речь идет лишь о большей выраженности, открытости для наблюдения тревоги у маленьких детей и усложнении этих форм, их большей многозначности у старших. В этом плане из известных нам источников можно назвать, пожалуй, лишь адресованную родителям книгу П. Лич (1992), где выделяются такие, например, признаки состояния тревоги у детей раннего возраста, как:

- повышенные «прилипчивость» и послушание по отношению ко взрослому;
- настороженность по отношению к новым людям;
- нарушения сна, питания (ребенок теряет аппетит, просит ту еду, которую ему давали, когда он был младше).

Мы поставили перед собой задачу проанализировать актуальные (непосредственно наблюдаемые и субъективные) формы проявления тревоги у детей и подростков. С этой целью были проведены наблюдения за поведением, реакциями детей в тревожных ситуациях и беседы:

- 1) при конкурсном поступлении в школу (6–7 лет);
- 2) во время школьных экзаменов: переводных по иностранному языку в спецшколе (11–12 лет);
- 3) по окончании 9-го класса (14–15 лет);
- 4) после окончания школы (16–17 лет).

Кроме того, проводились беседы с учителями и родителями.

Эта работа, осуществлявшаяся с помощью школьных психологов, проводилась в три этапа.

Первый был посвящен фиксации проявления симптомов тревоги в указанных ситуациях. С этой целью проводились наблюдения и беседы. Сразу после экзамена школьников спрашивали об их внутреннем состоянии и переживаниях во время экзамена: беспокоились, боялись ли они, и если ответ был положительным (что бывало далеко не всегда), спрашивали о том, как, по каким признакам они это узнавали, о переживаниях, мыслях, ощущениях. Проводились также беседы с родителями и учителями о поведении детей перед экзаменами и во время экзаменов. Эти показатели, а также некоторые симптомы из известной карты наблюдений Д. Стотта (Г. Л. Исурина и др., 1976; В. А. Мурзенко, 1979), опросника признаков психического напряжения и невротических тенденций у детей М. Шюрера и В. Смекала (Й. Шванцара и др., 1978) и ряда других источников оценивались группой экспертов – практических психологов, студентов психологических факультетов, педагогов (6 чел.). В результате этого этапа были составлены 2 карты симптомов: непосредственно наблюдаемых и получаемых в результате самоотчетов («Карта наблюдаемых симптомов» и «Карта самоотчета»).

На втором этапе по первой карте проводились наблюдения за 20 детьми каждой возрастной группы (девочек и мальчиков поровну). Вторая карта в устной форме предъявлялась детям и подросткам непосредственно перед экзаменом, симптоматика сопоставлялась с данными самоотчетов. Первая – включала непосредственно наблюдаемые симптомы, а вторая – данные самоотчетов. В отличие от описанного выше изучения характера переживаний, в этой части работы речь шла об актуальном переживании и тех признаках, по которым они это переживание распознают. В связи с большой распространенностью во вторую карту были включены также 2 ретроспективных признака (нарушения сна, нарушение питания).

Результаты представлены в табл. 5 и 6. В связи с отсутствием выраженных различий между проявлениями тревоги у мальчиков и девочек здесь показаны данные по выборке в целом.

Табл. 5 содержит данные о симптомах тревожности, полученные в ходе наблюдений. Для оценки степени выраженности симптома использовалась 10-балльная шкала. Представлены средние показатели по каждой возрастной группе.

Таблица 5. Наблюдаемые формы проявления состояния тревоги в тревогогенных ситуациях у детей разных возрастов.

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома Возрастные выборки, число лет			
	6–7	11–12	14–15	16–17
<i>Поведенческие проявления</i>				
1. Постоянно крутит что-то в руках, теребит бумагу, одежду, волосы	5,2	5,4	6,6	5,9
2. Потирает руки, крутит пальцы, теребит кончик носа	5,5	5,8	6,1	6,3
3. Сосет палец, ручку, волосы, одежду и пр.	6,7	5,3	4,4	4,4
4. Грызет ногти	2,2	2,0	3,1	1,8
5. Изо всех сил грызет карандаш, ручку	4,1	4,8	5,2	4,6
6. Напряжен, скован, не может расслабиться	5,8	5,3	4,7	4,6
7. Повышенная суетливость, много лишних жестов, все время что-то роняет, теряет	5,8	5,3	5,1	4,3
8. Теряется, когда обращаются внезапно, задают дополнительный вопрос	2,6	2,9	3,3	3,6
9. Сбивчивая, неровная речь	2,4	3,2	3,1	2,8
10. Постоянно исправляет ответ, работу без существенного улучшения ее качества, постоянно извиняется	3,9	2,2	2,6	2,1
11. Напряженно следит за реакцией педагогов, улавливает малейшие изменения лица и пр.	4,6	3,7	2,4	3,4
12. Часто плачет	3,5	4,2	1,6	0,9
<i>Наблюдаемые физиологические реакции</i>				
13. Легко краснеет (бледнеет), лицо покрывается пятнами	6,3	6,4	6,6	5,9
14. В значимых ситуациях сильно потеет	2,1	2,4	3,0	2,9
15. Сильно дрожит, дрожат руки	2,6	1,8	2,7	1,8
16. Сильно вздрагивает при неожиданном обращении, неожиданных звуках	2,9	2,4	3,3	2,0

Различия обнаруживаются по 5 пунктам карты:

- по п. 3 и 12 (сосет палец, ручку..., плачет) – между 6–7-летними детьми, с одной стороны, и 14–15, 16–17-летними – с другой;
- по п. 10 (постоянно исправляет ответ) между 6–7-летними и 11–12, 16–17-летними;
- по п. 11 (напряженно следит за реакцией педагогов) – между группами 6–7 и 11–12-летних, с одной стороны, и группой 14–15-летних – с другой;
- по п. 16 (сильно вздрагивает) – между группами 14–15-летних и 16–17-летних.

Очевидно, что некоторые из этих различий (п. 3, 12, 16) характеризуют не проявления тревожности, а некоторые возрастные формы поведения, реагирования.

В выборке в целом наиболее выраженными оказываются такие признаки, как:

- легко краснеет (бледнеет) – п. 13;
- потирает руки, крутит пальцы – п. 2;
- постоянно крутит что-то в руках – п. 1.

Наименее выражены такие симптомы, как грызет ногти – п. 4 и дрожат руки – п. 15.

Таким образом, наиболее частым проявлением тревоги являются симптомы вегетативного характера и так называемый «симптом беспокойных рук».

В табл. 6 представлены данные, характеризующие частоту проявлений тревожности по результатам бесед и ретроспективных отчетов. Результаты представлены в процентном отношении к числу испытуемых в возрастной выборке.

По данным самоотчетов, различия обнаружены между группой 6–7-летних детей и другими возрастными группами. Эти различия проявляются между группами 6–7-летних и:

1) всеми остальными возрастными группами по:

- п. 1 (учащенное сердцебиение);
- п. 8 (позитивные, мобилизующие чувства);
- п. 10 (непереносимость ожидания);
- п. 16 (чувство стыда, вины);

2) группами 11–12 и 14–15-летних по:

- п. 3 (пустота и холод...);
- п. 12 (чувство одиночества);

Таблица 6. Формы проявления тревоги у детей разных возрастов по данным Самоотчетов.

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома, % Возрастные выборки, число лет			
	6–7	11–12	14–15	16–17
<i>Физиологические симптомы</i>				
1. Учащенное сердцебиение	30	70	80	65
2. Затрудненность дыхания	35	65	55	65
3. Пустота и холод внутри	15	75	45	35
4. «Сердце куда-то проваливается», все обрывается	20	65	35	45
<i>Соматические жалобы</i>				
5. Боль в животе, позывы к мочеиспусканию, пульсация в висках, головная боль и т. п.	65	65	25	20
6. Нарушения сна	54	65	70	70
7. Нарушения питания (не может есть или ест очень много)	40	45	35	70
<i>Переживания, чувства</i>				
8. Позитивные, мобилизующие	20	65	70	70
9. Ярко выраженная боязнь неудачи, катастрофического провала	30	60	65	65
10. Непереносимость ожидания	75	25	30	25
11. Желание убежать, скрыться, исчезнуть	15	20	30	30
12. Чувство одиночества, покинутости, незащищенности	—	35	60	65
13. «Сумбур в голове», «пустая голова», «все сразу забыл»	35	35	60	55
14. Чувство неполноценности	10	25	45	40
15. Ощущение беспомощности	—	20	25	30
16. Чувство стыда, вины	15	55	60	45

3) группами 14–15 и 16–17-летних по:

- п. 9 (боязнь провала, неудачи);
- п. 14 (чувство собственной неполноценности);

4) группами 11–12 и 16–17-летних по п. 2 (затрудненность дыхания);

5) группой 11–12-летних – п. 4 (сердце куда-то проваливается).

Кроме того, различия обнаружены между группой 6–7-летних и 11–12-летних, с одной стороны, и группами 14–15 и 16–17-летних – с другой, – по п. 5 (соматические жалобы); а также между группами 14–15-летних и 16–17-летних по п. 12 (чувство одиночества). Мы видим, что по данным самоотчетов различия между возрастными группами оказываются гораздо более выраженными.

Рассмотрим подробнее данные по отдельным возрастным группам.

Мы считали, что симптом характерен для группы, если указания на него встречались не менее чем у 65% испытуемых этой группы. Различия, выявленные между группой 6–7-летних детей и другими группами, можно условно разделить на две категории.

В первую попадают психологические и соматические симптомы, распознавание которых требует от ребенка определенного уровня развития рефлексии и внимания к собственным внутренним реакциям (п. 1, 2, 3, 4, 8, 12, 14, 16). Не удивительно поэтому, что они представлены в меньшей степени, чем в других возрастных группах.

Вторую категорию составляет всего один пункт – «непереносимость ожидания» (п. 10), оценки по которому выше, чем во всех остальных группах. По-видимому, это наиболее заметный и понятный для ребенка симптом. Можно думать, что это связано с тем, что его проявления часто специально подчеркиваются взрослыми. То же можно сказать и по поводу

двух других симптомов, часто встречавшихся в этой группе: «нарушения сна» (п. 6) и «соматические жалобы» (п. 5). Все это, как представляется, свидетельствует о том, что маленькие дети в большинстве своем не дают себе отчет в переживаниях тревоги, во многом повторяя в этом отношении лишь суждения взрослых.

В группе 11–12-летних наиболее представленными оказались все физиологические симптомы (п. 1–6). На наш взгляд, эти результаты свидетельствуют о повышенном внимании детей этого возраста к своим внутренним ощущениям, что уже отмечалось выше. Часто встречались в этой возрастной группе и ответы, которые свидетельствовали об оценке подростком своих переживаний как «позитивных, мобилизующих» (п. 8), что указывает на конструктивный компонент переживания тревоги.

Подавляющее большинство 14–15-летних испытуемых указали на учащенное сердцебиение (п. 1) как основной признак, по которому они распознают тревогу. В этой группе выраженными оказались и такие симптомы, как «нарушение сна» (п. 6), и указания на полярные переживания – мобилизации и боязни неудачи (п. 8 и 9). При этом последние нередко встречались у одних и тех же испытуемых, указывавших на постоянные колебания между данными двумя переживаниями. В этой группе также в большей степени, чем в старшей, выражено переживание «покинутости», одиночества (п. 12). Обращает также на себя внимание, что в обеих группах подростков, сравнительно с детьми 6–7 лет, возрастает представленность в состоянии тревоги чувств стыда и вины.

Близкие результаты получены и в группе 16–17-летних, однако здесь выраженными, кроме указанных, оказались и такие физиологические симптомы, как «затрудненность дыхания» (п. 2), «нарушение питания» (п. 7). В этой группе также ярко проявились полярные переживания: мобилизации и боязни неудачи. Интересно, однако, что указания на чувство одиночества, в отличие от предшествующей группы, буквально единичны: это один из наиболее редких ответов. Анализ причин этого требует дополнительного исследования.

Обобщая результаты 2 старших возрастных групп, можно констатировать, что именно содержательные переживания, чувства, наряду с фиксацией заметных физиологических симптомов, составляют для 14–17-летних школьников картину субъективных проявлений тревоги.

На третьем, заключительном, этапе мы вновь предложили другой группе экспертов (но того же профессионального состава) приведенные выше симптомы из обеих карт в произвольном порядке. Здесь мы попросили разделить эти симптомы на 2 группы в зависимости от того, характерны ли они только для тревоги или могут проявляться и при других видах психического напряжения.

Оценка экспертов оказалась достаточно согласованной. В качестве симптомов, характерных только для состояния тревоги, были выделены такие поведенческие симптомы, как: «Постоянно исправляет ответ, извиняется», «Напряженно следит за реакцией педагогов» (см. табл. 5, п. 10, 11). К собственно симптомам тревоги были отнесены также некоторые переживания: боязнь неудачи, желание исчезнуть, чувство одиночества, незащищенности, беспомощности, неполноценности (см. табл. 6, п. 9, 11, 12, 14). В целом, интерпретируя экспертную оценку, можно сказать, что наиболее яркими проявлениями тревоги являются субъективные переживания и такие формы поведения, которые свидетельствуют об актуализации чувства зависимости от других людей.

Подводя итоги, отметим, что в исследовании подтвердились представления о том, что внешние, непосредственно наблюдаемые формы проявления тревоги в поведении не имеют ярко выраженной возрастной специфики и в целом не выделяются из тех, которые характерны для различных видов психического напряжения. Однако существенные возрастные различия обнаруживает внутренняя картина состояния тревоги, отражающаяся как в ее характере переживания, так и в формах ее проявления.

Выявилось, что в процессе переживания тревоги актуализируется чувство зависимости, которое характеризует все изученные группы детей и подростков, наиболее ярко проявляясь в поведении дошкольников и младших школьников. С тревогой обнаруживают связь также такие переживания, как боязнь неудачи, чувство одиночества, неполноценности, незащищенности. Начиная с подросткового возраста к переживаниям тревожности нередко примешиваются

чувства стыда и вины. Одновременно, с того же момента развития, все большую роль в состояниях тревоги начинают играть позитивные, мобилизующие чувства: подростки как бы «научаются» использовать конструктивный компонент этого состояния. Колебания между биполярными переживаниями во многом составляют содержание этого переживания в подростковом и раннем юношеском возрасте.

2.4. Влияние тревоги на успешность деятельности

В первой главе мы уже рассматривали результаты многочисленных исследований, посвященных анализу влияния актуализированного состояния тревоги на деятельность, и отмечали, что, несмотря на некоторые различия в теоретических интерпретациях, результаты в целом получаются достаточно согласованными: тревожность способствует деятельности в достаточно простых для индивида ситуациях и мешает – в сложных. При этом существенное значение имеет исходный уровень тревожности человека. Также отмечалось, что сложность ситуации может определяться как трудностью задания, так и усложнением условий ситуации (ее значимостью для испытуемого, включением оценочного компонента и т. п.).

Нас интересовало, как проявляются различия во влиянии тревожности на успешность деятельности у детей разных возрастов. Задачи здесь состояли в прослеживании влияния тревожности на деятельность у детей разных возрастов в экспериментальных и естественных условиях. Экспериментальная часть работы проводилась с четырьмя группами испытуемых: дошкольников 5–6 лет (24 чел.), школьников 7–8 лет (26 чел.), 9–12 лет (28 чел.) и 14–16 лет (22 чел.) лет. Девочек и мальчиков в каждой группе примерно поровну.

Эксперимент был построен традиционно для этого вида исследований. Было проведено 2 серии опытов, следовавшие непосредственно одна за другой. Различия между сериями задавались инструкцией.

В первой серии инструкция была нейтральной: испытуемому говорилось, что он познакомится с тем, как выполняются эти новые для него задачи, научиться решать их.

Во второй – инструкция включала оценочный компонент: за решение задач ставилась оценка – от 1 до 10 баллов, которая, как специально подчеркивалось для испытуемых, может свидетельствовать об их уме и сообразительности (в конце эксперимента всем детям ставилось не менее 8 баллов, т. е. обеспечивалось переживание успеха).

В качестве экспериментального материала применялись цветной (для детей 5–8 лет) и черно-белый (для всех остальных испытуемых) варианты матриц Равена, позволяющих достаточно точно судить о трудности предъявляемого задания. В каждой серии использовались 2 примерно одинаковых по трудности набора (соответственно по 18 для детей 5–8 лет и по 30 – для 9–16-летних), для чего каждый из субтестов теста Равена был разделен на 2 части (четные и нечетные задания). Внутри этих наборов были выделены 2 категории трудности – простая и сложная (по 9 заданий в каждой из категорий для детей 5–8 лет и по 15 – для остальных), о чем испытуемым не сообщалось.

Анализировалось соотношение выполнения простых и сложных заданий под влиянием нейтральной и «угрожающей» инструкции. Во всех группах работа проводилась с каждым испытуемым индивидуально. В группе дошкольников во время эксперимента присутствовал кто-нибудь из близких взрослых, в основном мама или бабушка. Их поведение, реплики и т. п. фиксировались особо. В работе участвовали как эмоционально благополучные, так и тревожные дети.

В табл. 7 показаны данные о количестве правильно выполненных заданий в каждой из серий. Результаты представлены в процентном отношении к общему числу предъявлявшихся испытуемым возрастной выборки и всей группе испытуемых в целом заданий каждой категории трудности. В связи с отсутствием значимых различий между группами мальчиков и девочек здесь содержится информация по возрастной выборке в целом.

Прежде всего рассмотрим результаты выполнения простых заданий. Из таблицы видно, что в тревожной серии успешность выполнения простых заданий повышается. Это характерно как для всей выборки испытуемых в целом, так и для возрастных выборок 7–8 и 14–16-летних. В выборках 5–6 и 9–12-летних различия в успешности выполнения таких заданий

в обеих сериях оказалось статистически не значимыми.

Таблица 7. Влияние вызванного инструкцией состояния тревоги на успешность деятельности детей разных возрастов.

Возрастные выборки, число лет	Серии, категории трудности Количество выполненных заданий, %				Количество предъявлявшихся заданий в серии (100%)	
	Нейтральная		Тревогогенная		Простых	Сложных
5–6	67,5	52,8	75,9	42,5	216	216
7–8	73,5	61,9	84,2	39,7	234	234
9–12	63,8	48,8	69,2	28,1	420	420
14–16	67,9	63,6	76,1	53,6	330	330
В целом	67,6	56,2	75,2	40,0	1200	1200

При выполнении сложных заданий выявились существенные различия в том, какое влияние оказывает порождающая тревогу ситуация на успешность выполнения сложных заданий у дошкольников и школьников. Если на успешность первых вызывающая тревогу инструкция, судя по представленным данным, влияния практически не оказала, то во всех выборках школьников она существенно ухудшила результативность деятельности.

Для того чтобы ответить на вопрос: «Какое влияние оказывает порождающая тревогу ситуация на успешность выполнения сложных заданий у дошкольников и школьников?», рассмотрим, с чем связаны эти расхождения. В частности, исследуем влияние тревожности как устойчивого образования у испытуемого на успешность его решения в нейтральных условиях и под воздействием оценочной инструкции.

В группе 5–6 летних из 24 чел. тревожность, диагностированная по проективному тесту Е. Амен, выявлялась у 9 испытуемых (37,5%). Сравнение успешности выполнения заданий этой подгруппой и остальными испытуемыми выявило, что успешность тревожных детей не зависит от влияния инструкции. При выполнении простых заданий в нейтральной серии она равна 72,8%, в тревогогенной – 69,1, при выполнении сложных соответственно – 48,1% и 34,6%. В остальной выборке показатели успешности зависели от типа ситуации: при выполнении простых заданий (64,4% – в нейтральной и 80,0% – в эмоциогенной) и не зависели – при выполнении сложных (соответственно 55,6% и 47,4%). При этом результаты тревожных детей не отличались от результатов нетревожных испытуемых.

Эти данные позволяют уточнить и даже несколько изменить сделанное выше заключение относительно влияния ситуативно вызванной тревоги на деятельность дошкольников. При выполнении простых заданий у эмоционально благополучных детей она подчиняется общей закономерности. У тревожных дошкольников в таких условиях результативность деятельности не улучшается, но и не ухудшается. При выполнении сложных заданий условия ситуации не оказали влияния на успешность деятельности ни тревожных, ни эмоционально благополучных испытуемых, т. е. в этой части, по нашим данным, указанная закономерность для детей-дошкольников не действует.

На основании этих данных можно предположить, что влияние устойчивой тревожности на выполнение простых заданий испытуемыми-дошкольниками проявляется именно в отсутствии улучшения при их выполнении. По-видимому, повышенная тревожность препятствует повышению успешности их деятельности под влиянием оценочной инструкции. Вместе с тем, результаты свидетельствуют о достаточно слабой действенности вызывающей тревогу инструкции для детей этого возраста, что противоречит литературным данным (см. Н. В. Имедадзе, 1966).

Сначала мы предположили, что недейственность инструкции для дошкольников связана с отсутствием у них привычки работать «на оценку», а также с недостаточной значимостью для этих детей проверки своего ума, сообразительности. Именно это как-то объясняло, почему

ситуация эксперимента оказалась для них незначимой. Однако это предположение не подтвердилось в ходе бесед с испытуемыми: все дети хорошо понимали, что такое отметка, большинство из них имели в своем опыте подобную работу, готовы были получать только самые высокие баллы, высказывали заинтересованность в том, чтобы проявить свой ум.

Наши результаты оказались гораздо более понятными, когда мы подробно проанализировали содержание протоколов эксперимента, обратив особое внимание на реплики и особенности поведения присутствующих на эксперименте близких ребенку взрослых. Выявилось 2 существенных момента.

Во-первых, влияние взрослого на восприятие ребенком оценочной инструкции. Если взрослый вел себя достаточно нейтрально, то деятельность ребенка в целом подчинялась описанным выше закономерностям. Но если взрослый начинал активно «болеть» за ребенка, подавать подбадривающие или разочарованные реплики, то вся деятельность ребенка подчинялась подобному «руководству» со стороны взрослых, вне зависимости от того, в какой из серий это происходило. Наиболее рельефно это проявилось в группе тревожных детей.

Во-вторых, выделилась группа испытуемых – 5 человек (20,8%), которые еще до начала эксперимента воспринимали его как проверку, считая, что проверяется, насколько они готовы к школе, о чем они неоднократно сами говорили экспериментатору. Другими словами обе серии эксперимента воспринимались ими как оценочные.

Все это свидетельствует о том, что в дошкольном возрасте тревогу продуцирует не столько содержание инструкции, сколько поведение во время исследования присутствующих на эксперименте близких взрослых, а также априорная установка ребенка по отношению к предлагаемому заданию.

В выборке 7–8-летних детей тревожность диагностировалась по модифицированному варианту теста Е. Амен. Из 26 испытуемых тревожность проявляли 8 чел. (30,8%). Показатели успешности этих детей при выполнении простых и сложных заданий в обеих сериях различны. Результативность выполнения простых заданий:

- в нейтральной серии – 77,8%;
- в тревогогенной – 56,9%;
- сложных – в первой серии – 62,5%, во второй – 30,5%.

Успешность нетревожных испытуемых этой возрастной выборки в указанных условиях также оказалась различной. Она равнялась в простых заданиях соответственно – 72,2% и 96,3%, сложных – 61,7% и 43,8%. Результаты выполнения простых заданий в нейтральной серии в группах тревожных и нетревожных испытуемых достаточно близки.

При выполнении сложных заданий в нейтральной серии, а также простых и сложных – в оценочной обнаруживаются значимые различия:

- у тревожных школьников успешность деятельности во всех этих случаях снижается;
- у эмоционально благополучных детей успешность решения сложных задач в нейтральной серии не отличалась от той, которая проявлялась при решении простых.

В оценочной серии при выполнении простых задач отмечается улучшение, а при выполнении сложных – заметное ухудшение.

Аналогичные результаты получены по группе 9–12-летних школьников. В этой выборке оказалось достаточно большое количество тревожных детей – 12 человек (42,8%). Тревожность определялась по методике неоконченных рассказов (А. М. Прихожан, 1977). При выполнении тревожными испытуемыми и простых, и сложных заданий успешность в оценочной серии снижалась (соответственно 68,9% – 46,1%, и 48,3% – 17,2%). В то время как в остальной выборке:

- повышалась при выполнении простых (60,0% – в нейтральной и 86,7% – в оценочной);
- снижалась – при выполнении сложных (49,2% – в нейтральной и 36,2% – в оценочной).

Таким образом, результаты подгрупп противоположны. За исключением успешности выполнения простых заданий в нейтральной серии все остальные данные у них достаточно сильно различаются. Подобный результат объясняет отсутствие значимых различий при рассмотрении этой возрастной выборки в целом.

Близость результатов выборок 7–8 и 9–12-летних дает возможность рассматривать их совместно. Обращает на себя внимание тот факт, что у значительного числа школьников 7–12

лет – 31 из 54 чел. (57, 4%) – результаты «тревожной» серии оказались хуже, чем нейтральной, причем среди них были как тревожные, так и нетревожные дети. Одновременно у 9 испытуемых (16,7%) результаты оценочной серии оказались существенно выше, чем нейтральной. Тревожных детей среди них не было. Эти данные, как представляется, свидетельствуют, что оценочная инструкция оказалось более значимым фактором, чем наличие или отсутствие тревожности как устойчивого образования. Вместе с тем, результативность выполнения заданий у детей, имеющих склонность к переживанию состояния тревоги, оказалась ниже, чем у нетревожных. Тревожность усугубляла действие инструкции, ухудшение деятельности проявилось даже в достаточно простых заданиях.

В выборке старших подростков и юношей (14–16 лет) из 22 чел. тревожных испытуемых было 8 (36,4%). Тревожность определялась по двум разработанным нами методикам – опроснику и варианту метода неоконченных предложений (А. М. Прихожан, 1987). При введении оценочной инструкции получены следующие результаты:

- успешность выполнения простых заданий тревожными испытуемыми этой выборки не изменилась (72,5% – в нейтральной и 80,0% – в оценочной);
- результативность выполнения сложной – существенно снизилась в оценочной серии (39,2% по сравнению с 60,0% – в нейтральной).

Данные остальных испытуемых этой выборки свидетельствуют о следующем:

- об улучшении показателей при выполнении простых заданий в тревожной серии (73,8% по сравнению с 65,2% – в нейтральной);
- отсутствии заметного снижения – при решении сложных (65,7% – в нейтральной, 61,9% – в оценочной).

Вместе с тем, различия между двумя подгруппами этой выборки обнаруживаются лишь при сопоставлении результатов решения сложных задач в оценочной серии.

При углубленном анализе результатов этой возрастной категории испытуемых обнаружилось, что по успешности деятельности под влиянием инструкции они разделились на три почти равные группы:

- 1) тех, на успешность деятельности которых инструкция не оказала какого-либо влияния – 6 чел. (27,2%);
- 2) улучшивших выполнение в «угрожающей» серии – 7 чел. (31,8%);
- 3) ухудшивших его – 9 чел. (40,9%).

При этом в последней большинство (6 чел., т. е. 66,7% от числа испытуемых данной подгруппы) составляли подростки с устойчивой тревожностью, они характеризовались резким снижением эффективности деятельности.

Здесь, таким образом, прослеживаются те же тенденции, что и в группах 7–8 и 9–12-летних, причем эти тенденции становятся более заметными.

В первую очередь мы имеем в виду следующее:

- усиление индивидуального характера влияния оценочной инструкции на результативность деятельности;
- все более заметные с возрастом проявления как конструктивной, мобилизующей, так и деструктивной функции состояния тревоги;
- заметное влияние на результативность наличия тревожности как устойчивого образования, что соответствует литературным данным.

На основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что вызванное оценочным содержанием инструкции состояние тревоги влияет на успешность деятельности в школьном возрасте в соответствии с неоднократно описанными в литературе закономерностями: оно оказывает позитивное влияние на результаты простой деятельности и негативное – на результаты сложной. Для детей дошкольного возраста большее влияние имеют особенности взаимодействия с присутствующими на эксперименте взрослыми.

Наличие тревожности как устойчивого образования оказывает существенное влияние на успешность деятельности детей всех исследованных возрастов в тревожных ситуациях, ухудшая ее.

Сходные результаты были получены при анализе результативности деятельности в естественных условиях: выполнении классной и городской контрольной работ по математике в

1, 3, 6 и 8-х классах, а также экзаменов в 4, 9 и 11-х классах. Работа проводилась в двух классах каждой из названных параллелей, всего в ней участвовали 328 школьников, у 93 чел. из которых (28,5%) в ходе предварительных экспериментов была диагностирована устойчивая тревожность.

Полученные здесь данные свидетельствуют, что результаты как контрольных в 1, 3 и 6-х классах, так и экзаменов в 4-м классе, оказываются опосредованными поведением педагога и общим уровнем напряженной или спокойной атмосферы в классе. «Тревогогенным» оказывались как повышенное волнение педагога, его чрезмерная обеспокоенность результатами, так и чрезмерная строгость, официальность, подчеркивание значимости успешного выполнения и т. п.

Определенное влияние на повышение тревожности в классе оказывает противоречивость поведения и требований педагога, его собственная эмоциональная нестабильность, что соответствует литературным данным (см. С. В. Субботин, 1993). В 4-м классе определенное влияние на результаты экзамена оказывала и позиция родителей, хотя, судя по наблюдениям, она сравнительно редко оказывалось решающей.

Воздействие на результативность деятельности наличия устойчивой тревожности, т. е. имеющейся готовности реагировать на изменение и усложнение ситуации повышением уровня тревоги, в 1–7-х классах оказалось изменчивым: ярко обнаруживаясь в одних классах и как бы не влияя в других. Это свидетельствует о решающей роли влияния взрослых на актуализацию и переживания тревоги у младших школьников и младших подростков.

Начиная с 8-го класса картина меняется: результаты обнаруживают отчетливую связь с наличием устойчивой тревожности. Ухудшение результативности деятельности проявлялось в основном у тревожных школьников (73% от общего числа школьников, ухудшивших свои результаты, или 66% от общего числа тревожных учащихся 8–11-х классов). Отметим, что в этих возрастных выборках у 19% тревожных школьников условия не оказали сколько-нибудь заметного влияния, а у 24% – результаты контрольных и ответы на экзаменах оказались заметно лучшими, чем в обычных условиях. Вместе с тем, и в 8–11-х классах результаты обнаружили определенную зависимость от отмеченных выше особенностей позиции педагога и общей атмосферы во время контрольных и экзаменов. Это проявилось в значительных различиях между классами – в одном классе ухудшение деятельности во время экзамена отмечалась у 94% тревожных подростков, в то время как в другом – у 42%.

Таким образом, в целом, полученные по возрастным выборкам данные подтверждают имеющуюся в литературе информацию о влиянии тревогогенных ситуаций на результативность простой и сложной деятельности и о роли в этом тревожности как свойства личности.

В интерпретации полученных данных мы склонны, вслед за многочисленными исследователями проблемы тревоги, применить в качестве объяснительной модели закон Йеркса – Додсона об «оптимуме мотивации». Устойчивая тревожность, склонность к переживанию тревоги повышает исходный уровень возбуждения, с которым испытуемый приступает к работе, и влияет на интенсивность его увеличения. В результате не только сравнительно быстро достигается оптимум мотивации, но и зона проявления такого оптимума сужается, что ведет к существенному снижению результативности в условиях, способствующих хотя бы минимальному усилению возбуждения. Это и проявилось в экспериментальной части нашей работы в ухудшении выполнения тревожными испытуемыми 7–12 лет в оценочной серии не только сложных, но и простых заданий. Результаты по выборкам дошкольников и школьников 14–16 лет, в которых успешность выполнения тревожными испытуемыми простых заданий осталась в оценочной серии без изменений, с этой точки зрения, могут свидетельствовать о том, что в этих случаях влияние инструкции оказалось более слабым фактором, чем исходный уровень тревожности. Испытуемые уже в первой серии достигли «оптимума мотивации», и на некоторое время их деятельность была зафиксирована на этом уровне, не ухудшалась, но и не улучшалась. Усложнение заданий у школьников 14–16 лет привело к резкому срыву. Вместе с тем, у дошкольников влияния сложности заданий на результативность деятельности не выявилось.

Полученные в 8–11-х классах данные в определенной степени подтверждают теорию «зоны оптимального функционирования» Ю. Л. Ханина (1980). Напомним, что эта теория, в

целом согласуясь с законом Йеркса – Додсона, включает вместе с тем представление о том, что оптимум мотивации имеет индивидуальный характер: некоторые люди достигают наилучших результатов при минимальном уровне возбуждения, некоторые – при высоком или среднем. В младших группах испытуемых такая зона выделяется лишь у некоторых детей.

Результаты нашей работы подтверждают имеющиеся в литературе данные (Р. Б. Кэттелл и И. Шеир, Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин и др.) о взаимодействии тревожности как состояния и свойства. Однако подобное взаимодействие, отчетливо проявляясь в экспериментальных условиях с младшего школьного возраста, в естественных стрессовых условиях (контрольная работа, экзамен) наблюдается лишь со старшего подросткового возраста, но и тогда это воздействие оказывается во многом опосредованным влиянием взрослых.

Итак, проведенное исследование состояния тревоги у детей и подростков позволило выявить отчетливые возрастные различия в содержании, характере переживания тревоги и страхов и влиянии тревоги на результаты деятельности.

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы о функции тревоги.

1. Наличие возрастных пиков тревоги указывает на значимость этого переживания для удовлетворения ведущих потребностей, характеризующих детей определенного возраста и пола. Это служит подтверждением представления о ее сигнальной и мобилизующей функциях, а также свидетельствует в пользу представлений о связи тревожности (и как состояния, и как свойства) с неудовлетворением значимых потребностей.

2. Говоря о функции тревоги в деятельности, следует подчеркнуть, что вплоть до старшего подросткового возраста она в основном оказывает отрицательное влияние. В то же время отметим, что если у отдельных детей мобилизующая функция состояния тревоги в экспериментальных условиях отмечается уже с младшего школьного возраста, то заметной она становится лишь со старшего подросткового возраста, особенно в реальных условиях обучения. В дошкольном и на протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность оказывается опосредованным особенностями поведения педагога и создаваемой им атмосферой в классе. Именно последнее, существенно увеличивая аффективную насыщенность ситуации, отрицательно сказывается на эффективности деятельности детей и подростков.

3. Взаимосвязь состояния тревожности и тревожности как устойчивого образования усиливается с увеличением возраста детей, хотя на него также во многом оказывает влияние позиция и поведение педагога.

Глава 3

Феноменология тревожности как устойчивого образования

3.1. Распространенность устойчивой тревожности у детей и подростков. Половозрастные различия

Первый вопрос, на который необходимо ответить, приступая к изучению тревожности как устойчивого образования у детей и подростков, касается того, как распространенность этого явления связана с изменениями, которые произошли в жизни общества. Для анализа мы сопоставили результаты исследований тревожности, проводившихся нами с 1978 по 2005 г. Работа проводилась в четырех возрастных группах: 7–9, 10–12, 13–14, 15–17 лет. Всего в исследовании участвовали более 5000 чел.:

- по 1200 чел. на 1–3-м периодах работы (не менее 150 чел. в каждой половозрастной выборке);

- около 500 – в 4-й период (примерно 75 чел. в каждой половозрастной выборке);

- более 800 – в 5-й и 6-й периоды (не менее 100 чел. в каждой половозрастной выборке).

Мальчиков и девочек приблизительно поровну. Работа проводилась методами, указанными выше (см. раздел 2.4).

Результаты работы представлены в табл. 8.

Из табл. 8 видно, что количество тревожных детей и подростков существенно менялось в

зависимости от времени проведения исследования. Выделяются две точки относительного благополучия, когда количество таких школьников примерно соответствовало имеющимся в литературе данным по другим странам и выборкам. Во всех остальных периодах рост или снижение тревожности зависят от пола и возраста испытуемых. Поэтому рассмотрим данные по отдельным половозрастным выборкам.

В выборке 7–9-летних детей существенный рост отмечается между первым и вторым периодами исследования, в 1992–1994 гг. высокий уровень сохранился, а в 1996–1997 гг. – резко понизился. В 1998–2000 гг., как и в других возрастах, отмечается снижение, а в 2003–2005 гг. – вновь существенное повышение.

Таблица 8. Количество испытуемых с устойчивой тревожностью (1978–2005 гг.).

Период проведения исследования	Половозрастные выборки (количество испытаний, %)							
	7–9		10–12		13–14		15–17	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девушки	Юноши
1978–1985	12	16	21	10	19	24	30	22
1986–1991	52	75	43	51	27	39	28	18
1992–1994	48	72	54	66	45	63	57	43
1996–1997	24	32	37	55	47	59	42	54
1998–2000	15	22	22	18	21	32	24	37
2003–2005	36	51	44	51	43	54	46	59

При этом рост количества тревожных испытуемых в наибольшей степени отмечался в группе мальчиков. В 1996–1997 и в 1998–2000 гг. количество тревожных девочек и мальчиков в этой возрастной выборке выровнялось. В настоящее время количество тревожных мальчиков вновь превышает количество тревожных девочек.

Несколько иначе обстоит дело в выборке 10–12-летних школьников. Статистически достоверное увеличение количества тревожных детей наблюдается здесь между 1-м и 3-м периодами исследования, как в группе девочек, так и в группе мальчиков, однако в данном случае не было значимых различий между группами мальчиков и девочек. Результаты 4-го периода исследования показали, что количество тревожных испытуемых в группе девочек достоверно уменьшилось, а в группе мальчиков осталось примерно на том же уровне, различия стали статистически достоверны. Как и во всех половозрастных группах, количество тревожных мальчиков и девочек резко снизилось в 5-м периоде исследования и стало примерно равным, различия между гендерными группами отсутствуют и в настоящее время, хотя количество тревожных детей в этой группе существенно возросло.

В выборке 13–14-летних подростков значимый рост количества тревожных испытуемых отмечается в группе девочек – между 1-м и 3-м периодами исследования, в группе мальчиков – как между 1-м и 2-м, так и между 2-м и 3-м периодами. В 1996–1997 гг. этот высокий уровень сохраняется, в 1998–2000 гг. – снижается, а в 2003–2005 гг. – вновь возрастает. Различия между группами мальчиков и девочек регистрируются лишь в исследовании 1992–1994 гг.

Первый и второй периоды исследования не выявили существенных изменений в тревожности 15–17-летних испытуемых, заметный скачок произошел лишь в 1992–1994 гг. и до настоящего времени остается примерно на одном уровне. Исключение составляют лишь данные 5-го периода исследования. Достоверных гендерных различий в этой выборке не обнаружено.

Полученные данные свидетельствуют, таким образом, не только о значительном повышении количества тревожных детей и подростков среди всех возрастных групп, но и о том, что у детей разных возрастов такое повышение проходило в разное время. Связь этой динамики с изменениями в общественной жизни страны – переходом от стабильного прогнозируемого к неустойчивому и непредсказуемому обществу и возникновением признаков некоторой стабилизации в последнее время вполне очевидна и не требует специальных

доказательств. Поэтому внимание можно сосредоточить именно на анализе того, как и когда эти изменения отразились на росте тревожности у детей определенного возраста.

Из представленных в табл. 8 результатов видно, что быстрее всего происходящие изменения (и в отношении роста и в отношении снижения тревожности) затрагивают младших школьников и младших подростков. Отметим также, что по имеющимся у нас данным подобная динамика наблюдается и в дошкольном возрасте. Однако в связи с тем, что выборки дошкольников были малочисленны (не более 40 испытуемых), а также с тем, что мы не располагали данными по этой возрастной группе в стабильный период 1978–1984 гг., мы не сочли возможным включить эти результаты в общую таблицу. При этом на мальчиках 7–9 лет изменения отразились быстрее, чем на 10–12-летних. Кроме того, достаточно быстро «отреагировали» на происшедшие изменения старшие подростки – мальчики 13–14 лет. На тревожности группы старших подростков-девочек и обеих групп испытуемых старшего школьного возраста изменения сказались лишь в 1992–1994 гг. Вместе с тем, обращает на себя внимание рост тревожности от 2000 к 2005 г.

Судя по литературным источникам, обычно при изучении тревожности получаемые результаты имеют нормальное распределение, т. е. вне зависимости от места проведения и конкретного понимания этого явления около 70% испытуемых находятся в зоне «нормы», т. е. не проявляют ни повышенной тревожности, ни чрезмерного спокойствия. Это соответствует и нашим данным 1970–1980-х гг. В 1986–1997 гг. мы получили ярко выраженное непараметрическое распределение, причем распределение, по сути противоположное нормальному. Оно представляло собой как бы опрокинутую и резко сдвинутую в сторону большей выраженности тревожности кривую, что указывает на наличие определенного фактора, воздействующего на эмоциональную сферу детей и подростков. Данные 1998–2000 гг. вновь близки к нормальному распределению, которое вновь нарушается в 2003–2005 гг.

Для объяснения этих результатов следует обратиться к представлениям о детстве как об одном из наиболее незащищенных периодов в жизни человека. Находясь практически в полной зависимости от взрослых, от того, насколько те способны обеспечить их благополучие и защитить, маленькие дети, по-видимому, чутко улавливают угрозу нарушения такой защиты. Некоторые данные о том, как, каким образом происходящие в обществе изменения могут «транслироваться» детям, мы представим ниже (см. главу 4).

С возрастом, ростом независимости подростка от взрослых и его включением в подростковую субкультуру происходящие во взрослом мире изменения в меньшей степени затрагивают его, точнее, затрагивают не столь непосредственно. Они соотносятся с его системой ценностей, представлениями о себе и лишь после этого воспринимаются или не воспринимаются как угрожающие. В этой связи нельзя не отметить, что ситуация 1990-х гг. оказывается более тревожной для старших подростков и юношей, чем 1980-х, а ситуация 2003–2005 гг. – вызывает большую тревожность, чем в непосредственно предшествующий этому период.

Рассмотрим более подробно гендерные различия.

Остановимся сначала на данных по группе мальчиков.

В 1978–1985 гг. группа мальчиков делилась на две подгруппы: младшую (школьники 7–12 лет) и старшую (13–17 лет). Среди старших подростков и юношей количество тревожных испытуемых была выше, чем у младших школьников и младших подростков. В 1986–1991 гг. различия обнаруживались между всеми возрастными группами мальчиков: количество тревожных испытуемых снижалось от младшего школьного к младшему подростковому, от последнего – к старшему подростковому и от него – к раннему юношескому.

В 1992–1994 гг. группа мальчиков вновь делится на две подгруппы: в первую попадают младшие школьники, младшие и старшие подростки (от 7 до 14 лет), количество тревожных испытуемых в возрастных выборках практически не меняется, а во вторую – старшие школьники, среди которых тревожных испытуемых существенно меньше. В 1996–1997 гг. среди младших школьников оказалось меньше детей с устойчивой тревожностью, чем во всех остальных группах. Особо обращает на себя внимание, тот факт, что мальчики, по крайней мере, 7–9 и 13–14-летние, дают

более сильный всплеск тревожности, чем девочки. В 1998–2000 г. лишь в раннем юношеском возрасте количество тревожных испытуемых выше, чем во всех остальных возрастах.

В 2003–2005 гг. количество тревожных мальчиков во всех возрастах резко возрастает, статистически значимых различий между группами нет.

Обратимся теперь к данным по группам девочек.

В 1978–1986 гг. в выборке девочек количество тревожных испытуемых существенно повышалось лишь к раннему юношескому возрасту. При этом статистически значимые различия обнаруживаются лишь между 7–9 и 15–17-летними школьницами.

В 1986–1991 гг. ситуация существенно изменилась: в этот период группа девушек разделилась на младшую (7–12 лет) и старшую (13–17 лет) подгруппы, которые существенно различались между собой, причем, в отличие от предшествующего периода, при переходе от младшей группы к старшей количество тревожных не повышалось, а напротив, существенно снижалось. В 3–6-м периодах исследования возрастных различий в количестве тревожных испытуемых в группе девочек не выявилось.

Вопрос о гендерных различиях в переживании тревожности и страха широко представлен в литературе. Ряд авторов (см.: например, А. И. Захаров, 1988) указывают на большую склонность девочек к переживанию страха. По результатам массового международного исследования, в дошкольном и младшем школьном возрастах мальчики более тревожны, чем девочки, в 9–11 лет различия сглаживаются, а после 12 лет у мальчиков тревожность несколько снижается, а у девочек – возрастает (по: Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988).¹¹

Для анализа этого вопроса сопоставим эти данные с результатами нашего изучения гендерных различий по среднему уровню тревоги детей разных возрастов (см. главу 2) и количеству тревожных испытуемых с устойчивой тревожностью. Напомним, что половозрастная динамика среднего уровня тревоги оказалась различной в зависимости от того, по какому показателю она выявлялась.

Для полной характеристики представим обобщенные качественные характеристики уровня тревожности в различных половозрастных группах по трем использованным нами показателям:

- 1) прямая оценка;
 - 2) данные опросника;
 - 3) количество испытуемых с устойчивой тревожностью в выборке.
- Первые два показателя определялись по среднему уровню тревожности. Оценка уровня осуществлялась следующим образом.

Самооценка переживания («прямой показатель»). Частота переживания тревоги – низкий уровень: 1,0–3,5 балла; средний уровень: 3,6–5,4 балла; высокий уровень – 5,5–7,0 баллов. Интенсивность переживания тревоги – низкий уровень: 1,0–2,0 балла; средний уровень: 2,1–3,9 балла; высокий уровень – 4,0–5,0 баллов.

Опросники. Детский вариант опросника Д. Тейлор (CMAS) – низкий уровень: 0–7 баллов; средний уровень: 8–15 баллов; высокий уровень – 16 и более баллов. Шкала О. Кондаша – низкий уровень: 31–40 баллов; средний уровень: 41–50 баллов; высокий уровень – 51 и более баллов.

Количество тревожных испытуемых в выборке. От 0 до 10% – низкое; 11–21% – норма; 22–32% – несколько повышенное; 33–43% – повышенное; 44–54% – высокое; 55% и более –

¹¹ Этими авторами приводятся и интересные данные о динамике тревожности на протяжении всей жизни человека: уровень тревожности резко повышается после 11 лет, затем продолжает подниматься, достигая своего максимума к 20 годам, а от 20 до 30 лет – постепенно снижается. Второй «всплеск» тревожности наблюдается после 60 лет. К сожалению, авторы не указывают источника этих данных и использовавшихся показателей тревожности.

очень высокое.

Таблица 9. Тревожность: половозрастные различия по различным показателям.

		Показатели (уровень), классы			
		Самооценка переживания		Устойчивая тревожность (средний уровень по группе)	Количество испытуемых с устойчивой тревожностью
Возраст	Пол	Частота	Интенсивность		
Младший школьный	Девочки	1-й класс — средний; 2-4-й класс — низкий	1-4-й класс — средний	1-4-й класс — средний	1978-1985 — норма; 1986-1991 — высокий; 1992-1994 — высокий;

		Показатели (уровень), классы			
		Самооценка переживания		Устойчивая тревожность (средний уровень по группе)	Количество испытуемых с устойчивой тревожностью
Возраст	Пол	Частота	Интенсивность		
					1996-1997 — несколько повышен; 1998-2000 — норма; 2003-2005 — высокий
	Мальчики	1-4-й класс — средний	1-4-й класс — средний	1-4-й класс — средний	1978-1985 — норма; 1986-1991 — очень высокий; 1992-1994 — очень высокий; 1996-1997 — несколько повышен; 1998-2000 — норма; 2003-2005 — очень высокий
Младший подростковый	Девочки	5-7-й класс — низкий	5-7-й класс — средний	5-7-й класс — высокий	1978-1985 — норма; 1986-1991 — несколько повышен; 1992-1994 — высокий; 1996-1997 — высокий; 1998-2000 — норма; 2003-2005 — очень высокий
	Мальчики	5-й класс — средний; 6-7-й класс — низкий	5-й класс — средний; 6-7-й класс — низкий	5-7-й класс — высокий	1978-1985 — низкий; 1986-1991 — высокий; 1992-1994 — очень высокий; 1996-1997 — очень высокий; 1998-2000 — норма; 2003-2005 — высокий

Продолжение табл. 9.

		Показатели (уровень), классы			
Возраст	Пол	Самооценка переживания		Устойчивая тревожность (средний уровень по группе)	Количество испытуемых с устойчивой тревожностью
		Частота	Интенсивность		
Старший подростковый	Девушки	8-й класс — средний; 9-й класс — высокий	8-й класс — средний; 9-й класс — высокий	8–9-й класс — высокий	1978–1985 — норма; 1986–1991 — несколько повышен; 1992–1994 — высокий; 1996–1997 — высокий; 1998–2000 — норма 2003–2005 — очень высокий
	Юноши	8-й класс — средний; 9-й класс — высокий	8-й класс — высокий; 9-й класс — высокий	8–9-й класс — высокий	1978–1985 — несколько повышен; 1986–1991 — повышен; 1992–1994 — высокий; 1996–1997 — высокий; 1998–2000 — норма; 2003–2005 — высокий
Ранний юношеский	Девушки	10-й класс — низкий; 11-й класс — высокий	10-й класс — средний; 11-й класс — средний	10-й класс — средний; 11-й класс — высокий	1978–1985 — несколько повышен; 1986–1991 — несколько повышен; 1992–1994 — очень высокий; 1996–1997 — очень высокий; 1998–2000 — норма; 2003–2005 — высокий

		Показатели (уровень), классы			
		Самооценка переживания		Устойчивая тревожность (средний уровень по группе)	Количество испытуемых с устойчивой тревожностью
Возраст	Пол	Частота	Интенсивность		
	Юноши	10-й класс — низкий; 11-й класс — средний	10-й класс — низкий 11-й класс — средний	10 –11-й класс — средний	1978–1985 — несколько повышен; 1986–1991 — норма; 1992–1994 — повышен; 1996–1997 — высокий; 1998–2000 — несколько повышен; 2003–2005 — высокий

Представленная в табл. 9 информация демонстрирует достаточно пеструю картину относительно гендерных различий в переживании тревоги и тревожности. Эти различия зависят не только от возраста испытуемых, но и от того, какой показатель применяется. Так, по прямой самооценке частоты переживания различия обнаруживаются во 2–5-х классах, по интенсивности – в 6–7 и 10-х классах, по среднему уровню тревожности в выборке, выявляемому с помощью опросников, – в 10–11-х классах. Наиболее существенные различия обнаруживаются при сравнении количества тревожных испытуемых в выборке. На протяжении четырех периодов проведения исследования данные по этому параметру оказались совершенно различными:

- в стабильный период жизни общества (1978–1985) данные указывали на увеличение числа тревожных детей в выборках мальчиков от младшего школьного к подростковому возрасту, а в выборках девочек – к юношескому;
- результаты, полученные в сложные, нестабильные периоды, указывают на совершенно другие возрастные тенденции.

По всей видимости, эти различия связаны с отмеченной выше особенностью: тем, что указанные изменения, условно говоря, «с разной степенью оперативности» отражаются в переживаниях детей разных возрастов. Это означает, что при изучении возрастных и гендерных характеристик таких лабильных, подверженных внешним влиянием образований, как тревожность, необходимо учитывать, что они могут претерпевать существенные изменения под влиянием не только событий личной жизни человека и его ближайшего окружения, но и макросоциальных явлений.

Завершая обсуждение, отметим, что представленные здесь данные, свидетельствуя о связи динамики количества тревожных детей и подростков с изменениями в жизни общества, вновь указывают на преимущественно социальную природу тревожности.

3.2. Стабильность тревожности как личностного образования

Один из наиболее важных вопросов в изучении тревожности как устойчивого образования – это вопрос о ее стабильности: как долго она может сохраняться, влияют ли на ее сохранение или исчезновение возрастные особенности, изменение условий и т. п.

Проблема изучения стабильности тревожности у детей в известной нам литературе не ставилась. Не составляют, на наш взгляд, исключения и исследования, базирующиеся на концепциях психоанализа и неопсихоанализа, о которых говорилось выше, поскольку представление о том, что, возникнув, тревожность далее сопровождает человека всю жизнь, по сути, снимает там этот вопрос как проблему исследования.

Изучение стабильности тревожности как устойчивого образования проводилось нами на

основании данных лонгитюдных исследований. Были проведены три лонгитюда:

- 1) на протяжении младшего школьного возраста¹² в 1–3-х классах трехлетней начальной школы (от 7 до 9 лет), 97 чел.;
- 2) младшего школьного – подросткового возраста – в 3–4-х классах четырехлетней начальной школы и 5–7-х классах средней школы (8–12 лет), в котором участвовали 83 чел.;
- 3) старшего подросткового – раннего юношеского возраста, в 8–11-х классах (13–17 лет), с участием 112 чел.¹³

Работа в 1–7-х классах проводилась во второй половине учебного года. Это делалось для того, чтобы снять влияние фактора адаптации к поступлению в школу в 1-м классе и новым условиям обучения – в 5-м классе.

В младшей группе лонгитюда для диагностики тревожности на протяжении 3 лет использовалась модифицированная методика Е. Амен.

В старшей – комплексная методика, состоящая из шкалы социально-ситуационного страха, тревоги О. Кондаша и разработанного нами варианта метода неоконченных предложений, направленного на изучение тревожности.

В лонгитюдном исследовании, охватывающем младший школьный – подростковый возраст, в связи с изменением возраста детей в ходе исследования мы были вынуждены сменить методику, сохранив, однако, ее проективный характер: в 3–4-х классах использовалась модифицированная методика Е. Амен, а в 5–6-х – разработанный нами вариант методики неоконченных рассказов.

Нас интересовали случаи сохранения и изменения тревожности, т. е. замена ее на эмоциональное благополучие, и, напротив, изменение эмоционального благополучия на устойчивую тревожность. При этом в данной части работы мы не обращали внимания на то, проявляется ли тревожность в какой-либо одной сфере, представляя собой вид частной тревожности, или она проявляется во всех исследуемых в работе сферах, что можно было бы в определенном смысле рассматривать как признак общей тревожности. Поэтому все случаи перехода общей тревожности в частные ее виды, и наоборот, мы рассматривали как проявление стабильности этого образования.

Прежде чем перейти к изложению результатов, следует остановиться на еще одной категории испытуемых. Имеется в виду относительно небольшая группа детей, у которых отмечалось полное отсутствие проявлений тревоги, т. е. полное, «абсолютное спокойствие», в отличие от эмоционально благополучных, в той или иной степени проявляющих тревожность (что рассматривается как психологическая норма). В подавляющем большинстве случаев «абсолютное спокойствие» сопровождалось нечувствительностью к тем или иным проявлениям реального неблагополучия (неуспешностью в учебе, спорте, общении со сверстниками и т. п.). На свой неуспех эти дети не только не обращали внимания, а просто не осознавали его. Такие школьники, как отмечалось выше, практически всегда выделяются при исследованиях тревожности. Подробнее мы остановимся на результатах этой группы, которую условно обозначаем как «неадекватно спокойные испытуемые», далее.

Рассмотрим сначала данные по младшей группе лонгитюда.

В 1-м классе из 94 испытуемых тревожность проявляли 33, эмоциональное благополучие – 56 чел., неадекватное спокойствие – 5 чел.¹⁴

Во 2-м классе тревожность сохранили 26 чел. (79% от числа тревожных испытуемых 1-го

¹² Работа осуществлялась в русле выполнения комплексной программы АПН СССР по преодолению перегрузки школьников, основные результаты которой изложены в коллективной монографии: Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М., 1988.

¹³ Далее (см. главы 3 и 4) результаты испытуемых с неопределенным характером переживания не рассматриваются и при подсчете не учитываются.

¹⁴ Различие количества тревожных и эмоционально благополучных испытуемых в младших классах между первым и вторым лонгитюдным исследованиями связано в различии времени их проведения (см. раздел 3.1).

класса), 6 чел. (18%) стали эмоционально благополучными и еще один – проявлял во 2-м классе «неадекватное спокойствие». Всего во 2-м классе тревожность проявляли 27 чел., из них в 3-м классе сохранили тревожность 24 чел. (89% от числа тревожных испытуемых 2-го класса), у 2 чел. тревожность сменилась на эмоциональное благополучие и у 1 чел. – на неадекватное спокойствие.

В 3-м классе количество тревожных испытуемых вновь возросло и составило 39 чел., причем 29 из них составляли дети, проявлявшие тревожность в 1-м классе (88% тревожных испытуемых 1-го класса). Результаты свидетельствуют, таким образом, об очень высокой устойчивости тревожности на протяжении младшего школьного возраста.

Сходные данные получены и по группе эмоционально благополучных детей. Из 56 таких испытуемых 1-го класса во 2-м сохранили эмоциональное благополучие 52 чел. (93%), у 4 чел. к (7%) возникли различные виды тревожности. Во 2-м классе было 58 эмоционально благополучных испытуемых, из них в 3-м классе сохранили эмоциональное благополучие 47 чел. (81% от числа эмоционально благополучных испытуемых 3-го класса), а 11 чел. (19%) проявили тревожность. Всего в 3-м классе эмоциональное благополучие проявляли 49 чел. В 1-м классе 48 детей (абсолютное большинство) были эмоционально благополучными.

Из 5 чел., проявлявших в 1-м классе «неадекватное спокойствие», лишь один сохранил его на протяжении всех 3 лет исследования, у остальных оно сменилось тревожностью: у 3 чел. – во 2-м и у одного – в 3-м классе. Еще у одного испытуемого тревожность в 1-м классе сменилась «неадекватным спокойствием» во 2-м и вновь тревожностью – в 3-м. Не было ни одного случая, когда «неадекватное спокойствие» сменялось эмоциональным благополучием или, наоборот, – эмоциональное благополучие – «неадекватным спокойствием».

Общее количество всех вариантов изменений – 31: во 2-м классе – 15, в 3-м – 16. Из них в 26% случаев тревожность менялась на эмоциональное благополучие, в 48% – эмоциональное благополучие – на тревожность, т. е. осуществлялись в обоих направлениях примерно в равной степени, что указывает, как представляется, на то, что произошедшие изменения не подчиняются какой-либо закономерности, а носят индивидуальный характер.

Хотелось бы также обратить внимание на то, что количество тревожных испытуемых в 1-м классе значительно не отличается от 2–3 чел., и более того, как было показано выше, – подавляющее большинство тревожных детей 1-го класса сохранили свою тревожность на протяжении всех 3 лет обучения.

Как уже отмечалось, работа проводилась в 3–4-й четвертях, когда адаптационный период, закономерно сопровождающийся повышением тревожности, что неоднократно отмечалось в литературе, у большинства детей закончился. Все это позволяет говорить об отсутствии на протяжении младшего школьного возраста, помимо адаптационного, другого тревогогенного периода.

В целом можно сказать, что на протяжении младшего школьного возраста и тревожность, и эмоциональное благополучие очень стабильны и, по всей видимости, связаны с факторами, действующими за пределами школы. Беседы с родителями дают основания думать, что, по крайней мере, большинство таких детей в той или иной мере проявляли тревожность и до школы.

Второе лонгитюдное исследование, как отмечалось, охватывало период с 3-го по 7-й класс – младший школьный и младший подростковый возраст.

В 3-м классе из 80 испытуемых тревожность проявляли 56, эмоциональное благополучие – 22, «неадекватное спокойствие» – 2 чел.¹⁵

В 4-м классе тревожность сохранилась у 52 чел. (93% от числа тревожных испытуемых), у 3 чел. (5%) тревожность изменилась на эмоциональное благополучие и у 1 чел. (2%) – на «неадекватное спокойствие». Эти данные вновь подтверждают, что тревожность в младшем школьном возрасте является достаточно стабильным образованием.

Всего в 4-м классе тревожность диагностировалась у 61 чел. В 5-м классе она сохранилась

¹⁵ Здесь мы вновь сталкиваемся со сложной проблемой отделения собственно возрастных характеристик от тех, которые «провоцируются» определенными условиями жизни и обучения.

у 49 чел. (80% от числа тревожных испытуемых 4-го класса), эмоционально благополучными стали 10 испытуемых (16%) и «неадекватно спокойными» – 2 (3%). Следовательно, и между 4–5-ми классами ситуация остается достаточно стабильной.

В 5-м классе тревожность проявляли 58 чел. Из них в 6-м сохранили ее 38 чел. (66%), стали эмоционально благополучными – 16 (28%), а «неадекватно спокойными» – 4 (6%). Таким образом, в 6-м классе количество подростков, сохранивших тревожность, достоверно меньше, чем в 5-м. Это, как представляется, указывает на 6-й класс (возраст детей – 11–12 лет) как на период, на протяжении которого в тревожности детей могут происходить наиболее существенные изменения.

Количество тревожных детей в 6-м классе – 47 чел.

В 7-м классе 32 из них (68%) сохранили тревожность, 13 (28%) – изменили на эмоциональное благополучие и 2 (4%) – на «неадекватное спокойствие». Мы видим, что ситуация в 7-м классе аналогична 6-му классу: тревожность оказывается менее устойчивой, чем в младшем школьном возрасте.

При сопоставлении результатов 3-х и 7-х классов обнаружилось, что в последнем тревожность проявляли 26 чел. из тех, у кого тревожность диагностировалась и в 3-м классе (47%). Для сравнения напомним, что на протяжении младшего школьного возраста стабильную тревожность демонстрировали до 90% испытуемых (различия достоверны на 0,1%-ном уровне значимости). Наиболее заметные изменения, как было показано выше, происходят в 6–7-х классах, т. е. в подростковом возрасте.

Рассмотрим теперь стабильность переживания эмоционального благополучия и «неадекватного спокойствия». В 3-м классе было 22 эмоционально благополучных испытуемых. В 4-м у 15 чел. из них (68%) это переживание осталось неизменным, а у 7 – 32% – сменилось на переживание тревожности. Эмоциональное благополучие в данной выборке оказалось менее стабильным, чем тревожность. Обращает на себя внимание различие в сохранении эмоционального благополучия на протяжении младшего школьного возраста между этой группой лонгитюда и рассмотренной выше. К возможному объяснению этого мы вернемся ниже.

Из 18 эмоционально благополучных испытуемых 4-го класса 10 чел. (56%) сохранили данное переживание и в 5-м классе, остальные 8 (44%) – стали тревожными. Близкой оказалась картина и в 6-м классе – из 20 чел. эмоциональное благополучие сохранилось у 11 (55%) и изменилось – у 9 (45%). В 7-м классе, напротив, ситуация резко изменилась: из 29 детей, проявлявших в 6-м классе эмоциональное благополучие, 26 (90%) сохранили его и в 7-м и лишь 3 чел. (10%) стали тревожными. Из испытуемых, проявлявших эмоциональное благополучие в 3-м классе, оно сохранилось в 7-м лишь у 8 чел. (36%), что статистически не отличается от данных по группе тревожных детей.

«Неадекватно спокойных» испытуемых в 3-м классе было 2 чел. (2%), в 4-м классе оба школьника стали тревожными. Эта же ситуация повторилась с такими испытуемыми в 5-х и 6-х классах (1 и 2 чел. соответственно). На протяжении 6–7-х классов «неадекватное спокойствие» сохранилось у 2 и еще у 2 сменилось на тревожность. Вновь обратим внимание на то, что ни в одном случае не отмечается чередования «неадекватного спокойствия» и эмоционального благополучия.

Общее количество изменений на протяжении 5 лет исследования – 83: в 4-м классе – 13 (16%), в 5-м – 21 (25%), в 6-м – 31 (37%), в 7-м – 18 (22%). Наибольшее число изменений происходит в 6-м классе, 5-й класс занимает в этом отношении промежуточное положение. Половина всех изменений (50%) происходит в направлении эмоционального благополучия, 33% – в противоположном направлении: от эмоционального благополучия к тревожности. Как представляется, это позволяет охарактеризовать 6–7-е классы как достаточно благоприятный для преодоления тревожности период.

Итак, полученные результаты свидетельствуют о следующем:

- 1) тревожность достаточно стабильна на протяжении 3–5-х классов (8–10 лет), т. е. младшего школьного и предподросткового возраста;
- 2) обращает на себя внимание отсутствие заметных изменений в 5-м классе – периоде адаптации к средней школе. Этот вопрос требует дополнительного изучения;

3) в 6-х классах ситуация меняется, и хотя тревожность продолжает оставаться стабильной более чем у 65% испытуемых, количество испытуемых, у которых она сменяется другими типами переживания, прежде всего эмоциональным благополучием, существенно увеличивается;

4) на протяжении младшего школьного-подросткового возрастов тревожность сохраняется менее чем у половины испытуемых.

Таким образом, на протяжении младшего школьного – подросткового возраста в тревожности детей происходят заметные изменения, которые оказываются наиболее выраженными в 6–7-х классах, т. е. в подростковом возрасте.

Несколько иначе обстоит дело со стабильностью переживания эмоционального благополучия. Прежде всего, как мы уже отмечали, результаты по этой группе лонгитюда в отношении младшего школьного возраста заметно отличаются от первой группы: эмоциональное благополучие здесь оказалось менее стабильным, чем тревожность, тогда как в первой в обоих случаях ситуация была примерно одинаковой. Мы склонны объяснять это как разным временем проведения исследования (вторая группа изучалась в конце 1980–1990-х гг., тогда как первая – в середине 1980-х). Кроме того, определенную роль сыграли различия в условиях обучения:

- в первом случае исследование проводилось в массовой школе, в которой переход из начальной в среднюю школу, естественно, не предусматривал никаких особых условий;
- во втором – в гимназии, в которой дети должны были, начиная с 4-го класса, каждый год сдавать экзамены и могли быть отчислены в случае неуспеваемости. Школьная ситуация в последнем случае не способствовала сохранению эмоционального благополучия.

В 5–6-х классах ситуация сохраняется: стабильность эмоционального благополучия проявляют немногим более половины детей. Напротив, в 7-м классе положение меняется: в этот период эмоциональное благополучие оказывается стабильным у абсолютного большинства детей, у которых оно диагностировалось в 6-м классе. На протяжении младшего школьного – подросткового возраста стабильное эмоциональное сохраняют немногим более трети детей. Тревогогенными оказываются 4–6-е классы, в 7-м ситуация стабилизируется.

Таким образом, если основные изменения в переживаниях тревожности происходят в подростковом возрасте, то эмоционального благополучия – на протяжении достаточно длительного периода, захватывающего конец младшего школьного, предподростковый и отчасти подростковый этапы жизни ребенка. Наиболее значимыми с точки зрения возможных изменений оказываются 6-е и несколько в меньшей степени – 5-е классы. Именно в это время происходят заметные изменения в устойчивых характеристиках эмоционального самочувствия детей. Вместе с тем, обращает на себя внимание, что и полученные нами результаты, и литературные данные (несмотря на определенные различия между ними) указывают на подростковый возраст как наиболее критический для переживаний тревоги.

С нашей точки зрения, это объясняется тем, что в этот период происходит важный в возрастном отношении переход: ребенок становится подростком, что, естественно, в значительной степени сказывается на характеристиках эмоционально-личностных образований.

Наши данные указывают на связь стабильности эмоционального благополучия с условиями обучения. Результаты позволяют рассматривать 7-й класс (12 лет) как относительно благоприятный период для эмоционального самочувствия школьника. Кроме того, эти результаты дополняют приведенные выше данные (см. раздел 2.1), которые показали достаточную противоречивость разных показателей тревожности у 10–12-летних детей. Напомним, что прямая оценка указывала на этот возраст, как и на весь период 10–12 лет (5–7-е классы) как на достаточно благоприятный в отношении эмоционального самочувствия детей. Данные же, полученные по Шкале явной тревожности для детей (CMAS) А. Кастанеды и др., – о том, что по сравнению с младшим школьным возрастом в этот период средний уровень тревоги растет, что особенно заметно по отношению к возрасту 12 лет в группе девочек. Результаты лонгитюдного исследования, проводившегося с помощью методики проективного типа, оказались ближе к результатам прямого оценивания. Это еще раз указывает на рассогласование у детей этого возраста таких показателей тревожности, как осознание собственной тревоги, оценка тех или иных ситуаций, как содержащих угрозу, с одной стороны,

и признание наличия у себя определенных «тревожных» переживаний и реакций – с другой.

Продemonстрированный в ходе лонгитюдного исследования достаточно благоприятный в целом характер этого периода дает возможность высказать два предположения.

Во-первых, можно предположить, что повышенное внимание к собственным внутренним ощущениям, переживаниям в этот период, в связи с происходящей перестройкой организма, может быть, а может и не быть проявлением тревожности (не случайно, как было показано выше, подобная тенденция в наибольшей степени проявляется у девочек).

Во-вторых, возможно именно в это время в наиболее яркой форме проявляется наличие разных типов тревожности. Эти предположения требуют специальной дополнительной проверки. Мы вернемся к этому вопросу ниже. Пока можно лишь констатировать, что 12 лет – возраст, являющийся с точки зрения изучения состояния тревоги и тревожности как свойства личности достаточно значимым периодом, нуждающимся в специальном изучении.

В лонгитюдном исследовании, проводившемся в 8–11-х классах, участвовали 112 чел. Из них в 8-м классе тревожность диагностировалась у 53 школьников, эмоциональное благополучие – у 55 и «неадекватное спокойствие» – у 4. Переход от 8-го к 9-му классу характеризовался высоким уровнем стабильности тревожности: ее сохранили 44 чел. (83% от числа тревожных испытуемых), у 7 чел. (13%) она сменилась на эмоциональное благополучие и еще у 2 чел. (4%) – на «неадекватное спокойствие». Таким образом, на протяжении старшего подросткового возраста (8–9-е классы, 13–14 лет) тревожность характеризовалась достаточной стабильностью.

При переходе в 10-й класс из 59 испытуемых, проявлявших тревожность в 9-м классе, она сохранилась у 39 чел. (66%), что достоверно (на 5%-ном уровне значимости) ниже, чем в предшествующий период, у 14 чел. (24%) – сменилась на эмоциональное благополучие и у 9 чел. (15%) – на неадекватное спокойствие.

В 11-м выпускном классе абсолютное большинство тревожных испытуемых сохраняют ее: из 40 школьников, проявлявших тревожность в 10-м классе, в 11-м она сохраняется у 38 чел. (95%), что существенно выше, чем в 10-м и лишь у двух сменилась на эмоциональное благополучие. В 11-м классе тревожность проявляют 36 (68%) из 53 школьников, у которых она диагностировалась в 8-м классе.

Наибольшие изменения в тревожности, следовательно, отмечаются между 9-м и 10-ми классами. Из 55 чел., демонстрировавших в 8-м классе эмоциональное благополучие, в 9-м оно сохранилось у 43 (78%), а у 12 (22%) сменилось на переживание тревоги. Это показывает, что эмоциональное благополучие на протяжении старшего подросткового возраста достаточно стабильно. Еще большая стабильность демонстрируется при переходе в 10-й класс: из 50 чел., проявлявших эмоциональное благополучие в 9-м классе, в 10-м его сохраняют 49 чел. (98%) и лишь у одного оно сменяется тревожностью. В 11-м классе ситуация резко меняется, эмоциональное благополучие сохраняется лишь у немногим более половины школьников: из 63 чел., проявлявших эмоциональное благополучие в 10-м классе, оно остается стабильным в 11-м лишь у 34 (54%) и у 29 чел. (46%) сменяется тревожностью. Из 53 чел., проявлявших эмоциональное благополучие в 8-м классе, в 11-м его сохранили 31 чел. (56%), т. е. примерно столько же испытуемых, сколько и сохранивших за этот период тревожность.

Неадекватное спокойствие в 8-м классе, как отмечалось, проявляли 4 чел., у трех из них оно сменилось в 9-м – тревожностью и у одного – сохранилось. Все 3 испытуемых, у которых подобное явление отмечалось в 9-м классе, сохранили его в 10-м. В 10-м классе в этой группе оказалось необычно много испытуемых – 12 чел. Все они в 11-м классе проявили тревожность.

Общее количество изменений на протяжении четырех лет этого лонгитюдного исследования – 90: 24 (27%) – в 9-м классе, 23 (25%) – в 10-м и 43 (48%) – в 11-м. Наибольшее количество изменений происходит, таким образом, в 11-м классе, причем это в основном изменения, характеризующиеся появлением тревожности. На протяжении всего периода (8–11-е классы) тревожность сменялась эмоциональным благополучием всего в 26% случаев, а эмоциональное благополучие тревожностью чаще – в 47%, и в основном именно в 11-м классе. Очевидно, что такой результат определяется проблемами, которые возникают у учащихся в связи с окончанием школы. Отметим, что и в этой возрастной группе не было ни одного случая изменений, при которых неадекватное спокойствие сменялось эмоциональным благополучием

или наоборот.

Итак, на протяжении старшего подросткового – раннего юношеского возраста можно констатировать следующее:

1) тревожность остается стабильной более чем у 65% выборки, что свидетельствует о ее достаточной устойчивости. При этом отмечаются как бы периоды наибольшей стабильности: старший подростковый возраст (8–9-е классы) и ранний юношеский (10–11-е классы);

2) в 10-м классе у части детей тревожность как бы исчезает, однако в 11-м у многих вновь появляется;

3) эмоциональное благополучие за этот же период сохраняется у чуть более половины испытуемых, причем наибольшие изменения происходят в 11-м классе, что, по всей видимости, всецело определяется его особым статусом;

4) особо следует сказать о «неадекватном спокойствии». Результаты по старшему подростковому возрасту в этой выборке не отличаются от полученных в младших возрастных группах. При переходе к раннему юношескому возрасту, в 10-м классе, происходит резкое увеличение числа таких испытуемых, однако в 11-м классе все эти школьники демонстрируют ярко выраженную тревожность.

Своеобразно положение с эмоциональным самочувствием в течение обучения в 10-м классе. Это время, как свидетельствуют беседы со школьниками, воспринимается ими как период узаконенного отдыха перед тяжелым этапом окончания школы и поступления в институт, ухода в армию, выбора работы и т. п., что неоднократно отмечалось в литературе (А. Д. Андреева, 1989; Формирование личности старшеклассника, 1989; и др.). Наши данные также свидетельствуют, что указанный период – время наибольшего благополучия в эмоциональном самочувствии. При этом у некоторых школьников, на предшествующем и последующем этапах характеризовавшихся тревожностью, оно приобретает форму «неадекватного спокойствия». Резкое увеличение количества «неадекватно спокойных» испытуемых в 10-м классе мы, поэтому, относим не на счет возрастных особенностей школьников, а именно на счет условий обучения. Исходя из сказанного мы склонны полагать, что при рассмотрении устойчивых проявлений «неадекватного спокойствия», полного отсутствия тревоги собственно возрастных различий не выявилось.

Представленные выше данные показывают, что «неадекватное спокойствие» – сравнительно неустойчивое образование, оно сохраняется на протяжении не более чем 2 лет эксперимента, причем это проявляется менее чем у трети испытуемых. Наиболее часто (примерно в половине случаев) «абсолютное спокойствие» сменялось повышенной тревожностью, и наконец еще примерно у трети имело место их чередование. Не было ни одного случая, когда оно сменялось бы эмоциональным благополучием. Не отмечалось и обратных случаев, когда эмоциональное благополучие сменялось у детей таким абсолютным спокойствием. Все это еще раз подтверждает правомерность интерпретации последнего именно как особой формы тревожности, которая, безусловно, носит характер сильной защиты и описана в литературе под терминами «отрицающая тревожность», «подавленная тревожность», «бессознательная тревожность», «защищенность» и др.

Подведем итоги этой части работы.

1. Полученные результаты демонстрируют достаточную стабильность тревожности на протяжении младшего школьного возраста, а также старшего подросткового – раннего юношеского возраста. В период младшего школьного – подросткового возраста стабильность тревожности существенно ниже, что, с одной стороны, указывает на этот период как на достаточно благоприятный в жизни подростка, а с другой – позволяет предположить, что это время может оказаться также сензитивным для преодоления устойчивой тревожности. Наибольшие изменения отмечаются при переходе от предподросткового к подростковому возрасту, а также – несколько менее выраженные – от старшего подросткового к раннему юношескому возрасту, что указывает на особую значимость переходных периодов развития для становления эмоционально-личностных образований.

2. Вместе с тем, имеющиеся данные позволяют выделить наряду с устойчивой тревожностью и такой ее тип, который, будучи сходным с первым по диагностическим показателям, вместе с тем является достаточно лабильным и по сути представляет собой

специфический вариант реактивной тревожности.

3. Результаты лонгитюдных исследований, кроме того, вновь ставят проблему различных показателей тревожности. Вопрос в том, в каком соотношении они находятся между собой. К таким показателям, с одной стороны, относится когнитивная оценка ситуации как содержащей угрозу и отсутствия у себя резервов, возможностей для того, чтобы справиться с ней. Как отмечалось выше, на такую оценку, как на один из наиболее точных показателей, указывают многие авторы, занимающиеся этой проблемой (Н. В. Имедадзе, В. Р. Кисловская, А. Т. Бек, Р. Лазарус, Дж. Мандлер, С. Эпстейн и др.), а также наши эксперты (см. раздел 2.3). С другой – подтверждение испытуемым наличия у него таких переживаний и форм реагирования, которые интерпретируются специалистами как показатели тревожности (многочисленные исследования, проведенные на основании шкал типа MAS и ее детского варианта, Шкалы реактивной и личностной тревожности и т. п.). Ответ на этот вопрос требует дополнительного углубленного анализа. Некоторые данные по этому поводу мы рассмотрим в следующем параграфе.

3.3. Виды тревожности. Общая и частная тревожность

Вопрос о разных видах тревожности, прежде всего о том, как соотносятся между собой общая, разлитая тревожность и ее отдельные частные виды («специфические тревоги»), как мы уже отмечали, широко дискутируется в литературе. Напомним, что проблема в большинстве случаев формулируется следующим образом: насколько частные виды тревожности – школьная, арифметическая, межличностная, тестовая, компьютерная и т. п. – представляют собой отдельные, замкнутые именно на этой сфере переживания и насколько они могут являться лишь формой выражения общей тревожности, зафиксировавшейся на данной сфере как на наиболее значимой в тот или иной период. Мы уже говорили, что существуют разные точки зрения на этот вопрос, обоснованные не столько экспериментальными данными, сколько теоретическими взглядами автора. В значительной части случаев исследования общей, разлитой тревожности и ее частных видов проводятся раздельно: часть исследователей изучает тревожность, которая рассматривается ими как проявление некоторого общего свойства личности или темперамента, другие изучают ее частные виды.

По нашему мнению, продуктивным ходом для анализа этой проблемы явились идеи Л. И. Божович об адекватной и неадекватной тревожности. Согласно этой точке зрения, как уже отмечалось, критерием подлинной тревожности выступала ее неадекватность реальной успешности, реальному положению индивида в той или иной области. Только в таком случае она рассматривалась как проявление общеличностной тревожности, «зафиксировавшейся» на определенной сфере. Однако и этот показатель не подвергался специальной экспериментальной проверке, а был постулирован на основе теоретических взглядов. Кроме того, при его использовании возникает ряд существенных проблем, связанных с определением адекватности того или иного вида частной, специфической тревожности, особенно когда речь идет о сопоставлении нескольких ее видов.

Выше при рассмотрении данных лонгитюдных исследований мы упоминали об общей и частной тревожности, имея в виду лишь то, насколько диагностированная тревожность охватывает разные сферы жизни ребенка (школьная, общения и т. д.) или сосредоточена в одной-двух. В таком подходе мы исходили из представлений о значимости тех или иных областей проявления тревоги для детей определенного возраста. При этом, однако, остается неясным, были ли бы получены аналогичные результаты, если для изучения брались какие-либо другие сферы, имеющие, например, не общевозрастную, а индивидуальную значимость.

Остается также открытым вопрос о том, насколько такое распространение тревожности на разные сферы действительно свидетельствует о разлитой, генерализованной тревожности, а не об одновременном наличии у человека нескольких частных видов тревожности.

Все эти сомнения указывают на недостаточность подобного «количественного» подхода для специального анализа вопроса о том, как общая тревожность, которая может и не иметь определенной области выражения, проявляясь, по определению, в переживании некоторой безобъектной угрозы, соотносится с тревожностью, характеризующей конкретные сферы,

области действительности.

Другой аспект рассмотрения этого вопроса касается затронутой выше проблемы соотношения различных эмпирических показателей тревожности. Дело в том, что тревожность, выявляемая по подтверждению испытуемым наличия у него определенных ее симптомов, исходно рассматривается как безобъектная, или, точнее, «внеобъектная» (поскольку вопрос о наличии или отсутствии определенного объекта в данном случае не ставится). В то время как тревожность, определяемая по прямой или проективной когнитивной оценке ситуации или области, естественно, подразумевает наличие конкретного объекта.

Исходя из этих соображений мы решили в первую очередь выяснить, каким образом эти показатели соотносятся у одних и тех же школьников. При этом для большей четкости получаемых результатов в обоих случаях использовался один и тот же тип метода: опросники, в которых испытуемый должен был определить у себя:

1) или степень выраженности у себя симптомов тревожности;

2) или степень того, насколько ситуации определенных типов вызывают переживания тревоги.

В связи с тем, что мы не располагали подобного типа методами для дошкольников и младших школьников, данная часть работы проводилась только на подростках (7-й класс) и старших школьниках (10-й класс). В обоих случаях для оценки выраженности симптомов использовалась Шкала тревожности как состояния и свойства Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина (Ю. Л. Ханин, 1980) в той ее части, которая касается устойчивой тревожности – условно назовем этот показатель «симптоматическим». Для выявления оценки определенных типов ситуаций – разработанный нами опросник видов социальной тревожности – школьной, самооценочной, межличностной (А. М. Прихожан, 1987, см. приложение 3), к которому добавлялась субшкала «классические фобии» шкалы О. Кондаша (О. Кондаш, 1973) – условное наименование этого показателя «ситуационный». В обоих случаях для оценки использовалась балльная шкала (от 1 до 4 баллов в первом случае и от 1 до 5 – во втором). В работе участвовали: в 7-х классах – 78 чел., а в 10-х – 52 чел.

Результаты по 7-м классам показали следующее: всего разные варианты тревожности проявили 41 чел. 9 чел. из них (22%) проявили тревожность по обоим показателям, 15 (36%) – по оценке симптома, 17 (42%) – по оценке ситуаций. Примерно сходная картина выявилась и в 10-х классах. Из 24 чел., проявлявших тревожность, у 10 (42%) она выявилась по обоим показателям, и по 7 чел. (29%) проявили тревожность по тому или иному показателю. Не выявилось и каких-либо значимых различий при анализе соотношения «социальных» видов тревожности и «классических фобий».

Таким образом, полученные результаты оказались достаточно противоречивыми и не давали оснований для каких бы то ни было выводов. Поэтому для анализа этого вопроса мы решили рассмотреть, как меняются или сохраняются эти проявления тревожности на протяжении определенного времени. Были выбраны периоды, характеризующиеся, по результатам изложенной выше работы, наиболее заметными изменениями в тревожности: 1–7-й и 9–10-й классы. Указанные выше методики проводились 4 раза, по 2 раза в год, в конце 1-й и середине 4-й четверти.

По результатам первой пробы, проводившейся соответственно в 6-м и 9-м классах, были отобраны 3 группы испытуемых: 1-я группа – школьники, проявлявшие тревожность по обоим показателям (8 чел. в 6-м классе и 11 – в 9-м); 2-я группа – школьники, тревожность которых проявлялась только при оценке симптомов (14 чел. в 6-м классе и 16 – в 9-м); 3-я группа – школьники, у которых тревожность проявилась в оценке ситуаций (17 чел. в 6-м классе и 10 – в 9-м).¹⁶

Всего в этой части работы участвовали: в 6–7-х классах 39 чел., в 9–10-х – 37 чел. Не касаясь данных отдельных проб, представим сразу общую картину. Результаты представлены в табл. 10.

¹⁶ Для большей наглядности мы не рассматриваем здесь данные тех испытуемых, которые в последующем в одной или нескольких пробах проявляли «неадекватное спокойствие».

Таблица 10. Динамика показателей тревожности (в процентном отношении к общему числу испытуемых в группе).

Характер изменений показателей тревожности	Возрастные выборки, группы испытуемых, в %							
	6–7-е классы				9–10-е классы			
	1-я гр.	2-я гр.	3-я гр.	Всего	1-я гр.	2-я гр.	3-я гр.	Всего
Проявление эмоционального благополучия	—	28	35	26	9	19	30	19
Смена показателей тревожности	62	36	47	46	36	69	50	54
Отсутствие изменений	38	36	18	28	55	12	20	27

Рассмотрим сначала отдельные группы. При их анализе мы исходим из литературных данных о том, что общая тревожность в силу своего глубинного характера значительно труднее поддается перестройке и тем самым реже спонтанно меняется на эмоциональное благополучие. Изменения в общей тревожности следует искать внутри этого образования: она может «прикрепляться» к конкретным ситуациям, колебаться в определенных пределах по степени интенсивности и т. п.

Напомним, что мы специально выбрали возрастные периоды, в которых тенденция к изменению тревожности проявляется наиболее ярко. Из табл. 10 видно, что в первых группах (и в 6–7-х, и в 9–11-х классах), испытуемые которых проявляли тревожность по обоим показателям, обращает на себя внимание очень слабая, по сравнению с другими группами, представленность случаев смены тревожности на эмоциональное благополучие. Из 19 испытуемых этих двух групп лишь 1 чел. в 10-м классе проявил эмоциональное благополучие, что позволяет охарактеризовать тревожность, проявляющуюся по обоим показателям, как наиболее устойчивую. В этих группах примерно в равной степени представлены случаи смены показателей тревожности, когда высокая тревожность диагностируется то по одному, то по другому показателю, и случаи, когда тревожность на протяжении 2 лет выявляется по обоим показателям. Все это позволяет заключить, что в данном случае мы имеем дело с каким-то одним видом тревожности, в разное время проявляющимся по-разному.

Результаты вторых групп, куда были включены испытуемые, тревожность которых проявлялась по симптоматическому показателю, оказались различными в зависимости от возраста школьников. В 6–7-х классах данные распределились между тремя характеристиками динамики практически поровну, в 9–10-х – преобладает характеристика «смена показателей»: выраженность симптоматики меняется на оценку ситуации, и наоборот.

В целом количество случаев, когда показатели тревожности либо чередуются, либо сохраняются, в обеих возрастных выборках превышают те, когда она изменяется на эмоциональное благополучие. Это дает основания полагать, что подобные случаи также являются показателем того, что общая тревожность может преобразовываться в конкретные, частные ее виды. В старшем подростковом – раннем юношеском возрасте это происходит в более заметной форме.

Данные третьих групп, у испытуемых которых тревожность выражалась в оценке ситуаций, оказались наименее показательными. В обеих возрастных группах результаты разделились между тремя характеристиками динамики почти поровну, различий между теми случаями, когда тревожность меняется на эмоциональное благополучие, и суммарным выражением двух других характеристик динамики практически нет. Поскольку в этих группах мы имеем дело с показателями, которые характеризуют, прежде всего, конкретные виды тревожности, то можно полагать, что такое отсутствие различий связано с тем, что одинаковый экспериментальный показатель выражает разные виды тревожности: собственно частную,

локальную тревожность и такую частную тревожность, которая является выражением общей.

Анализ возрастных выборок в целом показывает, что количество случаев, когда показатели тревожности чередуются, заменяя или дополняя друг друга, превышает число тех, при которых различные показатели тревожности сменяются эмоциональным благополучием в младшем школьном и подростковом возрасте более чем в 2 раза. Наиболее ярко последнее проявляется в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте (соответственно 54% и 19% от общего количества изменений). Обращает на себя внимание также то, что в выборке 9–10-х классов количество случаев, когда какие-либо изменения в тревожности отсутствуют, существенно меньше, чем тех, когда разные показатели тревожности чередуются, меняя друг друга.

Проведенный анализ позволяет констатировать следующее.

1. Тревожность, диагностируемая и по симптоматическому, и по ситуационному показателю, равно как и только по симптоматическому, является, по крайней мере, в значительной части случаев формой выражения общей тревожности.

2. Тревожность, определяемая только по ситуационному показателю, может являться формой проявления общей (в этом случае ситуационный и симптоматический показатели могут чередоваться) либо представлять собой собственно форму частной тревожности. Именно смена разных показателей тревожности, как отмечалось, является, на наш взгляд, убедительным доказательством наличия общей тревожности, которая может приобретать разные формы.

Эти выводы, однако, судя по нашим данным, могут быть в большей мере отнесены к старшему подростковому – раннему юношескому возрасту. Относительно подросткового возраста мы можем так говорить, прежде всего, по отношению к тем школьникам, у которых и симптоматический, и ситуационный показатель в ряде случаев выступают совместно. В тех же случаях, когда на первый план выступает симптоматический показатель, можно, опираясь на приведенные в предшествующих разделах данные, лишь предположить, что за одинаковыми тестовыми показателями скрываются разные явления: как подлинная тревожность, так и не носящее характера тревоги повышенное внимание к собственным внутренним переживаниям, обусловленное их новизной.

На это же указывают и данные клинического изучения детей и подростков в ходе практической психологической работы. В нашей практической работе собственно частная, капсулированная тревожность встречалась во всех изучавшихся возрастах примерно в 20% случаев.

Имеющиеся материалы свидетельствуют, что различия между указанными двумя формами частной тревожности проявляются, во-первых, в характере осознания опасности: в последнем случае оно отчетливее, более конкретно выделяются источники угрозы, осознаются ее причины, однако это не подразумевает неперенной адекватности подобного осознания.

Во-вторых, в ходе психологической работы: собственно частная тревожность сравнительно легко и практически полностью исчезает при обучении детей и/или близких им взрослых определенным средствам овладения конкретными типами ситуаций, саморегуляции поведения. В то время как при частной тревожности, являющейся формой выражения общей, наблюдается определенное «перетекание тревожности»: избавление от тревожности в одной сфере приводит к ее возникновению в другой, причем это может происходить неоднократно.

В целом же полученные нами на возрастном материале результаты подтверждают имеющуюся в литературе точку зрения о том, что в значительной части случаев частная тревожность является лишь специфической формой выражения, «привязывания» к определенным объектам общей тревожности.

3.4. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности

В главе 2 мы рассматривали вопрос о формах проявления в поведении, субъективных переживаниях состояния тревоги. В настоящем разделе будут рассмотрены формы тревожности как личностного образования. Под формой тревожности мы понимаем особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках

поведения, общения и деятельности. Она проявляется в стихийно складывающихся способах преодоления и компенсации тревожности, а также в отношении ребенка, подростка к этому переживанию.

Изучение форм тревожности проводилось в процессе индивидуальной и групповой практической психологической работы с детьми и подростками. В данной части работы участвовали 138 детей в возрасте 5–16 лет: 62 девочки, 76 мальчиков. Тревожность выявлялась по результатам описанных выше методик. Кроме того, использовался ряд дополнительных методов, включавших:

- диагностический комплекс «Проективное интервью» (Д. В. Лубовский, 1992; Й. Шванцара, 1972);

- детский вариант теста С. Розенцвейга (Е. Е. Данилова, 1992);
- тест Люшера;
- Хэнд-тест Вагнера и ряд других тестов;
- беседы, наблюдения и др.

Проведенная работа подтвердила наличие двух основных категорий тревожности:

1) *открытая* – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги;

2) *скрытая* – в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем, через специфические способы поведения.

Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности. Выделены три формы открытой тревожности.

1. *Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность* – сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с ней индивид не может (34% изученных случаев). Эта форма была представлена примерно одинаково во всех возрастах.

2. *Регулируемая и компенсируемая тревожность*, при которой дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с имеющейся у них тревожностью (24% случаев). По характеристикам используемых для этих целей способов внутри этой формы выделились две субформы:

- а) снижение уровня тревожности;
- б) использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности.

Регулируемая и компенсируемая тревожность встречалась преимущественно в двух возрастах – младшем школьном и раннем юношеском, т. е. периодах, характеризующихся как стабильные.

Важной характеристикой обеих форм является то, что тревожность оценивается детьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавиться.

3. *«Культивируемая» тревожность* – в этом случае, в отличие от изложенных выше, тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого (19% случаев). «Культивируемая» тревожность выступает в нескольких вариантах.

Во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. В этом она совпадает с формой 2б, различия касаются, как отмечалось, лишь оценки этого переживания.

Во-вторых, она может выступать как некоторая мировоззренческая и ценностная установка.

В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоды» от наличия тревожности и выражается через усиление симптомов. В некоторых случаях у одного испытуемого встречались одновременно 2 или даже все 3 варианта.

Как разновидность «культивируемой» тревожности может быть рассмотрена форма, которую мы условно назвали «магической». В этом случае ребенок, подросток как бы «заклинает злые силы» с помощью постоянного «проигрывания» в уме наиболее тревожащих его событий, постоянных разговоров о них, не освобождаясь, однако, от страха перед ними, а еще более усиливая его по механизму «заколдованного психологического круга».

«Культивируемая» тревожность встречается преимущественно в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте, хотя отдельные случаи (прежде всего «магической» тревожности) отмечаются и на более ранних этапах.

Формы скрытой тревожности встречаются примерно в равной степени во всех возрастах. Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая (примерно 23% случаев). Одну из ее форм – «неадекватное спокойствие» – мы описывали выше при изложении результатов лонгитюдного исследования. В этих случаях индивид, скрывая тревогу как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает сильные и негибкие способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У таких детей не наблюдаются внешние признаки тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Как мы видели ранее (см. раздел 3.2), эта форма очень нестойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности (в основном – острую, нерегулируемую). Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и неадекватное спокойствие чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревоги в тех случаях, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер.

Особым вариантом «неадекватного спокойствия» можно считать форму, обозначенную нами как «субъективно скрытая тревожность». В последней выраженность всех внешних признаков тревоги сочетается с «абсолютным спокойствием», проявляемым по результатам экспериментальных проб, но одновременно, по самоотчетам, сопровождается смутным, диффузным переживанием, в вербализации которого школьник испытывает существенные затруднения. Последнее мы наблюдали у подростков и старших школьников.¹⁷

Другая форма скрытой тревожности – «уход от ситуации» – встречалась достаточно редко и была примерно в равной степени во всех возрастах.

Говоря о формах тревожности, нельзя не коснуться также проблемы так называемой «замаскированной» тревожности. Представление о «масках» эмоциональных расстройств заимствовано из психиатрии и психосоматической медицины, где под «маской» понимается в основном соматизация невротических и психических расстройств (см., например, Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, 1994). Вместе с тем, в русле психосоматической медицины понятие «маска» используется применительно к несоответствию внешнего вида и поведения пациентов распространенным представлениям о типичных проявлениях того или иного эмоционального состояния. В частности, отмечается, что довольно распространенной маской тревожной депрессии в юношеском и пожилом возрастах является открытая враждебность к окружающим, а в другие периоды – повышенная, хотя обычно и малоэффективная трудовая активность, суетливость и т. п. (см. В. Д. Тополянский, М. В. Струковская, 1986). Именно во втором смысле представление о «масках» или «личинах» было использовано применительно к описанию поведения, особенностей деятельности тревожных детей (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988). В настоящей работе мы также придерживаемся этой же точки зрения, называя «масками» тревожности такие формы поведения, которые, имея вид ярко выраженных проявлений личностных особенностей, порождаемых тревожностью, позволяют человеку вместе с тем переживать ее в смягченном виде и не проявлять вовне. В качестве таких «масок» чаще всего описываются агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность и др. (Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, К. Бютнер, Б. К. Рюбаш, К. Хорни и др.). Кроме того, Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова относят к «маскам» и случаи соматизации симптомов тревоги, «уход в болезнь», т. е. используют понятие «маска» в первом из описанных выше смыслов. С нашей точки зрения, подобные случаи, выходящие на уровень психосоматики при изучении детей, не имеющих ярко выраженных невротических расстройств, целесообразно рассматривать особо.

В нашем материале наиболее представленными оказались агрессивно-тревожный и зависимо-тревожный типы (с разной степенью осознания тревоги).

¹⁷ В дальнейшем изложении результаты детей, характеризующихся «неадекватным спокойствием», рассматриваются в общей группе тревожных испытуемых, если другой вариант не оговорен особо.

Агрессивно-тревожный тип наиболее часто встречался в дошкольном и подростковом возрастах. Он проявлялся и при открытых, и при скрытых формах тревожности как в виде прямого выражения агрессивных форм поведения, так и только по тестовым показателям (данным теста Розенцвейга и Хэнд-теста Вагнера). В последнем случае открытые формы агрессии в поведении не наблюдались. Косвенные ее формы проявлялись в рисунках, рассказах детей, а у девочек также в своеобразном виде «сомнительной похвалы», при которой, например, подругу как бы искренне хвалят (причем хвалящий убежден, что действительно говорит приятное), а реально похвала является порицанием, формой унижения и т. п.

Спецификой агрессивно-тревожного типа, по имеющимся у нас данным, является ярко выраженное чувство опасности, своеобразная смесь агрессии и тревоги: совершая агрессивный поступок, проявляя вербальную агрессию или давая соответствующий ответ на тестовый материал, индивид одновременно как бы извиняется, сам боится своей «смелости». У некоторых детей проявления агрессии актуализировали чувство вины, которое, однако, не тормозило дальнейшие проявления агрессии, а как бы, наоборот, стимулировало их.

Тревножно-зависимый тип наиболее часто встречался при открытых формах тревожности, особенно при острой, нерегулируемой и «культивируемой» формах. Отмечались как позитивные, так и негативные формы зависимости, начиная от чрезмерного послушания или, напротив, фрондирующего неповиновения и кончая, в раннем юношеском возрасте, повышенной заботливостью, вниманием к другим людям, вплоть до самоотречения и т. п.

Указанный тип характеризуется повышенной чувствительностью к эмоциональному самочувствию другого человека, причем нередко выделяется какая-либо одна значимая фигура, отношение которой в наибольшей степени влияет на эмоциональное самочувствие, особенности поведения индивида. Интересно, что в подростковом и юношеском возрастах школьники могут осознавать подобную зависимость, тяготиться ею, но не могут от нее избавиться, поскольку она как бы заменяет большинство других форм удовлетворения эмоциональных потребностей.

Напомним, что зависимость выделилась в качестве значимого показателя и при экспертной оценке форм проявления состояния тревоги. По всей видимости, она наиболее тесно связана с тревожностью, поскольку актуализируемое в этом случае чувство беспомощности, невозможности справиться с ситуацией, незащищенности порождает у человека потребность в помощи, поддержке со стороны других людей, чувство зависимости от них. Видимо, с этим связано и то, что эта «маска тревожности» наиболее часто встречалась в переходные, критические периоды – у детей 6–7, 13–14 лет, выступая в противовес «кризису независимости» как «кризис зависимости», а также у выпускников школы.

Кроме двух указанных типов в качестве «масок» тревожности в нашем материале выступали также лживость и лень. В младшем школьном возрасте отмечался также случай «ложной гиперактивности».

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что «маски» тревожности встречаются достаточно рано, уже в дошкольном возрасте. Они не избавляют или не полностью избавляют ребенка, подростка от субъективных переживаний тревоги, но, во-первых, позволяют более или менее успешно скрыть ее от окружающих и, во-вторых, обеспечивают некоторую возможность регуляции возникновения и уровня переживаемой тревоги, что указывает на определенное родство этой формы с регулируемой и компенсированной формами тревожности.

Известно, что «маски» тревожности, наряду с «уходом в болезнь», чаще всего описываются как формы защиты. Наши материалы дают возможность расширить традиционную интерпретацию и рассматривать «маски» тревожности не только как защиту, образованную по реактивному типу, но и как способы регуляции и компенсации тревоги и строить на их основе работу по преодолению тревожности.

Именно в этом мы видим кардинальные различия в «масках» тревожности в виде определенных личностных черт и соматизации тревоги по типу «ухода в болезнь». Последнее – довольно частое, подробно описанное в литературе явление. Достаточно широко встречалось оно и в нашем материале. В частности, наиболее заметно оно при открытой, нерегулируемой форме и «уходе от ситуации». Как уже отмечалось, «уход в болезнь» в психологической литературе традиционно рассматривается как проявление действия защитных механизмов.

Полученные нами данные заставляют усомниться в универсальности такого объяснения.

«Уход в болезнь» в нашем материале нередко встречался у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, физически ослабленных, имевших в анамнезе родовые травмы, перенесших в раннем возрасте тяжелые заболевания и т. п. Мы полагаем, что в этих случаях устойчивые переживания тревоги способствовали реальному ухудшению их физического состояния, чему мог способствовать астенизирующий характер тревоги, т. е. болезнь могла являться не средством защиты от тревоги, а просто следствием ее действия. Исчезновение тревожности при заболевании могло быть обусловлено щадящим режимом, в котором оказывался больной.

Другим вариантом, при котором «уход в болезнь» не является, на наш взгляд, проявлением защиты от тревоги, является «условная желательность» болезни для родных ребенка и/или для него самого. Тревожность в таких случаях выступает скорее как реактивное образование, отражая конфликтную природу «условной желательности». Вместе с тем, нет, конечно, никаких сомнений в том, что «уход в болезнь» симптомов в значительной части случаев выступает в качестве формы соматизации тревоги.

Таким образом, анализ форм тревожности и связанных с ними стихийно образуемых способов ее компенсации, регуляции и преодоления показал, что у детей и подростков они не могут быть описаны лишь как защитные и определены через действие защитных механизмов. Нередко указанные способы представляют собой своего рода зачаточные, заторможенные или деформированные варианты эффективных путей преодоления трудностей, на основе которых может быть построена работа по преодолению тревожности.

Вместе с тем, устойчивая тревожность оказывает негативное влияние на деятельность и развитие личности детей и подростков, вне зависимости от того, в какой форме она проявляется. Это происходит даже в тех случаях, когда школьник сознательно использует тревожность в своих целях. Во многом это происходит за счет того, что тревожность придает деятельности выраженный приспособительный характер.

Для подтверждения этого вновь обратимся к эксперименту (см. раздел 2.4), результаты которого, напомним, в целом подтвердили представление о том, что наличие тревожности как устойчивого образования отрицательно сказывается на результативности деятельности, прежде всего в оценочных ситуациях. Представим еще одну часть этого эксперимента.

Для школьников 12–16 лет он был дополнен следующим образом. После того как они заканчивали решение задач во второй серии, но еще до сообщения им результатов решения мы просили их на 7-балльной шкале «Градусника» указать свое самочувствие в первой и второй сериях, а также то, при котором, по их мнению, они работали бы лучше всего. После этого им сообщалось о том, что в работе было использовано два набора задач – простой и сложный. Оба набора демонстрировались, после чего испытуемых просили выбрать три задачи из одного набора или из разных, которые они наверняка бы решили, если бы были «в наилучшей для себя форме».¹⁸

В этой части исследования участвовали 38 чел.: 12 тревожных и 26 эмоционально благополучных испытуемых.

Результаты показали следующее.

1. За исключением двух все школьники указали на наличие достаточно сильного (не менее 4 баллов) волнения во время второй, оценочной серии. Данные тревожных и нетревожных испытуемых в этом отношении не отличались. Различия проявились в другом: 42% из группы тревожных испытуемых указали на подобное переживание как на наиболее предпочитаемое для себя.

2. В группе эмоционально благополучных таких испытуемых было в процентном отношении существенно меньше – 8%. При выборе оптимальной зоны трудности 65% из группы эмоционально благополучных испытуемых указали на задачи из сложного набора, 23% – на задачи из разных наборов и 12% – только на простые задания. По-другому вели себя в этой ситуации тревожные испытуемые, разделившиеся на две неравные группы: большинство из них

¹⁸ О том, что задачи градуированы по сложности и внутри каждого набора, испытуемым не сообщалось.

(75%) все выборы делали среди простых задач и лишь 25% испытуемых – среди сложных. При этом в первой группе оказались все подростки, которые считали, что тревожность для них – наиболее благоприятное состояние. Отметим также, что их результативность не отличалась от той, которая была характерна для всей выборки тревожных испытуемых.

3. Аналогичные данные мы получили при анализе выполнения тревожными испытуемыми специальных проб и упражнений в процессе групповых психологических занятий, а также наблюдения за особенностями их поведения в естественных условиях. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о ярко выраженном приспособительном характере деятельности тревожных детей и подростков. Как представляется, это во многом объясняется тем, что деятельность, общение осуществляются не по внутренним, присущим самой деятельности мотивам, а в значительной степени определяются тревожностью, т. е. внешним по отношению к деятельности, чуждым ей мотивам. Кроме того, полученные в многочисленных исследованиях факты, характеризующие влияние тревожности как устойчивого образования на деятельность, позволяют утверждать, что мобилизующая функция тревоги действует в таких случаях в достаточно узких пределах из-за силы и стабильности этого переживания.

4. Устойчивость и интенсивность переживания тревожности чрезвычайно расширяет круг ситуаций и обстоятельств, которые оказываются для человека значимыми, что соответствует представлениям о гиперестетических реакциях как таком уровне явлений тревожного ряда, при котором ранее нейтральные стимулы становятся эмоционально значимыми и приобретают определенную негативную окраску (Ф. Б. Березин). Дополнительный опрос испытуемых показал, что в значительной части случаев происходит не только расширение круга таких ситуаций и обстоятельств, но и включение в них представлений о себе, в результате чего гиперестезия в первую очередь обращается на себя, на свои проявления даже в полностью безоценочной обстановке.

Другими словами, даже нейтральные ситуации они превращают для себя в оценочные.

5. Анализ ряда форм тревожности свидетельствует, что она сама нередко выполняет защитную функцию. Об этом свидетельствует, в частности, выраженная амбивалентная реакция значительного числа тревожных школьников (преимущественно старших подростков и старшеклассников) на предложение участвовать в психологической работе по преодолению тревожности. Подобная реакция была характерна не только у тех, чью тревожность мы обозначили как «культивируемую», или «магическую», но даже у некоторых из тех, кто испытывает субъективно наиболее тяжелую форму – острую, открытую тревожность. На словах они выражали желание избавиться от тревоги, реальное же их поведение свидетельствовало об активном, в основном выражавшемся косвенно, сопротивлении этому. Такая реакция резко отличает группу тревожных детей от тех, кто испытывает тревогу лишь ситуативно. Последние с готовностью откликались на подобные предложения, рассматривая их в основном как способ научиться владеть собой в трудных ситуациях.

6. Поведение тревожных детей и подростков, их высказывания показывают, что они нередко испытывают определенную потребность в этом переживании, поскольку оно отражает привычное представление о себе, привычную самооценку, привычное эмоциональное самочувствие. Известно, что потребность в устойчивости Я-концепции, представления о себе имеет две стороны: одна из них связана с достижением определенного уровня целей, которое обеспечивает удовлетворяющий уровень отношения к себе, а другая – с сохранением привычного отношения к себе, вне зависимости от его характеристик. С этим связан, например, известный феномен «дискомфорта успеха» (Дж. Аронфрид). Можно полагать, что для тревожных детей и подростков оказывается значимой именно вторая сторона, поскольку с ее помощью обеспечивается стабильная и предсказуемая картина мира и своего места в нем. Для тревожных людей это особенно важно, поскольку, как уже указывалось, ситуации неопределенности, неустойчивости для них являются очень сложными: даже малейшая неопределенность может резко усилить это переживание.

7. Интересны различия между восприятием тревожных учащихся педагогами детских садов и школ. В школе тревожные дети нередко достигают очень высоких результатов и оцениваются педагогами как ответственные и успешные учащиеся. Это характерно для всего периода школьного обучения. Напротив, воспитатели детских садов, несмотря на

относительную успешность таких детей на занятиях, в основном характеризовали тревожных детей как слишком неуверенных, зажатых, «стеклянных». Причины этого, на наш взгляд, в следующем. Известно (см., например, Н. Д. Левитов, Б. Рюбаш), что тревожные люди действуют гораздо успешнее в стабильной, структурированной, привычной для них обстановке. Отсюда высокая успешность в стандартных школьных условиях, отличающихся подобной структурированностью и предсказуемостью. В условиях детского сада воспитатель видит поведение детей в значительном количестве неструктурированных и мало структурированных ситуаций. Кроме того, по нашим наблюдениям, для воспитателей детских садов характерен менее функциональный, более целостный взгляд на ребенка.

8. Более детальное рассмотрение школьной успешности тревожных детей показывает следующее:

1) хорошая или относительно хорошая успеваемость часто достигаются нерациональными, не соответствующими возможностям школьников методами за счет неоправданно высоких трудовых, в том числе временных затрат;

2) как показал сделанный в ходе комплексного лонгитюдного исследования учащихся 13–17 лет совместный анализ психологических и медицинских данных, это нередко происходит за счет здоровья детей: у таких школьников в течение учебного года резко ухудшается состояние здоровья, они переходят в более низкие по уровню группы здоровья, у них возникает вегето-сосудистая дистония и т. п. (Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет, 1988);

3) у тревожных учащихся значительно чаще, чем у других школьников, встречаются срывы в более сложных, нестандартных ситуациях (контрольные, экзамены, особенно вступительные и т. п.). Другими словами, и здесь высокая успешность служит не столько целям приобретения знаний или высоким достижениям, сколько служит приспособлением для того, чтобы не испытывать тревожность, по крайней мере, в достаточно знакомых условиях.

В тех же случаях, когда ситуации оказываются новыми, нестандартными или их требования превышают наличные возможности школьника, актуализируется сильное состояние тревоги, в результате чего возникает дезорганизация деятельности и поведения, и ребенок, подросток действует гораздо ниже своих возможностей.

9. Среди наших испытуемых была группа тревожных первоклассников, поведение и деятельность которых отвечали выделенной Всемирной организацией здравоохранения категории нарушений – «школьный шок» (А. М. Прихожан, 1990). Мы проводили с этими детьми длительную психокоррекционную работу (см. приложение 11), а затем, в течение ряда лет, имели возможность наблюдать за их дальнейшим развитием. Обнаружилось, что если при проведении психокоррекционной работы удавалось преодолеть тревожность ребенка, то это не только положительно влияло на учебную деятельность детей и обеспечивало в дальнейшем (например, при переходе в среднюю школу, смене учительницы и т. п.) эффективную адаптацию к новым условиям, но и раскрепощало их внутренне: делало их более свободными по отношению к школьным правилам, требованиям педагогов, сверстникам, более способными к риску, более творческими. Если же происходило лишь постепенное привыкание ребенка к стандартным условиям обучения, то дети либо переходили в разряд «тревожных отличников», чрезвычайно болезненно реагирующих на изменение и усложнение обстановки, либо, хотя и не в такой яркой форме, продолжали испытывать дезорганизующее влияние тревожности.

10. Тревожность как устойчивое образование тесно связано с Я-концепцией человека, с вовлеченностью Я, чрезмерным, мешающим деятельности самонаблюдением, вниманием к своим переживаниям (И. Сарасон, С. Сарасон, Х. Хекхаузен). Она обладает собственной побудительной силой, выступает как мотив, имеющий достаточно устойчивые, привычные формы его реализации в поведении, что является, по Л. И. Божович, специфической особенностью сложных психологических новообразований аффективно-потребностной сферы. Все это позволяет, по нашему мнению, рассматривать тревожность именно как личностное образование, характеризующееся сложным строением.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что устойчивую тревожность можно охарактеризовать как личностное образование, строение которого, как и любого сложного психологического образования, включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий, операциональный аспект. Такое понимание тревожности, с нашей точки зрения, в корне отличается от представления о ней как о преобладающей форме эмоционального реагирования. Отличительными особенностями тревожности как личностного образования являются:

- доминирование эмоционального аспекта;
- выраженность в операциональном ее компоненте компенсаторных и защитных проявлений.

Тревожность как личностное образование имеет собственную побудительную силу. Она может оказывать не только негативное, но и позитивное влияние на деятельность и развитие личности, однако это ограничено ее выраженной приспособительной, адаптивной природой.

Глава 4

О причинах тревожности как свойства личности

Вопрос о причинах устойчивой тревожности принадлежит к числу наиболее значимых, наиболее изучаемых и вместе с тем наиболее спорных. Как отмечалось выше (см. главу 1), существует множество теорий тревожности, каждая из которых подкреплена соответствующей группой фактов – экспериментальных и/или клинических. Проблема соотнесения этих теорий достаточно сложна и, как правило, если и ставится, то лишь в плане постулирования ее полифакторной этиологии.

Сложившаяся ситуация вполне закономерна, поскольку никакое искусственное моделирование, например в эксперименте, или монографическое описание процесса ее зарождения и закрепления невозможны. Причиной этого, прежде всего, являются этические основания. Имеющиеся в данной области исследования факты в настоящее время таковы, что могут быть по сути обоснованы с многих теоретических позиций.

Мы считаем, что создание корректной модели тревожности как личностного образования требует до постановки более общего вопроса об ее причинах исследования ряда более конкретных проблем. Важнейшими из них, на наш взгляд, являются:

- 1) исследование особенностей эмоционального опыта тревожных детей, путей его накопления на разных этапах детства и анализ его соотношения с тревожностью;
- 2) изучение внешних источников тревожности в разные периоды детства;
- 3) анализ возрастных особенностей влияния внутриличностных факторов, гипотетически вызывающих устойчивую тревожность у детей разных возрастов.

Проблема гендерных различий в настоящей главе не рассматривается.

4.1. Эмоциональный опыт тревожных детей и подростков

В изучении эмоционального опыта тревожных детей и подростков мы исходили из предложенного Л. М. Аболиным (1989) представления о нем как ядерном универсальном образовании, имеющем целостный характер, принципиально несводимом к совокупности отдельных переживаний и являющемся основой модально оформленных переживаний текущего момента. Эмоциональный опыт содержит в свернутом виде интегративные, связанные с синкретическими образами предшествующих действий представления о предшествующих успехах и неудачах и обеспечивает их прогноз и экстраполяцию на новые условия.

Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у человека неблагоприятного, отрицательного эмоционального опыта. Однако довольно часто при исследованиях надежно выявить источник такого опыта достаточно трудно. Более того, объективные характеристики успешности не только не указывают на такой источник, но, напротив, нередко свидетельствуют о достаточно высоком уровне достижений тревожных людей в наиболее значимых областях.

Подобные результаты были получены, например, при изучении тревожности в общении у детей (В. Р. Кисловская, 1972; А. М. Прихожан, 1977). Такое положение служит одним из аргументов в пользу поиска данного источника в предшествующих, более ранних периодах развития, что тоже не решает проблемы.

Поэтому вопрос о том, как, по каким каналам, каким способом у детей образуется отрицательный эмоциональный опыт, каковы его внешние и внутренние источники, является одним из центральных при изучении причин личностной тревожности.

К внешним и внутренним источниками отрицательного эмоционального опыта мы обратимся ниже. Сейчас же остановимся на вопросе о механизмах его образования в процессе деятельности, общения, в ходе повседневной жизни ребенка и подростка. На основании анализа литературы, а также собственных данных нами были гипотетически выделены факторы, влияющие на образование эмоционального опыта у тревожных детей:

- 1) неумение учитывать условия ситуации;
 - 2) отсутствие собственных внутренних критериев успеха и неуспеха;
 - 3) запоминание преимущественно неблагоприятных событий.
- Эти факторы мы попытались подвергнуть экспериментальной проверке.

Для анализа того, как тревожные и нетревожные дети умеют учитывать условия ситуации, была использована методика М. С. Неймарк «Лотерея». Суть методики в том, что для достижения желаемого успеха (выигрыша привлекательных призов) школьник должен набрать определенное количество очков. Для этого ему необходимо, делая семь последовательных прогнозов возможности выигрыша или проигрыша, доставать из 7 непрозрачных мешочков с фишками двух цветов – выигрышного и проигрышного – одну из фишек. Вероятность выигрыша в пробах варьировала от 5 до 95%, причем школьник перед каждым ходом знал, какова вероятность выигрыша в этом случае. Его также предупреждали, что для избежания получения штрафных очков в некоторых случаях полезнее «поставить на проигрыш». При обработке случаи, когда испытуемый предсказывал, что добьется выигрыша или проигрыша, а вероятность этого была менее 50%, вне зависимости от того, оправдывалось ли предсказание, оценивались соответственно как «ошибки выигрыша» или «ошибки проигрыша» (А. М. Прихожан, 1977).

Для настоящей работы мы дополнили этот опыт письменной оценкой вероятности прогноза: делая каждый выбор, школьник должен был предположить, насколько его прогноз оправдается, выразив это предположение в процентах. Кроме того, мы учитывали, насколько испытуемым удавалось добиться успеха вне зависимости от выбора ими «правильной» или «неправильной» стратегии поведения. Эта работа проводилась с двумя возрастными выборками испытуемых: подростками (6-й класс) и старшими школьниками (10-й класс). Тревожность в обоих случаях определялась по шкале О. Кондаша.

В работе участвовали:

- в 6-м классе – 48 учащихся: 24 эмоционально благополучных (1-я группа), 19 тревожных (2-я группа) и 5 «неадекватно спокойных» (3-я группа) испытуемых;
- в 10-м классе – 44 учащихся: 21 эмоционально благополучных (1-я группа), 16 тревожных (2-я группа) и 8 «неадекватно спокойных» (3-я группа) испытуемых.

В табл. 11 представлены данные о количестве «ошибок выигрыша» и «проигрыша» в каждой из групп (в процентах к общему числу выборов, сделанных испытуемыми каждой группы). В связи с отсутствием значимых различий между возрастными выборками данные представлены в целом.

Таблица 11. Учет вероятности успеха и неуспеха тревожными и нетревожными испытуемыми: подростки и старшеклассники.

Количество ошибок	Возрастные выборки, группы,					
	6-й класс			10-й класс		
	1-я	2-я	3-я	1-я	2-я	3-я
Ошибки «выигрыша»	21	48	80	22	51	77
Ошибки «проигрыша»	7	30	7	2	38	8
Всего ошибок	26	78	87	24	89	85

Как и следовало ожидать, и в 6-м, и в 10-м классах наилучшим образом умеют учитывать условия ситуации эмоционально благополучные испытуемые. В этой группе значительно меньше ошибок, чем в двух других. Такие школьники намного реже ждут выигрыша тогда, когда для этого нет достаточных оснований. «Неадекватно спокойные» испытуемые, напротив, постоянно ожидают благополучного исхода, вне зависимости от того, насколько это реально возможно. Результаты группы тревожных испытуемых оказались парадоксальными. Исходя из того, что такие школьники постоянно переживают тревогу, т. е. ожидают неблагоприятия, следовало ожидать, что они и в данном случае будут преувеличивать возможность неудачи. И действительно число ошибок «проигрыша» в этой группе существенно больше, чем в двух других. Вместе с тем, тревожные испытуемые делают и достаточно большое количество ошибок «выигрыша». По количеству таких ошибок эта группа занимает промежуточное положение: больше, чем эмоционально благополучные, но меньше, чем неадекватно спокойные школьники. И ошибки «выигрыша», и ошибки «проигрыша» делают, как правило, одни и те же испытуемые, причем часто в тех случаях, когда вероятность проигрыша или выигрыша чрезвычайно мала. Для сравнения отметим, что эмоционально благополучные испытуемые делали такие ошибки в основном при достаточно высокой вероятности, а «неадекватно спокойные» вообще не обращали внимания на вероятность выигрыша и проигрыша.

Таким образом, действия тревожных испытуемых характеризовались одновременно и хаотичностью, и определенной, искаженной стратегией. Создавалось впечатление, что время от времени они действовали наугад, не обращая внимания на то, какова реальная ситуация, а в других случаях они как бы пытались «обмануть судьбу», причем, подчеркнем еще раз, выбирали для этого наименее благоприятные ситуации. Интересно, что при оценке возможности исполнения прогноза тревожные школьники указывают в основном на неуверенность в правильности своих предсказаний (средний показатель – 26,33), заметно отличаясь в этом отношении от испытуемых двух других групп. Данные последних оказались сходны: и «неадекватно спокойные», и эмоционально благополучные школьники в этом случае демонстрируют весьма высокую степень уверенности (68,8 и 66,4 соответственно).

Близкие результаты были получены и в младших классах. Здесь мы не имели возможности воспользоваться описанным выше приемом, поскольку некоторые учащиеся начальной школы, как показали предварительные опыты, не умеют оценивать вероятность осуществления события, решать даже самые простые вероятностные задачи. Поэтому были применены специально разработанные приемы: «Новое дело» и «Отметка за контрольную».

При применении первого приема ребенка просили предположить, добьется ли он успеха в совершенно новом деле, если оно:

- а) будет очень похоже на то дело, которое ему удастся лучше всего;
- б) будет похоже на то, что ему хуже всего дается;
- в) совершенно новым, не похожим ни на что;
- г) если родители смогут ему помочь;
- д) если родители помочь ему не смогут.

При применении второго – предсказать отметки за контрольные работы по самому легкому и самому трудному для него предмету и указать условия, при которых возможна такая отметка. В работе принимали участие 34 учащихся 3-го класса (17 эмоционально благополучных, 14 тревожных, 3 «неадекватно спокойных» испытуемых).

Результаты показали, что эмоционально благополучные испытуемые и в этом возрасте в

первую очередь ориентируются на условия ситуации. Так, они ожидали от себя успеха в новом деле в основном в тех случаях, когда оно было похоже на то, что им удавалось ранее, тогда, когда им смогут помочь родители и, кроме того, многие из них выбирали для успеха совершенно новое, незнакомое дело, демонстрируя тем самым, как представляется, уверенность в себе. Достаточно четко отвечали они и на вопросы о контрольной работе, указывая в качестве основных составляющих хорошей отметки в основном знание материала и специальную подготовку к контрольной.

«Неадекватно спокойные» испытуемые и здесь демонстрировали полное игнорирование возможности какого то ни было неуспеха, зависящего от них. Так, на вопрос о новом деле они обычно отвечали, что справятся с ним при любых условиях, если только захотят. А про оценку за контрольную такие дети в основном отвечали, что отметка больше всего зависит от того, повезет с вариантом заданий или не повезет.

Результаты тревожных испытуемых и в этом случае характеризовались одновременно и хаотичностью, и наличием своеобразной логики. Так, многие из них говорили о том, что они ни за что не добьются успеха в новом деле, если оно будет похоже на то, которое им лучше всего удастся. Аргументировали они это тем, что в этом случае «не будут стараться», «если думаешь, что делаешь хорошо, то получается плохо, потому что невнимателен» и т. п. Подчеркнем, что тема внимания, ответственного отношения была в их ответах ведущей, именно этим обосновывалась в основном возможность и невозможность успеха, что почти не встречалось в других группах. Это соответствует литературным данным, касающимся взрослых испытуемых (см., например, Ф. Б. Березин и др., 1994). По отношению к успеху в том деле, которое им труднее всего дается, группа тревожных разделилась на две части:

1) одни школьники считали, что смогут добиться успеха (опять-таки в основном за счет внимания и прилежания);

2) другие отрицали его возможность в этом случае.

Характерно, что только два мальчика из этой группы предположили, что смогут добиться успеха в том случае, если оно будет совершенно новым. Не уверены тревожные дети и в результативности помощи родителей, зато примерно половина из них уверены, что могут справиться и без их помощи.

Весьма показательны ответы на вопрос о контрольных. С одной стороны, почти все испытуемые этой группы указывают на необходимость знаний и подготовки, с другой, – считают, что дело не столько в том, как они успевают по тому или иному предмету, сколько в том, повезет им или не повезет. В этом отношении они сближаются с группой «неадекватно спокойных».

Проведенные нами ранее (1977) исследования показали, что аналогичным образом такие школьники ведут себя и при решении задач различного уровня трудностей (методика Ф. Хоппе): и тревожные, и неадекватно спокойные испытуемые не могут выбрать оптимальную для себя зону трудности задач. Различия между этими группами в том, что тревожные чаще «проскакивают» эту зону, выбирая то слишком легкие, то слишком трудные для себя задачи и нередко неадекватно реагируют и на успех, и на неуспех. В то время как «неадекватно спокойные», как правило, существенно завышают свои возможности, неадекватно реагируя на неуспех. Это характерно как для младших школьников, так и для подростков и старших школьников.

Представленные результаты позволяют охарактеризовать отношение тревожных испытуемых к успеху как конфликтное. Они часто ждут его, даже в тех случаях, когда он маловероятен, но одновременно – не уверены в нем даже в тех случаях, когда вероятность успеха достаточно высока. Указанное противоречие, порождая состояние неопределенности, усиливает тревогу и еще более препятствует нормальному учету условий ситуации. Они ориентируются не на реальные условия ситуации, а на какие-то внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения. В результате такие дети действительно значительно чаще переживают неуспех, чем их сверстники, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта.

«Неадекватно спокойные» испытуемые также не умеют учитывать вероятность желательного исхода событий, существенно завышая ее. Они также часто переживают неуспех,

однако в этом случае отрицательный опыт отвергается, поскольку сохранение «неадекватного спокойствия» возможно только при полном игнорировании неуспеха. Это позволяет высказать предположение о том, с чем связана относительная неустойчивость этого образования. По-видимому, постепенное накопление отрицательного опыта ведет к тому, что защита не выдерживает, «ломается». Это и проявляется в резкой смене «неадекватного спокойствия» на тревожность. В определенном смысле подобная ситуация аналогична описанному в семейной психотерапии феномену «внезапного прозрения», когда идеализация супруга, основанная на подавлении, отвержении представлений о его отрицательных качествах, резко сменяется негативным отношением. Причем это может повториться вновь с новым партнером и неоднократно (см., например, Л. Я. Гозман, 1987; Р. Кэмпбелл, 1992; Т. Шибутани, 1969; и др.).

Таким образом, эта часть работы подтвердила предположение о том, что одним из источников неблагоприятного эмоционального опыта у тревожных детей является их слабая ориентация на реальные условия ситуации и, как следствие этого, такие дети действительно чаще, чем их сверстники, переживают неуспех.

Следующий вопрос, который нас интересовал, касался того, каковы особенности собственных, внутренних критериев успеха и неуспеха у тревожных испытуемых. Для ответа на него проводилась стандартизированная беседа.

Беседа состояла из двух частей и проводилась сразу после плановых контрольных работ. В первой части беседы мы просили испытуемых предположить, какую отметку за контрольную они получают и почему. Кроме того, по 4-балльной шкале учащиеся отмечали степень уверенности в предполагаемой оценке.

Во второй части беседы мы интересовались, как школьники оценивают свою результативность в тех областях, где четко заданные внешние критерии отсутствуют – общении со сверстниками, а также в «свободных» видах деятельности – игре (для младших школьников) и различных вариантах творческой деятельности – умение придумывать, создавать новое, оригинальное, увидеть что-либо в неожиданном ракурсе и т. п. (для подростков и старшеклассников). В последнем случае мы также спрашивали школьников о том, насколько они обычно бывают уверены в своей внутренней оценке.

Эта работа проводилась с теми же учащимися 3, 6 и 10-х классов, которые участвовали и в описанных выше опытах. Кроме того, мы провели эту пробу в несколько облегченной форме и с группой первоклассников (45 чел.). Была видоизменена первая часть беседы, так как в 1-х классах дети, как известно, учатся без оценок. Первоклассников мы просили сказать, как им кажется, хорошо ли они выполнили письменное задание и что по этому поводу скажет учительница. Работа проводилась в конце учебного года. Вторая часть в этой возрастной группе проходила так же, как и в других.

В 1-м классе значительное количество тревожных испытуемых – 19 из 23 (83%) – затруднились в ответах на вопросы, связанные с учебной деятельностью. Таких ответов в этой группе достоверно больше, чем в группе «эмоционально благополучных», хотя и там подобным образом отвечают 10 из 22 школьников (45%).¹⁹

Нельзя не сказать по этому поводу, что безотметочная система обучения, продиктованная, безусловно, гуманными соображениями, нередко играет скорее отрицательную роль, поскольку дети не получают четкой и понятной им информации о своей успешности, каковы ее критерии и т. п. Для некоторых детей это является дополнительным источником тревоги.

Различия между группами оказались еще более выраженными в ответах на вопросы об общении и игре. Большинство тревожных первоклассников (74%) оценивали свою успешность в этих областях как крайне низкую, аргументируя это внешними по отношению к ним действиями и причинами: «не принимают играть», «в “Денди” попадают неправильные игры» и т. п.

Среди эмоционально благополучных первоклассников также были дети, низко оценивающие свою успешность в этих областях. Однако их было существенно меньше (32%), и, к тому же, их аргументация в значительной части случаев касалась их собственных умений,

¹⁹ С «неадекватно спокойными» учащимися 1-х и 3-х классов эта беседа не проводилась.

интересов и т. п.: «я плохо бегаю, поэтому меня не выбирают», «игра новая, и я в нее еще не научился играть».

Большинство тревожных испытуемых – учащихся 3-го класса (около 65%) испытывали сильные затруднения при ответах на вопросы в обеих частях беседы и во всех предложенных случаях. Ответы на вопрос об отметке за контрольную они, как правило, давали после дополнительных и настойчиво повторяемых вопросов. При этом создавалось впечатление достаточной случайности такого ответа, что подтверждалось и низкой оценкой степени уверенности в нем. Дети крайне неопределенно отвечали и на вопрос о том, за что в контрольной ставится та или иная отметка. Наиболее популярными ответами были: «чтобы не было намазано», «чтобы все было красиво написано», «сделано правильно, чтобы ошибок не было», вне зависимости от того шла ли речь о прогнозируемой «тройке», «четверке» или «пятерке».

Эмоционально благополучные школьники этого возраста в большинстве своем называли отметку за контрольную, оценивая степень своей уверенности в этой отметке как среднюю.

Как уже указывалось, в ответах на вопросы об общении и играх тревожные школьники также испытывали значительные затруднения, однако по содержанию ответов они разделились на две почти равные подгруппы. В одной ответы были близкими к тем, которые давали первоклассники, в другой, – состоявшей почти исключительно из девочек, – дети как бы уходили от ответа на этот вопрос, говоря о том, что об этом надо спросить у сверстников, что в играх вообще не бывает выигрыша и проигрыша и т. п. Ответы эмоционально благополучных испытуемых характеризовались теми же особенностями, что и в 1-м классе.

Данные выборки подростков и старшекласников практически не различаются, и поэтому мы представим их вместе. Эмоционально благополучные испытуемые характеризовались достаточной четкостью в ответе на все вопросы, как правило, при средней или несколько выше средней степени уверенности в своих ответах. Говоря о критериях успешности в общении и творческой деятельности, большинство из них пользовались как внешними, так и внутренними критериями. В общении характерной для них оказалась ориентация на дружеские отношения, в оценке новизны – на собственные ощущения.

В ответ на вопрос о контрольной тревожные школьники дали в основном достаточно четкие ответы, уверенность в правильности которых, однако, оказалась достаточно низкой. При ответах на вопросы об общении и творческой деятельности эти дети испытывали сильные затруднения, по несколько раз меняли свое мнение, а некоторые просто отказывались отвечать. При определении критериев успешности в общении, «придумывании нового», оригинального они ориентировались почти исключительно на внешние критерии. Так, в общении это была ориентация на лидерство, количество контактов или престижность таких контактов, при оценке нового – внешнее признание. Было очевидно, что внутренние критерии оценки у них очень слабы или полностью отсутствуют.

«Неадекватно спокойные» подростки и старшекласники, как правило, отказывались отвечать на вопрос об отметках, полученных за контрольную, причем объясняли это в основном своей незаинтересованностью в отметке. В остальных случаях они оценивали свою успешность достаточно высоко. Характерно, однако, что они предпочитали под разными косвенными предлогами уходить от ответа на вопросы о степени уверенности в правильности своих оценок. В качестве критериев успешности в общении и «свободной деятельности» такие школьники, как правило, выделяли лишь те, которые характеризуют самый высокий уровень достижений: «когда тебя все слушают, что ты говоришь – все делают», «делаешь какое-то открытие и наутро просыпаешься и узнаешь, что знаменит», что свидетельствует о выраженных защитных и конфликтных тенденциях.

Таким образом, результаты этой части работы показали, что у тревожных школьников в значительной степени преобладает ориентация на внешние критерии. В тех случаях, когда подобные критерии отсутствуют, они при необходимости оценить свою успешность испытывают большие затруднения. Однако и при наличии таких внешних критериев и прочном их усвоении для них остается характерной низкая степень уверенности. Подобная ориентация типична и для «неадекватно спокойных» испытуемых.

Эти результаты, в определенном смысле дополняя имеющиеся в литературе данные о

связи тревожности и внешнего локуса контроля (см., например, Д. П. Химпл, В. Басей, 1975), позволяют понять, как внешний локус контроля и ориентация на заданные внешние критерии могут влиять на накопление отрицательного опыта. Очевидно, что как внешний локус контроля, так и ориентация на заданные внешние критерии порождают высокую степень зависимости тревожных людей от окружающих и от неких «высших сил» (рока, судьбы). Но поскольку и то, и другое находится в значительной мере вне контроля человека, он может влиять на них лишь в очень незначительной степени, то подобная зависимость сопровождается постоянным переживанием неуверенности, неопределенности, двойственности, порождая переживание неуспешности и тревогу. Это усугубляется еще и тем, что, как показывают исследования (см. Ф. Б. Березин и др., 1994), у тревожных испытуемых нередко возникает потребность в повышенном самоконтроле, охватывающем даже незначительные, второстепенные аспекты ситуации. Невозможность осуществления этого еще более усиливает тревожность и способствует образованию отрицательного эмоционального опыта.

Перейдем теперь к вопросу о таком важном источнике отрицательного эмоционального опыта, как запоминание преимущественно неблагоприятных событий (А. И. Захаров, 1988, 1995). При беседах с тревожными детьми и подростками этот факт действительно обращает на себя внимание, однако экспериментальной проверке, насколько нам известно, он до настоящего времени еще не подвергался. Для анализа этого вопроса мы воспользовались методикой восприятия успеха и неуспеха в нейтральной деятельности Ж. Нюттена. Эта методика основана на выполнении испытуемым 20 однотипных задач, успешность которого он сам оценить не может. После каждого ответа экспериментатор сообщает испытуемому, правильно или неправильно тот ответил. На самом деле ответы испытуемых не имеют значения. В любом случае 10 ответов получают положительную оценку, 10 – отрицательную, причем порядок, в котором даются позитивная и негативная оценка, определен заранее. После эксперимента испытуемых спрашивают об общем впечатлении, об успешности и неуспешности выполнения работы. Затем, сообщая о том, что заданий было 20, просят оценить свой успех и неуспех количественно, а также интересуются, насколько испытуемый доволен полученным результатом. В работе участвовали учащиеся 3, 4, 6, 7, 9 и 10-х классов, всего около 200 чел.

Данные показали, что практически все тревожные испытуемые, говоря об общем впечатлении о своей успешности в этом эксперименте, оценивают ее как низкую («чаще ошибался», «почти все время говорил неверно»). При указании количества правильных и неправильных ответов тревожные испытуемые делятся на две категории. Одни из них и в этом случае резко занижали результаты. Другие – давали абсолютно точный ответ (т. е. говорили, что 10 заданий выполнили правильно и 10 – неправильно). Причем, по наблюдениям это часто являлось неожиданностью и для самих испытуемых. Первый вариант ответов в большей степени проявлялся у младших школьников (3–4-й класс), второй тип – у подростков и старшеклассников. Кроме того, для большинства тревожных испытуемых была характерна неудовлетворенность своими результатами. Это проявлялось вне зависимости от того, как они оценивали свою успешность.

В младших классах эмоционально благополучные испытуемые чаще несколько завышали результат. В средних и старших в этой группе примерно в равной степени проявлялись как некоторое завышение, так и точные ответы, когда на вопрос об общем впечатлении школьники отвечали о том, что плохих и хороших оценок было равное количество. Что касается удовлетворенности, то она оказалась совершенно различной. Можно сказать, что здесь были представлены все варианты: от глубокой неудовлетворенности до высокой степени удовлетворения.

«Неадекватно спокойные» испытуемые, как правило, существенно завышали свой результат, однако на вопрос об удовлетворенности в основном отвечали, что не очень довольны, что можно было бы лучше и т. п. В этой группе каких бы то ни было возрастных различий не обнаружилось.²⁰

²⁰ Аналогичные данные были получены нами в 2005–2006 гг. при использовании разработанной нами методики «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» (см. приложение 8).

Полученные данные, на наш взгляд, интересны в нескольких отношениях.

Во-первых, они подтверждают большую значимость для тревожных испытуемых неблагоприятных событий и по отношению к младшему школьному возрасту – лучшее запоминание этих событий.

Во-вторых, они вновь указывают на наличие определенного, скрытого конфликта у «неадекватно спокойных» испытуемых.

В-третьих, и это, на наш взгляд, самое примечательное, обнаруживается изменение влияния тревожности на восприятие результатов деятельности с возрастом. В самом деле, казалось бы, что существенное занижение собственных результатов должно быть выражено тем более сильно, чем дольше испытывается тревожность, чем более «укореняется» эмоциональный опыт. Поэтому можно было ожидать, что среди подростков и старшеклассников случаи недооценки собственной успешности должны были бы встречаться чаще, чем в младшей школе. Однако это предположение не подтвердилось. Как было показано выше, и подростки, и старшеклассники отличаются скорее повышенной точностью.

Отметим, что сходные результаты были получены нами ранее при изучении тревожности в общении у школьников 11–12 лет. Для тревожных подростков была характерна повышенная точность в оценке своего положения среди сверстников, но при этом низкая степень уверенности в этой оценке. Эмоционально благополучные подростки, напротив, отличались в этом отношении сравнительно слабой точностью, поскольку ориентировались в основном лишь на своих близких друзей, но проявляли высокую степень неуверенности. «Неадекватно спокойные» испытуемые проявляли нечувствительность к своему реально неблагоприятному положению среди сверстников, причем эта нечувствительность носила защитный характер (А. М. Прихожан, 1977).

Как представляется, повышенная точность, проявляющаяся в группах подростков и юношей в самых различных условиях, указывает на повышенную чувствительность тревожных детей к успеху и на значимость для них любого, даже объективного смысла успеха. По-видимому, значимость эта настолько сильна, что «учет» успешности и неуспешности совершается почти автоматически (об этом свидетельствует, на наш взгляд, искреннее удивление школьников, когда они как бы сами внезапно осознавали, что количество «правильных» и «неправильных» ответов было одинаковым). Можно думать, что такая точность возникает как своеобразный способ защиты от тревоги и стремления максимально контролировать все аспекты ситуации, однако постоянные неуверенность, колебания, характерные для тревожных подростков и старшеклассников, порождают одновременно сомнения в этой точности и чувство неудовлетворенности.

Таким образом, данные исследований по методике Ж. Нюттена свидетельствуют о следующем.

1. В младшем школьном возрасте тревожные дети запоминают преимущественно неблагоприятные события (в отличие от эмоционально благополучных, запоминающих в основном благоприятные события).

2. В подростковом и юношеском возрастах при достаточно точном запоминании и благоприятных, и неблагоприятных событий тревожные школьники испытывают постоянные сомнения, колебания, неуверенность в правильности своего восприятия успеха и неуспеха и значительную неудовлетворенность им. Последнее также способствует образованию отрицательного эмоционального опыта.

Итак, исследование показало, что во всех изученных возрастных группах для тревожных детей и подростков характерно неумение оценить свои действия, найти оптимальную для себя зону трудности задания, а также определить вероятность желательного исхода события. Вследствие этого такие дети и подростки действительно значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, объективно оказываются неуспешными в ситуациях, в которых отсутствуют заданные внешние критерии. Такое положение, однако, нередко остается вне влияния родителей и педагогов, поскольку и в детском саду, и в школе основное внимание уделяется ситуациям с внешне заданными критериями, что позволяет тревожным детям добиться определенного успеха. Подобная привязанность к внешним критериям и практическое отсутствие внутренних, затрудненность в выборе и оценке собственных действий,

обеспечивая повышенную чувствительность к социальному сравнению, создает тем самым условия для субъективного переживания неуспеха даже в тех случаях, где реальных оснований для этого нет. Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта служит также в дошкольном и младшем школьном возрастах запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий (А. И. Захаров, цит. соч.), а в подростковом и раннем юношеском – при достаточно точном запоминании как тех, так и других – постоянные сомнения в том, действительно ли успех является подлинным. Эти данные подтверждаются результатами проведения методики «Мечты, надежды, страхи, опасения» (см. приложение 5).

Все это способствует накоплению отрицательного эмоционального опыта, осуществляющегося по механизму «заколдованного психологического круга», который в целях исследования мы, видимо, можем искусственно разорвать в любом месте, с равной достоверностью объявляя приведенные выше факты как предпосылкой, так и результатом тревожности. Важным в данном случае представляется, однако, выявление путей и механизмов накопления отрицательного эмоционального опыта, который, в свою очередь, порождает соответствующие прогностические оценки и во многом определяет модальность непосредственных переживаний.

Можно думать, что именно указанные особенности эмоционального опыта влияют на характер переживания тревоги как диффузного, беспредметного состояния. Они создают своеобразное «силовое поле», которое приписывает отрицательную модальность всему непосредственно воспринимаемому окружению и экстраполирует его в будущее, направляя действие такого поля за пределы объективируемого окружения и сосредоточивая его на неопределенных, плохо предсказуемых и в дальнейшем принципиально непроверяемых областях. Накопление отрицательного эмоционального опыта осуществляется по механизму «заколдованного психологического круга».

4.2. Внешние источники тревожности

4.2.1. Особенности семейного воспитания

Как было показано выше, факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношений «мать – ребенок», выделяются в настоящее время в качестве центральной, «базовой», причины тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы, практически независимо от того, к какому психологическому направлению они принадлежат (см., например, Н. М. Гордеева, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, В. С. Манова-Томова, М. Раттер, Б. Филлипс и др.). Вместе с тем, необходимо отметить, что применительно к тревожности это представление является, по сути, конкретизацией общего положения о роли детско-родительских отношений в развитии ребенка, и в частности – в возникновении эмоциональных нарушений и неврозов. Существует достаточно мало сведений о тех факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, которые являются специфическими с точки зрения возникновения у детей устойчивой тревожности. Можно назвать, пожалуй, лишь фактор «несоответствия детей престижным устремлениям родителей», выделенный в качестве значимого для тревожности младших школьников (Б. Филлипс, 1972. Т. 2, с. 56).

Кроме того, необходимо учесть, что факты, характеризующие особенности так называемого «семейного фона», относятся в основном к детям дошкольного и младшего школьного возраста. Вопросы влияния характеристик семьи и особенностей семейного воспитания на тревожность более старших детей и подростков разрознены и встречаются главным образом в работах, посвященных другим проблемам, в качестве некоторой дополнительной характеристики (см., например, Е. Т. Соколова, 1989; Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова, 1986; А. С. Спиваковская, 1988; И. Г. Чеснова, 1987).

Все сказанное ставит задачу конкретизации общих представлений о влиянии семейных характеристик на тревожность детей разных возрастов, что требует, прежде всего, изучения связи между различными факторами семейного воспитания и тревожностью.

Первый вопрос, который нас в этой связи интересовал, касался соотношения между особенностями семейного воспитания и наличием у детей тревожности. С этой целью мы

проанализировали тревожности детей с различными видами семейного неблагополучия в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах (5–12 лет). Результаты подтвердили литературные данные. При этом не выявилось одного какого-либо вида нарушения, диапазон их чрезвычайно широк и включает по сути все возможные виды нарушений в отношениях взрослых к ребенку – от гипо– до гиперопеки, от повышенных ожиданий и требований, которым ребенок не может соответствовать, до полного попустительства, а также нарушения взаимоотношений взрослых между собой, – родителей, родителей и прародителей и др., а также взрослых со старшими детьми. Не было обнаружено прямой связи между тревожностью и воспитанием ребенка в неполной семье, и здесь оказались значимыми перечисленные выше факторы.

Проведенный нами анализ причин тревожности в более старших возрастах, вплоть до юношеского, осуществленный в ходе клинического изучения тревожных подростков из числа обратившихся в консультацию Психологического института РАО, также обнаруживает связь тревожности с характеристиками семьи и семейного воспитания. Однако в этом случае эти характеристики оказываются опосредованными особенностями Я-концепции школьника, его отношения к себе, ценностных ориентаций и т. п. Эти результаты согласуются с литературными данными о влиянии особенностей отношения родителей на формирование отношения подростка к себе (Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова, 1986, И. Г. Чеснова, 1987, С. Куперсмит, 1967, и др.).

Для детального анализа этой проблемы мы сочли необходимым, прежде всего, проанализировать взаимосвязь тревожности детей и родителей. В этой части работы участвовали дошкольники, а также учащиеся 2, 3, 6 и 10-х классов и их родители. Всего 28 дошкольников (5–6 лет), 109 школьников и соответственно 137 родителей, преимущественно матерей. Тревожность у дошкольников и учащихся 2-х классов определялась по методике Е. Амен, у всех остальных школьников – по шкале тревожности (MAS) Дж. Тейлор: детскому варианту (CMAS) – в 3-х и 6-х классах и взрослому – в 10-м классе. Для родителей во всех случаях использовался взрослый вариант шкалы Дж. Тейлор. Работа с дошкольниками и учащимися вторых классов проводилась индивидуально, а с остальными школьниками – коллективно. Родителям дошкольников шкала предъявлялась индивидуально, а всем остальным в ходе родительских собраний.

Для сопоставления использовался коэффициент корреляции Пирсона. Проведенный анализ показал наличие прямой связи между тревожностью детей и родителей в группах дошкольников, учащихся 2-х и 3-х классов (коэффициенты корреляции +0,69 – +0,62), слабой прямой связи в 6-х классах (+0,43) и слабой обратной – в 10-х (–0,36).

Таким образом, связь тревожности детей и родителей отмечается в основном в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. По этой возрастной группе наши результаты соответствуют литературным данным о том, что эмоциональные трудности и проблемы чаще встречаются у тех детей, родители которых характеризуются личностными нарушениями, склонностью к невротоподобным состояниям, депрессии и т. п. (см., например, М. Раттер, 1987).

Однако само по себе установление вышеуказанной связи не позволяет понять, каким образом связаны тревожность детей и родителей. Так, согласно данным М. Раттера, определенную роль в этой связи может играть генетически передаваемый родителями биологический фактор повышенной ранимости. Вместе с тем, нельзя не согласиться с автором, что в тех случаях, когда «речь идет о социальном поведении, то здесь роль генетического компонента довольно незначительна, и представляется маловероятным, что наследственность определяет в этих случаях связь подобных расстройств в поведении детей с нарушениями личности у взрослых, хотя нет сомнений в том, что в редких случаях такое явление может иметь место» (М. Раттер. Цит. соч., с. 212–213). Отметим, что автор имеет в виду преимущественно заболевания или нарушения, близкие к ним. Тем более, сказанное можно отнести к устойчивой тревожности как личностной особенности²¹, характеризующей

²¹ В дальнейшем эти данные были подтверждены с помощью разработанной нами методики «Родительская и профессиональная тревожность» (приложение 4).

практически здоровых людей.

Гораздо более вероятным представляется влияние тревожности родителей на тревожность детей через подражание, воздействие на условия жизни ребенка (например, ограничение контактов со сверстниками, чрезмерная опека и т. п.), на что указывает и М. Раттер.

Далее мы рассмотрели связь эмоционального самочувствия родителей и наличия у детей устойчивой тревожности. Ориентируясь на приведенные выше данные, мы проводили эту работу с учащимися начальной школы (2–3-е классы – 73 чел.) и их родителями (вновь в основном матерями). Тревожность детей выявлялась по модифицированной нами методике Е. Амен (см. приложение 6). В этой части работы принимали участие только тревожные и эмоционально благополучные испытуемые (соответственно 39 и 34 чел.).

Для работы с родителями использовалась методика «Градусник» Ю. Н. Киселева, с помощью которой мы просили родителей оценить, каково обычно их самочувствие, преобладающий фон настроения.

Применялась 50-балльная шкала с пятью интервалами:

1–10 баллов – постоянно раздраженное состояние, «на грани взрыва»;

11–20 баллов – постоянные волнения, беспокойство, уныние, неверие в себя;

21–30 баллов – спокойное, уравновешенное состояние;

31–40 баллов – в основном хорошее, радостное;

41–50 баллов – постоянно приподнятое, бодрое, активное.

Распределение родителей тревожных и эмоционально благополучных испытуемых по ответам на этот вопрос представлено в табл. 12.

Таблица 12. Самооценка эмоционального самочувствия родителей тревожных и эмоционально благополучных младших школьников.

Группы испытуе- мых детей	Интервалы шкалы, ответы родителей (количество ответов, %)				
	1–10 баллов	11–20 баллов	21–30 баллов	31–40 баллов	41–50 баллов
Тревожные	41,0	17,9	17,9	7,7	15,5
Эмоцио- нально бла- гополучные	17,6	2,9	44,2	26,5	8,8

Из таблицы видно, что за единственным исключением – крайнего правого интервала шкалы (41–50 баллов), оценки своего состояния как постоянно бодрого, активного – самооценка эмоционального самочувствия родителей тревожных и эмоционально благополучных детей существенно различается. Если родители тревожных детей почти в 60% случаев характеризуют свое состояние как раздраженное, унылое и безрадостное, то родители эмоционально спокойных детей, напротив, более чем в 70% случаев определяют свое обычное самочувствие как спокойное, уравновешенное или радостное.

Кроме того, мы попросили родителей оценить частоту и интенсивность переживания ими страхов, опасений. Для этого в первом случае предлагалась 7-балльная шкала с градациями от 1 (почти никогда) до 7 (почти всегда), во втором – 5-балльная с градациями от 1 (очень слабые опасения) до 5 (сильные, острые опасения). Результаты этих проб представлены в табл. 13.

Из полученных данных видно, что родители тревожных детей испытывают страхи и опасения чаще и переживают их более интенсивно, чем родители эмоционально благополучных.

Рассмотрим теперь данные о том, как соотносятся страхи детей и родителей по содержанию. Выше (см. раздел 2.2) мы уже говорили о тех областях, с которыми в наибольшей степени связаны страхи детей. Теперь проанализируем их для младшего школьного возраста более подробно, обратив особое внимание на связь страхов детей и страхов родителей.

Необходимо отметить, что представленные ниже данные относительно содержания страхов родителей не являются показательными с точки зрения изучения содержания страхов взрослых людей, поскольку, во-первых, работа проводилась с весьма ограниченной выборкой – родители учащихся начальной школы, в подавляющем большинстве – женщины; во-вторых, она проходила в школе, и была как бы изначально ориентирована на актуализацию переживаний, связанных с ребенком; в-третьих, в ней использовался перечень страхов, собранный в ходе предварительных опытов на аналогичной выборке.

Таблица 13. Самооценка частоты и интенсивности переживания страхов и опасений родителями тревожных и эмоционально благополучных младших школьников.

Группы испытуемых детей	Ответы родителей, параметры			
	Частота страхов		Интенсивность страхов	
	Среднее арифметическое — χ	Среднее квадратическое отклонение — δ	Среднее арифметическое — χ	Среднее квадратическое отклонение — δ
Тревожные	5,36	2,00	3,69	1,99
Эмоционально благополучные	3,38	1,21	2,44	1,00

Данные о страхах и опасениях родителей мы получали в ходе индивидуальных бесед. Полученные ответы были разделены на 22 категории, 10 наиболее частотных по группе родителей тревожных школьников даны в табл. 14. Для сравнения представлены и совпадающие или близкие по содержанию страхи детей. Мы рассматриваем здесь только группу тревожных детей, однако следует отметить, что результаты по группе эмоционально благополучных имеют сходный, хотя и не такой яркий характер.

Проанализируем данные, представленные в табл. 14. Обращает на себя внимание тот факт, что в качестве наиболее частотного ответа у родителей тревожных детей выделяется чувство раздражения, а не беспокойство, уныние, как этого можно было бы ожидать. Этот момент, на наш взгляд, чрезвычайно важен, поскольку при общении с раздраженным взрослым, тем более особо значимым для него, ребенок испытывает острый дискомфорт, в основе которого – чувство вины. Причем причину этой вины ребенок чаще всего понять не может. Подобное переживание ведет, как показывают многочисленные литературные источники (Д. Бернс, К. Изард, Ф. Перлз и др.), к глубинной, «безобъектной» тревожности. Полученные результаты также указывают, что родители тревожных детей испытывают страхи и опасения чаще и большей интенсивности, чем родители эмоционально благополучных, что еще раз подтверждает результаты, полученные с помощью шкалы Дж. Тейлор.

Таблица 14. Содержание страхов тревожных детей и их родителей.

№	Содержание страхов, опасений, количество испытуемых, %	
	Родители	Дети
1	Боязнь, что с ребенком что-нибудь случится (болезнь, травма, насилие и др.) — 100,0	Боязнь, что с родителями что-нибудь случится — 92,3
2	Боязнь смерти ребенка — 87,1	Боязнь смерти родителей — 89,7
3	Боязнь болезней, смертей, несчастий с другими близкими людьми — 71,7	Боязнь болезней, смертей, несчастий, которые могут случиться с прадедами и другими близкими людьми — 61,5
4	Боязнь своей несостоятельности как родителя — 69,2	Боязнь не соответствовать ожиданиям родителей (оказаться недостаточно умным, смелым, хуже, чем другие) — 58,9
5	Боязнь будущего, неуверенность в завтрашнем дне	—
6	Боязнь отсутствия денег — 56,4	Боязнь отсутствия денег — 30,7
7	Боязнь оказаться в глазах ребенка некомпетентным, недостаточно умным человеком и т. п., передать ребенку «по наследству» свои проблемы, трудности — 55,2	Боязнь доставить родителям неприятности, расстроить их — 56,4
8	Боязнь катастроф, катаклизмов, войны, «конца света» — 53,8	Боязнь катастроф, катаклизмов, войны, «конца света» — 61,5
9	Боязнь умереть, оставить ребенка сиротой — 48,7	Боязнь собственной смерти — 79,4
10	Боязнь одиночества (духовного) — 38,4	Боязнь одиночества (физического) — 65,3

Конечно, эту самооценку нельзя полностью отождествлять с реальными переживаниями, однако она, на наш взгляд, очень показательна, поскольку именно самооценка часто проявляется в общении взрослого с детьми, в его рассказах, жалобах, требованиях к детям и т. п.

Все это, очевидно, является формой выражения происходящих макросоциальных изменений на семейном, микросоциальном уровне. Переживание нестабильности окружающего мира, предчувствие постоянной угрозы (т. е. тревоги в собственном смысле слова) со стороны взрослых транслируется ребенку взрослыми, причем оно аффективно насыщено гиперзаботой о его жизни и здоровье. Это создает у него чувство беззащитности, неуверенности, развивает и подкрепляет тревожность по закону заколдованного психологического круга. Данные лонгитюдного исследования, о котором говорилось выше, свидетельствуют, что у многих из участвовавших в этой опыте детей (47%) тревожность сохранилась на протяжении младшего школьного – подросткового возраста (3–7-е классы).

Полученные данные свидетельствуют, что тревожные дети растут в семьях, в которых, по крайней мере, один из взрослых испытывает эмоциональное неблагополучие. Клинический анализ случаев показал также, что матери тревожных детей делятся на три условные группы:

- а) очень активные, сильные, стремящиеся полностью «выстраивать» и контролировать жизнь ребенка и всей семьи;
- б) ригидные;
- в) беспомощно-пассивные.

Причем во всех этих группах процент тревожных взрослых достаточно высок.

Обратимся теперь к данным о том, как тревожные дети и подростки воспринимают свою семью и отношение к ним родителей. Для анализа этого вопроса в дошкольном и младшем школьном возрастах мы воспользовались методикой «Лесенка» В. Г. Щур. Методика направлена на выявление отношения ребенка к себе и его представления об отношении к нему других людей. Использовался 7-ступенчатый вариант методики. Помимо самооценки, ребенок должен был оценить себя с позиции мамы, а также еще одного взрослого по собственному

выбору. В этой части работы участвовали по 32 тревожных и эмоционально благополучных испытуемых, дети 5–8 лет (33 дошкольника и 46 учеников 1–2-х классов). На особенностях самооценки ребенка по этой методике мы остановимся ниже (см. раздел 4.3). Сейчас же укажем на следующее. И в той, и в другой группе результаты подтвердили имеющиеся в литературе данные о том, что в ожидаемой оценке дети проявляют большую критичность, чем в самооценке (В. Г. Щур, 1982). Различия проявились в другом: тревожные дети значительно чаще, чем их нетревожные сверстники, испытывали затруднения в ответе на вопрос о предполагаемой оценке мамы, считая, что это во многом зависит от того, как он будет себя вести, а также от маминого настроения и самочувствия (56,2% против 12,5%).

Еще более показательным явился выбор взрослого, который оценил бы ребенка по его собственному выбору. Как и следовало ожидать, большинство детей и в той, и в другой группе выбрали близких родственников. Однако если нетревожные дошкольники и младшие школьники выбирали в основном тех, кто оценивал их так же, как мама, или выше, то у тревожных – преобладали взрослые, относящиеся, по их мнению, к ним еще более критично, чем мама. Таких ожидаемых оценок в этой группе 71,9%, в то время как в группе эмоционально благополучных – 15,6%.

Таким образом, данные по этой пробе указывают на то, что тревожные дети чувствуют себя в семье значительно менее уверенно, чем нетревожные, семья не дает им переживания межличностной надежности, защищенности, особенно важного для детей того возраста.

В подростковом и раннем юношеском возрастах для изучения характера отношения детей к родителям и связанных с ними переживаний мы воспользовались детским вариантом теста незаконченных предложений Б. Форера (Психологическая диагностика и коррекция..., 1991). Этот тест, содержащий 100 предложений и имеющий развернутую схему обработки, направлен на выявление отношения школьника к различным социальным объектам, его желаний, мотивов, реакций на внешние воздействия. Мы еще будем обращаться к его результатам.

Рассмотрим данные, касающиеся характеристик матери и отца (табл. 15) и отношения к ним (табл. 16). В этой части работы участвовали учащиеся 7–10-х классов, по 50 тревожных и эмоционально благополучных испытуемых, девушек и юношей примерно поровну. Тревожность определялась по сочетанию проективного и прямого показателя. В качестве первого выступал набор незаконченных предложений, в качестве второго – шкала социально-ситуационной тревоги, страха О. Кондаша. Все испытуемые были из полных семей. Результаты представлены в виде коэффициента значимости характеристики, т. е. по отношению к числу испытуемых группы, в ответах которых встречалась данная характеристика. Показатели коэффициента значимости находятся в диапазоне от 0 (характеристика не встречалась ни у одного испытуемого группы) до 1 (характеристика встречается у всех испытуемых).

Остановимся на данных по каждой из родительских фигур. Как в группе эмоционально благополучных, так и в группе тревожных испытуемых при характеристике матери наиболее высокие индексы значимости имеют такие позитивные качества, как «принимающая», «заботливая». На них в обеих группах указывают более 65% испытуемых.

Таблица 15. Характеристики родителей с точки зрения подростков.

Характеристики	Группы испытуемых, родители, коэффициент значимости			
	Мать		Отец	
	Тре- вожные	Эмоционально благополучные	Тре- вожные	Эмоционально благополучные
Принимающий	0,82	0,88	0,46	0,80
Заботливый	0,94	0,68	0,38	0,72
Сочувствующий	0,32	0,56	0,12	0,42
Требовательный	0,16	0,32	0,50	0,56
Ненадежный, не- предсказуемый	0,48	0,12	0,46	0,16
Холодный	0,8	—	0,16	0,04
Доминантный	0,34	0,10	0,48	0,16
Враждебный	—	—	0,06	0,02
Отвергающий	—	—	0,12	0,06

Три первых места по степени выраженности в группе тревожных испытуемых занимают такие характеристики матери, как «принимающая», «заботливая» и «холодная», четвертое место – «непредсказуемая», но она выражена существенно меньше, чем две первые. В группе эмоционально благополучных – наиболее представленным оказывается качество «принимающая», затем с некоторым отрывом следуют «заботливая» и «сочувствующая».

Обращает на себя внимание, что в группе эмоционально благополучных представление о заботливости матери выражено существенно слабее. Напротив, о таком позитивном качестве матери, как «сочувствие», достоверно чаще упоминают эмоционально благополучные подростки. В группе тревожных достоверно больше таких негативных характеристик матери, которые свидетельствуют о «непредсказуемости» и «доминантности» матери.

Отец эмоционально благополучными и тревожными подростками характеризуется по-разному. Здесь достоверные различия получены по большинству как позитивных, так и негативных качеств. Это свидетельствует о том, что эмоционально благополучные подростки воспринимают отца как фигуру, прежде всего, позитивную. Более 65% испытуемых этой группы подчеркнули такие качества отца, как «принимающий», «заботливый», занимающие по степени выраженности первые два места. В группе тревожных школьников ни одна из характеристик не получила такого высокого индекса значимости, разброс данных очень велик. Первые места по степени выраженности занимают такие характеристики, как «требовательный», «доминантный», и одинаково представленные «принимающий» и «ненадежный, непредсказуемый», на которые указывают около половины подростков, входящих в эту группу.

В целом можно сказать, что тревожным подростком мать чаще воспринимается, как принимающая, заботливая, но одновременно ненадежная и доминантная, а отец – как требовательный, принимающий, но доминантный и ненадежный.

Эмоционально благополучный школьник в основном воспринимает мать, как принимающую, заботливую и сочувствующую, а отца – как принимающего, заботливого, но требовательного.

Интересны данные о требовательности родителей. Опираясь на имеющиеся в литературе положения (см. Б. Филлипс, 1972, и др.), относящиеся, правда, к младшему школьному возрасту, следовало бы ожидать, что эта характеристика будет выражена в группе тревожных в наибольшей степени. Однако это не так: по отношению к матери она оказывается выраженной существенно меньше, а по отношению к отцу примерно в такой же степени, как и в группе эмоционально благополучных.

Таким образом, родители в восприятии тревожных подростков отличаются непредсказуемостью и доминантностью, а также более слабой, по сравнению с их эмоционально благополучными сверстниками, выраженностью принятия и заботы со стороны отца.

Эти результаты интересным образом сочетаются с характеристиками переживаний, связанных у подростка с отцом и матерью (табл. 16).

Представленные в табл. 16 результаты свидетельствуют, что по отношению к матери и в той и в другой группе ярко выраженными оказываются позитивные переживания: «принятие» и «сочувствие». В группе эмоционально благополучных школьников к этому добавляется также чувство защищенности, уверенности в том, что мама всегда поможет, поддержит, поймет. Это переживание оказывается значительно менее выраженным у тревожных школьников, где значительную представленность имеют такие чувства, как «зависимость» и «вина».

Интересно, что чувство тревоги по отношению к матери хотя и выражено в большей степени, чем в группе эмоционально благополучных, но существенно уступает чувству вины. Переживания, связанные с отцом, как и в рассмотренном выше случае, характеризуются более ярко выраженным неблагополучием. Прежде всего, такое переживание, как «принятие, любовь», хотя и представлено у значительного числа подростков этой группы, все же таких высказываний здесь достоверно меньше, чем в группе эмоционально благополучных. Второе-третье места по степени выраженности занимают чувство тревоги и зависимости, которые заметно реже встречаются в группе эмоционально благополучных испытуемых. Существенно больше в группе тревожных и подростков, которые говорят, что испытывают чувство вины перед отцом (отметим, что это переживание в этих случаях тесно переплетается с темой наказания). Обращает на себя внимание то, что как по отношению к матери, так и по отношению к отцу в группе тревожных выражен неопределенный характер переживаний.

Таблица 16. Переживания, связанные у подростков с матерью и отцом.

Характеристики переживания	Группы испытуемых, родители, коэффициент значимости			
	Мать		Отец	
	Тре- вожные	Эмоционально благополучные	Тре- вожные	Эмоционально благополучные
Принятие, любовь	0,88	0,86	0,64	0,82
Сочувствие	0,80	0,88	0,18	0,44
Защищенность	0,22	0,76	0,18	0,48
Тревога	0,34	0,14	0,54	0,10
Чувство вины	0,68	0,08	0,40	0,14
Пассивность	0,10	0,02	0,06	0,02
Избегание	0,12	0,04	0,22	0,12
Враждебность	0,06	—	0,04	0,06
Зависимость	0,68	0,34	0,54	0,22
Беззащитность	0,04	0,02	0,14	0,08
Неприятие	0,02	0,04	0,06	0,04
Неопределенное	0,26	0,08	0,32	0,10

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что тревожные школьники в большей степени, чем их эмоционально благополучные сверстники, фиксируются на негативных характеристиках родителей и своего отношения к ним. В этой группе также более конфликтной оказывается фигура отца.

Итак, в подростковом и раннем юношеском возрасте обнаруживают связь с тревожностью в основном те же самые характеристики семейного воспитания, что и на более ранних этапах: непредсказуемость поведения родителей, создающая ощущение нестабильности, – с одной стороны, и их авторитарная, доминантная позиция, – с другой. В переживаниях тревожных школьников выраженными оказываются чувства собственной зависимости и вины и невыраженным – чувство защищенности.

Обобщая данные, касающиеся влияния особенностей семейного воспитания и

детско-родительских отношений на тревожность детей, можно сказать, что возникновению и закреплению тревожности способствует, с одной стороны, все, что нарушает чувство защищенности ребенка в семье, а с другой, – все, что ограничивает социальный опыт ребенка, заставляя его всецело ориентироваться на семью.

4.2.2. Школьная успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками

Исследование показателей объективной успешности детей в школе (их положения среди сверстников, успеваемости) как источников тревожности осложнено тем, что здесь в наибольшей степени может проявляться действие механизма «заколдованного психологического круга», и тревожность так же может влиять на эти показатели, как и они на нее. В качестве показателей школьной успешности мы использовали традиционные показатели – успеваемость, взаимоотношения с учителями и положение среди сверстников.

Успеваемость определялась по среднему баллу, выводимому на основании текущих оценок за полугодие. Для изучения положения детей среди одноклассников мы применили три стандартные социометрические пробы с использованием как положительных, так и отрицательных выборов. Показателем социометрического статуса явилась алгебраическая сумма полученных испытуемым положительных и отрицательных выборов. Эта работа проводилась, начиная с 3-го класса, поскольку проведение социометрических проб в 1–2-х классах было затруднено тем, что некоторые учащиеся плохо знали своих одноклассников.

Тревожность у учащихся 1–2-х классов определялась по проективной методике Е. Амен. В остальных случаях использовались два показателя: прямой, получаемый с помощью опросника и проективный. В качестве первого у учащихся 3–6-х классов использовался детский вариант шкалы явной тревожности Дж. Тейлор (CMAS), у учащихся 7–11-х классов – шкала социально-ситуационного страха, тревоги О. Кондаша. В качестве проективного – использовались наборы неоконченных предложений (соответственно варианты для 3–6-х и 7–11-х классов). При обработке данные по обоим показателям суммировались, в результате чего мы получали условный балл, характеризующий склонность к частоте переживания тревожности.

В качестве показателя связи использовался коэффициент корреляции Пирсона. Сопоставление проводилось на равных в количественном отношении выборках испытуемых, по 90 детей в каждой параллели, девочек и мальчиков примерно поровну. Результаты сопоставления уровня тревожности и показателей школьной успешности представлены в табл. 17.

Таблица 17. Связь уровня тревожности и показателей школьной успешности.

Классы	Показатели: группы испытуемых, коэффициент корреляции			
	Успеваемость		Социометрический балл	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
1	+0,04	–0,02	—	—
2	+0,07	–0,10	—	—
3	–0,06	+0,05	–0,59	–0,10
4	–0,01	–0,12	–0,68	–0,14
5	–0,06	+0,08	–0,47	–0,38
6	–0,14	–0,17	–0,39	–0,42
7	–0,11	+0,14	–0,46	–0,40
8	–0,09	–0,14	–0,21	–0,10
9	–0,19	+0,51	+0,12	+0,19
10	–0,57	–0,21	–0,16	–0,13
11	–0,15	+0,02	–0,10	+0,13

Наиболее явно действие механизма «заколдованного психологического круга» проявляется при рассмотрении связи тревожности с успеваемостью детей и подростков. Влияние тревожности (как ситуативной, так и устойчивой) на результативность деятельности, в том числе и учебной мы рассматривали в разделе 2.4. В целом можно сказать, что здесь проявляются общие закономерности влияния тревожности на результативность деятельности. Остановимся теперь на том, можно ли и как проследить обратное влияние – успеваемости на тревожность.

Из табл. 17 видно, что в начальных и средних классах корреляционной связи между тревожностью и успеваемостью, определяемой по текущим отметкам, у учащихся 1–8-х классов не обнаруживается.

Она обнаруживается, однако, при анализе субъективного восприятия школьником его успеваемости. Для выяснения этого мы провели с тревожными и эмоционально благополучными учащимися 2–8-х классов (по 30 человек в каждой из групп, девочек и мальчиков приблизительно поровну) дополнительную пробу по выявлению их представления об успешности в учении. Проба основывалась на методе «Цветопись настроения» А. Н. Лутошкина (1978). Суть ее состояла в следующем: учащимся предлагалось в течение двух недель на специальном бланке отмечать цветными карандашами удовлетворенность или неудовлетворенность полученными отметками. Использовалось пять карандашей. Предварительно дети ранжировали цвета карандашей по степени привлекательности. Один раз в два-три дня с каждым школьником индивидуально проводилась беседа, в процессе которой выявлялись основания для постановки того или иного значка.

При обработке ранг, присвоенный школьником тому или иному цвету, рассматривался и подсчитывался как определенный балл. Таким образом, мы получали 5-балльную шкалу – от 1 балла (совсем недоволен) до 5 (полностью удовлетворен). Подсчитывались средние показатели (средний балл, среднее квадратическое отклонение) по категориям тревожных и эмоционально благополучных испытуемых групп мальчиков и девочек. Для большей четкости при подсчете ранги, поставленные учениками при получении ими неудовлетворительных оценок, не учитывались (табл. 18).

Из табл. 18 видно, что тревожные школьники чаще не удовлетворены своей успеваемостью, в то время как эмоционально благополучные – в основном удовлетворены. При этом если в последней группе прослеживалась определенная – хотя и не полная – зависимость между переживанием удовлетворенности, тем, какая отметка получена, и успеваемостью ученика по тому или иному предмету, то в группе тревожных детей картина оказалась гораздо более сложной.

Во-первых, не обнаружилось никакой связи между переживанием удовлетворения от полученной отметки и общей успеваемостью ученика по учебному предмету.

Во-вторых, одни и те же отметки по одному и тому же предмету могли вызывать у школьника разные переживания в разные дни.

Различия выявились и в обосновании собственной удовлетворенности и неудовлетворенности тревожными и эмоционально благополучными школьниками. Для последних решающим моментом в переживании удовлетворенности была высота отметки (в ее отношении к общему уровню успешности). Тревожные школьники испытывали удовлетворенность чаще всего тогда, когда отметка (даже «тройка») соответствовала их ожиданиям или когда их ответ, их работа оценивались учителем как «очень хорошие», относящиеся к «самым лучшим» в классе.

Таблица 18. Связь тревожности и переживания удовлетворенности в связи с успеваемостью (среднее арифметическое – χ ; среднее квадратическое отклонение – δ).

Пол испытуемых	Группы испытуемых, показатели			
	Тревожные		Эмоционально благополучные	
	χ	δ	χ	δ
Девочки	1,75	0,83	3,65	1,32
Мальчики	1,82	0,94	3,12	1,08
Всего по выборке	1,78	0,92	3,38	1,36

Неудовлетворенность своими отметками тревожные школьники объясняли самыми разными причинами – от «несправедливости» учителя до «случайности» хорошей оценки. Главными среди этих причин явились, во-первых, ожидаемое отношение к этой оценке родителей и, во-вторых, понимание оценки как отношения к себе учителя. Обе эти причины проявлялись тем сильнее, чем младше были дети.

В ожидаемом отношении родителей одинаково неблагоприятными были:

- ожидание наказаний, выговоров;
- недовольного разочарования («Папа скажет: “Чего от тебя еще можно ждать”, “Они увидят, что я ни на что не гожусь”»);
- снисходительности («Будут утешать: “Не расстраивайся”»);
- равнодушия («Им все равно, как я учусь, как будто мои отметки ничего не значат»).

Напомним, что боязнь разочаровать родителей, не соответствовать их представлениям относится к числу наиболее распространенных страхов школьников младших классов. У родителей тревожных детей в свою очередь также ярко проявляются опасения, связанные с собственной неумелостью, некомпетентностью, боязнью проявить их при ребенке или передать их ему (см. табл. 14). Все это указывает на значимость успеваемости как фактора, влияющего, по меньшей мере, на поддержание и усиление тревоги, но влияющего не прямо, а опосредованно. Обращает на себя также внимание инфантильная позиция тревожных школьников по отношению к учителям. Не только многие младшие школьники, но и подростки из этой группы рассматривали отметку, прежде всего, как выражение отношения педагога. Напомним, что представление об отметке не как «мерила» знаний, умений, а как выражения отношения к себе учителя характерно обычно для самых первых этапов обучения и характеризует недостаточную психологическую готовность ребенка к школе, а именно – несформированность отношения к учителю как носителю определенной социальной роли. Наши данные свидетельствуют, что подобная инфантильная позиция закрепляется у тревожных школьников надолго. У эмоционально благополучных школьников также встречались подобные обоснования отметок, однако их было значительно меньше, и касались они вполне определенных учителей, отражая реальную ситуацию. Мы видим, что в отношении к успеваемости вновь проявляется преимущественно внешняя ориентация тревожных детей, отсутствие собственных, внутренних критериев.

Для младших и средних классов школы наши данные не подтвердили имеющиеся в литературе представления о наличии двух групп тревожных испытуемых – «отличников» и «плохо успевающих» (см., например, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988, А. М. Прихожан, 1990). Связь с тревожностью демонстрируют не столько объективные характеристики успеваемости, сколько субъективное восприятие этой успешности школьниками.

Несколько иная картина выявилась в 9–11-х классах. Как видно из табл. 17, в 9-м классе обнаруживается связь между тревожностью и успеваемостью у юношей, причем связь прямая и тем самым парадоксальная: чем выше успеваемость, тем выше тревожность. При переходе из средних в старшие классы ситуация меняется.

В 10-м классе успеваемость обнаруживает обратную связь с тревожностью у девушек: чем хуже успеваемость, тем выше тревожность. У юношей никакой связи не обнаруживается.

Наконец, в 11-м классе связь тревожности и успеваемости вновь полностью исчезает. Наиболее интересным фактом здесь является наличие прямой корреляционной связи между тревожностью и успеваемостью у юношей в 9-м классе и ее отсутствием в 10–11-м.

Для понимания причин подобного явления мы обратились к анализу школьной ситуации,

в которой оказались наши испытуемые в 9-м классе: им предстоял конкурсный отбор в 10-е классы, осуществляемый преимущественно по успеваемости. Это постоянно подчеркивалось учителями, создавало напряженную, конкурентную обстановку, что, по-видимому, в наибольшей степени отразилось на эмоциональном самочувствии юношей.

Следует отметить, что подавляющее большинство юношей, проявляющих в 9-м классе тревожность, характеризовались хорошей и отличной успеваемостью и конфликтным отношением к себе, конфликтной самооценкой. Отметим, что у девушек с подобным отношением также проявлялась тревожность, но они имели при этом, как правило, более низкую успеваемость. Другими словами, здесь обнаруживается опосредующее влияние отношения к себе, наиболее заметное в группе юношей. По-видимому, актуализация мотива достижения при наличии конфликтной самооценки оказывает на юношей с указанным типом самооценки наиболее сильное влияние. Спокойная, «расслабляющая» ситуация 10-го класса, время пребывания в котором, как отмечалось выше (см. раздел 3.2), многие школьники рассматривают как «последнюю передышку» перед трудным периодом, связанным с окончанием школы, резко меняет отношение к успеваемости. Ее значимость заметно снижается, она значительно меньше влияет на отношение школьников к себе. И вновь наиболее ярко это проявляется в группе юношей. В 11-м классе, в условиях, когда школьные отметки не влияют на поступление в высшие учебные заведения, успеваемость и у юношей, и у девушек вообще отходит на второй план, поскольку наиболее значимой оказывается успешность в занятиях, связанных с выбранным продолжением образования (занятия на курсах, с репетитором), будущей специальностью.

Таким образом, в 9–11-х классах связь тревожности с успеваемостью определяется реальной значимостью последней для обеспечения определенной жизненной позиции. Однако это происходит не прямо, а опосредуется особенностями самооценки школьника, а также влиянием мотивации достижения, что наиболее интенсивно обнаруживается в группе юношей.

Итак, характеристики успеваемости оказываются связанными с тревожностью преимущественно опосредованно. В качестве опосредующих факторов в младшем школьном и подростковом возрастах это ожидаемые оценки и отношение взрослых, а в старшем школьном возрасте – особенности самооценки. Прямая связь получаемых школьником отметок и тревожности обнаруживается лишь в достаточно поздний период – 14–15 лет и определяется значением отметок в возможности продолжать образование. Однако и в этом случае она оказывается опосредованной особенностями самооценки.

Проблема успеваемости тесно связана с тем, как складываются отношения школьника с педагогами. Неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение воспитателей, учителей по отношению к детям часто рассматриваются как одни из основных причин тревожности. Подобная тревожность описывается в литературе под названиями «дидактогений», «дидактоскалогений», «дидактогенного невроза». Наличие связи между эмоциональной устойчивостью педагога и детей показано в ряде специальных исследований (см.: например, С. В. Субботин, 1992).

Полученные нами результаты также свидетельствуют, что непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его. Наиболее ярко это выявилося в 1–2-х и 6–7-х классах. Однако в нашем материале, ни в экспериментальном, ни в клиническом, не было ни одного случая устойчивой тревожности, который можно было бы объяснить действием только этого фактора. Вместе с тем, подобное обращение описывалось и детьми, и взрослыми как травмирующее и запоминалось надолго. Анализ ряда клинических случаев с детьми-дошкольниками, младшими школьниками и подростками показал, что бестактность педагога, больно ранящая всех детей, оказывается наиболее губительной для тех, кто уже имеет тревожность или находится в состоянии «тревожной готовности», т. е. чувствует себя беспомощным, не имеющим защиты, возможностей сопротивления. При этом первостепенную роль играет обстановка в семье. В старшем подростковом – раннем юношеском возрасте учащиеся уже во многом «эмансипируются» от школы, хотя влияние педагогов на их эмоциональное самочувствие отмечается и здесь, но в более слабой форме. Анализ случаев свидетельствует о том, что подобное поведение педагога служит скорее пусковым механизмом, «триггером» состояния

тревожности и актуализации тревожности как личностного образования. При этом такое обращение могло касаться как самого ребенка, так и кого-либо из одноклассников.

Итак, полученные данные в целом указывают на опосредованное влияние характеристик успеваемости и взаимоотношений с педагогами на тревожность школьника. Вместе с тем, и тревожность, оказывая влияние на результативность деятельности, определяет уровень успешности школьника.

Перейдем теперь к рассмотрению связи тревожности с положением школьника среди сверстников, показателем которого, как уже отмечалось, явился для нас социометрический статус учащегося.

Результаты этой части работы показали, что тревожные дети могут занимать самое разное положение среди сверстников: от очень хорошего – «социометрической звезды» до крайне неблагоприятного – «отверженного».

Данные, представленные в табл. 17, свидетельствуют, что в младшем школьном возрасте (3–4-е классы) отмечается связь тревожности с социометрическим статусом ребенка среди сверстников у девочек и не отмечается – у мальчиков. У подростков (5–7-е классы, 10–12 лет) в обеих группах выявляется слабо выраженная связь. В более старших возрастах связи между социометрическим статусом и тревожностью не обнаруживается ни в той, ни в другой группе.

Для объяснения этих результатов обратимся к анализу значения общения со сверстниками у детей разных возрастов, подробно описанному в литературе. То, что подобная связь выявляется именно в подростковом возрасте, закономерно и определяется значимостью общения со сверстниками для детей этого возраста. Полученные данные свидетельствуют, что у девочек это проявляется раньше, чем у мальчиков, в 8–9 лет. Слабый характер этой связи может быть объяснен, с одной стороны, действием защитных механизмов. Крайне неблагоприятное положение среди сверстников может не осознаваться и тем самым не переживается школьником. Именно это проявляется в феномене «неадекватного спокойствия». С другой стороны, это может быть обусловлено повышенной значимостью общения со сверстниками, вызывающей увеличение тревожности в этой области и у тех детей, которые объективно занимают хорошее положение среди сверстников, но имеют конфликтную самооценку (А. М. Прихожан, 1977).

Остановимся подробнее на данных, касающихся старшего подросткового и раннего юношеского возрастов (8–9-е классы). Проведенный клинический анализ случаев тревожности у школьников этого возраста свидетельствует о том, что связь между тревожностью и общением со сверстниками оказывается, с одной стороны, обусловленной тем, какое значение отношения со сверстниками имеют для Я-концепции учащегося, его самооценки. С другой стороны, она оказалась связанной с тем, являются ли одноклассники наиболее предпочитаемой группой общения с ровесниками. Обнаружилось, что часто для старшеклассников значимым оказывается положение в других, внешкольных, компаниях и группах ровесников, принадлежность к которым и статус в которых влияет на их представления о себе.

Полученные нами результаты противоречат литературным данным (Н. М. Гордеева, В. Р. Кисловская, Э. И. Маствелискер и др.), указывающим на прямую связь тревожности и социометрического статуса в классе. Мы склонны объяснять это расхождение различным временем проведения исследований, определяющим неодинаковую значимость общения со сверстниками в коллективе класса в 1960–1970-е гг. и в настоящее время. Основанием для такого объяснения служит сопоставление данных о предпочитаемых группах общения со сверстниками учащихся 6–7-х классов, полученных нами в середине 1970-х и начале 1990-х гг. В обоих случаях школьникам предлагалось ответить на вопрос, с кем им больше всего хотелось бы проводить свободное время, проранжировав карточки, на которых были обозначены возможные «круги общения» со сверстниками: одноклассники, товарищи во дворе, на улице, друзья по даче, приятели в спортивной секции, кружке, родственники и др. Кроме того, подростков спрашивали, в какой из перечисленных групп его лучший друг (или из какой группы он хотел бы иметь лучшего друга). В 1970-е гг. большинство подростков (73%) в обоих случаях указывали на класс, в котором они учились. В 1990-е таких подростков оказалось существенно меньше (39%). Еще более выразительными оказались данные, полученные в настоящее время по 8–11-м классам: 17% школьников указали на свой класс как на наиболее

предпочитаемую группу общения и 12% – на наличие лучшего друга в классе (или желание иметь лучшего друга именно из класса).

Более отчетливо прослеживается обратное влияние – тревожности на особенности общения. Психологическая работа с тревожными детьми, углубленный анализ случаев свидетельствуют, что тревожность нередко выступает в качестве основного (по крайней мере основного осознаваемого) мотива общения, порождая повышенную зависимость от сверстников. На это прямо указывают многие высказывания тревожных подростков и старших школьников. На это же указывают и результаты выполнения учащимися 6–11-х классов уже упоминавшегося выше детского варианта теста незаконченных предложений Б. Форера. Как отмечалось, в этой части работы участвовали по 35 тревожных и эмоционально благополучных испытуемых, девушек и юношей примерно поровну. Рассмотрим данные, характеризующие оценку и отношение подростков и старшеклассников к сверстникам (табл. 19, 20).

Из табл. 19 видно, что тревожные школьники значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную, отвергающую. Позитивные характеристики у них выражены заметно слабее.

Основными переживаниями тревожных подростков и юношей, связанными с общением со сверстниками, как видно из табл. 20, являются тревога и зависимость. Достаточно выраженным оказывается также переживание беззащитности, в то время как защищенность в группе сверстников они чувствуют реже, чем эмоционально благополучные школьники.

Таким образом, переживания тревожных школьников, связанные с отношениями со сверстниками, во многом сходны с переживаниями, вызываемыми общением с родителями. И там, и там доминируют чувства незащищенности, зависимости. Все это, на наш взгляд, дает основания считать, что не столько особенности общения влияют на возникновение и закрепление тревожности, сколько, напротив, тревожность определяет характеристики такого общения.

Таблица 19. Характеристики группы сверстников (коэффициент значимости).

Характеристика объекта	Группы испытуемых	
	Тревожные	Эмоционально благополучные
Принимающий	0,18	0,68
Заботливый	0,04	0,22
Сочувствующий	0,20	0,42
Требовательный	0,56	0,42
Ненадежный, непредсказуемый	0,64	0,22
Холодный	—	—
Доминантный	0,72	0,24
Враждебный	0,38	0,08
Отвергающий	0,38	0,10

Таблица 20. Переживания, связанные с группой сверстников, у тревожных и эмоционально благополучных школьников (коэффициент значимости).

Характеристика переживания	Группы испытуемых	
	Тревожные	Эмоционально благополучные
Принятие, любовь	0,48	0,70
Сочувствие	—	0,14
Защищенность	0,12	0,58
Тревога	0,78	0,34
Чувство вины	0,26	0,04
Пассивность	—	—
Избегание	0,18	0,04
Враждебность	0,22	0,06
Зависимость	0,78	0,28
Беззащитность	0,54	0,12
Неприятие	0,28	0,26
Неопределенное	0,26	0,06

Подводя итоги рассмотрению связи тревожности со школьной успешностью детей (успеваемость, взаимоотношения с педагогами, общение со сверстниками), подчеркнем, что связь с тревожностью обнаруживают не объективные характеристики такой успешности, а осознание, понимание и, главное, значимость этой успешности, а также то, как она соотносится с Я-концепцией школьника, его отношением к себе и представлением о себе.

4.2.3. Посттравматический стресс и экология. Природные предпосылки тревожности

Помимо рассмотренных «обыденных» источников устойчивой тревожности, в качестве ее экстремального внешнего источника, как уже отмечалось, выделяется посттравматический стресс. Понятие «посттравматическое стрессовое расстройство» введено в классификацию Американской психологической ассоциации (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV) в 1980 г., а также в Международный классификатор болезней МКБ-10 (Психические расстройства в общей медицинской практике, 1996). Оно описывает тяжелые переживания человека (ужас, чувство беспомощности), возникшие вследствие единичного переживания витальной угрозы, имеющей характер сверхтяжелой травмы, или частого повторения травм достаточной степени интенсивности, либо длительного пребывания в стрессовой ситуации. Одним из центральных компонентов «посттравматического синдрома» у взрослых является повышенная тревожность (Б. Колодзин, 1992; Е. М. Черепанова, 1995; Новые аспекты психотерапии..., 1990; и др.).

Посттравматический стресс стал активно изучаться в нашей стране в связи с Чернобыльской трагедией и войной в Афганистане. При этом признается, что в строгом смысле слова это понятие относится лишь к людям, непосредственно пережившим аварию, а также к ее ликвидаторам, участникам войны и т. п. Вместе с тем, ряд исследователей полагают, что многие психологические особенности, выявляющиеся у жителей районов, пострадавших от Чернобыльской аварии, близки к посттравматическому синдрому (см., например, Отчет по Государственной программе «Дети Чернобыля» ВНИИЗ АМН СССР, 1991). В связи с этим было предложено определение «хронический стресс», которое, однако, еще не получило статуса научного понятия.

Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о высокой тревожности детей, проживающих в радиационно загрязненных зонах. Например, по данным исследования, проведенного в Белоруссии среди учащихся 5, 7 и 9-х классов, высокий уровень тревожности имели около 90% испытуемых (Возрастные особенности эмоциональных состояний..., 1992). Однако наши данные, полученные при изучении тревожности детей и подростков таких областей в русле выполнения данной Государственной программы «Дети Чернобыля» в 1992 г.,

существенно отличаются от этих результатов. Среди обследованных учащихся 1–8-х классов, проживающих в пострадавших районах Калужской области, тревожных испытуемых было от 35 до 48%, что достоверно ниже, чем в московских выборках, обследуемых в этот же период (см. табл. 8), и примерно соответствовало количеству тревожных детей, проживающих в той же области, но не в зараженных местностях. Обнаружились также существенные различия между результатами исследования, проведенного в Белоруссии и Калужской области, в характере представлений о влиянии последствий на актуальную жизнь школьников и их будущее. У белорусских школьников эта проблема была одной из важнейших. Для анализа этого вопроса у школьников Калужской области мы использовали пробу «Воспоминания». Выявилось, что в актуальном плане у них Чернобыльская катастрофа не присутствовала, что, по-видимому, объясняется имевшейся в то время неинформированностью жителей пострадавших районов России о наличии и последствиях радиационной опасности. Исследование причин повышенной тревожности взрослого населения зараженных районов, проведенное на Украине непосредственно после Чернобыльской катастрофы, показало, что в качестве основной причины тревожности выступает информационная неопределенность и противоречивость.

Вместе с тем, в многочисленных исследованиях по программе «Дети Чернобыля» получены медицинские и физиологические данные, свидетельствующие о воздействии уровня радиационного фона на показатели выраженности астенических расстройств, вегетососудистой дистонии, эндокринных нарушений, снижение в 2–2,5 раза уровня мышечной силы и в 3,3 раза – умственной работоспособности (см. Отчет НИИ физиологии детей и подростков по выполнению Государственной программы «Дети Чернобыля», 1992).

Вопрос о влиянии радиационного фона является частью общей проблемы – влияния экологической обстановки на эмоциональное самочувствие человека, в том числе и на тревожность. Некоторые данные по этому вопросу мы получили в ходе участия в изучении воздействия свинца на здоровье детей, проводимом в 1996 г. Центром демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, Геологическим институтом РАН и Санкт-Петербургской медицинской академией (руководитель – доктор медицинских наук Б. А. Ревич).²²

Свинец – токсичный металл, отнесенный Всемирной организацией здравоохранения и рядом других международных организаций к числу наиболее опасных для здоровья загрязняющих веществ. Этот металл имеет тенденцию накапливаться в организме. Загрязненная им окружающая среда оказывает негативное влияние на здоровье взрослых и детей. Агентством по контролю за заболеваниями США (CDC) на основании многолетних исследований по определению свинца в крови и состоянии психического статуса детей разработана шкала опасности накопления свинца в крови (Preventing Lead Poisoning in Young Children // CDC, 1991). Установлено, что даже при слегка повышенном уровне содержания свинца в крови наблюдаются нарушения в обучении и поведении детей.

Работа, в которой мы участвовали, явилась практически первым подобным комплексным исследованием в нашей стране. Оно проводилось в г. Белово Кемеровской области. В этом городе имеется Беловский цинковый завод, построенный в 1930 г. В ходе обследования, проводившегося здесь в 1989 г., было установлено, что во всех половозрастных группах детей и подростков увеличено время на цвет и словесный раздражитель (В. Ю. Ярушкин, 1991).

В 1996 г. исследование проводилось на детях 7–9 лет, проживающих в различных районах города. Психологическая часть работы, наряду с проводимым нами изучением тревожности, включала также оценку состояния высших психических функций детей. Исследование

²² Подробно результаты этого исследования опубликованы: Ревич Б. А., Ляпунов С. М., Серегина И. Ф., Окина О. И., Прихожан А. М., Соболев М. Б. Оценка риска загрязнения окружающей среды свинцом для здоровья детей в городах // Международная научно-техническая конференция «Экологические проблемы промышленных зон Урала». – Магнитогорск, 1997; Ревич Б. А., Ляпунов С. М., Серегина И. Ф., Окина О. И., Прихожан А. М., Соболев М. Б. Свинец и здоровье детей – опыт изучения воздействия свинца на здоровье детей г. Белово // Экология городов: Информационный сборник. 1997. № 9.; Revich B. A., Bykov A. A., Lyapunov S. M., Seryogina I. S., Prihozhan A. M., Sobolev M. B. Assessment of Children's risk of environmental lead contamination in Russia // The Ninth Annual Conference of the International Environmental Epidemiology. – Taiwan, 1997; и др.

проводилось специалистами Санкт-Петербургской медицинской академии и имело своей задачей определение нейродинамических нарушений, нарушений высших форм регуляции, отдельных корковых функций. Данные сопоставлялись с результатами изучения детей г. Санкт-Петербурга, проживающих вблизи аккумуляторного завода, автомагистрали и в спальном районе города. Были установлены существенные нейродинамические нарушения, нарушения высших форм регуляции и корковых процессов у детей г. Белово, что проявлялось в увеличении времени реакции, сниженных показателях развития билатеральной координации и мелкой моторики, нарушении логической последовательности выполнения заданий.

Тревожность определялась по детскому варианту шкалы тревожности Тейлор – СМАС (Шкала явной тревожности для детей..., 1994). Результаты сравнивались с данными, полученными нами при стандартизации методики в процессе ее стандартной психометрической проверки в 1991–1995 гг. Всего в исследовании участвовали 134 ребенка.

Данные о среднем уровне тревожности (χ) и среднем квадратическом отклонении в выборке г. Белово и выборке стандартизации (контрольная группа) представлены в табл. 21. Результаты выражены в «сырых баллах».

Таблица 21. Уровень тревожности детей г. Белово: средний уровень тревожности (χ) среднее квадратическое отклонение (δ).

Пол испытуемых	Белово		Контрольная группа	
	χ	δ	χ	δ
Девочки	22,14***	7,40	14,80***	7,62
Мальчики	18,20***	6,08	13,67***	6,23
Всего	20,67**	7,22	14,23**	7,42

Достоверность различий: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,009$; *** – $p < 0,001$.

Из табл. 21 видно, что и в выборке мальчиков, и в выборке девочек г. Белово средний уровень тревожности достоверно выше, чем в выборке стандартизации. Обращает на себя внимание также то, что в выборке девочек средний уровень тревожности достоверно ($p < 0,01$) выше уровня тревожности мальчиков, что также отличается от данных контрольной группы. У детей 8–9 лет гендерных различий по этому параметру не выявилось.

Количественное распределение испытуемых по уровню тревожности (в процентах), выраженному в стандартных баллах – стенах, в выборке г. Белово и выборке стандартизации представлено на рис. 1.

На рисунке наглядно видно, что кривая распределения в выборке г. Белово сравнительно с выборкой стандартизации сдвинута вправо, т. е. в сторону показателей, свидетельствующих о более высоком уровне тревожности.

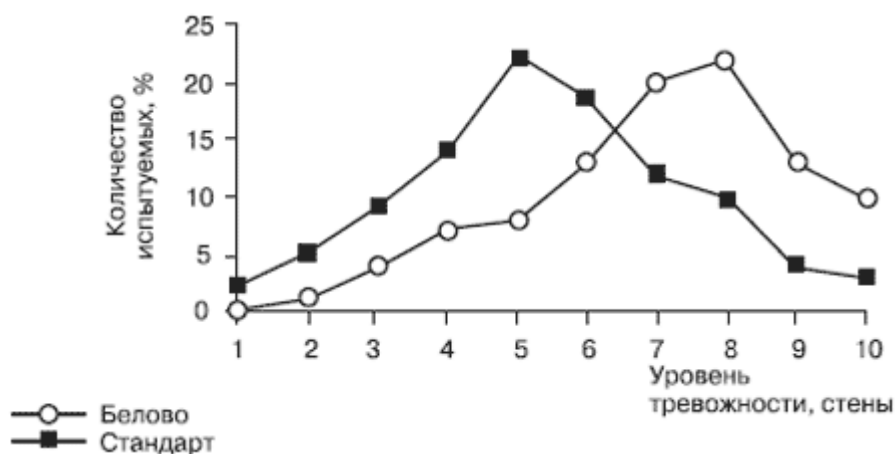


Рис. 1.

Напомним, что детский вариант шкалы Тейлор дает возможность выделить группы испытуемых с различным уровнем тревожности. Их краткая характеристика представлена в табл. 22.

Таблица 22. Характеристика уровней тревожности.

Уровень тревожности	Характеристика	Примечания
I уровень	Школьнику состояние тревожности не свойственно	Подобное чрезмерное спокойствие может как иметь, так и не иметь защитного характера
II уровень	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
III уровень	Повышенная тревожность	
IV уровень	Манифестируемая тревожность	

Сопоставление данных о количестве испытуемых, имеющих тот или иной уровень в выборке г. Белово и контрольной группе, делает результат еще более наглядным (рис. 2).

На рисунке видно, что в выборке стандартизации наибольшее количество испытуемых (более 70%) имеют наиболее адаптивный уровень тревожности – 2. В выборке г. Белово наиболее представлен уровень повышенной тревожности – 3. Обращает на себя также внимание значительная представленность в последней крайних показателей тревожности, свидетельствующих о наличии открытой, манифестируемой тревоги, находящейся на грани психологической нормы. Все различия достоверны.

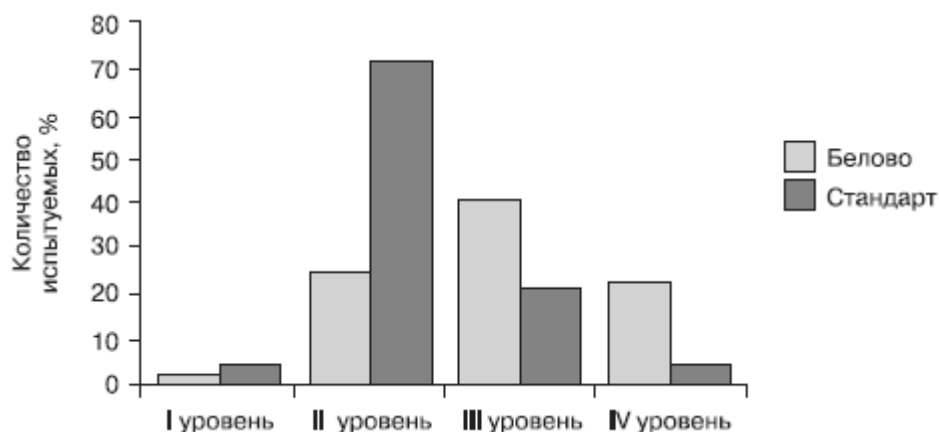


Рис. 2.

Таким образом, данные свидетельствуют об определенной связи повышения тревожности с воздействием экологической обстановки. Этот вывод получил определенное подтверждение при сопоставлении данных об уровне тревожности детей, проживающих в различных районах г. Белово. Сравнивались две группы испытуемых:

- дети, проживающие около завода (0,5–2 км от завода), в районах с высоким содержанием свинца в почве – 1-я группа;
- дети, проживающие в так называемой «зеленой зоне» – (3,5 км от завода), в районах, где содержание свинца в почве было более чем в три раза меньше – 2-я группа.

Результаты сопоставления уровня тревожности этих групп даны в табл. 23 и на рис. 3.

Рисунок характеризует группы испытуемых г. Белово с точки зрения представленности в них испытуемых с различным уровнем тревожности.

Достоверные различия ($p < 0,01$) получены лишь по одному параметру – IV (наивысший) уровень тревожности наименее представлен во 2-й группе. Таким образом, различия между группами касаются в первую очередь выраженности наиболее сильной, манифестируемой, тревожности. Это дает основания для следующего предположения о том, что более благоприятные в экологическом отношении условия проживания в зеленой зоне данного города лишь смягчают в определенной степени воздействие неблагоприятных экологических факторов, но не устраняют их полностью.

Таблица 23. Уровень тревожности детей, проживающих в различных районах г. Белово: средний уровень тревожности (χ), среднее квадратическое отклонение (δ).

Пол испытуемых	1-я группа		2-я группа	
	χ	δ	χ	δ
Девочки	23,23	7,05	20,60	4,83
Мальчики	20,00	5,57	15,83	3,97
Всего	22,80*	7,36	18,94*	5,09

Достоверность различий: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,009$; *** – $p < 0,001$.

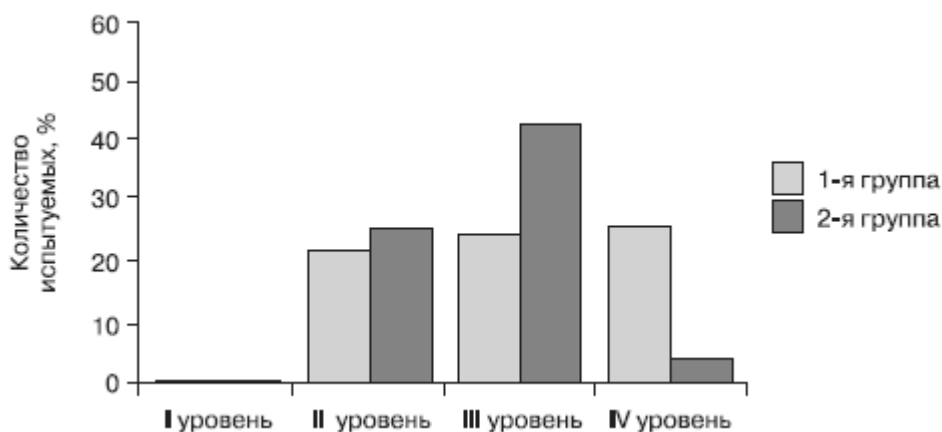


Рис. 3.

В объяснении отмеченных нарушений мы солидаризируемся с точкой зрения, представленной в отчете НИИ физиологии по программе «Дети Чернобыля». Авторы, опираясь на исследования В. И. Вернадского о том, что облучение в наибольшей степени поражает новые ткани, приходят к выводу, что от радиации более всего страдают высокоорганизованные ткани: неокортекса и миокарда, а также трофика нервных тканей. Другими словами, страдают те ткани, которые в наибольшей степени отвечают за толерантность к стрессу. Это позволяет, в частности, предположить, что приведенные выше данные о различиях между результатами Калужской области и Белоруссии в определенной степени связаны с большей радиационной загрязненностью последней. Проблема определения удельного веса каждого из этих факторов – задача специальной работы. Сейчас мы можем лишь выдвинуть предположение, что повышение тревожности в выборке детей 7–9 лет г. Белово также связано с тем влиянием, которое экологическая обстановка, способствующая повышенному содержанию вредных веществ в организме детей, оказывает на толерантность к стрессу.

Вопрос о соотношении тревожности и физиологических, биохимических особенностей организма, конечно, не ограничивается проблемой посттравматического синдрома и экологических влияний, а выходит на одну из сложнейших проблем изучения тревожности – ее природных предпосылок. Как мы уже отмечали выше, решение этого вопроса, по нашему

мнению, требует серьезного междисциплинарного исследования.

В русле настоящей работы мы можем представить лишь некоторые данные, касающиеся связи тревожности и астеноневротического синдрома. Нами был проведен специальный анализ соотношения тревожности школьников 14–17 лет с наличием у них различных типов акцентуаций. Тревожность определялась по комплексному показателю, состоявшему из методики О. Кондаша и набора неоконченных предложений, наличие и тип акцентуации – по опроснику А. Е. Личко (Патохарактерологические исследования..., 1981). В работе участвовали 37 тревожных и 43 эмоционально благополучных школьников, всего 80 чел., девушек и юношей примерно поровну.

Результаты сопоставления показали достаточно сложную и противоречивую картину (табл. 24). Для большей наглядности в таблице представлены лишь типы акцентуаций, встречавшиеся в группе тревожных испытуемых, все остальные даны суммарно в строфе таблицы – «другие».

Таблица 24. Соотношение между тревожностью и типами акцентуации характера у школьников 14–17 лет.

Типы акцентуаций	Группы испытуемых, %	
	Тревожные	Эмоционально благополучные
Психастенический	18,9	—
Астено-невротический	16,2	2,3
Сенситивный	5,4	—
Смешанный	8,1	9,4
Другие	—	20,9
Отсутствие акцентуации	51,4	67,4

Как и следовало ожидать, все школьники с психастеническим и сенситивным типами акцентуации имели выраженную тревожность. Тревожность выявилась также у подавляющего большинства испытуемых с астеноневротическим типом. Другими словами, тревожность обнаруживает связь с теми типами акцентуаций, которые в значительной степени обуславливаются слабостью, истощаемостью, повышенной чувствительностью нервной системы.

Вместе с тем, по количеству испытуемых с различными типами акцентуаций группы тревожных и эмоционально благополучных подростков не различаются. В целом в группе тревожных – акцентуации характера выявляются у 48,6% испытуемых, а в группе нетревожных – 32,6%. И в той, и в другой группе частота проявлений акцентуаций в целом соответствует литературным данным (см. А. Е. Личко, 1983).

Таким образом, можно говорить лишь о связи тревожности и акцентуации астенических и сенситивного типов, однако эта связь носит односторонний характер и не распространяется на все случаи тревожности.

Возвращаясь вновь к вопросу о влиянии радиационной и в целом экологической обстановки на переживание тревожности детьми и подростками, можно, на наш взгляд, выдвинуть следующие предположения.

Биологические особенности организма (в том числе и те, которые возникли под деформирующим, истощающим ресурсы организма влиянием неблагоприятной экологической обстановки) являются одним из факторов, способствующих возникновению и закреплению личностной тревожности, но фактором не единственным и, по всей видимости, не главным.

Не менее, а возможно и более, значимым источником тревожности при проживании в экологически неблагоприятных, загрязненных районах является не столько сама по себе угрожающая обстановка, сколько ее неопределенность, недостаточный, противоречивый уровень и характер информированности о ней, а также о ее возможных последствиях.

Анализ случаев подлинного посттравматического стресса, с которым мы имели дело в

практической психологической работе (6 случаев – от 6 до 13 лет, 4 мальчика и 2 девочки – жертвы насильственных действий со стороны взрослых или сверстников), показал, что в 4 случаях имела место тревожность на уровне постоянного ощущения опасности, повышенной пугливости и даже панической реакции (т. е., по Ф. Б. Березину, наиболее сильным, глубоким явлениям тревожного ряда). Однако такая тревожность носила ярко выраженный реактивный характер, и по катамнезу этих случаев ее дальнейшая судьба зависела от действия других факторов – семейной обстановки, в частности значения травмы для отношений ребенка со взрослыми, значимости травмы для представлений о себе, эффективности преодоления посттравматического состояния и др.

В двух других случаях проявлялось полное отсутствие эмоциональной реакции, что также входит в описание посттравматического синдрома и может быть расценено как «отрицающая тревожность», защищенность. В дальнейшем в одном из этих случаев (девочка 9 лет) возникла и закрепилась устойчивая тревожность, во втором (мальчик 12 лет) – примерно через полгода после травмы наблюдалось несколько относительно кратковременных периодов повышения тревожности, которые затем практически исчезли. Решающее влияние и здесь оказали семейная обстановка и отношение окружающих ребенка взрослых к пережитой травме.

На основании этих и литературных данных (см., например, Руководство по предупреждению насилия..., 1997), как представляется, можно сделать вывод о том, что у детей и подростков посттравматический стресс вызывает сильную тревогу реактивного характера. Внешним источником тревожности как свойства личности он может стать лишь при сочетании с другими, постоянно действующими факторами.

* * *

В целом можно сказать, что из представленных выше факторов к внешним источникам устойчивой тревожности уверенно могут быть отнесены лишь детско-родительские и внутрисемейные отношения, нарушения в которых приводят к постоянным психологическим микротравмам детей, создают условия для повышенной уязвимости детей и подростков, подверженности их психологическим травмам.

4.3. Внутриличные источники тревожности

В качестве важнейшего источника тревожности, как отмечалось выше, в литературе выделяется внутренний конфликт, преимущественно конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией. На связь тревожности и конфликтной самооценки указывают и наши данные по межличностной тревожности, включая и такую ее форму, как неадекватное спокойствие (А. М. Прихожан, 1977). О влиянии особенностей отношения к себе и представлений о себе на переживание тревожности указывают и приведенные выше данные, касающиеся ее гипотетических внешних источников. Поэтому начнем с данных о соотношении тревожности и внутреннего самооценочного конфликта у детей разных возрастов. Эта работа проводилась с теми же испытуемыми, которые участвовали в исследовании связи тревожности и школьной успешности (см. раздел 4.2.2). Группы тревожных и эмоционально благополучных испытуемых, как уже указывалось, в количественном отношении были равны (по 45 тревожных и эмоционально благополучных школьников в каждой параллели). Кроме того, в исследовании участвовали 47 дошкольников – 22 тревожных и 25 эмоционально благополучных детей в возрасте 5–6 лет.

Таблица 25. Тревожность и конфликтность самооценки.

Возраст испытуемых (классы)	Группы, пол испытуемых, %			
	Тревожные		Эмоционально благополучные	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Дошкольники	30,0	41,7	34,6	36,4
1-й класс	38,1	37,5	30,4	26,1
2-й класс	45,8	28,6	36,0	20,0
3-й класс	56,5	36,4	23,8	29,2
4-й класс	68,2	56,5	21,7	18,2
5-й класс	76,2	79,2	13,6	17,4
6-й класс	79,2	80,9	22,7	26,1
7-й класс	82,6	81,8	20,8	19,0
8-й класс	78,3	86,4	52,4	58,3
9-й класс	81,8	86,9	19,0	12,5
10-й класс	76,2	66,7	13,0	9,1
11-й класс	86,9	81,8	18,2	26,1

Конфликтность самооценки определялась по модификации методики Ф. Хоппе в варианте М. С. Неймарк (1961, 1972). Для дошкольников в качестве конкретных заданий использовались задания на ловкость, для учащихся 1–4-х классов – задачи по типу учебных, для остальных – задачи на сообразительность. Такой выбор заданий был обусловлен имеющимися в литературе данными о наиболее значимых для проявления самооценки сферах деятельности (Н. В. Имедадзе, 1966; М. С. Неймарк, 1961; Л. С. Славина, 1966; Т. И. Юферева, 1977). В табл. 25 представлены данные о количестве испытуемых с конфликтной самооценкой в группах тревожных и эмоционально благополучных испытуемых. Данные представлены в процентном отношении к общему числу испытуемых в группе.

Статистический анализ данных табл. 25 свидетельствует, что у дошкольников и школьников 1–2-х классов (6–7 лет) связи между тревожностью и особенностями отношения к себе не обнаруживается. В 3-м классе такая связь обнаруживается у девочек и не обнаруживается у мальчиков. Начиная с 4-го класса и до конца школы выявляется устойчивая связь тревожности и конфликтности самооценки: в группах тревожных испытуемых с конфликтной самооценкой существенно больше, девочки и мальчики в этом отношении между собой не различаются.

Исключение составляют лишь данные 8-го класса, в котором отмечался внезапный всплеск количества эмоционально благополучных испытуемых с конфликтной самооценкой. При этом среди эмоционально благополучных девушек оказалось примерно такое же количество испытуемых с конфликтной самооценкой, как и среди тревожных, а среди юношей – меньше, чем в группе тревожных, однако все равно более 50%. Как представляется, это объясняется возрастными особенностями испытуемых. Период 8-го класса совпадает с «пиком» кризиса 13 лет, характеризующегося, как известно, кардинальной перестройкой личностных характеристик подростка, прежде всего его отношения к себе. По всей видимости, в группе эмоционально благополучных испытуемых проявляется временная конфликтность самооценки, связанная именно с этим периодом перестройки. Основанием для такого предположения служит, прежде всего, высокая неустойчивость самооценки у таких школьников, а также то, что данные по этой возрастной категории значительно отличаются от результатов и предшествующего, и последующего периодов.

В целом же можно сказать, что результаты сопоставления подтверждают литературные данные о связи тревожности и внутреннего самооценочного конфликта для детей предподросткового, подросткового и раннего юношеского возрастов и не подтверждают – для дошкольного и младшего школьного периодов развития.

Наши результаты в отношении детей дошкольного возраста противоречат выводам из исследования Н. В. Имедадзе (1966), в которых констатируется близость тревожности и такого

феномена, выражающего конфликтность самооценки, как «аффект неадекватности». В качестве экспериментального приема для выявления тревожности автором использовался оригинальный вариант методики Е. Амен, для выявления аффекта неадекватности – методика Ф. Хоппе, задания которой также основывались на характеристиках силы и ловкости. По данным исследования Н. В. Имедадзе, аффект неадекватности проявляли примерно половина тревожных испытуемых. У остальных, так же как и у большинства эмоционально благополучных детей, он не выявлялся. Возможно, речь идет об определенных этнических различиях: как известно, в Грузии, где проводилось цитируемое исследование, существуют особые традиции в подходе к воспитанию детей, в отношении к ним.

Возможно также, что дело в разном времени проведения исследования. Вместе с тем, хотелось бы отметить, что Н. В. Имедадзе констатирует близость между тревожностью и аффектом неадекватности, опираясь не столько на количественные данные, сколько на теоретический анализ этих явлений, подчеркивая, что в основе того и другого лежат расхождения между притязаниями и неуверенностью в себе.

Для того чтобы понять, существует ли связь между тревожностью и какими-либо личностными особенностями детей 5–8 лет, связанными с их отношением к себе или к окружающим, мы провели с группой детей 5–8 лет (18 дошкольников, 10 тревожных и 8 эмоционально благополучных) и 46 учеников 1–2-х классов (22 тревожных и 24 эмоционально благополучных испытуемых) 3 методики: «Выбор золотого возраста» Б. Заззо, «Лесенку» В. Г. Щур (1982), а также набор картинок «Детский мир» из «Проективного интервью» В. Михала (Д. В. Лубовский, 1992; В. Михал, 1986). Методики предъявлялись детям в ходе индивидуальной беседы, включавшей также ряд дополнительных вопросов об отношении ребенка к себе, к другим людям, о его успехах и неудачах и т. п.

Методика «Выбор золотого возраста» была модифицирована в соответствии с целями нашей работы. Суть модификации состояла в том, что выбор наиболее желаемого периода жизни осуществлялся детьми дважды: сначала дети делали выбор на графической шкале, расположенной вертикально, – линии жизни. Затем их просили на отдельном листе бумаги нарисовать себя в прошлом, настоящем, в ближайшем и отдаленном будущем и после того, как рисунки были сделаны и подписаны, вновь, уже на этом листке выбрать предпочитаемый возраст.

Данные по методике «Золотой возраст» представлены в табл. 26. В связи с отсутствием различий между группами дошкольников и учащихся 1–2-х классов, а также мальчиков и девочек, результаты представлены по выборке в целом. Первая проба условно обозначена как «линия жизни», вторая – «картинная галерея».

Известно, что наиболее благоприятным является выбор в качестве «золотого» своего собственного возраста. Такой выбор указывает на удовлетворенность жизнью, высокую самооценку, принятие себя, представление о возможностях саморазвития. Из табл. 26 видно, что тревожные дети, в отличие от эмоционально благополучных, в обеих пробах предпочитают преимущественно возраст маленького ребенка. В этой группе значительно меньше детей, выбирающих в качестве «золотого» свой собственный возраст. Интересен выбор «ближайшего будущего». И в той, и в другой группе спонтанно дети делают такой выбор очень редко (проба «Линия жизни»). Рисуя по инструкции разные этапы своей прошлой и будущей жизни, тревожные дети, как правило, затруднялись нарисовать себя в ближайшем будущем, а после специального напоминания экспериментатора, повторяли рисунок «Я сейчас» или просто говорили, что различий почти нет и рисовать не стоит. Значительная часть эмоционально благополучных детей (62,5%) как бы переосмысливали инструкцию, изображая себя такими, какими хотели бы быть, т. е. делая рисунок «Идеального Я», сопровождая это действие соответствующими высказываниями и репликами. После этого многие из них выбирали этот период в качестве предпочитаемого. В группе тревожных испытуемых это встречалось лишь в 3 случаях (9,3%), у детей, которые первоначально выбрали возраст младшего. Однако это не сопровождалось выбором данного периода: во 2-й пробе 2 человека сохранили свой первоначальный выбор, а 1 – изменил на возраст «взрослого». Следует отметить, что рисунок отдаленного будущего («Я взрослый») выполнялся всеми детьми, как правило, с особой тщательностью и интересом, после чего часть тревожных испытуемых изменила выбор на

возраст взрослого, а ряд эмоционально благополучных, напротив, – изменили первоначальный выбор в пользу «своего возраста» и «немного старше» (близкого будущего). Вместе с тем, важно отметить, что выбор «возраста взрослого» и в 1-й, и во 2-й пробе выражен в обеих группах примерно одинаково.

Таблица 26. Выбор «золотого возраста» тревожными и эмоционально благополучными детьми 6–8 лет.

«Золотой возраст» (по отношению к актуальному возрасту ребенка)	Группы, пол испытуемых, %			
	Тревожные		Эмоционально благополучные	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Младший	30,0	41,7	34,6	36,4
Актуальный	38,1	37,5	30,4	26,1
Близкое будущее	45,8	28,6	36,0	20,0
Взрослый	56,5	36,4	23,8	29,2

Представленные данные указывают, на наш взгляд, на то, что ориентация на изменения, исправление недостатков, способность стать лучше, т. е. все то, что принято описывать под «возможностями личностного роста» у эмоционально благополучных детей находится в зоне ближайшего развития. Достаточно косвенного толчка, чтобы эти потенции проявились. Это совершенно несвойственно подавляющему большинству тревожных детей, которые ориентированы либо на прошлое, либо на отдаленное, не связанное с настоящим будущее. Таким образом, для эмоционально благополучных дошкольников и школьников 1–2-х классов характерно чувство преемственности между «Я прошлым», «Я настоящим» и «Я будущим», основывающееся на представлении о возможности достижения желаемого, «идеального» Я. Для тревожных же – разрыв между прошлым и отдаленным будущим не связан с тем, каким ребенок видит себя сейчас, и с отсутствием таких действенных (пусть даже в плане «только знаемых» мотивов идеальных представлений). Все это указывает на определенные нарушения в Я-концепции тревожных детей этого возраста.²³

Данные по методике «Лесенка», касающиеся ожидаемой оценки родителей и других близких взрослых, частично представлены нами выше (см. раздел 4.2.1). Различий между группами по характеру самооценки не обнаружилось:

- большинство детей (68,7% из группы тревожных испытуемых и 53,2% – из группы эмоционально благополучных) поставили себя на самую верхнюю ступеньку, т. е. оценили себя «как самых лучших»;
- 25,0% тревожных и 37,5% благополучных – на вторую ступеньку сверху, отнеся себя к «хорошим».

Различия проявились только в том, что 2 тревожных испытуемых (6,3%) поставили себя на предпоследнюю ступеньку, т. е. проявили низкую самооценку. Среди эмоционально благополучных испытуемых таких детей не было, в этой группе 3 испытуемых (9,3%) поставили себя на третью сверху ступеньку. Однако эти данные единичны.

Гораздо более выраженными оказались различия в критериях самооценки. Никто из тревожных детей, оценивших себя «как самых лучших», не смог привести каких-либо оснований для такой оценки, в то время как эмоционально благополучные дети с такой же самооценкой в этом случае в основном ссылались на мнение близких взрослых. «Хорошая» и

²³ Еще более выразительными оказались данные, полученные в настоящее время (2003–2006 гг.): в 6–8-х классах: 25% школьников указали на свой класс как на наиболее предпочитаемую группу общения и 22% – на наличие лучшего друга в классе (или желание иметь лучшего друга именно из класса), а в 9–11-х классах – 16% и 14% соответственно.

«средне хорошая» самооценка сопровождалась у тревожных испытуемых преимущественно отсылкой к невыполнению некоторых требований взрослых: «Потому что я не могу раскрывать рот только тогда, когда разрешит Ирина Петровна», а у эмоционально благополучных – на собственное понимание своих недостатков: «Я неряха, все теряю и пачкаюсь». Двое тревожных испытуемых с низкой самооценкой не смогли объяснить, почему они оценивают себя именно так. Вместе с тем, один из мальчиков ожидал такой же оценки от близких взрослых, а второй – считал, что взрослые оценят его еще ниже, чем он сам (и мама, и папа, по его мнению, поставили бы его на самую нижнюю ступеньку). Другими словами, мнение взрослых, их требования оказывают решающее влияние на снижение самооценки тревожных детей, в то время как для эмоционально благополучных – отношение взрослых оказывается основанием, прежде всего, для очень высокой самооценки.

Известно, что высокая самооценка является отражением общего принятия ребенка со стороны взрослого, она адекватна опыту такого принятия (М. И. Лисина, 1986). На основании полученных данных можно думать, что тревожные дети испытывают некоторые трудности в понимании и осознании этого опыта. Возможно, в этом проявляется общая затрудненность таких детей в оценке данных своего опыта, о чем говорилось выше (см. раздел 4.1). Однако необходимо учесть, что низкая самооценка у тревожных детей обосновывалась требованиями взрослых. Вспомним также, что такие дети испытывали затруднения, отвечая на вопросы о предполагаемой оценке со стороны близких взрослых, и ожидали от них преимущественно критических оценок (см. раздел 4.2.1). Все это дает, как представляется, основания предположить, что в отсутствии обоснования проявляется защитный характер очень высокой самооценки, в определенной степени связанный, по-видимому, с отношением ребенка к оценке со стороны взрослого.

Еще более наглядными оказались различия в поведении тревожных и эмоционально благополучных детей во время проведения этой методики. Особенно ярко, как уже отмечалось, это выявилось в серии, связанной с определением ожидаемой оценки со стороны взрослого. Однако и при диагностике самооценки тревожные дети заметно колебались, несколько раз меняли свои первоначальные ответы (как правило, приходя в конце к первоначальному варианту), пытались получить подтверждение и поддержку экспериментатора. Все эти особенности поведения, типичные для тревожных людей, являются свидетельством конфликтного характера их переживаний.

Определенная конфликтность в переживаниях, связанных с отношением к себе взрослых, проявилась в результатах методики «Детский мир», согласно которой дети должны были составить рассказы по картинкам, изображающим различные социальные ситуации. Остановимся на результатах по 3 картинкам, связанным с отношением ребенка к взрослым в семье и школе (группе детского сада). В табл. 27 представлены наиболее часто встречающиеся характеристики рассказов тревожных и эмоционально благополучных детей. Данные представлены в виде коэффициента значимости. Приводятся только те характеристики, по которым отмечены различия.

Таблица 27. Характеристики рассказов тревожных и эмоционально благополучных детей.

Характеристики	Группы испытуемых (коэффициент значимости)	
	Тревожные	Эмоционально благополучные
Умеренные, благополучно разрешающиеся конфликты	0,24	0,78
Выражение эмоционально позитивного отношения взрослых персонажей к ребенку и ребенка к ним	0,38	0,81
Идеализация персонажей и ситуации	0,44	0,09
Амбивалентное отношение к взрослым	0,47	0,06
Противоречивость отношений и требований взрослых	0,59	0,19
Неразрешимый конфликт между персонажами	0,38	0,06
Чрезмерные наказания ребенка	0,28	—
Очень короткие или очень длинные рассказы	0,53	0,16
Преобладание сослагательного наклонения	0,59	0,16
Отказы, исправления по ходу сюжета, обращение за помощью	0,72	0,25

Из табл. 27 видно, что рассказы по картинкам, которые придумывали тревожные дети, существенно отличались от тех, которые предлагали эмоционально благополучные. Эти отличия касались как формальных характеристик рассказов (их длины, выраженности сослагательного наклонения, частых колебаний, сомнений, случаев отказа), являющихся, как уже неоднократно отмечалось, классическими признаками переживания тревоги, так и их содержательных моментов. Содержательно рассказы тревожных детей делятся как бы на две группы. Для одной характерна чрезмерная идеализация персонажей и ситуации, для другой – подчеркивание конфликта между взрослыми персонажами и ребенком или только между взрослыми, причем конфликта, в рамках сюжета часто неразрешимого. Приведем в качестве примера два рассказа по картинке, изображающей на фоне дерева фигуры мужчины, сидящего на пне, стоящей женщины и ребенка между ними.

«Мама, папа и Лена в лесу. Им хорошо. Они любят ходить в лес. Они думают, что полезно дышать лесным воздухом. Они разговаривают. Папа рассказывает девочке о травах и цветах. Мама ищет полянку для завтрака. Они все очень хорошие. Потом они пойдут домой и будут смотреть телевизор» (девочка, 6 лет, дошкольница).

«Как будто девочка, мама и папа в лесу. Сначала мама и папа ссорились, а девочка одна собирала цветы. Теперь она как будто подошла, а папа ей говорит: “Пойди, еще собери”. А мама говорит: “Нет, останься. Сейчас будем есть”. И они снова заспорили, а девочка стояла и слушала. А потом ее за это наказали» (девочка, 7 лет, 2-й класс).

Рассказы, в которых ребенок находится между двумя конфликтующими взрослыми, как в последнем случае, или между их противоречивыми требованиями, как видно из табл. 27, характерны для тревожных детей. Кроме того, часты рассказы, в которых ребенок оказывается в затруднительном положении, он одновременно и ничего не предпринимает сам, ожидая помощи от взрослого, и боится обратиться к нему за помощью. Приведем в качестве примера рассказ по картинке, изображающей взрослого (учителя или воспитателя детского сада), к которому приближается один из детей, на заднем плане – другие дети:

«М. С. говорит: “Федя, почему ты в брюках, посмотри, все дети в шортах, как я велела. Ты не будешь участвовать в празднике”. А он вроде думает: в шкафчике

шорты есть. Если бы ему разрешили, он бы пошел и надел. Но как будто ему... он... ему не хочется (шепотом) как будто боится просить. Думает: вот бы она сама догадалась. Потом все пели, а он сидел бы один и думал: “Ну и ладно”» (мальчик, 5 лет).

Различия отмечаются, таким образом, в позиции ребенка, его отношении к изображенным на картинке взрослым и ожиданиям от них.

Результаты свидетельствуют о наличии определенной связи между выраженностью противоречивых переживаний ребенка по данным всей беседы и представленностью в рассказах подобных конфликтных позиций. И хотя эта связь, конечно, не абсолютна, она позволяет, на наш взгляд, констатировать, что фиксируемые внутренние конфликты детей 5–8 лет связаны в основном с амбивалентным отношением к близким взрослым или с необходимостью выбора между близкими взрослыми. На это же указывает и анализ клинических случаев. Важно подчеркнуть, что при оказании психологической помощи таким детям для преодоления тревожности была необходима преимущественно работа с окружающими ребенка взрослыми. Если она проходила успешно, то дополнительной работы с ребенком почти не требовалось. С нашей точки зрения, это свидетельствует о том, что устойчивая тревожность в указанный период еще не является собственно личностным образованием, она, скорее, функция внешних, семейных отношений.

Вернемся к табл. 25. Начиная с 4-го класса и вплоть до окончания школы обнаруживается устойчивая связь тревожности с характеристиками отношения к себе, что соответствует многочисленным литературным данным. Интересно, что у девочек такая связь обнаруживается раньше, чем у мальчиков – в 3-м классе. На основании общетеоретических представлений о личностном развитии, о роли, которую играют в нем различные личностные образования, а также на основании приведенного выше материала, указывающего на опосредованность восприятия объективных условий, данных опыта, собственной успешности или неуспешности, особенностей отношения к себе, эту связь, с нашей точки зрения, можно трактовать как показатель того, что тревожность является выражением подобного самооценочного конфликта, или более широко – конфликта Я-концепции.

Клиническая работа свидетельствует, что у детей 9–16 лет определенную, хотя и менее существенную, чем на более ранних этапах, роль продолжают играть указанные выше внутренние конфликты, связанные с отношениями со взрослыми. Кроме того, в подростковом возрасте выражены противоречия, связанные с идентификацией и социальным сравнением со взрослыми и сверстниками, а в старшем подростковом и особенно раннем юношеском – конфликты между стремлением к личной автономии и боязнью этого, ценностные противоречия. Однако во всех этих случаях действие противоречивых тенденций сфокусировано на представлении о себе и отношении к себе. Для преодоления тревожности в предподростковом, юношеском возрасте требуется уже непосредственная работа с самим школьником. Прежде всего, с его представлением о себе и отношением к себе, хотя и «терапия среды» остается во всех возрастах достаточно значимым фактором. Поэтому, на наш взгляд, именно с предподросткового периода можно говорить о тревожности как о свойстве личности, причем центральными факторами, способствующими ее возникновению и закреплению, являются особенности Я-концепции, отношения к себе. Данные о связи особенностей Я-концепции и тревожности были получены нами также в исследованиях с применением других методов изучения Я-концепции (см. приложения 10–14).

* * *

Проведенное исследование позволяет представить следующую схему происхождения и закрепления тревожности как устойчивого личностного образования на разных возрастных этапах.

1. В дошкольном и младшем школьном возрастах ситуация в семье, отношения с близкими взрослыми провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства, носящее

реактивный характер. Ребенок постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении и потому беспомощность. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности.

2. Таким образом, у дошкольников и младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми.

3. С предпубертального возраста тревожность все более опосредуется особенностями Я-концепции, носящей противоречивый, конфликтный характер. В свою очередь тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха и субъективного его восприятия, углубляет и усиливает этот конфликт. На потребностном уровне он приобретает характер противоречия между аффективно заряженным стремлением к удовлетворяющему отношению к себе, успеху, достижению цели, с одной стороны, и боязнью изменить привычное отношение к себе – с другой. Возникающие в результате такого конфликта затруднения в восприятии успеха и сомнения даже в реальных достижениях еще более увеличивают отрицательный эмоциональный опыт. Поэтому тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации или способах защиты и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу. Именно на этой основе может возникнуть тревожность в подростковом и юношеском возрастах.

4. Таким образом, в подростковом возрасте тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в Я-концепции, отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности и в дальнейшем, причем на каждом этапе в него включаются те аспекты Я, которые наиболее значимы в этот период.

Итак, во всех рассмотренных возрастах возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста, приобретающих ненасыщаемый характер по гипертрофированному типу. Тревожность, возникающая вследствие травматического стресса, закрепляется в качестве личностного образования при наличии указанных характеристик потребностей и внутренних конфликтов.

Заключение. Причины, профилактика и преодоление тревожности

В заключении кратко сформулируем основные выводы из проведенного исследования.

Работа показала, что тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека: актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при устойчивой тревожности.

Тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты, при доминировании эмоционального.

Возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. Устойчивым личностным образованием тревожность

становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями Я-концепции, отношения к себе. До этого она является производной широкого круга семейных нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая, в свою очередь, негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей, вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются отражением наиболее значимых социогенных потребностей.

Тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в содержании страхов, характере «возрастных пиков» тревоги, частоте, распространенности и интенсивности переживания тревоги, значительном росте количества тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие.

Тревога как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов, в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте влияние может носить также и мобилизующий характер. На протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса. Влияние на деятельность тревожности как свойства личности усиливается с возрастом.

Тревожность как личностное образование может выполнять в поведении и развитии личности детей и подростков мотивирующую функцию, заменяя и подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность ребенка и подростка может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования.

На основе исследовательских данных, полученных при изучении тревожности на разных этапах возрастного развития, а также результатов многолетней практической психологической работы с тревожными детьми и подростками, были выделены принципы ее профилактики и преодоления, главным из которых, как и для других личностных образований, остается ориентация на выработку адекватных способов реализации и удовлетворения ведущих для каждой возрастной группы социогенных потребностей детей (И. В. Дубровина, 1991).

Как известно, все принципы, методы и техники оказания психологической помощи принято делить на базовые, ценностные и специфические (Семья в психологической консультации, 1989). Не останавливаясь подробно на первых двух группах, являющихся достаточно общими для большинства отечественных психологов, придерживающихся гуманистических традиций психологической работы, остановимся лишь на тех, которые являются специфическими именно для тревожности.

Важнейшим из них является то, что такая работа не носит узко функционального характера, а ориентирована на развитие личности и повышение эффективности деятельности ребенка и подростка. Однако при этом она должна быть направлена на те факторы развития личности и характеристики среды, которые в каждом возрасте являются специфическими для возникновения и закрепления тревожности как устойчивого образования, могут явиться ее прямой или косвенной причиной.

Как психопрофилактическая, так и психокоррекционная работа, связанная с тревожностью (включая неадекватное спокойствие), подразумевает пять взаимосвязанных направлений. Описывая эти направления, мы подробнее остановимся на психологическом просвещении родителей и учителей, поскольку остальные будут затронуты ниже.

1. Психологическое просвещение родителей. Оно состоит из трех блоков. Первый – посвящен роли в возникновении и закреплении тревожности взаимоотношений в семье. Особое внимание отводится развитию у ребенка чувства уверенности, что родители уверены в его

силах, возможностях, защищенности. Показывается влияние на это особенностей предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют. Демонстрируется значение конфликтов в семье (между родителями, родителями и другими детьми, родителями и прародителями) и общей атмосферы семьи. Второй блок касается влияния на детей разных возрастов страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценки. Третий – значения развития у детей и подростков уверенности в собственных силах, ощущения собственной компетентности. Основная задача такой работы – формирование у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в процессе профилактики тревожности и ее преодолении.

2. Психологическое просвещение педагогов. Здесь, прежде всего, значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность, обеспечивающую у ребенка чувство ответственности, восприимчивость и т. п. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении тревожности четких, последовательных и достаточно устойчивых («предсказуемых») требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, – одна из основных форм школьной и тестовой тревожности (Х. Хекхаузен, 1986; З. Хелус, 1987; Б. Н. Филлипс, 1978; и др.). Рассматриваются вопросы, связанные с дидактогенными.

3. Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности.

4. Непосредственная работа с детьми и подростками, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При психопрофилактике эта работа должна быть ориентирована, прежде всего, на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода. При психокоррекции, помимо этого, – на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка или подростка. Значимым элементом является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых (в том числе оценочных) для человека ситуациях. Важное место здесь занимает подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности ситуации через предварительное ознакомление их с содержанием и условиями этих ситуаций, обсуждение возможных трудностей, обучение конструктивным способам поведения в них. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций (например, репетицию экзамена).

5. Обеспечение и обсуждение практики реализации новых навыков и умений в реальной жизни, помощь и поддержка со стороны психолога за пределами обучающей ситуации.

В процессе исследования разработаны и апробированы психопрофилактические программы, направленные на работу с детьми разных возрастов. Представим их кратко.

1. Программа для детей, поступивших в школу. Программа для учащихся 1-го класса. Программа ориентирована на совместную работу педагога и школьного психолога на первых этапах обучения. Она направлена на развитие у детей правильного отношения к результатам своей деятельности, умения оценить ее независимо от педагога, формирование навыков самоконтроля. Программа состоит из двух блоков. Первый – посвящен непосредственно работе психолога с учителем и направлен: а) на умение учителя давать ребенку точную, содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и замечаниями, относящимися к личности в целом; б) правильное отношения к неудачам и ошибкам детей; в) выделение четких требований к детям в учебной деятельности и поведении, разъяснение этих требований детям и родителям, обеспечение самоконтроля за их последовательным предъявлением; г) рефлексии

причин трудности во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработку способов преодоления этих трудностей.

Второй блок ориентирован на учащихся и осуществляется педагогом с помощью школьного психолога. Он включает: а) формирование у детей критериев и навыков самоконтроля, самостоятельной оценки собственной работы; б) обучение пониманию способам собственной деятельности; в) становление правильного отношения к успехам, как к результатам собственных возможностей и усилий; развитие адекватного отношения к неудачам, позволяющего не бояться ошибок; г) формирование умения не смешивать оценку результатов конкретной работы с отношением педагога к себе; д) развитие у ребенка коммуникативных навыков общения со взрослыми и сверстниками, а также игровых навыков. Особое внимание в этой программе уделяется проблеме учебных и не учебных требований как со стороны педагогов, так и с точки зрения принятия их детьми и наличия у них средств для того, чтобы ответить этим требованиям. Подчеркивается значение не просто понимания детьми и родителями смысла требований, но и согласие с ними, а также того, чтобы детям не предъявлялись требования, которым не предшествовала определенная педагогическая работа, которые не были поставлены ранее как специальная педагогическая задача (например, не требовать от ребенка ответственного и добросовестного отношения к учению только на том основании, что он начал ходить в школу). Постепенное введение требований, подчеркнутый, развернутый переход к новым, представляемый детям как результат их усилий, роста, объяснение этих требований и правильное отношение к ошибкам в их выполнении, как показывает осуществление этой программы, – существенный фактор в развитии у детей чувства уверенности и профилактики тревожности.

2. Программа для учащихся при переходе из начальной школы в среднюю.

Программа для учащихся 5-го класса по основным направлениям во многом совпадает с описанной выше. Здесь также особое внимание уделяется пониманию детьми особенностей требований средней школы и обеспечению учащихся средствами их выполнения. Эта часть работы осуществляется в ходе постоянных, проходящих на протяжении одной-двух четвертей развивающих занятий «Учимся учиться в средней школе», которые может проводить психолог или специально обученный педагог. Общеучебные темы этих занятий («Как слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «Как проверять ошибки», «Как подготовиться к контрольной», «Как узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь», «Как лучше запоминать», «Что значит думать лучше», «Как работать с учебником» и т. п.) сочетаются с мотивационными («Что такое отметка», «Как преодолеть нежелание учиться», «Что такое лень», «Что делать, если учиться не интересно», «Как преодолеть трудности в учебе» и др.), а также с темами, непосредственно связанными с тревожностью, прежде всего школьной («Когда на уроке боишься и почему», «Как преодолеть страх перед контрольной», «Как научиться не бояться при ответе у доски» и т. п.). Занятия состоят из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения (см. Развитие творческой активности школьников, 1991; Я. Руднянский, 1992; Д. Хамблин, 1986; и др.), а также включают «задания на дом», связанные, в том числе, с осознанием своего умения контролировать и предупреждать свою тревогу, страх.

Важной составной частью этой программы является помощь детям в адаптации к новым условиям: переходу к системе обучения разными учителями, правильному пониманию детьми причин различий в подходах и требованиях разных людей. Это обеспечивается включением в занятия мини-уроков, на которых разные учащиеся выполняют роль учителя, и обсуждением в дальнейшем различий в том, как они по-разному вели себя в этой роли и почему.

3. Программа по развитию уверенности в себе и способности к самопознанию как личностных образований, препятствующих возникновению тревожности у подростков. Программа предназначена для работы практического психолога с детьми 10–12 лет (А. М. Прихожан, 1993, 1994). Программа состоит из специально подобранной системы упражнений и групповых дискуссий, ориентированных: а) на укрепление у подростка чувства собственного достоинства и развития достаточно благоприятного представления о собственной значимости; б) на обеспечение его вербальными и невербальными формами выражения уверенности в себе; в) на обучение способам и приемам преодоления трудностей и решения внешних и

внутренних проблем, преодоления неуверенности, страха, повышенного волнения в разных ситуациях; г) на формирование средств и форм самопознания. Программа рассчитана на 2-часовые занятия в течение всего учебного года, делится на три этапа: ориентировочный, собственно развивающий и проективный, как бы задающий планы дальнейшего развития школьника.

4. Программы обучения конструктивному поведению в трудных ситуациях для школьников 13–14 и 15–17 лет, предназначенные для проведения школьными психологами. Программы содержат три блока: а) общий, направленный на укрепление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, понимания сути указанных ситуаций как оценочных; б) функциональный, направленный у старших подростков в основном на обучение приемам развития «операциональных возможностей» – внимания, актуализации необходимой информации, способов рациональной работы; а у учащихся 15–17 лет – на умение ставить и достигать цели при пошаговой самооценке результатов, умение преодолевать внутренние запреты и сопротивление; в) регуляторный, содержащий обучение приемам регуляции и овладения своим поведением.

Все указанные программы в соответствии с общим подходом к проведению психопрофилактической работы (И. В. Дубровина, 1991) предназначены, прежде всего, для применения в периоды, предшествующие переходным, особо трудным этапам в жизни детей и подростков.

Сказанное является справедливым и для проведения индивидуальной и групповой психокоррекционной работы по преодолению тревожности у детей, однако здесь это должно проводиться в особо усиленной, акцентированной форме.

В психологической практике в настоящее время имеется достаточно большой круг техник и приемов, непосредственно направленных на преодоление различных видов тревожности, в том числе и предназначенных для работы с детьми, и развитие эмоциональной сферы детей (С. Т. Андреас и К. Андреас, 1993; Г. Ш. Габдреева, 1990; М. Гриндер, 1994; А. И. Захаров, 1982, 1995; LifeLine и др., 1993; М. Раттер, 1987; А. С. Спиваковская, 1988; Г. Л. Цукерман, Б. М. Мастеров, 1995; Г. Эберлейн, 1981; и др.). И хотя среди них достаточно представлены способы и средства, непосредственно направленные на регуляцию и преодоление тревоги, сильного страха, все же сегодня можно считать доказанной неэффективность и недостаточность как сугубо симптоматического подхода, так и ориентации на объединение каузального (т. е. ориентированного на причины тревожности, понимание ее природы) и симптоматического подходов при примате первого.

Этот же принцип реализуется и в разработанных в ходе исследования индивидуальных и групповых программах преодоления тревожности. Разработаны следующие психокоррекционные программы:

1. Программа индивидуальной работы с детьми-дошкольниками (5–6 лет), испытывающими тревожность в форме устойчивых страхов иррационального характера. Программа подразумевает совместную работу с родителями ребенка и направлена на обогащение и переориентацию их совместного эмоционального опыта, а также выработку некоторых новых способов отношений, прежде всего оценки деятельности и поведения ребенка. Основные блоки программы:

а) проработка и отреагирование страхов ребенка и родителей (как отдельно, так и в совместной игре и рисунках), обучение новым формам «обращения» со страхом (победить персонажа, вызывающего страх, или подружиться с ним), драматизация страхов, обмен ролями;

б) работа по повышению у ребенка чувства собственных возможностей при соответствующей оценке со стороны взрослого и одновременно чувства защищенности, межличностной надежности;

в) работа по обогащению эмоционального опыта ребенка позитивными переживаниями;

г) проработка с родителями имеющегося у них образа ребенка и связанных с этим их внутренних конфликтов.

2. Программа групповой психокоррекционной работы с младшими школьниками, задачами которой являются:

а) развитие произвольности как одного из основных возрастных новообразований младшего школьного возраста и главных условий, способствующих успешности ребенка в школе;

б) снижение силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника и стремлением к успеху;

в) развитие и обогащение продуктивных видов деятельности и поведения;

г) развитие позитивного представления о собственных возможностях, формирование правильного отношения к результатам собственной деятельности, умения правильно оценить ее, правильно относиться к ошибкам и отрицательным оценкам;

д) расширение и обогащение навыков общения со сверстниками, повышение «игровой компетентности» ребенка. Программа включает также десенсибилизацию сложившихся к этому времени устойчивых страхов, в первую очередь школьных.

3. Программа индивидуальной и групповой работы со школьниками 14–16 лет.

Индивидуальная психокоррекция, в зависимости от сложности случая, может выступать и как предварительный этап групповой психокоррекционной работы. Программа включает:

а) проработку на разных уровнях внешних и внутренних конфликтов школьника;

б) отреагирование конфликтов, связанных со взрослыми; при индивидуальной работе в случае необходимости включается совместное обсуждение конфликтов с подростком и его родителями, в процессе которого психолог выполняет роль посредника;

в) переинтерпретацию и обогащение эмоционального опыта;

г) обучение выработке критериев успеха и неуспеха в различных видах деятельности, определению собственных возможностей и вероятности достижения желаемого; постановке и достижению целей различного уровня при выборе оптимальной зоны успеха и поэтапном самоконтроле.

Следует отметить, что в тех случаях, когда у подростка закрепилось связанное с тревожностью аддиктивное поведение, указанная программа может проводиться параллельно с работой по преодолению такого поведения, несколько опережая ее.

Существенное значение при осуществлении всех программ играет позиция психолога по отношению к ребенку и подростку. Работа подтвердила значимость смены позиции психолога в процессе осуществления программ – от активной, в каком-то смысле «менторской», роли до роли равного партнера и пассивного наблюдателя (А. И. Захаров). Вместе с тем, анализ результатов профилактической и коррекционной работы свидетельствует, что влияние смены позиции становится более эффективным при максимальной открытости, объяснении для ребенка или подростка смысла поведения психолога в той или иной ситуации, а также раскрытии имеющихся у него трудностей и способов их преодоления.

Важным моментом в профилактике и преодолении тревожности является работа по снятию внутренних зажимов, обретению ребенком и подростком «двигательной свободы», пластики движений, которую можно проводить с помощью преподавателей соответствующих дисциплин (ритмики, физкультуры и др.).

В целом анализ данных профилактической и коррекционной работы, в том числе и катamnестических, свидетельствует, что для повышения ее эффективности во многих случаях требуется дополнительная работа по «терапии среды», как семейной, так и детского сада, школы. Это положение, особенно важное для дошкольников и младших школьников, остается значимым и для других возрастов, вплоть до раннего юношеского.

Преодоление тревожности не может быть ограничено только рамками специальной психологической работы. Во всех случаях требуется введение специального блока занятий, направленных на перенос полученных умений, средств деятельности в обыденную жизнь, их приспособление, в случае необходимости – некоторая коррекция и закрепление. Значительную роль в этом играют родители и педагоги.

Завершая наш анализ, еще раз подчеркнем, что работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у детей и подростков должна носить не узко функциональный, а общий, личностно ориентированный характер, сфокусированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые в каждом возрасте могут служить причиной тревожности. Работа должна осуществляться на уровне всех структурных компонентов тревожности, с

ориентацией на ее возрастные и половые пики и индивидуальные «зоны уязвимости» для каждого ребенка. В дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах центральное место должна занимать работа с окружающими ребенка взрослыми, в дальнейшем она продолжает играть существенную роль, но основное внимание следует уделять развитию и укреплению Я-концепции подростка, его отношению к себе, конструктивному разрешению возникающих у него внутренних конфликтов. В профилактике и преодолении тревожности детей и подростков существенную роль играет обеспечение подростка широким репертуаром средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуально эффективной модели поведения.

Литература

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1989.
2. Адлер А. О нервическом характере. – СПб.; М., 1997.
3. Айзенк Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность: Хрестоматия. – СПб., 2001.
4. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. – М., 1993.
5. Аллан Д. Ландшафт детской души: Юнгианское консультирование в школе и клинике. – СПб., 1997.
6. Аминов Н. А., Азаров В. Н. Изучение индивидуальных различий в предрасположенности к состоянию тревоги в концепции двух сигнальных систем // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. X. – М., 1981.
7. Ананьев В. А. Психологическая характеристика тревоги у больных с предъязвенным состоянием и язвенной болезнью: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Л., 1988.
8. Андреас Ст., Кон А. Сердце мозга. – Екатеринбург, 1993.
9. Андреева А. Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис... канд. психол. наук. – М., 1989.
10. Андрусенко В. А. Социальный страх. – Свердловск, 1991.
11. Антология мировой философии. Т. 1. – М., 1969.
12. Антонов В. Ю. Метафизика страха и этика бессмертия. – Саратов, 1994.
13. Антонян Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е. Тревожность – основа преступного поведения // Психология преступника и расследования преступлений. – М., 1996.
14. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. – СПб., 2002.
15. Аркелов Г. Г., Федоровская Е. А. Изменение ВП и динамика гормонов в стрессовой реакции человека // Психологический журнал. 1994. № 1.
16. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. 1992. № 5.
17. Астапов В. М. Тревожность у детей. – СПб., 2004.
18. Астапов В. М. Функциональный подход при изучении состояния тревоги в напряженных условиях деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1986.
19. Бакеев В. А. О соотношении внушаемости и тревожности // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971.
20. Баилакова Л. Н., Харин С. С. Коррекция эмоционального отношения педагогов к детям: Методические рекомендации. – Минск, 1995.
21. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988.
22. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения. – М., 1994.
23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
24. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006.
25. Божович Л. И. Избранные психологические труды – М., 1995.

26. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
27. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., 2004.
28. Бороздина Л. В., Залученова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1.
29. Братусь С. Б. Аномалии личности. – М., 1991.
30. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М., 2004.
31. Былкина Н. Д. Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии (на материале язвенной болезни двенадцатиперстной кишки): Дис... канд. психол. наук. – М., 1995.
32. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М., 1991.
33. Васильева Т. Н. Характерологические корреляты психических состояний: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1999.
34. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984.
35. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. – СПб., 2004.
36. Венгер А. Л. Методики «Уничтожение страха» и «Обогащение рисунка» // Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. – М., 1992.
37. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
38. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976.
39. Винникотт Д. В. Разговор с родителями. – М., 1995.
40. Возрастно-психологическое консультирование детей и подростков / Бурменская Г. В., Карабанова О. А., и др. – М., 2002.
41. Возрастные особенности эмоциональных состояний подростков в зонах радиоактивной загрязненности: Материалы исследования / Отв. ред. Л. Н. Рожина. – Минск, 1992.
42. Воропаева И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Методическое пособие. – М., 1993.
43. Выготский Л. С. Соч.: в 6 т. Т. 3, 4. – М., 1983, 1984.
44. Габдреева Г. Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: Дис... канд. психол. наук. – М., 1990.
45. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Групповая психотерапия неврозов с соматическими масками // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 2.
46. Гарбузов В. И. Нервные дети. – Л., 1990.
47. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия. – СПб., 1994.
48. Гарднер Р. Психотерапия детских неврозов. – СПб., 2002.
49. Глассер У. Школы без неудачников. – М., 1991.
50. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М., 1987.
51. Голушко А. А. Соотношение результативности деятельности и уровня тревожности (на примере экзаменационной ситуации) // Вопросы прикладной психологии. – Новокузнецк, 1995.
52. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. № 2.
53. Гордецова Н. М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Вып. 2. – Пермь, 1978.
54. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Серия: НЛП в педагогике. М., 1994.
55. Гриншпун И. Б. Элементы символического отреагирования в экспресс-терапии детских страхов и нарушений социального поведения // Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция: Межвузовский сборник научных трудов. – М., 1992.
56. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. – М., 1995.
57. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в психотерапии. – М., 1992.
58. Грэхем Д. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик. – М., 1993.
59. Данилова Е. Е. Детский тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга: Практическое

руководство. – М., 1992.

60. Данилова Е. Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9–11 лет: Дис... канд. психол. наук. – М., 1990.

61. Данилова Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. – М., 1992.

62. Дашкевич О. В. К методологии исследования эмоционального компонента деятельности и психических состояний спортсменов // Психология спортивной деятельности. – М., 1977.

63. Дашкевич О. В. Теоретико-методологические аспекты психологического исследования проблемы эмоциональной регуляции деятельности // Эмоциональная регуляция в учебной деятельности. – М., 1987.

64. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1985.

65. Дементьева Н. Ф. Аффект тревоги в клинике психических заболеваний: Методические рекомендации. – М., 1981.

66. Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. – СПб., 2001.

67. Детство идеальное и настоящее. – Новосибирск, 1994.

68. Джемс У. Психология. – М., 1991.

69. Диагностика состояния тревоги и личностной тревожности у детей и подростков / Сост. Ю. Л. Ханнин. – Вильнюс, 1988.

70. Диксон У. 20 великих открытий в детской психологии. – СПб., 2004.

71. Дольто Ф. На стороне подростка. – М., 1997.

72. Доронина О. В. Страх перед компьютерами: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. 1993. № 1.

73. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. – М., 1991.

74. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3.

75. Дьяченко К. И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.

76. Екимова В. И. Феномен Чернобыльского следа: Психологический аспект // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – М., 1994.

77. Жане П. Страх действия как существенный элемент меланхолии // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984.

78. Жуковская Н. С. Клиника невротических страхов у детей и подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1972.

79. Забродин Ю. М., Бороздина Л. В., Мусина И. А. К методике оценки уровня тревожности по характеристике временной перцепции // Психологический журнал. Т. 10. 1989. № 5.

80. Забродин Ю. М., Бороздина Л. В., Мусина И. А. Оценка временных интервалов при разном уровне тревожности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 4.

81. Заваденко Н. Н. и др. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование // Вопросы психологии. 1999. № 4.

82. Залученова Е. А. Соотношение самооценки и уровня тревожности и его влияние на личностные особенности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.

83. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., 2000.

84. Захаров А. И. Невротизм у детей и подростков. – Л., 1988.

85. Захаров А. И. Психотерапия невротизма у детей и подростков. – Л., 1982.

86. Захаров А. И. Игра как способ преодоления невротизма у детей. – СПб., 2006.

87. Захарова Е. И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Семейная психология и семейная психотерапия. 1997. № 1.

88. Захарова Л. Н., Сергеев П. И., Кузьминова М. П. Тревога, эмоциональная напряженность и стресс в профессиональной деятельности учителя // Психология человека в условиях социальной нестабильности. – М., 1994.

89. Зимбардо Ф. Застенчивость. – М., 1991.
90. Зимбардо Ф., Ширли Р. Застенчивый ребенок. – М., 2005.
91. Ибн-Сина (Авиценна). Избранные философские произведения. – М., 1980.
92. Иванова В. А. Страхи и тревоги россиян: «западники» и «традиционалисты» // Социологические исследования. 2002, № 3, с. 44–51.
93. Изард К. Психология эмоций. – СПб., 2003.
94. Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. – Тбилиси, 1966.
95. Исурина Г. Л. и др. «Трудные» подростки в массовой школе // Патохарактерологический опросник для подростков. – Л., 1976.
96. Калашников Г. А. Некоторые пути преодоления чувства страха в физическом воспитании: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Калинин, 1963.
97. Камю А. Бунтующий человек. – М., 1990.
98. Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Соч.: в 6 т. Т. 5. – М., 1966.
99. Карандышев В. Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. – СПб., 2004.
100. Катастрофическое сознание в современном мире в конце XX века (По материалам междунар. исслед.) / Моск. обществ. науч. фонд, Ин-т социологии РАН, Ун-т штата Мичиган / Под ред. В. Э. Шляпентоха и др. – М., 1999.
101. Категории человеческого существования. Вып. I. Страх: Рефераты. – М., 1989.
102. Катычин Ю. А., Умнов В. П., Чунаев А. А. Связь тревожности как свойства личности с некоторыми психофизиологическими характеристиками // Психофизиология. – Л., 1979.
103. Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): Дис... канд. психол. наук. – М., 1972.
104. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М., 1983.
105. Кляйн М. Ребенок, который не мог спать // Знаменитые случаи из практики психоанализа. – М., 1995.
106. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992.
107. Кондаш О. Переживания: страх перед испытанием. – Киев, 1981.
108. Кондаш О. Шкала классического, социально-ситуационного страха, волнения. – М., 1973.
109. Копина О. С., Сулова Е. А., Заикин Е. В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. № 3.
110. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988.
111. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М., 1993.
112. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. – М., 1992.
113. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
114. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1.
115. Лейбин В. М. Психоанализ и философия неопреимизма. – М., 1977.
116. Леонова А. Б. Психодиагностика и регуляция функциональных состояний учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка. – М., 1990.
117. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика стрессов. – М., 1993.
118. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
119. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970.
120. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
121. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
122. Ловелле Р. П. Психотерапевтическое лечение фобических состояний и посттравматического стресса. – М., 2001.
123. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Локк Дж. Соч.: в 3 т. Т. 1. – М., 1983.
124. Лубовский Д. В. Применение диагностического комплекса проективного интервью в работе детского психолога-практика. – М., 1992.

125. *Лурия А. Р., Леонтьев А. Н.* Исследование объективных симптомов аффективных реакций // Проблемы современной психологии. – Л., 1926.
126. *Луточкин А. Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М., 1978.
127. *Макшанцева Л. В.* Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
128. *Мампория Ж. Ф.* Некоторые вопросы патогенеза бронхиальной астмы у детей: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1976.
129. *Манова-Томова В. С., Пирьев Г. Д., Пенушлиева Р. Д.* Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. – София, 1981.
130. *Масгутова С. К.* Психологическая реабилитация детей, перенесших железнодорожную катастрофу // Вопросы психологии. 1990. № 1.
131. *Матвеева С. Я., Шляпентох В. Э.* Страхи в России в прошлом и настоящем. – Новосибирск, 2000.
132. *Мельниченко О. Г.* Исследование тревожности в связи с личностными и биохимическими особенностями // Психофизиология. – Л., 1979.
133. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
134. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов и др. – М., 1984.
135. *Михал В.* Проективное интервью. Диагностическая техника детской психологической практики. – М., 1986.
136. *Молоканов М. В., Хайруллина З. Р.* Психологическая обоснованность использования знаний клиента об отклонениях при его рождении в качестве психотерапевтической метафоры // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4.
137. *Монтень М.* О страхе // Монтень М. Опыты. Т. 1. Гл. XVIII. – М., 1960.
138. *Морган У. П., Эликсон К. А.* Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 3.
139. *Мороз М. П., Вязовец Н. В.* Изменение показателей РЭГ и ЭЭГ у студентов с состоянием беспокойства-тревоги в процессе экзаменов // Проблемы умственного труда. Вып. 6. – М., 1983.
140. *Моссо А.* Страх. – СПб., 1887.
141. *Мурзенко В. А.* Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых «трудных детей» в условиях массовой школы: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Л., 1979.
142. *Мусина И. А.* Диагностика уровня тревожности по характеристикам восприятия времени: Дис... канд. психол. наук. – М., 1993.
143. *Мэй Р.* Смысл тревоги. – М., 2001.
144. *Мэш Э., Вольф Д.* Детская патопсихология: Нарушения психики ребенка. – СПб., 2003.
145. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. – Л., 1960.
146. *Наенко Н. И.* Психическая напряженность. – М., 1976.
147. *Найдиффер Р. М.* Психология соревнующегося спортсмена. – М., 1979.
148. *Нежнова Т. А., Филиппова Е. В.* Различия в эмоциональном отношении к школе и учению у детей 6-летнего и 7-летнего возраста // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1971.
149. *Неймарк М. С.* Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.
150. *Неймарк М. С.* Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961.
151. *Немчин Т. А.* Состояния нервно-психического напряжения. – Л., 1983.
152. *Новикова Е. В.* Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. – М., 1985.
153. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса: Методические рекомендации / Сост. – М. Ш. Магомед-Эминов и др. – Харьков, 1990.

154. *Обухов П. Н.* Личность подростка и особенности механизмов психической регуляции учебно-трудовой и учебно-физкультурной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991.
155. *Общая психодиагностика* / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987.
156. *Общее среднее образование России: Сборник нормативных документов.* Кн. 1. – М., 1993.
157. *Общение и формирование личности школьника* / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. – М., 1987.
158. *Одаренные дети* / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М., 1991.
159. *Озерова С. А.* Психологические особенности личности тревожного подростка: Дис. ... канд психол. наук. – М., 1998.
160. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. – М., 2002.
161. *Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет* / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М., 1988.
162. *Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста* / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М., 1988.
163. *Отчет НИИ физиологии детей и подростков по выполнению Государственной программы «Дети Чернобыля».* – М., 1992.
164. *Панин Л. Е., Соколов В. П.* Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. – Новосибирск, 1981.
165. *Патохарактерологические исследования у подростков* / Под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. – Л., 1981.
166. *Перлз Ф. С.* Внутри и вне помойного ведра // Ф. С. Перлз и др. Практикум по гештальттерапии. – СПб., 1995.
167. *Перлз Ф. С.* Гештальт-терапия дословно // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 3.
168. *Перцепция страха* / Ред. Скворцов Л. В. и др. – М., 1991.
169. *Пищева И. С.* Реакция тревожности как следствие рассогласования между требованиями учебного процесса и особенностями мышления студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд психол. наук. – Иркутск – Бийск, 1997.
170. *Плотников В. В., Андрияшик Д. Ю.* Значение уровня беспокойства-тревоги в адаптации студентов к обучению в вузе // Проблемы умственного труда. Вып. 6. – М., 1981.
171. *Подольский А., Идובהва О., Хейманс П.* Диагностика подростковой депрессивности: Теория и практика. – СПб., 2004.
172. *Прихожан А. М.* Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М., 1997.
173. *Прихожан А. М.* Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987.
174. *Прихожан А. М.* Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Дис... канд. психол. наук. – М., 1977.
175. *Прихожан А. М.* Игры и задания для занятий с подростками: личностное развитие // Психологическая реабилитация детей и подростков. – Калуга, 1994.
176. *Прихожан А. М.* Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1988, с. 110–128.
177. *Прихожан А. М.* Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990.
178. *Прихожан А. М.* Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10–12 лет: Программа курса занятий // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. – М.; Тула, 1993.
179. *Прохоров А. О.* Неравновесные (неустойчивые) психические состояния // Психологический журнал. Т. 20. 1999. № 2.
180. *Прохоров А. О., Генинг Г. Н.* Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1998. № 4.
181. *Психокоррекционная работа с тревожными детьми младшего школьного возраста:*

Методические указания / Сост. Курносикова Е. А., Морозова Н. Н. – Саранск, 1997.

182. Психологическая диагностика и коррекция личности школьника / Отв. ред. И. Ф. Мягков. – Воронеж, 1991.

183. Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1984.

184. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Х. Ремшмидта. – М., 2000, с. 259–290.

185. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Ф. Кенделла. – СПб., 2002.

186. *Пурич-Пейкович Й., Дуньич Д. Й.* Самоубийство подростков. – М., 2000.

187. *Пуховский Н. Н.* Клиника тревожных расстройств и некоторые гуморальные корреляты тревоги при гипоталамических поражениях: Автореф. дис... канд. мед. наук. – М., 1971.

188. *Рабинович Л. А.* Дифференциально-психологический анализ эмоциональности как черты темперамента: Дис. ... канд. психол. н. – М., 1974.

189. Развитие личности ребенка / П. Х. Массен и др. – М., 1987.

190. *Рикрофт Ч.* Тревога, страх и ожидание // Тревога и тревожность: Хрестоматия. – СПб., 2001.

191. *Раттер М.* Помощь трудным детям. – М., 1987.

192. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979.

193. *Рейнгольд Дж. С.* Мать, тревога и смерть. – М., 2004.

194. *Решетова Т. Я.* Когнитивный диссонанс как фактор развития тревожности у учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 1998.

195. *Рибо Т.* Психология чувств. – Киев; Харьков, 1897.

196. *Риман Ф.* Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии. – М., 1999.

197. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.

198. *Романин А. Н.* XIX Международный конгресс общества исследования стресса и тревожности // Психологический журнал. Т. 20. 1999. № 2.

199. *Роттенберг Б. С., Аршавский В. В.* Поисковая активность и адаптация. – М., 1984.

200. Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. – М., 1997.

201. *Савенко Ю. С.* Тревожные психотические синдромы (клинико-экспериментальное исследование): Автореф. дис... д-ра мед. наук. – М., 1974.

202. *Салливан Г. С.* Интерперсональная теория в психиатрии. – М.; СПб., 1999. С. 229–285.

203. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева и В. В. Столина. – М., 1989.

204. *Сиваков В. И.* Методика физического воспитания младших подростков, имеющих повышенный уровень тревожности, агрессивности (на примере школ-интернатов): Дис... канд. пед. наук. – М., 1993.

205. *Славина Л. С.* Трудные дети. – М.; Воронеж, 1998.

206. *Слуцкий А. С.* Комплексная психотерапия больных неврозами с состояниями страха: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 1974.

207. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989.

208. *Соколова Е. Т., Чеснова И. Г.* Зависимость самооценки подростка от отношения родителей // Вопросы психологии. 1986. № 2.

209. *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов // А. С. Спиваковская. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. – М., 1999.

210. *Спилбергер Ч. Д.* Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983.

211. *Столин В. В.* Самосознание личности. – М., 1983.

212. Страх / Сост. П. С. Гуревич. – М., 1998.

213. *Стреляу Я.* Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1982.

214. Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей. – М., 1983.

215. *Субботин С. В.* Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Дис... канд. психол. наук. – Пермь, 1993.

216. *Тиллих П.* Мужество быть // Пауль Тиллих. Избранное. Теология культуры. – М., 1995.
217. *Тополянский В. Д., Струковская М. В.* Психосоматические расстройства. – М., 1986.
218. *Уотсон Дж.* Психологический уход за ребенком. – М., 1929.
219. *Фейдемен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. Вып. 1. – М., 1994.
220. *Флоренская Т. А.* Социологизация фрейдизма в теориях развития личности К. Хорни и Г. С. Саливэна: Дис... канд. психол. наук. – М., 1974.
221. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1989.
222. *Фрейд А.* Собр. соч.: В 2 т. – М., 1999.
223. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. – М., 1991.
224. *Фрейд З.* Психоанализ и детские неврозы // З. Фрейд. Психоаналитические этюды. – Минск, 1991.
225. *Фрейд З.* Страх. – М., 1927.
226. *Фролова Н. В.* Влияние рассогласования когнитивного стиля и технологии обучения на развитие тревожности у дошкольников: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Бийск, 1995.
227. *Фромм Э.* Искусство любить // Э. Фромм. Душа человека. – М., 1992.
228. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. – М., 1993.
229. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков. – М., 1986.
230. *Ханин Ю. Л.* Психология общения в спорте. – М., 1980.
231. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. Т. 1, 2. – М., 1986.
232. *Хелус З.* Понимаете ли вы ученика? – М., 1987.
233. *Хорни К.* Собр. соч.: В 3 т. – М., 1997.
234. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. – М., 1995.
235. Человек в экстремальной производственной ситуации / Под ред. Е. И. Головаха. – Киев, 1990.
236. *Черепанова Е. М.* Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях. – М., 1995.
237. *Чеснова И. Г.* Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1987.
238. *Шабанова Т. Л.* Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 1998.
239. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. – Прага, 1978.
240. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969.
241. Шкала явной тревожности для детей 8–12 лет (CMAS) / Перевод и адаптация А. М. Прихожан. – М., 1994.
242. Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М., 1995.
243. *Шопенгауэр А.* Афоризмы для усвоения житейской мудрости // А. Шопенгауэр. Афоризмы и максимы. – Л., 1991.
244. *Шубкин В. Н., Иванова В. А., Астафьев Я. У.* и др. Страхи и тревоги россиян. – М., 2004.
245. *Щур В. Г.* Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // Психология личности: Теория и эксперимент. – М., 1982.
246. *Эберлейн Г.* Страхи здоровых детей. – М., 1981.
247. *Эверли Дж., Розенфельд Р.* Стресс: Природа и лечение. – М., 1985.
248. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб., 1996.
249. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. – М., 1996.
250. *Юферева Т. И.* Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: Дис... канд. психол. наук. – М., 1977.
251. *Ярушкин В. Ю.* Гигиена окружающей среды и здоровье детского населения в районах размещения пиromеталлургических производств цинка: Автореф. дис. ... канд. мед. н. – Иркутск, 1991.
252. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – М., 1991.

253. *Amen E. W., Renison N.* A study of relationship between play pattern and anxiety in young children // *Genetic Psychology Monograph*. 1954. V. L.
254. *Anxiety: Quest for improved therapy* // *American Journal of Medicine*. 1987. V. 82. № 5a.
255. *Anxiety & Behaviour* // Ed. by Ch. D. Spielberger. N. Y.: Academic Press, 1966.
256. *Anxiety, Current trends in Theory and Research* / Ed. By Ch. D. Spielberger. V. 1, 2. N. Y.: Academic Press, 1972.
257. *Atkinson J. W.* Some general implications of conceptual developments in the study of achievement-oriented behaviour // *Human Motivation*. Lincoln, 1965.
258. *Atkinson J. W.* Strength of motivation and efficiency of performance // *Motivation & Achievement*. Washington, 1974.
259. *Bandura A.* Psychotherapy as a learning process // *Psychological Bulletin*, 1961. V. 58. № 2.
260. *Bandura A.* Behavioural psychotherapy // *Scientific American*, 1967. V. 216. № 3.
261. *Bandura A., Walters R. H.* Adolescent Aggression: A Study of the Influence of Child-Training Practices and Family Interrelationships. N.Y.: The Ronald Press Company, 1959.
262. *Beck A. T.* Cognition, anxiety and psychophysiological disorders // *Anxiety, Current trends in Theory and Research*. V. 2. N. Y., 1972.
263. *Begemann Chr.* Furcht und Angst im Prozess der Aufklärung: Zu Literatur und Bewusstseinsgeschichte des 18. Frankfurt a M.: Athenaum. 1987.
264. *Behaviour Therapy and the Neuroses* / Ed. by H. Eysenck. N. Y.: Pergamon Press, 1964.
265. *Castaneda A., McCandless B. R. & Palermo D. S.* The children form of Manifest Anxiety Scale // *Child Development*. 1956. V. XXVII (a).
266. *Castaneda A., Palermo D. S. & McCandless B. R.* Complex learning and performance as a function of anxiety in children and task difficulty // *Child Development*. 1956. V. XXVII (b).
267. *Cattell R. B.* The nature and genesis of mood states: a theoretical model with experimental measurements concerning anxiety, depression, arousal and other mood states // *Anxiety, Current trends in Theory and Research*. V. 1. N. Y., 1972.
268. *Cattell R. B. & Scheier I. N.* The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety. N. Y.: Ronald Press, 1961.
269. *Clark J. V., Arkowitz H.* Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance // *Psychological Reports*. 1975 (Feb). V. 36. № 17.
270. *Colm H.* The Existential Approach to Psychotherapy with Adults and Children. N. Y.: Grune & Stratton, 1966.
271. *Coopersmith S.* The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
272. *Cross-Cultural Measurement of Anxiety* / Ed by Ch. D. Spielberger, R. Diaz-Guerrero. Washington: Hemisphere Publishing Corporation, 1976.
273. *Dollard J., Miller N. E.* Personality & Psychotherapy. N. Y.: The Ronald Press Company, 1950.
274. *Egeland B., Sroufe L. A.* Developmental sequelae of maltreatment in infancy // *New Directions for Child Development: Developmental Perspectives in Child Maltreatment*. San Francisco, 1981.
275. *Eysenck H.* The Dynamic of Anxiety and Hysteria. London: Routledge & Kegan Paul, 1957.
276. *Existence: A new Dimension in Psychiatry and Psychology*. N. Y.: Basic Books, 1958.
277. *Existential Psychology* / Ed. R. May. N. Y.: Random House, 1961.
278. *Faust U.* Angst-Furcht-Panic. Stuttgart: Verlag Hippokrates, 1986.
279. *Friedrich W. N. et al.* Behavioural problems in sexually abused young children // *J. Pediatr. Psychol.* 1986. V. 11.
280. *Haan N.* Coping and Defending Process of Self-environment Organisation. N. Y.: Academic Press, 1977.
281. *Hartmann H.* Essays of Ego Psychology. London: Hogarth Press, 1964.
282. *Himle D. P., Barcey W.* Behavioural indices of anxiety and locus of control // *Psychological Reports*. 1975. V. 37.
283. *Izard C. E.* Anxiety: A variable combination of interacting fundamental emotions //

- Anxiety, Current Trends in Theory and Research. N. Y., 1972. V. 1.
284. *Jersild A. T.* Emotional Development // Manual in Child Psychology. N. Y.: Wiley, 1954.
 285. *Klein M.* Contribution to PsychoAnalysis. London: Hogarth Press, 1948.
 286. *Lazarus R. S., Averill J. R.* Emotion and cognition with special reference to anxiety // Anxiety, Current Trends in Theory and Research. N. Y.: Academic Press, 1972. V. 1.
 287. *Leary T.* Interpersonal Diagnosis of Personality. N. Y., 1994.
 288. *Luckert H. R.* Konfliktpsychologie: Einfuhrung und Grundlegund. Munchen-Basel, 1965.
 289. *Mandler G.* Helplessness: Theory and research in anxiety // Anxiety, Current Trends in Theory and Research. N. Y., 1972. V. 2.
 290. *May R.* The Meaning of Anxiety. N. Y.: Roland press company, 1950.
 291. *May R.* The Cry for Myth. – N. Y.: W. W. Norton & co., Inc., 1950.
 292. *McClelland D. C.* The Achievement Motive. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1953.
 293. *McReynolds P.* et al. Relation of object curiosity to psychological adjustment in children // Child Development. 1961. V. XXXII.
 294. *Mowrer O. H.* Learning Theory and Behaviour. N. Y.: John Wiley, 1960.
 295. *Phillips B. N.* School Stress and Anxiety. N. Y., 1978.
 296. *Phillips B. N, Martin N. P., Meyers J.* School-related intervention with anxious children // Anxiety, Current Trends in Theory and Research. N. Y., 1972. V. 2.
 297. *Peseschkian N.* Psychotherapy of Everyday Life. Heidelberg; Berlin; N. Y.; Tokio: Springer-Verlag, 1986.
 298. Preventing Lead Poisoning in Young Children // CDC, 1991.
 299. *Ribble M.* Anxiety in infants and its disorganising effect // Modern Trend in Child Psychiatry. N. Y., 1945.
 300. *Rogers C. R.* The Clinical Treatment of the Problem Child. Boston: Houghton Mifflin, 1939.
 301. *Rogers C. R.* A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centred framework // Formulation of the person and the Social Context. V. 3. N. Y., 1959.
 302. *Ruebush B. E.* Anxiety/ // Child Psychology. Chicago, Illinois, 1963.
 303. *Sarason I. G.* Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information // Anxiety, Current Trends in Theory and Research. N. Y., 1972. V. 1.
 304. *Sarason S. B.* et al. Anxiety in Elementary School Children. N. Y.: John Wiley, 1960.
 305. *Sartre J. P.* Esqiesse d'une theorie des emotions. Paris, 1948.
 306. *Simonson H. R., Maurer M.* Development of a standardised test of computer literacy and a computer anxiety index // J. Educational Computer Res., 1987. V. 3 (2).
 307. *Spielberger Ch. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E.* Manual for the State-Trait-Anxiety Inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, 1970.
 308. *Spielberger Ch. D.* Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory (STPI). University of South Florida, 1979.
 309. *Sullivan H. S.* The Collected Work. V. 1, 2. N. Y., 1953.
 310. *Taylor J. A.* A personality scale of manifest anxiety // J. Abnormal & Soc. Psychol. 1953. XLVIII.
 311. *Taylor J. A.* Drive theory and manifest anxiety // Psychol. Bull. 1956. LIII. 241. Tong L., Oates K., McDowell M. Personality development following sexual abuse // Child Abuse Neglect. 1987. V. 18.
 312. *Weart S. R.* Nuclear Fear: a History of Images. Cambridge (Mass.) – L.: Harvard Univ. Press, 1988.
 313. *Winnicott D. V.* The Maturational Processes and the Facilitating Environment. – L., 1965.