

Прикляк А. М.

Тревожность  
у детей и подростков:  
психологическая природа  
и возрастная динамика



**ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ  
И ПОДРОСТКОВ:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА  
И ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА**

Москва — Воронеж  
2000

2

**ББК 88.8  
П75**

Главный редактор  
**Д. И. Фельдштейн**

Заместитель главного редактора  
**С. К. Бондырева**

Члены редакционной коллегии:

Ш. А. Амонашвили	М. Ю. Кондратьев	В. А. Михайлов
А. Г. Асмолов	Г. Б. Корнетов	А. И. Подольский
А. А. Бодалев	Л. Е. Курнешова	В. В. Рубцов
В. П. Борисенков	М. Н. Лазутова	В. А. Слостенин
Г. Н. Волков	В. И. Лубовский	В. С. Собкин
И. В. Дубровина	В. Я. Ляудис	Л. С. Цветкова
Л. П. Кезина	Н. Н. Малафеев	Б. Ю. Шапиро
М. И. Кондаков	З. А. Малькова	

**Прихожан А. М.**

**П75** Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).

ISBN 5—89502—089—5 (МПСИ)

ББК 88.8

ISBN 5—89395—174—3 (НПО «МОДЭК»)

В 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.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом.

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

4

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 (что во многом связано с проблемой готовности к школе), 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 [А. И. Захаров, 1987, 1988; В. Р. Кисловская, 1972; Б. И. Кочубей и Е. С. Новикова, 1988; 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 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 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.

5

Остановимся кратко на нашем понимании тревожности. Как уже отмечалось, мы рассматриваем тревогу как эмоциональное состояние, а тревожность — как устойчивое личностное образование, применяя последний термин 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. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению.

Тревожность рассматривается нами 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 разного возраста (средний уровень, половые различия, области фиксации страхов и тревог и пр.), так и особенно причины тревожности как устойчивого образования. 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 для нас представляли работы, характеризующие связь тревожности с неудовлетворением ведущих потребностей [Н. В. Имедадзе, 1966; Н. R. Luchert, 1976; К. Хорни, 1997; 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, которые польский исследователь Я. Рейковский удачно, на наш взгляд, обозначает как потребности «Я», относя к ним «потребность сохранения тождества (интегрального «Я»), потребность сохранения собственной ценности и потребность сохранения контроля над собой и окружающим (J. Reykowski, 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

6

отношении к себе, устойчивой, привычной самооценке [Божович Л. И., 1968; Неймарк М. С., 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 уровня 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 в основе тревожности как устойчивого образования лежит неудовлетворение ведущих социогенных потребностей, прежде всего потребностей «Я», легло в основу настоящей работы.

Теоретической основой 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 представлениях о явлениях тревожного ряда, Ю. А. Ханина [1980] о «зоне оптимального функционирования» как основы для понимания влияния тревожности на деятельность, Л. М. Аболина [1989] о содержании и особенностях эмоционального опыта человека.

Конкретно мы основывались на представлениях Л. И. Божович о тесной связи развития эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер личности и закономерностей становления устойчивых функциональных структур эмоциональной жизни человека. В подходе к тревожности мы исходили из разработанного Л. И. Божович представления о том, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы. Особенностью таких новообразований является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной

7

логикой развития. Как известно, Л. И. Божович рассматривала этот вопрос на примере образований, обеспечивающих сознательное управление своим поведением, а также планировала использовать его 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, как представляется, должен позволить выявить собственно психологические причины тревожности и ввести данное явление в целостный контекст изучения закономерностей развития личности в онтогенезе.

8

## **Глава 1**

# **ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ**

## 1.1. Тревожность, тревога и страх

Пожалуй, не много найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. Но такова тревожность. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации» [May R., 1950 (a), 1950; Эриксон Э., 1996 (a, б)], как важнейшая характеристика нашего времени: «XX век — век тревоги». Ей придается значение основного «жизненного чувства современности» [Готвальд Ф. Т., Ховланд В., 1992]. С другой — психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность), «осевая симптома» невроза и т. п.

Неудивительно поэтому, что этой проблеме посвящено очень большое количество исследований, причем не только в психологии и психиатрии, но и в биохимии, физиологии, философии, социологии. По некоторым источникам, количество публикаций по данной проблеме с каждым годом увеличивается в геометрической прогрессии.

Необходимо, правда, отметить, что все это в большей степени относится к западной науке. В отечественной литературе исследований по проблемам тревожности довольно мало, и они носят достаточно фрагментарный характер. Можно думать, что это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие западной 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

9

совокупность внешне сходных, но по сути совершенно разнородных явлений (см. материалы конференций по проблемам тревожности 1966, 1972, 1983 гг. и др.).

Список вопросов, которые являются очень важными как с научной, так и с практической точки зрения, и мнения исследователей по которым значительно расходятся, очень обширен. Наиболее существенными из них, на наш взгляд, являются проблемы соотношения, во-первых, тревожности и страха и, во-вторых, тревожности как переживания, не связанного с каким-либо конкретным объектом (общая, «свободноплавающая», «разлитая» тревога), и тесно «спяянной» с какой-либо сферой жизни (частная, локальная, парциальная тревожность). И, наконец, один из главных вопросов — о сути тревожности как устойчивого образования, его причинах и формах.

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.

Как уже отмечалось, в самом общем виде тревожность понимается как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности. То, что тревога наряду со страхом и надеждой — особая, предвосхищающая эмоция, объясняет ее особое положение среди других эмоциональных явлений. Образно это описал основатель гештальттерапии Ф. Перлз: «...формула тревоги очень проста: тревога — это брешь между сейчас и тогда» [Перлз Ф. С., 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 [Ханин Ю. Л., 1980; Cattell R. B., Scheier I. N., 1961; Sarason I. G., 1972; *Anxiety and Behavior*, 1966].

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

10

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 [Березин Ф. Б., 1988; Березин Ф. Б. и др., 1994; Castaneda A. et al., 1956 (в); Lazarus R. S., Averill J. R., 1972 г.; 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.

Выделяется устойчивая тревожность в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, экологическая и др. — ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную) и 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) [Забродин Ю. М. и др., 1983, 1989; Мусина И. А., 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 [Шкуратова И. П., 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.

11

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

Большое внимание в литературе уделяется также конкретным, частным видам тревожности у детей: школьной тревожности [Дусавицкий А. К., 1982; Нежнова Т. А., Филиппова Е. В., 1971; Новикова Е. В., 1985; Phillips B. N., 1972, 1978; Sarason S. B., et al., 1960 и др., 1972; 1978], тревожности ожиданий в социальном общении [Кисловская В. Р. 1972; Гордеева Н. М., 1978; и др.]. В последнее время к этому присоединились исследования так называемой «компьютерной» тревожности [Доронина О. В., 1993; Simonson H. R., Maurer M., 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 [Taylor J. A., 1953, 1956; Spense W., 1964] как частный случай действия закона Йеркса-Додсона, наличия индивидуальной «зоны возбуждения», оптимальной для деятельности [Голушко А. А., 1995; Габдреева Г. Ш., 1990; Ханин Ю. Л., 1980; Хекхаузен Х., 1986; 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

12

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 [Atkinson J. W., 1950, 1965; Рейковский Я., 1979], тревожностью и типами акцентуаций [Захарова Л. Н. 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 [Александровский Ю. А., 1993; Ананьев В. А., 1988; Былкина Н. Д., 1995; Мампория Ж. Ф., 1976; Панин Л. С., Соколов В. П., 1981; Тополянский В. Д., Струковская М. В., 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 разводившего 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,

13

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 г. 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» [Перлз Ф. С., 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 исходно как чисто физиологическую реакцию: «Страх вызывается некоторым опасным объектом в среде, с которым нужно что-либо сделать или избегать его. Тревожность же внутри — органическое переживание, не имеющее прямого отношения к внешним объектам». И еще: «Тревожность — это переживание трудности дыхания во время заблокированного возбуждения... Само английское слово anxiety (беспокойство, тревога) происходит от латинского *angustus* — узость, сужение. Тревожность возникает вместе с непроизвольным сжатием груди...» [там же, с. 345].

Выделение в качестве собственно психологического критерия разного характера, продуцируемого этими эмоциональными состояниями действий, — уходе 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 [Cattell R. B., 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 [Изард

14

К., 1980; Левитов Н. Д., 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» [Изард К., 1980, с. 331]. Эта позиция имеет локальный характер и за пределами указанной теории находит сравнительно мало последователей, особенно в тех случаях, когда речь идет об изучении устойчивых форм тревожности. I. G. Sarason (1972) проводит различие между тревожностью и страхом, исходя из направленности внимания: при страхе внимание индивида направлено вовне, при тревожности — внутрь, человек фиксируется на своем внутреннем состоянии. 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. Мусина И. А.,

15

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» [Березин Ф. Б., 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. Тревожность и страх: историко-философский контекст**

Переживание страха интересовало мыслителей с глубокой древности. Уже у Диогена из Синопа (ок. 400—325 гг. до н. э.) мы находим рассуждения о различиях между переживанием актуальной опасности и страха перед будущей опасностью. Сенека в «Письмах к Луцилию» отмечал, что предвидение открывает муки будущего, в то время как память воскрешает пережитые муки страха [Антология мировой философии, 1969, т. 1, ч. 1, с. 506]. Отметим, что рассмотрение страха как переживания, главная особенность которого — его предвосхищающий характер, является ведущим и в философской, и в психологической литературе на протяжении всей истории описания и изучения этого явления.

Большое внимание уделялось переживанию страха и в средневековой арабской философии. Великий врач и философ Ибн-Сина (Авиценна) в своей «Книге о душе» подчеркивал, что у человека в отличие от всех других «живых творений» страх связан не только с непосредственным «восприятием вредных вещей», но и «с предчувствием того, что должно случиться то, что повредит ему... Человек обладает против страха надеждой» [Избр. философские произв., 1980, с. 472—474].

16

Характерно, что во введении к материалам одного из симпозиумов по тревожности известный американский исследователь Ч. Д. Спилбергер приводит высказывание еще одного арабского философа XI в. — Ала ибн Хазма из Кордовы, который в своем труде «Философия характера и поведение» недвусмысленно оценивает универсальность тревожности как основного условия человеческого существования: «Я нахожу важной только эту цель — избежать тревоги... Я открыл не только то, что все человечество рассматривает эту цель как хорошую и желательную, но также и то, что ни один человек ничего не сделает и не скажет ни единого слова, не надеясь посредством этого действия или слова освободить свой дух от тревоги» [Anxiety: Current Trends, 1972, с. 3].

В XVI в. М. Монтень, говоря о страхе, подчеркивал, что это «страсть воистину поразительная», ощущаемая человеком «с большей остротой, нежели остальные напасти» [Монтель М., 1960, с. 95, 97].

К числу философов, которые, по общему мнению, в наибольшей степени оказали влияние на современные представления о тревожности и страхе, относится прежде всего Б. Спиноза. Известно изречение Спинозы: «Нет страха без надежды, нет надежды без страха». Страх для Спинозы — существенное состояние души, проявляющееся в ожидании боли и неприятностей, которые могут произойти в ближайшем будущем. В качестве важного субъективного условия возникновения страха Спиноза выделял наличие чувства неуверенности и неопределенности.

Интересно сопоставить взгляды Б. Спинозы и Б. Паскаля на возможности преодоления страха. Спиноза, в соответствии с характерной для мыслителей XVII в. верой в разум человека, считал, что переживание страха, являющееся признаком слабости души, можно преодолеть только мужеством разума. Паскаль, исходивший, как известно, из идей ограниченности человеческого разума и возможности постичь истину только «логикой сердца», напротив, отмечал, что он, как и другие встречавшиеся ему люди, переживает постоянное беспокойство, не поддающееся доводам рассудка. Он подчеркивал влияние эмоций на поведение человека и невозможность рационально, с помощью разума преодолеть страх. Отметим, что в определенной степени подобные разногласия актуальны и теперь. Они ярко проявляются, например, в дискуссиях о сравнительной эффективности методов рациональной и глубинной психотерапии для преодоления тревожности.

17

Известно, что Б. Спиноза, как и многие мыслители до и после него (Демокрит, Лукреций Кар, Юм, Гольбах, Фейербах и др.), именно с чувством страха связывал происхождение религии. Этот вопрос до настоящего времени активно обсуждается в философии и теологии. Так, польский психолог Т. Маргула пишет по этому поводу, что только религии, ориентированные на подчинение человека, используют страх, предъявляя его как способ защиты от зла. Именно это, а также приписывание Богу абсолютной ответственности за все происходящее привело, по мнению автора, к доминированию страха в христианском средневековье. Все, что человек не мог объяснить, все переломные моменты его жизни от рождения до смерти вызвали страх. Поэтому требовались и создавались закреплявшиеся в религии ритуалы, которые были призваны защитить его от этого страха. Подобные религии, отмечает автор, трактуют страх «как неотъемлемый элемент живущего в обществе человека, как механизм защиты от зла». Но существуют и другие направления религиозной мысли, такие, например, как буддизм, для которых страх — враг номер один. «Путь Будды» — это путь освобождения от страха, поскольку идеал — это гармония, умиротворение, спокойствие духа [см. Категории человеческого существования, 1989, с. 13].

Мы позволили себе так подробно остановиться на проблеме «страх и религия», поскольку эта тема с разных позиций широко обсуждается в философской литературе. Мы еще вернемся к ней при рассмотрении взглядов С. Кьеркегора и экзистенциалистов. Кроме того, в ней, на наш взгляд, наиболее отчетливо представлена социальная сила страха (и неотделимой от него в данном случае тревожности) и те функции, которые он выполняет в общественной жизни. При этом, как представляется, две вышеуказанные религии указывают не на взаимоисключающие, а на дополняющие друг друга функции. Современным языком эти функции могут, как представляется, быть изложены следующим образом: 1) страх, оповещая человека об опасностях, заставляет его искать пути и способы защиты от них, т. е. выполняет охранительную функцию; 2) поскольку только через преодоление страха человек способен достичь высшей гармонии, то, являясь врагом номер 1, играя отрицательную роль тормоза, препятствия на пути к идеалу, страх выполняет одновременно и позитивную функцию, так как труд, затрачиваемый на его преодоление, способность побороть страх открывают для человека его собственную сущность. Таким образом, страх — это защита от зла и одновременно

18

само зло, в борьбе с которым человек познаёт себя и получает возможность достичь высшего идеала. Но основным в том, и в другом случае оказывается то, что в

дальнейшем станет центральным элементом трактовки страха и тревоги в философии экзистенциализма: понимание страха как универсального принципа бытия, непосредственно связанного с высшим, сверхчувственным его смыслом — религией, с тем, что, по мнению многих, и делает человека человеком. Ниже мы остановимся на этом подробнее. Сейчас же вернемся к краткому изложению истории развития представлений о страхе в философии.

В работе Дж. Локка страх — это «беспокойство души при мысли о будущем зле, которое, вероятно, на нас обрушится» [Локк Дж., 1983, с. 92]. Существенными характеристиками страха, по его мнению, являются, во-первых, связанность с модусом страдания, т. е. со злом, и, во-вторых, представленность его в будущем как нужды, потребности в преодолении будущего зла. Страх, таким образом, обладает побудительной силой. Напротив, противоположное страху переживание — надежда, с точки зрения автора, не содержит побудительной силы, как и другие страсти, связанные с модусом удовольствия. Это подчеркивание побудительной силы стремлений, связанных с модусом страдания, являлось для Дж. Локка принципиально важным. Особенно ярко оно проявилось в педагогической системе, где, как известно, внешнему страху — страху перед наказанием и перед естественными последствиями поступков — отводилась решающая роль.

Стремлением избавить человека от внешнего страха характеризуется XVIII век — век Просвещения. Проблеме страха в эпоху Просвещения посвящено интересное исследование немецкого философа Хр. Бегеманна «Страх и тревога в процессе Просвещения» [Begermann Chr., 1987]. Автор отмечает, что Просвещение, поставив задачу познания природы и подчинения ее человеку, уделило много внимания преодолению традиционных страхов перед природой, считая их «несоответствующими чувствами». До этой эпохи страх перед природой являлся страхом перед определяющей природу высшей силой, т. е. перед Богом. Просвещение, борясь с суевериями как следствиями страха и создавая учение о мире, который создан для пользы человека, лишает природу ее сверхъестественного начала. Природное явление становится опасным в силу наличия в нем реальной, естественной угрозы.

19

Страх перед природой, природными явлениями анализируется И. Кантом. В работе «Критика способности суждения» (1790) Кант пишет: «Если нам требуется судить о природе динамически как о возвышенной, она должна представляться нам как внушающая страх... В самом деле, в эстетическом суждении (без посредства/понятия) о превосходстве над препятствиями можно судить только по степени сопротивления. А то, чему мы стремимся оказать сопротивление, есть зло, и, если мы находим наши силы недостаточными для этого, оно — предмет страха. Следовательно, для эстетической способности суждения природа может считаться силой, стало быть, динамически возвышенным, лишь поскольку она рассматривается как предмет страха» [Кант И., Соч., т. V., с. 268]. В приведенном фрагменте с точки зрения интересующего нас вопроса следует подчеркнуть два момента. Во-первых, представление о том, что страх возникает лишь в том случае, когда человек считает, что у него недостаточно сил для преодоления зла. Во-вторых, конкретный способ преодоления страха — трансформация его в чувство возвышенного, в возвышающее душу переживание. Существенное условие такой трансформации, по Канту, — свобода от непосредственного страха, чувство безопасности. Как справедливо отмечает Хр. Бегеманн, в этой позиции Канта, позже поддержанной и развитой Ф. Шиллером, содержится проект радикальной стратегии преодоления страха. Страх перед внешней угрозой, страх перед высшим существом — Богом — должен, по Канту, замениться моральными требованиями, прежде всего требованиями к самому себе. В соответствии с этим строятся и педагогические взгляды И. Канта, в которых решающее значение придается моральному поощрению и такому наказанию, которое должно вызвать в человеке моральное самоосуждение, «смирение», а не материальному поощрению и физическому страданию.

В эпоху Просвещения, отмечает Хр. Бегеманн, внешний страх отступает, но его место занимает исторически новая форма страха — страх внутренний, страх человека перед своей природой. Эта историческая смена форм страха отмечалась еще в начале XIX в. немецким литературным критиком А. В. Шлегелем, который указывал, что с уменьшением страха перед силами внешнего мира рос внутренний страх. Чем больше мир «расколдовывался», по словам Шлегеля, чем меньше страх связывался с реальными объектами, тем более он загонялся внутрь, порождая бурное фантазирование.

20

Хр. Бегеманн подчеркивает, что такой процесс модификации страха, создания его новых форм связан с основными установками идеологии Просвещения: новым пониманием отношения природы и человека и концепцией воспитания «добродетельного человека», опирающегося в своем поведении не на внешнее принуждение, а на самопринуждение. В основе последнего — внутренний страх.

Исследование Хр. Бегеманна, на наш взгляд, интересно с точки зрения стремления рассмотреть страх как исторически меняющийся феномен. Автор считает, что именно в эпоху Просвещения в силу отмеченных выше причин возникают такие механизмы социальной регуляции поведения, как самопринуждение и совесть, основанные на внутреннем страхе. Показателен проведенный Хр. Бегеманном анализ концепции Супер-Эго и его влияния на моральное развитие. С точки зрения автора, описанный З. Фрейдом механизм развития Супер-Эго и возникновение угрызений совести не следует рассматривать как всеобщий, характерный для онтогенетического развития человека в любой исторический период. Это процесс, осуществлявшийся именно в эпоху Просвещения, когда угрызения совести, а не страх наказания становятся основой нравственности. В результате возникает порождаемый такими угрызениями внутренний страх, являющийся исторически новой формой страха. Функция такого страха — обеспечение поведения, соответствующего представлениям о добродетели, боязнь нарушить ее не только в поведении, но и в мыслях.

Значительное место в возникновении такого страха Хр. Бегеманн отводит воспитательным принципам Просвещения, в которых доминирует тенденция власти над внутренним миром человека через переживания внутреннего страха и стыда. Именно таким путем формируется самопринуждение — основной механизм моральной регуляции поведения. Влечения, страсти, невольные мысли — все осуждается с точки зрения требований нравственности. В результате человек начинает испытывать страх и перед Супер-Эго, и перед Ид. Он начинает отвергать свою собственную природу и бояться ее. И более всего внутренний страх вызывают переживания, связанные с чувственной природой человека. Их подавление в угоду принципам добродетели будили фантазию, и чувственный мир уходил в грезы, сновидения, символы. Так возникали внутренние конфликты, неврозы, описанные и проанализированные З. Фрейдом. Так, по словам Хр. Бегеманна, эпоха, призывавшая к свободе человека, на самом деле породила печаль, тревогу и

21

страх — центральные симптомы основных болезней эпохи Просвещения: меланхолии и ипохондрии.

Идеи Хр. Бегеманна об исторических формах страха представляются чрезвычайно привлекательными. Очень заманчиво, например, вывести представление о безотчетном страхе-тоске, тревоге С. Кьеркегора и экзистенциалистов как исторически новую форму страха, связанную с ощущением вакуума, одиночества человека во все усложняющемся мире. Сложность, однако, в том, что эти взгляды, при всей их видимой обоснованности, все же страдают, по нашему мнению, некоторой искусственностью и заданностью. Так, вызывает сомнение возможность отнесения возникновения внутреннего страха именно к эпохе Просвещения. Стоит хотя бы вспомнить о том, что уже в древнегреческой мифологии есть богини, которых с определенной долей допущения можно рассматривать как воплощающих муки совести — это эринии, мучащие преступников и мстящие им, но благосклонные к

раскаившимся. Хорошо известно также, что в философском плане проблема совести впервые была поставлена еще Сократом.

В нашу задачу не входит подробный анализ этой проблемы. Она интересует нас прежде всего с точки зрения очень важного для психологии вопроса об исторической изменчивости форм страха. Кроме того, она значима и с точки зрения изучения моральной тревожности. Как известно, последняя была выделена З. Фрейдом, а в настоящее время рассматривается в русле концепций «чувства вины» и совести. Хотелось бы только подчеркнуть значимость и эвристичность идеи историчности форм страха, необходимость ее междисциплинарного изучения и вместе с тем существующую опасность упрощенного решения проблемы, коренящуюся в попытках распространения философско-педагогических, этических взглядов на представления и переживания «среднего» человека, «человека с улицы».

Говоря об истории философского рассмотрения тревоги и страха, нельзя не отметить фрагмент из «Афоризмов житейской мудрости» А. Шопенгауэра. Этот фрагмент, по нашему мнению, во многом предвосхищает современные психотерапевтические концепции по «работе с тревогой»: «Важный пункт житейской мудрости состоит в правильном распределении нашего внимания между настоящим и будущим, чтобы ни одно из них не вредило другому. Многие слишком живут в настоящем — это легкомысленные. Другие слишком поглощены будущим — это тревожные и озабоченные. Редко кто сохраняет

22

здесь надлежащую меру... Таким образом, вместо того чтобы исключительно и непрестанно заниматься планами и заботами относительно будущего или предаваться тоске о прошлом, мы никогда не должны бы забывать, что только настоящее реально и только оно достоверно; будущее же почти всегда слагается иначе, чем мы его воображаем... Только настоящее истинно и действительно, оно — реально заполненное время, и в нем исключительно лежит наше бытие» [Шопенгауэр А., 1991, с. 348—349].

Сосредоточенность на настоящем, обучение умению жить «здесь и сейчас» — важный элемент многих современных направлений психотерапии, в том числе и занимающихся преодолением устойчивой тревожности. Правда, судя по источникам, речь может идти лишь о предвосхищении, а не о влиянии взглядов Шопенгауэра на современные психологические концепции. Справедливость требует также заметить, что Шопенгауэр, верный своему пессимистическому мировоззрению, приходит к выводу, что «чем меньше тревожится человек опасениями, тем больше беспокоят его желания, страсти и притязания» и что «лишь тогда, когда мы вынуждены отказаться от всех возможных требований и ограничиться простым, голым существованием, получаем мы в удел то душевное спокойствие, которое служит основой человеческого счастья, так как оно необходимо, чтобы находить вкус в наличной действительности и, следовательно, во всей жизни» [там же, с. 349—350].

За пределами нашего изложения остались многие концепции, в частности взгляды русских философов и направления философского знания Востока. Это связано с тем, что мы стремились рассмотреть те философские направления, которые оказали влияние на современные психологические взгляды на страх и тревогу. Первые не могли оказать такого влияния, поскольку, по сути, только вводятся в настоящее время в научный обиход, вторые оказали влияние на некоторые подходы к психотерапии страха и тревоги, однако это произошло не прямо, а косвенно — через переосмысление в русле определенных психологических концепций.

С точки зрения анализа исторической изменчивости форм страха, значительный интерес, на наш взгляд, представляет анализ современных страхов, связанных с общественной жизнью, средой и т. п.

Изучение «внешних страхов» человека занимает значительное место среди современных исследований [см. Категории

23

человеческого существования, 1989]. Основой таких работ явилось представление о том, что культурная история человечества с самого начала порождена страхом.

Страх, являвшийся движущей силой развития на заре цивилизации, оказывает существенное влияние на весь ход человеческой истории. Вся история человечества — это своеобразный «диалог» со страхом, в результате чего «революция оказывается страхом перед голодом, мир — страхом перед войной, любовь — страхом перед одиночеством, история — страхом перед властью и утратой власти», — пишет польский исследователь Е. Банка [цит. по: Категории человеческого существования, 1989, с. 8].

По мнению другого польского исследователя, Р. Банайского, человеческое достоинство развивается в процессе преодоления трех видов страха, вызванных: а) господством природы над человеком — природный страх; б) господством социума над человеком — социальный страх; в) угрозой человеку со стороны результатов его материально-технической деятельности — технический страх. Все эти страхи, по мнению автора, изменяются и модернизируются в ходе истории. Так, природные страхи в настоящее время выступают в виде особой «экологической» тревожности, боязни исчерпаемости природных ресурсов, нарушения экологического равновесия; технический страх — это и боязнь выхода результатов научно-технического прогресса из-под контроля, и одновременно боязнь утратить привычные «блага цивилизации» — электроэнергию, транспорт. Но наиболее серьезный страх, с точки зрения автора, — страх социальный, оказывающий на психику человека наиболее сильное воздействие. Возможные формы социального страха многообразны, но наиболее мучительными оказываются страх, порождаемый общественным строем, а также страхи, связанные с терроризмом, ростом преступности и т. п.

Влияние внешних страхов на некий общий «уровень тревожности» в обществе и переживание тревоги отдельным человеком проанализированы на примере ядерной угрозы. Рассмотрение этого вопроса чрезвычайно интересно, с нашей точки зрения, потому, что дает возможность проанализировать связь «внешнего» и «внутреннего» страхов, страха и тревожности. Большой интерес в этой связи представляет исследование С. Р. Вирта, директора Центра истории физики при Институте физики США — («Ядерный страх: история образов») [Weart S. R., 1988]. В этой работе, написанной с позиции междисциплинарного подхода — «история образов», подразумевающего рассмотрение проблемы на разных уровнях — от реальных

24

исторических явлений до личностных особенностей и типов эмоционального реагирования людей, воплощаемого в соответствующих образах, — автор подробно рассматривает, как возник, развивался и изменялся ядерный страх с 30—40-х до 80-х гг. Он использует, в частности, данные психологических и социологических исследований.

Наиболее интересны для нас здесь несколько моментов. Во-первых, это переход от надежд, связываемых с ядерными исследованиями, вплоть до 1939 г., к боязни. Этот переход, по Вирту, проходил достаточно медленно, относительно долго существовало своеобразное равновесие между надеждами и страхом, и даже известие о Хиросиме не смогло первоначально нарушить это равновесие. Автор выделяет ряд факторов, которые привели к разрушению этой «биполярной структуры»: нарастание холодной войны и понимание того, что силы, втянутые в нее, для победы не остановятся перед уничтожением миллионов людей, специальная пропагандистская кампания в прессе, но самое главное — и это для нас особенно значимо — усиление мер по охране секретности. Другими словами, разрушение надежд и победа страха были связаны с тем, что он приобретал характер тотальной угрозы, развитие которой «частный» человек не мог проконтролировать, она перешла в разряд неизвестной, неопределенной угрозы, что, как указывалось, характерно для внутренней тревожности.

Во-вторых, в конце 60-х — начале 80-х гг. ядерный страх сместился сперва с ядерного вооружения на ядерные реакторы, а затем — на ядерные отходы. Сегодня именно последние воспринимаются как наибольшая угроза. С. Р. Вирт трактует это, используя действие защитного психологического механизма — «смещения». Нарастание тревоги в связи с опасностью ядерной войны вызывает в массовом

сознании защитное отрицание этой угрозы (отрицающая тревожность) и нахождение объекта, который, будучи по многим параметрам сходным с образом опасности, позволяет перенести на него страх. В-третьих, захоронение ядерных отходов актуализирует, по мнению С. Р. Вирта, архетипические страхи конца света, а также осквернения земли и разрушения природной гармонии. В-четвертых, ядерный страх использовался сознательно для нагнетания общего недоверия к науке, он был включен в биполярную структуру «власть — жертва». При этом к первому полюсу относились не только политические лидеры, но и ученые, инженеры, отождествляемые с логическим познанием, бесчувственными механизмами, а ко второму — группы людей, традиционно

25

ассоциируемые с интуитивным (а потому «подлинным») познанием мира и одновременно наименее защищенные: женщины, дети, «простые люди». Включение ядерного страха в такую биполярную структуру, существенно усилило его, поскольку, с точки зрения автора, именно подобные биполярные структуры (конец света — «золотой век», природа — культура и т. п.) обращаются непосредственно к эмоциям человека, усиливают воздействие образов.

Наибольший интерес для нас представляют приводимые С. Р. Виртом факты, свидетельствующие, что уже в 60-х гг. были получены данные, которые указывали, что с боязнью ядерной угрозы высоко коррелирует такой индивидуальный показатель, как «индекс общей тревожности человека». Таким образом, сильный ядерный страх проявляют в основном люди с высоким уровнем общей тревожности. Эти данные затем были неоднократно подтверждены, в том числе и на детях. Отметим, что сходные данные были получены и в ходе выполнения Психологическим институтом РАО программы «Дети Чернобыля»

С. Р. Вирт показывает, как образы ядерной угрозы связаны с личностными особенностями людей, трактуя личностные особенности с психоаналитических позиций. Так, по его мнению, воспринимали ядерную угрозу как конец света в основном люди, остро переживающие эмоциональное отчуждение от матери или ее утрату, а у тех, кто имел чрезмерно строгого или жестокого отца, проявлялась боязнь «безумного ученого». На основании этих данных автор заключает, что глобальные образы, якобы порожденные внешней угрозой, порождаются глубоко личными переживаниями. Он приходит к выводу, что эффективность образов, в том числе и образа ядерной угрозы, с точки зрения их воздействия на историю, связана с тем, что в них аккумулируются архетипические страхи, личностные переживания, социальные проблемы и традиции.

Значимость исследования С. Р. Вирта для целей нашей работы определяется тем, что в нем на большом количестве психологических исследований проанализировано, как внешняя угроза превращается в конкретный, связанный с реально угрожающим объектом страх, и как затем этот страх как бы «укореняется», «прорастает» внутрь, или, точнее, как сложно переплетаются внешний и внутренний страх.

26

### **1.3. Тревожность и страх в экзистенциальной философии, психологии и психиатрии**

Общепризнанно, что наибольшее влияние на психологические и психиатрические разработки страха и тревоги оказали философия экзистенциализма и взгляды ее непосредственного предшественника — С. Кьеркегора. Как уже отмечалось (и это подчеркивается едва ли не во всех современных работах, посвященных проблемам тревожности и страха), именно Кьеркегору принадлежит идея разграничения конкретного страха-боязни и страха глубинного, иррационального. Важно подчеркнуть, что Кьеркегор рассматривает совершенно особый страх — страх, порождаемый «ничто»: «Но какое же воздействие имеет «ничто»? Оно порождает страх» [Кьеркегор С., 1993, с. 143]<sup>1</sup>.

Кьеркегор трактует страх, тревогу, беспокойство, отчаяние как психологическое обоснование обращения человека к религии и религиозной нравственности. В работе



«Понятие страха» (1844) он тесно связывает страх с греховностью — с первородным грехом и грехом «единичного индивида». Особое внимание Кьеркегор уделяет тем интимно-личностным переживаниям, которые не поддаются никакой объективации, невыразимым и неизреченным. Именно к таким переживаниям относится страх-тоска в отличие от конкретного страха-боязни. Страх-тоска, по мнению Кьеркегора, — это «симпатическая антипатия и антипатическая симпатия» [там же, с. 144].

В комментариях к книге С. Кьеркегора в связи с этим цитируется его «Дневник»: «Природу первородного греха часто объясняли, и все же при этом недоставало главной категории — то есть страха (Angest)<sup>2</sup>. А между тем он — самое существенное определение. Страх — это желание того, чего страшатся, это симпатическая антипатия; страх — это чуждая сила, которая захватывает индивида, и все же он не может освободиться от нее, да и не хочет, ибо человек страшится, но страшится он того, что желает. Страх делает индивида бессильным, а первый грех всегда происходит в слабости; потому-то он, по своей видимости, случается как бы безотчетно, но такое отсутствие осознания и есть настоящая ловушка» [там же, с. 367].

Концепция страха Кьеркегора — концепция этико-теологическая. Глубинный страх здесь — изначальная характеристика

27

человеческого бытия, дающая возможность проявиться человеческой свободе выбора как подлинному выражению свободы человека. Проявиться нравственно, т. е., по Кьеркегору, в соответствии с волей Бога, являющегося источником всего высшего, доброго в человеке: «С помощью веры страх выводит индивида отдохнуть к Провидению» [там же, с. 247].

Существенное значение для последующей психологической разработки этой проблемы имело подчеркивание Кьеркегором субъективности страха. Он дает очень поэтичное описание переживания страха: «Страх можно сравнить с головокружением. Тот, чей взгляд случайно упадет в зияющую бездну, почувствует головокружение. В чем же причина этого? Она столько же заложена в его взоре, как и в самой пропасти, — ведь он мог бы и не посмотреть в нее. Точно также страх — это головокружение свободы, которое возникает, когда дух стремится полагать синтез, а свобода заглядывает вниз, в свою собственную возможность, хватаясь за конечное, чтобы удержаться на краю... В последующем индивиде страх становится рефлексивнее. Это может быть выражено тем, что «ничто», являющееся предметом страха, все больше и больше превращается в «нечто»... «Ничто» страха превращается здесь в переплетение предчувствий, которые, отражаясь друг в друге, все ближе и ближе подходят к индивиду...» [там же, с. 160—161]. Это «нечто», по Кьеркегору, есть в строгом смысле слова первородный грех, порожденный чувственностью. Из прямой связи чувственности и глубинного страха Кьеркегор выводит большую подверженность страху женщин: «В женщине больше страха, чем в мужчине. Причина этого состоит не в том, что физически она слабее... нет, причина этого заключена в том, что она более чувственна и одновременно по сути своей определена духовно, как и мужчина» [там же, с. 165].

С. Кьеркегор находит страх даже в «чисто и невинно» описываемом поэтами чувстве любви: «Однако, когда эротическое чисто, и невинно, и прекрасно, сам этот страх также дружелюбен и мягок, и потому поэты правы, когда твердят о сладкой тревоге» [там же, с. 170]. Примечательно дополнение к этому высказыванию: «Если эротическое не чисто, этот тревожный страх становится гневом, если же тревога (Angest) не присутствует вовсе, эротическое становится животным» [там же, с. 370].

Поскольку страх, по Кьеркегору, связан с первородным грехом, то сильнее всего он проявляется в актах зачатия и рождения. В этих актах «страх выступает выражением совершенства человеческой природы, и потому только среди примитивных

28

народов можно найти соответствие легким родам животных» [там же, с. 170].

Человек рождается с переживаниями греховности, виновности и страха. Но Кьеркегор подчеркивает значение личной ответственности человека, необходимость

для него сделать выбор и тем самым осознать границы собственной свободы, в том числе и в преодолении страха и тревоги.

Завершая изложение идей Кьеркегора, следует также отметить, что его «психологические» работы содержат множество точных и тонких собственно психологических наблюдений.

Перейдем теперь к изложению понимания тревоги и страха в теориях экзистенциализма. Эти взгляды для нас особенно интересны, поскольку во многом заложили основу таких направлений современной психологической мысли, как гуманистическая (экзистенциальная) психология и антропологическая психиатрия. Страх и тревога в этих теориях являются важнейшими онтологическими категориями или, используя терминологию М. Хайдеггера, — экзистенциалами, т. е. выражением неразрывного единства, слияния модусов бытия человеческого сознания и бытия мира. При этом экзистенциалом является именно глубинный, иррациональный, метафизический страх-тревожность, а не эмпирический страх-боязнь.

Напомним, что в основе экзистенциализма лежит постулат о первичности экзистенции (существования) по отношению к «эссенции» (бытию). Предметы, вещи конечны и определены, они имеют свое бытие. Человек же существует, он ответствен за свои решения, поскольку обладает внутренней свободой и способностью выбора среди множества возможностей самореализации. Для религиозного экзистенциализма вся система делаемых человеком выборов — это проявление недостижимого стремления к божественному. В том направлении, которое условно обозначается как «атеистический экзистенциализм», — это движение к «ничто», являющемуся глубочайшей тайной и смыслом экзистенции.

Так, в работах М. Хайдеггера [1993] метафизический страх, тревожность обусловлены основным направлением экзистенции — к пределу, к смерти, в «ничто». И именно экзистенциальный страх, тревога могут спасти человека от навязанной пошлой формы существования, жизни в мире вещей, бегства от правды о своем существовании, отсутствия рефлексии о смысле существования — от всего того, что Хайдеггер обозначает понятием «неподлинность», указывая, что в этом случае человек не живет, ему «живется». Его жизнь теряет главный

29

элемент — модус будущего (не совпадающего, по Хайдеггеру, с физическим временем), который только и придает жизни — «здесь бытию» — подлинное существование. В случае неподлинности будущего не существует, а жизнь становится бесконечным повторением, т. е. становится не подлинной. Лишь осознание того, что нашей экзистенции присущ экзистенциальный страх — страх смерти, страх утраты самосознания и чувство вины за отказ от выбора и самореализации, может освободить человека от власти неподлинного существования и заставить его осознать свою свободу.

Таким образом, страх и вина для Хайдеггера — важнейшие факторы, заставляющие человека зажить «подлинной жизнью». Но жизнь в страхе очень тяжела для него, он должен понять и принять страх, а для этого необходимо заглянуть туда, откуда исходит этот страх, — за границу бытия, в «ничто». «Страх обнаруживает «ничто» — это и есть та экзистенциальная проблема, которую каждый человек решает в одиночку и сам для себя. Благодаря этому решению он получает шанс обрести подлинное существование, вычленив себя из мира вещей и людей.

По К. Ясперсу, тревожность (экзистенциальный страх) — одна из благотворных сил, дающих человеку возможность перейти из повседневного бытия («бытия в мире») в экзистенциальный план бытия, мир свободной воли. Тревожность — важный элемент, сталкивающий человека с «напряжением пограничной ситуации», т. е. такой, которая только и позволяет человеку прорваться к подлинной свободе как выходу за пределы бытия. Именно подобные ситуации позволяют, а точнее, заставляют человека оставаться человеком, чувствующим ответственность за свою экзистенциальную сущность.

Итак, тревожность, экзистенциальный страх, по Ясперсу, — это то, что сохраняет суть человека, заставляет его обратиться к Богу или философии, т. е. к

трансцендентному — тому, к чему стремится экзистенция, тому, что является ее важнейшей характеристикой.

Как известно, К. Ясперс начал свою деятельность как психиатр и психолог, в своих исторических и философских работах он во многом воплощал этот «психологический» взгляд на бытие, устройство мира, что характерно и для его понимания метафизического и конкретного страха. Так, в книге «Истоки истории и ее цель» (1949), говоря о реальном страхе, который потряс мир, каждого человека во время второй мировой войны, он выходит на философско-сущностное и одновременно

30

психологическое понимание метафизического страха-тревоги: «Остановимся на значении страха. В наше время людей как бы охватывает неведомый ранее страх. Он многозначен и неоднороден. Это не только поверхностный и быстро стирающийся в памяти страх и не только страх глубокий и гложущий, скрытый или явный, — он находится на витальном или экзистенциальном уровне и как будто заключает в себе всевозможные виды страха... Пока есть страх у человека, есть шанс выстоять, и реальность этого шанса зависит от того, как человек преодолевает свой страх. Там, где человек в условиях постоянного изменения условий и ситуаций обладает инициативой, он может преодолеть страх лишь в трансцендентно обоснованном самосознании свободы. Там, где он вынужден повиноваться и в слепом повиновании обретает свои относительно гарантированные функции, страх может уменьшиться, только превратившись в постоянно действующий двигатель вынужденного повинования.... Страх следует принять. Он — основа надежды» [Ясперс К., 1991, с. 163—164].

Напомним, что основой психологической и психиатрической практики Ясперса были отношение к пациенту как к личности (а не как к объекту, в чем Ясперс обвинял, в частности, психоанализ) и подлинное общение. Как известно, именно эти принципы легли в основу современных гуманистических направлений психологии, психиатрии, педагогики. Согласно этим взглядам, воспитанник, ученик, клиент, пациент — не объект, с которым психотерапевт, воспитатель что-то делают или должны делать. Только подлинное общение, основанное на внутренней связи между признающими друг друга равными личностями, делает возможным эффективную психотерапевтическую и педагогическую работу. И активность человека в преодолении страха; путь, которым он его преодолевает, оказывается решающим для обретения подлинной свободы. Истинный способ подлинной жизни — это напряжение, «прорыв» через самого себя. К. Ясперс видел в этом кардинальное отличие экзистенциальной философии от психоанализа. Последний, по словам Ясперса, стремится «сделать осязаемым идеал, посредством которого человек не приходит через напряжение и насилие, как это было возможно, к самому себе, а возвращается к своей природе, и ему уже больше не нужно быть человеком» [там же, с. 383].

Говоря о понимании тревожности экзистенциализмом, нельзя не остановиться на работах Ж. П. Сартра. Хрестоматийным стало высказывание Сартра о том, что страх порождается

31

переживанием собственной свободы: «Страх возникает не оттого, что я могу упасть в пропасть, а оттого, что я могу в нее броситься» [цит. по: Философская энциклопедия, т. V, с. 139]. Однако в контексте данной работы для нас наиболее интересен взгляд Сартра на страх, изложенный в психологической работе «Очерк теории эмоций», написанной в 1948, которую сам автор определяет как «опыт феноменологической психологии». Последняя в ее полном выражении, по его словам, относится «к эффективности как к экзистенциальному модусу человеческой реальности» [Сартр, 1984, с. 122].

Эмоции, в том числе и страх, Сартр определяет как некий особый способ понимания и превращения мира, особый, экзистенциальный слой неререфлектированного сознания. Эмоция, по словам Сартра, — это магическое, колдовское поведение. И истинный смысл страха — и боязни какого-то конкретного

объекта, и смутного, неопределенного страха, который человек испытывает, например, в темноте, — в том, что «это сознание, нацеленное на отрицание, через магическое поведение, объекта внешнего мира, сознание, которое может доходить до самоуничтожения, чтобы вместе с собой уничтожить объект. И в противовес этому радость — «это магическое поведение, которое стремится реализовать посредством колдовства обладание желанным объектом как мгновенной целостностью» [там же, с. 133]. В состоянии эмоции сознание выходит за пределы обыденного, оно обретает качество бесконечного.

Таким образом, страх, как и другие эмоции, возвышает человека, придавая его жизни новое качество, позволяя выйти за пределы повседневности, проникнуть в магическую, экзистенциальную структуру мира. По-видимому, эту работу Сартра правомернее было бы рассмотреть не в этом разделе, а в русле собственно психологических исследований. Однако, на наш взгляд, именно в ней ярко высвечивается собственно экзистенциальное понимание эмоций, в том числе и страха, как того, что создает возможность для «прорыва» из обыденного, повседневного в «другой» мир, того, что позволяет придать жизни иное качество. Именно интуитивно-эмоциональные состояния человека являются, по Сартру, неким предельным способом существования человека в мире и одновременно — несводимым ни к чему первоисточником собственно человеческого в человеке.

32

В целом можно сказать, что в философии экзистенциализма глубинный, иррациональный, экзистенциальный страх рассматривается не только как одна из основ бытия, он вместе с тем центральная проблема XX века, точнее, человека, живущего в этом, по словам А. Камю, «веке страха». Принципиально то, что постулируется благотворность напряжения — страха, даже страдания, — поскольку это не дает человеку погрязнуть в мире повседневности, а принуждает его обратиться к пониманию высших смыслов, находить пути преодоления страха. «Человек сознателен ровно настолько, насколько он не скрывает от себя своего страха» [Камю А., 1990, с. 64].

В классической работе Р. Мэя «Смысл тревожности» [R. May, 1950], созданной на стыке психологии, экзистенциальной философии и психиатрии, тревожность рассматривается во всех возможных аспектах: от биологического до социального. Тревожность понимается как переживание, возникающее у человека при столкновении бытия с небытием и в борьбе с ним. Тревожность порождается конфликтом, который (вспомним С. Кьеркегора) создает не боязнь смерти самой по себе, а боязнь нашего отношения к ней: она одновременно нас и притягивает, и отталкивает. Борьба бытия с небытием имеет экзистенциальный характер — это борьба за подлинное существование, за реализацию своих возможностей. Позже Р. Мэй сформулировал это следующим образом: «Тревожность — состояние человеческого существа в конфликте с небытием, конфликте, который З. Фрейд мифологически изобразил в своем инстинкте смерти. Одна сторона этой борьбы — это борьба против чего-то в самом себе, но это все равно борьба за существование, за реализацию своих возможностей» [Existential Psychology, 1969, с. 11]. Такую экзистенциальную тревожность, порождаемую борьбой за подлинное существование и парадоксом существования — свободой человека и конечностью его бытия, — автор считает важнейшим конструктивным началом в жизни человека, отличая ее от тревожности как клинического и патологического симптома.

Экзистенциальная, онтологическая тревожность как борьба бытия с небытием в ее соотношении с патологической тревожностью является предметом анализа для религиозного философа П. Тиллиха, которому принадлежит также немало публикаций по воспитанию и психотерапии. Его работы, прежде всего книга «Мужество быть» (написана в 1952 г.), рассматриваются многими представителями экзистенциальной психологии и философии как принципиально важные и для теоретического

33

— философского и психологического — понимания страха и тревоги, и для психологической практики. Тревожность, с точки зрения Тиллиха, это «состояние, в котором бытие осознаёт возможность своего небытия», или, что для автора равнозначно, «экзистенциальное осознание небытия... Тревогу порождает не мысль о том, что все имеет преходящий характер, и даже не переживание смерти близких, а воздействие всего этого на постоянное, но скрытое осознание неизбежности нашей смерти» [Тиллих П., 1995, с. 30].

Проводя традиционное различие между страхом и тревогой по наличию в первом конкретного объекта, он подчеркивает, что человек, обладающий мужеством, может воздействовать на этот объект и тем самым сделать его предметом своего самоутверждения. Именно наличие объекта позволяет побеждать страх: «Мужество может принять в себя страх, вызванный любым определенным объектом потому, что этот объект, каким бы страшным он ни был, одной своей стороной соучаствует в нас, а мы — через эту его сторону — соучаствуем в нем. Можно сформулировать это следующим образом: до тех пор, пока существует объект страха, любовь (в смысле соучастия) способна победить страх» [там же]. При тревоге, «чистой тревоге», по определению Тиллиха, человек полностью дезориентирован и чувствует беспомощность, поскольку объект отсутствует: «Единственный объект — это сама угроза, а не источник угрозы, потому что источник угрозы — «ничто» [там же, с. 31]. Вместе с тем страх и тревога взаимозависимы: «Жало страха — тревога, а тревога стремится стать страхом» [там же]. За обычным страхом нередко скрывается что-то большее, чем просто боязнь конкретного предмета, явления, он может стать симптомом глубинной тревоги, в то время как тревога стремится обратиться в страх, поскольку человек может с помощью мужества бороться с ним. Но мужество «не устраняет тревогу: тревога экзистенциальна, и ее невозможно устранить. Однако мужество принимает тревогу небытия в себя» [там же, с. 50]. Таким образом, тревога связана с мужеством и самоутверждением. Более того, именно тревога «толкает нас к мужеству, так как альтернативой мужеству может быть лишь отчаянье. Мужество противостоит отчаянью, принимая тревогу в себя» [там же].

Это же, по Тиллиху, можно сказать и о патологической тревоге, которая для автора равнозначна неврозу. Такая тревога также представляет собой вид экзистенциальной тревоги, возникающей в условиях, когда у человека не хватает мужества

34

принять тревогу и он спасается от трудной ситуации, уходя в невроз. Сильное «Я» и мощное самоутверждение превращаются в ослабленное «Я» и редуцированное самоутверждение, которое может иметь усиленный, подчеркнутый характер, однако в любом случае это отказ от подлинного бытия, от актуализации. Это тип самоутверждения, в основе которого стремление защититься от небытия, скрывшись от реальности.

Как уже отмечалось, экзистенциальное мировоззрение лежит в основе многих направлений современной психологии, психиатрии и психотерапии. Так, в антропологической психиатрии антитеза «онтологическая уверенность — онтологический страх, тревога» являются ведущими в объяснении неврозов и психических нарушений. По мнению представителей этого направления, невротические и психические нарушения — это сугубо индивидуальный вид «бытия в мире», представляющий собой попытку избавиться от чувств экзистенциального страха и виновности, «онтологической тревоги» путем отказа от самореализации, от выбора, от ответственности за свою жизнь, это метод разрешения экзистенциальных проблем, способ «избежать небытия, уклоняясь от бытия» [Colm H., 1966, с. 238], что, как можно видеть, практически повторяет П. Тиллиха.

Отсюда и основной путь преодоления указанных нарушений в антропологической, экзистенциальной психотерапии и психиатрии — обретение пациентом вновь возможностей самореализации. Подобный подход характерен и для гуманистической психологии и психотерапии, в частности для А. Маслоу и К. Роджерса. Повторное обретение возможностей самореализации осуществимо лишь при полном принятии клиента, пациента, что позволит ему вернуться к своей экзистенции, вновь познать ее

подлинность. Только в атмосфере такого полного принятия может произойти раскрытие подлинного внутреннего мира пациента, принятие им подлинной свободы и, следовательно, возвращение к признанию и принятию экзистенциального страха и вины, что ведет к восстановлению самосознания. Процесс лечения — это процесс подлинного общения в ясперовском понимании этого слова, т. е. коммуникации, «встречи» одной экзистенции с другой.

При этом экзистенциальная, так же как и гуманистическая, психотерапия не ставит своей целью приспособление пациента к общественному окружению, поскольку это было бы равноценно подчинению его власти безличного, неподлинного

35

существования; единственная цель — высвобождение потенций человека, создание условий для его личностного роста.

Этот момент представляется чрезвычайно важным для психологического анализа страха и тревоги и «работе» с ними, в том числе и в возрастной психологии. Встающие в этой связи вопросы в самой общей форме можно сформулировать следующим образом:

- Что более значимо: сделать так, чтобы ребенок постоянно ощущал надежность и безопасность бытия, постоянную защиту или чтобы он научился осознавать свои страхи и тревоги и благодаря собственному усилию — «напряжению и насилию» — преодолевать тревоги и страхи?
- Как в процессе психологической и педагогической работы с ребенком обеспечить ему безопасность, защищенность и в то же время сделать его способным к напряжению?

Современная возрастная психология и психология личности пытается ответить на эти вопросы, уделяя значительное внимание выработке конструктивных способов преодоления трудностей (а способность преодолевать собственные, внутренние страхи и тревоги является едва ли не самым сложным в жизни человека, и особенно ребенка, подростка) с тем, чтобы в результате такого преодоления возникало и развивалось позитивное представление о собственных возможностях, укреплялась самооценка [Ремшмидт Х., 1994; Haan N., 1977; Reinhard H. G., 1988; и др.]. Подобная позиция разделяется и современными психоаналитическими направлениями.

Сходная модель лежит и в основе педагогических взглядов, основанных на экзистенциальных концепциях. В основе этих взглядов — представление о том, что образование и воспитание должны быть направлены прежде всего на самореализацию, самовыражение личности, создание возможностей для раскрытия внутренней сущности ребенка, воплощения его экзистенции. Поэтому основное внимание следует уделять развитию неповторимой индивидуальности, воспитанию в духе личной ответственности, формированию умения делать подлинный экзистенциальный выбор, принимать экзистенциальный страх и вину, рассматривая их как результат «отказа от собственных возможностей».

Таким образом, для экзистенциальной психологии, психиатрии и педагогики принятие собственного экзистенциального страха, тревоги оказывается решающим как в важнейшем акте поведения человека — акте выбора, так и в создании возможностей

36

для самореализации человека и осуществления его экзистенции. При этом значимым является не само по себе наличие такого экзистенциального страха-тревоги, а правильное отношение к этому сущностному, глубинному переживанию. Являясь субъектом такого страха, человек вместе с тем способен, принимая и познавая его, преодолеть, «превысить» этот страх, выйти за его пределы и благодаря этому понять свою суть, свое предназначение. Поэтому усилия, предпринимаемые для преодоления страха, являются достоянием опыта человека.

Экзистенциальный подход, возвышающий человека, поднимающий силу его духа, с нашей точки зрения, выгодно отличается от других направлений исследований тревожности, согласно которым человек вне зависимости от своей воли и возможностей оказывается в «ловушке страха».

Подводя итоги краткого изложения проблемы изучения страха и тревоги в философии, социологии и тесно связанными с ними направлениями психологии и психиатрии, отметим следующее.

*Первое.* На протяжении человеческой истории объекты, вызывающие страх и тревогу, претерпевают значительные изменения, их круг расширяется, происходит их интериоризация: к внешнему страху (страху перед явлениями природы, высшими силами, а позже, в том числе и сегодня, — страху перед достижениями науки и техники) прибавляется страх перед своей внутренней природой, перед самим собой (последний, естественно, неотделим от страха перед высшими, управляющими жизнью человека, силами). Затем тревога, страх включаются в процесс решения кардинальных проблем и отдельного человека, и человечества в целом — проблем, связанных с открытым столкновением с этими трансцендентными силами. И, наконец, к этому присоединяются тревога и страх, полностью замкнутые в самом человеке и обусловленные его внутренними проблемами и конфликтами. И здесь происходит обратное движение — изнутри вовне. В результате процесса экстериоризации внутренний страх и тревога, находя внешний объект, «прикрепляются» к нему, объективируются в нем.

*Второе.* С глубокой древности и вплоть до настоящего времени страх и тревога рассматриваются в тесной связи с другим, обращенным в будущее, переживанием — надеждой. Последняя, однако, рассматривается как лишенная присущих страху

и тревоге непосредственной побудительной силы. Именно в соединении страха и надежды ряд авторов усматривают возможность для страха и тревоги стать ценными для человеческого опыта переживаниями.

*Третье.* На протяжении всей истории страх выступает для философов и культурологов не столько в своей негативной, сколько в позитивной роли, понимаемой, конечно, по-разному. При этом речь идет и о сигнальном, инструментальном значении страха и тревоги, и об их социальной функции. Последнее означает, что опыт преодоления тревоги и страха связывается, с одной стороны, с такими явлениями, как магия, миф, религия, а с другой — со всеми средствами контроля общества над отдельным человеком и соответствующими социальными санкциями. Но самое важное то, что страх, тревога, опыт их принятия, понимания и преодоления выполняют значимую «человекообразующую» функцию: они не дают возможности прожить жизнь в неосмысленном, полуживотном состоянии, т. е. по сути и делают человека человеком.

Нельзя в этой связи не вспомнить известную реплику Мефистофеля, который на вопрос Фауста: «Ты кто?» — отвечает так:

...Часть силы той, что без числа  
Творит добро, всему желая зла.  
<...>  
Итак, я то, что ваша мысль связала  
С понятием разрушенья, зла, вреда.  
Вот прирожденное мое начало,  
Моя среда.

И. В. Гете. Фауст, ч. 1. Пер. Б. Пастернака

Страх и тревога оказываются той силой, которая, выступая в обличье зла, творит добро и средой которого является добро. Они защищают человека от того, что сегодня или вчера (или всегда) являлось и является для него злом. Поэтому человек имеет архетипические страхи, а на протяжении истории человечества возникают всё новые и новые страхи, после устранения одних страхов неуклонно следует появление новых. И чем более человек становится свободной личностью, чем более остро переживается им чувство собственной индивидуальности, собственной уникальности, тем все более глубинными становятся его тревожность и страх. Но эти защитники легко могут

превратиться в воплощение зла, если человек окажется беззащитным, беспомощным, не сумеет или не захочет справиться с ними, преодолеть их. В этом случае тревожность и

38

страх могут парализовать и жизнь отдельного человека, и социальные слои, и целые народы, превратив их жизнь либо в хаотичное, дезорганизованное, либо в бессмысленное, «неподлинное» существование (на это, кстати, указывал еще М. Монтень). Переживания беспомощности и незащищенности, будучи одновременно и следствием страха и тревоги, и их причиной, могут создать «ловушку страха» и загнать в нее и человека, и общество, и народ. Вот почему поиск путей преодоления тревожности и страха составляет главную заботу тех областей науки и практики, задача которых — помочь человеку раскрыть свои возможности, самореализоваться, преодолеть невротические и психические нарушения, прежде всего психологии и психиатрии.

## **1.4. Развитие взглядов на тревожность и страх в истории психологии**

Анализ современных психологических исследований тревожности и страха приводит к заключению, что они исходят в основном из трех основных источников: классической теории эмоций, психоанализа и теории научения. Поэтому мы остановимся подробнее именно на этих направлениях.

### **1.4.1. Страх в классических теориях эмоций**

Научно-психологическое изучение страха и тревоги, равно как и эмоциональных явлений в целом, ведет свое начало от труда Ч. Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных» [1872]. Как известно, его взгляды на страх основываются на двух основных положениях: во-первых, на том, что способность к переживанию страха, являясь врожденной особенностью человека и животных, играет значительную роль в процессе естественного отбора: во-вторых, на том, что на протяжении жизни множества поколений этот адаптивный механизм совершенствовался, поскольку побеждал и выживал тот, кто оказался наиболее искусным в избегании и преодолении опасности. Это обеспечивает, по Дарвину, и особые свойства страха, в том числе и возможность изменения его интенсивности — от умеренного внимания до крайнего ужаса. Дарвину принадлежит и описание типичных проявлений страха — от выражения лица и мимики до таких висцеральных реакций, как усиленное сердцебиение, увеличение потоотделения, пересыхание горла, изменение голоса.

39

Многие взгляды Дарвина вполне актуальны для современных теорий тревоги и страха. Это прежде всего представления о врожденных предпосылках страха, о его различных формах в зависимости от интенсивности, о его функциях — сигнальной и оборонительной, о вызываемых страхом висцеральных изменениях. Кроме того, по мнению К. Изарда [1980], Ч. Дарвин, говоря о соотношении сил эмоции и ее внешних проявлений, заложил основу гипотезы о роли обратной связи в эмоциях.

В периферической теории Джемса — Ланге страху также уделяется большое внимание. Страх рассматривался У. Джемсом как одна из трех сильнейших эмоций наряду с радостью и гневом. «Прогресс, наблюдаемый в постепенном развитии животного царства вплоть до человека» характеризуется главным образом «уменьшением числа случаев, в которых представляются истинные поводы для страха» [Джемс У., 1991, с. 307]. Судя по описанию, тревога понималась Джемсом как одна из форм страха. По его мнению, в обыденной жизни человека его времени страх существовал лишь в форме напоминаний: «Ужасы земного существования могут для нас стать надписью на непонятном языке... такие ужасы рисуются нам в виде картины, которая могла бы украсить ковер на полу той комнаты, где мы так уютно



расположились и откуда благодушно смотрим на окружающий мир» [там же, с. 307]. Нельзя не отметить, как отличается это мироощущение человека, жившего в конце XIX в., от описанного в предшествующем разделе взгляда человека века XX — «века страха» (А. Камю), «столетия тревожности» (Р. Мэй).

Руководствуясь представлением о том, что «эмоция есть стремление к чувствованию, а страх — стремление к действиям при наличии известного объекта в окружающей обстановке» [там же, с. 272] и одновременно пониманием того, что во многих случаях такое разграничение провести невозможно, да с научной точки зрения и не нужно, У. Джемс дает описание страха и в главе «Эмоции», и в главе «Инстинкты» своего знаменитого труда «Принципы психологии». Страх, по Джемсу, — неподдельный и онтогенетически ранний инстинкт человека. Джемс подробно анализирует «классические» объекты человеческого страха — шум, высота, змеи, пауки, странные люди и животные и т. п., отделяя при этом объекты, страх к которым вызван инстинктом, от тех, относительно которых достаточно трудно сказать, связана ли боязнь с инстинктом или с научением. Особое внимание Джемс уделяет боязни одиночества, темноты и сверхъестественных явлений: «Одиночество в детстве

40

служит одним из главных источников страха. Само собой понятно телеологическое значение как этого факта, так и того, что дети, проснувшись и не найдя около себя никого, проявляют страх непрерывным криком» [там же, с. 309]. Анализируя причины страха, Джемс, хотя и не без оговорок, солидаризировался с гипотезой о том, что некоторые формы страха (например, боязнь мертвецов, пауков, пещер), а также некоторые формы поведения при сильном испуге (такие как «замирание на месте» от ужаса) и ряде фобий (например, агорафобии) можно рассматривать как рудименты некогда полезных инстинктов.

Чрезвычайно интересно сделанное У. Джемсом описание мистического страха. Подобный страх он рассматривал как следствие особого соотношения идей о сверхъестественных силах и определенной реальной обстановки, а также как сочетание нескольких простейших видов страха: «Для получения мистического страха нужно сложение многих обычных элементов ужасного. Таковы одиночество, темнота, странные звуки, в особенности неприятного характера, неясные очертания каких-то фигур (или ясно очерченные страшные образы) и связанное с головокружением тревожное состояние ожидания» [там же, с. 310—311]. Особое значение Джемс придает такому элементу, как «осуществление привычного совершенно непредвиденным образом».

В целом, говоря о теории страха Джемса, необходимо подчеркнуть три основных момента: во-первых, рассмотрение страха и как эмоции, и как инстинкта; во-вторых, в отличие от Дарвина, оценку Джемсом страха как выполняющего приспособительную функцию лишь в очень ограниченных пределах, а в основном приносящего вред; в-третьих, выделение в качестве источников страха не только естественных, но и сверхъестественных явлений и объектов.

Понимание страха как инстинкта проявляется и У. Мак-Дауголла. Особенность инстинкта страха, с точки зрения этого автора, в том, что ему соответствует такой тип инструментальной активности, как бегство. Однако для целей нашего анализа более интересно другое положение Мак-Дауголла — введенное им в относительно поздних работах [1932] разграничение склонности, или «диспозиции», и актуальных побуждений — «тенденции». Это положение, по нашему мнению, можно рассматривать как своего рода прообраз современного представления о ряде психологических явлений, которые могут существовать и в виде диспозиции к определенному типу поведения

41

(черта, свойство), и в виде временного состояния, актуальной мотивационной тенденции. Именно к таким явлениям, как указывалось, относится и тревожность. По известным нам литературным источникам нельзя сделать сколь-либо убедительных заключений о том, насколько взгляды Мак-Дауголла повлияли на этот подход, который мы сейчас наиболее привычно связываем с именами Р. Б. Кеттелла и И. Шеира,

Ч. Д. Спилбергера, а в отечественной психологии — Ю. Л. Ханина. Однако проведение такого разграничения исследователем, внесшим, по словам Х. Хекхаузена, «в объяснение поведения типичный для психологии мотивации стиль мышления» [Хекхаузен Х., 1986, т. 1, с. 108], представляется чрезвычайно важным, поскольку указывает, что необходимость такого разделения осознавалась практически с самого начала исследования мотивации поведения.

Еще один момент, который хотелось бы отметить, говоря о подходе У. Мак-Дауголла, — это постулирование вторичных эмоций, возникающих в результате одновременного проявления или объединения нескольких базовых инстинктов. Например, проявляющимся одновременно базовым инстинктам бегства и любознательности соответствует вторичная эмоция, объединяющая страх и удивление. Позже в дифференциальной теории эмоций (К. Изард, С. Томкинс) было показано, что именно указанные эмоции плюс та, которую эти авторы обозначают как «интерес», наиболее выражены в ситуациях страха. Все эти эмоции, которые С. Томкинс называет эмоциями возрастания стимуляции, как показывают специальные исследования, взаимосвязаны и на нейрофизиологическом уровне [1962, 1963].

И, наконец, последний момент, который хотелось бы подчеркнуть, говоря о теории У. Мак-Дауголла, — это представление о производных эмоциях — надежде, радости, беспокойстве, — не связанных с отдельными инстинктами, диспозициями. Из этого вытекает и понимание им возникновения сложных чувств в результате синтеза нескольких диспозиций и других психических образований. У. Мак-Дауголл считал, что главными являются чувства, связанные с «Я» человека. Именно вокруг них формируются другие чувства, составляя ядро характера человека и обуславливая индивидуальные различия в поведении и — что для нас особенно важно — в склонности к переживанию определенных эмоций.

Таким образом, в концепции У. Мак-Дауголла, которую лишь условно можно отнести к классическим теориям эмоций,

42

четко прослеживается различие базовых эмоциональных диспозиций, к которым относится и страх, и высших чувств, представляющих собой синтез, возникающий на основе этих базовых образований, но не сводящийся к ним, и центрирующийся на чувствах, связанных с отношением к собственному «Я».

Подводя итоги рассмотрения проблемы страха в классических теориях эмоций, можно сказать, что он рассматривался как базовая эмоция, связанная с реакцией на внешнюю угрозу. Именно врожденный характер страха обуславливает общность внешних и внутренних симптомов его проявления не только у людей, принадлежащих к разным культурам, но и у высших животных.

#### **1.4.2. Тревожность и страх в теории научения**

Согласно взглядам классиков теории научения и представителей ее более современных ответвлений, тревожность и страх — очень близкие явления. И тревожность, и страх — эмоциональные реакции, возникающие на основе условного рефлекса. Они, в свою очередь, создают почву для широкого репертуара инструментальных, оперантных реакций избегания, на основе которых и происходит социализация индивида, и возникают (в случае закрепления неадаптивных форм) невротические и психические нарушения.

Рассмотрение страха как фундаментальной, врожденной эмоции наиболее ярко проявилось в работах основателя бихевиоризма Дж. Уотсона, который относил к числу таких первичных эмоций, помимо страха, также гнев и любовь. Проблема врожденности базовых эмоций, и прежде всего страха, широко обсуждалась в психологической литературе на рубеже столетий, но отголоски этого спора явственны еще и сейчас. Напомним, что, согласно бихевиоральным взглядам, эмоции — специфический тип реакций, прежде всего висцеральных. Именно такое понимание легло в основу наблюдений Дж. Уотсона, позволивших ему сделать знаменитый вывод

о том, что страх появляется с самого момента рождения. В качестве стимулов, вызывающих реакции типа страха у новорожденных, он рассматривал лишение опоры (на это же указывал в описании «рефлекса страха» в 1922 г. В. Штерн), шум, громкие звуки, а также прикосновения типа легкого толчка к ребенку во время засыпания или пробуждения [1929]. Однако в дальнейшем, считал Дж. Уотсон, доказывая это результатами специально организованных наблюдений, развитие страха осуществляется

43

по линии расширения его объектов и происходит на основе условных рефлексов. Этой же точки зрения придерживались В. Штерн, Ж. Прейер и др.

Как известно, Дж. Уотсону принадлежит и первое исследование сравнительной эффективности различных путей преодоления приобретенного страха. В этой чрезвычайно интересной работе, проведенной на детях от 3 месяцев до 7 лет, изучалась эффективность следующих методов преодоления страха: 1) достаточно длительное отсутствие раздражителя, вызывающего страх; 2) словесное разъяснение с показом картинок пугающего объекта, разговорами о нем и т. п.; 3) «привыкание», при котором ребенку часто предъявлялся пугающий раздражитель; 4) «социальный фактор» — подключение других детей, осуществлявшееся в двух вариантах: в виде насмешек над «трусом», и в виде демонстрации «смелого» поведения и побуждения боящегося ребенка подражать такому поведению; 5) «переключение или выключение»: этот способ, судя по описанию, чрезвычайно близок к тому, что сегодня вслед за принадлежащим к этому же направлению Дж. Вольпе принято обозначать как «последовательная десенсибилизация». Результативными оказались только два последних метода. Причем влияние «социального фактора» оказалось противоречивым и ограниченным. В случае насмешки он давал, как правило, отрицательный результат, а при подражании, хотя иногда и оказывал положительное воздействие, все же отмечались случаи, когда «смелый» ребенок заражался боязнью, а не наоборот. И лишь метод «переключения или выключения», широко используемый и в настоящее время, оказался подлинно эффективным.

Анализируя эти результаты, автор приходит к выводу о значительной устойчивости приобретенного страха. Вызвать приобретенный страх сравнительно легко, добиться же его угасания чрезвычайно трудно. Это, по мнению Уотсона, связано с тем, что нам обычно неизвестен тот первичный раздражитель, на котором «завязался» приобретенный страх. Если бы мы могли точно вычленить этот первоисточник, то процесс борьбы со страхом оказался бы более эффективным, поскольку, воздействуя непосредственно на него, мы могли бы разомкнуть связь и лишить некоторые объекты их угрожающего содержания. Это предположение не было подтверждено в ходе дальнейших специальных исследований.

Существенное влияние на изучение тревожности в русле теории научения оказала «концепция влечения» К. Л. Халла.

44

Она легла в основу работ по тревожности, относящихся и к социальной школе научения, являющейся попыткой синтеза научения и психоанализа, и к относящимся к другому крылу теории научения исследованиям Р. Спенс и Дж. Тейлор.

Социальная школа научения придает тревожности и страху центральную роль в социализации индивида (О. Х. Маурер, Г. Мандлер, И. Г. Сарасон, С. Б. Сарасон, Дж. Доллард, Н. Е. Миллер, В. Хартруп и др.). В основе этих взглядов лежит представление о том, что исходно нейтральные стимулы могут через подкрепление и научение становиться эмоциогенными и приобретать вызывающие тревожность свойства. Впервые, как известно, экспериментальное доказательство этого было получено в исследовании Дж. Уотсона при формировании реакции типа страха на ранее индифферентный раздражитель (белую крысу) при сочетании с безусловным отрицательным раздражителем (неожиданным громким звуком) у 11-месячного мальчика. Небезынтересно отметить, что мальчик Альберт, у которого вырабатывалась данная реакция, не был «домашним» ребенком, он постоянно находился в больнице и, возможно, хотя сам Уотсон не фиксирует этого, характеризовался «синдромом

госпитализма», в который входит повышенная чувствительность к отрицательным раздражителям. В процессе эксперимента была доказана стойкость реакции страха и ее избирательная иррадиация. Этот неприемлемый для доминирующего сегодня психологического сознания эксперимент имел значительный отклик в психотерапии. На его основе было создано множество эффективных психотерапевтических техник, ориентированных на выработку реакций страха и отвращения (аверсивных) и применяемых, например, при лечении алкогольной и наркотической зависимости, некоторых психических заболеваниях [Bandura A., 1961, 1967].

В русле данного направления проводились и более гуманные эксперименты, имеющие противоположную направленность: первоначально пугающему стимулу придавалось положительное значение (впервые такое исследование проводилось ученицей Дж. Уотсона — М. Джонс в 1924 г.). Было установлено, что в этом случае требуется не только больше времени и большая постепенность, чем при выработке реакции страха, но, более того, — первоначальная реакция страха значительно препятствует выработке новой позитивной реакции. Позже было показано, что существенную роль в успешности этого процесса играет моделирование поведения, причем человек, служащий образцом — «моделью», должен представлять

45

личностную ценность для того, кому предстоит это поведение, определенную форму реагирования усвоить [там же]. В результате этих исследований было установлено, что тревожность и страх, относительно легко возникая, в дальнейшем приобретают качества очень стойких образований, с большим трудом поддающихся переучиванию. Данный факт, на наш взгляд, имеет немалое значение для понимания природы этого явления.

Существенное внимание в социальной теории научения, как и в психоанализе, отводится исследованию сигнальной функции тревожности (страха). Так, по мнению О. Х. Маурера, тревожность (условный страх) наряду с другими предвосхищающими эмоциями (надеждой, разочарованием и облегчением) оказывает решающее влияние на выбор и, следовательно, на дальнейшее закрепление способов поведения. При этом основные (первичные) эмоции подкрепления — тревожность (страх) и надежда. Облегчение и разочарование вторичны, они представляют собой уменьшение основных эмоций: облегчение — тревожности (страха), разочарование — надежды.

Исходя из представлений о центральной роли эмоционального обусловливания в научении и о том, что эмоции вызывают тенденции к определенному поведению, действуя как мотив, О. Х. Маурер считал, что основная функция тревожности — сигнализирующая, она ведет к тому, что подкрепляются такие реакции, такие формы поведения, которые способствуют предотвращению переживания более интенсивного страха или уменьшают уже возникший страх. Многие исследователи, принадлежащие к данному направлению, считают, что тревожность, точнее, тенденция к ее уменьшению играет основную роль в социализации ребенка, причем она может способствовать выработке как положительных качеств, так и отрицательных, таких, например, как агрессия или чрезмерная зависимость (Дж. Доллард, Н. Е. Миллер, В. Хартруп, Р. Уолтерс и др.). Также было показано, что многие формы наказания, например изоляция ребенка, влияют на дальнейшее поведение только при условии опосредующего воздействия тревожности [Walters R. H., 1961]. Влияние опосредующего действия тревожности было показано и при решении задач возрастающей сложности [Рейковский Я., 1979; Anxiety: Current Trends., 1972].

Критика этих взглядов широко известна. Признавая значение полученных в исследованиях данного направления фактов, многие крупнейшие психологи, как отечественные (Л. И.

46

Божович, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.), так и зарубежные (Д. Берлайн, К. Левин, Дж. Нюттен, Ж. Пиаже и др.) с различных позиций доказали теоретическую и методологическую несостоятельность теории редукции побуждения (к которой относится и тенденция к уменьшению тревожности) и более широко —

гомеостатической модели — как универсального объяснительного принципа, относящегося и к мотивации, и к сложным формам поведения, и к психическому развитию в целом. Для современной психологии характерно подчеркивание роли активности индивида, его «открытости» во взаимодействии с окружающим миром, принципиально не гомеостатическая модель его развития.

Вместе с тем необходимо отметить значимость полученных в исследованиях социальной теории научения конкретных фактов, касающихся влияния так называемой «социально-ситуационной» тревожности (О. Кондаш) на успешность деятельности, эффективность поведения в конкретных областях: при сдаче экзаменов (экзаменационная или более широко — тестовая тревожность), «арифметическая» тревожность, «аудиторная» тревожность — боязнь публичной речи и т. п. Наиболее значим для целей нашей работы полученный в этих исследованиях вывод о том, что источником социально-ситуационной тревоги является как опыт (приобретенная ранее в подобных ситуациях реакция тревожности), так и значимость ситуации для индивида, прямо не связанная с конкретным индивидуальным опытом, но обусловленная ценностью таких ситуаций в культуре, их распространенностью и т. п.

Выдвигаемая в социальной теории научения модель закрепления и возрастания тревожности предполагает, что в опыте индивида — в аналогичных ситуациях или ситуациях по содержанию достаточно далеких, но сходных по значимости (например, ситуация экзаменов и объяснение в любви) — формируется определенный тип реакции, который способствует ослаблению тревожности. Часть таких реакций адекватны ситуации и могут способствовать успешности в достижении целей. Другие, актуализируя переживания некомпетентности, беспомощности, низкой самооценки, боязни осуждения и т. п., стимулируют реакцию избегания и потому препятствуют успешности. Поэтому возрастание социально-ситуационной тревоги ведет к конфликту этих двух типов реакций, которые, в свою очередь, вместе конкурируют с тенденцией к результативности,

47

достижению цели. Все это приводит к возрастанию эмоциональной напряженности и соответственно — к отрицательным результатам, неизбежным следствием чего становится закрепление тревожных реакций и форм избегающего поведения.

Влияние тревожности (как ситуативной, так и устойчивой) на деятельность широко изучалось в другом направлении школы научения, представленном известными именами — К. В. Спенса и Дж. Тейлор, автора самой, пожалуй, распространенной шкалы тревожности, и их последователей. Подробный анализ работ этого направления широко представлен в литературе [см., например: Лингарт Й., 1970; Рейковский Я., 1979; Хекхаузен Х., 1986; и др.]. Остановимся лишь на некоторых моментах. К. В. Спенс и Дж. Тейлор рассматривали тревожность (отличая ее от страха) как приобретенное влечение, имеющее стойкий характер, солидаризируясь в этом с О. Х. Маурером и Н. Е. Миллером. Их интересовала энергетическая функция этого влечения, его ненаправленный, общеактивирующий характер. Было введено понятие «уровень тревожности», которое, по мнению Дж. Тейлор, не следовало приравнивать к уровню побуждения (драйва). Тревожность, с точки зрения Дж. Тейлор, лишь «некоторым образом связана с эмоциональной чувствительностью, которая в свою очередь вносит свой вклад в уровень побуждения» [Taylor J. A., 1953, с. 286]. Для описания и объяснения этого К. В. Спенс ввел между уровнем побуждения (драйвом) и проявлением тревожности особую переменную — продолжающуюся эмоциональную реакцию, имеющую антиципирующий характер. Эта переменная, по его мнению, вызывается угрожающим стимулом и проявляется на операциональном уровне в виде возбуждения и соответствующих физиологических реакций, что может фиксироваться в процессе внешнего наблюдения.

Было выдвинуто и доказано предположение, что о том же могут свидетельствовать и самоотчеты испытуемых о наличии определенных реакций, характеризующихся как реакции хронической тревожности.

На этом основании Дж. Тейлор была разработана Manifest Anxiety Scale (MAS), оказавшая первостепенное влияние на изучение тревожности во многих

психологических школах и направлениях, в том числе и в нашей стране. Особенно значимой эта методика оказалась для практической психологии — как взрослой, так и детской. Широко известная в нашей стране под названиями «Шкала открытой тревожности» или «Шкала

48

проявлений тревожности», она была первой методикой, в которой диагностировались индивидуальные различия в предрасположенности к переживанию тревожности.

Шкала Дж. Тейлор была создана путем отбора 50 пунктов ММРІ, которые, по оценкам клинических психологов, наиболее соответствовали клиническому определению хронической тревожности и ее реакций, предложенных Н. Камероном (1947): диффузное и хроническое состояние психологического и соматического напряжения, беспокойство, рассеянность, повышенная утомляемость, легкость возникновения переживания тревоги даже при незначительной угрозе. Шкала была опубликована в 1953 г., а позже, в 1956, А. Кастанеда с соавторами опубликовали ее детский вариант — Children Manifest Anxiety Scale (CMAS). И до настоящего времени эти шкалы считаются одними из наиболее надежных, принятых во всем мире инструментов для измерения тревожности как устойчивого свойства.

Факторный анализ шкалы выявил пять составляющих ее факторов, которые в совокупности и характеризуют устойчивую тревожность:

- 1) хроническая тревожность или мучение;
- 2) возрастание психологического и/или соматического напряжения;
- 3) нарушения сна, связанные с внутренним напряжением;
- 4) чувство личностной неадекватности;
- 5) моторная скованность, неловкость.

И взрослый, и детский варианты шкалы были созданы прежде всего для прогнозирования результатов деятельности. Применение их для указанной цели обнаруживает достаточно сложную и противоречивую картину. Хотя в целом принято считать, что устойчивая тревожность способствует деятельности в относительно простых для индивида ситуациях и препятствует в сложных, реально картина оказывается более пестрой, особенно при работе с детьми. Так, весьма противоречивы данные относительно особо одаренных детей и людей с высоким интеллектом. Противоречивы данные и связи между тревожностью, выявляемой по CMAS, и успеваемостью в школе. Сейчас в целом принято положение об индивидуализированном влиянии тревожности на успешность деятельности, индивидуальной «оптимальной зоне» [Габдреева Г. Ш., 1990; Хекхаузен Х., 1986; и др.].

Особо изучалось действие устойчивой тревожности в так называемых оценочных ситуациях (тестовая тревожность).

49

Значимость и специфическая сложность подобных ситуаций, их непосредственная связь с представлением о себе делает их наиболее «тревогогенными». Эта проблема подробно изучается в работах И. Г. Сарасона, в которых, в частности, показано, что тревожность перед экзаменами отражает общую оценочную тревожность индивида [Sarason I. G. 1972]. Для измерения тенденции к тревожности у детей в подобном типе ситуаций был разработан ряд шкал, из которых наиболее известна «Шкала тестовой тревожности для детей» С. Б. Сарасона [Sarason S. B. et al, 1960]. В одном из лонгитюдных исследований, проведенном с помощью этой шкалы, было, например, показано, что результаты тестов и экзаменов у детей с высоким уровнем тревожности хуже, чем у нетревожных, причем с возрастом эта тенденция усиливается [Развитие личности ребенка, 1987].

Подробное изложение результатов исследований тестовой тревожности, как уже отмечалось, представлено в книге Х. Хекхаузена. Здесь же хотелось бы обратить внимание на один существенный момент — значение того, что возникающая в оценочной ситуации личностная угроза влечет за собой усиление центрации на себе и, интерферируя с необходимыми для деятельности умениями, навыками, препятствует сосредоточению на задании. Интерпретируя эти данные, И. Г. Сарасон совершенно справедливо, на наш взгляд, указывает, что центральную роль в этом

процессе играют потребности личности, которые в свою очередь влияют на восприятие требований ситуации. Более спорным, однако, представляется другой вывод И. Г. Сарасона: на основании того, что восприятие ситуации оказывается под воздействием потребностей и что в связи с этим восприятие требований ситуации искажается, он делает традиционный для школы научения вывод, что тестовая тревожность — результат научения неадекватным реакциям в подобных ситуациях.

Проблематичность подобной трактовки, на наш взгляд, в том, что она, по сути, игнорирует потребности, актуализирующиеся в оценочных ситуациях, прежде всего потребность в устойчивой, удовлетворяющей человека самооценке и в утверждении себя в глазах окружающих, с чем связан неоднократно отмечаемый факт усиливающего влияния присутствия других людей на тестовую тревожность. Потребности актуальны, активны, они действуют, превращая зачастую вполне нейтральные ситуации в ситуации оценочные и даже остро конкурентные, соревновательные. Это, конечно, не исключает и наличия

50

закрепленных реакций, оказывающих в свою очередь влияние на потребности.

В заключение остановимся на вопросе о роли тревоги и страха в неврозах. Как уже отмечалось, тревоге и страху отводится решающая роль в возникновении неврозов и психозов практически во всех психологических направлениях. Не составляют исключения в этом плане и разветвления теории научения. Различия же касаются понимания механизмов действия тревоги и страха. Согласно теории научения, отрицательные факторы-раздражители (например, травмы, конфликты) обычно вызывают тревогу и страх, а избегание этих раздражителей служит положительным подкреплением. Фиксация неправильных, неадаптивных форм их преодоления и обуславливает психические и невротические нарушения. Объясняя это, Х. Айзенк указывает, что в результате такого закрепления индивид приобретает не то, что ему выгодно, а то, что невыгодно.

Такое понимание обуславливает основной путь преодоления страха и тревоги, а также лечения неврозов и психозов, как у взрослых, так и у детей — избавление от симптома или переучивание. Важной чертой, определяющей специфику того, что расширенно обозначается как «бихевиоральная терапия», является направленность главным образом на симптом (неправильную форму поведения, неправильно закрепленную реакцию). Отсюда и критерий эффективности терапии — ликвидация симптома или выучивание адаптивных форм поведения. В русле этого направления разработано множество тренингов, конкретных техник, в том числе преодоления тревожности и страха, которые часто оказываются весьма эффективными [см. Рудестам К., 1990]. Вместе с тем даже представители этого направления в настоящее время указывают, что значительное влияние на эффективность терапии оказывает мотивация субъекта, укрепление его уверенности в себе, изменение его отношения к своему поведению и взглядов на окружающее.

Мы лишь вкратце затронули исследования тревожности и страха в теории научения, стремясь показать, какой большой вклад в изучение этой проблемы, в практическую работу с тревожными детьми и взрослыми был внесен представителями данного направления.

### **1.4.3. Тревожность и страх в классическом психоанализе**

Большинство исследователей тревожности согласны в том, что проблема тревожности как проблема собственно психологическая — и в научном, и в клиническом плане — была впервые

51

поставлена и подверглась специальному рассмотрению в трудах З. Фрейда (1896, 1920, 1926, 1933)<sup>1</sup>.

Прежде всего, необходимо отметить, что взгляды Фрейда в отношении тревожности и страха близки к философской традиции, берущей свое начало от С. Кьеркегора. Близость взглядов Кьеркегора и Фрейда на понимание сути бытия человека, значение

бессознательного неоднократно подчеркивалась историками науки [см. об этом: Лейбин В. М., 1990]. Для нас наиболее интересно, как эта близость проявляется в понимании тревоги и страха. И Фрейд, и Кьеркегор признавали необходимость разграничения страха и тревоги, считая, что страх — реакция на конкретную, знаемую опасность, в то время как тревожность — на опасность, не определяемую и не известную.

Значение, которое З. Фрейд придавал тревожности, может быть, наиболее ярко выражено в его лекции 1917 г.: «...несомненно, что проблема страха — узловой пункт, в котором сходятся самые различные и самые важные вопросы, тайна, решение которой должно пролить яркий свет на всю нашу душевную жизнь» [Фрейд З., 1991, с. 251]. Считая, что понимание тревожности имеет чрезвычайно большое значение для объяснения психической жизни человека, З. Фрейд очень скрупулезно подходил к анализу данного явления, неоднократно пересматривая и уточняя свою концепцию главным образом в тех ее частях, которые касаются причин и функций тревожности. Классической работой З. Фрейда по проблемам тревожности считается книга «Торможение. Симптом. Тревожность» (1926), которая была переведена на русский язык и издана под названием «Страх» (1927). До сих пор практически ни одно исследование по тревожности, выходящее на Западе, не обходится без прямой или косвенной ссылки на эту книгу.

З. Фрейд определял тревожность как неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности. Содержание тревожности — переживание неопределенности и чувство беспомощности. Тревожность характеризуется тремя основными признаками: 1) специфическим чувством неприятного; 2) соответствующими соматическими реакциями, прежде всего усилением сердцебиения; 3) осознанием

52

этого переживания. Первоначально З. Фрейд считал, что возможно существование и бессознательной тревожности, однако затем он пришел к выводу, что тревожность — состояние, которое переживается сознательно и сопровождается возрастанием умения обращаться с опасностью (с помощью борьбы или бегства). Тревожность помещается им в Эго («Я»): «Роль «Я» как места развития страха была подтверждена, так как за «Я» признана была функция репродуцировать по мере надобности аффект страха» [Фрейд З., 1927, с. 91]. Что касается бессознательной тревожности, то в дальнейшем она была изучена в русле исследований психологической защиты [см. Фрейд А., 1994; Ruebush B. E., 1963; и др.].

Первоначально З. Фрейд считал, что тревожность возникает вследствие задержки подавленной энергии, однако в дальнейшем он пересмотрел свою точку зрения и пришел к выводу, что, напротив, тревожность вызывает подавление, а не является его результатом. Переживание тревожности связывается им с принципом удовольствия: «Назвав состояние, при котором усилия принципа удовольствия терпят неудачу, травматическими, мы приходим через ряд невротических страх — реальный страх — опасная ситуация к простому положению: то, что вызывает боязнь, предмет страха, — это каждый раз появление травматического фактора, который не может быть устранен действием принципа удовольствия... Только величина суммы возбуждения приводит к травматическому фактору, парализует работу принципа удовольствия, придает ситуации опасности ее значение» [Фрейд З., 1991, с. 357—358].

Тревожность является повторением в наших фантазиях ситуаций, связанных с испытанными в прошлом опыте переживаниями беспомощности. Прообразом таких ситуаций является травма рождения. Интересен в этой связи взгляд З. Фрейда на проблему страха у животных и человека, имеющий, как представляется, существенное значение для его понимания различий между человеком и животными. З. Фрейд указывает, что страх — реакция, свойственная всем живым организмам, но рождение переживается только млекопитающими, причем не ясно, имеет ли этот акт для них значение травмы (ср. с приведенными выше представлениями С. Кьеркегора о страхе при актах рождения у человека и животных). Переход от животного мира к



человеческому, по З. Фрейду, — от биологии к психологии — меняет структуру образований, выполняющих в этих двух мирах сходные функции.

53

Вопрос о соотношении страха у животных и у человека до настоящего времени остается одним из наиболее дискутируемых в изучении проблем тревожности и страха. Так, упоминавшаяся выше распространенная точка зрения на тревожность как реакцию на социальную, а на страх — реакцию на витальную угрозу, имплицитно содержит представление, что страх — общебиологическая реакция на угрозу, характерная и для животных, и для человека, в то время как тревожность присуща только человеку, является принадлежностью только его психической жизни. На наш взгляд, позиция З. Фрейда, подчеркивающего особый, специфичный для человека характер даже тех эмоциональных состояний, которые являются общими для человека и животных, предпочтительней представлений о переживаниях человека как своеобразных биосоциальных кентавров — образованиях, поделенных на две части: биологическую и социальную, т. е. собственно человеческую. Предпочтительней потому, что здесь классическая проблема «био — социо» переводится в иной план. Психологический уровень снимает биологический. Преимущество, эвристичность такого подхода по отношению к другим явлениям психики, закономерностям психического развития неоднократно подчеркивалась в отечественной психологии.

Интересна и позиция З. Фрейда по проблеме видов и форм тревожности. Он выделял три основных вида тревожности: 1) объективную (реальный страх) — на опасность во внешнем мире; 2) невротическую — на опасность, не определяемую и не известную; 3) моральную тревожность — «тревожность совести». Анализ невротической тревожности позволил З. Фрейду выделить два ее основных отличия от объективной, т. е. реального страха. В лекции 1933 г. он формулирует их следующим образом. Невротическая тревожность отличается от объективной «в том, что опасность является внутренней, а не внешней, и в том, что она сознательно не признаётся» [Фрейд З., 1991 а, с. 352]. Основным источником невротической тревожности — боязнь потенциального вреда, который может причинить освобождение влечений.

Невротическая тревожность может существовать в трех основных формах. Во-первых, это «свободно плавающая», «свободно витающая» (free-floating) тревожность, или «готовность в виде тревоги», которую, как образно замечает З. Фрейд, тревожный человек носит всюду с собой и которая всегда готова прикрепиться на время к любому более или менее подходящему объекту, явлению (как внешнему, так и внутреннему). Например,

54

она может воплотиться в страх ожидания. Во-вторых, это фобические реакции, которые характеризуются несоразмерно сильной реакцией на некоторые объекты и ситуации — боязнь высоты, змей, толпы, грома и т. п. В-третьих, это страх, возникающий при истерии и тяжелых невротозах и характеризующийся полным отсутствием связи с какой-либо внешней опасностью. Для нас наиболее интересной является первая форма, поскольку она во многом близка к тому, что в современной психологической литературе принято описывать в терминах тревожности как диспозиции, черты личностного образования или высокого уровня тревожности.

Следует вместе с тем иметь в виду, что, с точки зрения З. Фрейда, разграничение объективной и невротической тревожности весьма условно, поскольку невротическая тревожность имеет тенденцию проецироваться вовне («прикрепляться к объекту»), приобретая вид реального страха, так как от внешней опасности избавиться легче, чем от внутренней. Отметим, что в настоящее время эта идея нашла свое подтверждение в исследованиях, связанных с раздражением мозговых структур и послуживших основой для создания представлений о «явлениях тревожного ряда» [Березин Ф. Б., 1988]. Невротическая тревожность и объективный страх часто смешиваются в реакции на конкретную ситуацию. Кроме того, внешняя и внутренняя опасность взаимнообратимы.

Моральная тревожность, которая, как мы видели выше, в значительной степени интересовала философов, с точки зрения З. Фрейда, возникает вследствие

восприятия Эго опасности, идущей из Супер-Эго. Она представляет собой, по сути, синтез объективной и невротической тревожности, так как Супер-Эго является интроецированным голосом авторитета родителей и продуцирует вполне реальную тревогу угроз и наказаний, реальную, по крайней мере, для детей.

Выражаемая в чувствах стыда или вины, моральная тревожность вырастает до страха смерти, приобретая экзистенциальную сущность: «Последней эволюцией этого страха перед Сверх-Я кажется мне страх смерти (за жизнь) — страх проекции Сверх-Я вовне в виде рока» [Фрейд З., 1927, с. 65].

В соответствии с общими теоретическими взглядами З. Фрейда постулирует, что в основе моральной тревожности лежит боязнь кастрации у мальчиков и страх потери любви у девочек. Несостоятельность такого универсального объяснения неоднократно обсуждалась в литературе, в том числе и собственно психоаналитической. Отметим, что в современных

55

изложениях теории З. Фрейда страх кастрации нередко трактуется как боязнь потери себя, своей личности [см., например: Фейдемен Дж., Фрейгер Р., 1994].

Остановимся кратко на вопросе о понимании З. Фрейдом архаических, исторически унаследованных страхов, поскольку ответ на этот вопрос во многом помогает уяснить, как объясняет природу страха, тревоги тот или иной исследователь. Это понимание у З. Фрейда двойственно. С одной стороны, в таких фобиях раннего возраста, как боязнь маленьких животных, грозы и т. п., он, как и многие ученые его времени, видел некоторую «долю архаического наследства», «заглохшие остатки врожденной приспособленности к реальной опасности» [Фрейд З., 1927, с. 99], считая целесообразной ту часть этих фобий, которая относится к потере объекта. С другой стороны, он выводил наиболее сильные детские страхи, к которым причислял боязнь кастрации, страх потери любви и фобию животных, из известной мифологии первобытной орды. Это относится прежде всего к проявлениям моральной тревожности, причем не к ядру этого образования, а к той его части, которую можно назвать социальной тревожностью: «Формула «разлука (утра) изгнание из орды» относится только к той более поздней части Сверх-Я, которая развилась под влиянием социальных образцов, а не к ядру Сверх-Я, соответствующему интроецированной родительской инстанции» [там же, с. 65].

Наиболее полно мифология первобытной орды применительно к детским фобиям представлена в «антропологических» работах З. Фрейда. Наблюдая у маленьких детей фобии лошади, петуха, волка, он приходит к выводу, что в этих детских фобиях возрождаются некоторые формы архаической религии — тотемизма. Устойчивость таких форм и возрождение их в виде страхов объясняется, по его мнению, процессом подавления значимого и постоянно повторяющегося события в истории человечества (убийства отца в первобытной орде), сохранившегося в архаической памяти в виде бессознательных следов. В детских фобиях устойчивым образом проявляется связь между этим убийством и животным-тотемом первобытного племени. Но, кроме того, фобия животных также рассматривается им как проявление страха кастрации — наказания со стороны отца (см. случай маленького Ганса).

Таким образом, при рассмотрении архаических страхов наиболее ярко отразились характерные для З. Фрейда противоречия между естественнонаучной и философско-этической частями его теории, распространяющиеся в том числе и на

56

понимание тревожности. Понимание З. Фрейдом природы архаических страхов, представляя собой одновременно и своеобразную мифологию, и, как подчеркивалось неоднократно [см., например: Философская энциклопедия, т. V, с. 410—412], попытку приложения закона Геккеля об онтогенезе как источнике познания филогенеза к психике человека, дает, на наш взгляд, яркую иллюстрацию подобного подхода. Архаические страхи приобретают характер основных и универсальных страхов ребенка, фиксирующихся преимущественно в моральной тревожности, но не ограничивающихся ею. Они начинают играть центральную роль в онтогенезе, ребенок оказывается в плену и этих страхов, и именно подобные страхи в конечном

итоге определяют формы защиты от тревожности, относительную успешность или неуспешность ее преодоления.

Видимо, поэтому представления З. Фрейда о природе архаических страхов за пределами классического фрейдизма почти не получили дальнейшего развития. Все же остальные положения на долгие годы, вплоть до наших дней, определили основные направления изучения тревожности и страха. Многие из идей получили неожиданное развитие в настоящее время.

Остановимся только на одном, но, на наш взгляд, принципиально важном вопросе — о «травме рождения» и регрессе к состоянию беспомощности. Как отмечалось, впервые идея о «травме рождения» как прообразе всей дальнейшей тревожности человека была поставлена в работах З. Фрейда, а в дальнейшем она получила развитие в исследованиях О. Ранка. Напомним, что выводы последнего сам З. Фрейд считал «крайними». Рассматривая в лекции 1933 г. как заслугу О. Ранка то, что «он настойчиво подчеркивал значение акта рождения и отделения от матери» [Фрейд З., 1991, с. 354], Фрейд все же не соглашался с тем, что акт рождения рассматривается как главная травма в жизни человека и всякое вновь возникающее переживание тревожности анализируется как попытка «все полнее отреагировать эту травму» [Фрейд З., 1927, с. 90]. В ряде современных работ идеи травмы рождения как причины тревожности приобрели еще более отчетливое выражение — анализируются травмы внутриутробного периода и не просто момент отделения от матери, но весь перинатальный период (т. е. период от 28-й недели беременности до седьмых суток жизни новорожденного), а также отдельные этапы прохождения плода по родовому каналу [Гроф С., 1992, 1995; Грэхем Дж., 1993; и др.]. По мнению одного из крупнейших исследователей этого направления, С. Грофа, сегодня «убедительно доказано,

57

что глубоко захороненная память о травме рождения оказывает сильное воздействие на психику и в дальнейшем может снова всплыть на поверхность» [Гроф С., 1995, с. 21]. Тревога, с его точки зрения, «логично и естественно сопутствует процессу рождения ввиду того, что роды — это критическая для выживания ситуация, включающая предельный физический и эмоциональный стресс» [Гроф С., 1992, с. 180]. Нельзя не отметить также, что, по его мнению, актуализация переживаний, связанных с травмой рождения, во взрослом возрасте может при определенных условиях восприниматься человеком как путь к серьезным духовным открытиям.

Для преодоления влияния родовой травмы, по мнению С. Грофа, принципиальное значение имеет возобновление симбиотической связи новорожденного с матерью, чуткое обращение с ним. Что касается методов психотерапии, то здесь предлагаются «терапия первичного крика» А. Янова или всевозможные техники, связанные с повторным переживанием рождения, в том числе и с применением психоделиков — психоделическая, трансперсональная психотерапия, по С. Грофу, и т. п. [О применении в психотерапии техник ребефинга см., например: Гроф С., 1992; Молоканов М. В., Хайруллина З. Р., 1994; и др.]. Следует отметить, что подобная психотерапевтическая практика, в том числе и без применения психоделических препаратов, во многих случаях оказывается достаточно успешной. Всегда, однако, возникает вопрос: может ли успешность психотерапевтической работы являться доказательством исследовательских гипотез и построений, поскольку известно, что любые формы терапии и любые объяснительные модели, предлагаемые клиенту, пациенту, могут оказывать позитивное воздействие не в силу своего содержания, а в результате побочных факторов: влияния терапевта, того, что объяснение делает ситуацию понятной, лишает ее неопределенности и тем самым снимает тревогу и напряжение и т. п.

Вернемся к З. Фрейду, остановившись подробнее на его взглядах о генезе тревожности. Итак, тревожность возникает вследствие травмы рождения. Что же, однако, представляет собой чувство опасности для новорожденного? Ставя этот вопрос, З. Фрейд отвергает представление о том, что новорожденный может действительно понимать или чувствовать возникающую его существованию угрозу. С его точки зрения, опасность «при рождении не имеет психического содержания»

[Фрейд З., 1927, с. 59]. С чем же связана травма? Для ответа на этот вопрос З. Фрейд обращается к самым ранним детским

58

страхам — темноты, того, что вместо лица матери увидишь другое лицо, и боязни оставаться одному. Все эти три случая он сводит к одному: «отсутствию любимого, желанного лица». Отсюда страх оказывается реакцией на отсутствие объекта (в психоаналитическом смысле слова)<sup>1</sup>, прообразом именно этого страха является первичная тревожность, возникающая при отделении от матери. Однако на этом З. Фрейд не останавливается. Он делает еще один шаг, приводящий его к проблеме удовлетворения потребностей: «Дальнейшие соображения ведут дальше этого подчеркивания потери объекта. Если младенец требует появления матери, то ведь только потому, что она без задержек удовлетворяет все его потребности. Ситуация, которую он оценивает как «опасность», от которой он ищет защиты, является, таким образом, неудовлетворенность, нарастание напряжения потребности, против которого он беспомощен... Этот момент составляет, в сущности, «ядро опасности» [там же, с. 61—62]. Реакция страха у младенца целесообразна — она привлекает мать, и та, удовлетворяя потребности ребенка, ликвидирует опасную ситуацию. Отсюда закономерно возникает боязнь потери объекта. Тревожность, страх, таким образом, непосредственно связываются с возможностью неудовлетворения потребностей, возникающей в связи с этой опасностью и чувством беспомощности.

Общее заключение З. Фрейда о путях возникновения и закрепления тревожности таково: «После развития ряда: страх, опасность, беспомощность (травма) — мы пришли к следующему выводу: ситуация опасности представляет собой узанную, вспоминаемую, ожидаемую ситуацию беспомощности. Страх представляет собой первоначальную реакцию на беспомощность при травме — реакцию, репродуцируемую затем при ситуациях опасности как сигнал о помощи. «Я», пережившее пассивно травму, воспроизводит активно ослабленную репродукцию ее в надежде, что сможет самостоятельно руководить ее течением» [там же, с. 97].

Исходя из этого, З. Фрейд выделяет первичную тревожность, возникающую вследствие травмы рождения, и сигнальную тревожность. И та, и другая — ответ Эго на возрастание напряжения. При этом функция сигнальной тревоги — предупредить

59

Эго об опасности и сделать так, чтобы первичная тревожность никогда не испытывалась Эго. В соответствии со своей теорией развития З. Фрейд для каждого этапа указывает характерные именно для того условия возникновения страха и адекватные этому этапу ситуации опасности. Опасность психической беспомощности соответствует самому раннему детству, боязнь потери объекта любви (позже она получила название «тревожности отделения» — *separation anxiety*) — несамостоятельности первых лет жизни, опасность кастрации — так называемой «фаллической фазе» и имеющий особое значение страх перед Супер-Эго — латентному периоду. В процессе развития по мере укрепления Эго ситуации, вызывающие тревожность на предшествующем этапе, «обесцениваются», если же этого не происходит, осуществляется фиксация — человек как бы «застревает» на определенной стадии: «Многие люди не могут преодолеть страха перед потерей любви, они никогда не становятся независимыми от любви других, продолжая в этом отношении свое инфантильное поведение» [Фрейд З., 1991а, с. 354].

Особую историю имеет относительно поздно появляющаяся моральная тревожность — она не должна исчезнуть, напротив, как проявления совести она необходима человеку, являясь важным элементом его жизни среди других людей. Ранее всего у ребенка возникает чувство вины, первоначально представляющее собой страх перед внешним авторитетом. После возникновения Супер-Эго эта боязнь превращается в страх перед совестью, т. е. возникает подлинная моральная тревожность. Чем сильнее развита совесть, тем более склонен человек к переживанию моральной тревожности, поскольку Супер-Эго оказывается сильнее Эго. И это может оказаться отрицательным фактором развития<sup>1</sup>.

Идеи З. Фрейда об особом источнике тревожности для каждого возрастного этапа и возможности фиксации, («застревании») на более инфантильных формах тревоги также послужили основой для многих более поздних исследований тревожности. Естественно, понимание таких источников у разных

60

авторов сильно различается и во многом зависит от их теоретических позиций. Важно, однако, что представление об источниках и генезе тревожности оказывается тесно связанным с пониманием закономерностей психического развития, что переживание тревожности не рассматривается как интактное развитию, а непосредственно вплетается в его ткань.

Для индивидуального развития особое значение приобретает система защит, которые используются для преодоления тревожности. Этот вопрос, как известно, получил детальное освещение в работах последователей З. Фрейда, прежде всего А. Фрейд.

На этом мы завершим изложение взглядов З. Фрейда, давшего одно из наиболее полных описаний данного явления. Вопросы, которые ставил З. Фрейд, и в настоящее время во многом остаются актуальными. Они, как уже неоднократно отмечалось, имели громадное влияние на последующее изучение тревожности, далеко выходящее за пределы психоанализа. Непосредственное же развитие его теория получила в школах психоанализа и неопсихоанализа, а также у тех авторов, которые, начав с психоанализа, нашли в дальнейшем свои собственные теоретические пути, например К. Роджерс, Э. Эриксон, Ф. Перлз и др.

Проблеме тревожности детей значительное внимание уделяется в выдержанных в русле классического психоанализа теориях и практической психотерапевтической работе М. Кляйн и А. Фрейд. Как известно, между этими авторами существовали разногласия практически по всем вопросам детского психоанализа [см. об этом: Александер Ф., Селесник Ш., 1995], что отразилось и на взглядах по интересующей нас проблеме.

Тревожность, с точки зрения М. Кляйн, зарождается в младенчестве и связана с необходимостью установить контакт с объектами внешнего мира, к которым относится, по сути, всё за пределами тела матери. Все эти объекты несут угрозу и вызывают тревожность. Более того, угрозу несет и тело матери, прежде всего грудь, поскольку она одновременно и источник удовлетворения, и источник напряжения. Относя, в отличие от З. Фрейда, истоки Эдипова комплекса к младенчеству, М. Кляйн подчеркивала, что тревожность младенца связана со страхом наказания со стороны отца и подавления со стороны матери [см. случай Эрны в кн.: Кляйн М., 1995]. Все дальнейшее развитие ребенка во многом зависит от наличия у него возможностей на самых ранних этапах противостоять этой

61

тревожности: «Вообще следует сказать, что способность «Я» справиться даже с обычной тревожностью у разных людей неодинакова, этот факт имеет этиологическое значение для возникновения невроза» [там же, с. 84].

Практически все действия ребенка подчинены преодолению тревожности. Это часто ведет к приступам агрессии, направленной на внешний мир или на самого себя, что, в свою очередь, вызывает уже реальный страх — боязнь наказания за разрушительные действия и фантазии. Способ преодоления этого М. Кляйн видела в укреплении Эго ребенка ослаблении Супер-Эго, т. е. снижении боязни наказания. В качестве конкретного метода она использовала воспроизведение ситуации в игре (что, как известно, она сделала одна из первых наряду с А. Фрейд и Г. Хуг-Хельмут), переносе на психотерапевта чувств, которые первоначально были направлены на родителей, и толкованием поведения ребенка в духе взрослого психоанализа.

В работах А. Фрейд выделяются три основных вида тревожности детей: объективная тревожность, боязнь Супер-Эго и боязнь собственных инстинктов, страх перед их силой. А. Фрейд принадлежит стройная концепция генеза тревожности. Согласно этой концепции, первоначальная, очень рано возникающая тревожность ребенка — объективная. «Внешний мир очень рано устанавливает свое представительство в

психике ребенка в виде объективной тревоги» [Фрейд А., 1993, с. 112]. Этот вид тревоги является «предвестником» формирования Супер-Эго, сигналом ребенку о возможности наказания со стороны внешних сил, и именно он «управляет поведением «Я» вне зависимости от того, наступает ли это наказание» [там же]. Эта тревога сталкивается с инстинктивными требованиями ребенка, с внутренней тревожностью, порождаемой его фантазиями, в результате чего и возникают, с одной стороны, те стороны Эго, которые в дальнейшем позволяют ему противостоять требованиям инстинктов, а с другой — симптомы детского невроза. В дальнейшем Эго укрепляется, и в латентный период (от 5—6 лет до предпубертата), характеризующийся ослаблением инстинктов и более устойчивой позицией по отношению к внешнему миру, объективная тревожность ослабляется, постепенно уступая место тревожности Супер-Эго, которая вместе с Эго защищает ребенка от воздействия силы инстинктов. В предпубертатный период, когда, как отмечает А. Фрейд, резко увеличивается количество инстинктивной энергии, распространяющейся на все стороны жизни, когда агрессивные

62

«импульсы усиливаются до полной неуправляемости, голод становится обжорством, а непослушание латентного периода превращается в подростковое криминальное поведение» [там же, с. 115], объективной тревоги и тревожности Супер-Эго принадлежит решающая роль в восстановлении власти Эго над Ид. И, наконец, в пубертатный период — на генитальной стадии — значительную роль приобретает тревожность перед силой инстинктов.

Существенное отличие теории генеза тревожности у А. Фрейда от той, которая разрабатывалась в работах З. Фрейда, как представляется, — в переносе акцента с вопроса о содержании тревоги (потеря объекта, боязнь потери любви и т. п.) на ее внутренние основания, взаимоотношение различных сторон психики ребенка. Тревожность, с точки зрения А. Фрейда, — основной фактор, порождающий защитный процесс и ведущий к неврозу как в детском, так и во взрослом возрасте. По симптоматике и у ребенка, и у взрослого нельзя установить, какой именно вид тревожности — внешней или внутренней — вызвал этот процесс. Более важно, однако, то, что этот процесс порождает защитные механизмы, с которыми и должен работать психоаналитик. По ее мнению, психоаналитическая практика может быть достаточно успешной при работе с защитами, вызванными тревожностью Супер-Эго и объективной тревогой. И наиболее неблагоприятен прогноз при тревожности, связанной с боязнью силы собственных инстинктов.

Особо хотелось бы отметить сделанное А. Фрейдом существенное замечание, связанное с работой с защитными процессами, вызванными объективной тревогой. Она подчеркивает в таких случаях после психотерапевтической работы с ребенком, в ходе которой были изменены защитные процессы, что необходимо «попытаться повлиять на реальность, т. е. на тех, кто занимается воспитанием ребенка, с тем, чтобы понизить объективную тревогу» [там же, с. 53]. Это существенно отличает позицию А. Фрейда от взглядов М. Кляйн, которая, как известно, не интересовалась ничем, что выходит за пределы игровой комнаты, в которой проводился психоаналитический сеанс. Тем самым объективная тревожность теряет у А. Фрейда тот несколько мистический ореол, который и виды тревожности, и «инстанции психики» приобретают в описаниях многих психоаналитиков. Во многих из этих работ внутренний мир человека, как в самых страшных фантастических романах, оказывается ареной борьбы субстантивированных и приобретающих силу «агентов». Борьбы, на исход которой, по сути дела, человек

63

повлиять почти не может, а может лишь реагировать на нее повышением тревожности, которая, в свою очередь, приведет к установлению разнообразных психологических защит<sup>1</sup>.

Вот как определяют особенности взгляда А. Фрейда на детскую психотерапию авторы книги по истории психологии и психиатрии, известные последователи З. Фрейда Ф. Александер и Ш. Селесник: «В своих размышлениях о различиях в

психоанализе для детей и взрослых А. Фрейд стоит на позиции, что ребенок представляет собой «открытую систему», в которой может происходить спонтанное излечение благодаря природным процессам созревания. Она признаёт важность корригирующего эмоционального опыта как лечебного фактора, но относит его исключительно к детскому анализу» [Александр Ф., и Селесник Ш., 1995, с. 544].

Возможность снизить объективную тревогу путем, говоря современным языком, «терапии среды» вместе с тем, по А. Фрейд, не избавляет человека от переживания других видов тревоги. Придавая тревожности, как уже отмечалось, центральную роль в возникновении детских неврозов, А. Фрейд с огорчением констатирует, что психоаналитический опыт не позволяет оптимистически говорить о профилактике неврозов, поскольку невозможно повлиять на силу инстинктов. Главное, что могут сделать воспитатель и психоаналитик, — это укрепить Супер-Эго ребенка, что позволит ему в дальнейшем успешно противостоять как внутреннему давлению (давлению инстинктов), так и внешним фрустрациям, с которыми он безусловно столкнется, когда станет взрослым. Таким образом, она предлагает путь, прямо противоположный тому, который выдвигается М. Кляйн.

Сегодня трудно, почти невозможно согласиться с тем, что истоки морального сознания человека следует искать в боязни наказания, в таком понимании явственно проявляется влияние образа всевидящего и неотступно карающего Бога Ветхого завета. Вместе с тем важно подчеркнуть, что, выдвигая цель укрепления Супер-Эго, А. Фрейд, по сути дела, ставит задачу подготовки ребенка к жизненным трудностям, которые могут исходить как от внешнего мира, так и от его собственной природы. Это предусматривает возможность и даже необходимость конструктивного использования тревожности.

64

В дальнейшем А. Фрейд уделяла особое внимание проблеме нормального развития, отводя центральную роль в этом процессе способности Эго уравнивать импульсы, идущие от Ид, и требования Супер-Эго. Именно от этого, с ее точки зрения, зависит успешность приспособления ребенка к реальности и возможность не испытывать слишком сильной тревоги. Значение формирования «сильного Эго» и/или «сильного Я», способных противостоять жизненным трудностям и являющихся, в частности, важным «противовесом» тревоги, выделяется в качестве главной цели психотерапии в работах многих психоаналитиков.

И все же следует сказать, что, насколько можно судить по известной нам литературе, понимание тревожности детей в психоаналитическом направлении и близком к нему базируется преимущественно не на более поздних концепциях А. Фрейда, а непосредственно на работах З. Фрейда, уточняя и расширяя позицию последнего. Так, происхождение тревожности понимается исключительно как столкновение конкурирующих бессознательных тенденций. Подчеркивается, что хотя ребенок может как бы «объяснить», с чем связана его тревожность, на самом деле это объяснение ложно, поскольку реально понять ее он не в состоянии [Бютнер К., 1991; Sarason S. B., et al., 1960]. В качестве источника тревожности продолжает рассматриваться травма рождения, однако некоторые исследователи ставят силу этой травмы в зависимость от факторов внутриутробного развития, особенностей конституции ребенка, а также от характеристик постнатального развития, прежде всего приступов крика, плача и т. п. [см. Ruebush B. E., 1963]. В качестве основной функции тревожности выделяется сигнальная, предупреждающая ребенка об угрозе и дающая ему возможность прибегнуть к защите до того, как возникнет реальная угроза. Индивидуальные различия между детьми обнаруживаются как в силе конкурирующих бессознательных импульсов, так и в том, насколько сильны и лабильны те защитные механизмы, к которым прибегает ребенок, чтобы защититься от тревожности. При этом эффективность защитных механизмов понимается как с точки зрения успешности защиты от тревоги, так и с позиции их влияния на весь процесс развития ребенка, его активность. Предполагается, что наличие устойчивой тревожности связано с тем, что у ребенка сложились ригидные защитные механизмы, мешающие

его развитию. В тех же случаях, когда у ребенка имеется достаточно большой репертуар механизмов защиты, он может в каждом

65

случае «подобрать» такую, которая предохранит его от переживаний тревоги и вместе с тем не будет препятствовать его нормальному развитию.

\* \* \*

На этом мы заканчиваем рассмотрение проблемы тревожности и страха в истории психологии. Основное внимание было уделено тем концепциям, которые, по нашему мнению, оказали наибольшее влияние на современные психологические исследования тревожности, на понимание ее природы и функций и на практические способы «работы с тревогой». Перейдем теперь к вопросу о современном понимании причин тревожности, ее профилактике и способах ее преодоления.

### **1.5. 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. С ответом на этот вопрос связано представление о способах преодоления тревожности, хотя далеко не всегда определяется им полностью.

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 [Данилова Н. Н., 1992; Мерлин В. С., 1986; Рейковский Я., 1979; Стреляу Я., 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 [Мерлин В. С., 1986]. Существуют, однако, и противоположные данные — о связи между этими двумя типами тревожности [Кисловская В. Р., 1972].

Вопрос о природных предпосылках тревожности чрезвычайно сложен. В ряде исследований [Мусина И. А., 1993; Рейковский Я., 1979; Anxiety: Current trends, 1972] этот вопрос решается

66

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. Кеттеллом и его коллегами [Cattell R. B. 1972; Cattell R. B., Scheier I. N., 1961], пытавшимися решить эту проблему через использование математической модели, где факторизации подвергались показатели 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 в ее возникновении и закреплении личностных и социальных факторов, 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.

### 1.5.1. 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, длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги (Ю. Л. Ханин, Ч. Д. Спилбергер и др.), с одной стороны, и внутренние — психологические и/или психофизиологические — с другой. Вопрос о том, возникают ли под влиянием этих разных источников

67

различные типы тревожности, или это одно и то же явление, анализ причин которого проведен на разном уровне или разведен во времени, достаточно сложен и до настоящего времени не имеет однозначного решения.

Выше мы видели, что 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: Александровский Ю. А., 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) непосредственной оценки 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» [Lasarus R. S., 1970; Лазарус Р., 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.

68

В качестве еще одного — экстремального — внешнего источника тревожности в литературе выделяется посттравматический стресс. Общая тревожность является одним из центральных компонентов «посттравматического синдрома» у взрослых [Китаев-Смык Л. А., 1983; Новые аспекты психотерапии..., 1990; Человек в экстремальной..., 1990; Черепанова Е. М., 1995; Колодзин Б., 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. Множество исследований посвящено тревожности, возникшей в результате таких травматических факторов, как аварии, природные катастрофы, пребывание в клинике, хирургические операции, развод родителей. Особую группу, 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; Friedrich W. N., et al., 1986; Руководство по предупреждению насилия, 1997].

Анализ этих исследований выходит за рамки нашей работы. Укажем лишь на некоторые значимые для нас данные. Прежде всего, это значительные диспропорции между тем, какое количество людей объективно подвергаются травматическому стрессу и выраженным переживаниям его психологических последствий. Данные убедительно свидетельствуют: несмотря на то, что травматическую стрессовую ситуацию практически одинаковой интенсивности переживают множество взрослых и детей, далеко не у всех из них развиваются невротические симптомы, в том числе и тревожность. Среди детей количество последних, по данным разных источников, колеблется от 25 до 50% [см. Лангмейер Й., Матейчик З., 1984].

В качестве определяющих выделяются два основных фактора: во-первых, отношение ребенка к происходящему, во многом зависящее от его личностных особенностей и предшествующих травме условий жизни и воспитания, и во-вторых, что самое главное, — присутствие во время стрессовой ситуации родителей или других лиц, которые могли бы оказать ребенку эмоциональную поддержку. Так, например, по данным упоминавшегося выше исследования А. Фрейд и Д. Т. Бирлингем, среди детей, переживших бомбардировки Лондона вместе с родителями, количество тех, кто проявлял невротические

69

признаки, оказалось значительно меньшим, чем среди эвакуированных в безопасные районы без родителей [там же].

Особую группу составляют работы отечественных психологов и психологов стран СНГ, связанные с последствиями землетрясения в Армении и аварии на Чернобыльской АЭС. Так, при изучении тревожности у детей и подростков, проживающих в местностях, радиационно-загрязненных после аварии на Чернобыльской АЭС, также выявилась ее связь как с внешними стрессовыми условиями жизни, так и внутриллическими конфликтами [см. Возрастные особенности эмоциональных состояний..., 1992; Екимова В. И., 1994; Психология травматического стресса..., 1992].

Влияние внешних и внутренних факторов на развитие тревожности у взрослых демонстрируют результаты исследований, проведенных на Украине сразу после Чернобыльской катастрофы. В нем участвовали ликвидаторы аварии и взрослые жители пострадавших районов. Полученные данные убедительно показали, что тревожность населения зараженных районов оказалась связанной прежде всего с информационной неопределенностью, противоречивостью получаемых сведений и советов. В тех же случаях, когда информация была достаточно однозначной, хотя и неблагоприятной, и давались конкретные рекомендации, как это было в группе ликвидаторов аварии, уровень тревожности лишь ненамного превышал средний и опосредствовался личностными особенностями, прежде всего стремлением к самоутверждению [Человек в экстремальной..., 1990].

Все это, во-первых, свидетельствует, что источником тревожности в указанных случаях является не столько сама по себе угрожающая радиационная обстановка, сколько неопределенность самой жизненной ситуации, ее неоднозначность, степень и характер информированности о ней, а также о возможных последствиях. Во-вторых, оно указывает на опосредующий фактор — личностные особенности людей, ее переживающих. Последнее неоднократно подтверждалось в самых разных работах,

проводимых как на детях, так и на взрослых. Большой интерес в этой связи представляет представленное выше исследование С. Р. Вирта.

Все приведенные выше факты, как представляется, убедительно свидетельствуют, что в случае устойчивой тревожности влияние стресса, в том числе и травматического, оказывается опосредованным внутриличностными факторами, что отражается в известных феноменах оценки и переоценки стрессовых

70

ситуаций. Это, на наш взгляд, снимает проблему локализации источника тревоги, «внешней» и «внутренней» тревожности. Речь, по-видимому, должна идти о едином явлении, имеющее как внешние, так и внутриличностные источники.

Наличие этих двух типов источников важно, однако, 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, как уже отмечалось, стресс разлуки с матерью или замещающим ее лицом (см. также: D. V. Winnicott, Д. В. Винникотт, 1965а, 1995).

Факторы общения, и прежде всего детско-родительские отношения, как особые детерминанты развития, возникающие «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], выделяются сегодня в качестве центральных при исследовании практически всех сторон развития. Рассмотрим их применительно к устойчивой личностной тревожности.

### 1.5.2. 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 конструкта» — абсолютную эйфорию, крайним выражением чего является глубокий сон младенца, и абсолютное напряжение, его предельная форма — скоротечный ужас. Уровень эйфории и уровень напряжения находятся в реципрокных отношениях. Напряжения могут быть вызваны неудовлетворением потребностей, вызывающим нарушение биологического равновесия, а также нарушением межличностной надежности, которое, по Г. С. Салливену, 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

71

ненадежности связано с тем, что имеющееся у матери напряжение тревоги индуцирует тревогу младенца. Последнее положение Г. С. Салливен обозначает как «теорему тревоги номер 1», а сам процесс передачи напряжения — как «эмпатию» [Sullivan H. S. The Collected Work. V. 1 т. 1]. Лишь редукция обоих типов напряжений — как идущей от биологических потребностей, так и связанной 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» [там же, 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...» [там же, с. 41—42].

72

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. Салливен 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 тревожности. 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. Салливену, — это «относительно устойчивый паттерн повторяющихся межличностных ситуаций, которые характеризуют жизнь человека» [там же, 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 достаточно раннем возрасте опыт, связанный с переживанием тревожности, персонифицируется в «плохом Я». Кроме того, у младенца возникает персонификация «хорошее

73

Я», обобщающее переживания, связанные с одобрением младенца матерью, и тот способ, которым младенец организует опыт ее нежности по отношению к нему, и «не-Я». В столкновении этих трех персонификаций возникает «Я-система». 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» [там же, 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,

74

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» [Homey K., 1950, с. 27].

Ребенок растет в климате тревоги, он плохо приспособлен к окружающему, что существенно ограничивает возможности его развития. Три основные 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 усиливает невротические потребности, возникшие первоначально как способы редукции тревожности.

На наш взгляд, нет необходимости останавливаться на обсуждении идей К. Хорни и Г. С. Салливена. Сильные и слабые места их теорий неоднократно анализировались как в отечественной психологической литературе, так и в зарубежной [см.,

75

например: Лейбин В. М., 1977; Флоренская Т. А., 1974; Александер Ф., Селесник Ш., 1995]. Хотелось бы остановиться 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. были усвоены в ходе межличностного общения, то и преобразованы они могут быть в процессе правильно организованного психотерапевтического общения. При этом выделение важных, наиболее ценных для психотерапии элементов

76

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 мощные возможности таких методов, 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, как мы видели выше, в определенном смысле

77

признавала уже А. Фрейд. Не учитывается ими и то, что в современной западной психологии легло в основу теории стратегии 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, формирование тревожного типа личности. И наиболее значимым представляется выделение неудовлетворения потребности в межличностной безопасности, надежности как основного источника тревожности, прежде всего для детей.

В наиболее общей форме эта точка зрения, как представляется, 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 чувствующей 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 [Захаров А. И., 1982, 1995; Семья в психологической консультации, 1989; Раттер М., 1987].

Постулирование эмпатической передачи тревоги от матери к младенцу, равно как и возникновение «базисной тревоги» К. Хорни послужило основанием для многократных обвинений

78

их в идеализме, обвинений, особенно распространенных в недавней отечественной психологии. 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 ее сердцебиения. 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 прикосновении 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» [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, как представляется, быть достаточно доказательными.

В более широком плане значение ранней эмоциональной связи 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

79

исследования показывают, что характер эмоциональных отношений, сложившихся у детей с близкими взрослыми, оказывает существенное влияние на успешность вхождения их в школьную жизнь [Egeland B., Sroufe L. A., 1981; Phillips B. N., 1978; Phillips B. N., et al., 1972, 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 других ученых было показано, что и в этих случаях решающая роль принадлежит семье. В частности, Б. Филлипс продемонстрировал 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: первый — это особенности социального взаимодействия, а второй — ориентация на соперничество и соревнование [1972, 1978]. 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, А. Кастанеда и др.), однако в основном это данные о наличии определенных корреляционных связей и их интерпретация.

На связь тревожности и нарушений общения указывают корреляционные зависимости, обнаруженные при изучении детей, 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

80

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 типы ситуаций, в наибольшей степени провоцирующих тревогу на разных этапах детства. Это такие ситуации, как расставание с родителями, резкое изменение привычной обстановки: поступление в детский сад и школу или переход в новый класс, группу, неприятие со стороны сверстников, 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.

В заключение этого раздела еще раз подчеркнем, что сегодня роль неблагополучия в общении, прежде всего семейном, в возникновении ситуативной тревоги и образовании тревожности как устойчивой личностной характеристики признаётся 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.

### **1.5.3. 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, 3.

81

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 [Мясищев В. Н., 1960; Неймарк М. С., 1961, 1972; Славина Л. С., 1998], что и является основой для возникновения тревожности. Подобный подход близок к тем, которые рассматривались выше в параграфе. Различие лишь в том, что акцент делается не столько на внешние факторы, сколько на их переживание и оценку. 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.

82

Длительное сохранение внутриличностного конфликта способствует сохранению и усилению тревожности [см., например: Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 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 [Березин Ф. Б., 1988; Былкина Н. Д., 1995; Александер Ф. и Френч Н. М., 1948; Александер Ф., 1987; Хекхаузен Х., 1986; 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. МакКлеланд [см. McClelland D. C. et al., 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 рассматривается не как самостоятельное образование, а лишь как следствие повышенной подверженности фрустрациям.

Как некая эмоциональная реакция на внутриличностное противоречие рассматривается тревожность и в работах К. Роджерса. Тревожность, по 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 актуальным опытом, — «реакция организма на подпороговое восприятие того, что такое противоречие может проникать в осознание, вызывая тем самым изменения в «Я-концепции» [Rogers C. R., 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 именно, по мнению автора, недопускается в сознание. У Фрейда это либидные инстинкты, у Роджерса — актуальный опыт индивида, который может представлять угрозу для его «Я-концепции».

83

В соответствии с этим, «хронизированную» тревожность, с точки зрения 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 «клиент-центрированная» терапия Роджерса, в результате которой «чувства, которые прежде не допускались в сознание, переживаются и включаются в «Я-концепцию» [Роджерс К., 1994, с. 283]. Это один из немногих видов психотерапии, эффективность которого доказана экспериментальным путем.

Хотелось бы отметить два момента в концепции К. Роджерса, значимых, с нашей точки зрения, для понимания тревожности: локализацию конфликта, ее вызывающего, в сфере «Я-концепции» индивида и 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 возможных искажениях 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 [Имедадзе Н. В., 1966; Неймарк М. С., 1961, 1972; Кисловская В. Р., 1972; Славина Л. С., 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 Перлзу, постоянным внутренним источником тревоги [Перлз Ф. С., 1994].

84

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 [Бороздина Л. В., Залученова Е. А., 1993; Былкина Н. Д., 1995; Залученова Е. А., 1995], при исследовании взрослых испытуемых было установлено, что особенности самооценки и уровня притязаний в отдельности не связаны с повышением тревожности. Авторы подчеркивают, 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<sup>1</sup>.

В нашей работе [Прихожан А. М., 1977] при исследовании межличностной тревожности подростков, например, было установлено, что достаточно гармоничное представление о себе, характеризующееся оптимальным соотношением характеристик самооценки и уровня притязаний, не связано с тревожностью. Тревожность обнаруживает связь с неблагоприятными типами самооценки, а также с 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,

85

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 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 посылами, 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».

86

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.

Представление о тревожности как сложном образовании легло в основу нашей работы.

Итак, проведенный теоретический анализ показал, что современное состояние исследования проблемы тревожности характеризуется определенной двойственностью, сочетанием общепринятых положений и их недостаточной экспериментальной и клинической доказанностью, 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.

87

## **Глава 2**

### **ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ТРЕВОГИ И СТРАХИ У ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА**

#### **2.1. Динамика уровня тревожности учащихся (1—11-й классы). Половозрастные различия**

Рассмотрим прежде всего вопрос о том, каков средний уровень тревоги школьников разного возраста. Для его решения необходимо учесть ряд условий. Во-

первых, используемый в этих целях методический прием должен давать возможность сравнивать данные учащихся с 1-го по 11-й класс. И, во-вторых, этот прием должен быть методом экспресс-диагностики, позволять оперативно проводить сбор материала в достаточно краткие сроки с тем, чтобы снизить влияние дополнительных факторов (конец четверти, приближение экзаменов и т. п.).

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.

88

**Таблица 1**

**Средний балл частоты и интенсивности переживания состояния тревоги детьми разного возраста<sup>1</sup>**

Класс	Показатели, группы испытуемых (средний балл)					
	частота состояния тревоги			интенсивность состояния тревоги		
	девочки	мальчики	в среднем	девочки	мальчики	в среднем
1-й	3,2	4,1	3,6	3,3	4,6	3,8
2-й	2,7	4,7	4,1	3,2	4,5	4,1
3-й	2,9	4,5	3,8	3,0	4,3	3,7
4-й	3,2	3,9	3,5	3,4	3,8	3,6
5-й	3,4	3,9	3,6	3,1	3,6	3,3
6-й	2,0	2,4	2,1	2,3	1,9	2,1
7-й	2,2	2,7	2,3	2,1	1,9	2,1
8-й	4,7	5,3	4,9	3,8	4,3	4,0
9-й	5,7	5,9	5,7	4,2	4,7	4,4
10-й	3,4	1,2	2,7	2,4	1,3	1,7
11-й	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 его интенсивности различия выявляются между 5, 6 и 7-ми классами, с одной стороны, и 8, 9-ми — с другой, а также 9 и 10 и 10—11-ми классами. Между мальчиками и девочками различия обнаруживаются в 1—3-х и 10-х классах и в 11-м классе<sup>2</sup>.

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 выпуском из школы.

Данные по полу свидетельствуют, что в младшем школьном возрасте более тревожны мальчики, в подростковый период

89

эти различия сглаживаются, а в раннем 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 детей 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 приведен в приложении.

В табл. 2 представлены данные о среднем уровне тревожности по детскому варианту Шкалы явной тревожности (СМАС). 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.

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, волнения 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.

90

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.

**Таблица 2**

**Средние показатели уровня тревожности по половозрастным выборкам по СМАС**

Показатели	Половозрастные выборки							
	1—2-е классы, 6—7 лет		3—4-е классы, 8—9 лет		5—6-е классы, 10—11 лет		7-й класс, 12 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
Среднее арифметическое ( $\bar{x}$ )	15,83	14,25	14,80	13,67	17,65	16,24	19,67	16,73
Среднее квадратическое отклонение ( $\delta$ )	9,80	12,35	7,62	6,23	7,22	7,03	6,87	5,72
Кол-во испытуемых	134	146	147	136	128	151	143	135

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-го к 5-му классу) и от предподросткового — к подростковому возрасту (от 6-го к 7-му классу). Различия между группами девочек и мальчиков обнаруживаются лишь в 7-м классе: среди 12-летних более тревожными оказываются девочки.

В 8—11-х классах статистические различия обнаруживаются между результатами 8—9-х, с одной стороны, и 10-х — с другой, а также 10-х и 11-х классов 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

91

прямого оценивания. В старшем подростковом возрасте различий между юношами и девушками по данному показателю не обнаруживается, 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 ([табл. 2](#) и [3](#)). Такое рассогласование наблюдается, прежде всего, на уровне подросткового возраста, проявляясь и в общем показателе динамики при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту и на протяжении этого периода, так и в некоторых половых различиях.

**Таблица 3**

**Средние показатели уровня тревожности по половозрастным выборкам (шкала Кондаша)**

Показатели	Половозрастные выборки					
	8—9-е классы, 13—14 лет		10-й класс, 15 лет		10-й класс, 16 лет	
	дев.	юн.	дев.	юн.	дев.	юн.
Среднее арифметическое ( $\chi$ )	54,15	53,44	47,68	41,89	52,62	46,88
Среднее квадратическое отклонение ( $\delta$ )	9,12	12,74	10,66	9,11	11,25	8,65
Кол-во испытуемых	153	137	106	98	113	85

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 о переживании, которое индивид осознаёт именно как тревогу, беспокойство, то полученные данные дают основание полагать, что в предподростковом и подростковом возрастах наблюдается расхождение между подобным осознанием

92

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 (8—12 лет) 3—7-х 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,  
93

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 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 своих 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 разного возраста**

Содержание страхов и тревог у детей и подростков неоднократно изучалось в психологии, социологии, педагогике и медицине. В исследованиях выделен ряд страхов и тревог, типичных для детей разного возраста, и хотя здесь отмечаются культурные,

94

национальные различия, одновременно обнаруживается и 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 половые различия в источниках тревоги и страха, которые оказываются более выраженными в подростковом и раннем юношеском возрастах [Захаров А. И., 1995; Кисловская В. Р., 1972; Кочубей Б. И. и Новикова Е. В., 1988; Jersild A. T., 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. Наибольшего «пика» к 15 же годам 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. [Захаров А. И., 1988, с. 61]. На наш взгляд, этот перечень существенно шире представлений о межличностных отношениях, как представляется, 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

95

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 лет их волнуют благополучие, здоровье, настроение взрослых. У мальчиков и в младшем подростковом, и в раннем юношеском возрасте 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 [см. об этом, например: Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988]. Очевидно, что даже работы, проведенные на отечественных выборках, дают достаточно разнородные результаты. Это может быть связано как с различиями в исходных посылах и методах исследования, так и со временем его проведения. С нашей точки зрения, именно

второе предположение представляет наибольший интерес, поэтому мы попытались его проверить.

Изучение содержания страхов и тревог у детей разного возраста проводилось нами трижды: в 1979—1982, в 1989—1992 и в 1996—1997 гг. Во всех случаях эта работа проводилась в два этапа. На первом — с помощью специально разработанного варианта методики неоконченных предложений, проводившейся с младшими школьниками индивидуально, в устной форме, а в средних и старших классах письменно, выявлялись

96

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-х классах — индивидуально и в устной форме, в 3—11-х — в групповом эксперименте, письменно. В перечни, используемые в 1989—1992 и 1996—1997 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 [1988]. На первых этапах работы участвовали примерно по 120 человек, на вторых — более 450 (мальчиков и девочек приблизительно поровну). В соответствии с принятым статистическим критерием мы считали, что область проявления тревожности, содержание страха характерны для определенного возраста, если они встречались не менее чем у 65% испытуемых. Те сферы действительности, которые вызывают тревогу у большинства детей определенного возраста, вне зависимости от наличия устойчивой тревожности условно обозначены как возрастные «пики» тревожности. Полученные данные представлены в табл. 4. Здесь страхи доминируют в половозрастной выборке и имеют примерно равную выраженность.

Из табл. 4 видно, что в конце 70-х — начале 80-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. Половые 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.): 11—12 лет у девочек и 13—14 лет 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.

97

**Таблица 4**

**Возрастные «пики» тревожности и страхов (1979—1997 гг.)**

Возраст и пол испытуемых	Область проявления тревожности, содержание страхов		
	1979—1982 гг.	1989—1992 гг.	1996—1997 гг.-
7—10 лет, девочки	<p><b>Школа:</b> наказания, замечания, плохие оценки, ошибки</p>	<p><b>Семья:</b> болезнь, смерть родителей и пра родителей, страхи расставания</p> <p><b>Социальные нормы</b> — невыполнение</p>	<p><b>Школа:</b> невыполнение требований, ошибки, замечания</p> <p><b>Социальные страхи:</b> «опасные» люди</p> <p><b>«Архаические» страхи:</b> темноты, огня, крови, внезапных резких звуков</p>

			<b>«Магические» страхи:</b> потусторонних сил, судьбы, «сглаза»
<b>7—10 лет, мальчики</b>	<b>Школа:</b> наказания, замечания, плохие оценки	<b>Семья:</b> волнение, недовольство родителей  <b>Дезинтеграционные страхи,</b> вселенские катастрофы	<b>Школа:</b> наказания, замечания, плохие оценки, ошибки  <b>Витально-социальные страхи:</b> физическое насилие  <b>Социальные страхи:</b> одиночество (физическое)  <b>Дезинтеграционные страхи,</b> катастрофы
<b>11—12 лет, девочки</b>	<b>Сверстники:</b> боязнь отвержения, насмешек  <b>«Архаические» страхи:</b> боязнь темноты, крови, мышей, змей и др.	<b>Семья:</b> Здоровье и переживания родных, семейное благополучие  <b>Безобъектные,</b> неопределенные страхи	<b>Школа:</b> непонимание материала, неуспех, контрольные, насмешки учителей и одноклассников  <b>Социальные страхи:</b> «опасные» люди

98

Возраст и пол испытуемых	Область проявления тревожности, содержание страхов		
	1979—1982 гг.	1989—1992 гг.	1996—1997 гг.
		<b>«Архаические» страхи:</b> боязнь темноты, крови, мышей, змей и др.	<b>Витально-социальные страхи:</b> физическое насилие  <b>«Архаические» страхи:</b> темноты, крови, внезапных резких звуков
<b>11—12 лет, мальчики</b>	<b>Сверстники:</b> неприятие, насмешки	<b>Сверстники:</b> неприятие, насмешки  <b>Витальные страхи:</b> физическое насилие	<b>Школа:</b> неуспех, наказания, замечания, оценки, насмешки учителей и одноклассников  <b>Сверстники:</b> неприятие, насмешки  <b>Витальные страхи:</b> смерть, травма  <b>Витально-социальные страхи:</b> физическое насилие, ограбление  <b>Семья:</b> болезнь и смерть родителей
<b>13—14 лет, девочки</b>	<b>Взрослые:</b> конфликты, непонимание  <b>Семья:</b> болезнь и смерть родителей	<b>Семья:</b> болезнь и смерть родителей  <b>Витальные страхи:</b> смерть, травма	<b>Школа:</b> непонимание материала, неуспех, насмешки учителей и одноклассников  <b>«Я»:</b> внешность, неуспех, непохожесть на других  <b>«Магические» страхи:</b> потусторонних сил, судьбы, «сглаза»  <b>Витальные страхи:</b> смерть, смертельные болезни
	<b>Витальные страхи:</b> физическое насилие	<b>«Я»:</b> несостоятельность, будущее	<b>Школа:</b> непонимание материала, неуспех

Возраст и пол испытуемых	Область проявления тревожности, содержание страхов		
	1979—1982 гг.	1989—1992 гг.	1996—1997 гг.
13—14 лет, мальчики		«Архаические» страхи: боязнь темноты, высоты, огня и др.	«Я»: неудачи, непопулярность  Взрослые: ссоры, конфликты, непонимание  «Архаические» страхи: боязнь темноты, высоты, огня и др.
15—17 лет, девушки	«Я»: несостоятельность	Семья: здоровье и благополучие родителей  «Я»: несостоятельность, будущее	«Я»: внешность, будущее: личное и профессиональное  Сверстники: отвержение  «Магические» страхи: потусторонних сил, судьбы, «сглаза»
15—17 лет, юноши	Взрослые: конфликты, непонимание	«Я»: будущее, сексуальные проблемы	Социальные страхи: будущее, армия  «Я»: внешность, оказаться смешным, будущее, несостоятельности, затруднительных положений

В исследованиях 1989—1992 гг. в отличие от 1979—1982 гг. практически во всех возрастах выявились половые различия. 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 тревогостенной 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

100

Земля утонет), «Все люди могут умереть от СПИДа»). В младшем подростковом возрасте мальчиков (как и в 70—80-е гг.) волнует общение со сверстниками, ярко выражены также витальные страхи: собственной смерти, физического насилия. В старшем подростковом возрасте тревожность вызывает 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. 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 1996—1997 гг. обращает на себя внимание ряд моментов. Прежде всего, увеличение числа доминирующих страхов, причем это характерно для всех рассмотренных возрастов. По сравнению с 1989—1992 гг. вновь возросла выраженность «школьных» страхов, эти страхи стали разнообразнее по содержанию и затрагивают выборку 13—14-летних, чего не отмечалось в предшествующие периоды исследований. 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, должны быть рассмотрены и как социальные, и как витальные.

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 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,

101

главное, разной категоризацией страхов и тревог. Последнее объясняется, по-видимому, прежде всего направленностью исследований (А. И. Захарова, например, 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 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 школ в Москве и Санкт-Петербурге.

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.

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

102

Рассматривая переживание как «отражение в особой эмоциональной форме степени удовлетворенности человека в его потребностях» (А. 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 основание таким же образом интерпретировать данные, полученные в настоящее время. Сопоставление свидетельствует, во-первых, о том, что в настоящее время произошла существенная смена потребностей, удовлетворение которых наиболее значимо для эмоционального самочувствия детей разного возраста, и, во-вторых, о наличии не

просто возрастных, но возрастно-половых «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 разного возраста. Как отмечалось, литературные источники свидетельствуют, что 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.).

Материалы по этому вопросу мы получили как в процессе описанной выше работы, так и при использовании проективных методов — оригинальной и модифицированной методикой Е. Амен для дошкольников и младших школьников, а также разработанных нами вариантов неоконченных предложений и рассказов — и 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

103

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. Я 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 унизить, 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, 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—1997 гг. 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 соседней было много» (девушка 15 лет); «На тебя могут напасть в любую минуту, даже днем,

104

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 обеспечиваешь семью хуже, чем другие, порождает у некоторых взрослых стремление выместить это на детях, что и проявляется во многих случаях жестокого обращения с ними [см. Bandura A., Walters R. H., 1959; Бютнер К., 1991; Детство идеальное и настоящее, 1994; Раттер М., 1987; и др.]. Эта проблема подробно изучалась во времена «великой депрессии» в США. 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 выявления 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 наличии ряда «вневременных» страхов и тревог детей разного возраста.

### **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 демонстрирующие мимику при переживании различных 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

105

испытуемым индивидуально, в ней приняли участие 84 ребенка 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. — всего 78 человек в возрасте от 5 до 16 лет.

Прежде всего отметим следующее: описание того, что значит переживать тревогу, страх, в указанных двух категориях детей и подростков не различалось 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 разного возраста. 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).

106

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 неблагоприятия в ситуациях, объективно не представляющих угрозы. 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 некое 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.

«Испытуемый: 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».

«Экспериментатор: 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 четвертом 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 возрасте переживания становятся все более разлитыми, смутными, двойственными, неопределенными, т. е. приобретают черты тревоги в ее классическом описании. Переживания страха характеризуются

107

наличием определенного объекта страха и разлитой тревоги. При этом иррациональность страха в основном отчетливо осознаётся.

«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 [Березин Ф. Б., 1988; Захаров А. И., 1988, 1995, 1997; Раттер М., 1987; Эберлейн Г., 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; Черепанова Е. М., 1995; Колодзин Б., 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 обнаруживали прямую устойчивую связь с наличием устойчивой тревожности. Во-вторых, работа по преодолению тревожности в дошкольном и младшем школьном возрасте, ориентированная преимущественно на взрослое окружение ребенка, нахождение и снятие источников напряжения, в случае успешности приводила к существенному

108

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 страхе 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 [Захаров А. И., 1982; Peseschkian N., 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 нередко приводит к появлению в более старшем возрасте страхов 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

109

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: Левитов Н. Д., 1969; Березин Ф. Б. и др., 1994; Ruebush В. Е., 1963; и др.]. Сложности, связанные с их идентификацией, определяются, во-первых, полифункциональностью таких форм: один симптом может свидетельствовать о разных переживаниях, а во-вторых, 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, частые позывы к мочеиспусканию, чрезмерное потение, а также грызение ногтей, дрожь рук, симптом «беспокойных рук», повышенная суетливость, чувство неловкости, неуклюжести, скованности [Наенко Н. И., 1976; Немчин Т. А., 1983; Стресс и тревога..., 1983; Шванцара Й. и кол., 1978; Эверли Дж., Розенфельд Р., 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 [Кэмпбелл Р., 1992; Ruebush В. Е., 1963; и др.]. Так, например, Б. Рюбаш подчеркивает, что надежные данные о тревожности детей могут быть получены путем опроса родителей, воспитателей и учителей, но для этого требуется точность формулировок и хорошая обученность проводящего обследование и эксперта, оценивающего полученные данные. Правда, речь в этом случае идет в основном о дошкольниках и младших школьниках. Известна и достаточная распознаваемость тревоги окружающих, более того, ее, если так можно выразиться, «заразительность» на бытовом уровне.

110

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, в 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 тревогогенных ситуациях: при конкурсном поступлении в школу (6—7 лет) и во время школьных экзаменов: переводных по иностранному языку в спецшколе (11—12

лет), по окончании 9-го класса (14—15 лет), выпускных (16—17 лет), а также беседы с ними. Кроме того, проводились беседы с детьми, 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 наблюдение 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 узнавали о своих 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

111

наблюдений Д. Стотта [Исурина Г. Л. и др., 1976; Мурзенко В. А., 1979], опросника признаков психического напряжения и невротических тенденций у детей М. Шюрера и В. Смекала [Шванцара Й. и кол., 1978] и ряда других источников. Полученные данные оценивались группой экспертов — практических психологов, студентов психологических факультетов, педагогов (6 чел.). В результате этого этапа были составлены две карты симптомов: непосредственно наблюдаемых и получаемых в результате самоотчетов.

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. 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 в карту были включены также два 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 результаты представлены 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 разного возраста**

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома, балл			
	6—7 лет	11—12 лет	14—15 лет	16—17 лет
<b>Поведенческие проявления</b>				
1. Постоянно крутит что-то в руках, тербит бумагу, одежду, волосы	5,2	5,4	6,6	5,9
2. Потирает руки, крутит пальцы, тербит кончик носа	5,5	5,8	6,1	6,3

112

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома, балл			
	6—7 лет	11—12 лет	14—15 лет	16—17 лет
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
<b>Наблюдаемые физиологические реакции</b> 13. Легко краснеет (бледнеет), лицо покрывается пятнами	6,3	6,4	6,6	5,9

113

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома, балл			
	6—7 лет	11—12 лет	14—15 лет	16—17 лет
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 пяти пунктам карты: по п. 3 и п. 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 (пп. 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 является симптом 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.

114

**Формы проявления тревоги у детей разного возраста  
по данным самоотчетов**

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома, % Возрастные выборки, лет			
	6—7 лет	11—12 лет	14—15 лет	16—17 лет
<b>Физиологические симптомы:</b>				
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
5. Соматические жалобы: 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
<b>Переживания, чувства</b>				
8. Позитивные, мобилизующие	20	65	70	70
9. Ярко выраженная боязнь неудачи, катастрофического провала	30	60	65	65

115

Симптомы тревоги	Степень выраженности симптома, % Возрастные выборки, лет			
	6—7 лет	11—12 лет	14—15 лет	16—17 лет
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

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

а) всеми остальными возрастными группами — по п. 1 («учащенное сердцебиение»), п. 8 («позитивные, мобилизующие чувства»), п. 10 («непереносимость ожидания»), п. 16 («чувство стыда, вины»);

б) группами 11—12 и 14—15-летних — по п. 3 («пустота и холод...»), п. 12 («чувство одиночества»);

в) группами 14—15 и 16—17-летних — по п. 9 («боязнь провала, неудачи»), п. 14 («чувство собственной неполноценности»);

г) группами 11—12 и 16—17-летних — п. 2 («затрудненность дыхания»);

д) 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

116

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, различие между возрастными группами оказывается гораздо более выраженным.

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 (пп. 1, 2, 3, 4, 8, 12, 14, 16). Неудивительно 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 отчета в переживаниях тревоги, во многом повторяя в этом отношении лишь суждения взрослых.

В группе 11—12-летних наиболее представленными оказались все физиологические симптомы (пп. 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 (пп. 8 и 9). Причем последние нередко встречались у одних и тех же испытуемых, указывавших на постоянные

117

колебания между этими двумя переживаниями. В этой группе также в большей степени, чем в старшей, выражено переживание «покинутости, одиночества» (п. 12). Обращает также на себя внимание то, 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 двух 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, попросив разделить эти симптомы на две 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 результате в качестве симптомов, характерных только для состояния тревоги, были выделены такие поведенческие симптомы, как «постоянно исправляет ответ, извиняется», «напряженно следит за реакцией педагогов» (табл. 5, пп. 10, 11). К собственно симптомам тревоги были отнесены также некоторые переживания: боязнь неудачи, желание исчезнуть, чувства одиночества, незащищенности, беспомощности, неполноценности (табл. 6, пп. 9, 11, 12, 14). В целом, интерпретируя экспертную оценку, можно сказать, что наиболее яркими проявлениями тревоги служат 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

118

из тех, которые характерны для различных видов психического напряжения. Существенные возрастные различия обнаруживает, однако, внутренняя картина состояния тревоги, отражающаяся как в характере ее 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, чувства одиночества, неполноценности, незащищенности. С подросткового возраста к переживаниям тревожности нередко примешиваются чувства стыда и вины. Одновременно, начиная с подросткового возраста, все большую 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 (теория влечения Халла, закон Йеркса-Додсона, «зона оптимального возбуждения» Ю. Л. Ханина и др.), 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 (Г. Ш. Габдреева, А. А. Голушко, Н. Д. Левитов, М. П. Мороз и Н. В. Вязовец, В. В. Плотников и Д. Ю. Андрияшик, Ю. Л. Ханин, Р. Б. Кеттелл, У. П. Морган и К. А. Эликсон, Я. Рейковский, К. Спенс, Ч. Спилбергер, И. Сарасон, Дж. Тейлор,

Х. Хекхаузен и др.). При этом 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 разного возраста.

119

Задачи работы состояли в прослеживании влияния тревожности на деятельность у детей разного возраста в экспериментальных и естественных условиях. Экспериментальная часть работы проводилась с четырьмя группами испытуемых: дошкольников 5—6 лет (24 чел.), школьников 7—8 (26 чел.), 9—12 (28 чел.) и 14—16 (22 чел.) лет. Девочек и мальчиков каждой группе было примерно поровну.

Эксперимент был построен традиционно для этого вида исследований. Было проведено две 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, научится 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 два 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 две части (четные и нечетные задания). Внутри этих наборов были выделены две 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 представлены данные о количестве правильно выполненных заданий в каждой из серий. Данные представлены в процентном отношении к общему числу предъявлявшихся испытуемым возрастной выборки и всей группе испытуемых в

120

целом заданий каждой категории трудности. В связи с отсутствием значимых различий между группами мальчиков и девочек результаты представлены по возрастной выборке в целом.

**Таблица 7**

**Влияние вызванного инструкцией состояния тревоги на успешность деятельности детей разного возраста**

Возрастные выборки, лет	Серии, категории трудности. Кол-во выполненных заданий, %				Кол-во предъявлявшихся заданий в серии, 100%	
	нейтральная		тревогогенная		простых	сложных
<b>5—6</b>	67,5	52,8	75,9	42,5	216	216
<b>7—8</b>	73,5	61,9	84,2	39,7	234	234
<b>9—12</b>	63,8	48,8	69,2	28,1	420	420
<b>14—16</b>	67,9	63,6	76,1	53,6	330	330
<b>В целом</b>	67,6	56,2	75,2	40,0	1200	1200



Прежде всего рассмотрим результаты выполнения простых заданий. Из табл. 7 видно, что в тревогогенной 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 оказались статистически не значимыми.

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, рассмотрим, с чем связаны эти расхождения, рассмотрим, какое влияние оказывает на успешность решения в нейтральных условиях и под влиянием оценочной инструкции наличие у испытуемого тревожности как устойчивого образования.

В группе 5—6-летних из 24 человек тревожность, диагностированная по проективному тесту Е. Амен, выявлялась у 9 (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

121

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.

Как представляется, 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 дошкольников не действует.

На основании этих данных можно, как представляется, предположить, что влияние устойчивой тревожности на выполнение простых заданий испытуемыми-дошкольниками проявляется именно в отсутствии улучшения при выполнении простых заданий. 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. Имедадзе Н. В., 1966].

Первое предположение, которое возникало по поводу недейственности инструкции для дошкольников, — это то, что они не привыкли работать «на оценку», а также с недостаточной значимостью для них успешности в интеллектуальной сфере. Это предположение, однако, 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 себя сообразительным, умным.

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

122

ребенку взрослых. Выявилось два 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 на предлагаемое задание.

В выборке 7—8-летних тревожность диагностировалась по модифицированному варианту теста Е. Амен. Из 26 испытуемых тревожность проявляли 8 человек (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.

123

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 [Прихожан А. М., 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) и 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 детей дает возможность рассматривать их совместно. Обращает на себя внимание тот факт, что значительного числа школьников 7—12 лет — 31 из 54 человек (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 человек тревожных испытуемых было 8 (36,4%). Тревожность определялась по двум разработанным нами методикам — опроснику и варианту метода неоконченных предложений [Прихожан А. М., 1987]. При введении оценочной инструкции успешность выполнения простых заданий тревожными испытуемыми этой выборки не изменилась (72,5% в нейтральной и 80,0% в оценочной), результативность выполнения сложных существенно снизилась в оценочной серии (39,2% по сравнению с 60,0% в нейтральной). Данные остальных испытуемых этой выборки свидетельствуют об улучшении показателей при

124

выполнении простых заданий в тревогогенной серии (73,8% по сравнению с 65,2% в нейтральной) и отсутствие 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: тех, на успешность деятельности которых инструкция не оказала какого-либо влияния, — 6 человек (27,2%), улучшивших выполнение в «угрожающей» серии — 7 человек (31,8%) и ухудшивших его — 9 человек (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. Мы в первую очередь имеем в виду усиление индивидуального характера влияния оценочной инструкции на результативность деятельности, все более заметные с возрастом проявления как конструктивной, мобилизующей, так и деструктивной функции состояния тревоги, а также заметное влияние на результативность наличия тревожности как устойчивого образования, что соответствует литературным данным.

На основании приведенных данных, как представляется, 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: оказывает позитивное влияние на результаты простой деятельности и негативное — 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 тревогогенных 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,

125

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 человек из которых (28,5%) в ходе предварительных экспериментов была диагностирована устойчивая тревожность.

Данные свидетельствуют, что результаты как контрольных в 1, 3 и 6-х классах, так и экзаменов в 4-х классах, 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. Субботин С. В., 1993]. В 4-х классах определенное влияние на результаты экзамена оказывала и позиция родителей, хотя, судя по наблюдениям, она сравнительно редко оказывалась 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

126

экзамена отмечалось у 94% тревожных подростков, в то время как в другом — у 42%.

Таким образом, в целом результаты по возрастным выборкам подтверждают имеющиеся в литературе данные о влиянии тревогосенных 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 как бы 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.

С нашей точки зрения, 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 и представление о том, что оптимум мотивации имеет индивидуальный характер: некоторые люди достигают наилучших результатов при минимальном уровне возбуждения, другие — 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. Кеттел и И. Шеир, Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин и др.) о взаимодействии тревожности как состояния и свойства. При этом, однако, подобное взаимодействие, отчетливо проявляясь в экспериментальных условиях с младшего школьного возраста, в естественных стрессовых условиях (контрольная работа, экзамен) проявляется лишь со старшего подросткового возраста, но и тогда ее воздействие оказывается во многом опосредованным влиянием взрослого.

\* \* \*

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. Во-первых, наличие возрастных «пиков» тревоги указывает на значимость ее 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.

Во-вторых, говоря о функции тревоги в деятельности, следует подчеркнуть, что вплоть до старшего подросткового возраста она в основном оказывает отрицательное влияние, и хотя у отдельных детей мобилизующая функция состояния тревоги в экспериментальных условиях отмечается уже с младшего школьного возраста, заметной эта мобилизующая функция 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.

В-третьих, взаимодействие в системе «тревожность как состояние-свойство» усиливается с увеличением возраста детей, хотя на него также во многом оказывают влияние позиция и поведение педагога.

## **Глава 3**

### **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТРЕВОЖНОСТИ КАК УСТОЙЧИВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Распространенность устойчивой тревожности у детей и подростков в 1970—1990 гг. 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 этого вопроса мы сопоставили результаты исследований тревожности, проводившихся нами в 1978—1985, 1986—1991, 1992—1994 и 1996—1997 гг. Работа проводилась в четырех возрастных группах: 7—9, 10—12, 13—14, 15—17 лет. Всего в исследовании участвовали более 5000 человек: по 1200 человек в 1—3-м периодах работы (не менее 150 человек в каждой половозрастной выборке), и около 500 — в 4-м периоде (примерно 75 человек в каждой половозрастной выборке),

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

Результаты работы представлены на табл. 8.

**Таблица 8**

**Количество испытуемых с устойчивой тревожностью  
в 1970—1990-е гг., %**

Период проведения исследования	Половозрастные выборки (кол-во испыт., %)							
	7—9 лет		10—12 лет		13—14 лет		15—17 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	юн.
1. 1978—1985	12	16	21	10	19	24	30	22
2. 1986—1991	52	75	43	51	27	39	28	18
3. 1992—1994	48	72	54	66	45	63	57	43
4. 1996—1997	24	32	37	55	47	59	42	54

129

Из табл. 8 видно, что с 1978 по 1997 г. количество тревожных детей и подростков существенно менялось в зависимости от времени проведения исследования.

Рассмотрим данные по отдельным половозрастным выборкам. В выборке 7—9-летних детей существенный рост отмечается между 1-м и 2-м периодами исследования, в 1992—1994 гг. высокий уровень сохранился, а в 1996—1997 гг. резко понизился. При этом рост количества тревожных испытуемых в наибольшей степени отмечался в группе мальчиков. В 1996—1997 гг. количество тревожных девочек и мальчиков в этой возрастной выборке вновь сравнялось.

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.

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 сохранился. Различия между группами мальчиков и девочек регистрируются лишь в исследовании 1992—1994 гг.

1-й и 2-й периоды исследования не выявили существенных изменений в тревожности 15—17-летних испытуемых, заметный скачок произошел лишь в 1992—1994 гг. и в 1996—1997 гг. остался примерно на том же уровне, причем это характерно как для группы девочек, так и для группы мальчиков. Достоверных половых 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 разного возраста 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, как представляется, вполне очевидна и не требует специальных доказательств. Поэтому внимание можно сосредоточить

130

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 достаточно 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 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.

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—1994 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.

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 их, 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. [гл. 4](#)).

С возрастом, ростом независимости подростка от взрослых и его включением в подростковую субкультуру происходящие

131

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 тревогогенной для старших подростков и юношей, чем 1980-х.

Вместе с тем нельзя не учесть и того обстоятельства, что в 1992—1998 гг. 13—17 лет было многим из тех детей, которым в 1986—1991 гг. было 7—12 лет. Поэтому возможно, что на рост числа тревожных испытуемых — старших подростков и юношей — оказал влияние и фактор устойчивости тревожности как личностного образования (см. ниже): возникнув на более ранних этапах жизни, тревожность сохраняется и на протяжении последующих периодов.

Рассмотрим более подробно половые 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 было 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 — крайнему юношескому возрасту. 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. И, наконец, 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.

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

132

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. Наконец, в 1992—1994 и 1996—1997 гг. возрастных различий в количестве тревожных испытуемых в группе девочек не выявилось.

Вопрос о половых различиях в переживании тревожности и страха широко представлен в литературе. Ряд авторов [см., например: Захаров А. И., 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: Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988]¹. Для анализа этого вопроса сопоставим эти данные с результатами нашего изучения половых различий по среднему уровню тревоги детей разного возраста (гл. 2, с. 100—104) и количеству 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 четырем использованным нами показателям: 1) частота переживания тревоги; 2) интенсивность переживания тревоги; 3) средний уровень тревожности в возрастной выборке; 4) количество испытуемых с устойчивой тревожностью в возрастной выборке.

Оценка уровня осуществлялась следующим образом.

**Самооценка переживания** (прямая оценка). 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 Дж. Тейлор (СМАС): низкий уровень 0—7 баллов, средний уровень 8—15

133

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 — очень высокое.

Таблица 9

Половозрастные различия по показателям тревожности

		Показатели тревожности. Уровень			
		Самооценка переживания		Устойчивая тревожность (средний уровень по группе)	Кол-во испытуемых с устойчивой тревожностью
Возраст	Пол	частота	интенсивность		



Младший школьный	Девочки	1-й кл. — средний 2—4-й кл. — низкий	1—4-й кл. — средний	1—4-й кл. — средний	1978—1985 — норма 1986—1991 — высокий 1992—1994 — высокий 1996—1997 — несколько повышен
	Мальчики	1—4-й кл. — средний	1—4-й кл. — средний	1—4-й кл. — средний	1978—1985 — норма 1986—1991 — очень высокий 1992—1994 — очень высокий 1996—1997 — несколько повышен
Младший	Девочки	5—7-й кл. — низкий	5—7-й кл. — средний	5—7-й кл. — высокий	1978—1985 — норма 1986—1991 — несколько повышен 1992—1994 — высокий 1996—1997 — высокий

134

		Показатели тревожности. Уровень			
		Самооценка переживания		Устойчивая тревожность (средний уровень по группе)	Кол-во испытуемых с устойчивой тревожностью
Возраст	Пол	частота	интенсивность		
подростковый	Мальчики	5-й кл. — средний 6—7-й кл. — низкий	5-й кл. — средний 6—7-й кл. — низкий	5—7-й кл. — высокий	1978—1985 — низкий 1986—1991 — высокий 1992—1994 — очень высокий 1996—1997 — очень высокий
Старший подростковый	Девушки	8-й кл. — средний 9-й кл. — высокий	8-й кл. — средний 9-й кл. — высокий	8—9-й кл. — высокий	1978—1985 — норма 1986—1991 — несколько повышен 1992—1994 — высокий 1996—1997 — высокий
	Юноши	8-й кл. — средний 9-й кл. — высокий	8-й кл. — высокий 9-й кл. — высокий	8—9-й кл. — высокий	1978—1985 — несколько повышен 1986—1991 — повышен 1992—1994 — высокий 1996—1997 — высокий
Ранний юношеск.	Девушки	10-й кл. — низкий 11-й кл. — высокий	10-й кл. — средний 11-й кл. — средний	10-й кл. — средний 11-й кл. — высокий	1978—1985 — несколько повышен 1986—1991 — несколько повышен 1992—1994 — очень высокий 1996—1997 — очень высокий
	Юноши	10-й кл. — низкий 11-й кл. — средний	10-й кл. — низкий 11-й кл. — средний	10—11-й кл. — средний	1978—1985 — несколько повышен

135

		Показатели тревожности. Уровень		
		Самооценка переживания	Устойчивая тревожность (средний)	Кол-во испытуемых с устойчивой

Возраст	Пол	частота	интенсивность	уровень по группе)	тревожностью
					1986—1991 — норма 1992—1994 — повышен 1996—1997 — высокий

Табл. 9 демонстрирует достаточно пеструю картину относительно половых 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 гг.) данные указывали на увеличение числа тревожных детей в выборках мальчиков от младшего школьного к подростковому возрасту, а 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: с тем, что указанные изменения, условно говоря, «с разной степенью оперативности» отражаются в переживаниях детей разного возраста. Это означает, на наш взгляд, что при изучении возрастных и половых характеристик таких лабильных, подверженных внешним влияниям образований, как тревожность, необходимо учитывать, что эти характеристики могут претерпевать существенные изменения под влиянием не только событий личной жизни человека и его ближайшего окружения, но и макросоциальных явлений.

Завершая изложение этого вопроса, отметим, что представленные данные, свидетельствуя о связи динамики количества тревожных детей и подростков с изменениями в жизни общества,

136

вновь указывают на преимущественно социальную природу тревожности.

### 3.2. Стабильность состояния тревожности как личностного образования

Одним из наиболее важных вопросов в изучении состояния тревожности как устойчивого образования — вопрос о его стабильности: как долго оно может сохраняться, влияют ли на его сохранение или исчезновение возрастные особенности, изменение условий и т. п.?

Проблема изучения стабильности состояния 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 этот вопрос как проблему исследования.

Изучение стабильности тревожности как устойчивого образования проводилось нами на основании данных лонгитюдных исследований. Были проведены три лонгитюда: на протяжении младшего школьного возраста<sup>1</sup> в 1—3-х классах трехлетней начальной школы (от 7 до 9 лет) — 97 человек; младшего школьного — подросткового возрастов, в 3—4-х классах четырехлетней начальной школы и в 5—7-х классах средней школы (8—12 лет) — в нем участвовали 83 человека; старшего подросткового — раннего юношеского возрастов, в 8—11-х классах (13—17 лет) с участием 112 человек<sup>2</sup>. 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 трех лет использовалась модифицированная методика Е. Амен, в старшей — комплексная методика, состоящая из шкалы социально-ситуационного страха, тревоги О.

137

Кондаша и разработанного нами варианта метода неоконченных предложений, направленного на изучение тревожности. В лонгитюдном исследовании, охватывающем младший школьный — подростковый возрасты, мы были вынуждены в связи с изменением возраста детей в ходе исследования сменить методику, сохранив, однако, ее проективный характер: в 3—4-х классах использовалась модифицированная методика Е. Амен, 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 (неуспешности в учебе, спорте, общении со сверстниками и т. п.). На свой неуспех эти дети не просто не обращали внимания, а как бы и не осознавали. 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», ниже.

Рассмотрим сначала данные по младшей группе лонгитюда. В 1-м классе из 94 испытуемых тревожность проявляли 33 человека, эмоциональное благополучие — 56 человек, неадекватное спокойствие — 5 человек<sup>1</sup>. Во втором классе тревожность

138

сохранили 26 человек (79% от числа тревожных испытуемых 1-го класса), 6 человек (18%) стали эмоционально благополучными и еще один проявлял во 2-м классе «неадекватное спокойствие». Всего во 2-м классе тревожность проявляли 27 человек, из них в 3-м классе сохранили тревожность 24 человека (89% от числа тревожных испытуемых 2-го класса), у 2 человек тревожность сменилась на эмоциональное благополучие и у одного — на неадекватное спокойствие. В 3-м классе количество тревожных испытуемых вновь возросло и составило 39 человек, 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 человека (93%), у 4 человек (7%) возникли различные виды тревожности. Во 2-м классе было 58 эмоционально благополучных испытуемых, из них в 3-м классе его сохранили 47 человек (81% от числа эмоционально благополучных испытуемых 2-го класса), а 11 человек (19%) проявили тревожность. Всего в 3-м классе эмоциональное благополучие проявляли 49 человек, 48 (абсолютное большинство) были эмоционально благополучными в 1-м классе.

Из 5 человек, проявлявших в 1-м классе «неадекватное спокойствие», лишь один сохранил его на протяжении всех 3 лет исследования, у остальных оно сменилось

тревожностью: у 3 человек — 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.

139

Хотелось бы также обратить внимание на то, что количество тревожных испытуемых в 1-м классе значимо не отличается от 2—3-го и, более того, как было показано выше, подавляющее большинство тревожных детей 1-го класса сохранили свою тревожность на протяжении всех трех лет обучения. Как уже отмечалось, работа проводилась в 3—4 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 основание думать, что 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 возрасты. В 3-м классе из 80 испытуемых тревожность проявляли 56 человек, эмоциональное благополучие — 22, «неадекватное спокойствие» — 2<sup>1</sup>.

В 4-м классе тревожность сохранилась у 52 человек (93% от числа тревожных испытуемых), у 3 человек (5%) тревожность изменилась на эмоциональное благополучие и у одного (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 человека. В 5-м классе она сохранилась у 49 человек (80% от числа тревожных испытуемых 4-го класса), эмоционально благополучными стали 10 испытуемых (16%) и «неадекватно спокойными» — 2 (3%). Следовательно, и между 4—5-м классами ситуация остается достаточно стабильной.

В 5-м классе тревожность проявляли 58 человек. Из них в 6-м сохранили ее 38 человека (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

140

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 человек. 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-го и 7-го классов обнаружилось, что в последнем тревожность проявляли 26 человек из тех, у кого тревожность диагностировалась и в 3 классе (47%). Для сравнения напомним, что на протяжении младшего школьного возраста стабильную тревожность демонстрировали до 90% испытуемых (различия

достоверны на 0,1% уровне значимости). Наиболее заметные изменения, как было показано выше, происходят в 6—7-м классах, т. е. в подростковом возрасте.

Рассмотрим теперь стабильность переживания эмоционального благополучия и «неадекватного спокойствия». В 3-м классе было 22 эмоционально благополучных испытуемых. У 4 из 15 человек 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 человек (56%) сохранили данное переживание и в 5-м классе, остальные 8 (44%) стали тревожными. Близкой оказалась картина и в 6-м классе: из 20 человек 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 человека (10%) стали тревожными. Из испытуемых, проявлявших эмоциональное благополучие в 3-м классе, оно сохранилось в 7-м лишь у 8 человек (36%), что статистически не отличается от данных по группе тревожных детей.

«Неадекватно спокойных» испытуемых в 3-м классе было 2 человека (2%), в 4-м классе оба школьника стали тревожными.

141

Эта же ситуация повторилась с такими испытуемыми в 5-м и 6-м классах (1 и 2 человек соответственно). На протяжении 6—7-го классов «неадекватное спокойствие» сохранилось у двух и еще у двух 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-й классы как достаточно благоприятный для преодоления тревожности период.

Итак, полученные результаты свидетельствуют, что тревожность достаточно стабильна на протяжении 3—5-го классов (8—10 лет), т. е. младшего школьного и предподросткового возрастов. Обращает на себя внимание отсутствие заметных изменений в 5-м классе — периоде адаптации к средней школе. Этот вопрос требует дополнительного изучения. В 6-м классе 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. На протяжении младшего школьного — подросткового возрастов тревожность сохраняется менее чем у половины испытуемых. Таким образом, на протяжении младшего школьного — подросткового возрастов в тревожности детей происходят заметные изменения, которые оказываются наиболее выраженными в 6—7-м 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 разным временем проведения исследования (вторая группа изучалась в конце 1980—1990 гг., тогда

142

как первая — в середине 1980-х). Кроме того, определенную роль, на наш взгляд, 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 при неуспеваемости. Школьная ситуация в последнем случае не способствовала сохранению эмоционального благополучия.

В 5—6-м 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. На протяжении младшего школьного — подросткового возрастов стабильное эмоциональное благополучие сохраняют немногим более трети детей. Тревогогенными оказываются 4—6-й 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 возраст. Наиболее значимым с точки зрения возможных изменений оказываются 6-й и в несколько меньшей степени 5-й классы, на протяжении которых происходят заметные изменения в устойчивых характеристиках эмоционального самочувствия детей. Вместе с тем обращает на себя внимание то, 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 (пункт 2.1), которые показали достаточную противоречивость разных показателей

143

(тревожности у 10—12-летних детей. Напомним, что прямая оценка указывала на этот возраст, да и на весь период 10—12 лет (5—7-й классы), как на достаточно благоприятный в отношении эмоционального самочувствия детей, а данные Шкалы явной тревожности для детей (CMAS) А. Кастанеды и его соавторов на то, 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. Данные лонгитюдного исследования, проводившегося, как отмечалось, с помощью методики проективного типа, оказались ближе к результатам прямого оценивания. Это еще раз, на наш взгляд, 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.

Продемонстрированный 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-м классах, участвовали 112 человек. 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 человека (83% от числа тревожных испытуемых), у 7 человек (13%) она сменилась на эмоциональное благополучие и еще у 2 человек (4%) — на «неадекватное спокойствие». Таким образом, на протяжении старшего подросткового возраста (8—9-й классы, 13—

144

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 человек (66%), что достоверно ниже, чем в предшествующий период, у 14 человек (24%) — сменилась на эмоциональное благополучие и у 9 человек (15%) — на «неадекватное спокойствие». В 11-м, выпускном, классе абсолютное большинство тревожных испытуемых сохраняют тревожность: из 40 школьников, проявлявших тревожность в 10-м классе, в 11-м она сохраняется у 38 человек (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-м классами. Из 55 человек, 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 бóльшая стабильность демонстрируется при переходе в 10-й класс: из 50 человек, проявлявших эмоциональное благополучие в 9-м классе, в 10-м его сохраняют 49 человек (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 человек, проявлявших эмоциональное благополучие в 10-м классе, оно остается стабильным в 11-м лишь у 34 (54%) и у 29 человек (46%) сменяется тревожностью. Из 53 человек, проявлявших эмоциональное благополучие в 8-м классе, в 11-м его сохранил 31 человек (56%), т. е. примерно столько же испытуемых, сколько и сохранивших за этот период тревожность.

«Неадекватное спокойствие» в 8-м классе, как отмечалось, проявляли 4 человека, 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 и в 10-м. В 10-м классе в этой группе оказалось необычно много испытуемых — 12 человек. Все они в 11-м классе проявляли тревожность.

Общее количество изменений на протяжении 4 лет этого лонгитюдного исследования 90: 24 (27%) — в 9-м классе, 23 (25%) — в 10-м и 43 (48%) — в 11-м. Наибольшее количество

145

изменений происходит, таким образом, в 11-м классе, причем это в основном изменения, характеризующиеся появлением тревожности. На протяжении всего периода исследования (8—11-й 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 возрастов 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-й классы) и ранний юношеский (10—11-й классы). В 10-м классе у части детей тревожность как бы исчезает, однако в 11-м у многих вновь появляется. Эмоциональное благополучие за этот же период сохраняется у немногим более половины испытуемых, причем наибольшие изменения происходят в 11-м классе, что, по всей видимости, всецело определяется его особым статусом. 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.

Особое положение 10-го класса — времени, которое, 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., неоднократно отмечалось в литературе [Андреева А. Д., 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

146

склонны поэтому относить не на счет возрастных особенностей школьников, а именно за 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 двух 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 верность 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. Полученные результаты демонстрируют достаточную стабильность тревожности на протяжении младшего школьного возраста, а также старшего подросткового — раннего юношеского возрастов. В период младшего школьного — подросткового возрастов 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.

Вместе с тем имеющиеся данные, как представляется, позволяют выделить наряду с устойчивой тревожностью и такой ее тип, который, будучи сходным с первым по диагностическим показателям, является достаточно лабильным и, по сути, представляет собой специфический вариант реактивной тревожности.

147

Результаты лонгитюдных исследований, кроме того, вновь ставят проблему различных показателей тревожности. Вопрос в том, в каком соотношении они



находятся. К таким показателям, с одной стороны, относится когнитивная оценка ситуации как содержащей угрозу и неспособности 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](#)); а 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. Как правило, исследования общей, разлитой тревожности и ее частных видов проводятся отдельно: некоторые исследователи изучают тревожность, которая рассматривается ими как проявление общего свойства личности или темперамента, другие изучают ее частные виды.

По нашему мнению, продуктивным подходом к анализу этой проблемы явились идеи А. И. Божович об адекватной и

148

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 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 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,

149

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 или степень выраженности у себя симптомов тревожности, или 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 [Ханин Ю. Л., 1980] в той ее части, которая касается устойчивой тревожности, — условно назовем этот показатель «симптоматическим». Для выявления оценки определенных типов ситуаций использовался разработанный нами опросник видов социальной тревожности — школьной, самооценочной, межличностной [Прихожан А. М., 1987; см. [приложение](#)], к которому добавлялась субшкала «классические фобии» шкалы О. Кондаша [Кондаш О., 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-м классе 78 человек, в 10-м — 52 человека.

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

Данные, таким образом, 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

150

периоды, характеризующиеся, по результатам изложенной выше работы, наиболее заметными изменениями в тревожности: 6—7-й и 9—10-й классы. Указанные выше методики проводились 4 раза, по 2 раза в год в конце первой и середине четвертой четверти.

По результатам первой пробы, проводившейся соответственно в 6-м и 9-м классах, были отобраны три 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)<sup>1</sup>. Вторая проба проводилась соответственно в 7-х и 10-х классах. Всего в этой части работы участвовали: в 6-м

классе 39 человек, в 9-м — 37 человек. Не касаясь данных отдельных проб, представим сразу общую картину. Результаты приведены в табл. 10.

**Таблица 10**

**Динамика показателей тревожности  
(% к общему числу испытуемых в группе)**

Изменения показателей тревожности	Возрастные выборки, группы испытуемых, %							
	6—7-й классы				9—10-й классы			
	1 гр.	2 гр.	3 гр.	Всего	1 гр.	2 гр.	3 гр.	Всего
<b>Проявление эмоционального благополучия</b>	—	28	35	26	9	19	30	19
<b>Смена показателей тревожности</b>	62	36	47	46	36	69	50	54
<b>Отсутствие изменений</b>	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

151

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-м, и в 9—10-м 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 человек 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 двух лет выявляется по обоим показателям. Все это, как представляется, 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-м классах данные распределились между тремя характеристиками динамики практически поровну, в 9—10-м 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 превышает те, когда она изменяется на эмоциональное благополучие. Это, на наш взгляд, дает основание полагать, что подобные случаи также являются показателем того, что общая тревожность может преобразовываться в конкретные, частные ее виды. В старшем подростковом — раннем юношеском возрастах это происходит в более заметной форме.

Данные третьих групп, где тревожность испытуемых выражалась в оценке ситуаций, оказались наименее показательными. В обеих возрастных группах

результаты разделились между тремя характеристиками динамики почти поровну, различий

152

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 прежде всего 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 возрастах (соответственно 54 и 19% от общего количества изменений). Обращает на себя внимание также то, что в выборке 9—10-го классов количество случаев, когда какие-либо изменения в тревожности отсутствуют, существенно меньше, чем тех, когда разные показатели тревожности чередуются, меняя друг друга.

Проведенный анализ, по нашему мнению, позволяет констатировать следующее. 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. Тревожность, определяемая только по ситуационному показателю, может являться как формой проявления общей (в этом случае ситуационный и симптоматический показатели могут чередоваться), либо представлять собой форму собственно 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 возрастам. 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. О тех же случаях, когда на первый план выступает симптоматический показатель,

153

можно, опираясь на приведенные в предшествующих пунктах 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 непременно 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 средствам овладения определенными типами ситуаций, саморегуляции поведения, в то время как при частной тревожности, являющейся формой выражения общей, наблюдается «перетекание тревожности»: избавление от тревожности в одной сфере приводит к ее возникновению в другой, причем это может происходить неоднократно.

В целом же полученные нами результаты на возрастном материале 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**

Во второй главе мы рассматривали вопрос о формах проявления в поведении, субъективных переживаниях состояния тревоги. В настоящем пункте 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. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах

154

ее преодоления и компенсации, 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, использовались дополнительные методы, включавшие диагностический комплекс «Проективное интервью» [Лубовский Д. В., 1992; Шванцара Й., 1978], детский вариант теста С. Розенцвейга [Данилова Е. Е., 1992], тест Люшера, Хэнд-тест Вагнера и ряд других, а также бесед, наблюдений 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 не осознаваемая, 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 и 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. в периодах, характеризующихся как стабильные.

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

155

3. Культивируемая тревожность — в этом случае в отличие от изложенных выше тревожность осознаётся 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 некая 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 два или даже все три 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 наблюдается преимущественно в старшем подростковом — раннем юношеском возрастах, хотя отдельные случаи (прежде всего «магической» тревожности) отмечаются и на более ранних этапах.

Формы скрытой тревожности отмечаются 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 наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Как мы видели выше (3.2), это форма очень нестойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности (в основном в острую, нерегулируемую). Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и «неадекватное спокойствие» чередуются.

156

Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревоги, 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<sup>1</sup>. Вторая форма скрытой тревожности — «уход от ситуации» — встречалась достаточно редко 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: Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., 1994]. Вместе с тем в психосоматической медицине 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. Тополянский В. Д., Струковская М. В., 1986]. Именно во втором смысле представление о «масках», или «личинах», было использовано применительно к описанию поведения, особенностей деятельности тревожных детей [Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988]. Мы в настоящей работе 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. Е. 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 смысле. 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).

Агрессивно-тревожный тип наиболее часто встречался в дошкольном и подростковом возрастах 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 в отличие от других вариантов агрессивности, 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.

Тревожно-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.

Тревожно-зависимый 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 встречается 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».

Данные, таким образом, свидетельствуют, что «маски» тревожности встречаются достаточно рано, уже в дошкольном возрасте. «Маска» не избавляет или не полностью избавляет ребенка, подростка от субъективных переживаний тревоги, но, во-первых, позволяет более или менее успешно скрыть ее от окружающих и, во-вторых, обеспечивает 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, как представляется, возможность расширить традиционную интерпретацию и рассматривать «маски» тревожности не только как защиту, образованную по реактивному

159

типу, но и как способы регуляции и компенсации тревоги и строить на их основе работу по преодолению тревожности.

Именно в этом мы видим кардинальное отличие «маски» 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, наиболее заметно 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, как представляется, выступает скорее как реактивное образование, отражая конфликтную природу такой «условной желательности». Вместе с тем нет, конечно, никаких сомнений в том, что «уход в болезнь» 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,

160

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, описанному в разделе 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 описанный выше эксперимент 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 и такое, при каком, 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». В этой части исследования участвовали 38 человек: 12 тревожных и 26 эмоционально благополучных.

Результаты показали следующее. За исключением двух, все школьники указали на наличие достаточно сильного (не менее 4 баллов) волнения во время второй, оценочной серии. Данные тревожных и нетрвожных 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.

В группе эмоционально благополучных таких испытуемых было существенно меньше — 8%. При выборе оптимальной зоны трудности 65% из группы эмоционально благополучных испытуемых указали на задачи из сложного набора, 23% — 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 (75%) все выборы делали среди простых задач и лишь 25% испытуемых — среди сложных. При этом в первой группе оказались все

161

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.

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. внешнему по отношению к деятельности, чуждому ей мотиву. 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.

Устойчивость и интенсивность переживания тревожности чрезвычайно расширяют круг ситуаций и обстоятельств, которые оказываются для человека значимыми, что соответствует представлениям о гиперестезических реакциях как таком уровне явлений тревожного ряда, когда ранее нейтральные стимулы становятся эмоционально значимыми и приобретают 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.

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

162

«магическую», но даже у некоторых из тех, кто испытывал 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 откликнулись на подобные предложения, рассматривая их в основном как способ научиться владеть собой в трудных ситуациях.

Поведение тревожных детей и подростков, их высказывания показывают, что они нередко испытывают 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 значимым 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.

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 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: Левитов Н. Д., 1969; Ruebush В. Е. 1963], 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

163

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.

Более детальное рассмотрение школьной успешности тревожных детей показывает, однако, что, во-первых, хорошая или относительно хорошая успеваемость часто достигается нерациональными, не соответствующими возможностям школьников методами за счет неоправданно высоких трудовых, в том числе временных затрат. Во-вторых, 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 вегетососудистая дистония и т. п. [Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет, 1988]. В-третьих, как уже отмечалось, 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 приспособлением для того, чтобы не испытывать тревожности, по крайней мере в достаточно знакомых условиях.

В тех же случаях, когда ситуация оказывается новой, нестандартной, или ее требования превышают возможности школьника, актуализируется сильное состояние тревоги, в результате чего возникает дезорганизация деятельности и поведения, и ребенок, подросток действует гораздо ниже своих возможностей.

Среди наших испытуемых была группа тревожных первоклассников, поведение и деятельность которых отвечали выделенной Всемирной организацией здравоохранения категории нарушений — «школьный шок» [Прихожан А. М., 1990]. Мы проводили с этими детьми длительную психокоррекционную работу (см. [приложение](#)), 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

164

в дальнейшем (например, при переходе в среднюю школу, смене учительницы и т. п.) эффективную адаптацию к новым условиям, но и как бы 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.

Таким образом, тревожность как устойчивое образование тесно связана с «Я-концепцией» человека, с «вовлеченностью Я», чрезмерным, мешающим деятельности самонаблюдением, вниманием к своим переживаниям (И. Сарасон, С. Сарасон, Х. Хекхаузен). Тревожность 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 результаты, с нашей точки зрения, 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. Отличительной особенностью тревожности как личностного образования является, во-первых, по определению, доминирование эмоционального аспекта и, во-вторых, выраженность в операциональном ее компоненте компенсаторных и защитных проявлений. Тревожность как личностное образование имеет собственную побудительную силу. Тревожность может оказывать не только негативное, но и позитивное влияние на деятельность и развитие личности, однако это ограничено ее выраженной приспособительной, адаптивной природой.

165

## **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. гл. 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 прежде всего, конечно, по этическим основаниям, а 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 разного возраста. Проблема половых 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 об этом опыте 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

166

виде интегративные, связанные с синкретическими образами предшествующих действий представления о предшествующих успехах и неудачах и обеспечивает прогноз и экстраполяцию успеха или неудачи на новые условия.

Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у человека неблагоприятного, отрицательного эмоционального опыта. Часто, однако, при исследованиях трудно 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. Такие результаты были получены, например, при изучении тревожности в общении у детей [Кисловская В. Р., 1972; Прихожан А. М., 1977]. Подобное положение служит одним из аргументов в пользу поиска такого источника в более ранних периодах развития, что, как представляется, 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, на наш взгляд, одним из центральных при изучении причин личностной тревожности. К внешним и внутренним источникам отрицательного эмоционального опыта мы обратимся далее. 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 неудачи; 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 проведена 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, достать 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

167

каждым ходом знал, какова вероятность выигрыша в этом случае. Его также предупреждали, что для избежания получения штрафных очков иногда полезнее «поставить на проигрыш». При обработке случаи, когда испытуемый предсказывал, что добьется выигрыша или проигрыша при вероятности менее 50%, вне зависимости оттого, оправдывалось ли предсказание, оценивались соответственно как «ошибки выигрыша» или «ошибки проигрыша» [Прихожан А. М., 1977].

Для целей 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 «правильной» или «неправильной» стратегии поведения. Эта работа проводилась двумя возрастными выборками испытуемых: подростками (6-й класс) и старшими школьниками (10-й класс). Тревожность в обоих случаях определялась по шкале О. Кондаша. В 6-м классе в работе участвовали 48 учащихся: 24 эмоционально благополучных (1-я группа), 19 тревожных (2-я группа) и 5 «неадекватно спокойных» (3-я группа) испытуемых; в 10-м — 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 «ошибок проигрыша» в каждой из групп (в % к общему числу выборов, сделанных испытуемыми каждой группы).

**Таблица 11**

**Вероятность успеха или неуспеха тревожными и нетревожными испытуемыми (подростки и старшеклассники, %)**

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

В связи с отсутствием значимых различий между возрастными выборками, представим данные в целом. Из табл. 11

168

видно, что, как и следовало ожидать, и в 6-м, и в 10-м классе 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 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

169

выше приемом, поскольку некоторые учащиеся начальной школы, как показали предварительные опыты, не умеют оценивать вероятность осуществления события, решать даже самые простые вероятностные задачи. Поэтому мы применили специально разработанные приемы «Новое дело» и «Отметка за контрольную». В первом случае 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. Во втором — 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 оценки за контрольные 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, аргументируя это тем, что в этом случае «не будут стараться», «если думаешь, что делаешь хорошо, то получается плохо, потому что невнимателен»

170

и т. п. Подчеркнем, что тема внимания, ответственного отношения была в их ответах ведущей, именно этим обосновывалась, главным образом, возможность и невозможность успеха, что почти не встречалось в других группах. Это соответствует литературным данным, касающимся взрослых испытуемых [см., например:

Березин Ф. Б. и др., 1994]. По отношению к успеху в том деле, которое им труднее всего дается, группа тревожных разделилась на две части: одни школьники считали, что смогут добиться успеха (опять-таки в основном за счет внимания и прилежания), 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 трудности (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 как бы «проскакивают» эту зону, выбирая то слишком легкие, то слишком трудные для себя задачи и нередко неадекватно реагируя 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, на наш взгляд, 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

171

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, отрицании представлений о его отрицательных качествах, резко сменяется негативным отношением. Причем это может повториться вновь с новым партнером и так неоднократно [см., например: Гозман Л. Я., 1987; Кэмпбелл Р., 1992; Шибутани Т., 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 четырехбалльной 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, в общении со сверстниками, а также в «свободных» видах деятельности: игре (для младших

172

школьников) и различных вариантах творческой деятельности — умении 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-го классов, которые участвовали и в описанных выше опытах. Кроме того, мы провели эту пробу в несколько облегченной форме и с группой первоклассников (45 человек). 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 ответить на вопросы, связанные с учебной деятельностью. Таких ответов в этой группе достоверно больше, чем в группе эмоционально благополучных, хотя и там подобным образом отвечает 10 из 22 школьников (45%)<sup>1</sup>. 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, но, во-первых, их было существенно меньше (32%), а во-вторых, их аргументация в значительной части случаев касалась их собственных умений, интересов и т. п.: «я плохо бегаю, поэтому меня не выбирают», «игра новая, и я в нее еще не научился играть».

173

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, однако, 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, во второй, состоявшей почти исключительно из девочек, дети как бы уходили от ответа на этот вопрос, говоря о том,



что об этом надо спросить у других, 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 старшеклассников 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 характерным для них оказалась ориентация на дружеские отношения, в оценке новизны — на собственные ощущения.

Тревожные школьники в ответ на вопрос о контрольной дали в основном достаточно четкие ответы, уверенность в правильности которых, однако, оказалась достаточно низкой. При ответах на вопросы об общении и творческой деятельности школьники испытывали сильные затруднения, по несколько

174

раз меняли свое мнение, а некоторые просто отказывались отвечать. При определении критериев успешности в общении, «придумывании нового», оригинальности 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 старшеклассники, 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.

Как представляется, эти результаты, в определенном смысле дополняя имеющиеся в литературе данные о связи тревожности и внешнего локуса контроля [см., например: Himple D. P., Varsey W., 1975], позволяют понять, как внешний локус контроля и ориентация на заданные внешне критерии могут влиять на накопление отрицательного опыта. Очевидно, что как внешний локус контроля, так и ориентация на заданные внешне 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 и он может влиять на них

175

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. Березин Ф. Б. 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 [Захаров А. И., 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 чего 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-го классов, всего около 200 человек.

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

176

неожиданностью и для самих испытуемых. Первый вариант ответов в большей степени проявлялся у младших школьников (3—4-й классы), 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.

Эмоционально благополучные испытуемые в младших классах чаще несколько завышали результат, а 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, 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.

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

177

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

178

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 служат также в дошкольном и младшем школьном возрастах запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий [Захаров А. И., 1982, 1988], а в подростковом и раннем юношеском — при достаточно точном запоминании как тех, так и других — постоянные сомнения в том, действительно ли успех является подлинным.

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. 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 не проверяемых областях. Накопление отрицательного эмоционального опыта осуществляется по механизму «заколдованного психологического круга».

179

## **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. Гордецова, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, В. С. Манова-Томова, М. Раттер, Б. Филлипс и др.). Вместе с тем необходимо отметить, что это представление является, по сути, конкретизацией применительно к тревожности 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 [Phillips B. N., et al., 1972, 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 разрозненны и встречаются главным образом в работах, посвященных другим проблемам, в качестве некой дополнительной характеристики [см., например: Соколова Е. Т., 1989; Соколова Е. Т., Чеснова И. Г., 1986; Спиваковская А. С., 1988; Чеснова И. Г., 1987].

Все сказанное ставит задачу конкретизации общих представлений о влиянии семейных характеристик на тревожность детей разного возраста, 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 тревожность детей с различными видами семейного

180

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 [Соколова Е. Т., Чеснова И. Г., 1986; Чеснова И. Г., 1987; Coopersmith S. 1967; и др.].

Для детального анализа этой проблемы мы сочли необходимым, прежде всего, проанализировать взаимосвязь тревожности детей и родителей. В этой работе участвовали дошкольники, а также учащиеся 2, 3, 6 и 10-го классов и их родители. Всего 28 дошкольников (5—6 лет), 109 школьников и 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-м и 6-м классах и взрослому — в 10-м классе. Для родителей во всех случаях использовался взрослый вариант шкалы Дж. Тейлор. Работа с дошкольниками и учащимися 2-х 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 корреляционный анализ показал

181

наличие прямой связи между тревожностью детей и родителей в группах дошкольников, учащихся 2-х и 3-х классов (коэффициенты корреляции  $+0,69 \div +0,62$ ), слабой прямой связи в 6-х классах ( $+0,43$ ) и слабой обратной — в 10-х ( $-0,36$ ).

Таким образом, по полученным данным, связь тревожности детей и родителей отмечается в основном для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. 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, Раттер М., 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 если 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» [Раттер М., 1987, 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 особенности, характеризующей 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-й классы), 73 человека, и их родителями (в основном матерями). Тревожность детей выявлялась по модифицированной нами методике Е. Амен (см. приложение). В этой части работы принимали участие только тревожные и эмоционально благополучные испытуемые (соответственно 39 и 34 человека).

182

Для работы с родителями использовалась методика «Градусник» Ю. Н. Киселева, с помощью которой мы просили родителей оценить, каковы обычно их самочувствие, преобладающий фон настроения. Применялась 50-балльная шкала с пятью интервалами: 1—10 баллов — постоянно раздраженное состояние, «на грани взрыва»; 11—20 — постоянные волнения, беспокойство, уныние, неверие в себя; 21—30 — спокойное, уравновешенное состояние; 31—40 — в основном хорошее, радостное; 41—50 баллов — постоянно приподнятое, бодрое, активное. Распределение родителей тревожных и эмоционально благополучных испытуемых по ответам на этот вопрос представлено на табл. 12.

Таблица 12

**Самооценка эмоционального самочувствия родителей  
тревожных и эмоционально благополучных младших школьников**

Группы испытуемых 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
Эмоционально благополучные	17,6	2,9	44,2	26,5	8,8

Из табл. 12 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 семибалльная шкала с градациями от 1 (почти никогда) до 7 (почти всегда), во втором — пятибалльная с градациями от 1 (очень слабые опасения) до 5 (сильные, острые опасения). Результаты этих проб представлены в табл. 13.

183

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 $\chi$	среднее квадратическое отклонение $\delta$	среднее арифметическое $\chi$	среднее квадратическое отклонение $\delta$
Тревожные	5,36	2,00	3,69	1,99
Эмоционально благополучные	3,38	1,21	2,44	1,00

Результаты, представленные в табл. 13, свидетельствуют, 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 (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.

Данные о страхах и опасениях родителей мы получали в ходе индивидуальных бесед. Ответы были разделены на 22 категории, 10 наиболее частых 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.

184

**Таблица 14**

**Содержание страхов тревожных детей и их родителей**

№	Содержание страхов, опасений, кол-во 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 прародителями 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 и т. п. человеком, 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

Проанализируем данные, представленные в табл. 14. Обращает на себя внимание тот факт, что в качестве наиболее частого ответа у родителей тревожных детей выделяется чувство раздражения, а не беспокойства, уныния, 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. Во-вторых, полученные результаты 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.

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 на семейном, микросоциальном уровне происходящих макросоциальных изменений. 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 незащитности, неуверенности, развивает и подкрепляет тревожность по закону «заколдованного психологического круга». Данные лонгитюдного исследования, о котором говорилось выше, свидетельствуют, что у многих из участвовавших в этом опыте детей (47%) тревожность сохранилась на протяжении младшего школьного — подросткового возрастов (3—7-й классы).

Полученные данные свидетельствуют, таким образом, 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 как бы на три группы: 1) очень активные, сильные, стремящиеся полностью «выстраивать» и контролировать жизнь ребенка и всей семьи; 2) ригидные; 3) 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. Использовалась семиступенчатая «лесенка». 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-го классов). На особенностях

самооценки ребенка по этой методике мы остановимся ниже (см. пункт 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 [см. Щур В. Г., 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, на наш взгляд, 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. Сейчас рассмотрим данные, касающиеся характеристик матери и отца (табл.15) и отношения к ним (табл.16). В этой части работы участвовали учащиеся 7—10-го 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

187

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).

**Таблица 15**

**Характеристики родителей с точки зрения подростков**

Характеристики	Группы испытуемых, родители (коэффициент значимости)			
	мать		отец	
	трев.	эмоц. благ.	трев.	эмоц. благ.
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, непредсказуемый	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

Рассмотрим данные по каждой из родительских фигур. В характеристике матери наиболее высокие индексы значимости и в группе эмоционально благополучных, и в группе тревожных испытуемых имеют такие позитивные качества, как «принимающая», «заботливая». На них в обеих группах указывают более 65% испытуемых. Три первых места по степени выраженности в группе тревожных испытуемых занимают такие характеристики матери, как «принимающая», «заботливая» и «ненадежная, непредсказуемая», выраженная существенно меньше, чем две первые. В группе эмоционально благополучных наиболее представленным оказывается качество «принимающий», затем с некоторым отрывом следуют «заботливый» и «сочувствующий». 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,

188

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 первых 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 [Phillips B. N., 1978; Phillips B. N. et al., 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).

189

**Таблица 16**

**Переживания подростков связанные с матерью и отцом**

Переживания	Группы испытуемых, родители (коэффициент значимости)			
	мать		отец	
	трев.	эмоц. благ.	трев.	эмоц. благ.
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

Данные табл. 16. 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, у которых 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 и третье места по степени выраженности занимают чувства 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

190

на себя внимание то, что как по отношению к матери, так и по отношению к отцу в группе тревожных выражен неопределенный характер переживаний.

На основании полученных данных можно, таким образом, 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 с тревожностью обнаруживают связь 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 также 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

191

испытуемым положительных и отрицательных выборов. Эта работа проводилась начиная с 3-го класса, поскольку проведение социометрических проб в 1—2-м классах было затруднено тем, что некоторые учащиеся плохо знали своих одноклассников.

Тревожность у учащихся 1—2-го 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-го классов использовался детский вариант Шкалы явной тревожности Дж.Тейлор (СМАС), у учащихся 7—11-го классов — Шкала социально-ситуационного страха, тревоги О. Кондаша. В качестве проективного использовались наборы неоконченных предложений (соответственно варианты для 3—6-го и 7—11-го 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**

Класс	Показатели школьной успешности группы испытуемых (коэффициент корреляции)			
	успеваемость		социометрический балл	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
1-й	+0,04	—0,02	—	—
2-й	+0,07	—0,10	—	—
3-й	—0,06	+0,05	—0,59	—0,10
4-й	—0,01	—0,12	—0,68	—0,14
5-й	—0,06	+0,08	—0,47	—0,38
6-й	—0,14	—0,17	—0,39	—0,42
7-й	—0,11	+0,14	—0,46	—0,40
8-й	—0,09	—0,14	—0,21	—0,10
9-й	—0,19	+0,51	+0,12	+0,19
10-й	—0,57	—0,21	—0,16	—0,13
11-й	—0,15	+0,02	—0,10	+0,13

192

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-го 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-го классов (по 30 чел. 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. Использовались пять карандашей. Предварительно дети ранжировали цвета карандашей по степени привлекательности. Один раз в 2—3 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 пятибалльную 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 по группам мальчиков и девочек. Для большей четкости при подсчете ранги, поставленные учениками при получении ими неудовлетворительных оценок, не учитывались (табл. 18).

193

## Тревожность и субъективное восприятие успеваемости

Пол испытуемых	Группы испытуемых, средние показатели			
	тревожные		эмоционально благополучные	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
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

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.

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 как ожидание наказаний, выговоров, так и недовольного разочарования («Папа скажет: «Чего от тебя еще

194

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 и что 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, как представляется, 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 о «мериле» 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: Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988; Прихожан А. М., 1990]. Связь с тревожностью демонстрируют не столько объективные характеристики успеваемости, сколько субъективное восприятие этой успешности школьниками.

Несколько иная картина выявилась в 9—11-м классах. В 9-м классе, как видно из табл. 17, обнаруживается связь между тревожностью и успеваемостью у юношей, причем связь прямая

195

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, по нашему мнению, является выявление наличия 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-й класс, осуществляемый преимущественно по успеваемости. Это постоянно подчеркивалось учителями, создавало напряженную, конкурентную обстановку, что в наибольшей степени, по-видимому, 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 гораздо 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.

196

Таким образом, в 9—11-м классах связь тревожности с успеваемостью обуславливается 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 выступают 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 для 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 рассматривается как одна 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: Субботин С. В., 1992].

Полученные нами результаты также свидетельствуют, что непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его. Наиболее ярко это выявило в 1—2-м и 6—7-м 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 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

197

в семье. В старшем подростковом — раннем юношеском возрастах учащиеся уже во многом «эмансипируются» от школы, однако влияние педагогов на их эмоциональное самочувствие отмечается и здесь, хотя и в более слабой форме. Анализ некоторых 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 его 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-й классы) отмечается связь тревожности с социометрическим статусом ребенка среди сверстников у девочек и не отмечается у мальчиков. У подростков (5—7-й классы, 10—12 лет) в обеих группах выявляется слабо выраженная связь. В более старших возрастах связь 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 разного возраста, 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 потому не переживается школьником. Именно это проявится 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 [Прихожан А. М., 1977].

Остановимся подробнее на данных, касающихся старшего подросткового и раннего юношеского возрастов (8—11-й классы). Проведенный клинический анализ случаев тревожности у школьников этого возраста свидетельствует о том, что связь между тревожностью и общением со сверстниками оказывается обусловленной, с одной стороны, тем, какое значение отношения со сверстниками имеют для «Я-концепции» учащегося, его самооценки, а с другой 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 представление 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 60—70-е гг. и в настоящее время. Основанием для такого объяснения служит сопоставление данных о предпочитаемых группах общения со сверстниками учащихся 6—7-х классов, полученные нами в середине 70-х и в начале 90-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 обозначения возможных кругов 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 70-е гг. большинство подростков (73%) в обоих случаях указывали на класс, в котором они учились. В 90-е таких подростков оказалось существенно меньше (39%). Еще более выразительными оказались данные, полученные в настоящее время по 8—11-му классам: 17% школьников указали на свой класс как на наиболее предпочитаемую

199

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, о чем прямо свидетельствуют многие высказывания тревожных подростков и старших школьников. Это подтверждают, по нашему мнению, и результаты выполнения учащимися 6—11-го 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.

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

Основными переживаниями тревожных подростков и юношей, связанными с общением со сверстниками, как видно

200

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.

**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

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

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 ее осознание, понимание учащимся и, главное, значимость для него этой успешности, с тем, как она соотносится с его «Я-концепцией» отношением к себе, представлением о себе.

201

**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», введенное 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], 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 [Колодзин Б., 1992; Черепанова Е. М., 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 признаётся, 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» ВНЦПЗ 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 на 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 ходе выполнения данной Государственной программы «Дети Чернобыля» в 1992 г., существенно

202

отличаются от этих результатов. Среди обследованных нами 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 Чернобыльская катастрофа у них не присутствовала; по-видимому, это объясняется имевшейся в то время неинформированностью жителей пострадавших районов России о наличии и последствиях радиационной опасности. Выше (см. пункт 1.4.1) мы уже приводили данные исследования причин повышенной тревожности взрослого населения зараженных районов, проведенного на Украине непосредственно после Чернобыльской катастрофы. Напомним, что в качестве основной причины тревожности была выделена именно 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, вегето-сосудистой дистонии, эндокринных нарушений, снижение в 2—2,5 раза уровня мышечной силы и в 3,3 раза — умственной работоспособности [см. Отчет по Государственной программе «Дети Чернобыля», НИИ физиологии детей и подростков по СР РАО, 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

203

академией (руководитель, доктор медицинских наук Б. А. Ревич)<sup>1</sup>.

Свинец — токсичный металл, отнесенный Всемирной организацией здравоохранения и рядом других международных организаций к числу наиболее опасных для здоровья загрязняющих веществ. Свинец имеет тенденцию накапливаться в организме. Загрязненная свинцом окружающая среда оказывает негативное влияние на здоровье взрослых и детей, на их психическое состояние, на психическое развитие подрастающего поколения, что показано в работах во многих странах мира. Агентством по контролю за заболеваниями США (CDC) на основании многолетних исследований по определению свинца в крови и состоянию 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 в г. Белово в 1989 г., было установлено, что во всех половозрастных группах детей и подростков увеличено время реакции на цвет и словесный раздражитель [Ярушкин В. Ю., 1991].

В 1996 г. исследование проводилось на детях 7—9 лет, проживающих в различных районах г. Белово. Психологическая часть работы наряду с проводимым нами изучением тревожности включала также оценку состояния высших психических функций детей. Оно проводилось специалистами Санкт-Петербургской медицинской академии и имело своей задачей определение нейродинамических нарушений, нарушений высших форм регуляции, отдельных корковых функций. Данные

204

сопоставлялись с результатами изучения детей г. Санкт-Петербурга, проживающими вблизи аккумуляторного завода, автомагистрали и в спальном районе города. Были установлены существенные нейродинамические нарушения, нарушения высших форм регуляции и корковых процессов у детей из 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 г. Всего в исследовании участвовали 134 ребенка.

Данные о среднем уровне тревожности ( $\chi$ ) и среднем квадратическом отклонении в выборке по г. Белово и выборке стандартизации (контрольная группа) представлены в таблице 21. Результаты выражены в «сырых баллах».

Таблица 21

**Уровень тревожности детей из г. Белово (средний уровень тревожности —  $\chi$ , среднее квадратическое отклонение —  $\delta$ )**

Пол испытуемых	г. Белово		Контрольная группа	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
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

Из табл. 21 видно, что и в выборке мальчиков, и в выборке девочек из 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 выше уровня тревожности мальчиков, что также отличается от данных контрольной группы. В последней у детей 8—9 лет половых различий по этому параметру не выявилось.

Количественное распределение испытуемых по уровню тревожности (в %), выраженному в стандартных баллах — стенах, в выборке г. Белово и выборке стандартизации представлено на рис. 1.

205



Рис. 1

На рис. 1 наглядно видно, что кривая распределения в выборке по г. Белово сравнительно с выборкой стандартизации сдвинута вправо, т. е. в сторону показателей, свидетельствующих о более высоком уровне тревожности.

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	Школьнику состояние тревожности не свойственно	Подобное чрезмерное спокойствие может как иметь, так и не иметь защитного характера
II	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
III	Повышенная тревожность	
IV	Манифестируемая тревожность	

Сопоставление данных о количестве испытуемых, имеющих тот или уровень в выборке по г. Белово и контрольной группе, делает результат еще более наглядным (рис. 2).

На рис. 2 видно, что в выборке стандартизации наибольшее количество испытуемых (более 70%) имеет наиболее адаптивный уровень тревожности — II. В выборке по г. Белово наиболее представлен уровень повышенной тревожности — III. Обращает

206

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.

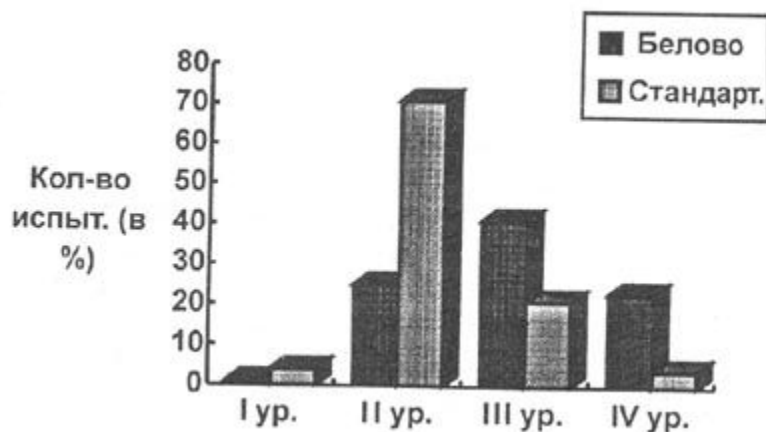


Рис. 2

Данные свидетельствуют, таким образом, 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. Белове. Сравнивались две группы испытуемых:

— дети, проживающие около завода (0,5—2 км от завода), в районах с высоким содержанием свинца в почве — I группа;

— дети, проживающие в так называемой «зеленой зоне» (3,5 км от завода), в районах, где содержание свинца в почве было более чем в 3 раза меньше, II группа.

Результаты сопоставления уровня тревожности этих групп даны в табл. 23. и на рис. 3. Рисунок характеризует группы испытуемых по г. Белово с точки зрения представленности в них испытуемых с различным уровнем тревожности.

Достоверные различия получены лишь по одному параметру: IV — наивысший — уровень тревожности наименее представлен во II группе. Таким образом, различия между группами касаются в первую очередь выраженности наиболее сильной, манифестируемой тревожности. Это дает основание для следующего предположения о том, что более благоприятные в экологическом отношении условия проживания в зеленой зоне данного города лишь смягчают в определенной степени

207

воздействие неблагоприятных экологических факторов, но не устраняют их полностью.

В объяснении отмеченных нарушений мы солидаризируемся с точкой зрения, представленной в отчете НИИ физиологии по программе «Дети Чернобыля» [1992]. 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 по 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 из г. Белово также связано с тем влиянием, которое экологическая обстановка, способствующая повышенному содержанию свинца в организме детей, оказывает на толерантность к стрессу.

## Уровень тревожности детей из г. Белово (средний показания)

Пол испытуемых	I группа		II группа	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
Девочки	23,23	7,05	20,6	4,83
Мальчики	(20,0)	(5,57)	(15,83)	(3,97)
Всего	22,80	7,36	18,94	5,09

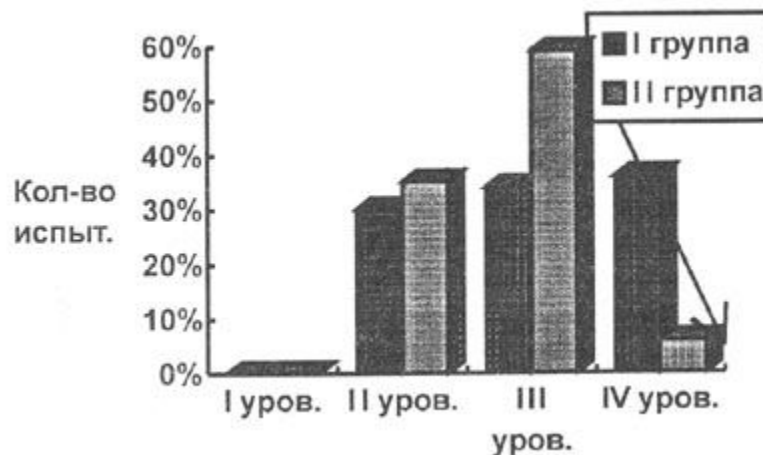


Рис. 3

208

\* \* \*

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 настоящей работе мы можем представить лишь некоторые данные, касающиеся связи тревожности и астено-невротического 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 школьника, всего 80 человек, девушек и юношей примерно поровну.

Результаты сопоставления показали достаточно сложную и противоречивую картину. Для большей наглядности в табл. 24 представлены лишь типы акцентуаций, встречавшиеся в группе тревожных испытуемых, все остальные даны суммарно в строке — «другие».

## Соотношение между тревожностью и типами акцентуации характера у школьников 14—17 лет, %

Тип акцентуации	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 астено-невротическим типом.

209

Другими словами, тревожность обнаруживает связь с теми типами акцентуаций, которые в значительной степени обуславливаются слабостью, истощимостью, повышенной чувствительностью нервной системы.

Вместе с тем по количеству испытуемых с различным типом акцентуации 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. Личко А. Е., 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 следующее предположение. 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 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 Березину, последним, наиболее сильным членом явлений 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

210

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 закрепились 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 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» [Прихожан А. М., 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

211

данных о соотношении тревожности и внутреннего самооценочного конфликта у детей разного возраста. Эта работа проводилась с теми же испытуемыми, которые участвовали в исследовании связи тревожности и школьной успешности (см. пункт 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.

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 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 сфер деятельности [Имедадзе Н. В., 1966; Неймарк М. С., 1961; Славина Л. С., 1966; Юферева Т. И., 1977]. В табл. 25 представлены данные о количестве детей 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 первых-вторых 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.

Таблица 25

#### Тревожности и конфликтности самооценки, %

Классы	Группы, пол испытуемых			
	тревожные		эмоционально благополучные	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Дошкольники	30,0	41,7	34,6	36,4
1-й	38,1	37,5	30,4	26,1



2-й	45,8	28,6	36,0	20,0
-----	------	------	------	------

212

Классы	Группы, пол испытуемых			
	тревожные		эмоционально благополучные	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
3-й	56,5	36,4	23,8	29,2
4-й	68,2	56,5	21,7	18,2
5-й	76,2	79,2	13,6	17,4
6-й	79,2	80,9	22,7	26,1
7-й	82,6	81,8	20,8	19,0
8-й	78,3	86,4	52,4	58,3
9-й	81,8	86,9	19,0	12,5
10-й	76,2	66,7	13,0	9,1
11-й	86,9	81,8	18,2	26,1

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, по нашему мнению, прежде всего большая 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 возрастов.

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,

213

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 такое 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 детей 5—8 лет и с их отношением к себе и к окружающим, мы провели с группой детей 5—8 лет (18 дошкольников, из них 10 тревожных и 8 эмоционально благополучных, и 46 учеников 1—2-го классов, из них 22 тревожных и 24 эмоционально благополучных) три методики: «Выбор золотого возраста» Б. Заззо, «Лесенку» В. Г. Щур [1982], а также набор картинок

«Детский мир» из «Проективного интервью» В. Михала [Лубовский Д. В., 1992]. 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 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 нарисовать себя в прошлом, настоящем, в ближайшем и отдаленном будущем, и после того, как рисунки были сделаны и подписаны, вновь выбрать предпочитаемый возраст.

Данные, полученные по методике «Выбор золотого возраста», представлены в табл. 26. В связи с отсутствием различий между группами дошкольников и учащихся 1—2-го классов, а

214

также мальчиков и девочек, результаты представлены по выборке в целом. Первая проба условно обозначена как «линия жизни», вторая — «картинная галерея».

**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
Младше	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

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 «близкого 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 трех случаях (9,3%) — у детей, которые первоначально выбрали возраст младшего. Однако это не сопровождалось выбором данного периода: во второй пробе два ребенка сохранили свой первоначальный выбор, а один изменил

215

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 первой, и во второй пробе выражен в обеих группах примерно одинаково.

Представленные данные указывают, по нашему мнению, что ориентация на изменения, исправление недостатков, способность стать лучше, т. е. все психологические особенности которые принято описывать как «возможности личностного роста», у эмоционально благополучных детей находится в зоне ближайшего развития. Достаточно косвенного толчка, чтобы эти потенции проявились. Это совершенно не свойственно 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-го классов характерно чувство преемственности между «я прошлым», «я настоящим» и «я будущим», основывающееся на представлении о возможности достижения желаемого, «идеального я», а для тревожных — разрыв между прошлым и отдаленным будущим, у такого ребенка «я прошлое» и «я будущее» как бы не связаны с тем, каким ребенок видит себя сейчас (с «я настоящим»). Все это указывает на определенные нарушения в «Я-концепции» тревожных детей этого возраста.

Методика «Лесенка» направлена на выявление отношения ребенка к себе и его представления об отношении к нему других людей. Использовалась «лесенка», состоящая из семи ступеней. Частично данные по этой методике, касающиеся ожидаемой оценки родителей и других близких взрослых, представлены нами выше (см. раздел [4.2.1.](#)). По характеру самооценки различий между группами 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% эмоционально благополучных — на вторую ступеньку сверху, отнеся себя к «хорошим». Различия проявились только в том, что двое тревожных испытуемых (6,3%) поставили себя на предпоследнюю ступеньку, т. е. проявили низкую самооценку. Среди эмоционально

216

благополучных испытуемых таких детей не было, в этой группе трое 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 «среднехорошая» самооценки 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 [Лисина М. И., 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). Поэтому можно 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.

217

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 исследования по методике «Детский мир», в котором дети должны были составить рассказы по картинкам, изображающим различные социальные ситуации. Остановимся на результатах по трем картинкам, связанным с отношением ребенка к взрослым в семье и школе (детском саду). 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 отмечались 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

218

Характеристики	Группы испытуемых (коэффициент значимости)	
	тревожные	эмоционально благополучные
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, придуманные тревожными детьми, существенно отличались от предлагаемых эмоционально благополучными. Эти различия 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 содержания. По содержанию 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 фигуру мужчины, сидящего на пне, стоящую женщину 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).

219

Рассказы, в которых ребенок находится между двумя конфликтующими взрослыми 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 ничего не предпринимает сам, ожидая помощи от взрослого, и в то же время 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 самооценкой, что соответствует многочисленным литературным данным. Интересно, что у девочек такая связь обнаруживается раньше, чем у мальчиков, — в 3-м классе. На

220

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 особенностями самооценки, 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 отношением к взрослым. 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 возрастах 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 свойстве личности, причем центральным фактором, способствующим ее возникновению и закреплению, являются особенности «Я-концепции», отношения к себе.

\* \* \*

Проведенное исследование позволяет представить следующую схему происхождения и закрепления тревожности как устойчивого личностного образования на разных возрастных этапах. 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

221

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.

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.

С предподросткового 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 способов защиты и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу. Именно на этой основе может возникнуть тревожность в подростковом и юношеском возрастах.

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», в отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности и в дальнейшем,

222

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.

223

## **ПРИЧИНЫ, ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ (вместо заключения)**

Сформулируем кратко основные выводы из проведенного исследования.

Работа показала, что тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности являются 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, в свою очередь, порождая 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

224

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, дезорганизирующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов; в старшем подростковом — раннем юношеском возрастах 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 [Дубровина И. В., 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

225

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 блок посвящен роли в возникновении и закреплении тревожности взаимоотношений в семье. Особое внимание отводится развитию у ребенка чувства уверенности, 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 разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценка. Третий блок касается 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 профилактике 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

226

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 [Хекхаузен Х., 1986; Хелус З., 1987; Phillips B. N., 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 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 учащихся 1-го класса.* Программа ориентирована на совместную работу педагога и школьного психолога на первых этапах обучения. Она направлена на развитие у

227

детей правильного отношения к результатам своей деятельности, умению оценить ее независимо от педагога, формированию навыков самоконтроля. Программа состоит из двух блоков.

Первый блок 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) правильного 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) рефлексию причин трудности во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработке способов преодоления этих трудностей.

Второй блок ориентирован на учащихся и осуществляется педагогом при помощи 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 отвечать этим требованиям. Подчеркивается значение не просто понимания детьми и родителями смысла требований, но и согласия 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

228

этой программы, — существенный фактор в развитии у детей чувства уверенности и в профилактике тревожности.

2. 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 неинтересно», «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, а также включают «задания на дом», связанные, в том числе, с осознанием своего умения контролировать и предупреждать тревогу, страх.

Важной составной частью этой программы является помощь детям в адаптации к новым условиям: переходу к системе обучения несколькими учителями: правильному пониманию детьми причин различий в подходах и требованиях людей. Это обеспечивается включением в занятия «мини-уроков», на которых учащиеся выполняют роль учителя и обсуждением как они 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 [Прихожан А. М., 1993, 1994]. Программа состоит из специально подобранной системы упражнений и групповых дискуссий, ориентированных: а) на

укрепление у подростка чувства собственного достоинства и развитие достаточно благоприятного представления о собственной значимости; б) на обеспечение

229

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 двухчасовые 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 — 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 [Дубровина И. В., 1991] предназначены для реализации прежде всего в периоды, предшествующие переходным, особо трудным этапам в жизни детей и подростков.

Сказанное справедливо и для проведения индивидуальной групповой психокоррекционной работы по преодолению тревожности у детей, однако 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 на развитие эмоциональной сферы детей [Габдреева Г. Ш., 1990; Гриндер М., 1994; Захаров А. И., 1982, 1995; LifeLine., 1993; Раттер М., 1987; Спиваковская А. С., 1988; Цукерман Г. Л., Мастеров Б. М., 1995; Эберлейн Г., 1981; и др.]. И хотя среди них достаточно представлены способы и средства, непосредственно направленные на регуляцию и преодоление тревоги,

230

сильного страха, все же сегодня можно считать доказанной неэффективностью и недостаточностью сугубо симптоматического подхода и ориентации на объединение каузального (т. е. ориентированного на причины тревожности, понимание его 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 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 являлось: а) развитие произвольности как одного из основных возрастных новообразований младшего школьного возраста и главных условий, способствующих успешности ребенка в школе; б) смягчение, снижение силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, и стремления 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

231

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 которой психолог выполняет роль посредника; в) переинтерпретацию и обогащение эмоционального опыта; г) обучение выработке критериев успеха и неуспеха в различных видах деятельности; определение собственных возможностей и вероятности достижения желаемого; постановке и достижению целей различного уровня при выборе оптимальной зоны успеха и пошаговом 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 объяснения для ребенка или подростка смысла поведения психолога в той или иной ситуации, а также раскрытие имеющихся у него трудностей и способов их преодоления.

Важным моментом в работе по профилактике и преодолению тревожности является снятие внутренних зажимов, обретение ребенком и подростком двигательной свободы, пластики движений, которую можно проводить при помощи преподавателей соответствующих дисциплин (ритмики, физкультуры и др.).

В целом анализ данных профилактической и коррекционной работы, в том числе и катamnестических, свидетельствует, что для повышения их эффективности во многих случаях требуется

232

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, а в случае необходимости —

некоторая коррекция и закрепление. Значительную роль в этом играют родители и педагоги.

В заключение 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 выбором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуально эффективной модели поведения.

233

## Приложение 1

### ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ ШКАЛЫ ЯВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ (CMAS)

#### 1. Краткая характеристика и история создания

Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale — CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8—12 лет. Шкала была разработана американскими психологами А. Castaneda, В. R. McCandless, D. S. Palermo в 1956 г. на основе Шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлор [Taylor J. A., 1953], предназначенной для взрослых.

Как известно, шкала Дж. Тейлор была создана путем отбора из Миннесотского многофакторного личностного опросника (MMPI) таких пунктов, которые соответствовали бы клиническому представлению о тревожности как генерализованном хроническом переживании психического или соматического напряжения, проявляющегося в усталости, раздражительности, нетерпеливости, чувстве внутренней скованности, склонности даже по незначительным поводам испытывать приступы сильного страха и беспокойства. Для детского варианта шкалы, в свою очередь, было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют лишь утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной L-шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

Шкала Дж. Тейлор получила в СССР и в России широкое распространение и применяется как в практической, так и в исследовательской работе. Наиболее известна адаптация Т. А. Немчина (1966), хотя имеются и другие варианты. Использование детского варианта шкалы во многих странах, включая США, Францию, Японию, Чехию, Словакию и др., доказывает ее достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность применения для широкого круга профессиональных

234

задач. В России адаптация шкалы, насколько нам известно, проведена и опубликована нами [1994].

Тест хорошо зарекомендовал себя при решении следующих практических задач:

- выявления групп риска с точки зрения профилактики и сохранения психического здоровья детей;
- анализа характера эмоциональных проблем детей;
- профилактики «срывов», связанных с экзаменационными, конкурсными, соревновательными и другими стрессовыми условиями, предъявляющими повышенные требования к нервно-психическому состоянию школьника;
- выявлении причин школьной дезадаптации;
- в психогигиенических целях — для определения оптимального расписания занятий, режима труда и отдыха, общей и учебной нагрузки и т. п.;
- при анализе факторов, связанных с повышенной утомляемостью школьника, нарушениях сна и др.;
- при определении целесообразности посещения ребенком группы продленного дня;
- в работе с детьми и родителями, в том числе выявлении соотношения тревожности детей и родителей/педагогов (при проведении с родителями/педагогами взрослого варианта шкалы).

## 2. Адаптация и стандартизация теста

Предлагаемый ниже вариант представляет собой адаптацию шкалы для применения в России. Он был осуществлен нами в 1991—1993 гг. [Шкала явной тревожности..., 1994], и дополнительная коррекция осуществлена в 1995—1996 гг. Именно этот вариант излагается в настоящей публикации. Адаптация проводилась при помощи группы экспертов — детских и медицинских психологов, детских психиатров.

Основные изменения, произведенные в процессе адаптации в тексте шкалы:

1. Предъявление высказываний во втором лице, а не в первом, как на языке оригинала. Делая это, мы следовали имеющейся в отечественной психодиагностике практике адаптации ММРІ [см. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В., 1994], доказавшей возможность и целесообразность употребления подобной формы высказываний у взрослых испытуемых. Наши данные, полученные в процессе адаптации теста,

235

свидетельствуют, что и дети воспринимают высказывания, предъявляемые во 2-м лице как более естественные, что делает методику проще и понятнее для них, облегчает выбор варианта ответа.

2. Замена вариантов ответа: «да — нет» на «верно — неверно». Это сделано для того, чтобы избежать затруднений в случае наличия отрицания в высказывании (например, ответ «нет» на высказывание «ты никогда не хвастаешься») может у школьников означать как согласие с утверждением, так и несогласие с ним).

3. Изменение формулировок некоторых высказываний или их полная замена в соответствии с общей практикой адаптации теста к новой культурно-лингвистической среде. При этом по возможности использовались варианты высказываний, входящие либо в русский вариант шкалы Дж. Тейлор, либо в версию ММРІ Ф. Б. Березина и др.

Шкала прошла стандартную психометрическую проверку, в которой участвовали около 1600 школьников 7—12 лет из различных регионов страны.

## 3. Описание методики

Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя,

возраст, пол, класс, дата и время проведения и др.). Здесь же целесообразно оставить место для записи оценки и выводов по результатам исследования. На второй странице имеется инструкция к методике и примеры:

### Инструкция

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: «ВЕРНО» и «НЕВЕРНО». В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твоё поведение, качества. Если да, подчеркни слово «ВЕРНО», если нет — «НЕВЕРНО».

Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чём говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще.

236

НЕЛЬЗЯ ДАВАТЬ НА ОДНО ПРЕДЛОЖЕНИЕ  
СРАЗУ ДВА ОТВЕТА  
(т. е. подчеркивать оба варианта)  
НЕ ПРОПУСКАЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ,  
ОТВЕЧАЙ НА ВСЕ ПОДРЯД

Давай потренируемся:

Ты мальчик	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Тебе больше нравится играть во дворе, а не дома	ВЕРНО	НЕВЕРНО
Твой любимый урок — математика	ВЕРНО	НЕВЕРНО

Далее представлен текст методики:

1. Тебе трудно думать о чем-нибудь одном	ВЕРНО	НЕВЕРНО
2. Тебе неприятно, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
3. Тебе очень хочется во всем быть самым лучшим	ВЕРНО	НЕВЕРНО
4. Ты легко краснеешь	ВЕРНО	НЕВЕРНО
5. Все твои знакомые тебе нравятся	ВЕРНО	НЕВЕРНО
6. Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце	ВЕРНО	НЕВЕРНО
7. Ты очень сильно стесняешься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
8. Бывает, что тебе хочется быть 8. как можно дальше от того места, где ты находишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
9. Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
10. В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать	ВЕРНО	НЕВЕРНО
11. В глубине души ты многого боишься	ВЕРНО	НЕВЕРНО
12. Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой	ВЕРНО	НЕВЕРНО
13. Ты боишься оставаться один дома	ВЕРНО	НЕВЕРНО

14. Тебе трудно решиться на что-либо    ВЕРНО    НЕВЕРНО
- 237
15. Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что    ВЕРНО    НЕВЕРНО  
хочется
16. Часто тебя что-то мучает, а что — непонятно    ВЕРНО    НЕВЕРНО
17. Ты всегда и со всеми вежлив    ВЕРНО    НЕВЕРНО
18. Тебя беспокоит, что тебе скажут родители    ВЕРНО    НЕВЕРНО
19. Тебя легко разозлить    ВЕРНО    НЕВЕРНО
20. Часто тебе трудно дышать    ВЕРНО    НЕВЕРНО
21. Ты всегда хорошо себя ведешь    ВЕРНО    НЕВЕРНО
22. У тебя потеют руки    ВЕРНО    НЕВЕРНО
23. В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям    ВЕРНО    НЕВЕРНО
24. Другие ребята удачливее тебя    ВЕРНО    НЕВЕРНО
25. Для тебя важно, что о тебе думают другие    ВЕРНО    НЕВЕРНО
26. Часто тебе трудно глотать    ВЕРНО    НЕВЕРНО
27. Часто ты беспокоишься из-за того, что, как выясняется    ВЕРНО    НЕВЕРНО  
позже, не имеет значения
28. Тебя легко обидеть    ВЕРНО    НЕВЕРНО
29. Тебя все время мучает: все ли ты делаешь правильно, так,    ВЕРНО    НЕВЕРНО  
как следует
30. Ты никогда не хвастаешься    ВЕРНО    НЕВЕРНО
31. Ты боишься того, что с тобой может случиться    ВЕРНО    НЕВЕРНО
32. Вечером тебе трудно уснуть    ВЕРНО    НЕВЕРНО
33. Ты очень переживаешь из-за отметок    ВЕРНО    НЕВЕРНО
34. Ты никогда не опаздываешь    ВЕРНО    НЕВЕРНО
35. Часто ты чувствуешь неуверенность в себе    ВЕРНО    НЕВЕРНО
36. Ты всегда говоришь только правду    ВЕРНО    НЕВЕРНО
37. Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает    ВЕРНО    НЕВЕРНО
- 238
38. Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо»    ВЕРНО    НЕВЕРНО
39. Ты боишься темноты    ВЕРНО    НЕВЕРНО
40. Тебе трудно сосредоточиться на учебе    ВЕРНО    НЕВЕРНО
41. Иногда ты злишься    ВЕРНО    НЕВЕРНО
42. У тебя часто болит живот    ВЕРНО    НЕВЕРНО
43. Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один    ВЕРНО    НЕВЕРНО  
в темной комнате
44. Ты часто делаешь то, чего не стоило бы делать    ВЕРНО    НЕВЕРНО
45. У тебя часто болит голова    ВЕРНО    НЕВЕРНО
46. Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь    ВЕРНО    НЕВЕРНО  
случится
47. Иногда ты не выполняешь свои обещания    ВЕРНО    НЕВЕРНО
48. Ты быстро устаешь    ВЕРНО    НЕВЕРНО
49. Ты часто грубишь родителям и другим взрослым    ВЕРНО    НЕВЕРНО
50. Тебе нередко снятся страшные сны    ВЕРНО    НЕВЕРНО
51. Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой    ВЕРНО    НЕВЕРНО
52. Бывает, что ты врешь    ВЕРНО    НЕВЕРНО
53. Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое    ВЕРНО    НЕВЕРНО



Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7—8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления: психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста, естественно, исключен.

Примерное время выполнения теста — 15—25 мин.

239

## 4. Обработка результатов

### Предварительный этап

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в СМАС диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смещением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней (все ответы «неверно») тенденции, полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратит внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т. е. подчеркивание одновременно и «верно», и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т. п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более 3 пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или более пунктов СМАС. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т. е. является показателями скрытой тревожности.

### Основной этап

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале — субшкале «социальной желательности».

Таблица 1

#### Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов СМАС)

Ответ «верно»	Ответ «неверно»
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

240

Критическое значение по данной субшкале — 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.

Таблица 2

#### Ключ к субшкале тревожности

Ответы «верно»
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48,

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую» оценку.

3. Первичная оценка переводится в шкальную (см. табл. 3). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Таблица 3

### Тревожность. Перевод «сырых» баллов в стены

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	7 лет		8—9 лет		10—11 лет		12 лет	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
1	0—2	0—3	0	0—1	0—3	0—2	0—6	0—5
2	3—4	4—6	1—3	2—4	4—7	3—6	7—9	6—8
3	5—7	7—9	4—7	5—7	8—10	7—9	10—13	9—11
4	8—10	10—12	8—11	8—11	11—14	10—13	14—16	12—14
5	11—14	13—15	12—15	12—14	15—18	14—16	17—20	15—17
6	15—18	16—18	16—19	15—17	19—21	17—20	21—23	18—20
7	19—21	19—21	20—22	18—20	22—25	21—23	24—27	21—22
8	22—25	22—24	23—26	21—23	26—28	24—27	28—30	23—25
9	26—29	24—26	27—30	24—26	29—32	28—30	31—33	26—28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

4. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого (табл. 4).

241

Таблица 4

### Характеристика уровней тревожности

Стены	Характеристика	Примечания
1—2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3—6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7—8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

242

## Приложение 2

### ШКАЛА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10—16 ЛЕТ

#### Краткая характеристика шкалы

Настоящая шкала тревожности была разработана нами в 1980—1983 гг. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является, на наш взгляд, то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, вызывающие тревогу и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т. е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний.

Предлагаемый вариант шкалы прошел стандартную отработку. Поскольку первый вариант настоящей шкалы, опубликованный нами в 1984 г. (см. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной), без ведома автора и без ссылки на него был опубликован в книге Е. И. Рогова «Настольная книга практического психолога в образовании»<sup>1</sup>, а затем воспроизведен в ряде других изданий, обращаем внимание читателей на то, что первый вариант был нормирован в 1980—1982 гг. и соответственно не может быть использован в настоящее время. Публикуемый в данной книге вариант методики прошел всестороннюю отработку и апробацию в 1995—1998 гг.<sup>2</sup>. Важным его отличием является то, что нормирование проходило не по классам, а по возрасту испытуемых, что связано с современной ситуацией в образовании,

243

когда в одном классе могут учиться дети различных возрастов. Работа включала современную экспертную оценку пунктов шкалы, психометрическую проверку и апробацию на различных половозрастных и региональных выборках. Всего в психометрической проверке участвовали около 1400 человек.

Первый вариант методики содержал три субшкалы, определяющих соответственно тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную) и с отношением к себе (самооценочную). Настоящий вариант дополнен шкалой мистических, магических страхов (магическую), поскольку она оказалась очень чувствительной и позволила отделить общую, генерализованную тревогу от вариантов частной, парциальной тревоги.

## Описание методики

Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики.

Методика разработана в двух формах. Форма «А» предназначена для школьников 10—12 лет, форма «Б» — для учащихся 13—16 лет. Инструкция к обеим формам одинакова.

**Инструкция** (на первой странице бланка). На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх.

Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа — 0, 1, 2, 3 или 4 — в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру 0. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру 1. Если беспокойство и страх достаточно сильны, и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию в обведи цифру 2. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру 3. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру 4.

Переверни страницу.

(На второй странице инструкция продолжается).

244

Твоя задача — представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Что означает каждая цифра написано вверху и внизу страницы.

(Далее следует текст методики).

### Форма «А»

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	<b>Пример.</b> Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1.	Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2.	Оказаться среди незнакомых ребят	0	1	2	3	4
3.	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4.	Слышать заклятия	0	1	2	3	4
5.	Разговаривать с директором школы	0	1	2	3	4
6.	Сравнивать себя с другими	0	1	2	3	4
7.	Учитель смотрит по журналу, кого спросит	0	1	2	3	4
8.	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9.	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдает за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
10.	Видеть плохие сны	0	1	2	3	4
11.	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12.	После контрольной, теста — учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13.	У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14.	Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна	0	1	2	3	4
15.	На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
16.	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17.	Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18.	Слышать смех за своей спиной.	0	1	2	3	4

245

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	<b>Пример.</b> Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
19.	Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4
20.	Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем	0	1	2	3	4
21.	Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22.	Выступать перед зрителями	0	1	2	3	4
23.	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24.	С тобой не хотят играть	0	1	2	3	4
25.	Проверяются твои способности	0	1	2	3	4
26.	На тебя смотрят как на маленького	0	1	2	3	4
27.	На экзамене тебе достался 13-й билет	0	1	2	3	4
28.	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29.	Оценивается твоя работа	0	1	2	3	4
30.	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4

31.	Засыпать в темной комнате	0	1	2	3	4
32.	Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33.	Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34.	Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35.	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36.	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
37.	Слушать страшные истории	0	1	2	3	4
38.	Спорить со своим другом (подругой)	0	1	2	3	4
39.	Думать о своей внешности	0	1	2	3	4
40.	Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах	0	1	2	3	4

246

Форма «Б»<sup>1</sup>

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	<b>Пример.</b> Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1.	Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2.	Требуется обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому человеку	0	1	2	3	4
3.	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4.	Слышать заклятия	0	1	2	3	4
5.	Разговаривать с директором школы	0	1	2	3	4
6.	Сравнивать себя с другими	0	1	2	3	4
7.	Учитель делает тебе замечание	0	1	2	3	4
8.	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9.	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
10.	Видеть плохие или «вещие» сны	0	1	2	3	4
11.	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12.	После контрольной, теста учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13.	У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14.	Мысль о том, что неосторожным поступком можно навлечь на себя гнев потусторонних сил	0	1	2	3	4
15.	На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
16.	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17.	Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18.	Слышать смех за своей спиной	0	1	2	3	4

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	<b>Пример.</b> Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
19.	Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4
20.	Думаешь о своем будущем	0	1	2	3	4
21.	Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22.	Выступать перед большой аудиторией	0	1	2	3	4
23.	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24.	Ссориться с родителями	0	1	2	3	4
25.	Участвовать в психологическом эксперименте	0	1	2	3	4
26.	На тебя смотрят, как на маленького	0	1	2	3	4
27.	На экзамене тебе достался 13-й билет	0	1	2	3	4
28.	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29.	Думаешь о своей привлекательности для девочек (мальчиков)	0	1	2	3	4
30.	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4
31.	Оказаться в темноте, видеть неясные силуэты, слышать непонятные шорохи	0	1	2	3	4
32.	Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33.	Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34.	Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35.	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36.	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
37.	Общаться с человеком, похожим на мага, экстрасенса	0	1	2	3	4
38.	Слушать, как кто-то говорит о своих любовных похождениях	0	1	2	3	4

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	<b>Пример.</b> Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
39.	Смотреться в зеркало	0	1	2	3	4
40.	Кажется, что нечто непонятное, сверхъестественное может помешать тебе добиться желаемого	0	1	2	3	4

## Обработка результатов

Распределение пунктов шкалы по указанным выше субшкалам представлено в таблице 1. Ключ является общим для обеих форм.

**Таблица 1**

**Ключ к шкале личностной тревожности<sup>1</sup>**

Субшкала	Пункты шкалы
Школьная тревожность	1 5 7 11 12 16 19 28 30 34
Самооценочная тревожность	3 6 8 13 17 20 25 29 33 39
Межличностная тревожность	2 9 15 18 22 24 26 32 36 38
Магическая тревожность	4 10 14 21 23 27 31 35 37 40

При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

Первичная оценка переводится в шкальную (см. таблицы 2—6). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности,

249

по отдельным субшкалам — отдельных видов тревожности.

Перевод «сырых» баллов в стандартные оценки (стены)

**Таблица 2**

**Общая тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—33	0—26	0—34	0—26	0—34	0—37	0—33	0—27
2	34—40	27—32	35—43	27—32	35—43	38—45	34—39	28—34
3	41—48	33—39	44—50	33—38	44—52	46—53	40—46	35—41
4	49—55	40—45	51—58	39—44	53—61	54—61	47—53	42—47
5	56—62	46—52	59—66	45—50	62—70	62—69	54—60	48—54
6	63—70	53—58	67—74	51—56	71—80	70—77	61—67	55—61
7	71—77	59—65	75—81	57—62	81—88	78—85	68—74	62—68
8	78—84	66—71	82—89	63—67	89—98	86—93	75—80	69—75
9	85—92	72—77	90—97	68—73	99—107	94—101	81—87	76—82
10	93 и более	78 и более	98 и более	74 и более	108 и более	102 и более	88 и более	83 и более

**Таблица 3**

**Школьная тревожность**

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—8	0—7	0—2	0—7	0—8	0—7	0—7	0—6
2	9—11	8—10	3—5	8—9	9—10	8—9	8—9	7
3	12—13	11—12	6—7	9—10	11—13	10—12	10—11	8
4	14—16	13—14	8—10	11—12	14—15	13—15	12—13	9
5	17—18	15—16	11—12	13	16—18	16—17	14	10
6	19—20	17—18	13—15	14—15	19—20	18—20	15—16	11
7	21—22	19—20	16—17	16	21—22	21—22	17—18	12—13
8	23—25	21—22	18—20	17—18	23—25	23—25	19—20	14
9	26—27	23—24	21—22	19—20	26—27	26—28	21—22	15
10	28 и более	25 и более	23 и более	21 и более	28 и более	29 и более	23 и более	16 и более

Таблица 4

## Самооценочная тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—10	0—7	0—9	0—5	0—8	0—7	0—6	0—7
2	11	8—9	10—11	6—7	9—10	8—10	7—8	8—9
3	12—13	10	12—13	8	11—13	11—13	9—11	10—12
4	14	11—12	14—16	9—10	14—16	14—16	12—13	13—15
5	15—16	13	17—18	11—12	17—18	17—19	14—16	16—17
6	17—18	14—15	19—20	10—11	19—21	20—22	17—18	18—20
7	19	16—17	21—22	13—14	22—24	23—25	19—21	21—23
8	20—21	18	23—24	15	25—26	26—28	22—23	24—25
9	22—23	19—20	25—27	16—17	27—29	29—31	24—26	26—28
10	24 и более	21 и более	28 и более	18 и более	30 и более	32 и более	27 и более	29 и более

Таблица 5

## Межличностная тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—8	0—7	0—8	0—8	0—6	0—8	0—6	0—7
2	9	8	9—10	9	7—9	9—11	7—8	8—9
3	10	9	11—12	10	10—12	12—14	9—11	10—12
4	11	10	13—14	11—12	13—15	15—17	12—13	13—15
5	12—13	11—12	15	13	16—17	18—20	14—15	16—17
6	14	13	16—17	14—15	18—20	21—23	16—18	18—20
7	15	14	18—19	16	21—23	24—26	19—20	21—23
8	16—17	15	20—21	17—18	24—26	27—29	21—23	24—26
9	18	16	22—23	19	27—29	30—32	24—25	27—28
10	19 и более	17 и более	24 и более	20 и более	30 и более	33 и более	26 и более	29 и более

Таблица 6

## Магическая тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—7	0—6	0—7	0—4	0—5	0—6	0—6	0—5

251

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
2	8	7	8—9	5—6	6—7	7—8	7—9	6—7
3	9—10	8—9	10—11	8—10	9—10	10—11	8—9	4
4	11—12	10	12—13	8—9	11—13	11—12	12—14	10
5	13—14	11—12	14—15	10	14—15	13—14	15—16	11—12
6	15—16	13	16—17	11—12	16—18	15—16	17—19	13
7	17—18	14	18—20	13	19—21	17—18	20—22	14—15
8	19—20	15—16	21—22	14—15	22—23	19—20	23—24	16—17
9	21—22	17	23—24	16	24—26	21—23	25—27	18
10	23 и более	18 и более	25 и более	17 и более	27 и более	24 и более	28 и более	19 и более



На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого. Для этого может быть использована таблица 4 приложения 1.

252

## Приложение 3

### ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

**Настоящая методика была разработана нами в 1996—1998 гг. Методика разработана в двух формах. Форма «А» предназначена для педагогов средних школ, форма «Б» — для родителей. Каждая форма содержит две субшкалы. Субшкала общего эмоционального неблагополучия является общей для обеих форм. Вторая субшкала в соответствии с формой предназначена для выявления профессиональной или родительской тревожности.**

Высказывания, суждения, использованные в методике, были первоначально взяты из консультационных бесед, а затем прошли необходимую экспертную проверку. В качестве экспертов по шкале профессиональной педагогической тревожности выступали педагоги средних школ со стажем работы не менее 5 лет (12 чел.), по шкале родительской тревожности — родители детей 10—17 лет (12 матерей и 8 отцов). Субшкала общего эмоционального неблагополучия прошла оценку обеих групп экспертов.

Формулировка суждений в методике предполагает их соответствие с полом испытуемого. В настоящем варианте методика представлена в наиболее распространенном женском варианте.

**При проведении варианта «Б» (родительская тревожность) необходимо также учитывать пол ребенка и количество детей в семье. Для каждого случая необходимо иметь специальные бланки методики.**

**Апробация и стандартизация формы «А» осуществлялись на выборках педагогов и студентов педагогических университетов и институтов, 246 женщин и 52 мужчины, возраст — 22—57 лет, формы «Б» — родителях детей 8—16 лет, 134 женщины и 87 мужчин, возраст 27—52 года.**

#### Описание методики

Методика относится к числу бланковых. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкции и содержание заданий.

Поскольку формы различаются лишь по одной субшкале, то полностью приводится лишь форма «А», в форме «Б» дается лишь субшкала родительской тревожности с номером каждого

253

суждения, соответствующего его порядку в общем тексте методики. Ключ является общим для обеих форм.

**Инструкция.** Оцените по 5-балльной шкале, насколько каждое из приведенных ниже суждений правильно отражает ваше самочувствие, настроение на работе, используя для этого следующую шкалу:

- 1 — совершенно не похоже на меня;
- 2 — не похоже на меня;
- 3 — затрудняюсь ответить;
- 4 — похоже на меня;
- 5 — очень похоже на меня.

Отвечая, обводите кружком номер в строке справа от соответствующего суждения.

Суждения	Совершенно не похоже	Не похоже	Затрудняюсь ответить	Похоже на меня	Очень похоже на меня
1. На работе я часто нервничаю					
2. Обычно у меня плохое настроение					
3. На работе я постоянно ощущаю усталость и перегрузку					
4. Нередко я чувствую, что работа просто опустошает меня					
5. Я постоянно чувствую себя в чем-то виноватой					
6. Я уверена, что правильно выбрала профессию					
7. На работе я часто испытываю прилив сил					
8. Я легко нахожу общий язык с людьми					
9. К концу недели я чувствую себя, как загнанная лошадь					

254

Суждения	Совершенно не похоже	Не похоже	Затрудняюсь ответить	Похоже на меня	Очень похоже на меня
10. Сталкиваясь с трудными учениками, я нередко ощущаю свое педагогическое бессилие					
11. Мне кажется, что родители учеников недостаточно уважают меня					
12. Я с оптимизмом думаю о своем будущем					
13. На работе ко мне предъявляют слишком большие требования					
14. Даже незначительные неудачи на работе сильно расстраивают меня					
15. Я хорошо сплю по ночам					
16. Мне нравится проводить открытые уроки					
17. Знакомые часто говорят, что у меня измученный вид					
18. Уверена, что могу многое успеть в жизни					
19. Каждый новый класс — серьезное испытание для меня					
20. Я в целом довольна тем, как одета					
21. Мне кажется, что коллеги не считают со мной					
22. Я постоянно чувствую напряженность, мне трудно расслабиться					

255

Суждения	Совершенно не похоже	Не похоже	Затрудняюсь ответить	Похоже на меня	Очень похоже на меня
23. На педсоветах и совещаниях я всегда свободно высказываю собственное мнение					
24. По утрам у меня почти всегда хорошее настроение					

25. Часто ощущаю, что жизнь проходит мимо					
26. Когда я на работе сталкиваюсь с трудностями, мне не с кем посоветоваться					
27. Я нередко испытываю разочарование или скуку					
28. Я часто испытываю на себе непрестижность профессии учителя					
29. В последнее время у меня стал портиться характер					
30. Я ничего не успеваю, мне постоянно не хватает времени					
31. Родительские собрания — мучение для меня					
32. Думаю, что начальство, в общем, довольно мной					
33. Нередко я испытываю беспокойство, непонятно почему					
34. В последнее время я чувствую, что люди утомляют меня					

256

Суждения	Совершенно не похоже	Не похоже	Затрудняюсь ответить	Похоже на меня	Очень похоже на меня
35. Чувствую, что не могу найти контакта с учениками					
36. Я часто ощущаю одиночество					
37. Иногда я чувствую, что профессиональные обязанности буквально «душат» меня					
38. От проблем в школе у меня просто опускаются руки					
39. В целом я удовлетворена своими профессиональными успехами					

Форма «Б»

1. Я часто нервничаю из-за своего сына (своей дочери).
3. Все время с тревогой думаю о будущем моего сына (моей дочери).
6. Я уверена, что мы с моим сыном (моей дочерью) настоящие друзья.
7. Хочу, чтобы мой сын (моя дочь) по характеру был похож на моего мужа (мою жену).
10. Чувствую, что теряю своего ребенка, но ничего не могу сделать.
11. Чем старше становится мой сын (моя дочь), тем труднее мне найти с ним общий язык.
13. Постоянно боюсь, что с моим сыном (моей дочерью) что-нибудь случится.
14. В последнее время мой сын (моя дочь) сильно утомляет меня.
16. Когда я думаю о своем сыне (о своей дочери), у меня сразу поднимается настроение.
19. Мне нередко кажется, что я плохая мать.
21. Когда я думаю о своем сыне (своей дочери) меня постоянно мучает чувство вины.
23. Думаю, что я хорошо понимаю своего сына (свою дочь).
26. Мне часто бывает неудобно за моего сына (мою дочь) перед знакомыми.

257

28. Боюсь, что мой сын (моя дочь) повторит мою судьбу.
31. Всегда думаю о том, что еще натворил мой сын (моя дочь) в мое отсутствие.
32. В целом я довольна своим сыном (своей дочерью).

35. Боюсь, что мой сын (моя дочь) разочаруются во мне.  
 37. Окружающие считают, что я неправильно воспитываю моего сына (мою дочь).  
 39. Постоянно беспокойство за сына (дочь) совершенно изматывают меня.  
 40. Уверена, что мой сын (моя дочь) сумеет справиться с многими жизненными проблемами.

## Обработка результатов

Баллы шкалы подразделяются на прямые (высказывание характерно для тревожного человека) и обратные (суждение характерно для эмоционально благополучного человека). Распределение пунктов шкалы по субшкалам в «прямой» и «обратной» формулировках представлено в таблице 1.

### Ключ к шкале профессиональной и родительской тревожности

Таблица 1

Субшкала	Формулировка суждений	Пункты шкалы
Профессиональная и родительская тревожность	«Прямая»	1 3 10 11 13 14 19 21 26 28 31 35 37 39
	«Обратная»	6 7 16 23 32 40
Эмоциональное неблагополучие	«Прямая»	2 4 5 9 17 22 25 27 29 30 33 34 36 38
	«Обратная»	8 12 15 18 20 24

По «прямым» высказываниям ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре.

По «обратным» высказываниям шкала оценок переворачивается:

Оценка испытуемого: 1 2 3 4 5

Приписываемый балл: 5 4 3 2 1

Подсчитывается общая сумма баллов по «прямым» и «обратным» пунктам по методике в целом и отдельно по каждой субшкале.

Первичная оценка переводится в шкальную (см. таблицы 2—4). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются

258

с нормативными показателями выборки. К сожалению, ввиду малочисленности группы педагогов-мужчин (менее 50 чел.), участвовавших в работе по стандартизации методики, мы в настоящее время можем дать нормы по профессиональной тревожности только для выборки в целом. Создание норм для групп, отличающихся по полу, возрасту и стажу работы — задача дальнейших исследований.

Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам — отдельных видов тревожности.

### Перевод сырых баллов в стандартные оценки (стены)

Таблица 2

#### Форма «А»

Стены	Виды тревожности		
	общая	профессиональная	эмоциональное неблагополучие
1	0—40	0—21	0—21
2	41—58	22—31	22—29
3	59—75	32—40	30—37
4	76—92	41—50	38—45
5	93—110	51—59	46—53
6	111—127	60—69	54—61
7	128—144	70—78	62—69

8	145—162	79—87	70—77
9	163—179	88—97	78—85
10	180 и более	98 и более	86 и более
$\chi$	109,77	59,15	53,10
$\sigma$	34,62	18,84	16,12

**Форма «Б»**

**Таблица 3**

**Матери**

	Виды тревожности		
Стены	общая	профессиональная	эмоциональное неблагополучие
1	0—42	0—24	0—21
2	43—58	25—33	22—30
3	59—73	34—42	31—38
4	74—89	43—50	39—47

259

	Виды тревожности		
Стены	общая	профессиональная	эмоциональное неблагополучие
5	90—104	51—59	48—56
6	105—120	60—68	57—65
7	121—136	69—77	66—74
8	137—151	78—86	75—83
9	152—167	87—95	84—92
10	168 и более	96 и более	93 и более
$\chi$	104,42	59,38	56,43
$\sigma$	31,19	17,74	17,89

**Таблица 4**

**Отцы**

	Виды тревожности		
Стены	общая	профессиональная	эмоциональное неблагополучие
1	0—40	0—20	0—20
2	41—54	21—27	21—26
3	55—69	28—34	27—33
4	70—84	35—42	34—40
5	85—99	43—49	41—47
6	100—114	50—56	48—54
7	115—129	57—64	55—61
8	130—144	65—71	62—68
9	145—159	72—78	69—75
10	160 и более	79 и более	76 и более
$\chi$	99,37	49,25	47,03
$\Sigma$	29,91	14,51	13,86

На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого. Для этого может быть использована таблица 4 приложения 1.

260

**Приложение 4**

**Методика  
«МЕЧТЫ, НАДЕЖДЫ, СТРАХИ  
И ОПАСЕНИЯ»**

Настоящая методика относится к числу методов управляемого опроса. Она представляет собой проведенную нами модификацию известной психологической пробы «Мечты и опасения», широко применяемой практическими психологами при работе, как с детьми, так и взрослыми. К сожалению, автор исходного варианта нам неизвестен.

Предлагаемый вариант предназначен для учащихся 8—10-х классов.

### I.

1. Какие надежды, мечты, страхи и опасения ты связываешь с будущим? Напиши об этом в течение 15 минут.

2. Когда, по-твоему, это может произойти (укажи соответствующую букву около каждого высказывания):

- а) очень скоро — завтра, в ближайшие дни;
- б) в течение одного-двух месяцев;
- в) в течение года-двух лет;
- г) через 3—5 лет;
- д) в отдаленном будущем;
- е) когда-нибудь; не знаю точно, когда; все равно, когда;
- ж) скорее всего, никогда.

3. Насколько значимы для тебя эти события (поставь соответствующую цифру около каждого высказывания):

- 0 — совершенно не важны;
- 1 — не важны;
- 2 — не очень важны (скорее не важны, чем важны);
- 3 — достаточно важны (скорее важны, чем не важны);
- 4 — важны;
- 5 — очень важны.

4. Укажи (в процентах) вероятность исполнения (поставь соответствующий процент около каждого высказывания):

совершенно невероятно				обязательно случится
0%	25%	50%	75%	100%.

261

5. От кого или от чего зависит — сбудутся ли мечты, надежды, оправдаются ли опасения (поставь соответствующую букву около каждого предложения):

- Я** — от меня самого;
- Д** — от других людей (родителей, учителей, других взрослых, сверстников и т. п.); если хочешь, укажи, от кого именно;
- О** — от каких-либо обстоятельств;
- С** — от судьбы, рока.

### II.

1. Сбылось ли к сегодняшнему дню что-нибудь, о чем ты мечтал, на что надеялся или чего опасался в прошлом? Напиши об этом в течение 15 минут.

2. Когда ты начал мечтать об этом или опасаться этого — укажи возраст; если всегда об этом мечтал — напиши букву «В»; если не помнишь, — букву «Н».

3. От кого или от чего это зависело (поставь соответствующую букву около каждого предложения):

- Я** — от меня самого;
- Д** — от других людей (родителей, учителей, других взрослых, сверстников и т. п.); если хочешь, укажи, от кого именно;
- О** — от каких-либо обстоятельств;
- С** — от судьбы, рока.

### III.

Закончите предложения:

1. Мое прошлое кажется мне...
2. Мое будущее кажется мне...
3. В прошлом я...
4. В будущем я...
5. Когда я был /была/ маленьким /маленькой/...
6. Когда я буду взрослым...

## **ПРОВЕДЕНИЕ**

Методика предназначена для учащихся VI—XI классов (оптимально VIII—XI). Может проводиться как коллективно, так и индивидуально. Желательно проведение на специальных бланках. Если бланков нет, то при коллективном проведении испытуемые переходят к следующему заданию только после того, как все закончили предыдущее.

Особое внимание следует уделить соблюдению времени и при выполнении первого задания I и II частей — 15 минут. На

262

выполнение остальных заданий время не ограничивается. Среднее время выполнения 5—7 минут.

## **ОБРАБОТКА**

Обработка ведется преимущественно с помощью качественного анализа.

### **Определяется:**

#### **I.**

1) уровень самопрезентации (сколько всего смог написать); особое внимание — случаям отказа, негативизму, шутовству и т. п.

Ориентировочные нормы:

- < 5 — низкий уровень;
- 5—9 — средний уровень;
- 10—14 — высокий уровень;
- > 14 — предельно высокий.

2) чего больше — надежд? опасений?

3) к какой области они относятся — можно ли выделить «зону надежд», «зону конфликта»?

4) значимость чего — надежд или опасений — является бóльшей, в какой степени?

5) оценка вероятности надежд и опасений; зависимость вероятности от отдаленности событий;

6) время исполнения; соотношение времени исполнения надежд и страхов;

7) локус контроля — в случае надежд и опасений;

8) эмоциональная насыщенность ответов.

#### **II.**

9) относительно того, что сбылось, — чего больше — надежд? опасений?

10) к какому времени относится, отдаленность от настоящего момента?

11) локус контроля — в случае надежд и опасений;

12) эмоциональная насыщенность ответов.

#### **III.**

14) Ответы оцениваются в баллах: для позитивного восприятия — от 0 до +2;

263

для негативного восприятия — от —2 до 0.

Например:

**Мое будущее кажется мне:**

- черной дырой, мрачным, печальным: – 2
- серым, безотрадным: – 1
- неясным, неопределенным: 0
- вполне приличным: + 1
- радостным, многообещающим: + 2.

15) алгебраические суммы баллов по предложениям, относящихся к будущему и прошлому, сопоставляются соответственно с результатами I и II частей.

#### IV.

16) на основании обобщения результатов всех трех частей делается вывод об общем эмоциональном самочувствии школьника, о его восприятии своей жизни.

264

## Приложение 5

### ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ (младший школьный возраст)

Настоящая методика относится к числу методик проективного типа. Она была разработана нами на основе методики E. Amen (Amen E. W., Renison N., 1954) в 1980—1982 гг., но до настоящего времени не публиковалась.

Методика предназначена для учащихся 6—9 лет.

Экспериментальный материал — 2 набора по 12 рисунков размером 18×13 см. в каждом. Набор «А» предназначен для девочек, набор «Б» — для мальчиков (см. картинки). Номера картинок ставятся на обороте рисунка.

Методика проводится с каждым испытуемым индивидуально. Требования к проведению стандартны для проективных методик.

Перед началом работы дается общая инструкция. Кроме того, перед некоторыми рисунками даются дополнительные инструкции.

#### Инструкция

«Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам. Картинки у меня не совсем обычные. Посмотри, на них нет лиц. Все — и взрослые, и дети нарисованы без лиц (предъявляется картинка № 1). Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего 12, а ты должен будешь придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лица у нас веселые, радостные, счастливые, а когда плохое — грустные, печальные. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо — веселое, грустное, или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него такое лицо»

Выполнение задания по картинке 1 рассматривается как тренировочное. В ходе его можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

265

Затем последовательно предъявляются картинки 2—12. Перед предъявлением каждой повторяется вопрос: Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у него такое лицо?

Перед картинками 2, 3, 5, 6, 10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного из персонажей-детей и рассказывать о нем.

Все ответы детей фиксируются.



## ОБРАБОТКА ДАННЫХ

Оцениваются ответы на 10 рисунков (2—11). Рисунок 1 — тренировочный. Рисунок 12 выполняет «буферную» функцию и предназначен для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания позитивным ответом. Вместе с тем, следует обратить внимание на редкие случаи (по нашим данным, не более 5—7%), когда ребенок на 12 карточку дает отрицательный ответ. Такие случаи требуют дополнительного анализа и должны рассматриваться отдельно.

Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

Сопоставляя ответы испытуемого с его интерпретацией картинки, а также анализируя выбор героя на картинках с несколькими детьми (например, на рисунке 6 — выбирает ли он ученика на первой парте, решившего задачу или ученика на второй парте, не решившего ее), можно получить богатый материал для качественного анализа данных.

266

Набор «А»

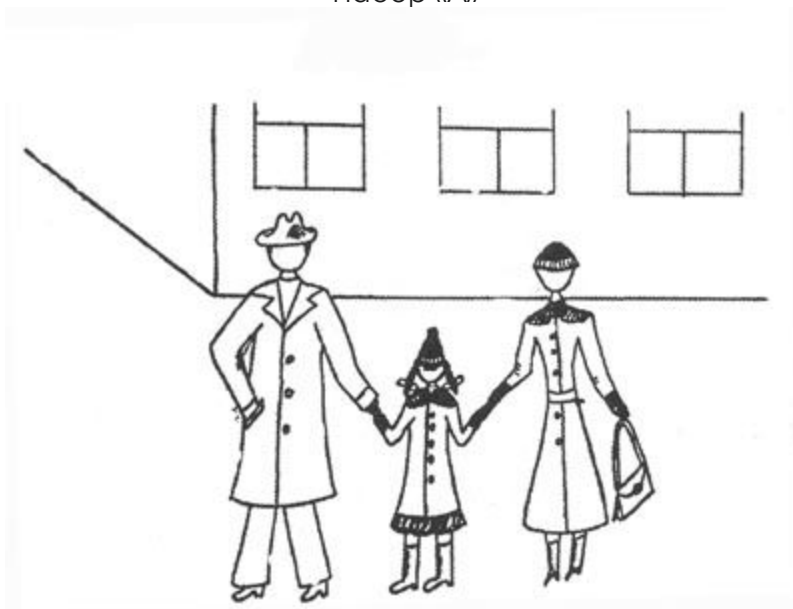


Рис. 1.

267

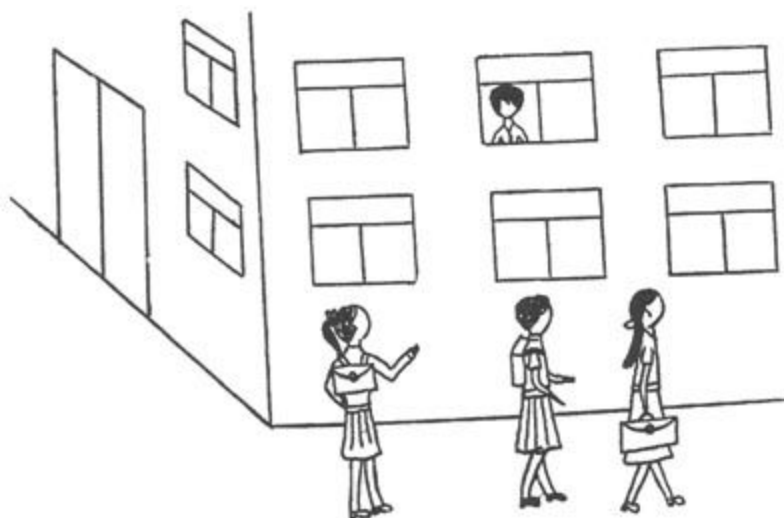


Рис. 2.

268

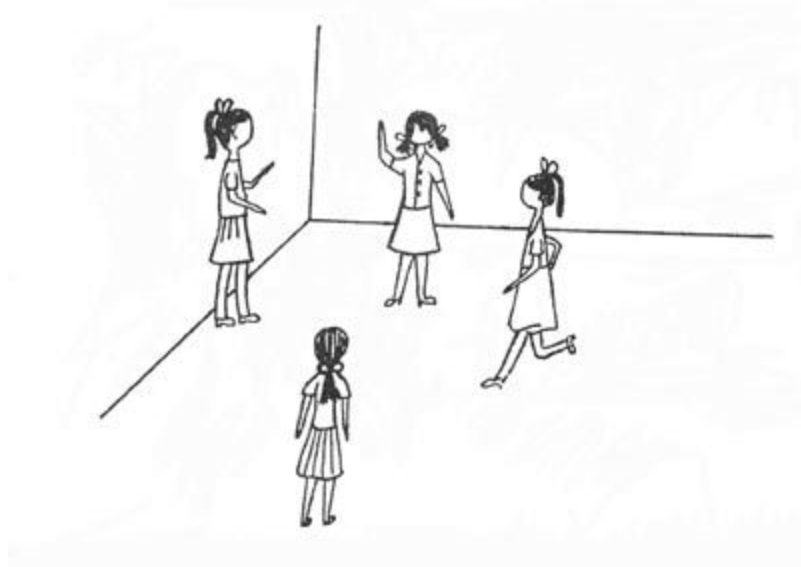


Рис. 3.

269



Рис. 4.

270

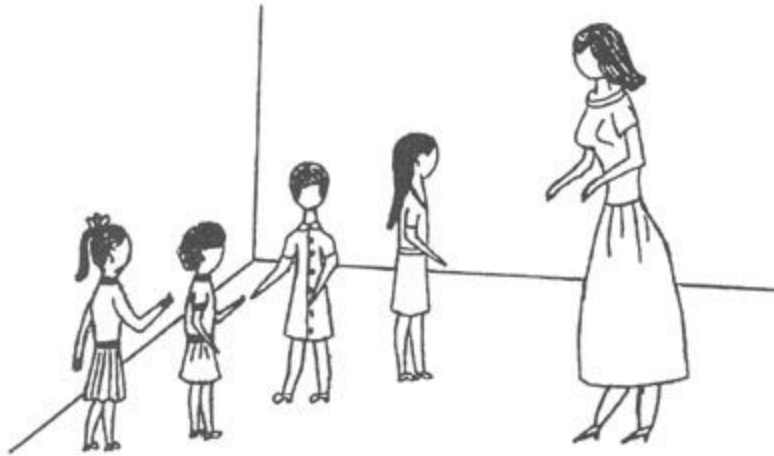


Рис. 5.

271

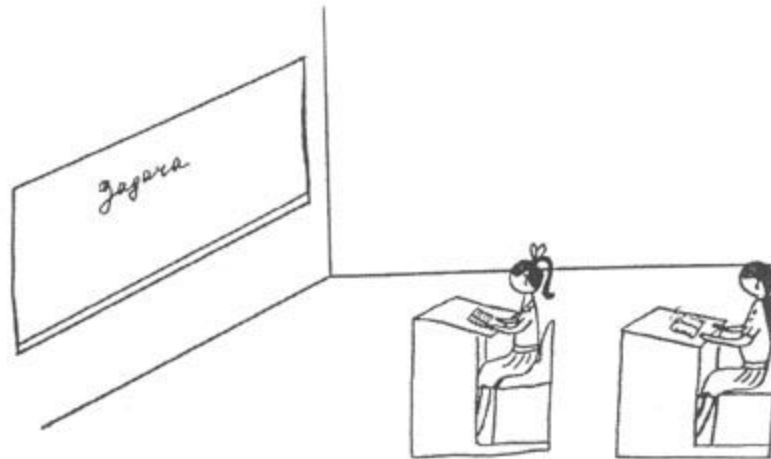


Рис. 6.

272

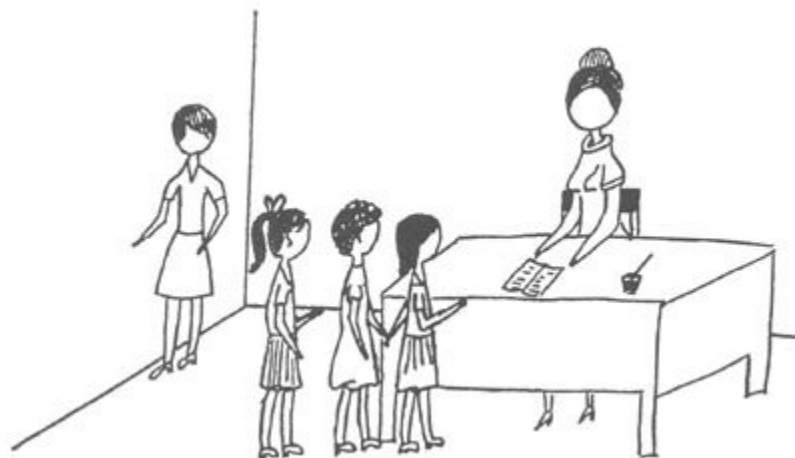


Рис. 7.

273

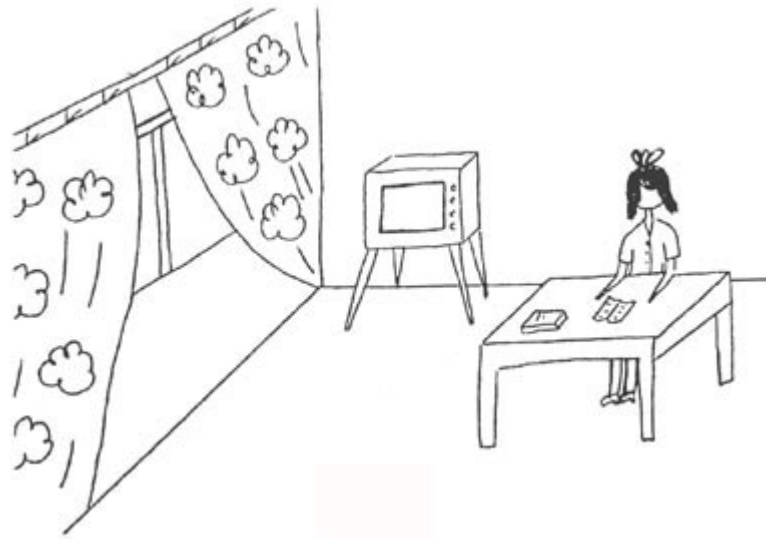


Рис. 8.

274

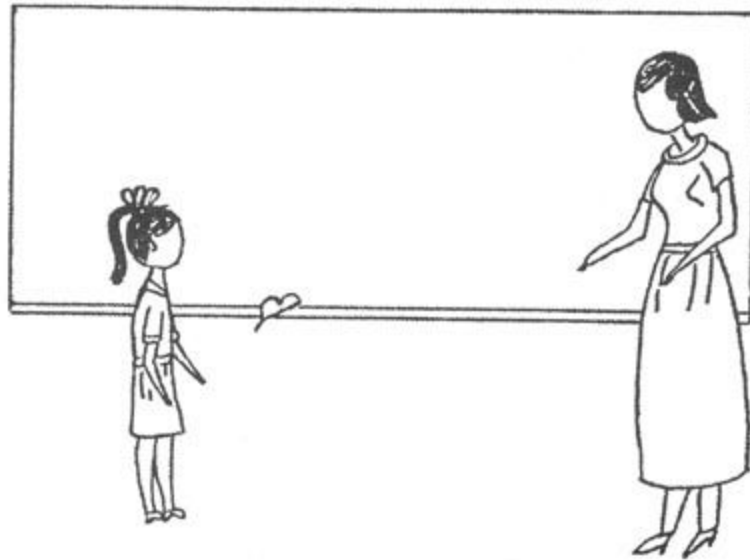


Рис. 9.

275

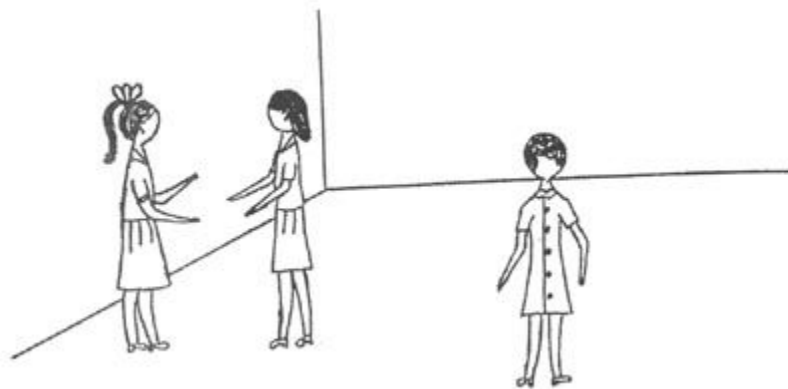


Рис. 10.

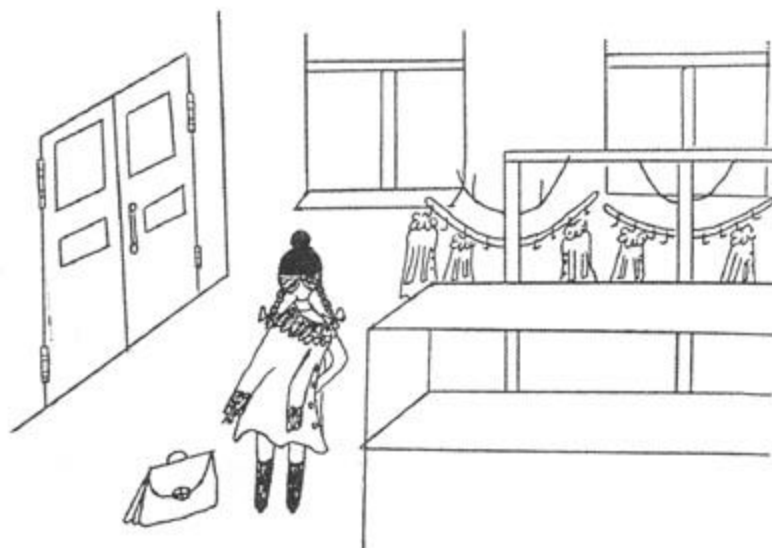


Рис. 11.



Рис. 12.

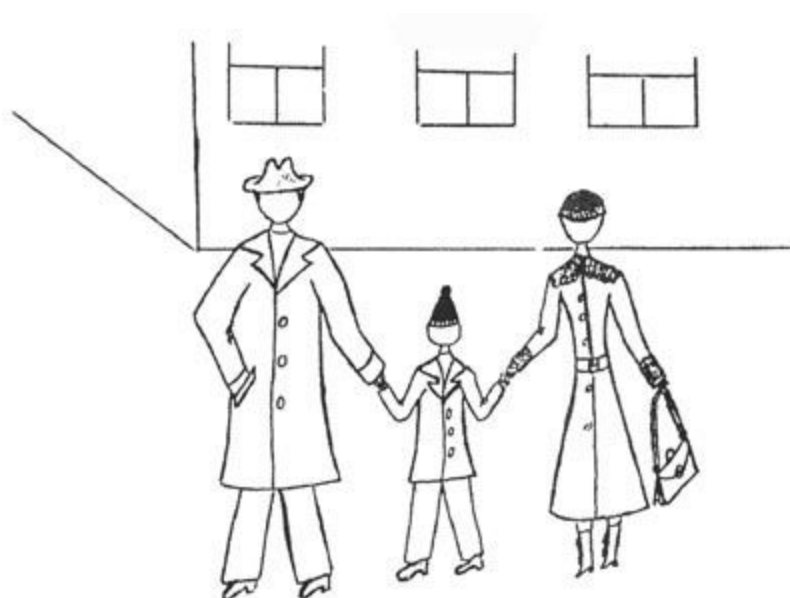


Рис. 1.

279



Рис. 2.

280

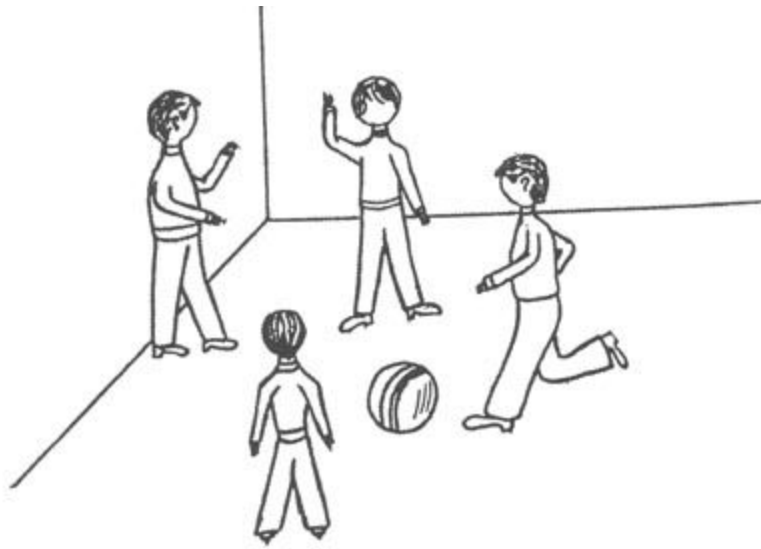


Рис. 3.

281



Рис. 4.

282

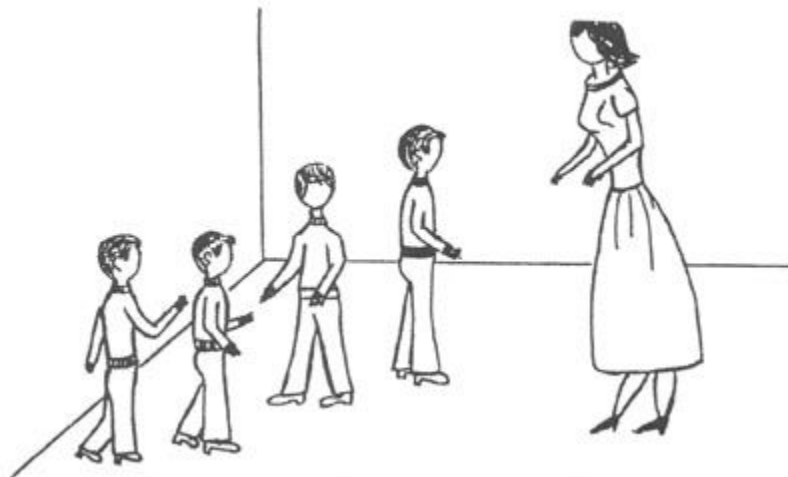


Рис. 5.

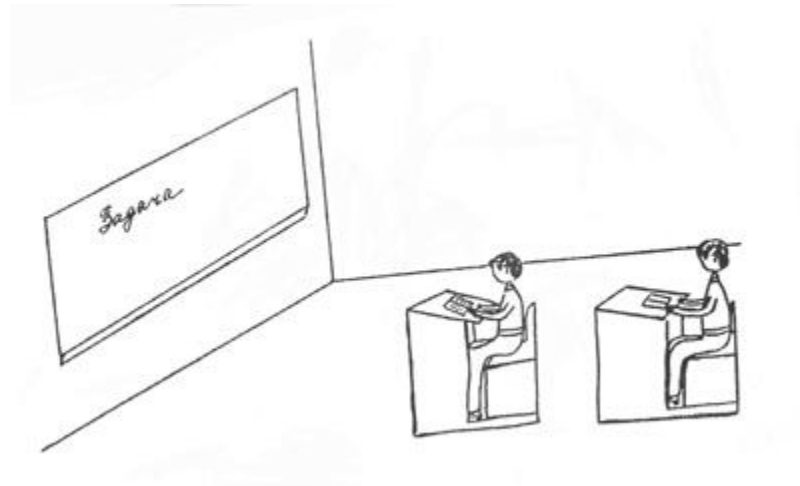


Рис. 6.

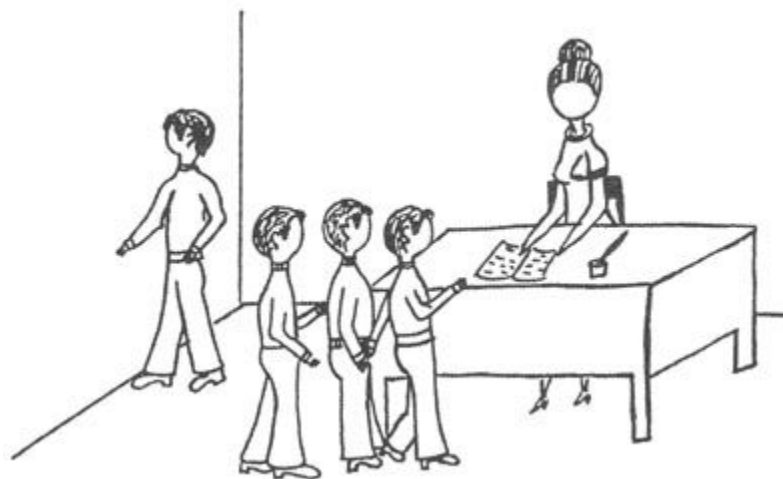


Рис. 7.

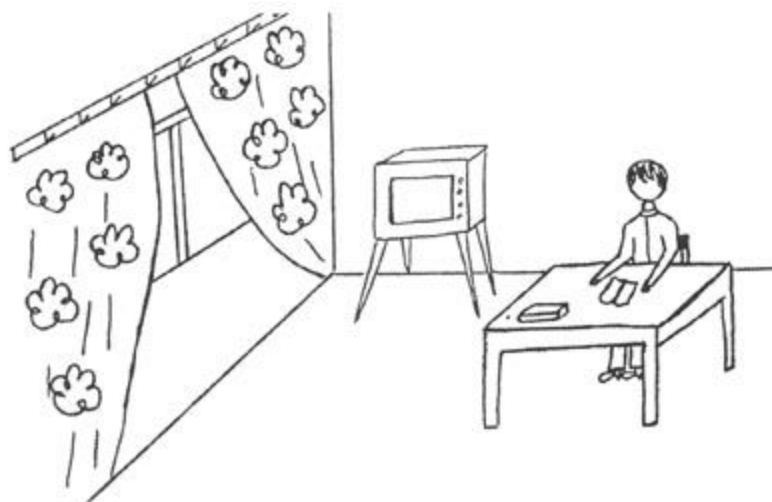


Рис. 8.



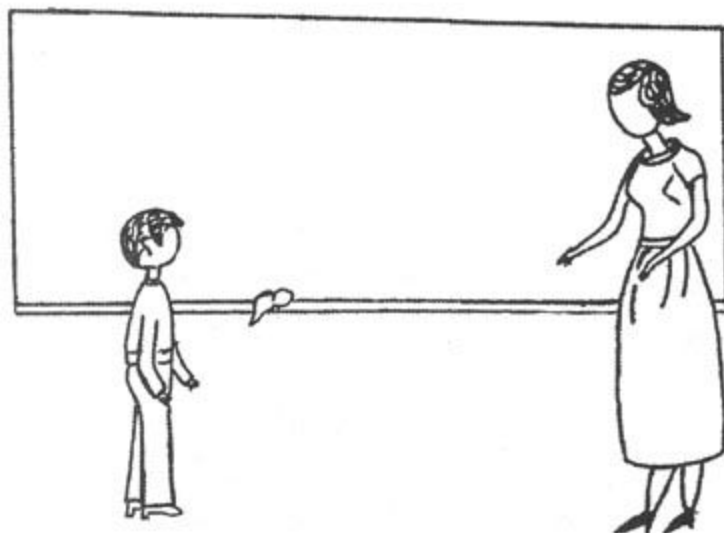


Рис. 9.

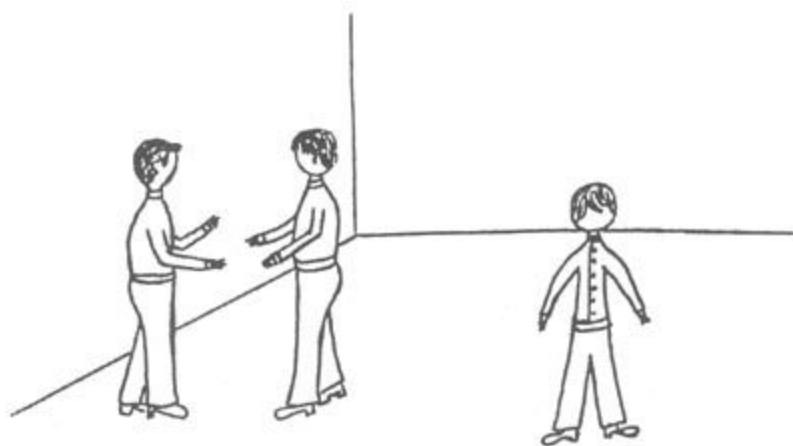


Рис. 10.



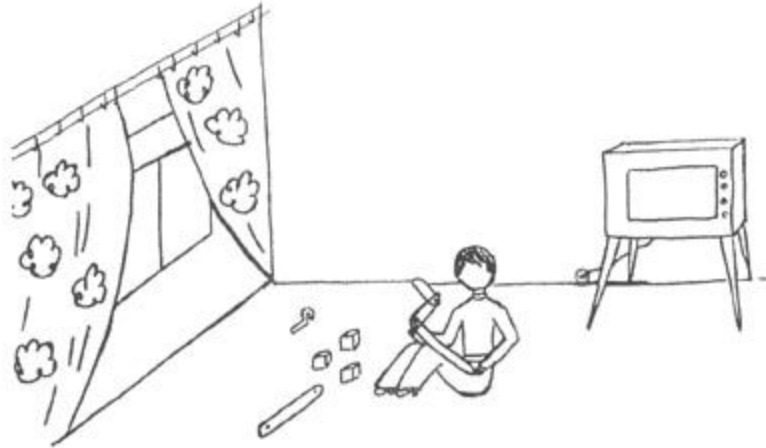


Рис. 12.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Автореф. дис... докт. психол. наук. — М., 1989.
- Активные методы обучения педагогическому общению / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. — М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1983.
- Александр Ф., Селесник Ш. Человек и его душа: Познание и врачевание от древности и до наших дней. — М.: Прогресс — Культура, 1995.
- Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства). — М.: Наука, 1976.
- Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. — М.: Медицина, 1993.
- 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.
- Ананьев В. А. Психологическая характеристика тревоги у больных с предъязвенным состоянием и язвенной болезнью: Автореф. дис... канд. психол. наук. — Л., 1988.
- Андреева А. Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. — М., 1988.
- Андреева А. Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис... канд. психол. наук. — М., 1989.
- Антология мировой философии. Т. 1. — М.: Мысль, 1969.
- Астапов В. М. Функциональный подход при изучении состояния тревоги в напряженных условиях деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1986.
- Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Медицина, 1988.
- Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения. — М.: Фолиум, 1994.
- Бернс Д. Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений. — М.: Вече. Персей. Аст, 1995.
- Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
- Божович Л. И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.
- Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
- 291
- Бороздина Л. В., Залученова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1.
- 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.: МГУ, 1995.
- Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. — М.: Педагогика, 1991.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Винникотт Д. В. Разговор с родителями. — М.: Независимая фирма «Класс», 1995.

- Возрастные особенности эмоциональных состояний подростков в зонах радиоактивной загрязненности: Материалы исследования / Отв. ред. Л. Н. Рожина. — Минск, 1992.
- Выготский Л. С. Соч.: В 6 т. Т. 3, 4. — М.: Педагогика, 1983, 1984.
- Габдреева Г. Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: Дис... канд. психол. наук. — М., 1990.
- Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Групповая психотерапия неврозов с соматическими масками // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 2.
- Гарбузов В. И. Практическая психотерапия. — СПб.: АО «Сфера» 1994.
- Глассер У. Школы без неудачников. — М.: Прогресс, 1991.
- Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
- Голушко А. А. Соотношение результативности деятельности и уровня тревожности (на примере экзаменационной ситуации) // Вопросы прикладной психологии. — Новокузнецк, 1995.
- Гордеева Н. М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Вып. 2. — Пермь, 1978.
- Готвальд Ф. Т., Ховланд В. Помоги себе сам: Медитация. — М.: СП «Интерэксперт», 1992.
- Гриндер М. Исправление школьного конвейера // Линда Ллойд. Школьная магия. Майкл Гриндер. Исправление школьного конвейера. Серия: НЛП в педагогике, 1994.
- Гроф С. За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в психотерапии. — М.: Центр «Соцветие», 1992.
- Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. — М.: МТМ, 1995.
- Грэхем Дж. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик. — М.: Независимая фирма «Класс», 1993.
- Данилова Е. Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9—11 лет: Дис... канд. психол. наук. — М., 1990.
- 292
- Данилова Е. Е. Детский тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга: Практическое руководство. — М., 1992.
- Данилова Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Дементьева Н. Ф. Аффект тревоги в клинике психических заболеваний: Методические рекомендации. — М., 1981.
- Детство идеальное и настоящее. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994.
- Джемс У. Психология. — М.: Педагогика, 1991.
- Доронина О. В. Страх перед компьютерами: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. 1993. № 1.
- Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М.: Педагогика, 1991.
- Дусаевичкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3.
- Екимова В. И. Феномен «Чернобыльского следа»: Психологический аспект // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. — М., 1994.
- 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.
- Забродин Ю. М., Бороздина Л. В., Мусина И. А. К методике оценки уровня тревожности по характеристике временной перцепции // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 5.
- Залученова Е. А. Соотношение самооценки и уровня тревожности и его влияние на личностные особенности: Автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1995.
- Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. — Л.: Медицина, 1982.
- Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. — Л.: Медицина, 1988.
- Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. — СПб.: Гиппократ, 1995.
- Захаров А. И. Что снится нашим детям: Как избавиться от страхов. — СПб.: Дельта, 1997.
- Захарова Л. Н., Сергийко П. И., Кузьминова М. Л. Тревога, эмоциональная напряженность и стресс в профессиональной деятельности учителя // Психология человека в условиях социальной нестабильности. — М., 1994.
- Ибн-Сина (Авиценна). Избранные философские произведения. — М.: Мысль, 1980.
- Изард К. Эмоции человека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. — Тбилиси, 1966.
- Исурина Г. Л. и др. «Трудные» подростки в массовой школе // Патопсихологический опросник для подростков. — Л., 1976.
- 293
- Камю А. Бунтующий человек. — М.: Политиздат, 1990.
- Кант И. Соч.: В 6 т. Т. V. — М., 1966.
- Категории человеческого существования. Вып. 1. Страх: рефераты. — М., 1989.
- Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): Дис... канд. психол. наук. — М., 1972.
- Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. — М.: Наука, 1983.
- Кляйн М. Ребенок, который не мог спать // Знаменитые случаи из практики психоанализа. — М., 1995.
- Колодзин Б. Как жить после психической травмы. — М., 1992.

Кондаш О. Шкала классического социально-ситуационного страха, волнения. — М.: ВЦП, 1973.  
Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. — М.: Знание, 1988.  
Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей // Росс Кэмпбелл. Как на самом деле любить детей.  
М. Максимов. Не только любовь. — М.: Знание, 1992.  
Кьеркегор С. Страх и трепет. — М.: Республика, 1993.  
Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авиценна, 1984.  
Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1.  
Лейбин В. М. Психоанализ и философия неотрейдизма. — М.: Политиздат, 1977.  
Лейбин В. М. Фрейд, психоанализ и современные западные философии. — М.: Политиздат, 1990.  
Леонова А. Б. Психодиагностика и регуляция функциональных состояний учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка. — М., 1990.  
Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика стрессов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.  
Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. — М.: Прогресс, 1970.  
Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986.  
Лич П. Младенец и ребенок: От рождения до пяти лет. — М.: Педагогика, 1992.  
Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л.: Медицина, 1983.  
LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А. А. Кроника. — М.: Изд. группа «Прогресс» — «Культура», 1993.  
Локк Дж. Соч.: В 3 т. Т. 1. — М., 1983.  
Лубовский Д. В. Применение диагностического комплекса проективного интервью в работе детского психолога-практика. — М., 1992.

294

Лутошкин А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. — М.: Знание, 1978.  
Манова-Томова В. С., Пирьев Г. Д., Пенушлиева Р. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. — София: Медицина и физкультура, 1981.  
Мампория Ж. Ф. Некоторые вопросы патогенеза бронхиальной астмы у детей: Автореф. дис... канд. психол. наук. — Тбилиси, 1976.  
Масгутова С. К. Психологическая реабилитация детей, перенесших железнодорожную катастрофу // Вопросы психологии. 1990. № 1.  
Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986.  
Методики психодиагностики в спорте / В. А. Марищук, Ю. М. Блудов и др. — М.: Просвещение, 1984.  
Михал В. Проективное интервью: Диагностическая техника детской психологической практики. — М.: ВЦП, 1986.  
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.  
Монтень М. Опыты. — М., 1960. Т. 1. Гл. XVIII.  
Морган У. П., Эликсон К. А. Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 3.  
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.  
Мурзенко В. А. Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых «трудных детей» в условиях массовой школы: Автореф. дис... канд. психол. наук. — Л., 1979.  
Мусина И. А. Диагностика уровня тревожности по характеристикам восприятия времени: Дис... канд. психол. наук. — М., 1993.  
Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.  
Найдиффер Р. М. Психология соревнующегося спортсмена. — М.: Физкультура и спорт, 1979.  
Наенко Н. И. Психическая напряженность. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.  
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.  
Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. — М., 1961.  
Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

295

Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983.  
Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. — М., 1985.  
Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса: Методические рекомендации / Сост. М. Ш. Магомед-Эминов и др. — Харьков, 1990.  
Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.  
Общее среднее образование России: Сборник нормативных документов. Кн. 1. — М.: Просвещение, 1993.  
Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. — М.: Педагогика, 1987.  
Одаренные дети / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991.  
Организация Всесоюзного научно-методического центра по оказанию социально-психологической помощи детям: Научный отчет по Государственной программе «Дети Чернобыля». — М.: НИИОПП АПН СССР, 1991.

- Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988.
- Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М.: Педагогика, 1988.
- Отчет по государственной программе «Дети Чернобыля», ВНЦПЗ, 1991.
- Отчет по государственной программе «Дети Чернобыля», НИИ физиологии детей и подростков. РАО, 1992.
- Панин А. Е., Соколов В. П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. — Новосибирск: Наука, 1981.
- Патохарактерологические исследования у подростков / Под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. — Л.: Изд. Ин-та им. В. М. Бехтерева, 1981.
- Перлз Ф. С. Гештальттерапия дословно // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 3.
- Перлз Ф. С. Внутри и вне помойного ведра. Перлз Ф. С. и др. Практикум по гештальттерапии. — СПб.: Петербург — XXI век, 1995.
- Плотников В. В., Андрияшик Д. Ю. Значение уровня беспокойства — тревоги в адаптации студентов к обучению в вузе // Проблемы умственного труда. Вып. 6. — М., 1981.
- Прихожан А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Дис... канд. психол. наук. — М., 1977.
- Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.
- 296
- Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. — М., 1990.
- 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.
- Прихожан А. М. Игры и задания для занятий с подростками: Личностное развитие // Психологическая реабилитация детей и подростков. — Калуга, 1994.
- Прихожан А. М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. — М.: ТЦ «Сфера», 1997.
- Психические расстройства в общей медицинской практике: Диагностика и лечебно-профилактические мероприятия. — Женева: Всемирная организация здравоохранения, 1996.
- Психологическая диагностика и коррекция личности школьника / Отв. ред. И. Ф. Мягков. — Воронеж: ВГПИ, 1991.
- Психологическая помощь в меняющемся мире: Материалы II Международной конференции психологических служб и Телефонных Доверия. — Пермь: Пермский центр социально-психологической адаптации и терапии «Доверие», 1995.
- Психология травматического стресса сегодня. — Киев, 1992.
- Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Пуховский Н. Н. Клиника тревожных расстройств и некоторые гуморальные корреляты тревоги при гипоталамических поражениях: Автореф. дис... канд. мед. наук. — М., 1971.
- Развитие личности ребенка / П. Х. Массен и др. — М.: Прогресс, 1987.
- Ратгер М. Помощь трудным детям. — М.: Прогресс, 1987.
- Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. — СПб.: Восточно-Европейский Институт психоанализа, 1995.
- Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М.: Прогресс, 1979.
- Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М.: Мир, 1994.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. — М.: Прогресс-Универс, 1994.
- Роттенберг Б. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. — М., 1984.
- Рудестам К. Групповая психотерапия: Психокоррекционные группы: теория и практика. — М.: Прогресс, 1990.
- Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. — М.: Владос, 1997.
- Савенко Ю. С. Тревожные психотические синдромы (клинико-экспериментальное исследование): Автореф. дис... докт. мед. наук. — М., 1974.
- 297
- Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций // Психология эмоций: тексты. — М.: Изд-во, МГУ, 1984.
- Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева и В. В. Столина. — М.: Педагогика, 1989.
- Сиваков В. И. Методика физического воспитания младших подростков, имеющих повышенный уровень тревожности, агрессивности (на примере школ-интернатов): Дис... канд. пед. наук. — М., 1993.
- Славина Л. С. Трудные дети. — М.-Воронеж, 1998.
- Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Соколова Е. Т., Чеснова И. Г. Зависимость самооценки подростка от отношения родителей // Вопросы психологии. 1986. № 2.
- Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов: Комплексная психологическая коррекция. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. — М., 1983.
- Столин В. В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
- Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей. — М.: Физкультура и спорт, 1983.
- Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М.: Прогресс, 1982.

- Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Дис... канд. психол. наук. — Пермь, 1993.
- Тиллих П. Мужество быть // Пауль Тиллих. Избранное: Теология культуры. — М., 1995.
- Тополянский В. Д., Струковская М. В. Психосоматические расстройства. — М.: Медицина, 1986.
- Уотсон Дж. Психологический уход за ребенком. — М.: Госизд, 1929.
- Фейдемен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. Вып. 1. — М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994.
- Философская энциклопедия. В 5 т. — М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1969—1970.
- Флоренская Т. А. Социологизация фрейдизма в теориях развития личности К. Хорни и Г. С. Салливанна: Дис... канд. психол. наук. — М., 1974.
- Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1989.
- Фролова Н. В. Влияние расогласования когнитивного стиля и технологии обучения на развитие тревожности у дошкольников: Автореф. дис... канд. психол. наук. — Бийск, 1995.
- Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа. — М., 1991.
- Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. — М.: Педагогика, 1993.
- 298
- Фрейд А. Норма и патология детского развития // А. Фрейд, З. Фрейд. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. — СПб., Восточно-Европейский Институт психоанализа, 1997.
- Фрейд З. Страх. — М.: Книжн. изд-во «Современные проблемы», 1927.
- Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — М.: Наука, 1991(а).
- Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы // З. Фрейд. Психоаналитические этюды. — Минск, 1991(б).
- Фромм Э. Искусство любить // Э. Фромм. Душа человека. — М., 1992.
- Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1980.
- Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. — М.: Республика, 1993.
- Хамблин Д. Формирование учебных навыков. — М.: Педагогика, 1986.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Тт. 1, 2. — М.: Педагогика, 1986.
- Хелус З. Понимаете ли вы ученика? — М.: Педагогика, 1987.
- Хорни К. Собр. соч.: В 3 т. — М.: Смысл, 1997.
- Цукерман Г. Л., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М.: Интерпракс, 1995.
- Человек в экстремальной производственной ситуации / Под ред. Е. И. Головаха. — Киев: Наукова думка, 1990.
- Черепанова Е. М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях. — М., 1995.
- Чеснова И. Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка: Автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1987.
- Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
- Шибутани Т. Социальная психология. — М.: Прогресс, 1969.
- Шкала явной тревожности для детей 8—12 лет (СМАС) / Перевод и адаптация А. М. Прихожан. — М., 1994.
- Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994.
- Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. — Л., 1991.
- Щур В. Г. Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // Психология личности: Теория и эксперимент. — М., 1982.
- Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. — М.: Знание, 1981.
- Эверли Дж., Розенфельд Р. Стресс: Природа и лечение. — М.: Медицина, 1985.
- Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996(а).
- Эриксон Э. Детство и общество. — СПб, 1996(б).
- Юферева Т. И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: Дис... канд. психол. наук. — М., 1977.
- Ярушкин В. Ю. Гигиена окружающей среды и здоровье детского населения в районах размещения пирометаллургических производств цинка // Автореф. дис... канд. мед. наук. — Иркутск, 1991.
- 299
- Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М.: Изд-во политической литературы, 1991.
- Amen E. W., Renison N. A study of relationship between play pattern and anxiety in young children // Genetic Psychology Monograph. 1954. V. L.
- Anxiety: Quest for improved therapy // American Journal of Medicine. 1987. V. 82. № 5a.
- Anxiety & Behaviour // Ed. by Ch. D. Spielberger. — N. Y.: Academic Press, 1966.
- Anxiety: Current Trends in Theory and Research / Ed. by Ch. D. Spielberger. V. 1, 2. — N. Y.: Academic Press, 1972.
- Atkinson J. W. Some general implications of conceptual developments in the study of achievement-oriented behaviour // Human Motivation. — Lincoln, 1965.
- Atkinson J. W. Strength of motivation and efficiency of performance // Motivation & Achievement. — Washington, 1974.
- Bandura A. Psychotherapy as a learning process // Psychological Bulletin, 1961. V. 58. № 2.
- Bandura A. Behavioural psychotherapy // Scientific American, 1967. V. 216. № 3.
- 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.
- Beck A. T. Cognition, anxiety and psychophysiological disorders // Anxiety, Current trends in Theory and Research. V. 2. — N. Y., 1972.
- Begemann Chr. Furcht und Angst im Prozess der Aufklärung: Zu Literatur und Bewusstseinsgeschichte des 18. Frankfurt a / M.: Athenäum. 1987.
- Behaviour Therapy and the Neuroses / Ed. by H. Eysenck. — N. Y.: Pergamon Press, 1964.

- Castaneda A., McCandless B. R. & Palermo D. S. The children form of Manifest Anxiety Scale // *Child Development*. 1956. V. XXVII(a).
- 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(6).
- 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.
- Cattell R. B. & Scheier I. N. *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. — N. Y.: Ronald Press, 1961.
- Clark J. V., Arkowitz H. Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance // *Psychological Reports*. 1975 (Feb). V. 36. № 17.
- Colm H. *The Existentialist Approach to Psychotherapy with Adults and Children*. — N. Y.: Grune & Stratton, 1966.
- Coopersmith S. *The Antecedents of Self-Esteem*. — San Francisco: Freeman, 1967.
- 300
- Cross-Cultural Measurement of Anxiety / Ed by Ch. D. Spielberger, R. Diaz-Guerrero. — Washington: Hemisphere Publishing Corporation, 1976.
- Dollard J., Miller N. E. *Personality & Psychotherapy*. — N. Y.: The Ronald Press Company, 1950.
- Egeland B., Sroufe L. A. Developmental sequelae of maltreatment in infancy // *New Directions for Child Development: Developmental Perspectives in Child Maltreatment*. — San Francisco, 1981.
- Eysenck H. *The Dynamic of Anxiety and Hysteria*. — London: Routledge & Kegan Paul, 1957.
- Existence: A new Dimension in Psychiatry and Psychology*. — N. Y.: Basic Books, 1958.
- Existential Psychology* / Ed. R. May. — N. Y.: Random House, 1969.
- Faust U. *Angst-Furcht-Panic*. Stuttgart: Verlag Hippokrates. 1986.
- Friedrich W. N. et al. Behavioural problems in sexually abused young children // *J. Pediatr. Psychol.* 1986. V. 11.
- Haan N. *Coping and Defending Process of Self-environment Organisation*. — N. Y.: Academic Press, 1977.
- Hartmann H. *Essays of Ego Psychology*. — London: Hogarth Press, 1964.
- Himle D. P., Barcey W. Behavioural indices of anxiety and locus of control // *Psychological Reports*. 1975. V. 37.
- Horney K. *Neurosis and human growth*. № 9. 1950.
- Izard C. E. Anxiety: A variable combination of interacting fundamental emotions // *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. — N. Y., 1972. V. 1.
- Jersild A. T. *Emotional Development* // *Manual in Child Psychology*. — N. Y.: Wiley, 1954.
- Klein M. *Contribution to Psychoanalysis*. — London: Hogarth Press, 1948.
- 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.
- Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality*. — N. Y., 1994.
- Luckert H. R. *Konfliktpsychologie: Einführung und Grundlegend*. — München-Basel, 1965.
- Mandler G. *Helplessness: Theory and research in anxiety* // *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. — N. Y., 1972. V. 2.
- May R. *The Meaning of Anxiety*. — N. Y.: Roland press company, 1950(a).
- May R. *The Cry for Myth*. — N. Y.: W. W. Norton & co., Inc., 1950(6).
- McClelland D. C. et al. *The Achievement Motive*. — N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- McReynolds P. et al. Relation of object curiosity to psychological adjustment in children // *Child Development*. 1961. V. XXXII.
- Mowrer O. H. *Learning Theory and Behaviour*. — N. Y.: John Wiley, 1960.
- Phillips B. N. *School Stress and Anxiety*. — N. Y., 1978.
- 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.
- 301
- Peseschkian N. *Psychotherapy of Everyday Life*. — Heidelberg-Berlin — N. Y. — Tokio: Springer-Verlag, 1986.
- Preventing Lead Poisoning in Young Children* // CDC, 1991.
- Reinhard H. G. *Entwielung und psychische Störung im Jugendalter*. — Stytgart, 1988.
- Reykowski J., *Psychol Wgch*. 1976. 19
- Ribble M. Anxiety in infants and its disorganising effect // *Modern Trend in Child Psychiatry*. — N. Y., 1945.
- Rogers C. R. *The Clinical Treatment of the Problem Child*. — Boston: Houghton Mifflin, 1939.
- 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.
- Ruebush B. E. *Anxiety* // *Child Psychology*. — Chicago, Illinois, 1963.
- 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.
- Sarason S. B. et al. *Anxiety in Elementary School Children*. — N. Y.: John Wiley, 1960.
- Sartre J. P. *Esqiesse d'une theorie des emotions*. — Paris, 1948.
- 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).
- Spence K. W. Anxiety (drive) level and performance in eyelid conditioning // *Psych. Bull.* 1964. V. 61.
- Spielberger Ch. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. *Manual for the State-Trait-Anxiety Inventory*. — Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, 1970.
- Sullivan H. S. *The Collected Work*. V. 1, 2. — N. Y., 1953.
- Taylor J. A. A personality scale of manifest anxiety // *J. Abnormal & Soc. Psychol.* 1953. XLVIII.

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.  
 Walters R. H. Anxiety and social reinforcement. Paper read at American Psych. Association Meeting, 1961.  
 Weart S. R. Nuclear Fear: a History of Images. Cambridge (Mass.); — L: Harvard Univ. Press, 1988.  
 Winnicott D. V. The Maturational Processes and the Facilitating Environment. — L., 1965.  
 302

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
<b>Глава 1. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ</b>	<b>8</b>
1.1. Тревожность, тревога и страх	8
1.2. Тревожность и страх: историко-философский контекст	15
1.3. Тревожность и страх в экзистенциальной философии, психологии и психиатрии	26
1.4. Развитие взглядов на тревожность и страх в истории психологии	38
1.4.1. Страх в классических теориях эмоций	38
1.4.2. Тревожность и страх в теории научения	42
1.4.3. Тревожность и страх в классическом психоанализе	50
1.5. Психологические причины тревожности и способы ее преодоления	65
1.5.1. Тревожность и стресс	66
1.5.2. Тревожность как функция межличностных отношений	70
1.5.3. Тревожность и внутренний конфликт	80
<b>Глава 2. ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ТРЕВОГИ И СТРАХИ У ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА</b>	<b>87</b>
2.1. Динамика уровня тревожности учащихся (1—11-й классы). Половозрастные различия	87
2.2. Содержание страхов и тревог у детей разного возраста	93
2.3. Характер переживания страхов и тревог. Формы проявления тревоги	104
2.4. Влияние тревоги на успешность деятельности	118
<b>Глава 3. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТРЕВОЖНОСТИ КАК УСТОЙЧИВОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>128</b>
3.1. Распространенность устойчивой тревожности у детей и подростков в 1970—1990 гг. Половозрастные различия	128
3.2. Стабильность состояния тревожности как личностного образования	136
3.3. Виды тревожности. Общая и частная тревожность	147
3.4. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности	153



<i>Глава 4. О ПРИЧИНАХ ТРЕВОЖНОСТИ КАК СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ</i>	165
4.1. Эмоциональный опыт тревожных детей и подростков	165
4.2. Внешние источники тревожности	179
4.2.1. Особенности семейного воспитания	179
4.2.2. Школьная успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками	190
4.2.3. Посттравматический стресс и экология. Природные предпосылки тревожности	201
4.3. Внутриличностные источники тревожности	210
<b>ПРИЧИНЫ, ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ (вместо заключения)</b>	223
<i>Приложение 1. ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ ШКАЛЫ ЯВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ (СМАС)</i>	233
<i>Приложение 2. ШКАЛА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10—16 ЛЕТ</i>	242
<b>Приложение 3. ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ</b>	252
<b>Приложение 4. Методика «МЕЧТЫ, НАДЕЖДЫ, СТРАХИ И ОПАСЕНИЯ»</b>	260
<b>Приложение 5. ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ (младший школьный возраст)</b>	264
<b>Литература</b>	290

304

**Прихожан А. М.**

**ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА И ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА**

<i>Директор:</i>	Д. В. Плутес
<i>Технический редактор:</i>	И. Л. Карюков
<i>Корректоры:</i>	Т. А. Высочина Н. И. Ховрич
<i>Компьютерный набор:</i>	Е. В. Ломоносова
<i>Компьютерная верстка:</i>	Е. А. Микерова

Издательство НПО «МОДЭК». 394000, г. Воронеж, а/я 179.  
Тел.: (073-2) 49-87-35.

<МГППУ. Список опечаток>

Страница	Место на странице	Опечатка	Должно быть	Примечание
16	2 а. св.			Встречаются два варианта написания фамилии: Монтень Монтель
103	1 а. сн.	1997—1997 гг.		Даты начала и окончания периода одинаковы
123	2 а. сн.	инструкция оказалось	инструкция оказалась	
135	2 а. сн.	а выборках	а в выборках	
204	3 а. св.	тревожности ( )		Скобки не содержат текста внутри
205	2 а. сн.	тот или уровень	тот или иной уровень	
243	3 а. сн.	ситуацию в обведи цифру 2	ситуацию, обведи цифру 2	
				В книге встречаются два варианта написания слова: вегетососудистая дистония вегето-сосудистая дистония

**Сноски**

Сноски к стр. [26](#)

<sup>1</sup> Это влияние отчетливо прослеживается, например, в приведенной выше позиции Ф. Перлза.

<sup>2</sup> Так в тексте.

Сноски к стр. [31](#)

<sup>1</sup> Нельзя не отметить близости (даже образной) этого высказывания Сартра и представленного выше фрагмента из работы С. Кьеркегора.

Сноски к стр. [46](#)

<sup>1</sup> Подробный обзор этих исследований см., например, Х. Хекхаузен, 1986.

Сноски к стр. [51](#)

<sup>1</sup> Здесь вновь необходимо вернуться к проблеме перевода: даже в современных изданиях «Angst» переводится как «страх» [см., например: Фрейд З., 1991a]. Как отмечалось, мы, в соответствии с психологической традицией в этих случаях употребляем термин «тревожность». Однако при цитировании переводов, естественно, используется термин, употребляемый переводчиком.

Сноски к стр. [58](#)

<sup>1</sup> «Объект — то, на что направлено действие или желание; то, что необходимо субъекту для достижения инстинктивного удовлетворения; и то, с чем соотносит себя субъект. В работах по психоанализу объект — это почти всегда человек, части человека, либо символы того или другого» [Райкрофт Ч., 1995, с. 105].

Сноски к стр. [59](#)

<sup>1</sup> В некоторых современных работах проводится различие между «чувством вины» и («угрызениями совести»). Последнее считается конструктивным, необходимым для полноценной жизни человека явлением, в то время как «чувство вины» рассматривается как переживание непродуктивное, ведущее к депрессии и повышенной тревожности. Интересно, что эти позиции разделяют авторы, стоящие на совершенно различных теоретических позициях [ср.: Бернс Д., 1995; Перлз Ф., 1993, 1995; и др.].

Сноски к стр. [63](#)

<sup>1</sup> В нашей практической работе было несколько случаев (школьники 16—17 лет), когда подобная картина внутренней жизни, возникшая под влиянием знакомства с идеями психоанализа, составила основу содержания устойчивых переживаний тревожности.

Сноски к стр. [78](#)

<sup>1</sup> Следует, однако, отметить, что А. И. Захаров беспокойство младенца выводит не только из периода беременности, но и из неудовлетворения потребности в эмоциональном контакте с матерью в первые два месяца жизни: раннего опыта разлуки с матерью и переживании в связи с этим беспокойства. Но первостепенное значение, по его мнению, имеет удовлетворение физиологических потребностей ребенка в пище, сне, активности, тепле и т. п.

Сноски к стр. [84](#)

<sup>1</sup> Как уже отмечалось, некоторые авторы [см., например: Аткинсон Дж., 1974; Рейковский Я., 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.

Сноски к стр. [87](#)

<sup>1</sup> Описываемое исследование проводилось с 1970 по 1997 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 приводим также современные названия страны, городов, учебных заведений, учреждений и др.

Сноски к стр. [88](#)

<sup>1</sup> В связи с громоздкостью таблицы данные по среднему квадратическому отклонению не приводятся.

<sup>2</sup> Статистический анализ результатов во всей работе осуществлялся по Я-критерию Стьюдента (варианты для количественного и качественного примеров) и коэффициенту корреляции Пирсона. Здесь и далее анализируются только достоверные различия с уровнем значимости не ниже 5%.

Сноски к стр. [101](#)

<sup>1</sup> 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 кварталов по сравнению с проживающими в коммунальных квартирах. В наших результатах различий по этому параметру не обнаруживается.

Сноски к стр. [103](#)

<sup>1</sup> Чередования местоимений первого и третьего лица достаточно часты при ответах детей на проективные картинки и рассказы.

Сноски к стр. [132](#)

<sup>1</sup> Эти авторы приводят 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.

Сноски к стр. [136](#)

<sup>1</sup> 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.: Педагогика, 1988.

<sup>2</sup> Далее (главы 3 и 4) результаты испытуемых с неопределенным характером переживания не рассматриваются и при подсчете не учитываются.

Сноски к стр. [137](#)

<sup>1</sup> Различие количества тревожных и эмоционально благополучных испытуемых в младших классах между первым и вторым лонгитюдными исследованиями связано с различным временем их проведения (см. п. [3.1](#)).

Сноски к стр. [139](#)

<sup>1</sup> Здесь мы вновь сталкиваемся со сложной проблемой отделения собственно возрастных характеристик от тех, которые «привносятся» определенными условиями жизни и обучения.

Сноски к стр. [150](#)

<sup>1</sup> Для большей наглядности мы не рассматриваем здесь данные тех испытуемых, которые в последующем в одной или нескольких пробах проявляли «неадекватное спокойствие».

Сноски к стр. [156](#)

<sup>1</sup> В дальнейшем изложении результаты детей, характеризующихся «неадекватным спокойствием», рассматриваются в общей группе тревожных испытуемых, если другой вариант не оговорен особо.

Сноски к стр. [160](#)

<sup>1</sup> О том, что задачи градуированы по сложности и внутри каждого набора, испытуемым не сообщалось.

Сноски к стр. [172](#)

<sup>1</sup> С «неадекватно спокойными» учащимися 1-х и 3-х классов эта беседа не проводилась.

Сноски к стр. [203](#)

<sup>1</sup> Подробно результаты этого исследования опубликованы: Б. А. Ревич, С. М. Ляпунов, И. Ф. Серегина, О. И. Окина, А. М. Прихожан, М. Б. Соболев. Оценка риска загрязнения окружающей среды свинцом для здоровья детей в городах // Международная научно-техническая конференция «Экологические проблемы промышленных зон Урала». Магнитогорск, 1997; Б. А. Ревич, С. М. Ляпунов, И. Ф. Серегина, О. И. Окина,

А. М. Прихожан, М. Б. Соболев. Свинец и здоровье детей: опыт изучения воздействия свинца на здоровье детей г. Белово // Экология городов: Информационный сборник. 1997. № 9. Июль; Revich B. A., Vykov A. A., Lyarunov 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.

Сноски к стр. [242](#)

<sup>1</sup> М.: Владос, 1995. С. 126—131. Отметим, кстати, что столь же бесцеремонно Е. И. Рогов обошелся и с представленной в этой же статье системой упражнений, поместив их в другом месте данной книги и без всякой связи с данной методикой (С. 472—474).

<sup>2</sup> Особо хотелось бы поблагодарить за участие в современном нормировании методики М. Б. Бакулевскую, психолога гимназии г. Снежинска, бывших учащихся этой гимназии Ю. Погодину и В. Шукайло и их научного руководителя, доцента кафедры педагогики и психологии ЧИПКРО М. А. Беребина, проводших эту работу по собственной инициативе.

Сноски к стр. [244](#)

<sup>1</sup> Пункты 5, 8, 9, 17, 31 заимствованы из шкалы О. Кондаша.

Сноски к стр. [246](#)

<sup>1</sup> Пункты 5, 8, 9, 17, 31 заимствованы из шкалы О. Кондаша.

Сноски к стр. [248](#)

<sup>1</sup> Конечно, выделение субшкал во многом условно. Так, например, предложенные в ней ситуации общения могут рассматриваться с позиции актуализации представлений о себе, некоторые школьные ситуации — как ситуации общения с взрослыми и т. п. Однако представленный вариант, как показывает практика, продуктивен с точки зрения задачи преодоления тревожности: он позволяет локализовать зону наибольшего напряжения и построить индивидуализированную программу работы.