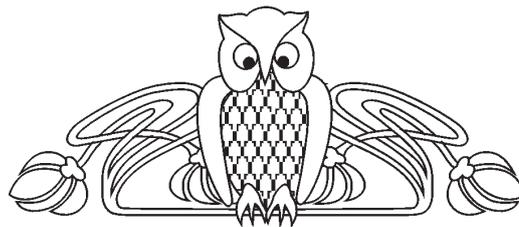




УДК 37.013.77+371.8.062.1

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ С ПОЗИЦИЙ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

А. Г. Тимофеева



Тимофеева Анна Геннадьевна, кандидат химических наук, доцент, кафедра начального естественно-математического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, timotheeva1@mail.ru

В совокупности взглядов на тревогу и тревожность акцентированы аспекты взаимодействия личности с окружающей средой и неопределенности как свойства этого взаимодействия, т. е. аспекты, концептуально близкие синергетической парадигме современной науки. Обосновано авторское видение реализации средового подхода в интерпретации фундаментальных представлений постнеклассической картины мира о системной интеграции, раскрыта проблема детерминизма по отношению к психолого-педагогическому предметному ареалу. Целью представленных в статье данных теоретического анализа стало обоснование высокого потенциала средового подхода, в котором разрабатываются концепция образовательной среды и технология ее организации. Предложены направления его приложения к решению проблемы школьной тревожности. Смещение ракурса с отклонений на норму представлено автором как наиболее перспективный вектор педагогического сопровождения ситуации адаптации ребенка к школьному социуму и условиям обучения, профилактики школьной тревожности. В дополнение к традиционной психологической тактике коррекции описана педагогическая тактика формирования навыка деятельной адаптации и знаний о средовой специфике, качествах, противоположных школьной тревожности. Приведено ее обоснование с методологических позиций средового и системно-синергетического подходов. Статья представляет собой теоретический комментарий к методическим разработкам автора, реализующим средовой подход в обучении младших школьников, и адресована специалистам, занимающимся вопросами обеспечения технологического компонента образовательной среды начальной школы.

Ключевые слова: системно-синергетический подход, средовой подход к обучению, образовательная среда, тревога, школьная тревожность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298

Системно-синергетический подход к проблеме

Синергетическое видение мира, закрепленное в парадигме современной науки, не может не отражаться в сфере педагогической деятельности [1]. В наиболее явном виде знаковые идеи синергетической концепции присутствуют, по нашему мнению, в средовом подходе к обучению (environmental approach, environmental-orientated training). Представление субъектов, объектов образовательного процесса и всей совокупности условий и средств его реализации в качестве открытых динамических систем открывает новые возможности понимания сложных закономер-

ностей их развития и функционирования. Центральным понятием средового подхода является понятие образовательной среды. Образовательная среда с системно-синергетических позиций, как любая другая среда, – это система, которая может быть представлена набором факторов, оказывающих влияние на ребенка в центре педагогической системы координат. Неопределенность, неоднородность, неединственность эволюционного пути, нелинейный способ развития, предполагающий возможность спонтанного возникновения интерсубъектных структур, появления нового качества, порядка из хаоса – все это свойства образовательной среды и системы «ребенок – образовательная среда» как открытых систем, описываемых синергетикой. При этом средовое обучение пред не столько полагает эффективное применение новейшего естественнонаучного инструментария в приложении к гуманитарному исследованию, сколько является отправной точкой для поиска педагогических инструментов, соответствующих идее гуманизации образования [2].

Это может быть показано на примере проблематики отношения ребенка к школе, адаптации его к школьному социуму и условиям обучения, профилактики школьной тревожности и обнаруживающих ее форм поведения. Возможности средового подхода в этом проблемном поле связаны со снятием негативной коннотации, которой ребенок наделяет школу, обусловленной не столько субъективными особенностями детской перцепции в школьной ситуации, сколько объективными характеристиками школьных реалий.

Краткий обзор представлений о тревоге и детской тревожности

Общепринято тревогу считать универсальным переживанием, крайне необходимым для выживания. Тревога является реакцией на угрозу и направлена в будущее [3, 4]. Центральный элемент тревоги – угроза – может представлять собой опасность или отсутствие поддержки (опоры), неизвестность. Потребность располагать возможностью опереться на что-то, абсолютно надежное и устойчивое, является основной для человека согласно теории мотивации. Если такой опоры нет, люди испытывают тревогу. Также тревога возникает в ситуациях неопределенности и ожидания с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом. Нормальный уровень тревоги



позволяет справиться с ситуацией, оказывает стимулирующее влияние, в то время как высокий уровень ослабляет, дезорганизует психику человека, отрицательно влияет на деятельность субъекта, коррелирует с наличием у индивида низких адаптивных когнитивных схем [5].

Часто в термине «тревога» смешаны понимание тревоги как свойства личности и тревоги как психического состояния. Тревогой обозначают эмоциональное состояние, характеризующееся субъективными ощущениями напряжения и формированием прогноза возможного неблагополучия в развитии событий. Это состояние возникает, как уже упоминалось, в ситуации неопределенной опасности и угрозы и часто бывает обусловлено тем, что источник опасности остается неосознаваемым.

Тревожность (тревога как относительно постоянная черта личности) выражается в предрасположенности индивида к восприятию широкого ряда объективно безопасных ситуаций в качестве угрожающих и отвечает на угрожающие обстоятельства состоянием тревоги, интенсивность которого не соответствует объективной величине опасности. По мнению ряда авторов, тревогу можно представить не как черту личности, проявляющуюся в широком диапазоне условий и ситуаций, а как выбор ситуативных поведенческих черт, которые определяют интенсивность тревоги в разных обстоятельствах [6, 7]. Это положение еще больше сближает обе исходные позиции, оба взгляда на понимание вопроса.

Тревожным индивидам свойственны проявления беспокойства и формирование тревожных ожиданий, поскольку тревога связана с неопределенностью. Тревожность может быть охарактеризована беспомощностью, хотя отличается от депрессии меньшей уверенностью в своей беспомощности. Поведение – это ответ на проявления окружения. Длительные стрессы, связанные с влиянием окружения, приводят к формированию порочных способов адаптации. Поведенческое расстройство может обнаруживаться неприспособленностью к семейной, школьной или более широкой социальной среде [8]. Ребенок борется за свою независимость и отказывается приспосабливаться к окружающей действительности. Неприспособленность заключается в блокировке эмоционального развития, проявляющейся в поведении деструктивного характера. Бихевиористы считают, что расстройство представляет собой усвоенную форму поведения. Расстройство определяется как формирование способа снятия тревоги в сложной ситуации. Степень влияния тревоги на деятельность субъекта зависит не только от сложности решаемой задачи, но и от быстроты нахождения способов ее решения.

У J. Reikowski [3, с. 79–80] личность представляет собой систему регуляции поведения, которая сохраняет внутреннее равновесие и функциональность, когда она поддерживает опреде-

ленные отношения с окружением, в особенности когда обеспечиваются постоянная стимуляция и возможность действий. Равновесие оказывается тем более устойчивым, чем лучше усвоены способы приспособления. Если индивид не располагает средствами разрядки и не владеет необходимыми способами адаптации, возникает искажение поступающих сигналов. В этом случае механизмы искажения сигналов могут функционировать постоянно, превращаясь в защитные. Это сочетается с напряженностью, перерождающейся в тревогу, которая, в свою очередь, является формой защитной реакции. При несформированности способов адаптации и недостаточности защитных механизмов личность перестает справляться с выполнением функции регуляции.

Тревога – сложная эмоция, являющаяся неотъемлемой частью жизни человека. Таковой она является и у детей, вместе с тем отражая специфическую для них незрелость нервной системы, отсутствие значительного опыта, выстраивающуюся у них «более ограниченную, более защищенную социальную экологию» [3, с. 102].

Отсутствие необходимых умений нахождения выхода из трудных положений (умения общаться, понимать смысл происходящего), неувоенность основных способов приспособления, физическая слабость, незрелость нервной системы – вот причины постоянного переживания ребенком тревоги вследствие психических травм. Дети с расстройствами в виде чрезмерной тревожности демонстрируют сильную застенчивость, чувство неуверенности, испытывают угрозу своей самооценке, проявляют постоянное беспокойство о событиях, которые могут произойти в будущем. В этих будущих событиях они боятся показаться несостоятельными в обществе сверстников или во время выполнения какого-либо задания. Вместе с тем несформированность, пластичность, изменчивость психики ребенка открывает широкие возможности компенсации действию неблагоприятных факторов. Известно множество свидетельств сравнительно низкой частоты возникновения у детей серьезных расстройств [7].

Общая характеристика школьной тревожности

Для нас наибольший интерес представляет такая вариация детской тревоги, как школьная тревожность. С учетом вышеизложенных подходов к пониманию проблемы одним из аспектов представляется рассмотрение ее специалистами как отдельного вида фобии. Школьная фобия (боязнь школы, боязнь школьной ситуации) наблюдается у 1% детей от состава изученной популяции [9]. В качестве способа решения проблемы в подобных случаях бихевиоральная терапия, например, предполагает систематически, дозированно знакомить ребенка со школой так, чтобы он имел возможность постепенно убедиться в том, что окружающая обстановка на самом деле не является угрожающей [10].



По-видимому, эта же методика оказывается целесообразной и в том случае, если мы имеем дело не с фобией, а понимаем школьную тревожность как эмоциональное состояние с характерным ощущением беспомощности и тревожными ожиданиями в ситуации новизны, неопределенности и, как следствие, затруднений в прогнозировании, распознавании опасности и угрозы. Однако в этом случае, на наш взгляд, проблема приобретает большие масштабы. Практически любому ребенку при поступлении в школу, при переходе из одного образовательного учреждения в другое приходится сталкиваться с такими факторами (одним или несколькими), провоцирующими тревогу, как: новая, незнакомая обстановка; не предъявляемые ранее нормы и правила; динамичные, усложняющиеся требования; невозможность быть абсолютно уверенным в своей способности и/или готовности соответствовать своим ожиданиям и ожиданиям других; несогласованность, импульсивность педагогических воздействий и т. п.

Как показало наше небольшое исследование первоклассников, даже дети, проявляющие себя как нетревожные по результатам теста Р. Тэмбла, М. Дорки, Ф. Амена [3], в ситуациях, связанных со школой, описывающих моменты школьной жизни, содержащих школьную атрибутику и т. п., показывают повышенный уровень тревоги (тест школьной тревожности Филлипса) [11]. Таким образом, школьная тревожность не только следствие синдрома общей тревожности у ребенка: школа провоцирует патологическое проявление конституциональных особенностей, она представляет собой тот социокультурный контекст, в котором возникает тревожное поведение. Зачастую школа не является лишь субъективно осознаваемой угрозой, а действительно оказывает влияние на ребенка в качестве объективного стрессора.

В этой связи знакомство со школой, традиционно присутствующее на этапе адаптации младших школьников, на наш взгляд, не может быть принято как единственная мера повышения адаптивности ребенка в условиях образовательного учреждения. Помимо нивелирования фактора новизны как провокации тревоги более важным нам представляется формирование у ребенка понимания роли и места неопределенности, случайности, непостоянства условий в динамично меняющемся окружающем мире, тренировка умения результативно действовать в этих обстоятельствах, не ощущая себя беспомощным. Именно такие установки присущи идеологии средового подхода, предлагающего ознакомление со школьной средой, формирование отношения к ней [12], адаптацию и деятельное освоение образовательной среды как пример метадеятельности [13]. При этом образовательная среда, организованная как событийно-деятельностное поле школьной реальности, представляет собой фрактальное подобие жизненной среды, а взаимодействие с об-

разовательной средой есть модель взаимодействия с любой другой системой, имеющей средовую организацию, и носит универсальный характер метадеятельности.

Школьная тревожность с позиций средового подхода

Средовой подход в приложении к проблеме школьной тревожности, по нашему мнению, для педагога означает выбор феноменологической стратегии проектирования образовательной среды, т. е. прогноз путей ее (среды) развития на основе наблюдений, описания и фиксации реалий, порождаемых во взаимодействии со средой, а также накопления опыта и отбора результативных стратегий функционирования в среде.

С нашей точки зрения, средовой подход позволяет педагогу при проектировании предотвратить образовательной среде по принципу фрактальности (статистического самоподобия) повторять механизмы функционирования сложных неравновесных систем, каковыми являются образовательная, жизненная, окружающая среда, образовательная система, антропоэкосистема. Этим обеспечиваются ее устойчивость, самовосстановление и самоорганизация, которые представляют собой неотъемлемые свойства таких структур. Данное допущение смещает акцент с необходимости детального изучения упомянутых механизмов на возможность изучения отдачи от них, их результативности. Важнейшим для нас результатом является связь устойчивости развития системы в целом и устойчивости образующих ее подсистем, так как механизмы, обеспечивающие системе устойчивость, тесно связаны с «адаптивностью» структурных составляющих, т. е. развитие самоорганизующихся структур и их подсистем осуществляется вследствие согласованного резонансного взаимодействия элементов системы. Возникающие кооперативные эффекты основаны на обратных связях между всеми компонентами, тонкой реактивности в широком диапазоне статистических параметров. Это можно представить как «прилаживание», «притирание» в коллективе компонентов системы и их адаптацию к изменяющимся условиям, переход в непрерывном сотрудничестве, со-действии на новый уровень сложности.

В педагогическом контексте при рассмотрении образовательных систем из этого вытекает представление о взаимодействии ребенка с образовательной средой как о «притирании», «прилаживании» методом проб и ошибок в ходе активных действий и взаимодействий. При этом большое значение, на наш взгляд, имеет сама предоставленная возможность действовать, сама по себе активность (субъектная позиция) ребенка, придающая ему уверенность в себе на фоне рационального, инструментального отношения к ошибкам, тупиковым и отрицательным решениям



деятельностных, адаптивных задач. По нашему мнению, функция образовательной среды состоит в обеспечении этой деятельной адаптации, использовании ситуаций неопределенности как естественных, ординарных, рядовых. Следует помочь ребенку осознать, что успеху присущ не детерминированный, а вероятностный характер, что неуспех не всегда определяется неинформированностью или познавательной несостоятельностью субъекта. Существует довольно широкий круг событий, о которых достоверного знания нет и не может быть в принципе. Это те случайности, которые являются следствием нелинейности развития сложных систем, составляющих фундамент устройства мироздания. Тренирующий эффект образовательной среды и возникающая на его основе умелость, компетентность обусловлены тем, что неопределенность, незнание способов действия не должны становиться поводом для беспомощности и негативной самооценки. При отсутствии возможности знать, как следует действовать, весьма полезным оказывается знание того, как действовать не надо, формируемое в опыте средового функционирования («прилаживания»).

Таким образом, тренинг взаимодействия с образовательной средой представляется нам результативным в двух аспектах: во-первых, это преодоление страха неопределенности, снятие тревоги в ситуациях, когда предстоит выбор способа действий в условиях с принципиально непредсказуемым или плохо предсказуемым исходом, «приручение» стрессоров. Во-вторых, через разрешение неоднозначных, нелинейных ситуаций, нахождение выхода, успешно сделанный выбор, приводящий к удовлетворению результатом, вырабатывается качество, противоположное тревожности – устойчивость к подобным обстоятельствам и компетентность в решении адаптивных витальных задач. При этом слово «устойчивость» мы используем в том же значении, в котором оно употребляется в термине *sustainable development* – «устойчивое развитие» (от англ. *sustainable* – стабильный жизнеспособный, *sustain* – поддерживать, выдерживать), описывающем предпочтительный вариант эволюции антропоэкосистем.

О реализации идей средового подхода в решении проблемы школьной тревожности

Вышеописанные идеи и установки закладываются при проектировании образовательной среды, в первую очередь ее технологического компонента [14]. Как уже было показано [12], реализации этих идей способствуют выделенные нами группы образовательных технологий: в частности, нами разработаны и апробированы комплексный коллективно-индивидуальный проект «Мини-музей класса “В школьной среде, как рыба в воде”», деловая игра-проект «Экологические рейнджеры», циклы метапредметных

занятий для младших школьников «Системы. Системное видение мира», «Экосистема. Человек и окружающая среда», в том числе дающие представление об образовательной среде и способах взаимодействия с ней.

Таким образом, реализация средового подхода предлагает свое решение проблемы школьной тревожности. Деятельная адаптация во взаимодействии с образовательной средой призвана сформировать у школьника умения:

не переоценивать прогнозы и планы, понимать границы применимости плана как ориентировочной основы действий в линейных процессах; учитывать неопределенность, случайность, нелинейность, бифуркации повсеместно проявляющихся себя сложных систем, понимать, что неопределенность, нелинейность – это свойства мира;

различать линейные и нелинейные процессы, учитывать специфику планирования действий в нелинейных процессах;

преодолевать тревожность и беспомощность двумя основными путями: через получение знаний как опоры действий в линейных процессах, через тренинг приспособляемости, «прилаживания» в нелинейных процессах, где точное знание невозможно;

принимать решения в условиях неопределенности, воспринимая риски и ошибки как неизбежные атрибуты деятельности, рационально оценивая отрицательный результат с позиций ценности открытия не только путей, но и тупиковых ходов в разрешении проблемных ситуаций;

осваивать среду методом проб и ошибок, «прилаживанием», понимать и принимать то, что успешны действия и стратегии не консервативные, жесткие, нацеленные на закосневшую стабильность, а гибкие, динамичные, флуктуирующие. Девиз на гербе Парижа, изображающем лодку, *Fluctuat nec mergitur* (зыблема, но не потопляема) – это и девиз функционирования в образовательной среде;

описывать проделанное, фиксируя свой опыт; на основе «рецептурного» описания фактов, деталей, условий деятельности выделять полезные праксиологические правила, формировать знания о деятельности и адекватных ей стратегиях по «вики-модели»;

развивать инициативность, стремление к поиску, опираясь на идею о сути научения, состоящей не в том, чтобы не делать ошибок, а в том, чтобы часто ошибаться, не повторяя, однако, одной ошибки дважды.

Заключение

Итак, необходимая гуманизация образования, по нашему убеждению, заключается в следовании природе ребенка, в природосообразности организации обучения. Можно припомнить, как в 1980–1990-е гг. с большим энтузиазмом была вос-



принята идея создания валеологии, выбирающей своим объектом исследования здоровья, в отличие от медицины, издавна исследующей болезнь. По аналогии с валеологией и медициной в нашей ситуации смена акцента с отклонения на норму кажется весьма перспективной. Психологические теории личности и в еще большей степени современные данные физиологии объясняют патологические механизмы поведенческих расстройств, из их понимания выводятся методы коррекции нарушений, но чрезвычайно редко [7, 10] предлагаются приемы и практики, транслирующие и закрепляющие адекватные и успешные схемы поведения и деятельности. По нашему мнению, такой новый вектор предлагает средовой подход.

Поскольку фундаментальным является синергетическое понимание процессов жизнедеятельности через понятия «система», «среда», то адекватные способы функционирования антропологической системы (по восходящей индивид → личность → индивидуальность) по аналогии с самоорганизующимися природными системами следует представить как приспособление, адаптацию. Следовательно, задача педагогического сопровождения ребенка, подготовки ко вхождению в «большую» жизнь – тренинг адаптации, поддержание высокого уровня адаптивности. Поставленную таким образом задачу можно решить на основе средового подхода, выстраивая соответствующую образовательную среду.

Библиографический список

1. *Можейко М. А.* Синергетика. Гуманитарная энциклопедия // Гуманитарные технологии, 2010–2016. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6876> (дата обращения: 17.06.2017).
2. *Тимофеева А. Г.* Основные характеристики средового подхода к начальному экологическому образованию // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, вып. 1. С. 74–80.
3. *Астапов В. М.* Тревожность у детей. 2-е изд. СПб., 2004. 224 с.
4. *Барсукова Е. В., Гусейнова Э. Г.* Реактивная тревожность – естественное или приобретенное состояние организма // Современная педагогика. 2016. № 10 (47). С. 73–78.
5. *Ратанова Т. А., Лихачева Э. В.* Связь школьной тревожности с когнитивными особенностями младших школьников // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 3. С. 39 – 51.
6. *Викторова В. В.* Тревожность как сопутствующий фактор у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 36 с.
7. *Соловьева С. Л.* Тревога и тревожность : теория и практика // Медицинская психология в России : науч. сетевой журн. 2012. № 6 (17). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 11.06.2017).
8. *Литвиненко Н. В.* Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 627–631.
9. *Сушкова Ф.* Уровень тревожности школьников растет // Воспитание школьников. 2006. № 9. С. 26–35.
10. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Школьная тревожность : диагностика, профилактика, коррекция : учеб. пособие. СПб., 2004. 248 с.
11. Тест школьной тревожности Филлипса. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/179-test-anxiety-school-phillips> (дата обращения: 17.06.2017).
12. *Тимофеева А. Г.* Ожидания субъектов образования в отношении эффективности образовательной среды // Общество. Среда. Развитие. 2014. № 4. С. 139–143.
13. *Тимофеева А. Г.* Взаимодействие с образовательной средой как пример метадеятельности школьника // Социокультурная интеграция и специальное образование : сб. науч. ст. М., 2015. С. 228–234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24404279> (дата обращения: 11.04.2017).
14. *Тимофеева А. Г.* О проектировании эколого-образовательной среды. От противоречий к дополнительной // Конфликты в современном мире : международное, государственное и межличностное измерение. М., 2016. С. 856–860. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26478870> (дата обращения: 11.04.2017).

Образец для цитирования:

Тимофеева А. Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 293–298. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298

The Problem of School-Based Anxiety from the Position of the Environmental Approach

Anna G. Timofeeva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: timotheeva11@mail.ru

In a combination of views on apprehension and anxiety, aspects of the interaction of an individual with the environment and uncertainties are emphasized as properties of this interaction, i.e. aspects conceptually close to the synergetic paradigm of modern science. The author grounds the vision on the implementation of the environmental approach in interpreting the fundamental ideas of the post-nonclassical picture of the world about systemic integration and in the relation to the problem of determinism in refraction to the



psychological-pedagogical subject area. The aim of the data of the theoretical analysis presented in the article was the substantiation of high potential of the environmental approach, which develops the concept of the educational environment and technology of its organization. We propose directions of its application to the solution of the problem of school anxiety. Displacement of the angle from deviations to the norm is represented by the author as the most promising vector of pedagogical support of the situation of adaptation of a child to the school community and the conditions of education, and prevention of school anxiety. In addition to the traditional psychological tactics of correction, the pedagogical tactics of forming the habit of active adaptation and knowledge about the environmental specifics and qualities opposite to school anxiety are described. Its justification is given from the methodological positions of the environmental and system-synergetic approaches. The article is a theoretical commentary to the author's methodical manuals that implements the environmental approach in teaching of junior schoolchildren and is addressed to the specialists involved in providing the technological component of the primary school's educational environment.

Key words: system-synergetic approach, environmental approach to learning, educational environment, anxiety; school anxiety.

References

1. Mozheyko M. A. Sinergetika. Gumanitarnaya entsiklopediya (Humanitarian encyclopedia). *Gumanitarnye tehnologii*, 2010–2016 (Humanitarian technologies, 2010–2016). Available at: <http://gtmarket.ru/concepts/6876>. (accessed 17 June 2017) (in Russian).
2. Timofeeva A. G. Osnovnye kharakteristiki sredovogo podkhoda k nachal'nomu ekologicheskomu obrazovaniyu [The main characteristics of the environmental approach to primary ecological education]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2010, vol. 3, iss. 1 (9), pp. 74–80 (in Russian).
3. Astapov V.M. *Trevozhnost' u detey* [Anxiety in children]. 2nd ed. St. Petersburg, 2004. 224 p. (in Russian).
4. Barsukova E. V., Guseynova E. G. Reaktivnaya trevozhnost' – estestvennoe ili priobretennoe sostoyanie organizma [Reactive anxiety is a natural or acquired condition of the body]. *Sovremennaya pedagogika* [Modern pedagogy], 2016, no. 10 (47), pp. 73–78 (in Russian).
5. Ratanova T. A., Likhacheva E. V. Svyaz' shkol'noy trevozhnosti s kognitivnymi osobennostyami mladshikh shkol'nikov [The Relationship of school anxiety and cognitive characteristics of younger students]. *Psikholog. zhurn.* [Psychological journal], 2009, vol. 30, no. 3, pp. 39–51 (in Russian).
6. Viktorova V. V. *Trevozhnost' kak soputstvuyushchiy faktor u detey mladshhego shkol'nogo vozrasta s sindromom defitsita vnimaniya i giperaktivnost'yu* [Anxiety as a concomitant factor in schoolchildren with attention deficit hyperactivity syndrome]. Thesis Diss. Sci. (Psychol.). Moscow, 2010. 36 p. (in Russian).
7. Solov'eva S. L. *Trevoga i trevozhnost': teoriya i praktika* (Anxiety and anxiety: theory and practice). *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: nauch.setevoy zhurn.* (Medical psychology in Russia: scientific networking journal), 2012, no. 6 (17). Available at: <http://medpsy.ru> (accessed 11 June 2017) (in Russian).
8. Litvinenko N. V. *Shkol'naya trevozhnost' kak pokazatel' narusheniya adaptatsii shkol'nikov k obrazovatel'noy srede* [School anxiety as an indicator of violation of adaptation of pupils to educational environment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 5, pp. 627–631 (in Russian).
9. Sushkova F. *Uroven' trevozhnosti shkol'nikov raset* [The Level of anxiety of pupils is growing]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of pupils], 2006, no. 9, pp. 26–35 (in Russian).
10. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V. *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya: ucheb. posobie* [School anxiety: diagnosis, prevention, correction]. St. Petersburg, 2004. 248 p. (in Russian).
11. *Test shkol'noy trevozhnosti Fillipsa* (Test school anxiety Phillips). Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/179-test-anxiety-school-phillips> (accessed 17 June 2017) (in Russian).
12. Timofeeva A.G. *Ozhidaniya sub'ektov obrazovaniya v otnoshenii effektivnosti obrazovatel'noy sredy* [Education subjects expectations regarding efficacy of educational environment]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie* [Society. Environment. Development], 2014, no. 4, pp. 139–143 (in Russian).
13. Timofeeva A. G. *Vzaimodeystvie s obrazovatel'noy sredoy kak primer metadeyatel'nosti shkol'nika* (Interaction with the educational environment as an example of schoolchildren's metaactivity). In: *Sotsiokul'turnaya integratsiya i spetsial'noe obrazovanie: sb. nauch. st.* (Sociocultural integration and special education: Collection of scientific articles). Moscow, 2015, pp. 228–234. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24404279> (accessed 11 April 2017). (in Russian).
14. Timofeeva A. G. *O proektirovanii ekologo-obrazovatel'noy sredy. Ot protivorechiy k dopolnitel'nosti* (About designing ecological and educational environment. From contradiction to complementarity). In: *Konflikty v sovremennom mire: mezhdunarodnoe, gosudarstvennoe i mezhluchnostnoe izmerenie* (Conflict in the modern world: international, national and interpersonal dimension). Moscow, 2016, pp. 856–860. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26478870> (accessed 11 April 2017) (in Russian).

Cite this article as:

Timofeeva A. G. The Problem of School-Based Anxiety from the Position of the Environmental Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 293–298 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298