
Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4-х классов

Адаскина А.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Воронкова И.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Сираджева Ш.Ш.

Школа № 2103 (ГБОУ г. Москвы «Школа № 2103»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

Работа направлена на выявление связей между показателями тревожности и успешности обучения у четвероклассников. В исследовании приняли участие 164 ученика четвертых классов в возрасте 9–11 лет (89 мальчиков и 75 девочек). Применялись методики: Проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан; Шкала личностной тревожности для учащихся А.М. Прихожан; Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой (вариант адаптации А.М. Прихожан); Групповой интеллектуальный тест, а также анализ успеваемости обучающихся по основным предметам. Большинство четвероклассников продемонстрировали средний уровень тревожности на фоне сниженной познавательной активности и учебной мотивации. Выявлена сильная положительная корреляция между общими показателями тревоги и уровнем учебной мотивации, мотивации достижения успеха, познавательной активностью и успеваемостью, что говорит о том, что педагогические и психологические аспекты успешности школьной деятельности образуют единый фактор, по крайней мере, на данной выборке.

Ключевые слова: тревожность, успешность учебной деятельности, мотивация учения, мотивация достижения успеха, младший школьный возраст.

Для цитаты: Адаскина А.А., Воронкова И.В., Сираджева Ш.Ш. Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4-х классов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 165–175. DOI:10.17759/bppe.2024210415

The Connection between Anxiety and Educational Success among 4th Grade Students

Anna A. Adaskina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Inna V. Voronkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: [ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2867-2354](https://orcid.org/0000-0003-2867-2354), e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Shahla Sh. Siradzheva

School No. 2103, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

The work is aimed at identifying connections between indicators of anxiety and learning success among fourth-graders. The study involved 164 fourth grade students aged 9-11 years (89 boys and 75 girls). A correlational research design was used. Four methods were used in the work: Projective method for diagnosing school anxiety by A.M. Prikhozhan; Personal anxiety scale for students A.M. Prikhozhan; the Spielberger-Andreev method for diagnosing educational motivation and emotional attitude to learning (adapted by A.M. Prikhozhan); Group intellectual testing, as well as analysis of student performance in basic subjects. The majority of fourth-graders demonstrated an average level of anxiety, coupled with reduced cognitive activity and educational motivation. A strong positive correlation was revealed between general indicators of anxiety and the level of educational motivation, motivation to achieve success, cognitive activity and academic performance, which suggests that the pedagogical and psychological aspects of the success of school activities form a single factor, at least in this sample.

Keywords: anxiety, success of educational activities, learning motivation, motivation to achieve success, primary school age.

For citation: Adaskina A.A., Voronkova I.V., Siradzheva Sh.Sh. The Model of Organizing the Educational Space of the School as a Point of Growth of Rural Development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 165–175. DOI:10.17759/bppe.2024210415 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В современном обществе стрессогенных ситуаций становится все больше. Основными стрессорами для обучающихся выступают: высокие учебные нагрузки, нерегламентированное время занятий и развлечений, проводимое с гаджетами, нарушение режима сна, конфликтные ситуации в школе и дома [5; 8]. Данные медицинской статистики показывают, что нервно-психическое состояние школьников в последнее время ухудшается, около 50% школьников имеют проблемы с адаптацией к образовательной среде, отмечается рост функциональных нарушений нервной системы.

Многие авторы фиксируют высокую тревожность школьников, связанную с учебными процессами. В данном исследовании раскрывается связь тревожности с успешностью школьного обучения у учеников 4-х классов на завершающей ступени начального образования. Несмотря (а возможно, именно по этой причине) на то, что проблема тревожности и, в частности, школьной тревожности широко обсуждается, исследователи не пришли к единому пониманию данного термина. Не существует единого определения понятия «тревожность», а данные о связи тревожности и академической успешности носят противоречивый характер. А.М. Прихожан указывает на целый ряд принципиальных вопросов, взгляды на которые противоречивы у представителей разных школ. К таким вопросам относятся соотношение тревоги и страха, разделение и соотношение «свободной» тревоги и конкретных тревог, связанных с определенными событиями и ситуациями, суть тревожности как устойчивой личностной черты [10]. Если в русскоязычной литературе наиболее часто используется обобщенный термин «школьная тревожность», то в современных зарубежных исследованиях в последние годы усилился интерес к изучению более узких аспектов тревожности, таких как «тестовая тревожность», «математическая тревожность», «тревожность при чтении», «тревожность при изучении иностранных языков», «социальная тревожность» [1; 11; 13].

Также неоднозначна трактовка понятия «успешность обучения». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «успешность обучения» рассматривается в двух основных аспектах: педагогическом и психологическом. В педагогическом, в первую очередь, авторы ориентируются на показатели качества образования, результативность (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, В.Ю. Питюков, Г.И. Щукина). В психологическом подходе под «успешностью обучения» понимают удовлетворенность личности обучающегося процессом и результатом учебной деятельности, «особое эмоциональное состояние, которое отражает отношение обучающегося к учебной деятельности» (В.К. Вилюнас, Л.Н. Белопольская, С.Н. Лысенкова, Е.А. Никитина, М.Р. Шабалина) [2]. Т.А. Парфенова отмечает, что понятие «успешность учебной деятельности» многогранно и имеет психологический, педагогический и социальный аспекты, в качестве составляющих успешности рассматривает такие показатели, как учебная мотивация, мотивация достижения успеха, хорошая успеваемость и адекватная самооценка [9].

Обратимся к исследованиям, рассматривающим связь тревожности и отдельных показателей успешности обучения. А.М. Прихожан обращается к непростому вопросу о влиянии тревожности на продуктивность интеллектуальной деятельности в конкретной ситуации. В проведенном исследовании автор описывает весьма нелинейные зависимости. Так, у тревожных младших школьников стрессогенная инструкция приводила к резкому снижению показателей интеллектуальной деятельности при решении как сложных, так и простых задач. У эмоционально стабильных обучающихся при решении сложных задач продуктивность снижалась, а при решении простых — повышалась. Таким образом, эффективность деятельности зависела, как минимум, от личностной тревожности детей, сложности задания, восприятия ситуации как потенциально опасной (ситуация проверки). Исследование связи между тревожностью и фактической успеваемостью показало, что у школьников 1–8-х классов корреляционные связи выявлены не были. Однако были найдены различия в субъективном отношении к оценкам между тревожными и эмоционально благополучными школьниками. Тревожные школьники были менее удовлетворены своими оценками, их устраивала оценка (даже невысокая) в том случае, если она соответствовала их ожиданиям или если сопровождалась похвалой со стороны учителя. Отношение к оценкам у эмоционально стабильных школьников оказалось более однозначным — обычно их устраивали хорошие оценки и расстраивали плохие. Автор отмечает, что наиболее сильные переживания тревожные школьники испытывали из-за страха разочаровать родителей. Кроме того, тревожные школьники часто рассматривали отметку не как показатель выполнения задания, а как выражение отношения к ним учителя. Таким образом, А.М. Прихожан утверждает, что связь между тревожностью и успеваемостью не прямая и опосредуется такими факторами, как самооценка, отношения с родителями и родительские ожидания, отношение к оценке в целом [10].

А.Л. Венгер, рассматривая синдром хронической неуспешности, который складывается в конце дошкольного, чаще — в младшем школьном возрасте, признает ведущую роль тревожности в его формировании. Ярко выраженное желание соответствовать ожиданиям взрослых порождает у младшего школьника высокую тревожность и приводит к дезорганизации деятельности. Как следствие, ребенок получает негативную оценку со стороны окружения (низкие отметки, замечания), что приводит к увеличению тревожности, снижению самооценки и может перерасти в синдром хронической неуспешности, при котором школьник имеет низкую успеваемость, высокий уровень тревожности, постоянный психологический дискомфорт, неуверенность в себе, ожидание негативной обратной связи, избегающее поведение [4].

Результаты многих отечественных и зарубежных исследований подчеркивают связь между высокой тревожностью и сниженной успеваемостью [3; 4; 7; 15].

Л. Маццоне с соавторами отмечает, что показатели тревожности возрастают от начальной к старшей школе, соответственно, среди старшеклассников больше высокотрехотных учеников, авторами исследования была выявлена отрицательная связь между тревожностью и успеваемостью [15]. Э.В. Зиновьева считает, что школьная тревожность во многом определяется особенностями нервной системы ребенка. В ее исследовании были выявлены отрицательные корреляции между тревожностью, когнитивными способностями и успеваемостью младших школьников [6]. Л.В. Юркина и С.А. Шумакова отмечают, что в психолого-педагогической литературе тревожность обычно оценивается как фактор, снижающий функционирование когнитивных процессов и негативно влияющий на успеваемость. Однако результаты их исследования показали обратное — выяснилось, что большинство успешных учеников имеет высокую тревожность [12].

В зарубежных исследованиях большое внимание уделяется изучению тревожности у одаренных школьников. Некоторые исследования показывают, что интеллектуально одаренные школьники уязвимы по отношению к стрессам, нагрузкам, социальным проблемам, имеют повышенный риск нервно-психических расстройств, в том числе тревожного спектра. В качестве психофизиологических факторов, объясняющих это явление, рассматриваются высокая чувствительность, сверхвозбудимость и диссинхрония развития. В других исследованиях, напротив, выявлено, что интеллектуально одаренные школьники более устойчивы к стрессовым факторам [11].

М. Мусави с коллегами выявили значительную отрицательную корреляцию между показателями тестовой тревожности и средним баллом успеваемости у учащихся. Девочки показали более высокий уровень тревожности в отличие от мальчиков. Низкая тревожность была выявлена у учеников, обучающихся в школе для одаренных детей, что может объясняться как особенностями психологического климата в конкретной организации, так и более высокими адаптационными возможностями данных учеников [16].

Э. Кери и ее коллеги изучали различные формы тревожности: общая, математическая, тестовая, а также и их связь с успеваемостью на разных этапах обучения. В исследовании описаны три среза: начальная, средняя и старшая школа. Исследователями были выявлены значимые отрицательные корреляции между математической тревожностью и успеваемостью по математике и чтению. Были выявлены различия между мальчиками и девочками — в этой выборке девочки значительно чаще попадали в высокотрехотную группу. На основе анализируемых данных авторы выдвигают предположение, что повышение специфических форм тревожности, таких как математическая тревожность, происходит у учеников начальной школы на основе повышенной личностной тревожности. Однако у учеников средней школы тревожность становится более специфичной и меньше связана с общей тревожностью. Более детальный анализ показывает, что математическая тревожность может иметь различную этиологию в разных группах детей и, таким образом, по-разному относиться к успеваемости в разных группах [14].

Подводя итоги краткого обзора по теме взаимосвязи между тревожностью и успешностью обучения, можно отметить, что, несмотря на кажущуюся очевидность, эмпирические данные де-

монстрируют весьма противоречивые результаты. Исследователи приходят к тому, что однозначной связи между этими показателями не существует. Вероятно, для получения более точных зависимостей конструкт «тревожность» следует дифференцировать и конкретизировать, а также учитывать в исследованиях многочисленные дополнительные факторы, такие как психофизиологическая предрасположенность к тревожности, возраст и пол учащихся, интеллектуальное развитие ребенка, требования и ожидания родителей, способы педагогического общения.

Целью настоящего исследования является изучение связи компонентов успешности учебной деятельности с разными видами тревожности у учащихся 4-х классов.

Гипотезы исследования: 1) психологические и педагогические факторы успешности школьной деятельности взаимосвязаны; 2) показатели школьной тревожности связаны с успешностью обучения.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной московской школы. В эмпирическую группу вошли 164 обучающихся (вся параллель 4-х классов) в возрасте 9–11 лет. Выборку составили 89 мальчиков и 75 девочек.

В работе были использованы психодиагностические методики: проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан (методика проводилась индивидуально или в микрогруппах по 3–4 человека); Шкала личностной тревожности для учащихся А.М. Прихожан; методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой (проводилась фронтально); Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) (адаптация М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой; проводилась фронтально). Также был проведен анализ данных школьной успеваемости (баллы по основным предметам и средний балл).

Результаты исследования

Результаты диагностики по проективной методике А.М. Прихожан показали, что основная часть четвероклассников (91,4%) имеют нормальный (средний) уровень тревожности, 5,5% — низкий и 3% — высокий уровень тревожности.

Результаты диагностики по Шкале тревожности А.М. Прихожан также подтверждают полученные в проективной методике результаты — большая часть обследованных четвероклассников имеют нормальный уровень тревожности (табл. 1).

Табл. 1. Результаты диагностики по Шкале личностной тревожности для учащихся А.М. Прихожан (субшкалы; в %)

	Чрезмерное спокойствие (1–2 стен)	Нормальный (3–6 стен)	Несколько завышен (7–8 стен)	Очень высокий (9 стен)	Очень завышенный (10 стен)
Школьная тревожность	6,6	84,6	7,8	1	1
Самооценочная тревожность	23,7	73,1	2,3	1	0
Межличностная тревожность	12,8	84,1	3	0	0

В исследуемой выборке практически не выявлены высокие показатели тревожности. Вероятно, данный результат можно объяснить благоприятной психологической атмосферой в учебной организации, а также тем, что четвероклассники уже достаточно адаптировались к процессу учебы и к социальным взаимодействиям с учителем и одноклассниками, приняли правила школьной жизни.

Результаты диагностики учебной мотивации по методике А.Д. Андреевой показали, что у большинства (53%) четвероклассников преобладает 4 уровень мотивации, что говорит о сниженной мотивации к учебе, отрицательных эмоциях, связанных со школой (табл. 2).

Табл. 2. Результаты по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой

Уровень мотивации	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4	Уровень 5
Мальчики (чел.)	0	0	38	47	4
Девочки (чел.)	0	1	27	40	7
Вся выборка (%)	0	0,5	39,5	53	7

39,5% обучающихся демонстрируют 3 уровень мотивации, при котором наблюдается сниженная познавательная активность, отношение к учебе характеризуется как «школьная скука». Можно предположить, что тревога в данном случае играет мобилизующую роль. Так как наблюдается дефицит внутренней мотивации к учебе, на первый план выходит внешняя мотивация (требования, наказания, поощрения со стороны взрослых), вызывающая тревогу и побуждающая к выполнению учебных заданий.

По одной субшкале данной методики — «Тревожность» — были выявлены высокие значения, в основном, у мальчиков, различия между девочками и мальчиками значимы ($F^{**эмп} = 4,53$) (табл. 3).

Табл. 3. Распределение обучающихся по шкале «Тревожность» (шкала «Тревожность», методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению) у мальчиков и девочек (в %)

Уровни по шкале тревожности	Высокий	Средний	Низкий
Мальчики	24,7	46	29,3
Девочки	2,8	62,6	34,6
Вся выборка	14,6	53,6	31,7

Качественный анализ ответов испытуемых показывает, что у мальчиков сильнее выражены симптомы тревожности (взвинчен, напряжен) и переживания неудачи.

Анализ результатов диагностики уровня интеллектуального развития (тест ГИТ) показал, что большую часть выборки составляют обучающиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития (табл. 4).

Табл. 4. Сравнение уровней интеллектуального развития по ГИТ и среднего балла успеваемости у мальчиков и девочек

Уровень развития	Очень низкий	Низкий	Немного ниже нормы	Норма	Высокий
Мальчики (чел.)	4	8	19	53	5
Девочки (чел.)	3	10	13	40	9

Значимых различий между мальчиками и девочками выявлено не было.

Корреляционный анализ общей успеваемости (средний балл), успеваемости по основным предметам и успешности выполнения субтестов ГИТ показал, что школьная успеваемость — как средний балл, так и оценки по отдельным предметам — имеют высокую корреляцию с результатами выполнения субтестов ГИТ (табл. 5).

Табл. 5. Связь успеваемости с результатами выполнения субтестов ГИТ

	Скорость понимания простых указаний	Сформированность математических знаний	Понимание смысла предложений	Умение анализировать понятия	Умение находить логические закономерности	Умение мыслить по аналогии	Скорост. возможности выполнения заданий	Сумма баллов
Успеваемость (ср. балл)	,461**	,449**	,516**	,623**	,461**	,502**	,196*	,724**

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$; «**» — $p \leq 0,01$.

В исследовании были выявлены сильные корреляционные связи между успеваемостью, познавательной активностью, мотивацией достижения, уровнем мотивации, интеллектуальным развитием и школьной тревожностью (табл. 6). Кроме того, установлена связь между уровнем интеллектуального развития обучающихся 4-х классов и их познавательной активностью, а также мотивацией достижения. Таким образом, выявляется общий фактор успешности обучения, включающий уровень интеллектуального развития, учебную мотивацию, мотивацию достижения, что сочетается в данной выборке и с хорошими показателями успеваемости.

Табл. 6. Корреляционный анализ основных показателей

	Шкала тревоги	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Успеваемость (ср. балл)
Познавательная активность	,570**	,488**	-,363**	1,000	,720**	,616**	-,133	,686**
Мотив достижения	,578**	,521**	-,304**	,720**	1,000	,582**	-,008	,655**
Уровень мотивации	,444**	,383**	-,284**	,762**	,773**	,251**	-,296**	,541**
Успеваемость (ср. балл)	,556**	,579**	-,252**	,686**	,655**	,648**	-,127	1,000
Уровень ИР (по ГИТ)	,630**	,557**	-,317**	,739**	,676**	,661**	-,058	,724**

Примечание: «**» — $p \leq 0,01$.

Полученные результаты подтверждают представления Т.А. Парфеновой о тесной связи таких компонентов успешности обучения, как учебная мотивация, мотивация достижения успеха, хорошая успеваемость. Таким образом, результаты нашего исследования объединяют два подхода к пониманию «успешности обучения», показывая высокую значимую связь психологических и педагогических характеристик. Разумеется, эти данные нуждаются в проверке на других выборках.

Полученные результаты вступают в противоречие со многими исследованиями, в которых были получены отрицательные корреляции между тревожностью и показателями успешности

обучения, в частности успеваемостью. Гипотеза, основанная на анализе литературы, в нашем исследовании не подтвердилась, необходимо дальнейшее изучение неоднозначных связей исследуемых показателей на разных выборках.

Особенности исследуемой выборки (достаточно высокая однородность выборки по выраженности тревожности, преобладание среднего, нормального уровня тревожности у детей, сочетающегося со сниженным эмоциональным отношением к учебе и достаточно высокой успеваемостью), не позволяет в полной мере делать окончательные выводы о характере и причинах полученных корреляций. Основываясь на этих данных, мы можем выдвинуть ряд предположений, нуждающихся в дальнейшем исследовании.

Проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование приводят к мысли о том, что однозначно ответить на вопрос о связи тревожности и успеваемости, вероятно, невозможно. Однако можно описать некоторые типичные варианты этой взаимосвязи. Эмпирические данные, полученные на нашей выборке, позволили описать такой вариант. У детей наблюдается снижение учебной мотивации, преобладание низкого познавательного интереса, им неинтересно учиться. Однако требования родителей и педагогов вынуждают учеников осваивать учебный материал, что приводит к повышению уровня школьной тревожности. В такой ситуации именно школьная тревожность побуждает ребенка готовить домашние задания, быть прилежным на уроке. Тревожность становится организующим и мотивирующим фактором школьной успешности при недостаточной учебной мотивации.

Вызывают интерес данные, полученные при корреляционном анализе «самооценочной» тревожности и «школьной» тревожности» (табл. 7). Установлена обратная (отрицательная) связь между самооценочной тревожностью и школьной тревожностью, а также познавательной активностью, мотивацией достижения успеха и успеваемостью.

В то же время установлена слабая значимая связь самооценочной тревожности с межличностной тревожностью. Можно предположить, что самооценочная тревожность, направленная на переживания, связанные с собственной внешностью, оценкой собственной личности в целом, отличается от школьной тревожности. Четвероклассники, вступая в подростковый возраст, начинают уделять внимание тому, какое впечатление они производят, как их оценивают окружающие. Тревожность, связанная с самооценкой, вероятно, вытесняет тревогу, связанную с учебой, и негативно влияет как на психологические, так и на педагогические аспекты школьной жизни.

Табл. 7. Связь самооценочной тревожности и школьной тревожности, мотивации и успеваемости

	Школьная тревожность (проективная методика)	Школьная тревожность (опросник А.М. Прихожан)	Межличностная тревожность	Магическая тревожность	Познавательная активность	Мотив достижения	Уровень мотивации	Успеваемость (ср. балл)
Самооценочная тревожность	-,237**	-,103	,194*	,163*	-,363**	-,304**	-,284**	-,252**

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$; «**» — $p \leq 0,01$.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Психологические (уровень учебной мотивации, выраженность мотивации достижения успеха, познавательная активность) и педагогические (показатели школьной успеваемости) фак-

торы демонстрируют сильные корреляционные связи, тем самым образуя в данной выборке единый фактор, который может быть определен как «успешность обучения».

2. В обследованной выборке у большинства четвероклассников выявлен средний уровень тревожности и сниженная познавательная активность и учебная мотивация, что говорит о том, что дети чувствуют себя в школе комфортно, однако испытывают «школьную скуку».

3. Выявлена сильная положительная связь между общими показателями тревоги и уровнем учебной мотивации, мотивации достижения успеха, познавательной активностью и успеваемостью.

4. Отдельные показатели тревожности связаны с успешностью учебной деятельности неоднозначными связями: шкала «Самооценочная тревожность» имеет значимую отрицательную корреляцию с параметрами учебной мотивации, уровнем интеллектуального развития, средним баллом успеваемости и школьной тревожностью. Субшкала «Межличностная тревожность» не имеет значимых корреляций с параметрами успешности обучения.

Литература

1. Адаскина А.А. Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 28–35. doi:10.17759/jmfp.2019080103
2. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-2. С. 438–443.
3. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 22–28. doi:10.17759/pse.2018230503
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2. М.: Генезис, 2001. 128 с.
5. Воронкова И.В., Расторгуева М.Д., Енукова М.О. Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 98–105. doi:10.17759/bppe.2023200110
6. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 260 с.
7. Мельникова Н.М., Монастырев Т.С. Эмпирическое исследование взаимосвязи тревожности и учебной мотивации у младших подростков // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3 (27). С. 56–69.
8. Милушкина О.Ю., Дубровина Е.А., Григорьева З.А., Козырева Ф.У., Пивоваров Ю.П. Влияние современной образовательной среды на нервно-психическое здоровье [Электронный ресурс] // Российский вестник гигиены. 2023. № 4. С. 47–56. doi:10.24075/rbh.2023.085
9. Парфенова Т.А. Взаимосвязь уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 76–80.
10. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Питер, 2009. 143 с.
11. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 97–106. doi:10.17759/jmfp.2021100409
12. Юркина Л.В., Шумакова С.А. Взаимосвязь школьной тревожности и успеваемости учащихся начальной школы [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. № 9. С. 909–915. doi:10.30853/ped20220143
13. Bensoussan M. Alleviating Test Anxiety for Students of Advanced Reading Comprehension // RELC Journal. 2012. Vol. 43(2). P. 203–216. doi:10.1177/0033688212449511

14. Carey E., Devine A., Hill F., Szűcs D. Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school // PLOS ONE. 2017. Vol. 12(3). doi:10.1371/journal.pone.0174418
15. Mazzone L., Ducci F., Scoto M.C., Passaniti E., Genitori D'Arrigo V., Vitiello B. The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents // BMC Public Health. 2007. Vol. 7(1). doi:10.1186/1471-2458-7-347
16. Mousavi M., Haghshenas H., Alishahi M.J. Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents // Iranian Red Crescent Medical Journal. 2008. Vol. 10(1).

References

1. Adaskina A.A. Izuchenie fenomena matematicheskoi trevozhnosti v zarubezhnoi psikhologii [The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 28–35. doi:10.17759/jmfp.2019080103 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Birina O.V. Ponyatie uspehnosti obucheniya v sovremennykh pedagogicheskikh i psikhologicheskikh teoriyakh [The concept of the successful training in modern pedagogical and psychological theories]. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, 2014, no. 8-2, pp. 438–443. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Borisova I.V. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti na etape adaptatsii k obucheniyu v 5-kh klassakh [Adaptation in Students of 5th Classes: Relationship between School Anxiety and Learning Motivation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 22–28. doi:10.17759/pse.2018230503 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Venger A.L. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. Chast' 2. Moscow: Genezis, 2001. 128 p. (In Russ.).
5. Voronkova I.V., Rastorgueva M.D., Erukova M.O. Osobennosti kommunikativnykh kompetentsii, uchebnoi motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu mladshikh shkol'nikov [Features of Communicative Competencies, Educational Motivation, and Emotional Attitude to Learning of Primary School Students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 98–105. doi:10.17759/bppe.2023200110 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zinov'eva E.V. Shkol'naya trevozhnost' i ee svyaz' s kognitivnymi i lichnostnymi osobennostyami mladshikh shkol'nikov: Diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2006. 260 p. (In Russ.).
7. Melnikova N.M., Monastirev T.S. Empiricheskoe issledovanie vzaimosvyazi trevozhnosti i uchebnoi motivatsii u mladshikh podrostkov [An empirical study of the relationship between anxiety and learning motivation in younger adolescents]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2022, no. 3 (27), pp. 56–69. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Milushkina O.YU., Dubrovina E.A., Grigor'eva Z.A., Kozyreva F.U., Pivovarov YU.P. Vliyanie sovremennoi obrazovatel'noi sredy na nervno-psikhicheskoe zdorov'e [Influence of modern educational environment on the neuro-mental health of school-age children] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii vestnik gigieny = Russian Bulletin of Hygiene*, 2023, no. 4, pp. 47–56. doi:10.24075/rbh.2023.085 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Parfenova T.A. Vzaimosvyaz' urovnya proyavleniya trevozhnosti i uspehnosti v uchebnoi deyatel'nosti mladshikh podrostkov [The relationship between symptoms of anxiety and success in educational activity of younger adolescents]. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik = Povolzhskii Pedagogicheskii Vestnik*, 2015, no. 3 (8), pp. 76–80. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'nyi i shkol'nyi vozrast. Saint Petersburg: Piter, 2009. 143 p. (In Russ.).
11. Shcheblanova E.I., Petrova S.O. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya trevozhnosti intellektual'no odarenykh shkol'nikov [Modern Foreign Researches of Anxiety in Intellectually Gifted School Children] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 97–106. doi:10.17759/jmfp.2021100409 (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Yurkina L.V., Shumakova S.A. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i uspevaemosti uchashchikhsya nachal'noi shkoly [Relationship between School Anxiety and Academic Performance among Primary School Students] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, 2022. Vol. 7, no. 9, pp. 909–915. doi:10.30853/ped20220143 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Bensoussan M. Alleviating Test Anxiety for Students of Advanced Reading Comprehension. *RELC Journal*, 2012. Vol. 43, no. 2, pp. 203–216. doi:10.1177/0033688212449511
14. Carey E., Devine A., Hill F., Szűcs D. Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLOS ONE*, 2017. Vol. 12, no. 3. doi:10.1371/journal.pone.0174418
15. Mazzone L., Ducci F., Scoto M.C., Passaniti E., Genitori D'Arrigo V., Vitiello B. The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 2007. Vol. 7, no. 1. doi:10.1186/1471-2458-7-347
16. Mousavi M., Haghshenas H., Alishahi M.J. Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 2008. Vol. 10, no. 1.

Информация об авторах

Адаскина Анна Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Воронкова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Сираджева Шахла Шахбеддин кызы

педагог- психолог, Школа № 2103 (ГБОУ г. Москвы «Школа № 2103»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

Information about the authors

Anna A. Adaskina

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Inna V. Voronkova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Shahla Sh. Siradzheva

Teacher-Psychologist, School No. 2103, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

Получена 10.09.2024

Received 10.09.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024