

Научная статья

УДК 159.99

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115

**Школьная тревожность как значимый фактор формирования
стиля учебной деятельности младших школьников****Оксана Борисовна Симатова***Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
asimatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>*

Научная актуальность и социальная значимость проблемы школьной тревожности определяются дезадаптационным характером её проявлений, дезинтеграцией учебной деятельности под её влиянием, а также существованием феномена её «вторичной выгоды» для взрослых участников образовательного процесса. Целью представленного исследования явилось изучение школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности по критерию автономности-зависимости. Исследование проводилось с использованием методов экспертного опроса и психодиагностического тестирования, в рамках которого применялись соответствующие надёжные и валидные психодиагностические методики. Полученные результаты были подвергнуты качественно-содержательному и количественному анализу. Анализ результатов эмпирического исследования позволяет говорить о наличии определённых особенностей изучаемых проявлений школьной тревожности, касающихся уровня её выраженности и качественного своеобразия у младших школьников с автономным и зависимым стилями учебной деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что при наличии высоких уровней школьной тревожности и широкого спектра её переживаний у младших школьников существует высокая вероятность формирования зависимого стиля учебной деятельности. Это, в свою очередь, диктует необходимость разработки и реализации грамотного психолого-педагогического воздействия, направленного на превенцию и оптимизацию школьной тревожности младших школьников на ранних этапах её развития. Педагогам необходимо учитывать, что собственные личностные и профессиональные деструкции могут оказывать существенное влияние на психическое развитие и психологическое здоровье обучающихся. Таким образом, в контексте освоения учебной деятельности школьная тревожность выступает важным фактором её адекватного формирования, эффективного регулирования и продуктивности.

Ключевые слова: школьная тревожность, учебная деятельность, автономный стиль учебной деятельности, зависимый стиль учебной деятельности, качественное своеобразие школьной тревожности

Введение. Достаточно продолжительный период развития педагогики и психологии включает изучение проблемы тревожности вообще и школьной тревожности, как её специфического варианта, в частности. При этом научная актуальность данной проблемы не снижается, а её социальная значимость имеет тенденцию к росту. Такое положение дел связано, прежде всего, со слабостью прикладного и практического аспектов проблемы школьной тревожности при достаточно хорошей теоретико-методологической её изученности. Кроме того, исследователи указывают на постоянное расширение спектра влияния школьной тревожности на освоение, регуляцию и ре-

ализацию различных видов деятельности, адаптационные возможности личности, возникновение различных типов и форм дезадаптивного, в том числе и девиантного, поведения. При этом особого внимания, на наш взгляд, заслуживает и тот факт, что в условиях образовательного пространства обучающиеся с выраженной тревожностью зачастую являются более «удобными» для взрослых участников образовательного процесса. Это связано с характерными для части таких учеников поведенческими проявлениями школьной тревожности: они всячески стремятся выполнять все требования учителей и родителей, стараются хорошо учиться и максимально выполнять все за-

дания, практически не нарушают дисциплинарных требований и соблюдают правила школьной жизни. При этом, несмотря на такие различные поведенческие проявления, ведущим психологическим механизмом во всех случаях зачастую является трудно дифференцируемый феномен школьной тревожности.

Мы считаем, что определённым противоречием выступает тот факт, что, несмотря на признание влияния школьной тревожности на формирование учебной деятельности, зачастую её изучение ведётся вне данного контекста, а больше как психологической характеристики, имеющей значение для эмоционального благополучия личности. При этом школьная тревожность выступает значимой личностной характеристикой, оказывающей существенное влияние на усвоение и регуляцию учебной деятельности, что во многом определяет формирование её соответствующего стиля. Данный факт является особенно важным в отношении учебной деятельности младших школьников, которая в данный период развития только начинает своё становление и максимально подвержена влиянию многочисленных, в том числе и интрапсихологических, условий и факторов.

Цель представляемого в статье эмпирического исследования состояла в изучении особенностей школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности. Задачи исследования заключались в изучении уровня общей школьной тревожности и характера переживания школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности; количественном и качественно-содержательном анализе результатов исследования; сравнении полученных результатов; сопоставлении данных психодиагностического тестирования и экспертного опроса педагогов для выяснения возможности дифференциальной диагностики школьной тревожности по её поведенческим проявлениям. Научная новизна настоящего исследования определяется изучением школьной тревожности в контексте развития учебной деятельности и формирования её соответствующего стиля у младших школьников, а также попыткой оценить возможность дифференциальной диагностики уровня школьной тревожности по поведенческим реакциям младших школьников. Практиче-

ская значимость исследования обусловливается возможностью использования его результатов для более глубокой психолого-педагогической подготовки педагогов, работающих с младшими школьниками, а также для разработки и реализации практических рекомендаций для всех участников образовательного процесса по оптимизации школьной тревожности младших школьников. Результаты исследования значительно расширяют возможности направленного индивидуального подхода при развитии учебной деятельности с целью формирования наиболее продуктивного её стиля.

Методология и методы исследования. В интегрированном психолого-педагогическом подходе сформировалась позиция чёткой дифференциации понятий тревоги, как эмоционального состояния, и тревожности, как свойства личности [1, с. 12–19]. В обобщённом виде в современной педагогической и психологической науке тревога рассматривается как последовательность когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, возникающих как результат воздействия на личность разнохарактерных стрессоров (физических, физиологических, психологических, социальных). Исследователями изучены мобилизующий (активизирующий и оптимизирующий деятельность) и расслабляющий (дезорганизирующий и блокирующий деятельность) виды тревоги. Авторами выделены и описаны различные уровни переживания человеком тревоги по степени интенсивности, по её преимущественным проявлениям (физиологическим, эмоциональным, когнитивным), констатировано действие закона Йеркса – Додсона и пороговой теории в её отношении. В контексте медицинских исследований выделена так называемая невротическая тревога, которая возникает и формируется на основе внутриличностных конфликтов [Там же, с. 15–16].

Понятие тревожности в соответствующих отраслях знания означает совокупность индивидуальных различий, обуславливающих склонность индивида испытывать состояние тревоги. Современный подход к феномену тревожности базируется на рассмотрении её не как однозначно негативного явления и черты, а как важной характеристики, являющейся необходимым условием развития и адаптации личности [2]. Наиболее адекватной научной позицией по отношению к тревожности, на наш взгляд,

выступает положение о существовании так называемой «полезной» тревожности, свойственной каждому человеку, повышающей его адаптационные возможности. В этом контексте исследователями описаны различные виды тревожности (открытая и скрытая, беспредметная и связанная с различными видами деятельности и т. д.), определён её детерминационный круг, рассмотрен широкий спектр когнитивных, эмоциональных, поведенческих и психосоматических её проявлений [3, с. 237]. Авторами рассмотрен механизм «замкнутого круга» тревожности, выступающего её базовым психологическим механизмом [1, с. 21].

Исследователями сделаны основные обобщения и выводы, состоящие в том, что тревога выступает как специфическое психическое состояние, а тревожность – как психическое свойство; тревога и тревожность могут оказывать неоднозначное воздействие на деятельность личности: от её оптимизации и активизации до дезинтеграции; тревожность характеризуется самоподкреплением; тревога и тревожность могут регулировать поведение человека как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровнях; дифференциация тревожности через различные поведенческие и эмоциональные проявления является затруднительной в силу их многообразия и сходства с соответствующими проявлениями других психологических и социально-психологических феноменов [4].

В рамках образовательного пространства в контексте проблемы тревожности в научной педагогической и психологической литературе анализируется целый ряд смежных понятий, означающих те или иные проявления школьного неблагополучия (дидактогенная, дидактогенный невроз, школьный невроз, школьная фобия и др.). Школьная тревожность при этом обозначается исследователями как наиболее широкое понятие в данном ряду. По мнению большинства авторов, она включает в себя самые разные аспекты эмоционального неблагополучия, связанного со школой. В работах по данной тематике описаны такие проявления школьной тревожности, как чувство волнения, постоянного беспокойства в самых различных ситуациях школьной жизни, ожидание негативного отношения со стороны других участников образовательного процесса, ощущение собственной неадекватности, не-

полноценности, неуверенности в себе и своём поведении, нежелание ходить в школу, раздражительность и агрессивные реакции, рассеянность и снижение концентрации внимания, излишняя старательность, отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий, потеря контроля над физиологическими функциями в ситуациях затруднений и т. д. [3, с. 237]. Соответственно этим проявлениям результатом школьной тревожности выступают общее подавленное состояние, снижение возможностей усвоения учебного материала и эффективности учебной деятельности в целом, нарушения соматического и психического здоровья. Исследователями выделен и описан спектр детерминационных факторов и условий возникновения школьной тревожности, механизмы и динамика развития, возрастные, гендерные и другие её особенности.

Таким образом, школьная тревожность является специфическим видом тревожности, возникающим в процессе взаимодействия ребёнка с различными компонентами образовательной среды и формирующимся под влиянием как ситуативных, так и индивидуальных факторов и условий. Исследователями сформулированы основные положения в рамках проблемы школьной тревожности: данный вид тревожности имеет существенные различия на различных этапах онтогенеза и обучения; у младших школьников школьная тревожность выступает одним из основных дезадаптационных факторов, а в подростковом возрасте она трансформируется в устойчивое личностное свойство; усложнение условий современного образовательного пространства актуализирует превентивное и коррекционно-развивающее направления работы в отношении школьной тревожности обучающихся.

Исследователи обращают внимание на целый ряд условий и факторов образовательной среды, способствующих возникновению и развитию школьной тревожности. При этом в качестве наиболее значимого момента выделяется характер педагогического взаимодействия и общения. Педагогам необходимо учитывать то, что профессиональные деформации и феномен психического выгорания, сопровождающие их профессиональную деятельность, существенно влияют на педагогическое взаимодействие, которое при этом зачастую приобретает деструктивный характер [5–9]. Существенное

влияние на продуктивность педагогической деятельности и характер педагогического общения оказывает также тип личности педагога по критерию отношения к социальной конкуренции [10]. Отсутствие осознания педагогом деструктивного развития собственной личности, превентивных и коррекционных действий в этом направлении может приводить к соответствующим нарушениям развития личности обучающихся [11].

Учебная деятельность представляет собой специфический вид деятельности, характеризующийся целенаправленным присвоением учеником научных знаний, соответствующих умений и навыков, а также норм и форм поведения. В процессе учебной деятельности реализуются, взаимодействуют и развиваются потребности и мотивы личности, её когнитивная, эмоциональная и волевая сферы [12, с. 4–5]. Спецификой учебной деятельности является то, что она ведёт к изменениям в самом её субъекте и характеризуется социальной направленностью, а также овладением учебным материалом, решением учебных задач, освоением общих способов действий и научных понятий. В спектр психологических средств учебной деятельности входят интеллектуальные действия (мыслительные операции); знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваиваются знания; фоновые знания. Важным моментом выступает то, что в процессе учебной деятельности происходит одновременная работа над её средствами. Поэтому очевидно, что на характер, средства, способы и продуктивность учебной деятельности существенное влияние оказывают самые различные психологические свойства личности [13, с. 204].

Важнейшими личностными характеристиками младшего школьника, существенно влияющими на характер и эффективность его учебной деятельности, являются самостоятельность, ответственность, целеустремлённость, уверенность в себе, инициативность, настойчивость и др. [14]. Степень развитости комплекса этих качеств и их реализация в ходе учебной деятельности является критерием для выделения двух разноплановых её стилей – автономного и зависимого.

В рамках описания структуры субъектной регуляции учебной деятельности исследователи указывают на её целостность, согласованность и сформированность у

обучающихся с автономным стилем, что, в свою очередь, определяет её высокую эффективность. У обучающихся с зависимым стилем учебной деятельности система субъектной регуляции лишена целостности, что определяет низкую эффективность и их деятельности. Система субъектной регуляции обучающихся со смешанным стилем учебной деятельности, в зависимости от ситуаций и обстоятельств, включает в себя признаки, присущие двум описанным полярным типам. С позиции стилевых особенностей выделяются следующие стили субъектной регуляции: у автономных – компенсаторно-пластичный, у зависимых – застревающе-ригидный, у смешанных – ограниченно-пластичный. При этом для автономных обучающихся характерен рациональный способ обмена со средой, для зависимых – иррациональный, а для смешанных – синтетический (сочетание того и другого).

Характеризуя обучающихся с автономным типом субъектной регуляции, исследователи отмечают у них более высокий уровень развития рефлексии, уверенности в себе, активную познавательную позицию, преобладание позитивного самоотношения, адекватной самооценки. Такие школьники демонстрируют большую произвольность психических процессов, самоконтроль, эмоциональную стабильность, целеустремлённость, самостоятельность и ответственность, по сравнению с обучающимися с зависимым типом регуляции [15, с. 35]. Для обучающихся с зависимым типом субъектной саморегуляции указанные выше качества не характерны и обнаруживаются в незначительной степени. При этом их учебная деятельность регулируется внешне, посредством указаний педагога и ориентацией на советы, подсказки.

Очевидно, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от учёта педагогом типов регуляции учебной деятельности обучающихся. Учёт особенностей стиля учебной деятельности определяет адекватный выбор способов педагогического взаимодействия, оптимальные формы и методы образовательной деятельности в целом. Таким образом, компетенции педагога, касающиеся стилевых характеристик учебной деятельности обучающихся, имеют огромное практическое значение, так как реализация индивидуального подхода в данном контексте в ходе образовательного

процесса выступает необходимым условием эффективности учебной деятельности обучающихся.

Организация и методы исследования. Гипотезой, подлежащей проверке в ходе эмпирического исследования, стало предположение о том, что при наличии высоких уровней школьной тревожности и широкого спектра её переживаний у младших школьников существует высокая вероятность формирования зависимого стиля учебной деятельности. Эмпирическое исследование было организовано и проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 1 г. Читы. Общее количество участников исследования составило 107 человек, из них – 82 младших школьника (обучающиеся параллели третьих классов, в возрасте от 8 до 10 лет, средний возраст которых составил 8,4 лет) и 6 педагогов (3 учителя начальных классов, учитель музыки, изобразительного искусства и физической культуры, работающие в классах с обучающимися, участвующими в исследовании). Педагоги были привлечены нами к участию в исследовании в качестве экспертов для оценки поведенческих характеристик обучающихся.

Выбор возрастной категории и этапа обучения основных участников исследования был обусловлен учётом целого ряда моментов. Во-первых, мы учитывали тот факт, что при поступлении ребёнка в первый класс начинается активное формирование учебной деятельности, в системе которой ребёнок начинает полностью ориентироваться ко второму классу, а к третьему классу учебная деятельность младших школьников сформирована полностью, и уже можно говорить о её определённом стиле. Во-вторых, мы брали во внимание то, что в первом классе для ребёнка начинает значительно расширяться круг потенциально тревожных событий, связанных с широким спектром факторов школьных ситуаций. Эти ситуации включают в себя необходимость соблюдения новых правил жизни и деятельности, характеризуются оценочностью, в них присутствует фактор публичности (ответ у доски, контрольные работы и др.), расширяется круг и изменяется характер взаимодействия со значимыми взрослыми и т. д. Поэтому пик школьной тревожности приходится именно на первый класс. Ко второму-третьему классу в случае благоприятного психического

развития у детей происходит оптимизация уровня школьной тревожности до необходимого для адаптации к школьной жизни, несмотря на то, что круг потенциально тревожных событий, как правило, растёт. Именно поэтому, для возможности оценки сложившегося стиля учебной деятельности, а также для объективизации оценки школьной тревожности, которая в данный период становится уже устойчивым личностным образованием, а не естественной реакцией на новую ситуацию, как в первом классе, мы и привлекли к исследованию обучающихся третьих классов.

Помимо особенностей развития учебной деятельности и динамики школьной тревожности, мы учитывали необходимость обеспечения сопоставимости двух сравниваемых групп участников по возрастным и половым характеристикам, социальным параметрам семьи и образовательным условиям. При определении количественного состава участников исследования мы руководствовались наличием соответствующих ограничений выбранного нами критерия достоверности различий для математико-статистической обработки результатов.

В результате учёта указанных характеристик младших школьников и на основании результатов, полученных с помощью опросника для диагностики стиля учебной деятельности, были сформированы две группы участников для изучения и дальнейшего сравнения. Первую группу составили младшие школьники в количестве 34 человек с автономным стилем учебной деятельности, вторую – 26 человек с зависимым стилем учебной деятельности. Школьники, не обладающие необходимыми параметрами для сопоставимости групп и продемонстрировавшие неопределённый стиль учебной деятельности, были исключены из исследования.

В ходе эмпирического исследования использовались метод экспертных опросов педагогов для оценки поведенческих характеристик школьников и метод психодиагностического тестирования. Экспертный опрос педагогов проводился перед изучением школьной тревожности в двух сравниваемых группах участников. Целью опроса было выяснение информации и возможных поведенческих проявлений школьной тревожности, реализующихся в ходе педагогического взаимодействия. Такой подход, на

наш взгляд, позволяет выяснить «внешний» взгляд на отношение обучающихся к различным сторонам образовательной среды, что может служить ценным диагностическим материалом. При этом мы учитывали, что полученные результаты во многом зависят от особенностей социально-перцептивной и мотивационной составляющих личности экспертов. Опрос осуществлялся с помощью авторской анкеты, содержащей 20 вопросов. Вопросы, задаваемые педагогам, касались наличия или отсутствия различных поведенческих реакций, являющихся проявлениями школьной тревожности. При обработке результатов учитывалось количество оценок, указывающих на наличие тех или иных поведенческих проявлений школьной тревожности, а также оценивалась содержательная сторона ответов. Математическая стандартизация анкеты не проводилась. Окончательной целью опроса педагогов было выяснение вопроса о возможности дифференцирования поведенческих проявлений у школьников с различным уровнем школьной тревожности. Выбор психодиагностического инструментария, прежде всего, был обусловлен его целью, а также – валидностью и надёжностью используемых методик. В ходе исследования использовались опросник для диагностики стиля учебной деятельности Г. С. Прыгина, который применялся с целью формирования выборки участников, а также – опросник школьной тревожности Филлипса, ориентированный на изучение её уровня и характера. Количественная оценка результатов исследования проводилась с помощью непараметрического критерия достоверности различий Манна – Уитни U. Такой выбор был связан с небольшим объёмом выборки исследования, а также с возможностью данного критерия оценить различия по степени выраженности анализируемого признака между двумя несвязанными выборками.

Результаты исследования и их обсуждение. Перед проведением психодиагностического исследования нами был осуществлён экспертный опрос педагогов, работающих с участниками двух сравниваемых групп. После получения результатов экспертного опроса нами проанализированы результаты психодиагностического тестирования, после чего было проведено сопоставление результатов, полученных с помощью обоих этих методов.

При качественно-содержательном анализе полученных результатов эмпирического исследования выяснено следующее. В первой группе участников, которую составили младшие школьники с автономным стилем учебной деятельности, преобладающим уровнем школьной тревожности стал средний (88,7 %), который можно назвать «полезным» и способствующим адаптации. Лишь незначительное количество младших школьников данной группы продемонстрировали повышенный (6,2 %) и пониженный (5,1 %) уровни школьной тревожности. Обращает на себя внимание полное отсутствие в данной группе участников с крайними – высоким и низким – уровнями школьной тревожности. При оценке характера школьной тревожности в данной группе участников было выяснено, что ведущим симптомом её переживания выступает страх ситуации проверки знаний (62,2 %), за которым следуют переживание социального стресса (44,6 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (38,7 %), страх самовыражения (32,7 %), проблемы и страхи в отношениях с учителями (25,8). Обращает на себя внимание полное отсутствие в данной группе участников таких переживаний школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. При этом уровень выраженности вышеописанных симптомов школьной тревожности находится в диапазоне от пониженного (2,7 %) до среднего (87,7 %) и повышенного (9,6 %), а высокий и низкий уровни в данной группе участников не выявлены. Обращает на себя внимание убедительное преобладание среднего (оптимального) уровня выраженности выявленных симптомов школьной тревожности в данной группе.

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что выявленные переживания школьной тревожности у младших школьников с автономным стилем учебной деятельности во многом соотносятся с типичными возрастными особенностями данного периода развития. Так, преобладающий страх ситуации проверки знаний является характерным для младших школьников в оценочных ситуациях и зачастую имеет место и на более поздних ступенях обучения. Переживание социального стресса также может выступать проявлением возрастных особенностей развития и быть

обусловленным расширением социальных контактов ребёнка. При этом переживание социального стресса, связанного с контактами со сверстниками, может объясняться и началом перехода на следующем этапе развития к новой ведущей деятельности – интимно-личностному общению со сверстниками. В этом случае его наличие можно расценивать в определённой степени и как положительный момент, связанный с зоной ближайшего развития младших школьников. Страхи ситуаций проверки знаний, самовыражения и отношений с учителями тесно связаны со страхом переживания социального стресса и выступают его составной частью. Таким образом, можно констатировать, что в группе младших школьников с автономным стилем учебной деятельности преобладает оптимальный уровень школьной тревожности (средний), повышающий их адаптационный потенциал. Преобладающим уровнем выраженности выявленных симптомов школьной тревожности в данной группе участников является средний. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется проявлениями, которые в своём большинстве выступают отражением возрастных особенностей данного периода развития и на следующем возрастном этапе при благоприятных условиях могут быть компенсированы.

Анализ результатов эмпирического исследования в группе участников с зависимым стилем учебной деятельности свидетельствует о преобладании в данной группе высокого (58,6 %) и повышенного (17,3 %) уровней школьной тревожности. Относительно небольшой процент участников этой группы продемонстрировал низкий (12,4 %), средний (9,1 %) и пониженный (2,6 %) уровни школьной тревожности. Обращает на себя внимание присутствие в данной группе участников всех выявляемых используемой методикой уровней выраженности школьной тревожности при явном преобладании высокого уровня. В ходе оценки характера школьной тревожности в данной группе участников было установлено, что ведущим симптомом её переживания выступает фрустрация потребности в достижении успеха (87,2 %), за которым следуют страх не соответствовать ожиданиям окружающих (76,3 %), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (69,7 %), страх

ситуации проверки знаний (67,5 %), страх самовыражения (50,2 %), проблемы и страхи в отношениях с учителями (47,8 %), переживание социального стресса (46,5 %). При этом уровень выраженности вышеописанных симптомов школьной тревожности находится в максимально широком диапазоне, предусмотренном используемой методикой: низкий (4,1 %), пониженный (1,2 %), средний (8,7 %), повышенный (28,6 %), высокий (57,4). Обращает на себя внимание крайне незначительный процент участников, демонстрирующих средний (полезный) уровень тревожности в данной группе участников.

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что выявленные переживания школьной тревожности у младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности существенно отличаются от таковых у младших школьников с автономным стилем. Так, преобладание у этих школьников переживания фрустрации потребности в достижении успеха может свидетельствовать о крайней степени неуверенности в себе и собственных силах, возможно, вплоть до сформировавшейся выученной беспомощности. Очевидно, что такой психологический фон не позволяет ребёнку адекватно формировать и удовлетворять потребности в успехе, достижении высоких результатов в учебной и другой деятельности. Переживание страха не соответствовать ожиданиям окружающих свидетельствует о преобладающей ориентации школьников данной группы на значимость окружающих и их авторитет в оценке собственных результатов, поступков, мыслей. Данный факт может способствовать чрезмерной тревоге по поводу школьных оценок и оценок себя другими. В данной группе школьников обнаружена низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, свидетельствующая о наличии у них определенных психофизиологических особенностей, снижающих адаптационный потенциал и повышающих вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожные факторы среды. Присутствие у школьников с зависимым стилем учебной деятельности страхов ситуации проверки знаний и самовыражения позволяет говорить о наличии у них негативных эмоциональных переживаний, связанных с необходимостью самораскрытия и демонстрации своих возможностей и достижений, потребность в которых, как

было установлено, в достаточно большом количестве случаев фрустрирована. При этом переживание страха в отношениях с учителями в данной группе участников выявлено в гораздо большем проценте случаев, чем в первой группе школьников. Наличие проблем и страхов в отношениях с учителями у школьников данной группы было обнаружено в большем количестве случаев, чем в первой группе. В отношении переживания социального стресса у обучающихся с зависимым стилем учебной деятельности были получены примерно такие же результаты, как и у школьников с автономным стилем. Обобщая полученные в данной группе результаты исследования, можно констатировать, что в группе младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности преобладают высокий и повышенный уровни школьной тревожности, выступающие дезадаптационными факторами и снижающие адаптационные возможности школьников. Выявленные в данной группе низкий и пониженный уровни школьной тревожности также могут ослаблять адаптационный потенциал школьников, нарушая адаптивную функцию этой психологической характеристики. Преобладающими уровнями выраженности выявленных симптомов школьной тревожности в данной группе участников являются также высокий и повышенный. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется максимально широким спектром проявлений, которые в своём большинстве носят психологически неблагоприятный характер.

Таким образом, при сравнении уровня выраженности и характера школьной тревожности в двух группах участников выявлены их явные особенности. Так, в группе младших школьников с автономным стилем учебной деятельности преобладающим оказался средний уровень школьной тревожности и большинства её симптомов, который мы расценили как оптимальный для адаптации. При этом в группе школьников с зависимым стилем учебной деятельности лидирующими оказались высокий и повышенный уровни общей школьной тревожности и практически всех её симптомов, снижающих соответствующие адаптивные возможности. Полученные результаты демонстрируют и качественное своеобразие переживаний, связанных с проявлениями школьной трево-

жности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности. Обнаружено наличие более широкого спектра таких переживаний у обучающихся с зависимым стилем учебной деятельности, по сравнению со школьниками с её автономным стилем. При этом обучающиеся с автономным стилем в основном указывают на переживания, выступающие скорее отражением возрастных особенностей данного периода развития, которые при благоприятных условиях могут быть компенсированы. У младших же школьников с зависимым стилем учебной деятельности переживания, отражающие школьную тревожность, носят наиболее неблагоприятный в эмоциональном плане характер. Практически не различаются у младших школьников с различным стилем учебной деятельности проявления, связанные с социальным стрессом и отношениями с учителями, что, на наш взгляд, обусловлено общностью социальной ситуации развития, в которой эти факторы являются доминирующими.

При математико-статистической обработке результатов исследования выявлены статистически-значимые различия ($p \leq 0,01$) в отношении уровня выраженности общей школьной тревожности и подавляющего большинства её симптомов в сравниваемых группах участников. Не выявлены статистически значимые различия в показателях таких проявлений школьной тревожности, как переживание социального стресса и проблемы в отношениях с учителями, что было объяснено нами влиянием на данные показатели общности социальной ситуации развития в сравниваемых группах участников. При этом уровень выраженности общей школьной тревожности и её проявлений оказались выше в группе младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности, у которых также были отмечены и другие неадаптивные (низкий и пониженный) уровни данной характеристики. Качественно-содержательный анализ полученных результатов исследования свидетельствует о качественном своеобразии характера школьной тревожности двух сравниваемых групп, что отражается в различиях доминирующих симптомов и их общей структуры, а также в уровне выраженности выявленных симптомов.

После количественного и качественно-содержательного анализа результатов эм-

пирического исследования мы сопоставили их с результатами, полученными в ходе экспертного опроса педагогов. При этом обнаружилось, что в обеих группах участников поведенческие проявления школьников оценивались педагогами примерно одинаково: обеих группах педагоги характеризовали обучающихся в достаточно широком диапазоне. В обеих группах часть школьников была охарактеризована желаемыми с точки зрения наличия их в учебном процессе поведенческими проявлениями. Сущность таких проявлений описывалась педагогами через характеристики ученика, как усердного, настойчивого, усидчивого, внимательного, спокойного, дисциплинированного, не опаздывающего на уроки и боящегося этого, с удовольствием посещающего школу, старающегося первым поднимать руку и получать хорошие оценки, тратящего на учебу много времени, не высказывающего беспокойства перед проверочными работами, не боящегося демонстрировать свои знания, расстраивающегося до слёз при получении плохой оценки, боящегося испортить школьные принадлежности, имеющего друзей среди одноклассников, не проявляющего каких-либо проблем с самочувствием и здоровьем и т. д. В то же время в каждой из сравниваемых групп экспертами были отмечены и участники с противоположными поведенческими проявлениями, отражающими, по мнению педагогов, определённое неблагополучие. В число отмеченных проявлений вошли следующие характеристики: рассеянность, отсутствие усердия и старательности и настойчивости, неусидчивость, невнимательность, беспокойство без видимых причин, недисциплинированность, опоздания на уроки, нежелание ходить в школу, ответов у доски и проверочных работ, отсутствие стремления получать хорошие оценки, равнодушие при получении плохой оценки, раздражительность, неуравновешенность, неаккуратность в обращении со школьными принадлежностями, торопливость при выполнении заданий, жалобы на самочувствие и здоровье (боли в животе, головные боли, головокружение и др.).

При сопоставлении результатов экспертного опроса и психодиагностического тестирования установлено, что у школьников с абсолютно разными уровнями выраженности общей школьной тревожности и её отдельных симптомов зачастую имеют

место одинаковые оценки экспертов и наоборот, участники с одинаковыми уровнями выраженности школьной тревожности и её проявлений характеризовались экспертами противоположным образом. Кроме того, обращает на себя внимание то, что школьники с повышенной и высокой школьной тревожностью и широким спектром её симптомов зачастую характеризовались педагогами как «хорошие ученики», демонстрирующие желательные в учебном процессе качества и не вызывающие беспокойства. Это свидетельствует о наличии феномена вторичной выгоды некоторых проявлений школьной тревожности для взрослых участников образовательного процесса. Такое положение дел подтверждает результаты исследований, свидетельствующих о исключительно предположительном характере данных наблюдения и невозможности точной дифференциальной диагностики наличия и уровня выраженности школьной тревожности по каким-либо поведенческим проявлениям у школьников.

Заключение. Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Общий уровень выраженности и характер школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности различаются и имеют определённые особенности.

2. У младших школьников с автономным стилем учебной деятельности преобладает средний уровень выраженности общей школьной тревожности и её отдельных симптомов. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется проявлениями, которые в своём большинстве выступают отражением возрастных особенностей данного периода развития и на следующем возрастном этапе при благоприятных условиях могут быть компенсированы.

3. У младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности преобладают высокий и повышенный уровни общей школьной тревожности и её симптомов. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется максимально широким спектром проявлений, которые в своём большинстве носят психологически неблагополучный характер и снижают их адаптационный потенциал.

4. Результаты исследования позволяют рассматривать школьную тревожность как значимый фактор формирования того или иного стиля учебной деятельности у младших школьников.

5. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют говорить о высокой вероятности развития зависимого стиля учебной деятельности у школьников с высокой школьной тревожностью.

6. Дифференциальная диагностика школьной тревожности через различные поведенческие и эмоциональные проявления является затруднительной. Это обусловлено как социально-перцептивными и мотивационными особенностями экспертов, наличием феномена «вторичной выгоды», так и многообразием и сходством проявлений школьной тревожности при её разных уровнях и наличии других психологических и социально-психологических феноменов.

7. Существует необходимость повышения профессиональных компетенций педагогов в отношении проблемы школьной тревожности обучающихся, а также разработки и реализации соответствующих превентивных и коррекционно-развивающих психолого-педагогических программ.

Мир профессий на современном этапе развития общества динамично изменяется, становясь всё более сложным и непредсказуемым [16, с. 11–12; 17, с. 89–90]. Такие же

изменения происходят внутри самих профессий, включая профессию педагога. Очевидно, что всё это диктует необходимость постоянного поиска укрепления их адаптационных возможностей и расширения спектра профессиональных компетенций. В контексте рассматриваемой проблемы педагогам необходимо понимать опасность того, что зачастую они сами могут актуализировать ситуации, способствующие возникновению, развитию и возрастанию школьной тревожности в ходе образовательного процесса. Такое положение дел обусловлено непосредственной сложностью проблемы школьной тревожности при зачастую недостаточной компетентности педагогов в её отношении, наличием феномена «вторичной выгоды» проявлений школьной тревожности для самих педагогов, а также трудностью дифференциации её поведенческих и эмоциональных проявлений. Учитывая противоречие между достаточно глубокой теоретической изученностью проблемы школьной тревожности и слабостью практического применения результатов соответствующих исследований, мы полагаем, что вектором перспективы дальнейших исследований должен стать поиск эффективных путей практической психолого-педагогической работы, направленной на превенцию и коррекцию тревожности в условиях образовательного пространства школы [4; 14].

Список литературы

1. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2006. 248 с.
2. Лямина Л. В., Минияров В. М. Психологическая поддержка младших школьников в преодолении конфликтных взаимоотношений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. № 2. С. 375–379.
3. Симатова О. Б., Градина К. В. Тревожность как фактор риска и протекции игровой компьютерной аддикции у подростков // Гуманитарный вектор. 2012. № 1. С. 235–239.
4. Попова В. Г. Преодоление школьной тревожности у младших школьников в процессе формирования универсальных учебных действий // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. № 1. С. 32–36.
5. Долидович О. М., Машанов А. А., Гончаревич Н. А., Шарашкина А. А. Педагогическая агрессия: современные подходы к изучению и профилактике // Научный диалог. 2017. № 10. С. 311–323. DOI: 10.24224/2227-1295-201-10-311-323.
6. Козлова К. В., Муравьева О. И., Корицова Г. С. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1. С. 18–27. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-18-27.
7. Олешков М. Ю. Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 43–50.
8. Симатова О. Б. Общепрофессиональные деформации педагогов с различным типом личности по отношению к социальной конкуренции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2021. № 202. С. 117–128. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128.

9. Сыроева Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24, № 4. С. 48–53. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53.
10. Rosenman R., Friedman M., Straus R., Jenkins C. D., Zyzanski S. J., Wurm M. Coronary Heart Disease in the Western Collaborative Group Study: a Follow-up Experience of 4,5 years // Journal Chronic Diseases. 1970. Vol. 23. Pp. 173–190.
11. Дружилев С. А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 2. С. 45–63. DOI: 10.11621/vsp.2017.02.45.
12. Зимняя И. А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С. 3–14.13. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Кудрякова К. В. Управление процессом саморегуляции у младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 203–211. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.21.
14. Вареца Е. С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2015. Вып. 2. С. 147–151.
15. Бухтеева Е. Е. К проблеме формирования умений автономной учебной деятельности // Современное образование. 2020. № 12. С. 32–39.
16. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8 // The Education and Science Journal. 2017. Vol. 19, no. 8. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28.
17. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6.

Информация об авторе

Симатова О. Б., кандидат психологических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30), e-mail: asimatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>.

Для цитирования

Симатова О. Б. Школьная тревожность как значимый фактор формирования стиля учебной деятельности младших школьников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 104–115. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115.

**Статья поступила в редакцию 10.08.2022;
одобрена после рецензирования 12.09.2022; принята к публикации 14.09.2022**

The State of Anxiety as a Significant Factor in the Formation of the Style of Educational Activity of Younger Schoolchildren

Oksana B. Simatova

Transbaikal State University, Chita, Russia
asimatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>

The scientific relevance and social significance of the problem of anxiety in schoolchildren are determined by the maladaptation nature of its manifestations, the disintegration of educational activity under its anxiety, as well as the existence of the phenomenon of its “secondary benefit” for adult participants in the educational process. The aim of the study is to study anxiety in younger schoolchildren with different styles of educational activity according to the criterion of autonomy-dependence. The study has been conducted using the methods of expert survey and psychodiagnostic testing, in which appropriate reliable and valid psychodiagnostic techniques were used. The results of the study have been subjected to qualitative, substantive and quantitative analysis. The results’ analysis of an empirical study suggests the presence of certain features of manifestations of school anxiety, concerning the level of its severity and qualitative originality in younger schoolchildren with autonomous and dependent styles of educational activity. The results of the study indicate that in the presence of a high state of anxiety and a wide range of experiences in younger schoolchildren, there is a high probability of forming a dependent style of educational activity. This requires the need to develop and implement a competent psychological and pedagogical impact aimed at preventing and optimizing the anxiety of younger schoolchildren at the early stages of its development. Teachers need to take into account that their own personal

and professional destructions can have a significant impact on the mental and psychological health of students. Thus, in the context of mastering educational activities, schoolchildren's anxiety is an important factor in its adequate formation, effective regulation and productivity.

Keywords: anxiety of schoolchildren, educational activity, autonomous style of educational activity, dependent style of educational activity, qualitative originality of school anxiety

References

1. Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. School anxiety: diagnosis, prevention, correction. SPb: Rech', 2006. (In Rus.)
2. Lyamina, L. V., Miniyarov, V. M. Psychological support for younger schoolchildren in overcoming conflict relationships. Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, no. 2, pp. 375–379, 2011. (In Rus.)
3. Simatova, O. B., Granina, K. V. Anxiety as a risk factor and protection of gaming computer addiction in adolescents. Humanitarian vector, no. 1, pp. 235–239, 2012. (In Rus.)
4. Popova, V. G. Overcoming anxiety in primary school in the process of forming universal educational actions schoolchildren. Bulletin of Omsk University, no. 1, pp. 32–36, 2016. (In Rus.)
5. Dolidovich, O. M., Mashanov, A. A., Goncharevich, N. A., Sharashkina, A. A. Pedagogical aggression: modern approaches to the study and prevention. Scientific dialogue, no. 10, pp. 311–323, 2017. DOI: 10.24224/2227-1295-201-10-311-323. (In Rus.)
6. Kozlova, K. V., Muravieva, O. I., Korytova, G. S. The concept of "burnout" in psychology: analysis and generalization of approaches. Scientific and pedagogical review, no. 1, pp. 18–27, 2019. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-18-27. (In Rus.)
7. Oleshkov, M. Yu. Verbal aggression of a teacher in the process of pedagogical communication. Standards and monitoring in education, no. 2, pp. 43–50, 2005. (In Rus.)
8. Simatova, O. B. General professional deformations of teachers with different personality types in relation to social competition. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. Retsenziruemyi nauchnyi zhurnal, no. 202, pp. 117–128, 2021. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128. (In Rus.)
9. Sysoeva, E. Yu. Speech aggression of teachers: essence, causes, types, ways of overcoming. Bulletin of Samara University, n. 4, pp. 48–53, 2018. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53. (In Rus.)
10. Rosenman, R., Friedman, M., Straus, R. et al. Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study: a follow-up experience of 4.5 years. J. Chronic Dis. 1970: 173–190. (In Engl.)
11. Druzhirov, S. A. Professionally destructive activity as a factor of professional marginalization and unprofessionalism. Bulletin of the Moscow University, no. 2, pp. 45–63, 2017. DOI: 10.11621/vsp.2017.02.45. (In Rus.)
12. Zimnyaya, I. A. Educational activity as a specific type of activity. Innovative projects and programs in education, no. 1, pp. 3–14, 2014. (In Rus.)
13. Dolgova, V. I., Kryzhanovskaya, N. V., Kudryakova, K. V. Management of the process of self-regulation in younger schoolchildren. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 3, pp. 203–211, 2018. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.21. (In Rus.)
14. Varetsa E. S. Opportunities for the formation of personal self-discipline of schoolchildren. Bulletin of the Adyghe State University, vol. 2, pp. 147–151, 2015. (In Rus.)
15. Bukhteeva, E. E. The problem of formation of skills of autonomous educational activity. Modern education, no. 12, pp. 32–39, 2020. (In Rus.)
16. Zeer, E. F., Symanyuk E. E. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education. Education and sciences, no. 8, 2017. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28. (In Rus.)
17. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., Lebedeva, E. V. Transprofessionalism as a predictor of a subject's preadaptation to a professional future. Siberian Psychological Journal, no. 79, pp. 89–107, 2021. DOI: 10.17223/17267080/79/6. (In Rus.)

Information about author

Simatova O. B., Candidate of Psychology, Associate Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), asimatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>.

For citation

Simatova O. B. The State of Anxiety as a Significant Factor in the Formation of the Style of Educational Activity of Younger Schoolchildren // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 104–115. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115.

Received: August 10, 2022;
approved after reviewing September 12, 2022; accepted for publication September 14, 2022