МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
на тему:

«Некогнитивные предикторы успешности учебной деятельности младших школьников»

Студент _____ (подпись) Ильина Екатерина Николаевна

Руководитель _____ (подпись) Проскурина В.И.

Нормоконтролёр _____ (подпись) Медведева И.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 07.06.2019 №13)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 01.07.19 №9)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Тарасова Е.М.

Пенза 2019

Содержание

Введение…….3

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Психологические характеристики детей младшего школьного возраста…….7

1.2. Проблемы успешности учебной деятельности младших школьников……20

1.3. Когнитивные и некогнитивные предикторы учебной успешности младших школьников……34

Глава 2. Изучение некогнитивных предикторов успешности учебной деятельности младших школьников

2.1. Описание процедуры и методов исследования…….47

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных……..52

Выводы…….63

Заключение……..65

Список используемых источников……66

Приложение…….70

Введение

В младшем школьном возрасте ребенок входит в новые для него условия жизнедеятельности. Меняется характер его взаимодействия с окружающими. Он становится субъектом собственной деятельности, которая является ведущей для его развития - учебная. В школе ребенок осваивает множество новых для него правил, норм, он активно осваивает социальную среду.

Обучение в начальной школе должно создавать благоприятные условия для раскрытия личности детей, учитывать их индивидуально-психологические особенности, развивать те свойства и качества, которые помогут учащимся адаптироваться к процессу школьного обучения. Внимание учителя должно быть в первую очередь обращено к личности ребенка, его всестороннему развитию. Конечную цель школьного образования можно представить следующим образом: формирование учащихся как высокоразвитой когнитивно-личностной системы, способной к саморазвитию, самоорганизации и самоопределению. Средством развития выступает усвоение ребенком способов и форм деятельности, являющихся залогом его дальнейшего развития и самостоятельного приобретения в будущем новых знаний.

Для учебной деятельности ребенку необходим определенный уровень развития познавательных процессов, сформированные навыки и средства общения, способность к произвольному поведению, умения совладать со своими эмоциональными реакциями и многое другое, без чего ребенку невозможно попасть в зону учебной успешности.

Проблема увеличения числа детей с трудностями в обучении связана не только с недостаточным уровнем их когнитивного развития, но также и с несформированностью навыков поведения, самоорганизации, с недостатками развития произвольной сферы, коммуникативных навыков, проблемами мотивационной сферы.

По данным различных исследований затруднения в обучении испытывают не менее четверти учащихся начальных классов общеобразовательных школ. Оказание действенной психологической помощи учащимся на начальном этапе обучения в настоящее время становится особенно актуальной задачей.

В работах многих авторов, таких как М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, А.Л. Венгер, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Г.А. Цукерман и многих других, рассматриваются проблемы учебной успешности младших школьников.

В литературе достаточно подробно описаны психологические особенности познавательных процессов и личностной сферы детей младшего школьного возраста, однако практический аспект возможной работы с такими детьми до конца не изучен. Поэтому возникает еще много вопросов, противоречий, трудностей при работе с детьми, имеющими трудности школьного обучения. Следовательно, приоритетным направлением среди всех задач, решаемых школьным психологом в ходе своей деятельности, является оптимизированная психодиагностика по изучению причин трудностей ребенка в усвоении школьной программы и оказание быстрой и эффективной помощи как можно большему количеству учащихся.

В психолого-педагогической литературе представлено большое число исследований влияния уровня развития интеллектуальной сферы, отдельных познавательных процессов на показатели учебной успешности младших школьников. Вместе с тем, практика школьного обучения показывает, что определенный уровень развития когнитивной сферы является необходимым, но не достаточным условием успешного процесса школьного обучения. В этой связи **целью** проведенного исследования стало изучение факторов успешности учебной деятельности младших школьников, не относящихся к когнитивной сфере, для использования диагностических данных в работе педагога-психолога с родителями и педагогами в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста.

Объект исследования - показатели развития младших школьников, не относящиеся к когнитивной сфере.

Предмет исследования - некогнитивные предикторы успешности учебной деятельности младших школьников.

Гипотеза: на учебную успешность младших школьников оказывают влияние личностные характеристики, отличающиеся функционально независимой природой, а также уровень сформированности качеств, проявляющихся в особенностях поведения, навыках общения, в способности к самостоятельной деятельности.

Для реализации цели исследования были определены следующие **задачи**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по вопросам развития детей младшего школьного возраста, проблемам учебной деятельности младших школьников и факторам их учебной успешности.

2. Подобрать диагностический комплекс для изучения некогнитивных предикторов учебной успешности младших школьников, определить метод математико-статистической обработки данных.

3. Сформировать выборку и провести исследование, направленное на изучение качеств и свойств личности младших школьников, а также сформированных у них навыков, влияющих на их учебную успешность.

4. Проанализировать полученные диагностические данные и сформулировать выводы.

Выборка исследования была сформирована из учащихся 2-х классов общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 29 детей в возрасте 7-8 лет. Общая выборка была поделена на две группы на основе данных об учебной успешности испытуемых. Первую группу составили учащиеся с трудностями обучения по большинству учебных предметов (9 человек). Во вторую группу вошли учащиеся с хорошей успеваемостью, без проблем школьного обучения (20 человек).

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс, направленный на изучение показателей поведения, особенностей коммуникации, степени инициативности и самостоятельности испытуемых. Коммуникативные показатели изучались с помощью опросника личностного, социального и эмоционального развития детей. Также были использованы методики А.М. Щетининой «Карта проявлений самостоятельности» и «Карта проявлений инициативности». Для исследования личностных особенностей испытуемых был использован тест, разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном (детский вариант).

Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Психологические характеристики детей младшего школьного возраста

Основное противоречие, которое является движущей силой развития в младшем школьном возрасте - противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляет новая социальная ситуация развития к личности ребенка, к его интеллектуальным возможностям и волевым качествам. «Требования школьной жизни все время нарастают, новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности» [33].

В когнитивной сфере детей младшего школьного возраста под воздействием учебной деятельности происходят существенные преобразования.

С началом школьного обучения мышление становится центром психического развития и является в это период определяющим в системе других психических функций [10]. Внимание, память и речь под влиянием мышления интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. При этом само мышление находится на переломном этапе развития. Происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Это придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны [29].

Развитие когнитивной сферы в этом возрасте идет в нескольких направлениях. Младший школьник начинает активно использовать речь как средство мышления. Процесс мышления становится все более

организованным. При этом все виды мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое - соединяются и взаимообогащаются. К концу младшего школьного возраста дети могут использовать все основные виды интеллектуальных операций: анализ, синтез, сравнение, классификацию, абстрагирование и т.п. Они способны соотносить отдельные признаки и понятия внутри одновидовых и разновидовых образований.

За счет интенсивного развития интеллекта возрастает осознание и произвольность всех психических процессов. Память становится все более произвольной и приобретает выраженный познавательный характер. Дети начинают осознавать особую мнемическую задачу, у них идет интенсивное формирование приемов запоминания.

К основным новообразованиям когнитивной сферы в этом возрасте относят: произвольность; формирование теоретического мышления; рефлексию как осознание своих собственных изменений; способность к планированию.

Преобразования всей когнитивной сферы влияют не только на учебно-познавательную деятельность младших школьников, но и на характер их отношений к окружающим людям и к самим себе. Главной потребностью ребенка становится потребность в компетентности, желание быть знающим и умелым.

Знания и умения детей в школе постоянно находятся под воздействием оценки, что заставляет их сравнивать себя, свои успехи, достижения и неудачи с результатами деятельности других учеников. Постоянное сравнение себя с другими формирует школьника определенную самооценку. Младший школьник поднимается на новую ступень самосознания.

Рассмотрим основные показатели развития самосознания в младшем школьном возрасте, описанные В.С. Мухиной, которая проанализировала этот

процесс через содержательное наполнение структурных звеньев самосознания.

В младшем школьном возрасте акцент в самосознании с имени переходит на фамилию. В отдельных случаях это вызывает тревогу и страх, если фамилия воспринимается одноклассниками как смешная. Дети могут начать бояться ситуаций звучания своей фамилии. Переживания в зависимости от отношения со стороны сверстников к своему имени становятся важным моментом для младшего школьника при налаживании коммуникаций [25].

Особое значение для становления образа «Я» имеет осознание своего тела. Тело открыто для наблюдения, его статика и двигательная активность или пассивность легко просматриваются [25]. Осознавая свое тело в пространстве, ребенок учится контролировать свои движения, позы, жесты и мимику.

Одним из психологических новообразований младшего школьного возраста является притязание на признание. Оно формируется в условиях постоянного сравнения себя с другими. Усиливается зависимость от внешних оценок. Притязание на признание во многом связано с ориентацией на будущее. Для младшего школьника притязание на признание в основном обусловлено его непосредственным социальным окружением. Но в последнее время все большее влияние на содержательную сторону притязаний оказывают и такие факторы социализации, как Интернет и прочие источники информации.

Содержание притязаний на признание младших школьников определяются его общественно значимой деятельностью - учебой. Ребенок учится ответственно относиться к учебе, оправдывая ожидания взрослых - родителей и учителей. Он ориентируется на то, что приближает его к соответствию с их ожиданиями, стремится быть признанным ими.

Притязание на признание побуждает ребенка к развитию навыков самоконтроля и самооценки. Притязание на успех среди сверстников также связано с учебной деятельностью. Для детей младшего школьного возраста свойственно, с одной стороны, стремление «быть как все», а с другой - «быть лучше, чем все».

Притязание на значимое место в учебной деятельности может принимать и не вполне приемлемые формы. В своей претензии «быть лучше других» ребенку становится сложно радоваться успеху другого ребенка или сопереживать его неудаче. Дети постоянно сравнивают свои достижения с результатами деятельности других детей. Соревновательный мотив не только стимулирует ребенка к совершенствованию своих способностей и умений, но и способствует возрастанию тревожности.

В младшем школьном возрасте дети уже хорошо различают, от чего зависит их успех - от их собственных способностей, усилий, или от ситуации и случайных обстоятельств. Они начинают выстраивать собственное поведение с учетом вероятности достижения успеха. Однако они еще не в полной мере осознают необходимость построения собственного поведения в зависимости от детальной оценки своих возможностей и ситуации. В этом возрасте мотивация достижения успеха или избегания неудач больше зависит от таких факторов, как отношение учителя и родителей, чем от собственных целевых установок.

Притязание на признание у младших школьников со стороны семьи и учителя не теряет своей значимости и остается фактически неизменным на протяжении всего этого периода.

Одной из характеристик самосознания является психологическое время личности. По мнению В.С. Мухиной «суждения ребенка младшего школьного возраста о своем прошлом, настоящем и будущем еще достаточно примитивны. Обычно реально ребенок этого возраста живет сегодняшним днем и ближайшим будущим» [25].

Младший школьник еще мало и редко задумывается об отдаленном будущем. Он иногда может помечтать о том, как он станет взрослым, как будет кем-то работать. Часто эти мечты сильно оторваны от реальности и имеющихся у детей возможностей. О своем прошлом младшие школьники вспоминают довольно охотно. При этом они отдают предпочтение воспоминаниям об эмоционально позитивных событиях, стараясь забыть негативно окрашенные. По результатам некоторых исследований установлено, что успешные в школьной деятельности дети устремлены в будущее, менее успешные - в прошлое, в котором не надо было ходить в школу, делать уроки и подчинять свою жизнь жесткому режиму.

Что касается половой идентификации, то дети уже в дошкольном возрасте хорошо понимают, кто они - мальчики или девочки, какие особенности поведения характерны для их пола. А в младшем школьном возрасте проявляется уже достаточно четко выраженное стремление соответствовать определенным гендерным ролям.

Процесс формирования гендерной идентичности еще не завершен, и младший школьник пробует разные модели гендерного проявления своей личности. Затем «несоответствующие» проявления отвергаются, и ребенок подражает эталону репрезентации своей гендерной группы. Дети склонны воспроизводить только те модели, которые соответствуют их гендерной идентичности.

Младшие школьники разных полов учатся по-разному использовать язык, что позволяет говорить о гендерном коммуникативном стиле. Девочки чаще с помощью слов создают и поддерживать отношения близости и равенства, критикуют других, обычно в непрямой форм. Они более чутко интерпретируют поведение партнеров по коммуникации. Мальчикам в большей степени свойственно привлекать и удерживать внимание других, быть напористым в общении, защищать свои права.

Достаточно часто у многих детей младшего школьного возраста происходит определенное смещение в таком аспекте самосознания, как определение своих прав и обязанностей. Они начинают считать, что у них есть только обязанности. Младший школьник еще не знает своих прав, тем более не может их отстаивать.

Выйдя за пределы семьи, дети узнают и начинают соблюдать правила внешнего мира. Они познают, что не только родители устанавливают правила. Есть правила, задаваемые учителем, школой, правила, принятые другими людьми. Младший школьный возраст является этапом накопления моральных знаний и приобретения нравственного опыта. С приростом самостоятельности у детей увеличивается способность к принятию решений в ситуациях выбора.

Если в дошкольном возрасте ребенок принимает правила и запреты как некую данность, то в младшем школьном возрасте ребенок становится способным критически воспринимать нормы, ставить запреты под сомнение, проверять их. У детей возрастает искушение нарушить правило. Чаще это происходит тогда, когда конкурируют нормы, преподносимые официально, и нормы, выработанные в детском сообществе.

Для младших школьников свойственно подражать тем, кто для них является авторитетом. В начале школьного обучения таким авторитетом, как правило, является учитель, но к концу начальной школы им может оказаться сверстник или ученик из более старших классов. Ориентируясь на другого, ребенок пытается приспособиться к социальной жизни. В жизни ребенка могут быть и ситуации, которые вынуждают его совершать поступки, противоречащие сформировавшимся у него нравственным установкам. При этом у них нет негативного отношения к нормам морали, у них не возникают сомнения в правильности нравственных норм, они и хотят их выполнять. Для младших школьников свойственно желание «быть хорошими». Этим объясняется их требовательность к другим.

Следует отметить, что чрезмерная ориентация на правило, стремление соответствовать определенным образцам таят в себе определенную опасность. Если взрослые сами нарушают те правила, которым они учили ребенка, то возникают конфликты и непонимание. Бывает и так, что ребенок, оказывается «перегруженным» правилами, нормами, запретами и т.п. Нарушив какой-то запрет, ребенок может сильно тревожиться, испытывать страх за последствия своего прегрешения, начинает искать для себя оправдания.

Дети этого возраста еще не могут в достаточной степени осознать свои качества и соотнести их со своими поступками, но способны осуществить такое соотнесение в отношении других людей. Формирование моральных качеств детей младшего школьного возраста происходит сначала во внешнем плане. Этому процессу способствуют ситуации делегирования ребенку права сделать собственный выбор.

Развитие мотивационной сферы в этом возрасте обусловлено ведущим видом деятельности - учебной. К концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть и уметь учиться.

Мотивационная сфера младшего школьника характеризуется постепенным переходом к иерархическому построению системы мотивов. В начале школьного обучения еще преобладают ситуативные мотивы над мотивационными установками, к концу этого периода наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения.

В системе мотивов учебной деятельности выделяют два вида мотивов - познавательные и социальные. Познавательные мотивы зарождаются до школы и поддерживаются самой учебной деятельностью. Они связаны с содержанием и процессом учения. Отдельно выделяют учебную мотивацию, внутри которой рассматривают мотивацию содержанием и мотивацию процессом. К социальным мотивам учения относятся такие, как статусный

мотив, мотив хорошей отметки, стремление к признанию, стремление к превосходству над сверстниками, атрибутивный мотив.

Особое значение имеет развитие мотивации достижения, которая к концу этого возраста становится устойчивой личностной характеристикой. К особенностям этого периода относится сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться ее. Принятая ребенком цель или возникшее намерение управляют поведением, удерживая его внимание.

В том случае, если взрослые недостаточно поощряют ребенка за успехи, больше наказывают за неудачи, то формируется и закрепляется мотивация избегания неудачи. Если же большая часть стимулов приходится на успехи ребенка, то формируется и закрепляется мотивация достижения.

В процессе формирования достижения успеха важную роль играет уровень притязаний, который связан не только с успехами ребенка в учебной или другой деятельности, но и с его положением в группе сверстников.

Развитие эмоционально-волевой сферы идет в направлении развития произвольности и способности к саморегуляции. В дальнейшем произвольные навыки ребенка усложняются и распространяются не только на учебные ситуации, но и на другие сферы жизнедеятельности ребенка, прежде всего на его взаимоотношения с окружающими. Переход к самостоятельному решению нравственных коллизий, то есть к моральной саморегуляции поведения, происходит на границе младшего школьного и подросткового возрастов.

Выработке собственных взглядов, оценок, суждений способствует развитие рефлексии и понятийного мышления. Эти новообразования младшего школьного возраста меняют взгляд детей на окружающий мир, заставляют не просто принимать на веру все то, что они получают от взрослых в готовом виде, но и вырабатывать самостоятельно [33].

Развитие эмоциональной сферы младших школьников связано с таким новообразованием, как обобщение переживаний [10]. Повторение

переживаемых событий приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – либо чувства неполноценности, либо чувства собственной значимости, или даже исключительности. Эти аффективные образования могут изменяться по мере накопления опыта. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

Благодаря способности к обобщению переживаний у ребенка появляется логика чувств, переживания приобретают новый смысл, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Содержание переживаний составляют в основном внешние события, но они преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его ожиданий и т.д.

Увеличивается количество эмоциогенных объектов. Вместе с тем, некоторые из раздражителей, на которые реагировал ребенок в дошкольном возрасте, теперь на него не действуют. Кроме того, у младшего школьника появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: ребенок может как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [4].

Успех или неуспех в учебных и школьных делах имеет для детей острую аффективную окраску. Если ребенок оказался в зоне школьного неблагополучия, то у него возникает переживание потери основного стержня своей жизни.

Аффективная сфера младших школьников характеризуется:

- легкостью возникновения эмоций, их отзывчивостью на происходящие события;

- непосредственностью в выражении эмоциональных переживаний;

- эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным, но бурным аффектам;

- в центре эмоциональных переживаний - успехи в учебе и их оценка учителем, родителями и одноклассниками;

- слабое осознание своих и чужих эмоций, за исключением базовых эмоций страха и радости;

- способность к сопереживанию при восприятии тяжелых сцен и драматических конфликтов.

С момента поступления в школу эмоциональное развитие ребенка больше, чем раньше, зависит от того опыта, который он приобретает вне дома. Рамки окружающего мира теперь расширяются. Необъяснимые и вымышленные страхи прошлых лет сменяются другими, более конкретными и осознанными. Страхи могут принимать форму тревоги или беспокойства.

Ребенок младшего школьного возраста не всегда способен соотнести свои реакции с причинами, их вызывающими. Это умение совершенствуется на протяжении обучения в начальной школе. Дети начинают отражать все более сложные явления, ярче их переживают и больше осознают свои переживания. К концу этого периода ребенок уже в достаточной мере отдает себе отчет в том, что и почему он чувствует. Произвольность и волевая регуляция поведения распространяется на область чувств. В середине этого возрастного периода отмечаются попытки сдерживания эмоций, непосредственных импульсов и желаний.

Важным новообразование этого возраста является чувство ответственности, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим правилам. По концепции Ж. Пиаже, дети этого возраста переходят от стадии нравственного реализма к

стадии нравственного релятивизма. Если раньше суждения о нравственности того или иного поступка ребенок делал, исходя из его последствий, теперь большинство детей считают, что не существует ничего абсолютно правильного или неправильного, и нравственность поступка определяется, прежде всего, намерениями, а не его последствиями [33].

И, в заключение, обратимся к особенностям социальной ситуации развития младшего школьника, к его коммуникативным навыкам и умениям, а также отношениям с окружающими.

Известны следующие стадии развития дружбы у школьников этого возраста [14].

До 7 лет дружба детей основана на соображениях физического или географического порядка и носит эгоцентрический характер. Друзьями являются те, кто рядом живет, кто чаще является партнером в играх, тот, кто имеет интересные игрушки. Дружбы по интересам пока нет.

От 7 до 9 лет дети начинают проникаться идеей взаимности и сознавать чувства другого. Для установления дружеских отношений важна субъективная оценка поступков другого.

От 9 до 11 лет дружба основана на взаимопомощи. Появляются обязательства друг перед другом. Дружба может быть эмоционально насыщена, но, как правило, не долговечна.

Начиная с 11-12 лет, дружба понимается детьми как длительные, устойчивые отношения, основанные на обязательности и взаимном доверии.

Дружба характеризуется довольно сложными и динамичными отношениями. В одно время может проявляться взаимозависимость, обоюдное доверие, а в другое - независимость, соперничество и даже конфликт.

Наличие даже единственного близкого друга помогает ребенку преодолеть негативное влияние одиночества и неприязни со стороны других детей.

В этом возрасте девочки становятся ближе к матерям, с которыми они охотно делятся своими тайнами; мальчики, соответственно, к отцу, т.е. происходит освоение ролей мужчины и женщины в данном обществе. Мальчики проявляют большую двигательную активность, степень выносливости к физическим нагрузкам, склонность к мужским видам деятельности и т.п. Девочки более спокойны, собраны, педантичны; у них, как правило, выше готовность к занятиям в школе.

Особого внимания заслуживает проблема влияния на формирование эмоциональной сферы современного ребенка изменений в полоролевых паттернах как в семейной структуре, так и в социуме в целом, происходящих в настоящее время во всем мире. Младший школьник воспитывается, по сути, женщиной не только в семье, но и в школе. А между тем указанные изменения в половых ролях коснулись, прежде всего, женщин. И если в семье чрезмерная авторитарность женщины может иметь ограничения, и она старается изменить стиль поведения, то в школе авторитарные тенденции в личности женщины закрепляются спецификой самой педагогической деятельности.

Такая ситуация сказывается на развитии детей обоих полов. С одной стороны, маскулинизация женщин сопровождается, по-видимому, уменьшением количества эмоционального тепла, получаемого ребенком от матери, что может порождать у него чувства незащищенности, отсутствия стабильности. С другой - известно, что воспитательная стилистика женщин чаще сопряжена с излишней трансляцией тревоги ребенку в процессе опекающего контроля. Гиперпротекция, как доказано во многих психологических исследованиях, имеет следствием различные деформации в формирующейся личности.

В целом младший школьный возраст является сензитивным для формирования мотивов учения и развития устойчивых познавательных интересов. В этом возрасте закладывается умение учиться. Именно от развития в этот период будет зависеть развитие навыков самоконтроля,

самоорганизации и саморегуляции. От того, какие переживания доминируют у ребенка в этом возрасте, во многом зависит становление его самооценки. Младший школьный возраст является ответственным за усвоение детьми социальных норм, их нравственного развития. Взаимоотношения со сверстниками переходят из сферы личных предпочтений в сферу партнерских.

Именно в этом возрасте у ребенка появляется относительно устойчивая форма личности. По сравнению с дошкольным возрастом младший школьник становится гораздо более социализированным и, одновременно с тем, гораздо более индивидуализированным существом. С нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка [10].

1.2. Проблемы успешности учебной деятельности младших школьников

Для работы с детьми младшего школьного возраста особенно значимо знание основных закономерностей их функционального и психического развития. Без такого знания невозможно дифференцировать обучение, осуществить индивидуальный подход, найти наиболее адекватные средства и методы обучения. Почему многим детям становится трудно учиться уже в начальной школе? Рассмотрим проблемы учебной успешности, наиболее типичные для младшего школьного возраста.

Неуспеваемость в начальной школе принято называть «ранней неуспеваемостью», в противовес «поздней», которая появляется уже при переходе в средние классы. В связи с тем, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, определяющей ряд познавательных и личностных изменений, ранняя неуспеваемость может оказаться причиной большого числа проблем, которые могут повлиять на развитие ребенка в дальнейшем.

К основным причинам ранней неуспеваемости относят следующие:

- Недостатки школьного обучения;
- Отрицательное влияние сверстников или семьи;
- Недисциплинированность;
- Низкий уровень волевых качеств;
- Большая утомляемость, слабое здоровье;
- Отрицательные установки к процессу обучения;
- «Пробелы» в знаниях;
- Низкий уровень навыков учебного труда;
- Низкий уровень развития мышления [24].

Н.А. Менчинская предполагает, что неуспеваемость может быть следствием как внешних, так и внутренних причин - как из негативных влияний социальной среды, так и из особенностей развития самого ребенка. Следует отметить, что вышеперечисленные причины неравнозначны по своей действенности и значимости. Поэтому принято выделять причины первого и второго порядка.

К первым относят низкий уровень способностей ребенка, его анатомо-физиологические особенности, недостатки внешкольных влияний и недостатки учебно-воспитательного воздействия школы. Данные первопричины в каждом отдельном случае сочетаются различным образом, и выступают в комплексе.

Причины второго порядка чаще всего являются следствием первых, и тоже снижают эффективность учебной деятельности. К ним относятся недостаток подготовленности («пробелы» в знаниях), слабое развитие учебных умений и навыков, приобретенные под влиянием первопричин недостатки в развитии мышления [23]. Данная классификация приводит к необходимости различать между собой причины и следствия неуспеваемости. Выявив причины второго порядка нужно идти дальше и стараться выявить первопричины. Однако, при анализе причин отставания в учебе, крайне важно

учитывать их комплексный характер, взаимообусловленность причин, системный характер их проявления. Нужно изучать личность неуспевающего всесторонне, в том числе в её взаимосвязи с внешней социальной средой.

Такой комплексный подход может позволить выделить основную причину отставания, ту, которая оказывает наиболее значительное влияние в текущий момент, влияет на компенсаторные возможности позитивных качеств личности ребенка. Такие причины различны у разных детей, а вторичные явления, которые наслаиваются на них, разнообразны в силу индивидуальности процесса переживания «неуспешности». В связи с этим в школах с большим количеством учеников обычно наблюдается «пестрая» картина неуспеваемости.

Неуспеваемость чаще всего связана с недостатками мотивационной и эмоционально-волевой сферы. По мнению И.В. Дубровиной, такие недостатки могут быть первичной причиной неуспеваемости, например, при психическом инфантилизме, когда интересы ребенка не соответствуют новому социальному статусу. В большинстве случаев отрицательное отношение к обучению и низкая учебная мотивация являются следствием низких и отрицательных педагогических оценок, которые непосредственно влияют на статус ребенка в классе. Сами же низкие оценки могут быть следствием других причин. В таких случаях недостаточно развитая мотивация играет роль вторичной причины и, скорее, усугубляет уже и без того неблагоприятную ситуацию, в которой находится ребенок [12].

Схожий эффект наблюдается и при низком уровне развития произвольности. Без сформированного произвольного поведения ребенку трудно планировать собственную работу, поддерживать внимание на текущей задаче, соблюдать школьную дисциплину.

В основе микросоциальной педагогической запущенности лежит социальная незрелость личности. Интеллектуальная недостаточность младших школьников проявляется в недостатке объема знаний,

представлений, которые должны иметься у детей данного возраста, при наличии достаточной способности к общению хорошей ориентировки в повседневных житейских ситуациях. Структура интеллектуальной недостаточности при таком уровне педагогической запущенности включает бедность интеллектуальных интересов, недостаточность высших потребностей и установок личности. Такие случаи зачастую усугубляются общими недостатками воспитания в семье, семейным неблагополучием, вследствие чего семья, скорее всего, не может оказать необходимую помощь в преодолении педагогической запущенности [24]. Помощь таким детям, может оказываться в рамках специальных групп, в которых основное внимание уделяется расширению кругозора детей, их общему развитию.

Встречаются и случаи педагогической запущенности в благополучных семьях в тех случаях, когда ребенка по тем или иным причинам бояться перегрузить занятиями. Излишняя гиперопека может привести как к отсутствию должной подготовки, так и к снижению необходимого уровня волепроизвольности и мотивации. Такие проблемы характерны при воспитании ребенка по типу «кумира семьи».

Педагогически запущенные дети зачастую имеют нормальное интеллектуальное развитие, однако из-за отсутствия необходимой учебной базы они не имеют возможности проявить свои сильные стороны во время учебы и могут производить впечатление малоспособных. Таким детям достаточно легко оказать помощь в организации учебной деятельности. Практика показывает, что они с охотой принимают помощь, быстро восполняют свои образовательные пробелы. Особые условия обучения необходимы в тех случаях, когда педагогическая запущенность усугубляется задержкой психического развития.

В некоторых случаях первопричиной неуспеваемости являются нарушения анализаторных систем, соматические проблемы ребенка (в том числе астенические состояния), некоторые особенности функционирования

высшей нервной системы, такие как медлительность или гиперреактивность, которые затрудняют процесс обучения.

Поражения центральной нервной системы вызывают нарушения речи, моторики, счета, памяти, что проявляется в затруднении выработки навыков заучивания правил, письма и многого другого. Так называемая «патологическая безграмотность» часто бывает связана с недостатками речевого развития - особенностями фонетического слуха. Детям с таким типом нарушений нужна помощь логопеда.

Обращение к специалисту необходимо для детей с проявляющимися признаками задержки психического развития. Для того, чтобы выработать к ним индивидуальный подход, нужна консультация дефектолога или психоневролога. Детям с такими нарушениями развития нужно гораздо больше времени для приема и обработки информации, поскольку у них снижена устойчивость внимания, и они чрезвычайно отвлекаемы. У них снижена работоспособность, продуктивность запоминания, причем, как произвольного, так и непроизвольного. Наибольшие же трудности у этих детей связаны с теми задачами, которые требуют включения словесно-логического мышления. У них преобладает наглядно-действенное мышление. Речевое развитие значительно отстает от возрастных норм: запас слов очень беден, используемые понятия часто оказываются неточными или ошибочными. Им свойственна низкая интеллектуальная активность, сопутствующая импульсивности и эмоциональной нестабильности.

Спецификой развития процессов познания у слабоуспевающих и неуспевающих школьников долгое время занималась Н.А. Менчинская. В исследованиях, проведенных ею и ее сотрудниками, зафиксировано, что для таких детей свойственна, в первую очередь, низкая мыслительная активность. Такие дети предпочитают более привычные способы действия, которые проще воспроизвести по памяти, они избегают задач, требующих приложения интеллектуальных усилий. Они склонны к подмене трудной задачи на более

простую, что позволяет им избежать неудач и трудностей, наказаний и порицаний со стороны ближайшего взрослого окружения.

В случае постоянного избегания активной умственной работы, ребенок попадает в неблагоприятные для его развития условия. Систематическая интеллектуальная «недогруженность» препятствует формированию основных мыслительных операций.

Недостаток интеллектуальной активности специфичным образом отражается на развитии памяти. Результаты ряда исследований демонстрируют, что у испытывающих затруднения в процессе образования детей нет сильного нарушения этого познавательного процесса. Дети успешно запоминают текст, если он близок к их жизненному опыту. В обратном же случае, когда запоминание текста требует большого количества мыслительной работы, показатели резко снижаются – при пересказе дети часто допускают ошибки, забывают существенные моменты и, в некоторых случаях у них теряется логика изложения. Это указывает на то, что у неуспевающих учеников в недостаточной степени развита опосредованная, словесная память, которая связана с процессами мышления. Они используют самые простые способы запоминания, такие как механистическое заучивание.

В случае учебной неуспешности не всегда имеют место быть серьезные нарушения внимания. Несмотря на то, что они зачастую производят впечатление детей, неспособных к необходимой концентрации внимания, при создании особых условий – неограниченном времени и усиленной мотивации, такие дети могут концентрировать внимание, но для этого им требуется значительно больше усилий и времени [30].

Отдельное внимание нужно уделять и интеллектуально пассивным детям, для которых характерным является низкий уровень самой интеллектуальной работы. Если в первом классе они успешно справляются с учебой, то затем начинают заметно отставать, причем зачастую это сопровождается регрессом уже сформировавшихся ранее навыков. Их

специфичной чертой является то, что они не склоны выделять интеллектуальные задачи из ряда других, вследствие чего не видят в них чего-то, что требует приложения дополнительных усилий. Учебная активность для них во многом замещает собственно интеллектуальную деятельность.

Неуспевающих принято разделять на группы в зависимости от характера интереса к процессу обучения [24].

К неуспевающим первого типа принято относить учеников с низким уровнем развития мышления, предпочитающих задания репродуктивного плана. Интересы таких детей не обладают выраженной направленностью, а эмоциональные реакции проявляются крайне слабо. Усилия учителя при работе с такими учениками должны быть направлены на формирование познавательных умений и самого интереса к учению.

К слабоуспевающим ученикам второго типа относят детей с тенденцией проявления интереса к отдельным дисциплинам, но такой интерес является слабодифференцированным, носит аморфный характер. Эмоциональное реагирование на учебный процесс возникает только в редких случаях, когда задание интересно. Таким детям свойственно предпочтение репродуктивной деятельности. Эти школьники проявляют неорганизованность, зачастую не доводят дело до конца, а в случае затруднений оставляют задание и переключаются на другое. При работе с такими детьми учитель должен постараться делать акцент на имеющиеся познавательные интересы, несмотря на их аморфность, сформировать познавательные навыки и постепенно ликвидировать пробелы в знаниях.

У третей группы неуспевающих познавательные интересы достигают значимой устойчивости и силы. Для них свойственна достаточная осознанность, желание находить больше новых путей решения задач. Их умственная деятельность находится на высоком уровне, эмоциональные проявления достаточно устойчивы, они проявляют заметное стремление к трудным заданиям. Однако все это проявляется только в ситуациях изучения

любимых учебных предметов. Учителю, работающему с такими детьми, нужно на основе уже имеющихся интересов формировать общее положительное отношение к процессу обучения. Для этого можно использовать перенос приемов на другие виды деятельности, с опорой на межпредметные связи.

Для четвертой группы неуспевающих характерно сильное увлечение внеучебной деятельностью, мешающей их учебе [24].

Есть и другие подходы для выделения категорий неуспевающих младших школьников. Один из них предложили детские психоневрологи В.П. Петрунек и Л.Н. Таран. Они свели все многообразие вариантов неуспеваемости к двум: неуспеваемость как следствие чрезмерной подвижности и чрезмерной медлительности. Эти авторы подчеркивают, что речь идет именно о чрезмерности, избыточности - крайнем преобладании того, что определяет все поведение ребенка.

Чрезмерно подвижные крайне беспокойны, постоянно отвлекаются, плохо сосредотачивают свое внимание, торопятся ответить раньше времени. Часто они не доводят до конца то, что начали. Им свойственна суетливость.

Чрезмерно медлительные же ведут себя хорошо, однако крайне инертны и вялы. Они пытаются выполнить все, что требует от них учитель, однако собственного интереса у них не возникает. Медлительность чаще всего связана с быстрой истощаемостью нервной системы. Любое незначительное умственное напряжение способно вызвать сильное переутомление. Однако стоит заметить, что, когда материал объясняется медленно, такие ученики могут освоить его в полной мере.

Польза от выделения таких групп заключается в том, что они помогают показать связь между неуспеваемостью и функционированием нервной системы ребенка, а также дают возможность выделить специфические пути коррекции для каждой из групп [5].

Крайне затруднительными являются те случаи, когда у детей ярко выражено отрицательное отношение к школе, когда они активно противятся учению. Чаще всего такое бывает в следующих случаях:

- Когда ребенок в дошкольном возрасте не приучился ограничивать собственные желания, когда у него сформировалась установка на «отказ от усилия». Поскольку школьное обучение требует постоянного прикладывания усилий, то у ребенка возникает активное противление учению.

- Когда у детей заранее сформировался страх перед школой - «школофобия».

Когда дети изначально представляли себе школьное обучение совершенно «безоблачным». При столкновении с реальностью такие дети испытывают сильное разочарование, у них сформируется резко негативное отношение к школе.

Каждый из рассмотренных нами вариантов требует индивидуальной работы, причем не только педагогической, но и психологической [12].

Следует отметить, что неуспевающее дети редко самостоятельно идут на контакт с учителем, иногда намерено вступают в конфликты с ним. Это может быть вызвано неосознаваемой потребностью утвердить себя в споре с учителем, отсутствием поддержки со стороны учителя.

Результаты психологических исследований показывают также, что неуспевающее школьники имеют проблемы с осознанием своих мотивов, обладают невысоким уровнем притязаний, у них доминируют мотивы избегания. Слабоуспевающие со значительными трудностями обосновывают причины собственного отношения к обучению. Они могут чаще, чем другие говорить о школе, но на самом деле круг их интересов сильно ограничен нежеланием получать низкие оценки [21].

Известны сравнительные данные того, как оценивают мотивацию слабых и сильных учеников учителя и сами учащиеся. Учителя преимущественно оценивают мотивацию сильных учеников выше, чем это

делают они сами. Такая установка учителя может оказывать влияние и на оценивание учеников, и на взаимоотношения с ними. При оценке же слабых учащихся учителя склонны предполагать более низкие показатели мотивации, по сравнению с самими детьми. Это представляет серьезную опасность занижения их мотивации под воздействием учителя. Такое несовпадение самооценки слабых учащихся и оценки со стороны учителя может приводить к возникновению трудностей и даже конфликтов.

Известно также, что учителя склоны придавать мотивации «избегания» неуспевающих большее значение, нежели сами учащиеся. Очевидно, что для формирования положительных установок по отношению к учебе необходимо исходить не только из отрицательной мотивации, учителю нужно найти способы формирования мотивации положительной.

Учителю важно быть внимательным по отношению к своим ученикам - подмечать любые изменения в поведении, отклонения от нормы. Необходимо проявлять настойчивость, доброжелательность по отношению к «сложным» ученикам. Каждому из таких детей нужно дать возможность проявить себя с лучшей стороны – даже если он плохо пишет или считает, он может хорошо рисовать, петь, танцевать и т.п. Практика показывает, что зачастую неуспехи в учебе могут привести к образованию чувства неполноценности, которое, в свою очередь, приведет к формированию отрицательной установки к учебному процессу. Поэтому крайне важно «разорвать цепь неудач». Исследования последнего времени показывают, что школьники, имеющие трудности в обучении, могут не обладать низкими показателями интеллектуального развития, и, в том случае, если удается вовремя установить причины и характер таких затруднений и провести полноценный комплекс психолого-педагогической помощи, то можно предотвратить развитие неуспеваемости.

В современной отечественной психологии особую популярность приобрела типология проблем школьного обучения А.Л. Венгера. Типология

проблем школьного обучения А.Л. Венгера основана на запросах педагогов или родителей, обратившихся за консультацией к психологу, и содержит описание признаков и критериев, позволяющих определить причину проблемы. Автор рассмотрел, каковы могут быть психологические причины наиболее широко распространенных жалоб, с которыми младших школьников приводят к психологу [7].

Самой часто заявляемой проблемой является «Ребенок плохо учится». В первичной жалобе родители и учителя не отмечают никаких других трудностей. Плохая успеваемость является доминирующей. Но за этой жалобой может стоять одна из следующих причин (или их сочетание):

- Задержка психического развития, которая проявляется в нарушении обучаемости. При жалобе на неуспеваемость примерно в половине случаев обнаруживается та или иная степень отклонений в развитии познавательных процессов. В обычной выборке нарушения обучаемости встречаются примерно у 20-25% детей младшего школьного возраста. Умственная отсталость, как более глубокое нарушение в интеллектуальном развитии, встречается значительно реже.

- Хроническая неуспешность. Она проявляется в том, что ребенок не успевает практически по всем предметам. Иногда психологический синдром хронической неуспешности является единственной причиной неуспеваемости, но чаще он выступает в сочетании с другими отклонениями, такими как нарушения обучаемости, астения, снижение учебной мотивации. Хроническая неуспешность часто проявляется на фоне школьной тревожности.

- Одной из частых причин выраженной неравномерности достижений ребенка является вербализм, когда дети «забалтывают» процесс выполнения учебной деятельности. Дети с вербализмом, как правило, хорошо читают, умеют развернуто и подробно отвечать на вопросы. Но у них возникают проблемы с предметами, требующими высокого уровня интеллектуального развития. Это чаще относятся к таким учебным предметам, как математика,

особенно при решении задач, тогда как примеры, направленные на формальное выполнение арифметических действий, вызывают меньше затруднений.

- Недостаточная сформированность учебно-познавательных мотивов. Чаще эта причина неуспеваемости проявляется ко второму году обучения. Общее снижение мотивации встречается значительно реже, чем снижение именно учебных мотивов.

- Низкая энергетика, астения. Родители и учителя обычно отмечают сравнительно недавно произошедшее падение успеваемости, которая до этого была неплохой. Эта проблема проявляется в том, что на первых уроках ребенок работает лучше, чем на последних. Его продуктивность в начале урока выше, чем к концу. Это указывает на повышенную утомляемость ребенка.

- Уход от деятельности. Эта проблема редко приводит к глубокой неуспеваемости, однако в значительной степени снижает учебные достижения. Иногда этот синдром может быть заподозрен уже по самому характеру жалобы, когда подчеркивается не столько низкая успеваемость, сколько пассивность ребенка.

Вторая по популярности обращений является проблема «Ребенок ленится». За этой проблемой стоят самые разные причины. Рассмотрим некоторых из них.

- Завышение требований, их несоразмерность с возможностями ребенка.

- Снижение учебно-познавательных мотивов. Эта проблема часто стоит как за жалобами на низкую успеваемость, так и за жалобами на лень ребенка.

- Замедленный темп деятельности. В этом случае ребенок трудится добросовестно, тщательно выполняя задания. Его медлительность может быть воспринята окружающими как проявление лени. Важно знать, что замедленный темп деятельности имеет физиологическую природу - медленное протекание нервных процессов.

- Неуверенность в себе, тревожность тоже может восприниматься как «лень»: ребенок не выполняет задание, поскольку не уверен в том, как надо правильно его выполнить. Такой уверенности тревожный ребенок не имеет почти никогда.

- Нарушенные отношения с учителем приводят к тому, что ребенок не хочет ходить в школу, выполнять домашние задания, старается избегать всего, что хоть отдаленно напоминает ему травматичную для него ситуацию.

- Лень в собственном смысле слова, когда ребенок делает только то, что ему приятно, и уклоняется от всего прочего, встречается довольно редко. Первопричиной лени как таковой является обычная избалованность.

Жалобы на невнимательность также часты в консультативной практике. При подобной жалобе необходимо, прежде всего, проверить функцию внимания с помощью специально подобранного диагностического комплекса методик.

- Несформированность внимания - не единственная и далеко не самая частая причина жалоб на невнимательность. Если она действительно имеет место, то надо выяснить, нет ли у ребенка признаков органических нарушений мозга. В таких случаях нужна консультация невропатолога.

- Проблемы самоорганизации - одна из наиболее частых проблем, скрывающихся за жалобой на невнимательность. Ее суть в том, что ребенок не владеет эффективными приемами планирования и организации собственной деятельности. При этом собственно функция внимания, как правило, полностью сохранна.

- Уход от деятельности, при котором ребенок погружен в свои фантазии и мечты, также создает впечатление нарушений функции внимания. Ребенок отвлекается и становится рассеянным, когда деятельность для него скучна. Он проявляет сосредоточенность и внимательность при решении интересного для него задания. Такая избирательность внимания указывает на мотивационные причины его отключения в определенных сферах жизни.

- Снижение учебной мотивации приводит к «отключению» внимания по тому же механизму, что и при уходе от деятельности, с той разницей, что оно обычно переключается на какой-нибудь внешний фактор.

- Повышенная тревожность. Тревога разрушает любую деятельность, особенно пагубна она именно для внимания. Повышенная тревожность входит в более сложный симптомокомплекс, например, при хронической неуспешности.

- Двигательная расторможенность, гиперактивность неизбежно нарушает функцию внимания. В этом случае нарушения являются стойкими и распространяются на разные виды деятельности.

На основе выделенных А.Л. Венгером наиболее широко распространенных жалоб, с которыми младших школьников приводят к педагогу-психологу, можно выделить следующие типы проблем:

1. Проблемы, связанные с учебной успешностью.

2. Проблемы продуктивности учебной деятельности.

3. Проблемы, выражающиеся в рассеянности, несобранности ребенка.

Первый тип проблем является наиболее распространенной в практике деятельности педагога-психолога. Это связано с тем, что учебная успешность является центром внимания взрослого окружения ребенка, и составляет основу психологического благополучия детей младшего школьного возраста. Причины этой проблемы, как отмечает А.Л. Венгер - автор типологии проблем школьного обучения, весьма разнообразны. К ним относится и недостаточность познавательной мотивации, и сниженная энергетика, и высокая тревожность ребенка.

Второй тип проблем часто воспринимается взрослым окружением, как недостаточность усилий ребенка в процессе учебной деятельности. Вместе с тем, низкая продуктивность деятельности может быть обусловлена как природными особенностями ребенка (замедленный темп деятельности, низкая энергетика), так и особенностями его социализации (завышенные требования

к ребенку, недостаточная сформированность учебно-познавательных мотивов, неадекватно низкая оценка ребенком своих возможностей).

Третий тип проблем также формируют факторы как биологической природы (несформированность функции внимания), так и социальной (низкая самоорганизация). Разная этиология этого типа проблем зачастую не распознается или не учитывается взрослыми, и воспринимается как «рассеянность» ребенка.

Все три типа проблем относятся к основным при рассмотрении вопроса учебной успешности детей младшего школьного возраста. Содержание этих проблем указывает на то, что на академическую успешность школьников влияют как когнитивные, так и некогнитивные факторы.

1.3. Когнитивные и некогнитивные предикторы учебной успешности младших школьников

Изучение некогнитивных предикторов учебной успешности школьников следует начать с рассмотрения такого понятия, как «успешность в обучении».

Поскольку в данном исследовании центральным понятием является некогнитивное развитие, то необходимо рассмотреть существующие на данный момент теории, объясняющие развитие ребенка.

Также следует соотнести понятия когнитивного и некогнитивного развития ребенка и рассмотреть их связь с учебной успешностью и академическими достижениями.

К некогнитивным факторам успешности в учебной деятельности относятся показатели социального и эмоционального развития ребенка, а также влияние семейных условий, в которых растет ребенок [35].

Понятие «учебная успешность» включает две взаимосвязанные части - академическую успешность и внешнюю оценку ближайшим взрослым

окружением результатов учебной деятельности ребенка, эффективность педагогических способов достижения учебных целей и, что немало важно, удовлетворенность учащихся учебным процессом, результатами учения и принятие им позиции школьника [19].

Академическая успешность - успеваемость ученика по разным предметам, оценка учителями его учебной деятельности, соответствие результатов учебной деятельности требованиям образовательной программы.

Т.Ю. Курапова выделяет педагогические критерии и психологические факторы учебной успешности.

К педагогическим критериям относятся способность учащегося к усвоению учебного предмета и его способность продемонстрировать усвоенные знания во время занятий, а также положительную динамику обучения - возрастание количества знаний, умений и навыков.

К психологическим факторам, влияющим на процесс развития, относят:

- уровень интеллектуального развития;

- социальную адаптированность - способность взаимодействовать с одноклассниками и учителями;

- положительную мотивацию учебной деятельности, интерес к содержанию изучаемого материала;

- уровень физического и психического здоровья ребенка;

- адекватную возрасту самооценку;

- условия семейного воспитания, стили детско-родительских отношений [19].

А.П. Чернявская выделяет такие психологические факторы учебной успешности школьника, как самостоятельность, креативность, психологический комфорт, относя их и к критериям ее оценки [Чернявская].

В большинстве исследований учебная успешность изучается в ее связи с уровнем когнитивного развития. Считается, что основным фактором успешности ребенка в различных областях деятельности является уровень его

когнитивного развития. Рассмотрим особенности когнитивной сферы детей младшего школьного возраста.

Когнитивное развитие включает в себя развитие всех мыслительных процессов, прежде всего, мышления, речи, памяти, внимания и восприятия [6]. Изучение когнитивного развития детей подразумевает рассмотрение и описание изменений способностей и знаний ребенка по мере его взросления. Когнитивное развитие рассматривается как позитивная динамика изменений интеллектуальных способностей [20].

Младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. В этот период активно развиваются и преобразуются познавательные процессы. Они обретают новые качества, начинают приобретать опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Ребенок овладевает своими психическими процессами, начинает управлять ими [13].

Рассмотрим развитие каждого из познавательных процессов в младшем школьном возрасте.

За время обучения в начальной школе существенно развивается внимание, прежде всего, повышается его устойчивость. Однако по объему, уровню внимания и его распределению младшие школьники ненамного отличаются от детей старшего дошкольного возраста. Только к окончанию начальной школы дети становятся способны к сохранению и выполнению произвольно заданной программы действий. Но произвольное внимание неустойчиво.

Развитие свойств внимания является фактором, непосредственно определяющим успешность обучения детей в младшем школьном возрасте. Такие свойства внимания, как объем, распределение и устойчивость развиваются неравномерно. Наименее подвержен влиянию объем внимания [25]. Успешность развития внимания в значительной мере определяется индивидуально-типологическими особенностями. Выявлено,

что некоторые сочетания свойств нервной системы способствуют, а другие, напротив, препятствуют развитию свойств внимания. Эти данные указывают на необходимость учитывать индивидуально-психологические особенности каждого конкретного ребенка, а также помнить о том, что тренировка внимания требует определенных пределов [30]. При этом, недостаточное развитие свойств внимания не является фактором тотальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания.

Одной из наиболее распространенных причин рассеянности детей является их быстрое утомление. Оно возникает при выполнении трудной, неинтересной, однообразной работы, требующей длительного напряжения нервно-мышечной системы, а также напряжения зрения и слуха.

Перегрузка впечатлениями, сильными эмоциональными переживаниями, недостаточный отдых также вызывают возникновение сильного торможения нервной деятельности мозговой коры [34].

Причиной рассеянности детей, особенно очень впечатлительных, хорошо умственно развитых, может быть отсутствие у них необходимой гибкости или переключаемости. Ребенок не может переключить свое внимание «по требованию» и сосредоточиться на учебном материале. Он может быть невнимательным к одному содержанию, потому что слишком сосредоточен на другом [30].

Особое значение для развития всей когнитивной сферы имеет такой познавательный процесс, как восприятие.

Восприятие не является врожденным. Ребенок учится воспринимать даже самые элементарные предметы, находящиеся у него на виду с рождения в процессе жизни. Характерными особенностями восприятия детей являются расплывчатость и глобальность, которые можно наблюдать даже у детей младшего школьного возраста при их взаимодействии с новыми или многосложными объектами. Так, ученики первых классов, не всегда

справляются с абстрагированием, с выделением важных частей в объекте, который они воспринимают, отделением их от менее значимых деталей [Дубровина]. Очевидно, что такая черта восприятия детей объясняет разнообразные погрешности и искажения, возникающие у них в этом процессе. Во время знакомства учеников начальной школы с новыми, своеобразными материалами, как, например, числа и буквы, характерно проявляются такие особенности их восприятия, как недифференцированность и цельность. Несформированная у детей готовность к аналитическому процессу, в отсутствии которого становится невозможным воспринимать в принципе, то есть отсутствие умения верно воспринимать объект становится одной из причин синкретизма в восприятии у детей, в расплывчатости и неясности процесса. Ребенок может надолго сохранять такие ошибки восприятия, характерные для маленьких детей, как недифференцированность, размытость, неясность, если целенаправленно не обучать его восприятию.

Значительно меняется в младшей школе память. Основу этих изменений составляет становление опосредованной памяти, появление таких ее характеристик, как произвольность и управляемость сознанием. Такой вид памяти, как непроизвольная, хорошо развит у детей и дошкольного, и младшего школьного возраста. Она помогает запечатлеть яркие, наполненные эмоциями события. Но, к сожалению, материалы, необходимые для запоминания в процессе школьного обучения, не всегда представляются захватывающими и увлекательными ребенку. Следовательно, непроизвольная память на этом этапе развития перестает удовлетворять задачам школьного обучения.

В период обучения в младших классах мнемические способности у ребят сильно разнятся в зависимости от возраста. Так, для самых младших школьников более сложным представляется процесс запоминания с помощью какого-либо предмета, способа, чем процесс запоминания без вспомогательных элементов. Однако, с увеличением образовательной

нагрузки ребенок сталкивается с необходимостью начинать применять разнообразные специфические способы запоминания, так как запоминание без таковых уже перестает помогать справляться с поставленными задачами.

Логическая память ребенка остается не полностью сформированной, если в период обучения в начальной школе способы смыслового запоминания не были изучены ребенком. Базисом логической памяти является использование мыслительных процессов как основного средства запоминания. К таким процессам можно отнести составление плана, классификацию, выделение смысловых опор и т.п.

Младший школьный возраст является крайне сензитивным для формирования высших форм произвольного запоминания. Именно поэтому целенаправленная работа по овладению мнемической деятельностью наиболее эффективна именно в этот период [25].

Мышление младших школьников находится на особом этапе развития. Именно в этот период происходит переход к словесно-логическому мышлению от наглядно-образного. Это придает мышлению ребенка двойственный характер: связанное с реальной действительностью конкретное мышление уже подчиняется логическим принципам, но формально-логические операции еще не являются доступными.

По мере того, как школьник овладевает учебной деятельность, он постепенно приобщается к системе абстрактных понятий, а его умственные операции становятся все более оторванными от конкретных примеров. У ребенка начинает развиваться способность производить действия «в уме», способность наблюдать за собственным процессом рассуждения и анализировать его. Развитие мышления также связано с появлением таких важных новообразований младшего школьного возраста, как анализ, рефлексия, построение внутреннего плана действий.

Анализ как мыслительная операция позволяет делить целое на части, его составляющее, выделять важное путем сравнения частного и общего,

понимать то, что является существенным. Развитие аналитических способностей начинается благодаря умению ребенка выделять в явлениях и предметах различные свойства и признаки. По мере взросления, расширения кругозора и встречи с различными аспектами действительности этот навык, разумеется, совершенствуется, что, однако, не исключает необходимости в специальном и направленном обучении младших школьников видению в предметах множество сторон и свойств [17].

Для мышления в данном возрасте также характерна такая особенность, как однолинейное сравнение. Это ситуация, когда дети видят либо только различия, либо только сходства. Здесь стоит добавить, что существует значительная разница между простым фактом установления сходства или различия и умением обосновать своей вывод, объяснить, что такое «сравнение».

Сравнение является основой для систематизации и классификации явлений. Одновременно с овладением операцией выделения свойств различных предметов (явлений) с помощью сравнения, важно вводить понятия об отличительных и общих, несущественных и существенных признаках. Неспособность выделять существенное и общее может привести к значительному затруднению процесса обучения, поскольку оно основывается на обобщении учебного материала.

Способность выделять существенное крайне тесно связана с умением отвлечься от несущественных деталей, которое зачастую дается младшим школьником гораздо тяжелее. Согласно данным ряда исследований, лишь незначительное число детей в этом возрасте владеет приемами сравнения, подведения под понятие и выведения следствия.

Описывая специфику мышления ребенка в этом возрасте, следует отметить, что дети еще не в достаточной степени осознают собственные мыслительные операции, из-за чего не могут овладеть ими в полной мере. Они еще не способны к интроспекции, внутреннему наблюдению. Только пройдя

через давление в ситуациях спора и возражений, ребенок начинает пробовать оправдать свою мысль в глазах других людей, а для этого ему необходимо научиться наблюдать собственное мышление, с помощью интроспекции находить мотивы, которые его ведут. В попытке подтвердить свою мысль в глазах других людей, он начинает подтверждать её для самого себя [13].

Таким образом, младшие школьники лишь начинают овладевать рефлексией, способностью рассматривать свои действия и оценивать их, овладевать навыками анализа содержания и процесса своей мыслительной деятельности. Навык рефлексии формируется и развивается у ребенка в процессе выполнения действий контроля и оценки.

Нельзя забывать и о качественном своеобразии мышления детей в младшем школьном возрасте. Согласно исследованиям, до десяти лет у детей преимущественно активизируется правое полушарие и первая сигнальная система. А это значит, что целенаправленное развитие теоретического мышления детей необходимо совмещать с таким же целенаправленным совершенствованием образного мышления.

Речь ребенка в этом возрасте становится предметом целенаправленного развития. Важно отметить ее огромную роль в процессе интеллектуального развития. Во-первых, мышление неотделимо от речи. Именно с развитием речи дети постепенно переходят к образному мышлению, конкретность которого отчетливо проявляется в восприятии ими иносказательной речи.

Словесное (логическое) мышление обнаруживается, в первую очередь, в протекании самого мыслительного процесса. В отличие от мышления практического, логическое полностью опирается на слова. Важно отметить, что речь также играет значительную роль в развитии произвольной памяти, поскольку именно в этом возрасте ребенок овладевает символическими и знаковыми средствами запоминания, а в первую очередь - письменной речью.

С психологической точки зрения освоение письменной речи - процесс много более сложный по сравнению с формированием устной речи. В ходе освоения письменной речи дети овладевают опосредованным запоминаем.

Таким образом, младший школьный возраст является периодом позитивных преобразований и изменений когнитивной сферы.

Перейдем к рассмотрению некогнитивных факторов учебной успешности младших школьников.

Под некогнитивным развитием понимают развитие навыков ребенка, не относящихся к познанию и мыслительным процессам, то есть комплекс из личностного, мотивационно-потребностного и социально-эмоционального развития [6].

Многие авторы, занимающиеся проблемой академической успешности, к ее основным психологическим факторам относят мотивацию учебной деятельности.

Учебную мотивацию соотносят с «внутренней позицией школьника» (Л.И. Божович, Л.С. Славина, Г.С. Назарова и др.). Она выражается в желании ребенка посещать школу, осваивать новую для него деятельность, изменить свое положение среди окружающих. На начальном этапе обучения она составляет базовый компонент готовности ребенка к школе.

А.К. Маркова выделила положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста [21].

К положительным сторонам относится общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Младших школьников интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят даже в школьную программу. В любознательности проявляется широкая умственная активность младших школьников. Вера младших школьников в авторитет учителя и готовность выполнять любые его

задания, являются благоприятными условиями для формирования в этом возрасте широких социальных мотивов – мотивов долга и ответственности.

К негативным характеристикам мотивации младших школьников, которые препятствуют учению, относится, например, то, что их интересы недостаточно действенны, так как сами по себе не поддерживают учебную деятельность. Интересы их неустойчивы, ситуативны, быстро удовлетворяются и без внешней поддержки могут угаснуть. Нередко учебный материал и задания быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление. Кроме того, мотивы в этом возрасте малоосознанны. Младший школьник зачастую не может назвать, что и почему нравится ему в учебном предмете. Мотивация чаще содержит в себе ориентировку на результат, а не на процесс и способы учебной деятельности. До конца начальной школы у детей порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе.

Такие особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к обучению [21].

К концу первого года обучения у большинства учащихся реализуется внутренняя позиция школьника. У младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов:

- Познавательные мотивы, т.е. заложенные в самой учебной деятельности. Эти мотивы делятся на те, которые связаны с содержанием учения (интерес к новым фактам, способам действия, к сути явлений) и мотивы, связанные с процессом учения (потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать трудности учения).

- Социальные мотивы - мотивы лежащие вне учебной деятельности. Среди них выделяют широкие социальные мотивы, мотивы долга и ответственности, мотивы самосовершенствования и узколичные мотивы. К последним относятся мотивы благополучия (стремление получить одобрение

со стороны учителя, родителей, одноклассников, желание получить хорошие отметки) и престижные мотивы (желание быть первым, лучшим).

Отдельную группу составляют отрицательные мотивы - мотивы избегания неприятностей, которые связаны с отрицательным целеполаганием.

Анализ развертывания мотивации к обучению у учащихся начальной школы показывает, что увлеченными непосредственно сутью, содержанием обучения дети становится далеко не сразу. Младшие школьники проходят путь от заинтересованности в ситуации своего пребывания в стенах школы, к развитию любопытства к продуктам учебной деятельности и, наконец, к увлечению процессом обучением. Увлеченность в отношении приемов, с помощью которых школьник получает разнообразные знания, приходит позднее, уже за рамками начальной школы [21].

У учеников начальных классов, как показывают исследования, часто в образовательной деятельности можно заметить наличие сильно социально обусловленной мотивации, как, например, мотив обязанности перед наставником, чувство долга, мотив усовершенствования своих способностей, а также определения места и роли в жизни. Впрочем, в связи с низкой степенью близости такой мотивации к непосредственной жизнедеятельности школьников, данные мотивы не определяют в полной мере процесс обучения, хотя и вносят определенный вклад в смысловую сторону обучения. Оценка учителя за сделанную школьником работу на самом деле является одним из главных мотиваторов обучения ребенка в начальных классах.

Связанные с самим содержанием и процессом учения учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места по количеству указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста, и не являются реально ведущим действующим побудителем учебной деятельности.

Однако именно учебно-познавательная мотивация в большей степени подвержена изменениям на протяжении младшего школьного возраста. По мере обучения увеличивается доля мотивов, которые связана с учебной

деятельностью. Это проявляется в развитии познавательных интересов детей, возникновении у них избирательных интересов к отдельным предметам.

Однако стоит отметить, что параллельно с ростом интереса к содержанию обучения понижается доля мотивации, которая связана с самим процессом познавательной деятельности. При этом, что интересно, в рамках внеучебной деятельности отмечается крайне высокий интерес к интеллектуальной деятельности, а именно к её процессуальной стороне.

Таковой является характеристика мотивов обучения в младшем школьном возрасте. При изучении их динамики установлено, что положительное отношение к обучению снижается ближе к концу обучения в начальной школе. Интерес к учебе, в сравнении с другими интересами детей, возрастает в первые два года обучения, и существенно снижается к 3-4 классам.

Исследования учебной мотивации учеников младшего школьного возраста свидетельствуют о том, что меньше всего они любят упражнения по пересказу прочитанного, списыванию упражнений с доски или учебника. Они предпочитают задания, в которых необходимо самостоятельно решать задачи, наблюдать за различными явлениями и заниматься творческой деятельностью. Другими словами, они предпочитают те задания, которые предполагают возможность проявления самостоятельности.

Для полноценного формирования учебной мотивации у младших школьников нужна специальная, целенаправленная работа. В практику обучения в начальной школе активно внедряются различные развивающие системы, инновационные учебные программы, многие из которых позволяют более эффективно реализовывать различные возрастные возможности младших школьников в плане усвоения системы научных знаний, а также способствуют формированию у них устойчивых учебно-познавательных мотивов.

К некогнитивному развитию относят также показатели, связанные с характером, личностные черты и темперамент [35]. Это показатели социально-эмоционального развития, навыки, обеспечивающие взаимодействие с другими людьми, навыки обработки информации, организациооные навыки.

Социально-эмоциональные навыки позволяют индивиду распознавать эмоции других людей и управлять своими, справляться с конфликтами, устанавливать контакты и поддерживать их.

Навыки, обеспечивающие эффективное и гармоничное взаимодействие с другими людьми, включают умение взаимодействовать с другими людьми, способность убеждать, умение работать в команде, вести переговоры, находить подход к разным людям.

Навыки, связанные с характером, понимают либо как отличия данного индивида от других, либо как навыки, которые позволяют человеку реализовать свой потенциал.

К личностным чертам относят самоконтроль, доверие, внимательность, чувство собственного достоинства, устойчивость к сложным ситуациям, открытость к новому опыту.

Навыки обработки информации включают в себя критическое мышление, творчество, технологические навыки, информационная грамотность и т.п.

В проведенном нами исследовании были изучены такие некогнитивные предикторы учебной успешности младших школьников, как показатели самостоятельности, инициативности, особенности поведения и коммуникации, а также черты личности, отличающиеся функционально независимой природой.

Глава 2. Изучение некогнитивных предикторов успешности учебной деятельности младших школьников

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Исследование показателей некогнитивных предикторов успешности учебной деятельности младших школьников включило следующие этапы:

1. Сбор диагностических данных, полученных в ходе работы с детьми и учителями.

2. Систематизация и анализ данных исследования.

3. Обработка результатов методами математической статистики, интерпретация полученных результатов.

4. Формулирование основных выводов.

Выборка исследования была сформирована из учащихся 2-х классов общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 29 детей в возрасте 7-8 лет.

Общая выборка была поделена на две группы на основе данных об учебной успешности испытуемых. Первую группу составили учащиеся, с трудностями обучения по большинству учебных предметов (9 человек). Во

вторую группу вошли учащиеся с хорошей успеваемостью, без проблем школьного обучения (20 человек).

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс, на основе которого было проведено экспериментальное исследование показателей некогнитивных предикторов успешности учебной деятельности младших школьников исследуемой выборки.

Коммуникативные показатели изучались с помощью опросника личностного, социального и эмоционального развития детей (опросник PSED). Практические показатели, выражающиеся в самостоятельной деятельности, изучались с помощью методик «Карта проявлений самостоятельности» и «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой. Для исследования личностных особенностей испытуемых был также использован тест, разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном (детский вариант). Ниже приведено краткое описание используемых методик.

В основу опросника личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED) положена методика iPIPS (international Performance Indicators in Primary School) - международный инструмент, разработанный в Университете Дарема. Это стандартизированный инструмент с доказанными психометрическими свойствами и валидностью, позволяющий изучить весь спектр навыков ребенка, как когнитивных, так и некогнитивных. Русская версия разработана в Институте образования НИУ ВШЭ (совместно с Университетом Дарема).

Опросник PSED содержит две шкалы – коммуникация и поведение в классе:

Коммуникация:

- Уверенность ребенка в себе при взаимодействии с окружающими;
- Привыкание к школе;
- Независимость ребенка при взаимодействии с окружающими;
- Взаимоотношения со сверстниками;

- Взаимоотношения со взрослыми;

- Коммуникация с окружающими.

Поведение в классе:

- Сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель;

- Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий;

- Поведение и понимание последствий своих поступков;

- Умение ребенка следовать правилам.

Эти шкалы с индикаторами, описывающими поведение учащихся и помогающими показать проблемы и точки роста в данной области, были использованы нами в ходе наблюдения за детьми, а также предложены учителю для оценки особенностей коммуникации и поведения в классе каждого из учеников. Каждый из показателей оценивался по 5-ти балльной шкале. На основании фиксации оценок были выделены группы детей с высоким уровнем личностного и социального развития; детей, ориентированных на соблюдение правил и школьники с развитыми коммуникативными навыками.

Карта проявлений самостоятельности учащихся заполнялась совместно с учителем.

Показатели самостоятельности:

- Умеет найти себе дело;

- Имеет свою точку зрения;

- Не обращается за помощью к сверстникам;

- Не обращается за помощью к взрослому;

- Стремится все делать сам;

- Доводит начатое дело до конца;

- Без указания следит за своими вещами;

- Самостоятельно решает конфликты со сверстниками;

- Не стремится к согласию с большинством;

- Негативно относится к какой-либо помощи;

- Без напоминания выполняет порученные дела;

- Может заниматься каким-то делом один.

Показатели инициативности:

- Берет на себя главные роли в совместной деятельности;

- Выступает инициатором какой-либо деятельности;

- Перехватывает у сверстников инициативу;

- Принимает участие во всех делах;

- Любит высказывать свою точку зрения;

- Стремится к лидерству;

- Любит находиться в центре внимания;

- Стремится быть первым во всем;

- Не боится взяться за незнакомое ему дело;

- Испытывает радость от внимания к нему окружающих;

- Не соглашается с мнением других, настаивает на своем.

Оценка качеств испытуемых по шкале самостоятельности и по шкале инициативности проводилась по одинаковой шкале:

0 баллов - отсутствие у ребенка диагностируемого качества;

1-2 балла - исследуемое качество проявляется иногда, изредка;

3 балла - умеренное, ситуативное проявление качества;

4-5 баллов - частое или постоянное проявление исследуемого качества.

Тест для исследования личностных особенностей младших школьников, разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном, содержит 12 шкал для измерения степени выраженности ряда черт личности, отличающихся функционально независимой природой.

В проведенном нами исследовании выбраны и проанализированы результаты по таким шкалам, как факторы D, H, E.

Фактор D оценивает степень импульсивности / умеренности. Оценки D+ характерны для ребенка, который проявляет повышенную импульсивность и чрезмерную активность на незначительные провоцирующие стимулы. Для

таких детей характерны постоянное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Дети с высокими оценками по этому фактору плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции.

Фактор H отражает чувствительность ребенка к внешним оценкам. Черты личности по этому фактору находятся в диапазоне от смелости до робости. Оценки H+ характерны для детей нечувствительных к угрозам, решительных, импульсивных, имеющих тягу к риску. Такие дети быстро забывают о неудачах, не делают необходимых выводов. Они, как правило, не испытывают трудностей в общении, легко вступают в контакты, любят ситуации публичности. Оценки H- характерны для детей, остро реагирующих на любую угрозу. Они зачастую робки, застенчивы, не уверены в своих силах. Дети с низкими значениями по фактору H, как правило, сдержаны в выражении своих чувств, предпочитают иметь одного-двух близких друзей, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не могут поддерживать широкие контакты, склонны к уединению.

Фактор E оценивает такую дихотомию личностных черт, как настойчивость / зависимость. Оценки E+ характерны для детей, которым нравится лидировать, доминировать, контролировать и т.п. У них выражено стремление к самостоятельности и независимости, они могут агрессивно отстаивать свои права, прежде всего, право на самостоятельность. Они действуют смело, энергично и активно, им нравится чувствовать превосходство над другими. Оценки E- характерны для детей конформных, зависимых, которые ориентированы на мнение окружающих, следуют за более доминантными и легко поддаются давлению авторитетов. Для них характерны пассивность, недостаточная уверенность в себе, чувство вины.

Оценки O+ характерны для тревожных детей, часто плачущих. Они подвержены различным страхам, тяжело переживают неудачи. Такие дети склонны к самоупрекам, недооценивают свои возможности, знания и

способности. У них развито чувство долга, подверженность чужому влиянию, зависимость настроения и поведения от одобрений или неодобрения со стороны окружающих. Оценки О- характерны для детей веселых, бодрых, жизнерадостных. Они легко справляются с неудачами, верят в себя, не предрасположены к страхам, самоупрекам и раскаиванию.

Каждое совпадение с ключом равно 1 баллу. Количество баллов суммируются. Полученная сумма баллов переводится в стены путем соотнесения с нормативными данными. Стены распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Среднее значение соответствует 5,5 баллам. При анализе результатов считается, что результаты в диапазоне 1-3 стена - низкая оценка; 4-7 стенов - средняя оценка; 8-10 стенов - высокая оценка.

Для математико-статистической обработки данных был использован метод Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

Рассмотрим диагностические данные по методике PSED - опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка.

Ниже в таблице приведены средние диагностические данные по каждому исследуемому показателю и эмпирические значения Т-критерия, указывающие на различия между группами по этим показателям.

Таблица 1

Диагностические данные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития ребенка

Группы	Показатели коммуникации					
	I	II	III	IV	V	VI
Группа I	3.78	3.56	3.78	4.0	3.78	4.44
Группа II	4.35	4.2	4.15	4.45	4.45	4.25
Тэмп.	2.1	2.3	1.1	1.9	3.0	0.8

I - Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими в школе;
II - Привыкание ребенка к школе;
III - Независимость при взаимодействии с окружающими;
IV - Взаимоотношения со сверстниками;
V - Взаимоотношения со взрослыми;
VI - Коммуникация с окружающими.

Критические значения T: при $p \leq 0.05 = 2.05$; при $p \leq 0.01 = 2.77$.

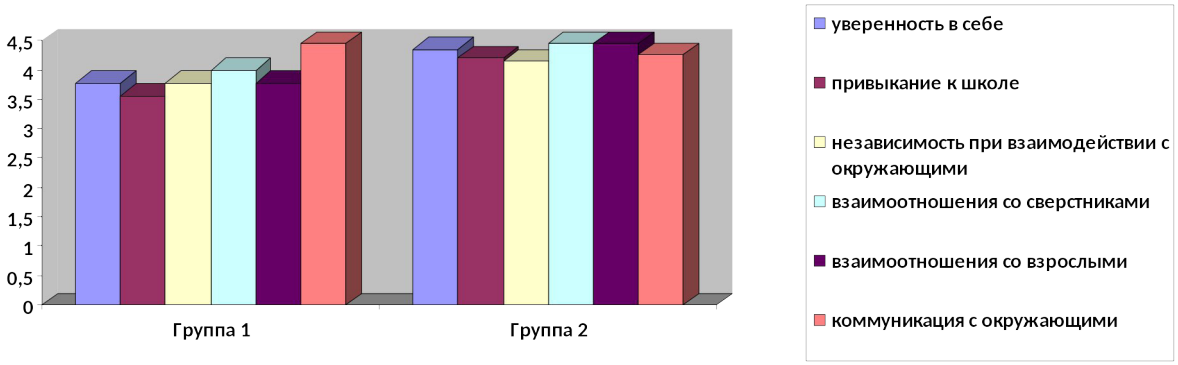

Рис.1. Соотношение показателей коммуникации в исследуемых группах

Полученные диагностические данные указывают на то, что на учебную успешность младших школьников оказывают влияние такие факторы, как уверенность в себе при взаимоотношениях с окружающими в школе, результаты школьной адаптации и взаимоотношения со взрослыми. По этим показателям диагностические значения значимо выше у учащихся с высоким уровнем учебной успешности.

Отметим, что по I-V шкалам опросника личностного, социального и эмоционального развития детей средние диагностические значения испытуемых Группы 1 ниже. Однако не выявлено значимых различий между группами по таким индикаторам, как взаимоотношения со сверстниками и коммуникация с окружающими. По последнему показателю средние диагностические значения несколько выше у детей с проблемами в обучении. Можно предположить, что часть своих проблем во взаимоотношениях со взрослыми, которые оценивают их учебную успешность, испытуемые этой группы компенсируют в общении другого характера и содержания, где

обнаруживаются иные их способности и возможности, не относящиеся к академической успеваемости.

На основе полученных данных мы можем сделать вывод о том, что к некогнитивным предикторам учебной успешности младшего школьника можно отнести показатели уверенности ребенка в себе и характер его взаимоотношений с ближайшим взрослым окружением.

Таблица 2

Диагностические данные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития ребенка

Группы	Показатели поведения			
	I	II	III	IV
Группа I	3.56	3.11	4.33	4.33
Группа II	4.4	4.35	4.6	4.45
Тэмп.	3.0	4.4	1.2	0.4

I - Сосредоточенность на учебных занятиях;
II - Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий;
III - Поведение (понимание последствий своих поступков для себя и окружающих);
IV - Умение следовать правилам.

По этой части методики значимые различия обнаружены по таким показателям, которые связаны с поведением учащихся во время выполнения учебных заданий, как во время уроков, так и в процессе самостоятельных занятий. У учащихся с низким уровнем учебной успешности эти показатели ниже. Не обнаружено значимых различий по показателям поведения, отражающим способность учеников следовать правилам. Испытуемые обеих групп примерно в одинаковой степени осознают последствия своих поступков для себя и окружающих.

На основании полученных данных, мы можем заключить, что проблемы учебной успешности испытуемых Группы 1 в большей мере связаны с их способностью сосредоточиться на учебном задании, нежели с осознанием школьных правил и умением следовать им. Из этого следует вывод о том, что

к некогнитивным предикторам учебной успешности можно отнести индивидуально-психологические особенности школьников, влияющие на формирование функции внимания. Очевидно также, что на успешность учебной деятельности влияет уровень сформированности самоорганизации учащихся.

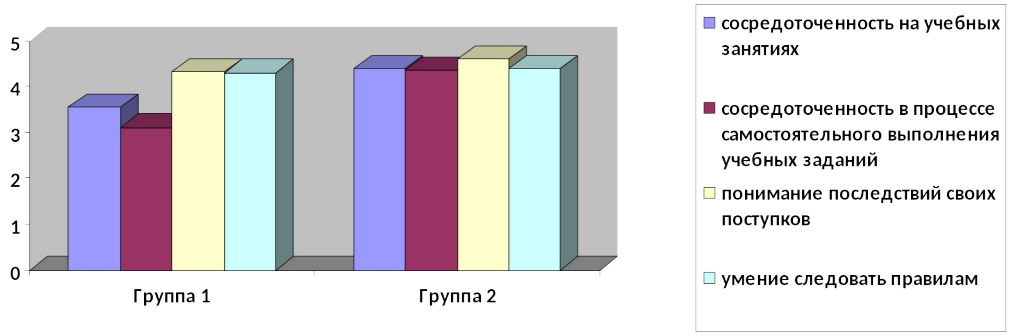

Рис. 2. Соотношение показателей поведения в исследуемых группах

Далее в ходе диагностического исследования нами были использованы две методики А.М. Щетининой: «Карта проявлений самостоятельности» и «Карта проявлений инициативности». Карта проявлений самостоятельности заполнялась учителем, а Карта проявлений инициативности заполнялась экспериментатором после многократных наблюдений за детьми.

Таблица 3

Результаты диагностики самостоятельности

Группы	Показатели											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Группа 1	3.9	3.9	3.1	3.0	2.9	3.8	3.8	4.1	3.9	3.1	4.0	3.9
Группа 2	4.0	4.1	4.25	4.35	4.4	4.7	4.5	4.0	4.1	4.3	4.25	4.0

I - Умеет найти себе дело
II - Имеет свою точку зрения
III - Не обращается за помощью к сверстникам
IV - Не обращается за помощью к взрослому
V - Стремится все делать сам
VI - Доводит начатое дело до конца
VII - Без указания следит за своими вещами
VIII - Самостоятельно решает конфликты со сверстниками
IX - Не стремится к согласию с большинством

X - Негативно относится к какой-либо помощи
XI - Без напоминания выполняет порученные дела
XII - Может заниматься каким-то делом один

По большинству показателей учитель выше оценивает самостоятельность учащихся с высокой учебной успешностью. Дети этой группы реже обращаются за помощью как к сверстникам, так и к взрослым; чаще стремятся все делать сами, доводят начатое дело до конца; реже нуждаются в напоминании выполнения порученного дела.

При этом дети обеих групп примерно одинаково проявляют умение найти себе занятие, следить за своими вещами, решать конфликты со сверстниками, самостоятельно заниматься каким-то делом не учебного характера.

Различия между группами по общему показателю самостоятельности были проверены с помощью Т-критерия Стьюдента: $T_{эмп.} = 4.5$. Различия достигают уровня диагностической значимости. На основании полученных данных мы делаем вывод о том, что уровень самостоятельности младших школьников можно отнести к факторам, влияющих на их учебную успешность.

Для заполнения Карты инициативности по методике А.М. Щетининой нами проводилось наблюдение за испытуемыми в течение двух месяцев. Мы наблюдали за учащимися во время учебных занятий, перемен, во время пребывания в группе продленного дня, на внешкольных мероприятиях.

Для уточнения оценок по разным показателям инициативности мы также беседовали с учителями, родителями и воспитателем группы продленного дня. Средние значения диагностических данных представлены в таблице 4, а индивидуальные данные – в табл. 5 и 6 Приложения.

Таблица 4

Результаты диагностики инициативности

Группы	Показатели										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

Группа 1	3.9	3.8	3.1	4.0	3.6	3.3	3.3	3.2	3.6	4.6	3.4
Группа 2	4.1	3.9	3.8	4.5	4.1	3.8	4.1	4.5	4.1	4.4	3.7

I - Берет на себя главные роли в совместной деятельности
II - Выступает инициатором какой-либо деятельности
III - Перехватывает у сверстников инициативу
IV - Принимает участие во всех делах
V - Любит высказывать свою точку зрения
VI - Стремится к лидерству
VII - Любит находиться в центре внимания
VIII - Стремится быть первым во всем
IX - Не боится взяться за незнакомое ему дело
X - Испытывает радость от внимания к нему окружающих
XI - Не соглашается с мнением других, настаивает на своем

В целом показатели инициативности выше у испытуемых с высокой учебной успешностью. Они чаще стремятся быть первыми, любят находиться в центре внимания; охотнее берутся за незнакомое дело, смелее отстаивают свою точку зрения. Однако результаты наблюдения показали, что испытуемые Группы 1 во внеучебной деятельности также достаточно инициативны в играх и других видах совместной деятельности со сверстниками, стремятся принимать участие во всех мероприятиях. При этом они более чувствительны к положительному оцениванию и испытывают радость от внимания к ним окружающих.

Результаты математико-статистической обработки данных указывают на значимость различий между группами по общему показателю инициативности ($T_{эмп.} = 3.0$). Однако отметим, что в обеих группах индивидуальные значения испытуемых не ровные. И в той и в другой группе есть малоинициативные учащиеся, и есть те, у которых по всем индикаторам инициативности высокие диагностические значения.

По нашему мнению, полученные результаты требуют соотнесения с показателями личностных особенностей испытуемых.

Для диагностики личностных особенностей мы использовали тест, разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном (детский вариант). Тест

предназначен для измерения степени выраженности ряда черт личности, отличающихся функционально независимой природой. Нами были выбраны и проанализированы результаты по таким факторам, как D, H и E.

Фактор D оценивает степень импульсивности / умеренности. Оценки D+ указывают на повышенную импульсивность и чрезмерную активность. Оценки D- свидетельствуют об уравновешенности, умеренности и стабильности.

Фактор H отражает чувствительность индивида к внешним оценкам. Оценки H+ характерны для детей нечувствительных к угрозам, решительных, импульсивных, имеющих тягу к риску. Оценки H- характерны для робких, застенчивых детей, не уверенных в своих силах, сдержанных в выражении своих чувств.

Фактор E оценивает степень настойчивости или зависимости респондента. Оценки E+ характерны для детей, склонных к лидерству, доминированию, стремящихся к самостоятельности и независимости. Оценки E- указывают на конформность, зависимость от мнения окружающих, пассивность и недостаточную уверенность в себе.

Индивидуальные диагностические данные по тесту Р.Б. Кеттелла представлены в табл. 7 Приложения.

Мы суммировали полученные по ответам испытуемых баллы и перевели их в стены путем соотнесения с нормативными данными. Стены распределяются по шкале от 1 до 10 баллов.

Таблица 5

Результаты диагностики личностных особенностей

Группы	Факторы		
	D	H	E
Группа 1	5.67	5.11	5.44
Группа 2	5.35	6.15	6.4
Тэмп.	0.4	1.6	1.7

Полученные результаты указывают на отсутствие значимых различий между группами учащихся по исследуемым характеристикам. Вместе с тем, следует отметить, что диагностические данные по фактору D в Группе 1 несколько выше, а по двум другим факторам диагностические данные выше у испытуемых Группы 2.

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что учащиеся с проблемами школьного обучения чаще проявляют повышенную импульсивность или чрезмерную активность. Для таких детей характерны беспокойство и отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. У них больше проблем совладания с собой, своими эмоциями. В этой группе также больше робких и застенчивых детей, не уверенных в своих силах, для которых характерны пассивность и конформность.

В группе учащихся с высокой учебной успешностью больше детей со стабильным, спокойным уравновешенным поведением. При этом они, как правило, не испытывают трудностей в общении, легко вступают в контакты, любят ситуации публичности. В этой группе также больше учащихся, которым нравится лидировать, доминировать. У этих испытуемых выражено стремление к самостоятельности и независимости, они, как правило, действуют смело, энергично и активно.

Таким образом, мы продиагностировали ряд характеристик испытуемых, которые проявляются в их поведении – это особенности коммуникации, поведения в классе, показатели самостоятельности и инициативности. По большинству этих характеристик обнаружены значимые различия между группами испытуемых с разной учебной успешностью. Однако, диагностика ряда черт личности, отличающихся функционально независимой природой, не выявила значимых различий между группами по показателям импульсивности / умеренности; смелости /робости; настойчивости / зависимости. Из этого следует, что на учебную успешность младших школьников влияют не столько их индивидуальные особенности,

сколько навыки и умения, сформированные в дошкольный период. Именно их можно отнести к некогнитивным предикторам учебной успешности детей младшего школьного возраста. Если социализация ребенка на этапе подготовки к школе проходит в направлении формирования качеств, умений и навыков, необходимых для школьного обучения с учетом его индивидуальных особенностей, то это положительно сказывается на результатах учебной деятельности. Для проверки этого предположения мы систематизировали диагностические данные по всем методикам и представили их в нижеследующих таблицах, выделив отдельно диагностические данные по изучению индивидуальных особенностей и показатели сформированных умений и навыков.

Таблица 6

Данные диагностики испытуемых Группы 1

№ п/п	Индивидуальные особенности*			Навыки и умения			
	D	H	E	коммуникация	поведение	самостоятельность	инициативность
1	4	5	5	4.3	4.5	3.8	4.4
2	8	6	8	3.3	3.0	2.7	3.5
3	6	5	5	4.5	4.5	3.9	3.8
4	5	4	5	3.3	3.5	3.8	3.2
5	4	5	4	4.5	4.75	4.4	3.5
6	3	4	3	3.8	4.0	3.7	4.6
7	9	8	9	4.0	3.0	3.2	2.8
8	8	6	7	4.2	3.0	2.7	2.5
9	4	3	3	3.0	4.0	4.0	4.0

Качественный анализ диагностических данных школьников с проблемами учебной успешности указывает на следующие особенности этой группы испытуемых:

- высокие диагностические значения по фактору «импульсивность» чаще сочетаются с низкой оценкой поведения;

- высокие показатели по фактору «смелость, общительность» не коррелируют с инициативностью;

- высокие показатели по фактору настойчивости не отражаются в показателях самостоятельности испытуемых этой группы.

Таблица 7

Данные диагностики испытуемых Группы 2

№ п/п	Индивидуальные особенности*			Навыки и умения			
	D	H	E	коммуникация	поведение	самостоятельность	инициативность
1	7	7	8	4.5	4.0	4.8	5.0
2	4	5	6	5.0	4.75	3.8	4.2
3	3	4	5	3.7	4.75	4.2	2.7
4	5	6	7	3.8	4.5	4.5	3.5
5	3	4	5	4.2	5.0	4.6	3.9
6	4	5	6	3.3	3.75	4.9	3.2
7	6	7	7	5.0	5.0	5.0	4.5
8	7	8	7	4.0	4.75	4.4	4.6
9	6	8	8	4.8	5.0	5.0	4.6
10	5	5	6	4.3	5.0	4.0	3.4
11	4	5	6	4.0	4.75	4.0	3.6
12	3	4	4	4.0	4.0	3.4	3.1
13	7	7	6	5.0	5.0	4.4	4.9
14	8	9	8	3.3	4.5	4.8	4.4
15	8	8	7	4.0	4.75	3.4	4.3
16	6	7	6	5.0	5.0	4.9	4.5
17	4	7	6	5.0	5.0	3.8	4.4
18	4	4	5	4.2	4.0	4.1	3.8
19	6	5	7	4.3	4.5	3.2	3.9
20	7	8	8	4.7	5.0	4.4	4.6

Проанализировав сводные данные диагностики по всем методикам в группе учащихся с высокой учебной успешностью, мы сделали следующие выводы:

- испытуемые этой группы имеют преимущественно высокие оценки поведения безотносительно к показателю «импульсивность / умеренность»;

- высокие показатели по фактору «смелость, общительность» коррелируют с высокими показателями инициативности;

- высокие показатели по фактору настойчивости испытуемых этой группы отражаются в их показателях самостоятельности.

На основании полученных результатов мы можем заключить, что черты личности, отличающиеся функционально независимой природой в меньшей степени влияют на учебную успешность младших школьников. Проблемы учебной успешности в большей мере обусловлены недостаточно сформированными навыками, касающимися поведения, коммуникации, инициативности и самостоятельности. Именно их можно отнести к некогнитивным предикторам учебной успешности детей младшего школьного возраста.

Учет индивидуально-психологических особенностей, связанных с особенностями темперамента, врожденными задатками необходим в процессе социализации, развития и воспитания ребенка на протяжении дошкольного детства. К началу школьного обучения у ребенка должны быть в необходимой мере сформированы те качества, умения и навыки, которые будут способствовать его успешной адаптации к школе, процессу учебной деятельности, процессу коммуникации в ходе обучения. Навыки самоорганизации, понимание последствий своего поведения, способность к проявлению инициативы и самостоятельности позволит ребенку избежать многих проблем школьного обучения.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение некогнитивных предикторов успешности учебной деятельности младших школьников.

Выборка исследования была сформирована из учащихся 2-х классов общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 29 детей в возрасте 7-8 лет. Общая выборка была поделена на две группы на основе данных об учебной успешности испытуемых. Первую группу составили учащиеся, с трудностями обучения по большинству учебных предметов (9 человек). Во вторую группу вошли учащиеся с хорошей успеваемостью, без проблем школьного обучения (20 человек).

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс, направленный на изучение показателей поведения, особенностей коммуникации, степени инициативности и самостоятельности испытуемых. Коммуникативные показатели изучались с помощью опросника личностного, социального и эмоционального развития детей. Также были использованы методики А.М. Щетининой «Карта проявлений самостоятельности» и «Карта проявлений инициативности». Для исследования личностных особенностей испытуемых был использован детский вариант теста, разработанного Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. На учебную успешность младшего школьника влияют показатели уверенности ребенка в себе, характер его взаимоотношений со взрослыми, уровень сформированности самоорганизации, способность к самостоятельной деятельности, умение следовать правилам и проявлять инициативу.

2. Черты личности, отличающиеся функционально независимой природой, в меньшей степени влияют на учебную успешность младших школьников.

3. Проблемы учебной успешности в большей мере обусловлены недостаточно сформированными навыками, касающимися поведения, коммуникации, инициативности и самостоятельности. Именно их можно отнести к некогнитивным предикторам учебной успешности детей младшего школьного возраста.

Анализ диагностических данных школьников с проблемами учебной успешности указывает на следующие особенности этой группы испытуемых:

- высокие диагностические значения по фактору «импульсивность» чаще сочетаются с низкой оценкой поведения;

- высокие показатели по фактору «смелость, общительность» не коррелируют с инициативностью;

- высокие показатели по фактору настойчивости не отражаются в показателях самостоятельности.

Анализ диагностических данных школьников учащихся с высокой учебной успешностью показывает, что:

- испытуемые этой группы имеют преимущественно высокие оценки поведения безотносительно к показателю импульсивности;

- высокие показатели по фактору «смелость, общительность» коррелируют у них с высокими показателями инициативности;

- высокие показатели по фактору настойчивости испытуемых этой группы отражаются в их показателях самостоятельности.

Заключение

Особенности развития детей изучались многими классиками психологии, среди которых Л.С. Выготский, Л.И. Божович, К.А. Маркова, Д.Б. Эльконин, и вопросы, затронутые ими, остаются актуальными и в настоящее время. Сегодня активно изучаются взаимосвязи социально-эмоциональных и когнитивных функций: корреляция социального и личностного развития и академической успешности.

К фактором успешности учебной деятельности школьника относится уровень его когнитивного и некогнитивного развития. Однако в психолого-педагогической литературе мы чаще встречаем данные исследований, оценивающих учебно-предметные компетенции школьников. По нашему мнению, существует дефицит исследований уровня некогнитивного развития ребенка на старте школьного обучения. Измерение этого уровня у каждого школьника и понимание его воздействия на обучение может значительно улучшить качество образования.

Проблема увеличения числа детей с трудностями в обучении связана не только с недостаточным уровнем их когнитивного развития, но также и с несформированностью навыков поведения, самоорганизации, с недостатками развития произвольной сферы, коммуникативных навыков, проблемами мотивационной сферы.

Практика школьного обучения показывает, что определенный уровень развития когнитивной сферы является необходимым, но не достаточным условием успешного процесса школьного обучения. В этой связи нами было проведено исследование, направленное на изучение факторов успешности учебной деятельности младших школьников, не относящихся к когнитивной сфере, для использования диагностических данных в работе педагога-психолога с родителями и педагогами в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся на начальном этапе школьного обучения.

Список используемых источников

Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие для вузов. - Ростов-на-Дону, 2010. - 384 с.

Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. - Казань: Отечество, 2013.- 157 с.

Битянова М.Р., Азарова Г.В. Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Генезис, 2001. - 352 с.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте - Спб.: Питер, 2008. - 400 с.

Болотникова О.П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук. - М., 2003. - 24 с.

Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие // М.: Изд-во Высшей школы экономики. - 2012. - 526 с.

Венгер А.Л., Цукерман Г.А.. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Владос-Пресс, 2007. - 159 с.

Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. спец. В.С. Мухина, А.А Хвостов. - М.: Академия, 2001. - 624 с.

Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться / Б.С. Волков - М.: Академ. Проект, 2004. - 144 с.

Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский; А.С. Выготский. - М.: Смысл: Эксмо,2005. - 512 с.

Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей - М., 2003. - 208 с.

Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов вузов / И.В. Дубровина - М.: Питер, 2004. - 588 с.

Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1 - 4 классов. Книга для учителя - М.: Интеллект-Центр, 2002. http://window.edu.ru/resource/966/27966/files/mto033.pdf

Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.

Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 232 с.

Крайг Г. Психология развития - СПб, 2010. - 987 с.

Куварина Н.В. Формирование обобщенности умственных действий у младших школьников в условиях интеллектуального диалога: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2000. - 174 с.

Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.

Курапова Т.Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ / Т. Ю. Курапова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). - СПб.: Реноме, 2011. - С. 106-109.

Ляпустина Л. и др. Особенности когнитивного развития младшего школьника в рамках развивающего иноязычного образования // Теория и практика общественного развития. - 2012. - №. 11.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя /А.К. Маркова, Т. А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.

Марцинковская Т.Д. Психология развития. - М.: Академия, 2007. 528 с.

Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка - М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. - 512 с.

Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Просвещение, 2003. - 208 с.

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. - М.: Академия, 2010. - 452 с.

Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб.: Питер, 2002. - 640 с.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011, - 414 с.

Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.,ТЦ Сфера, 2002, - 448 с.

Особенности мышления младших школьников https://psyera.ru/4600/osobennosti-myshleniya-mladshih-shkolnikov

Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.

Практическая психология для педагогов и родителей. /Под ред. Проф. М.К. Тутушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002, - 361 с.

Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. /Под ред. И.В. Дубровиной. - 4-е изд. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 176 с.

Психология человека от рождения до смерти. / Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. - 656 с.

Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - СПб.: Речь, 2005. - 373 с.

Стрюк А.А. Некогнитивные предикторы академических достижений в начальной школе - М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. - 83 с.

Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - № 3. - С. 95-107.

Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012.- 427 с.

Цветкова С.Ю. Какой ребенок нужен школе // Школьный психолог, 2001, № 42, - С. 13.

Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. - 2-е изд., испр. - М.: Генезис, 2003. - 128 с.

Чернявская А.П. Условия успешного процесса обучения // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ. - 2013. - №. 4. - С. 55.

Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для вузов / Д.Б. Эльконин; Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - 2-е изд., стер.-М.: Академия, 2005. - 384 с.

Приложение

Таблица 1

Индивидуальные диагностические данные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития ребенка (показатели коммуникации)

Показатели	**Испытуемые Группы 1**								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими в школе	4	3	5	3	4	3	4	5	3
II Привыкание ребенка к школе	4	3	4	2	4	4	4	4	3
III Независимость при взаимодействии с окружающими	5	3	4	3	4	4	4	5	2
IV Взаимоотношения со сверстниками	4	4	5	4	5	4	4	3	3
V Взаимоотношения со взрослыми	4	3	4	4	5	4	4	3	3
VI Коммуникация с окружающими	5	4	5	4	5	4	4	5	4

Показатели	**Испытуемые Группы 2**																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
I	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	4	4	5	3	4	5	5	4	4	5
II	4	5	3	4	4	3	5	4	5	4	4	4	5	3	4	5	5	4	4	5
III	4	5	3	3	4	3	5	4	5	5	4	4	5	3	4	5	5	4	4	4
IV	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5
V	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5
VI	5	5	4	4	4	3	5	4	5	4	4	4	5	3	4	5	5	4	4	4

Таблица 2

Индивидуальные диагностические данные по опроснику личностного, социального, эмоционального развития ребенка (показатели поведения)

Показатели	**Испытуемые Группы 1**								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I Сосредоточенность на учебных занятиях	4	2	4	3	5	4	3	3	4
II Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий	4	2	4	3	4	3	2	3	3
III Поведение (понимание последствий своих поступков для себя и окружающих)	5	4	5	4	5	4	4	3	5
IV Умение следовать правилам	5	4	5	4	5	5	3	3	4

Показатели	**Испытуемые Группы 2**																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
I	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5
II	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	4	4	5	3	4	5	5	4	4	5
III	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5
IV	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	3	3	5	5	4	5	5

Таблица 3

Индивидуальные диагностические данные испытуемых Группы 1
по методике «Карта проявлений самостоятельности» (А.М. Щетинина)

Показатели самостоятельности	**Испытуемые**									**Ср. зн.**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
I Умеет найти себе дело	4	3	4	4	5	4	3	3	5	3.9
II Имеет свою точку зрения	4	3	5	4	4	4	4	3	4	3.9
III Не обращается за помощью к сверстникам	3	2	4	4	4	3	3	2	3	3.1
IV Не обращается за помощью к взрослому	4	2	3	3	4	3	3	2	3	3.0
V Стремится все делать сам	3	2	3	3	4	3	3	2	3	2.9
VI Доводит начатое дело до конца	3	3	5	4	4	4	3	2	4	3.8
VII Без указания следит за своими вещами	4	3	3	4	5	4	4	3	4	3.8
VIII Самостоятельно решает конфликты со сверстниками	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4.1
IX Не стремится к согласию с большинством	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3.9
X Негативно относится к какой-либо помощи	4	2	3	3	4	3	3	3	3	3.1
XI Без напоминания выполняет порученные дела	4	2	5	4	5	5	3	3	5	4.0
XII Может заниматься каким-то делом один	4	3	4	4	5	4	3	3	5	3.9

Таблица 4

Индивидуальные диагностические данные испытуемых Группы 2
по методике «Карта проявлений самостоятельности» (А.М. Щетинина)

Показатели	**Испытуемые**																				Ср. зн.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
I	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	3	5	4	4	3	5	4.0
II	5	3	4	5	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	4	3	4	4.1
III	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	3	4	4	4	4.25
IV	5	3	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4.35
V	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	3	5	4	4	3	5	4.4
VI	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4.7
VII	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	3	5	4	4	3	4	4.5
VIII	4	3	4	4	4	4	5	4	5	5	3	3	4	5	3	4	4	5	3	4	4.0
IX	5	3	4	5	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	4	3	4	4.1
X	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	3	4	3	4	4.3
XI	5	5	4	3	4	5	5	4	5	4	4	3	4	5	4	5	4	4	3	5	4.25
XII	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	3	5	4	4	3	5	4.0

I Умеет найти себе дело
II Имеет свою точку зрения
III Не обращается за помощью к сверстникам
IV Не обращается за помощью к взрослому
V Стремится все делать сам
VI Доводит начатое дело до конца
VII Без указания следит за своими вещами
VIII Самостоятельно решает конфликты со сверстниками
IX Не стремится к согласию с большинством
X Негативно относится к какой-либо помощи
XI Без напоминания выполняет порученные дела
XII Может заниматься каким-то делом один

Таблица 5

Индивидуальные диагностические данные испытуемых Группы 1
по методике «Карта проявлений инициативности» (А.М. Щетинина)

Показатели инициативности	**Испытуемые**									**Ср. зн.**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
I Берет на себя главные роли в совместной деятельности	5	4	4	3	4	5	3	4	3	3.9
II Выступает инициатором какой-либо деятельности	5	4	4	3	4	5	3	4	2	3.8
III Перехватывает у сверстников инициативу	5	3	3	2	2	5	2	4	2	3.1
IV Принимает участие во всех делах	3	4	4	4	5	5	3	5	3	4.0
V Любит высказывать свою точку зрения	4	3	4	3	3	5	3	4	3	3.6
VI Стремится к лидерству	5	3	3	3	3	5	2	4	2	3.3
VII Любит находиться в центре внимания	5	3	3	3	3	5	2	4	2	3.3
VIII Стремится быть первым во всем	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3.2
IX Не боится взяться за незнакомое ему дело	5	4	4	3	3	4	3	4	2	3.6
X Испытывает радость от внимания к нему окружающих	5	5	5	5	4	5	4	5	3	4.6
XI Не соглашается с мнением других, настаивает на своем	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3.4

Таблица 6

Индивидуальные диагностические данные испытуемых Группы 2
по методике «Карта проявлений инициативности» (А.М. Щетинина)

Показатели	**Испытуемые**																				Ср. зн.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
I	5	4	3	4	5	3	4	5	5	4	4	3	5	4	4	5	4	3	4	5	4.1
II	5	4	3	3	4	3	4	5	4	3	3	3	5	4	4	4	4	4	4	5	3.9
III	5	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	5	4	4	4	4	4	4	5	3.8
IV	5	5	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4.45
V	5	4	2	3	4	3	5	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5	3	4	4	4.1
VI	5	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	5	4	4	4	4	4	4	5	3.8
VII	5	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	5	4	4	5	5	4	4	5	4.05
VIII	5	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4.45
IX	5	5	2	3	4	3	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	4.05
X	5	5	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4.4
XI	5	4	2	3	4	3	5	4	5	2	3	2	5	4	3	4	4	3	4	4	3.65

I Берет на себя главные роли в совместной деятельности
II Выступает инициатором какой-либо деятельности
III Перехватывает у сверстников инициативу
IV Принимает участие во всех делах
V Любит высказывать свою точку зрения
VI Стремится к лидерству
VII Любит находиться в центре внимания
VIII Стремится быть первым во всем
IX Не боится взяться за незнакомое ему дело
X Испытывает радость от внимания к нему окружающих
XI Не соглашается с мнением других, настаивает на своем

Таблица 7

Индивидуальные данные испытуемых по методике Р. Кеттелла и Р. Коана (показатели личностных особенностей)

№ п/п	**Испытуемые Группы 1**		
	Факторы		
	D (импульсивность / умеренность)	**H (смелость /робость)**	**E (настойчивость / зависимость)**
1	4	5	5
2	8	6	8
3	6	5	5
4	5	4	5
5	4	5	4
6	3	4	3
7	9	8	9
8	8	6	7
9	4	3	3

№ п/п	**Испытуемые Группы 2**		
	Факторы		
	D (импульсивность / умеренность)	**H (смелость /робость)**	**E (настойчивость / зависимость)**
1	7	7	8
2	4	5	6
3	3	4	5
4	5	6	7
5	3	4	5
6	4	5	6
7	6	7	7
8	7	8	7
9	6	8	8
10	5	5	6
11	4	5	6
12	3	4	4
13	7	7	6
14	8	9	8
15	8	8	7
16	6	7	6
17	4	7	6
18	4	4	5
19	6	5	7
20	7	8	8