

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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:**

**«Различия в характеристиках эмоционально-личностной сферы
успевающих и не успевающих младших школьников»**

Студент _____ Либарова Татьяна Сергеевна
подпись

Руководитель _____ Бухлина Л.Ю.
подпись

Нормоконтролер _____ Медведева И.А.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 07.06.2017 №15)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1 Теоритическое исследования эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников.....	6
1.1 Психологические проблемы неуспеваемости в обучении младших школьников.....	6
1.2 Учебная мотивация и ее роль в обучении.....	20
1.3 Особенности эмоционально-личностной сферы в младшем школьном возрасте	24
1.4 Последствия школьной неуспешности.....	30
Выводы по 1 главе.....	34
Глава 2 Эмпирическое исследование различий в характеристиках эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников.....	36
2.1 Организация эмпирического исследования.....	36
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования различий в характеристиках эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников.....	46
2.3 Рекомендации по оптимизации эмоционально-личностной сферы младших школьников с различной успеваемостью.....	55
Выводы.....	61
Заключение.....	63
Список использованных источников.....	65
Приложение.....	69

Введение

Актуальность исследования.Одной из важных проблем современной школы является проблема неуспеваемости младших школьников. Различные теоретические разработки в этой области отражают неоднородность и отсутствие единого взгляда на данную проблему.

Исследования в области этого вопроса должны продолжаться, имея при этом теоретическое и практическое значение. Успех или неуспех в обучении младшего школьника имеет большое значение по отношению к личности ребенка. Особенности протекания процесса обучения, степень успеваемости школьника оказывают влияние на внутреннее состояние ученика и его внешнее поведение. Такие характеристики личности как самооценка, учебная мотивация, показатели тревожности, несомненно, связаны с уровнем успеваемости младшего школьника.

Нас интересует ситуация неуспеха в обучении младшего школьника и влияние этой ситуации на состояние личности ребенка. Известно, что в большей степени в психологической помощи нуждаются именно неуспевающие школьники. Неуспеваемость ребенка рассматривалась многими педагогами и психологами как результат сложного взаимодействия определенных сторон его личности и тех или иных особенностей познавательных процессов. В психолого-педагогической практике известно понятие «обучаемости», под которым понимается «восприимчивость к усвоению знаний». Детей с низкой восприимчивостью к усвоению знаний принято называть детьми с пониженной обучаемостью и отличать от детей с высокой обучаемостью и умственно-отсталых детей. Нас интересовали последствия неуспеваемости в обучении младшего школьника относительно личности в целом.

Цель исследования: выявить различия в эмоционально-личностной сфере успевающих и неуспевающих младших школьников в учебной деятельности для

разработки рекомендаций по оптимизации эмоционально-личностной сферы учащихся.

Объект исследования: эмоционально-личностная сфера младших школьников.

Предмет исследования: различия в характеристиках эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников.

Гипотеза исследования: в характеристиках эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников существуют различия в самооценке, учебной мотивации и уровне тревожности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи:**

1. Провести теоретический анализ проблемы причин и последствий школьной неуспеваемости в начальной школе.
2. Провести диагностическое исследования самооценки, тревожности и мотивации к учению.
3. Проанализировать результаты и дать интерпретацию диагностики.
4. Дать рекомендации по коррекции возникающего в результате школьной неуспеваемости состояния.

Этапы исследования:

Первый этап-постановочный выбор и осмысление темы. Изучение психолого-педагогической литературы, постановка проблемы, формулировка цели, предмета, объекта, задач исследования, постановка гипотезы.

Второй этап-собственно исследовательский, разработка комплекса мероприятий и их систематическое проведение, обработка полученных результатов, проверка гипотезы.

Третий этап-интерпретационно-оформительский, обработка и систематизация материала.

Методологическая база:

Теоретическо-методологической базой исследования стали публикации педагогов и психологов (М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский)

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников; психологи А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина выделили ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей;

В решение исследовательской проблемы мы опирались на труды отечественных и зарубежных педагогов, психологов и передовой педагогический опыт.

Методы исследования: теоретический анализ, анкетирование, беседа, опрос, проективные методы, наблюдения, методы математической статистики

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

- Анкета для определения школьной мотивации Н.Г. Лусканова [27].
- Методика «Несуществующее животное» Дукаревич М.З.[34].
- Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса[36].
- Методика «Цветовой тест отношений» И.Б.Дерманова [35].

Полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью t-Критерий Стьюдента и критерия Фишера

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ с.Бессоновка Пензенская область. Выборку исследования составили 40 человек 3-х классов (18 мальчиков и 22 девочки) в возрасте от 9 до 10 лет (младший школьный возраст).

Глава1. Теоритическое исследования эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников.

1.1 Психологические проблемы неуспеваемости в обучении младших школьников

Прежде чем говорить о проблемах неуспеваемости, необходимо дать конкретные определения, которые иногда употребляют как синонимы: школьные трудности, неуспеваемость, школьная дезадаптация. Под школьными трудностями имеется в виду целый комплекс проблем, которые могут появиться у ребёнка в связи с началом систематического обучения в школе. Они, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успешности обучения.

По мнению специалистов, школьные трудности, которые не были вовремя выявлены и скомпенсированы, приводят к неуспеваемости. Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения - цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года. Критерием для определения неуспеваемости являются фиксированные педагогом неудовлетворительные оценки.

В свою очередь, школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации[2].

По данным С.С. Славиной, школьная дезадаптация отмечается у 31,6% детей. Из них 42% составляют мальчики и 18,6% - девочки.

Неуспеваемость связана с индивидуальными чертами детей, с критериями протекания их развития, с наследственными факторами. Именно поэтому

необходима классификация различных подходов к проблеме происхождения неуспеваемости, к выявлению вызывающих её причин.

Существуют разные концепции и теории неуспеваемости. В зависимости от обстоятельств, которые вызывают неуспеваемость, существует несколько подходов к классификации типов школьной неуспеваемости.

Так, А.А. Бударный выделяет два типа неуспеваемости - абсолютную и относительную.

Абсолютная неуспеваемость - выражена оценками «2» и «1» и соотносится с минимальными требованиями школьной программы.

Относительная неуспеваемость - характеризуется недостаточной познавательной нагрузкой тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования, и соотносится с минимальными требованиями школьной программы и возможностями отдельных учащихся [12]

Г.И. Щукина представляет другую классификацию, построенную в зависимости от устойчивости отставания. Они выделяют три степени школьной неуспеваемости и причин её возникновения в каждом случае:

- общее и глубокое отставание (по многим или всем предметам длительное время);
- частичная, но относительно стойкая неуспеваемость (по 1 - 3 наиболее сложным предметам);
- эпизодическая неуспеваемость (по разным предметам в разное время)

К.В. Бардин дает подробную классификацию причин неуспеваемости, объединяя все возможные причины в четыре крупных блока

1. Педагогические причины: недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы;

2. Психологические причины: особенности развития внимания, памяти, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных процессов, узость кругозора, индивидуальные особенности личности;

3. Социально-бытовые причины: неблагоприятные условия жизни, материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, отсутствие контроля со стороны родителей.

4. Физиологические причины: болезни, общая слабость здоровья, заболевания нервной системы.

Особое внимание специалистов привлекает проблема школьной неуспеваемости в начальных классах, так как начальное образование - фундамент, на котором строится всё среднее образование. Именно младший школьный возраст имеет значение для последующего становления личности.

С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В.Н. Шаталова, С.Н. Лысенковой и других подтверждает верность такой точки зрения. Между тем многие учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемые по отношению к отстающим школьникам такие репрессивные меры, как "проработка", вызов родителей и т.д[5].

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам. Все виды педагогической помощи практически можно свести к двум: организация дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же, как на уроке) методы обучения, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить "болезнь" неуспеваемости.

Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не

соответствующие характеру заданий приемы. Неудачность, связанная, с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенное закрепление их в учебной деятельности способствует возникновению таких ее особенностей, как, во-первых, относительная лёгкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика. Психологические причины, лежащие в основе неудачности, И.В. Дубровина и другие психологи объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй - недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся, по мнению этого психолога, можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами: счёт в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворений наизусть - даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Ребёнок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он

будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы.

С точки зрения И.В. Дубровиной неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуальный характер [7].

Большим злом является и учение только ради отметки, когда получение хорошей или удовлетворительной отметки («хотя бы троечку») становится единственной целью и ведущим мотивом работы, это парализует оценочную деятельность ученика, порождает равнодушие к содержанию учебной деятельности. Успехи и неудачи в учении вызывают эмоции не сами по себе, а только в связи с возможностью или невозможностью получить желаемую отметку. Радость познания нового, удовольствие от коллективного труда, удовлетворение от преодолённых трудностей - все заслоняется отметкой. Урон наносится не только успеваемости, но и всему нравственному воспитанию школьника. У некоторых учащихся цель получения отметки выступает как средство самоутверждения, удовлетворения самолюбия, средство для получения обещанной дома награды («заработать пятерками» велосипед, фотоаппарат, часы). Во всех этих случаях имеет место внеучебная мотивация, и это препятствует развитию познавательных интересов, возникновению стремления совершенствовать свои умения и навыки, углублять и расширять знания, мешает формированию ценностного отношения к образованию. Таковы некоторые черты личности младших школьников, вызывающие отставание.

Из социально-бытовых причин неуспеваемости и отсева отмечаются такие, как разлад в семье или ее распад, грубость в отношении, алкоголизм, антиобщественное поведение родителей. Вскрыты и такие причины, как равнодушие родителей к детям и к их образованию, ошибки в воспитании, неумелая помощь детям.

Нас особенно интересовали те данные, которые характеризуют влияние семьи на успевающих школьников. В этой связи представили определенную ценность данные некоторых зарубежных исследований.

Так, в работе А.К. Марковой изучалось влияние среды на способных и неспособных учеников. Выяснилось, что окружение влияет на успешное развитие способных детей в большей степени, чем на успехи малоспособных учеников. Выяснилось, что окружение влияет на успешное развитие способных детей в большей степени, чем на успехи малоспособных. В ходе исследования изучались коррелирующие (связанные) факторы. Всего было изучено 4000 корреляций. Наибольшая значимость была найдена в корреляции «семья - среда - неуспеваемость». Было обнаружено также, что влияние среды тем большее, чем младше школьник.

Больше всего, по данным А.К. Марковой на неуспеваемость, влияют следующие моменты: членство ребенка в библиотеке, уровень образования родителей, количество книг в доме, выполнение домашних заданий, взгляды родителей на школьные успехи.

Выяснено, что для отстающих детей, в отношении к ним родителей, важна поддержка, внимание, ласка, для способных же главное - положительное отношение родителей к образованию. В исследовании были получены также данные о том, что наибольший урон образованию наносится в семье до школы. Аналогичные данные приводятся и в работе Л.М. Фридман. Она отмечает, что для успешности учения у ребенка благоприятствует атмосфера дружбы с родителями, совместное проведение досуга, взаимное доверие

Имеющиеся в отечественной литературе данные также свидетельствуют о том, что недостаток семейного воспитания, отрицательно влияет на, успешность учения школьников: С.М. Жакупов, Х.Т. Шерьязданова, У.И. Ауталипова и др.

Родители в большинстве случаев интересуются учением детей и их успехами, но следят в основном за отметками. Сущность образованности и ценность школьных знаний и умений для становления ребенка как человека, как активного члена общества, отходит на задний план. Детей не спрашивают, что было интересного в школе, что нового они узнали, каких успехов достигли, не спрашивают о том, довольны ли они своей учёбой и довольны ли ими учителя.

От того, что родители не вникают в содержание учебной деятельности детей, они не могут, естественно, судить о её качестве (видят только количество - много или мало сидит ребенок за уроками, хорошие или плохие отметки получает), поэтому они не только не содействуют воспитанию у детей адекватной самооценки, но часто и мешают этому. Одни родители мешают тем, что вольно или невольно создают у детей заниженную или завышенную самооценку, сами вступают в конфликты со школой на этой почве. Заниженную оценку создают те родители, которые, желая в душе, чтобы их дети были самыми лучшими, самыми способными, и, видя отдельные неудачи детей, попрекают их: «Ну вот, опять ты хуже всех, опять не сумел на «пятерку» написать работу», «Ничего из тебя не выйдет, тупой ты у меня, не то, что другие дети» и т.п.

Другие, поддерживая завышенную самооценку сына или дочери, всегда готовы согласиться с тем, что в школе его (её) не оценили по достоинству. Не разобрав сути дела, такие родители приходят в школу, только чтобы предъявить претензии учителям.

Также, по классификации К.В. Бардина, одним из условий неуспеваемости являются физиологические причины. Ведь ни для кого не секрет, что здоровье наших детей в течение последних десятилетий неуклонно ухудшается. Всё большее число детей приходит в школу, уже имея те или иные хронические заболевания.

Ведь ни для кого не секрет, что здоровье наших детей в течение последних десятилетий неуклонно ухудшается. Всё большее число детей приходит в школу, уже имея те или иные хронические заболевания.

По целому ряду физиологических параметров мальчики более подвержены стрессам и болезням, у них выше скорость обменных процессов, поэтому они активнее девочек и менее усидчивы на протяжении школьных занятий. Кроме того, развитие мелкой моторики у мальчиков отстаёт от уровня её развития у девочек, что, к сожалению, не всегда учитывается в школьной практике

Одной из физиологических причин неуспеваемости является леворукость ребёнка.

Левшами являются около 10% людей, причем, по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1 - 2 (а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой. Леворукость - это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать "как все", правой рукой, как иногда считают некоторые родители и "опытные" учителя. Леворукость - очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Специфика литеpализации мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; снижение возможности выполнения зрительно-пространственных заданий

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернативы при выборе руки для письма - все должны были писать правой. При переучивании использовали порой самые жесткие методы, не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребёнка и принося в жертву его здоровье. Переучивание приводит к ломке естественно сложившегося индивидуального профиля литеpализации, что служит мощным стрессогенным фактором.

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. При обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый:

брать ложку в правую руку, держать карандаш правой рукой и т.д. И ребенок - левша, выполняя требования взрослого, делает так, как велят, даже если это действие ему не совсем удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок - левша.

Важно определить направление "рукости" ребенка до начала обучения: в детском саду или приеме в школу. Для этого возможно проведение различных тестов [15].

Также физиологическим условием неуспеваемости служит астенический синдром - состояние нервно-психической слабости, быстрая истощаемость, утомление от любой деятельности, неспособность к длительному напряжению. Проблема развития данного синдрома - социально-бытовые условия семьи (социально-педагогическая запущенность, пробелы в знаниях, постоянная смена условий обучения, отсутствие постоянного детского коллектива и т.д.) и стиль воспитания (гиперопека, которая затрудняет формирование у ребёнка самостоятельности и адекватной самооценки). В обоих случаях сочетание астенизации ребёнка и неадекватных социально-бытовых условий может привести к искажённому формированию личности, которая окажется дезадаптированной не только к школьным, но и в целом любым социальным условиям

Трудности в обучении и нарушении поведения могут быть следствием синдрома психического инфантилизма и психоорганического синдрома

Синдром психического инфантилизма - состояние, когда ребёнок как бы «задержался» на предыдущем возрастном этапе созревания психики. По типам синдром психического инфантилизма разделяют на:

- 1) гармонический - пропорциональное сочетание физической и психической незрелости при отсутствии болезненных отклонений в психическом состоянии ребёнка;

- 2) дисгармонический - базируется на задержке развития лобных долей мозга, обусловлен объективными факторами и неправильным воспитанием;

3) психогенно-обусловленный - искусственная задержка социализации психически и физически здорового ребёнка эгоцентрическим или тревожно-мнительным стилем воспитания.

Психоорганический синдром - комплекс нарушений интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения, возникающий вследствие органического поражения мозга

- Примерно 20% детей из всего класса могут пропускать буквы в письменных работах. Это явление имеет несколько причин - низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приёмов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности.

- 19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки, хотя при этом могут наизусть ответить любое правило, - это случай так называемой "неразвитости орфографической зоркости". Возможные причины таковы: низкий уровень развития произвольности, несформированность приёмов учебной деятельности, низкий уровень объёма и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти, слабое развитие фонематического слуха.

- Около 17% класса страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины были выделены следующие: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объёма внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

- 14,8% детей испытывают трудности при решении математических задач - плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления.

- Примерно 13,5% ребят испытывают затруднения при пересказывании текста. Причины: несформированность умения планировать свои действия,

слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка

- 13,1% детей неусидчивы. Чаще всего это вызвано низким уровнем развития произвольности, индивидуально-типологическими особенностями личности, низким уровнем развития волевой сферы [21].

- 12,7% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителя с первого раза. Психологами А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой в данном случае были выделены следующие причины: слабая концентрация внимания, несформированность приёма учебной деятельности, низкая степень восприятия и произвольности.

- У 11,5% детей постоянная грязь в тетради. Причина может находиться в слабом развитии мелкой моторики пальцев рук и в недостаточном объёме внимания.

- 10,2% ребят плохо знают таблицу сложения (умножения). Это связано с низким уровнем развития механической памяти и долговременной памяти, со слабой концентрацией внимания и с несформированностью приёмов учебной деятельности.

- 9,6% детей часто не справляются с заданиями для самостоятельной работы. Причины - несформированность приёмов, учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

- 9,5% детей постоянно забывают дома учебные предметы. Причины - низкий уровень развития произвольности, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина - высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность.

- Ребёнок плохо списывает с доски - 8,7%, причина - не научился работать по образцу.

- 8,5% детей домашнюю работу выполняют отлично, а с работой в классе справляются плохо. Причины различны - низкая скорость протекания

психических процессов, несформированность приёмов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности

- 6,9% - любое задание приходится повторять несколько раз, прежде чем ученик начнёт его выполнять. Вероятнее всего, виноват низкий уровень развития произвольности и несформированность навыка выполнять задания по устной инструкции взрослого.

- 6,4% детей постоянно переспрашивают. Это может говорить о низком уровне объёма внимания, о слабой концентрации и устойчивости внимания, о низком уровне развития переключения внимания и развития кратковременной памяти, о несформированности умения принять учебную задачу.

- 5,5% ребят плохо ориентируются в тетради. Причины - низкий уровень восприятия и ориентировки в пространстве и слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук

- 4,9% часто поднимают руку, а при ответе молчат. Не воспринимают себя как школьника, или же у них заниженная самооценка, но возможны трудности в семье, внутренне стрессовое состояние, индивидуально - типологические особенности.

- 0,97% комментируют оценки и поведение учителя своими замечаниями.

- 0,7% детей долгое время не могут найти свою парту. Причины скрыты в слабом развитии ориентировки в пространстве, в низком уровне развития образного мышления и самоконтроля

Ю.3. Гильбук предлагает свою психолого-педагогическую типологию общего отставания в учении у младших школьников. Она включает три поведенческих типа:

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.

Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности.

В: дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

А: Доминирующим мотивом поведения у детей данной группы являются проблемы в самоутверждении, в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Как правило, эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребенок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий.

Б: Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в дошкольный период и во время обучения в школе, либо микропоражения в коре головного мозга, либо и то, и другое вместе.

В: Обычно эти два признака (дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности) неуспеваемости ребенка объединены определёнными причинно-следственными связями, возможно также одновременное их проявление. В соответствии с этими вариантами учащиеся данного типа могут быть разделены на три группы.

Отличительным признаком первой группы является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь - мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребёнку со стороны родителей; в начале обучения в первом классе наблюдается старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные [25].

Отличительной чертой второй группы детей является обусловленность низкой эффективности учебной деятельности, ее низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней, - это либо несформированность

мотивов учения на начальном его этапе, либо лёгкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

Особенностями учащихся третьей группы являются одновременные и независимые проявления низкой интенсивности и низкой эффективности с первых дней обучения в школе. Специфические признаки: тотальная психологическая неготовность к школьному обучению, ярко выраженная психическая инфантильность, охватывающая не только эмоционально-волевою, но и другие сферы личности

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, необходимо заметить, что в её основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учёбе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники не одинаково реагируют на свою неуспеваемость.

Многие трудности в учёбе образуют своего рода "порочный круг", в котором каждый нежелательный фактор в начале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего школьному психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребёнку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. В том, что ребёнок отстает в учёбе, чаще всего виноваты взрослые (школа и родители).

1.2 Мотивация учебной деятельности младших школьников

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является

непременным требованием любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Присутствие мотивационного компонента в структуре учебной деятельности говорит о том, что необходимо рассматривать мотивы учения младших школьников в процессе обучения. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п. Головаха Е.И. выделила следующие (факторы) мотивации учения:

Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.

Обучение без личных интересов и выгод.

Обучение для социальной идентификации.

Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.

Обучение по принуждению или под давлением.

Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.

Обучение для достижения цели в обыденной жизни.

Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественнозначимой деятельности эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладеть новыми знаниями и умениями

В мотив обучения могут входить следующие причины: интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником).

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования. Они любят и уважают учителя прежде всего за то, что он учитель, что он учит; кроме того, они хотят, чтобы он был требовательным и строгим, так как это подчеркивает серьезность и значительность их деятельности. Учителя, «который учит», как правило, любят больше, чем учителя физкультуры, пения, так как эти занятия напоминают им занятия дошкольного типа. Требования учителя для младших школьников – закон.

В период младшего школьного возраста появляются новые мотивы (потребности, интересы, желания), происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, так как в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанное с настоящими событиями. По-прежнему ведущими являются непосредственно действующие мотивы, а принимаемые намерения «идут на поводу» у непосредственных побуждений, желаний. Большинство детей ориентируется в своем поведении на возможное поощрение или наказание «здесь и сейчас» [27].

Как правило, учебная деятельность побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов.

Мотив - это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни. Так, познавательные мотивы имеют уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями); учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и за тем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком) [21].

Качества мотивов могут быть содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.), и динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально

действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности и т.д.

У младших школьников появляются новые социальные установки, новые социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, с необходимостью получения образования (быть грамотным). В период от 8 до 10 лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга, но уменьшается число детей, которые учатся с интересом. Однако часто эти мотивы остаются только знаемыми, декларируемыми. Реально действующим мотивом является получение высокой отметки или похвалы; ради их получения ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задания

1.3 Особенности эмоционально-личностной сферы в младшем школьном возрасте

Умственная деятельность, суждения и высказывания младших школьников о тех или иных явлениях действительности очень ча-сто окрашены яркими эмоциональными переживаниями.

Эмоциона-льно окрашенные факты запоминаются детьми прочнее и на более длительный срок, чем факты, им безразличные. Всякий раз, когда вы сообщаете что-нибудь ученику, позаботьтесь о том, чтобы вызва-ть у него чувства-. Ва-жно не только то, чтобы школьники продумали и усвоили исторические, географические понятия, но и прочувствова-ли их. Раньше, чем сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующее эмоциона-льное состояние учащегося и поза-ботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Новые знания могут быть лучше усвоены, если они «прошли» через чувство ученика-.

Взволнованность, эмоциональная приподнятость должны служить отправной точкой всякой воспитательной работы. Чем моложе ребенок, тем это положение имеет большее значение. Для учащихся I—II классов включение игровых моментов в процесс обучения создаст тот эмоциональный настрой, который облегчает им усвоение учебного материала, заинтересовывает их.

Младшие школьники еще не могут сдерживать проявление своих чувств, обычно лица и позы детей очень ярко выражают их эмоциональные переживания. Такое непосредственное обнаружение своих чувств объясняется недостаточным развитием у детей этого возраста тормозных процессов в коре головного мозга. Кора больших полушарий мозга еще недостаточно регулирует деятельность подкорки, с которой связаны простейшие чувства и их внешние проявления — смех, слезы и т. п. Этим также объясняется и возникновение у детей аффективных состояний, т. е. их склонность к кратковременным бурным вспышкам радости, печали. Правда, такие эмоциональные состояния у младших школьников не являются стойкими и часто переходят в противоположные. Дети так же легко успокаиваются, как и возбуждаются.

Под влиянием развития воли дети младшего школьного возраста учатся сдерживать свои чувства (прежде всего, перестают громко плакать). Даже учащиеся I класса уже не проявляют так непосредственно своих чувств, как дошкольники [30].

Для младших школьников характерна легкая «заразительность» эмоциональными переживаниями других людей. Учителям хорошо известны такие факты, когда смех отдельных учеников вызывает смех остальных учащихся класса, хотя последние могут и не знать причины смеха. Девочки начинают плакать, глядя на плачущую подругу, не потому, что считают ее несправедливо обиженной, а потому, что видят слезы.

Возникновение чувств у младших школьников связано с конкретной обстановкой, в которую попадают дети. Непосредственные наблюдения тех или иных событий или яркие жизненные представления и переживания — все

вызывает у детей этого, возраста чувства. Поэтому всякого рода словесные нравоучения, не связанные с определенными примерами и жизненным опытом детей, не вызывают у них нужных эмоциональных переживаний. Учитывая эту особенность чувств младших школьников, надо объяснять им учебный материал в наглядной форме и так, чтобы он не выходил за пределы их жизненного опыта.

Школа способствует развитию высших чувств у детей: моральных, интеллектуальных и эстетических.

Уча-стие в жизни школьного коллектива формирует у младших школьников чувство коллективизма и общественной солида-рности. Выполнение определенных обязанностей в школьном коллективе, совместная учебная и общественная деятельность, взаимная ответственность друг перед другом и перед классом в целом приводят к тому, что у учащихся накапливается необходимый практический опыт мораль-ного поведения в коллективе. На основе этого опыта у школьников формируется чувство долга и ответственности, умение подчинять свои чувства и личные интересы общим целям и интереса-м коллектива.

Складывающиеся моральные нормы поведения в коллективе заметно влияют на формирование чувства товарищества и дружбы у младших школьников. Чувства честности, вза-имопомощи и ува-жения друг друга, формирующиеся в школьном коллективе, переносятся и на личные дружеские и това-рищеские отношения уча-щихся этого возраста. Покательны различия в характере дружбы у младших школьников разных классов. У учащихся I и II кла-ссов дружеские взаимоотношения еще недоста-точно устойчивы и мотивы дружбы сла-бо осозна-ются. Нередко дети этого возра-ста меняют своих друзей по случа-йным и субъективным мотивам. В основе дружбы младших школьников лежа-т общие интересы, преимущественно связа-нные с игровой деятельностью, с проведением свободного досуга-, прогулка-ми и т. п.

Интересы, связанные с учебной деятельностью, еще очень слабо отражаются в дружеских взаимоотношениях детей этого возраста. На основе сравнительно ограниченных интересов складываются определенные дружеские, взаимоотношения и формируются соответствующие дружеские чувства детей семи - девятилетнего возраста.

Младший школьник положительно или отрицательно оценивает друга преимущественно на основании того, что его друг лично делает для него. Предъявляемые требования к своему другу ребенок этого возраста не всегда относит к себе, он еще не осознает того, что дружба должна строиться на равенстве прав и взаимных обязанностях. Отсюда — ответственность за сохранение или прекращение дружеских взаимоотношений ребенок этого возраста, как правило, перекладывает на своего друга, «Моя подруга Света очень хорошая, она не спорит со мной, она всегда со мной во всем согласна. Когда позову гулять или поиграть, она никогда не отказывается. А Женя была плохая подруга, все хотела делать посвоему, не уступала мне. Теперь я с ней не дружу».

Дети этого возраста (I—II класс) - еще только входят в жизнь коллектива, они не научились строить свои отношения на взаимном уважении друг друга, у них еще слабо развито чувство личной ответственности перед товарищами, перед коллективом — все эти моральные качества у них находятся на первоначальной стадии формирования [32].

У школьников III—IV классов опыт моральных взаимоотношений в коллективе является более богатым. На этой основе у них складываются более глубокие и прочные товарищеские и дружеские взаимоотношения, которые начинают играть все более значительную роль в формировании нравственных качеств характера школьника.

У детей этого возраста значительно расширяется круг общих интересов, на основе которых складывается дружба. Ведущими становятся учебные, познавательные и общественные интересы. Дружба становится более деловой и устойчивой, а ее мотивы — более серьезными и глубокими.

Дружеские чувства проявляются в стремлении быть полезным своему товарищу, в согласовании своих действий и поступков, во взаимной ответственности друг перед другом. У младших школьников начинают формироваться более интимные дружеские чувства выражающиеся в сочувствии, в стремлении поделиться друг с другом своими радостями и горестями. Разлады и конфликты, как правило, переживаются серьезно и глубоко.

В младшем школьном возрасте формирование нравственных чувств часто опережает знание ребенком норм морального поведения. Школьник не всегда может объяснить, почему надо вести себя соответствующим образом в той или иной обстановке, но моральное чувство, сформировавшееся на основе предыдущего жизненного опыта, правильно подсказывает ему, что такое хороший и дурной поступок. Поэтому при воспитании моральных чувств детей необходимо опираться на их практический опыт морального поведения, создавать условия для расширения и обогащения этого опыта.

Интеллектуальные чувства у младших школьников развиваются по мере накопления знаний и совершенствования познавательных процессов. Эти чувства развиваются в активной умственной деятельности ребенка и проявляются в различных формах: любознательности, чувстве удовлетворения при успехах, чувстве неудовлетворения при неудачах.

Интеллектуальные чувства развиваются постепенно: вначале они связаны просто с самим процессом учения, независимо от его содержания и результата. Однако вскоре школьник начинает интересоваться смыслом достигаемых результатов умственного труда, он уже предпочитает один школьный предмет другому, у него возникает чувство удовлетворения при решении сложных задач, требующих от него большого умственного напряжения.

Интеллектуальные чувства у младших школьников связаны больше с наглядными предметами, с образами и представлениями, чем с абстрактными

мыслями и идеями. У детей этого возраста преобладает интерес к познанию фактов, определенных событий и явлений.

Развитие интеллектуальных чувств у младших школьников связано с ростом и удовлетворением их духовных потребностей. Дети получают удовольствие - от прочитанной книги, решенной задачи. Если же в процессе умственной деятельности у школьника не возникает эмоционального отношения, то нередко это приводит к угасанию познавательных интересов, к ослаблению интеллектуальных чувств. Ученик становится безразличным к чтению, искусству, к учению вообще.

В учебной деятельности и внеклассных занятиях младших школьников много источников возникновения эстетических чувств. Восприятие различных картин и иллюстраций на уроках, экскурсии в музеи, наблюдения природных явлений, посещение кинотеатров, чтение художественной литературы, радио и телевидение и многое другое способствуют развитию у детей эстетических чувств [35].

Эстетические чувства младших школьников успешно формируются в процессе знакомства с природой. Это наилучшим образом осуществляется в тех случаях, когда одновременно дети изучают произведения искусства и наблюдают природу. После показа произведений искусства, слушания музыки, чтения стихотворений, рассказов и т. д. надо совершать с детьми экскурсии в природу. Искусство поможет увидеть прекрасное в природе, а природа научит учащихся лучше видеть, слышать и понимать произведения искусства.

Глубокие эстетические переживания волнуют и всегда обогащают ребят чем-то новым.

Чувство эстетического может формироваться у детей не только в связи с изучением произведений искусства, но и при восприятии прекрасной, аккуратно выполненной работы, красивого (внешне и внутренне) поведения человека.

Эстетическое воспитание молодого поколения должно опираться на постоянное и систематическое общение детей с различными видами искусства.

Лишь при этом условии у людей формируются глубокие и устойчивые эстетические чувства.

Систематическое упражнение эстетических чувств имеет особенно большое значение для всестороннего развития ребенка, для воспитания всех чувств младшего школьника.

Основное в воспитании чувств ребенка — научить его управлять своими чувствами, научить сдерживать свой гнев, бурное раздражение, а иногда и бурное веселье. Это достигается только тренировкой, упражнением. Путем упражнения развивается и совершенствуется у ребенка чувство долга.

Начинаются эти упражнения с малого: «я должен сначала выучить урок, а потом идти гулять», — это уже зачатки чувства долга.

Так путем систематического упражнения формируются у младшего школьника даже самые высокие чувства. Упражнение чувств содействует формированию более совершенных отношений человека к окружающему миру, природе и человеческому обществу

1.4 Последствия школьной неуспешности

Психологические исследования показывают, что особенности самооценки влияют на все стороны жизни человека: на эмоциональное самочувствие и отношения с окружающими, на развитие творческих способностей и удовлетворенность работой, учебой.

На основе современных научных данных мы можем с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих учебных способностях носит характер взаимовлияния. Успехи в учёбе способствуют росту самооценки, а самооценка, в свою очередь, воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, стандартов, мотивации и уверенности в своих силах. Таким образом, низкая самооценка подрывает уверенность школьника в своих силах и

формирует у него низкий уровень ожиданий, а низкая успеваемость снижает самооценку. Некоторые исследователи указывают, что в возрасте девяти лет самооценка детей резко падает, что свидетельствует о наличии в школьной жизни стрессогенных для ребёнка факторов и о том, что школьная организация в целом никак не ориентирована на создание для учащихся благоприятной эмоциональной атмосферы.

Формируется уверенность в себе, компетентность либо, в случае затруднений в учёбе, критичности учителей и родителей, формируется неверие в свои силы, чувство неполноценности, фрустрированность, потеря интереса к учению, «школьные неврозы».

В этом возрасте у ребёнка наиболее развивается (или, напротив, не развивается) способность к овладению окружающей его средой. При позитивном исходе этой стадии развития у ребёнка формируется переживание своей неумелости, при неудачном исходе - чувство неполноценности и неспособности быть наравне с другими людьми, инициативность, стремление активно действовать, соревноваться, пробовать свои силы в разных видах деятельности отмечаются как характерные черты детей данного возраста.

Самопознание младшего школьника осуществляется в учебной деятельности, которая носит целенаправленный, произвольный характер, оценивается окружающими и поэтому определяет положение школьника среди них. От этого зависит его внутренняя позиция, его самочувствие, эмоциональное благополучие. Теперь, уже в учебной деятельности, ребенок познает себя. У него складываются представления о себе, самооценка, формируются навыки самоконтроля, навыки саморегуляции [11, с.239].

Развитие самопознания у младшего школьника проявляется в том, что у детей постепенно возрастает критичность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь с объективными обстоятельствами. Второклассники и третьеклассники относятся к себе уже

более критично. Они оценивают не только хорошие, но и плохие свои поступки, не только успехи, но и свои неудачи в учении. В младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной. Обобщенная самооценка предполагает наличие способности к рефлексии, наличие эталона нравственного поведения. От класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности и в то же время снижается тенденция переоценивать себя.

Школьнику необходимо реалистическое, оптимистическое отношение к своим недостаткам. Например, «я еще этого не умею, но научусь» или «мне не удастся красиво написать, значит, я должен упражняться». Но возможны и нежелательные варианты переживания: «мне не удастся красиво написать, значит, я плохой ученик, плохой ребенок». Такие оценки возникают у ребенка при неуспехе в ситуации школьного обучения. Если у ребенка повышена тревожность, он мнительный, неуверенный, то при длительной неуспешности в учебе именно у такого школьника будет наблюдаться снижение самооценки. В данном случае будет доминировать отрицательное представление о себе, низкое самоуважение, отсутствие мотивации к перемене. Такие дети будут отличаться нерешительностью, комфортностью, крайней неуверенностью в собственных силах. Наиболее простой случай - неверие в свои силы как прямое отражение невысокого мнения о себе, с которым ребенок уже успел смириться. В этом случае всякое порицание он воспринимает как естественное, преувеличивает свои недостатки. Успех такой ребенок расценивает как незаслуженный подарок судьбы, хотя в душе он его радуется. Такая самооценка формируется при совершенно определенном типе оценок со стороны окружающих. Когда ребенок длительное время имеет невысокие оценки за выполнение школьных заданий, когда ему предъявляют слишком жесткие требования, постоянно указывают на его промахи, ошибки.

Во всех своих начинаниях и делах они ждут только неудачи. Очень ранимы, повышенно тревожны, застенчивы, робки. Сосредоточенность на себе,

собственных трудностях, неудачах затрудняет их общение с детьми и взрослыми. И в тоже время эти дети очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку. У слабо успевающих школьников формируется, как правило, заниженная самооценка. Именно у них развивается неуверенность в себе, тревожность, робость. Они плохо чувствуют себя среди одноклассников, настороженно относятся ко взрослым. Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у школьников формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействиям школьным нормам, реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности с окружающими. На фоне полной утраты интереса к школе это постепенно интегрируется в асоциальную личностную направленность. Нередко у таких детей возникают нервно-психические и психоматические расстройства.

Такие дети нуждаются в поддержке, одобрении, возможности самоутвердиться в какой-либо деятельности. При заниженной самооценки у детей полезно постоянно замечать их сильные стороны и, при малейшей возможности, способствовать их развитию и укреплению

Выводы по 1 главе

Под школьными трудностями имеется в виду весь комплекс проблем, которые могут возникнуть у ребёнка в связи с началом систематического обучения в школе

По мнению специалистов, школьные трудности, которые не были вовремя выявлены и скомпенсированы, приводят к неуспеваемости. Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения - цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года.

Особое внимание специалистов привлекает проблема школьной неуспеваемости в начальных классах, так как начальное образование - фундамент, на котором строится всё среднее образование. Именно младший школьный возраст имеет значение для последующего становления личности

В мотив обучения могут входить следующие причины: интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником).

В период младшего школьного возраста появляются новые мотивы (потребности, интересы, желания), происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными

установками, так как в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанное с настоящими событиями.

Психологические исследования показывают, что особенности самооценки влияют на все стороны жизни человека: на эмоциональное самочувствие и отношения с окружающими, на развитие творческих способностей и удовлетворенность работой, учебой.

На основе современных научных данных мы можем с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих учебных способностях носит характер взаимовлияния. Успехи в учёбе способствуют росту самооценки, а самооценка, в свою очередь, воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, стандартов, мотивации и уверенности в своих силах. Таким образом, низкая самооценка подрывает уверенность школьника в своих силах и формирует у него низкий уровень ожиданий, а низкая успеваемость снижает самооценку

Глава 2 Эмпирическое исследования различий в характеристиках эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников

2.1 Организация исследования

Для эмпирического изучения особенностей эмоционально-личностной сферы неуспевающих младших школьников и ее отличий от эмоционально-личностной сферы их успевающих сверстников, нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 40 учащихся 3-х классов начальной школы, из них 20 условно отнесены нами к категории успевающих, другие 20 – к категории неуспевающих.

Данное разделение производилось на основе экспертных оценок классных руководителей учеников. У категории успевающих учеников преобладают оценки «хорошо» и «отлично», которые получены заслужено, не «натянуты». Этим детям легко дается решение большинства учебных задач. В категорию неуспевающих вошли дети, испытывающие явные трудности в обучении, с трудом справляющиеся с учебными задачами. Этим детям постоянно требуется помощь учителя в решении учебных задач, в выполнении домашних заданий им помогают родители. У детей из данной группы присутствуют оценки «удовлетворительно», за отдельные задания присутствуют оценки «неудовлетворительно». Некоторые из этих детей учатся в основном на «четыре», однако это дается им с большим трудом.

Для того, чтобы сформировать две равные по количеству учеников группы, мы попросили классных руководителей трех третьих классов внимательно наблюдать за детьми в течении одного календарного месяца, разговаривать с их родителями, более тщательно сравнивать и оценивать уровни выполнения ими учебных задач. По окончании месяца классные руководители

должны были разделить учеников своего класса на 3 группы: успевающие, неуспевающие и промежуточную категорию. В нашем исследовании приняли участие только те дети, которые вошли в одну из крайних категорий, дети из промежуточной категории участия в исследовании не принимали. Таким образом, было сформировано 2 группы по 20 человек, с которыми и проводилось дальнейшее исследование. Основными моментами, на которые мы обратили внимание в ходе диагностики, были особенности школьной мотивации, уровень тревожности, уровень самооценки и его эмоциональное отношение к нравственным нормам.

Для исследования уровня школьной мотивации детям была предложена анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова), состоящая из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Целью данной методики является изучение уровня школьной мотивации. Опросник предназначен для диагностики детей в возрасте от 6 до 11 лет. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос, крайне нежелательно. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся. Детям предлагается ответить на каждый вопрос, выбирая один из трех предложенных вариантов ответа.

При обработке результатов применяется балльная система оценок, согласно которой по 3 балла начисляется за каждый ответ, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, по одному – за нейтральный ответ, 0 баллов за ответ, свидетельствующий об отрицательном отношении ребенка к школе или какой-то ситуации, в частности. Максимально возможное количество баллов – 30.

Если ребенок набирает от 25 до 30 баллов, можно говорить о наличии у него максимально высокого уровня школьной мотивации. У таких детей высоко

развиты познавательные мотивы, они стремятся к максимально успешному выполнению всех предъявляемых школой требований. Эти дети четко следуют указаниям учителя, беспрекословно их выполняя. Они обладают такими качествами, как добросовестность, ответственность, чувствительность к оценкам и замечаниям учителей.

При результате от 20 до 24 баллов можно сделать вывод о хорошей школьной мотивации ученика. Подобные показатели характерны для большинства учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Эти ученики в меньшей степени, чем предыдущая категория учащихся, зависимы от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

При результатах в амплитуде от 15 до 19 баллов можно вести речь о наличии у учеников в целом положительного отношения к школе, однако школа в первую очередь привлекает их внеучебными сторонами. Такие дети чувствуют себя в школе достаточно благополучно, однако ходят туда в основном для того, чтобы общаться с одноклассниками и учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Однако собственно познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, учебный процесс сам по себе их мало привлекает.

Если дети набирают от 10 до 14 баллов, мы говорим о том, что уровень их школьной мотивации соответствует низкому. Такие ученики ходят в школу без удовольствия, склонны прогуливать занятия. На уроках они обычно занимаются посторонними делами, играют с одноклассниками и т.п. Эти дети испытывают серьезные затруднения в процессе учебной деятельности. Степень их адаптации к школе неустойчива.

При результатах ниже 10 баллов мы говорим о наличии негативного отношения к школе, о школьной дезадаптации. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе, не справляясь с учебной деятельностью, они имеют проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с

учителями. Часто школа воспринимается ими как враждебная среда, \находиться в которой мучительно для них. Дети нередко плачут и просят домой, могут проявлять агрессию. Такие ученики нередко отказываются выполнять школьные задания, следовать школьному регламенту, соблюдать нормы и принципы. Нередко у таких школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья.

Для определения уровня школьной тревожности нами был использован опросник школьной тревожности Филиппа.

Опросник школьной тревожности Филлиппа относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя при проведении фронтальных психодиагностических обследований. Опросник позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста.

Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. При проведении опросника учителям категорически не рекомендуется находиться в помещении, где проводится диагностика. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся. На каждый вопрос испытуемые должны дать либо положительный, либо отрицательный ответ.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности выделяется также, как и в первом случае. Анализируется общее внутренне-эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством. Выделяются такие факторы, как общая школьная тревожность, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовывживания, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Для диагностики уровня самооценки, а также получения информации об уровне общей тревожности школьников мы использовали проективную методику «Несуществующее животное».

Ребенку предлагается нарисовать «Несуществующее животное» и назвать его несуществующим названием. Тест проводится в форме индивидуального исследования. Рисунок выполняется простым карандашом на стандартном листе белой бумаги. При интерпретации рисунка фиксируются такие моменты, как положение рисунка на листе, центральная смысловая часть фигуры, несущая (опорная) часть фигуры, детали, возвышающиеся над общим контуром фигуры, контур фигуры, название животного. Для диагностики тревожности и страхов, обращается внимание на такие детали, как сила нажима на карандаш, степень прорисовки глаз, наличие штриховки рта, наличие «запачкивания» контура фигуры. Для диагностики самооценки испытуемых ключевое значение имеет положение рисунка относительно листа. Также обращается внимание размер рисунка, положение хвоста, деталей, возвышающихся над общим контуром фигуры, украшающих элементов.

1. Положение рисунка на листе. Оптимальным считается расположение рисунка на средней линии (вертикально). Положение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем ближе, тем более выражено) трактуется как высокая самооценка и недовольство собственным положением в социуме, недостаточностью признания со стороны окружающих. Тенденция к самоутверждению, признанию. Положение рисунка в нижней части листа – обратный показатель: неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, потребность в признании. Отсутствие тенденции к самоутверждению.

2. Центральная смысловая часть фигуры (голова, уши). Голова повернута вправо – устойчивая тенденция к действительности. Почти все, что обдумывается, планируется – осуществляется или, по крайней мере, начинает реализовываться (хотя и не доводится до конца). Человек активно переходит к реализации своих намерений. Голова повернута влево – тенденция к рефлексии, размышлениям, лишь незначительная часть замыслов реализуется. Нередко это страх, нерешительность, боязнь перед активным действием (что именно, надо выяснить дополнительно). Положение «фас» (голова направлена на рисующего) трактуется как эгоцентризм.

Глазам придается особое значение. Если радужка особенно резко прорисована – это переживание страха человеком. Обратить внимание на наличие ресниц. Ресницы обозначают заинтересованность человека в восхищении окружающих, а также истероидно-демонстративные манеры в его поведении.

Уши. Прямое значение – заинтересованность в информации, значимость и мнение окружающих о себе.

Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерненный, трактуется как легкость возникновения страхов, опасения, недоверия. Для тревожных детей и подростков характерен рисунок зачерненного рта округлой формы. Приоткрытый рот в сочетании с языком при отсутствии губ трактуется как большая речевая активность, в сочетании с прорисованной губой –

чувственность. Рот с зубами – вербальная агрессия, в большинстве случаев защитная. Увеличенный (по отношению к фигуре в целом) размер головы, говорит о том, что испытуемый ценит рациональное начало, а возможно и эрудицию в себе и окружающих.

На голове часто бывают расположены дополнительные детали: рога – защита; ногти, щетина, иглы – агрессия.

Крылья и перья – тенденция к самоукрашению и самооправданию.

Грива, шерсть, подобие прически – чувственность, подчеркивание своего пола и иногда ориентировка на свою сексуальную роль.

3. Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы, постамент). Отсутствие лап рассматривается как поверхностность, неосновательность суждений, легкомыслие в выводах, иногда импульсивность в принятии решений. Разнообразие положения этих деталей – свидетельство самостоятельности творческого начала.

4. Части возвышающиеся над уровнем фигуры (крылья, дополнительные ноги, щупальца, перья, бантики). Части, возвышающиеся над уровнем фигуры, трактуются как уверенность в себе, любознательность, увлеченность своей деятельностью, смелость. Крылья, перья, бантики – показатель демонстративности, склонность обращать на себя внимание.

Хвосты – выражают отношение к собственным действиям и поступкам. Положительная или отрицательная оценка своих действий выражается направленностью нарисованного хвоста. Хвост направлен влево – трактуется как размышление об упущенном моменте из-за собственной нерешительности. Хвост, направленный вправо, трактуется как размышление о своих действиях, поступках в настоящее время. Хвост, направленный вверх, трактуется как уверенность, положительная оценка своих действий, поступков. Падающий вниз – сожаление о содеянном, раскаяние.

5. Контур фигуры. Контур фигуры, выполненный в острых углах, выступах, шипах, панцире – трактуется как агрессивная защита от

окружающих. Запачкивание контурной линии фигуры – тревога, страх. Линии удвоены, поставлены шипы, заслоны – опасение, подозрительность. Верхний контур – трактуется как защита против людей, реально имеющих возможность наложить запреты, ограничения, т.е. старших по возрасту людей: родителей, учителей, руководителей. Нижний контур – протест против насмешек, боязнь осуждения. Боковые – готовность к защите и самозащите.

Название может выражать рациональное соединение смысловых частей (летающий заяц, бегокот). Другой вариант словообразования с книжно-научным, иногда латинским суффиксным окончанием (раболепиус, наплеомалярия). Первое название трактуется как рациональность. Второе – демонстративность, направленная на демонстрацию собственного разума, эрудиции. Встречаются названия поверхностно-звуковые без всякого осмысления (гляктер, ламю), трактующиеся как легкомысленность отношения к окружающему. Наблюдаются иронически-юмористические названия (риноручка, пузырищ). Инфантильные названия имеют обычно повторяющиеся элементы (тру-тру). Склонность к фантазированию (чаще всего защитного порядка) выражена обычно непомерно длинными названиями.

Для исследования эмоционального отношения испытуемых к моральным ценностям была использована проективная методика «Цветовой тест отношений»

Цель: Методика предназначена для изучения эмоционального отношения ребенка к нравственным нормам.

Описание теста: Для проведения ЦТО нужен лист белой бумаги (А4, 210 х 297 мм) и 8 карточек разного цвета (синяя, зеленая, красная, желтая, фиолетовая, коричневая, черная, серая). Исследование проводится индивидуально. Перед ребенком раскладывают на белой бумаге восемь цветных карточек в произвольном порядке.

Инструкция к тесту:

"Представь себе, что это волшебный дом с волшебными окошками. В нем живут разные люди. Я буду называть тебе людей, а ты сам выберешь, кто где будет жить. Договорились? Хорошо! В каком окошке живут добрые люди? А ленивые?"

Далее называется весь список понятий. Желательно чередовать положительные и отрицательные (но не парные) нравственные качества. Например: добрый, ленивый, щедрый, лживый (обманщик), трудолюбивый... и т. д. При этом цвета могут повторяться, т. е. ребенок может выбрать один и тот же цвет на разные понятия.

Примечание: В протоколе фиксируется цвет, который был выбран для каждого понятия, и комментарии ребенка.

Обработка результатов теста

При анализе результатов необходимо соотнести цвет, присвоенный каждому понятию, и эмоциональное значение этого цвета.

Ниже приводится краткая характеристика каждого цвета, его эмоционально-психологическое значение:

- Синий: добросовестный, спокойный, несколько холодный.
- Зеленый: самостоятельный, настойчивый, иногда упрямый, напряженный.
- Красный: дружелюбный, общительный, энергичный, уверенный, раздражительный.
- Желтый: очень активный, открытый, общительный, веселый.
- Фиолетовый: беспокойный, эмоционально напряженный, имеющий потребность в душевном контакте.
- Коричневый: зависимый, чувствительный, расслабленный.
- Черный: молчаливый, эгоистичный, враждебный, отвергаемый.
- Серый: вялый, пассивный, неуверенный, безразличный.

Ответы испытуемых по всем методикам анализировались как на количественном, так и на качественном уровнях. Полученные результаты представлены в следующем пункте главы.

Для определения значимости различий между группами мы использовали t-критерий Стьюдента.

t-критерий Стьюдента используется для определения статистической значимости различий средних величин. Может применяться как в случаях сравнения независимых выборок (*например, группы больных сахарным диабетом и группы здоровых*), так и при сравнении связанных совокупностей (*например, средняя частота пульса у одних и тех же пациентов до и после приема антиаритмического препарата*).

Для сравнения средних величин t-критерий Стьюдента рассчитывается по следующей формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad (1)$$

где M_1 - средняя арифметическая первой сравниваемой совокупности (группы), M_2 - средняя арифметическая второй сравниваемой совокупности (группы), m_1 - средняя ошибка первой средней арифметической, m_2 - средняя ошибка второй средней арифметической.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования различий в характеристиках эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников

В группе успешных школьников было 20 человек в группе неуспешных (по наблюдениям и из бесед с учителями) - 20 человек.

На первом этапе исследования была проведена диагностика, направленная на выявления школьной мотивации и была использована методика (Н.Г. Лускановой), по итогам которой получены следующие результаты (таб.1)

Таблица 1

Уровень школьной мотивации испытуемых (в%)

Уровень школьной мотивации	Успевающие ученики	Неуспевающие ученики
Максимально высокий уровень	25	5
Хорошая школьная мотивация	55	25
Средний уровень школьной мотивации	20	40
Низкая школьная мотивация	0	20
Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация	0	10
Средние значения по методике	22,35	20,05

Максимально высокий уровень школьной мотивации выявлен у 25% успевающих школьников и у 5% неуспевающих школьников. Для этих детей характерен высокий уровень познавательных мотивов, они стремятся наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования, четко следуя всем указателям учителя. Эти дети добросовестны и ответственны, чувствительны к учительским оценкам и замечаниям.

Хорошая школьная мотивация присуща 55% успевающих учеников и 25% неуспевающих. Эти ученики в меньшей степени зависимы от жестких требований и норм, чем дети с максимально высоким уровнем школьной мотивации, однако в целом их отношение к школе можно охарактеризовать как положительное, а мотивацию – как высокую.

Средний уровень школьной мотивации (положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами) характерен для 20% успевающих учеников и для 40% неуспевающих. Эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако ходят туда прежде всего ради общения. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель,

тетради, ручки и т.д., однако их познавательные мотивы сформированы в меньшей степени, и учебная деятельность как таковая является для них менее привлекательной.

Низкая школьная мотивация присутствует у 20% неуспевающих учеников. На уроках эти дети часто занимаются посторонними делами, играют и общаются друг с другом. Как правило, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, их адаптация к школе является неустойчивой. Среди успевающих учеников низкой школьной мотивации не зафиксировано.

Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация зафиксирована у 10% неуспевающих школьников. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями. Школа нередко воспринимается учениками как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо: они выражают ярко выраженные негативные эмоциональные реакции по отношению к школе, могут плакать и проситься домой, либо проявлять агрессию. Ученики могут отказываться выполнять те или иные задания, следовать нормам, правилам. Возможно наличие у этих школьников нарушений нервно-психического здоровья. В группе успевающих учеников данного уровня школьной мотивации отмечено не было.

Как мы видим, для неуспевающих учеников характерен более низкий уровень мотивации, чем для успевающих учеников. Большинство из них имеет средний уровень мотивации, при этом есть также ученики как с хорошей школьной мотивацией, так и с низким уровнем школьной мотивации. Для двух учеников из 20 испытуемых с плохой успеваемостью характерно негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. На этих детей педагогам, родителям и школьному психологу необходимо обратить наиболее пристальное внимание. Следует провести с ними дополнительную диагностику с целью выявления причин школьной дезадаптации. Возможно, этим детям нужна помощь квалифицированных специалистов.

Для выявления различий мы воспользовались критерием Стьюдента. Результаты представлены ниже в приложении 2 таблица 1.

Так как значение критерия равенства дисперсий Ливиня у нас больше 0,05 ($p \geq 0.05$), это значит, что к исследуемой группе мы можем применять критерий Стьюдента.

Также мы видим, что значение двухсторонней значимости меньше 0,05 ($p \leq 0.05$), что позволяет говорить нам о том, что между группами существуют различия. А значит у успевающих и неуспевающих школьников есть различия в уровне школьной мотивации, что мы подтвердили статистически.

Для определения уровня школьной тревожности нами был использован опросник школьной тревожности Филиппа.

Результаты методики на выявление школьной тревожности распределились следующим образом: высокая тревожность выявлена у 25% неуспевающих учеников и у 35% успевающих учеников. У 30% неуспевающих и 40% успевающих учеников тревожность повышена. У 45% неуспевающих учеников и 25% успевающих учеников выявлен нормальный (или низкий, в данной методике не проводится разграничения между нормальным и низким уровнями) уровень тревожности. Процентное соотношение уровней тревожности по группам представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Уровни школьной тревожности испытуемых (в %)

Уровень школьной тревожности	Успевающие ученики	Неуспевающие ученики
Высокая тревожность	35	25
Повышенная тревожность	40	30
Низкая тревожность	25	45
Средние значения по методике	28,65	34,85

Что касается интерпретации по каждому фактору в отдельности, то здесь мы сосредоточимся на группе неуспевающих учеников, т.к. именно эта

категория представляет особый интерес для нашей работы. По фактору «переживание социального стресса» у 25% неуспевающих учеников выявлен высокий уровень тревожности, у 30% - повышенный, у оставшихся 45% - нормальный.

По фактору «фрустрация потребности в достижении успеха» высокий результат отмечен у 25% учащихся с низкой успеваемостью, повышенная тревожность по данному фактору отмечена у 35% опрошенных, у оставшихся 40% данный показатель в пределах нормы.

По фактору «страх самовыражения» у 25% учащихся с плохой успеваемостью отмечен высокий уровень тревожности, у 30% – повышенный, у оставшихся 45% - нормальный уровень тревожности.

Страх ситуации проверки знаний имеет высокий уровень выраженности у 30% неуспевающих учеников, еще 30% имеет повышенный уровень этого страха, нормальный (низкий) уровень зафиксирован у 40% учеников

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих на высоком уровне присутствует у 20% опрошенных из группы неуспевающих учеников, у 30% этот показатель повышен, еще у 50% - в норме.

По фактору «низкий физиологический уровень сопротивляемости стрессу» высокий уровень тревожности имеет 25% неуспевающих учеников, у 30% этот показатель повышен, у 45% этот фактор тревожности не выражен.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями имеет 55% неуспевающих учеников (у 25% уровень тревожности по данному фактору высокий, у 30% - повышенный). Оставшихся 45% опрошенных не тревожит этот вопрос.

Таким образом, наиболее явными факторами в картине общей школьной тревожности неуспевающих учеников являются такие факторы, как проблемы и страхи в отношениях с учителями, страх ситуации проверки знаний и переживание социального стресса (в порядке убывания степени выраженности).

Анализируя результаты данной методики, мы можем сделать вывод о том, что в целом уровень тревожности среди неуспевающих учеников несколько

ниже, чем среди учеников с хорошей успеваемостью, и основными факторами повышенной школьной тревожности неуспевающих учеников являются такие факторы, как проблемы и страхи в отношениях с учителями, страх ситуации проверки знаний и переживание социального стресса. Теперь проверим эти данные с помощью критерия Стьюдента. Полученные нами результаты представлены в таблицах 2-8 приложения 2.

Как мы видим, значимость между группами существует, а значит мы можем использовать критерий Стьюдента.

Однако, как показывают результаты подсчета, значимость находится на уровне ,128 ($p \leq 0.05$), что является больше, 0,05, а значит, разницы между группами нет. Таким образом, мы можем говорить о том, что разницы в уровне тревожности между успевающими учениками и неуспевающими учениками нет. Различия между группами в уровне тревожности вызваны не показателем успеваемости.

При интерпретации результатов методики «Несуществующее животное», мы ориентировались на наличие в рисунках испытуемых маркеров тревожности, а также деталей, свидетельствующих об уровне самооценке, т.к. именно это соответствует цели нашего исследования.

Результаты представлены на Рисунке 1.

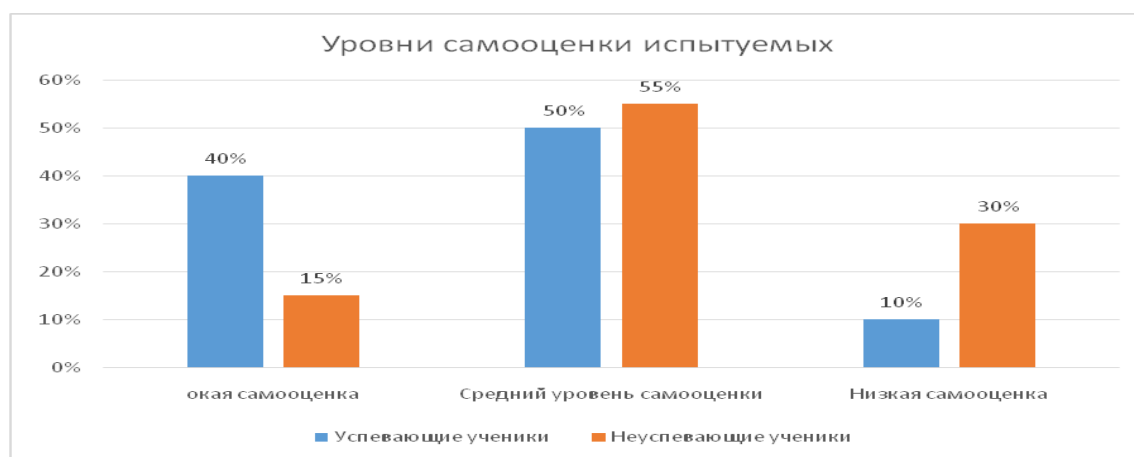


Рис 1. Уровни самооценки испытуемых по методике «Несуществующее животное»

При анализе расположения рисунка на листе, мы в первую очередь обращали внимание на индикаторы уровня самооценки. Расположение рисунка ровно посередине листа мы трактовали как нормальную, адекватную самооценку. Расположение рисунка ближе к верхнему или нижнему краю листа – как тенденцию к завышению или занижению соответственно. Рисунок, расположенный в самом низу листа, трактовался как показатель низкой самооценки, в самом верху – излишне завышенной. Так, мальчик, нарисовавший животное, внешне напоминающее льва и назвавший его «король», получил дополнительно 3 балла, т.к. общее впечатление от рисунка свидетельствовало о завышенной самооценке испытуемого. Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог получить ученик по критерию уровня самооценки по данной методике, составило 14 баллов. Минимальное количество – 0 баллов. Если испытуемые набрали от 10 до 14 баллов, мы делали вывод о том, что их самооценка завышена. От 5 до 9 баллов – средняя, адекватная самооценка, менее 5 баллов – заниженная самооценка.

Среди успевающих учеников высокая самооценка отмечена у 40% испытуемых, средняя самооценка – у 50% испытуемых, низкая самооценка – у 10% испытуемых. Среди неуспевающих учеников процент высокой самооценки существенно ниже и составляет 15%, 55% имеют среднюю самооценку, 30% – заниженную. Отсюда можно сделать вывод о том, что уровень самооценки среди учеников с хорошей успеваемостью в целом выше, чем среди учеников с плохой успеваемостью.

Далее используем критерий Фишера для подтверждения или опровержения гипотезы

Сделаем следующие предположения:

H_0 – успевающие ученики обладают более высокой самооценкой (сюда же будет включать тех, кто обладает средним уровнем самооценки);

H_1 – успевающие ученики не обладают более высокой самооценкой.

Результаты представлены в таблице 9 приложения 2.

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается.

Следующей областью, которую мы оценивали с помощью методики «Несуществующее животное», была тревожность и страхи испытуемых. Результаты оценки уровней тревожности испытуемых представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Уровни тревожности испытуемых по методике «Несуществующее животное»

Уровень тревожности	Успевающие ученики	Неуспевающие ученики
Высокая тревожность	35%	25%
Повышенная тревожность	40%	30%
Тревожность не выражена	25%	45%

Поскольку при диагностике страхов важно понимание, чего именно боится испытуемый, в рамках нашей работы мы не стали дифференцировать маркеры страха и маркеры тревожности и отнесли их все к показателям уровня тревожности. Признаками тревожности в данной методике являются: глаза с четко прорисованной и сильно заштрихованной радужкой, зачерненный открытый рот, голова, повернутая влево, сильная штриховка всего рисунка или отдельных его частей, запачкивание контурной линии фигуры. Исходя из описанных критериев оценки рисунков, высокий уровень тревожности был зафиксирован у 35% успевающих учеников и у 25% неуспевающих учеников. Повышенная тревожность отмечена у 40% успевающих учеников и у 30% неуспевающих. У 25% успевающих учеников и у 45% неуспевающих тревожность не выражена. Исходя из полученных результатов, мы сделали вывод о том, что различия в уровнях тревожности в группах успевающих и неуспевающих учеников выражены не ярко, однако заметна некоторая тенденция к более высокому уровню тревожности в группе неуспевающих учеников, чем в группе успевающих.

Далее используем критерий Фишера для подтверждения или опровержения гипотезы.

Сделаем следующие предположения:

H_0 – успевающие ученики обладают более высоким уровнем тревожности (мы будем учитывать высокую и повышенную тревожность);

H_1 – успевающие ученики обладают более низким уровнем тревожности, в отличие от неуспевающих.

Полученные нами данные представим в таблице 10 приложения 2.

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается.

Последней методикой, предложенной испытуемым, был «Цветовой тест отношений», предназначенный для диагностики эмоционального отношения учеников к нравственным нормам и ценностям. Результаты анализа полученных результатов показали, что в большинстве случаев ответы как успевающих, так и неуспевающих учеников являлись типичными, нормативными и свидетельствуют о достаточном уровне сформированности нравственных ценностей и адекватном эмоциональном отношении испытуемых к этим ценностям. Результаты выборов учащихся представлены в Таблицах 4-5.

Таблица 4

Результаты выборов успевающих учеников

Цвет Понятие	Сини й	Зелены й	Красны й	Желты й	Фиолетовы й	Коричневы й	Серы й	Черны й
Добрый	10%	10%	35%	45%				
Злой							20%	80%
Честный	15%	20%	25%	40%				
Лживый			15%		30%	10%		45%
Щедрый	5%	30%	25%	35%	5%			
Жадный			35%		5%	5%		55%
Трудолюбив ый	5%	15%	10%	40%	25%	5%		
Ленивый	20%				10%	35%	35%	

Таблица 5

Результаты выборов неуспевающих учеников

Цвет Понятие	Сини й	Зелены й	Красны й	Желты й	Фиолетовы й	Коричневы й	Серы й	Черны й
Добрый	15%	5%	25%	50%	5%			
Злой					20%	5%	5%	70%
Честный	10%	25%	25%	40%				
Лживый		5%	5%		15%	15%	20%	40%
Щедрый	10%	20%	35%	35%				
Жадный			30%	5%	10%	10%		45%
Трудолюбив ый	5%	20%	20%	20%	15%		20%	
Ленивый	15%	20%			15%	10%	30%	10%

Как мы видим из Таблицы 4 и Таблицы 5, разница в предпочтениях в двух группах не существенна. Наиболее интересными в рамках нашего исследования нам представляются такие качества, как «ленивый» и «трудолюбивый». Большинство как успевающих, так и неуспевающих учеников выбрали для этого качества серый цвет. Это говорит о том, что они считают ленивых людей вялыми, пассивными, неуверенными и безразличными. В группе успевающих учеников также был выбран коричневый цвет для этого понятия, это говорит о том, что эти дети считают ленивых зависимыми, чувствительными, расслабленными. В группе неуспевающих учеников некоторые дети отметили для этого понятия зеленый цвет, соответствующий таким характеристикам, как самостоятельный, настойчивый, иногда упрямый, напряженный. Это может свидетельствовать о скорее положительном отношении этих учащихся к данному качеству, придании ему некоего оттенка самостоятельности, независимости и т.д. Однако в целом отношение к данному понятию оказалось негативным в обеих группах.

Что касается понятия «трудолюбивый», то тут ответы испытуемых в группе неуспевающих учеников распределились практически поровну между многими цветами, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности данного понятия у учеников. В группе учеников с хорошей успеваемостью отмечено положительное отношение к данному качеству. Они

выбирали для этого качества преимущественно желтый и фиолетовый цвета, что свидетельствует о восприятии ими трудолюбивых людей как активных, энергичных, мобильных.

Далее рассмотрим средние значения по всем методикам в двух группах, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Средние значения в группах испытуемых по проведенным методикам

Методика	Средний балл в группе успевающих учеников	Средний балл в группе неуспевающих учеников
1.	22,35	20,05
2.	28,65	34,85
3.	8,55	7,3

Таким образом, в результате проведения эмпирического исследования, направленного на исследование эмоционально-личностной сферы младших школьников, нами было отмечено, что неуспевающие ученики имеют сниженную учебную мотивацию по сравнению со сверстниками с хорошей успеваемостью. Для них характерна повышенная тревожность и более низкая самооценка.

2.3.Рекомендации по оптимизации эмоционально-личностной сферы младших школьников с различной успеваемостью

На основании результатов исследования эмоционально-личностных характеристик успевающих и неуспевающих младших школьников были разработаны рекомендации по оптимизации этой сферы у учащихся с разным уровнем успеваемости. Многие учителя для индивидуальной работы с отстающими используют на уроках карточки со специальными заданиями, которые они сами заранее подготавливают.

Формирование побуждений к учению является одной из важных проблем в начальной школе, поскольку, как свидетельствуют психологи, именно в младшем школьном возрасте наблюдается тенденция к падению добросовестного отношения к учению. Отсюда очень важно, чтобы ученик уже в начальных классах осознавал мотивы учения, так как от этого зависит проявление его интеллектуальной и волевой активности, формирование его отношения к учебному процессу в целом.

Младший школьный возраст благоприятен для того, чтобы заложить основу умения, желания учиться. Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учащихся в дальнейшем.

Формирование внутренних мотивов ведётся через организацию учебной деятельности, которая существует в различных формах, приемах и методах:

- создание условий для возникновения проблемных ситуаций;
- выбор частично-поисковых и исследовательских приемов;
- подбор интересного по содержанию дидактического материала с опорой на чувственное восприятие, с использованием ИКТ;
- подача учебного материала в игровой форме через сказочного посредника;

- использование театрализованной наглядности на уроках и на внеклассных мероприятиях;
- создание ситуации успеха через выполнение заданий;
- соотнесение учебного материала с конкретной жизненной ситуацией;
- разнообразие самих форм обучения и воспитания – это уроки-путешествия, интегрированные уроки, интеллектуальные игры, самостоятельные работы с элементами творчества, проектная деятельность, экологические марафоны, игровые программы, выставки, детские научно-практические конференции, экскурсии.

Развитие учебной мотивации — это процесс длительный, кропотливый и целенаправленный. Устойчивый интерес к учебной деятельности у младших школьников формируется через проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-исследований, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приёмов. Своевременное чередование и применение на разных этапах урока разнообразных форм и приёмов формирования мотивации укрепляет желание детей овладевать знаниями.

1. Приём «Фантастическая добавка». Учащимся предлагается представить себя прутиком, при помощи которого путешествовала лягушка из сказки В. М. Гаршина «Лягушка-путешественница», и попытаться пересказать эту историю с позиции прутика. Ничто так не привлекает внимания и не стимулирует работу ума, как удивительное.

2. Приём «Удивляй». В юго-восточной Азии на острове Шри-Ланка растут пальмы из рода корифа. Пластинки веерообразных листьев корифы достигают 8 м в длину и 6 м в ширину. Одним таким листом можно накрыть половину волейбольной площадки. Из них делают красивые и прочные зонты, расписные веера.

Иногда удивительное не просто привлекает внимание, но и удерживает интерес в течение длительного отрезка времени. Добиться этого позволяет приём «Отсроченная отгадка». Загадка (удивительный факт) даётся в конце урока, чтобы начать с неё следующее занятие: на следующем уроке мы познакомимся с самым тяжёлым корнем и самой большой почкой, которые растут у нас на огороде. При сообщении темы урока и его цели использую приём «Прогнозирование». «Послушайте названия нескольких произведений и определите жанр произведения, с которым будем работать на уроке. Обоснуйте свой ответ: «Карлик Нос», «Беляночка и Розочка», «Кот в сапогах». Для создания интригующей ситуации, для организации отдыха на уроке можно использовать «Да-нет». «Я задумала персонаж детской сказки, который, найдя клад, купил новый бытовой прибор. Кто это?» Ученики пытаются найти ответ, задавая вопросы. На вопросы учитель может отвечать только словами «да» и «нет».

Формированию учебной мотивации способствует умелое использование игровых ситуаций и других элементов занимательности. Одним из наиболее действенных приёмов формирования мотивации к обучению является дидактическая игра. При включении детей в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, работоспособность повышается. Так, при закреплении и проверке знаний на уроке русского языка можно использовать игру «Иду в гости». Её можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе. Она занимает на уроке немного времени, но даёт представление о том, как материал усвоен учащимися, с кем необходимо провести индивидуальную работу. В игре участвует весь класс. У детей фишки (они выбирают сами): красные — это «гости», жёлтые — это «хозяева». «Хозяева» приглашают в гости и предлагают «гостю» задание, написанное на карточке. «Хозяева» проверяют выполненное задание и ставят оценку. Затем приглашают нового «гостя». Материал для игры: карточки с заданием.

Элементы занимательности, игра, всё необычное, неожиданное вызывают у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогают им усвоить учебный материал. Большинство дидактических игр заключают в себя вопрос, задание, призыв к действию, например: «Какой звук чаще всего слышим?» «Кто точнее?» «Что из чего сделано?» Для развития аналитико-синтетических умений используются игры «Найди лишнее число», «Найди лишний текст» и др.

Развивать и сохранять учебную мотивацию у младших школьников можно, используя для этой цели занимательные задания, загадки, и ребусы, привлекая красочную наглядность, литературных персонажей и сказочных героев. Поддержание постоянного интереса к предмету обеспечивается через содержание и формулировку заданий, форму подачи материала:

«Найди лишнее число в каждом ряду»,
«Зачеркни его»,
«Оставшиеся числа, расставь в порядке возрастания»,
«Подставив вместо чисел соответствующие буквы, расшифруй слово»,
«Запиши его».

Проблемные задания выполняют мотивационную функцию, позволяют повторить ранее усвоенные вопросы, подготовить к усвоению нового материала и сформулировать проблему, с решением которой связано «открытие» нового знания. Поэтому необходимо находить, конструировать полезные для учебного процесса противоречия, проблемные ситуации, привлекать школьников к их обсуждению и решению.

Работа по преодолению тревожности может осуществляться на 4-х взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

1. Провести, психолого-педагогическую беседу с целью доведения до сведения классных руководителей результатов психологической диагностики уровня школьной тревожности детей.

2. Организовать процесс консультирования и просвещения родителей (по запросу) на координацию действий, направленных на оказание помощи высокотревожному ребенку в процессе обучения.

3. Разработать программу коррекционных занятий с детьми, имеющими повышенный уровень школьной тревожности, основываясь на характере и природе трудностей.

4. Организовать и провести тренинговые занятия с детьми имеющими высокую школьную тревожность с целью снижения уровня тревожности и устранения возможных трудностей обучения, а также формирования положительной учебной мотивации.

Таким образом, педагогу-психологу необходимо по рекомендовать следующее провести, психолого-педагогическую беседу, организовать процесс консультирования и просвещения родителей, разработать программу коррекционных занятий с детьми, организовать и провести тренинговые занятия с детьми.

По формированию адекватной самооценки младшего школьника необходимо по рекомендовать следующее:

- оценка должна служить главной целью – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность младшего школьника;
- учитель должен давать содержательную оценку работе младшего школьника;
- оценка должна не завершать учебно-познавательную деятельность, а сопровождать её на всех ступенях;
- в учебной деятельности необходимо сравнивать детей, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают разных результатов из-за различного отношения к учению;
- необходимо использовать взаимное рецензирование, при этом отмечать достоинства и недостатки, высказывая мнения об оценке;

- после рецензирования работа возвращается автору, и учащиеся самостоятельно анализируют свою работу;
- предлагать ученику с заниженной самооценкой оказывать помощь слабоуспевающему младшему школьнику;
- необходимо включать ситуации, актуализирующие самооценку ребёнка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, её сильных и слабых сторон и способствующих обращенности ребёнка на собственные способы действия;
- необходимо вводить тетради, в которых учащиеся по специальной схеме делают записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке, определяя меру усвоения материала, степень его сложности, выделяя наиболее трудные моменты работы;
- необходимо предлагать детям самостоятельно оценивать классные и домашние задания до того, как отдать на проверку учителю, после того как работы проверил и оценил учитель, необходимо обсуждать случаи несовпадения оценок. Выяснить основания, на которых строят самооценку дети и показатели, по которым оценивает учитель;
- необходимо использовать похвалу в работе с детьми, имеющими заниженную самооценку.

Выводы

Нами было проведено исследование на выявления различия в эмоционально-личностной сферы успевающих и неуспевающих младших школьников в учебной деятельности.

В исследовании приняли участие 40 человек. Все испытуемые младшего школьного возраста от 9 до 10 лет.

Диагностика эмоционально-личностной сферы младших школьников проводилась нами по четырем направлениям: исследование учебной мотивации, определение уровня самооценки, изучение тревожности и исследование эмоционального отношения учащихся к нравственным нормам.

В результате исследования нами было определено, что уровень учебной мотивации учеников с плохой успеваемостью значительно ниже, чем соответствующий показатель в группе учеников с хорошей успеваемостью. Большинство из них имеет средний уровень мотивации, при этом есть также ученики, как с хорошей школьной мотивацией, так и с низким уровнем школьной мотивации.

С помощью статистического подсчета мы выявили, что разница между группами есть и она значима.

Уровень самооценки среди учеников с хорошей успеваемостью в целом выше, чем среди учеников с плохой успеваемостью. Среди успевающих учеников высокая самооценка отмечена у 40% испытуемых, средняя самооценка – у 50% испытуемых, низкая самооценка – у 10% испытуемых. Среди неуспевающих учеников процент высокой самооценки существенно ниже и составляет 15%, 55% имеют среднюю самооценку, 30% - заниженную

Также уровень их общей и школьной тревожности несколько ниже, чем соответствующие показатели у учеников с хорошей успеваемостью.

Наиболее явными факторами в картине общей школьной тревожности неуспевающих учеников являются такие факторы, как проблемы и страхи в отношениях с учителями, страх ситуации проверки знаний и переживание социального стресса (в порядке убывания степени выраженности).

Значимых различий в восприятии детьми нравственных норм выявлено не было. Однако, несмотря на то, что «наглядная» разница между группами существует, мы не выявили значимой разницы между ними. Что позволяет нам говорить о том, что между группами нет существенной разницы в исследуемых показателях.

С учетом результатов проведенного исследования мы разработали ряд рекомендаций, направленных на повышение уровня школьной мотивации, повышения самооценки и снижения уровня общей тревожности неуспевающих детей младшего школьного возраста. Помимо этого, необходима тщательная педагогическая работа по повышению успеваемости этих учеников.

Заключение

Проблема сниженной успеваемости в младшем дошкольном возрасте, которая обычно начинает проявляться к третьему классу, является довольно распространенной и является обязательной для решения педагогами и родителями младших школьников. На снижение школьной успеваемости оказывают влияние такие факторы, как низкая учебная мотивация, недостаточная сформированность познавательного мотива, проблемы в коммуникациях, заниженная самооценка, недостаточная сформированность нравственных норм и сложность в их усвоении. В свою очередь, низкая успеваемость влечет за собой еще большее снижение самооценки и повышение уровня тревожности. В связи с этим, важное значение имеет своевременная диагностика и коррекция эмоционально-личностной сферы неуспевающих детей.

Для диагностики эмоционально-личностной сферы учеников с плохой успеваемостью нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 40 учащихся третьего класса, из них 20 человек с хорошей успеваемостью и 20 – с плохой. Диагностика проводилась по четырем направлениям: исследование учебной мотивации, определение уровня самооценки, изучение тревожности и исследование эмоционального отношения учащихся к нравственным нормам.

В результате исследования нами было определено, что уровень учебной мотивации учеников с плохой успеваемостью значительно ниже, чем соответствующий показатель в группе учеников с хорошей успеваемостью. Значимость этих данных была подтверждена статистически, полученные результаты позволяют говорить о том, что между группами существует разница в уровне школьной мотивации. А значит школьные оценки и стремление быть лучше оказывает влияние на школьную мотивацию учеников. Самооценка неуспевающих учеников в целом ниже, чем самооценка успевающих

третьеклассников, также уровень их общей и школьной тревожности несколько ниже, чем соответствующие показатели у учеников с хорошей успеваемостью. Значимых различий в восприятии детьми нравственных норм выявлено не было. Несмотря на то, что разница в оставшихся показателях наблюдается, тем не менее, она не является статистически значимой. Мы не нашли статистического подтверждения этим данным. Это позволяет нам говорить о том, что разницы между успевающими и не успевающими учениками в уровне самооценки и тревожности не наблюдается.

Таким образом, гипотеза нашего исследования частично подтвердилась: как мы и предполагали, у неуспевающих школьников понижен интерес к учебе и несколько снижена самооценка, однако уровень их тревожности, напротив, ниже, чем у младших школьников с хорошей успеваемостью. Часть этих данных подтверждена статистически. Это может быть связано с тем, что значимость школьных оценок для успевающих учеников выше, соответственно и тревожность, связанная с риском не оправдать ожиданий родителей, учителей и одноклассников. В свою очередь, неуспевающие ученики уже привыкли к тому, что от них многого не ждут, соответственно, чувствуют себя более спокойно и расслабленно.

Список используемых источников

1. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии // под ред. Иващенко Ф.И. Минск: Высшая школа, 2002. - 128 с.
2. Актуальные психологические проблемы обучения и воспитания в школе // Сборник научных трудов под ред. Глоточкина А.Д. Тверь: из-во ТГУ, 2002.-25 с.
3. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки Б.Г. Ананьев. - Л.: Лениздат, 2005. -190 с.
4. Афолина, Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия [Текст] / Г.М. Афолина. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 512с.
5. Бабанский, Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников [Текст] / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. - 2004. - №1. – 18 с.
6. Бардин, К.В. Если ваш ребёнок не хочет учиться К.В. Бардин. - М.: Знание, 2002. - 24-25 с.
7. Блонский, П.П. Школьная успеваемость П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 2001. - 423 с.
8. Божович, Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. - М.: Известия АПН РСФСР, 2001. - №36. – 23 с.
9. Бударный, А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Автореферат. Канд. Дис А.А. Бударный. - М.: Просвещение, 2005. - 521 с.
10. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Что касается меня...: Сомнения и переживания младших школьников. - СПб.: Речь, 2005. - 203 с.
11. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников А.Л. Венгер, А.Г. Цукерман. - М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС", 2004. - 534 с.
12. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей. Под ред. Ю.К. Бабанского. Ростов-на-Дону, 2003. - 523 с.

13. Гельмонт, А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления А.М. Гельмонт. - М.: Просвещение, 2004. – 326 с.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология И.А. Зимняя. - М.: Логос, 1999. – 165 с.
15. Ишеева-Филатова, М.М. Психологические факторы повышения эффективности обучения и воспитания учащихся М.М. Ишеева-Филатова. - Нальчик: Эльбрус, 2004. - 432 с.
16. Калмыкова, Э.И. Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога Э.И. Калмыкова. - М.: Знание, 2002. - 338 с.
17. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания В.А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 2002. - 317 с.
18. Кумарина, Г.Ф. Индивидуализация, обучения слабоуспевающих школьников Г.Ф. Кумарина // Сов.педагогика. 2004. - №2. – 117 с.
19. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. - М.: Просвещение, 2002. - 335 с.
20. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику Н.П. Локалова. - М.: Просвещение, 2003. - 7-12 с.
21. Маркова, А.К. Доступность учебного материала как один из факторов снижения перегрузки школьников А.К. Маркова // Вопр. психологии. - 2004. - №1. – 78 с.
22. Маркова, А.К. Виды отношений школьников, к учению А.К. Маркова // Сов.педагогика. - 1990. №11. - 12-23 с.
23. Маттес, Г. О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьников Г. Маттес // Вопр. психологии. - 2000. - №4. - 152-154 с.
24. Мурачковский, Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников Н.И. Мурачковский. - Минск: Народная асвета, 1980. - 228 с.
25. Мурачковский, Н.И. Типы неуспеваемости школьников Н.И. Мурачковский. - М.: Советская педагогика, 2003. - №7. – 23 с.

26. Немов, Р.С. Психология. Кн.3 Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС ИМПЭ им.А.С. Грибоедова, 2002. - 557 с.
27. Ольшанский, В.Б. Психология практикам: учителям, родителям, руководителям В.Б. Ольшанский. - М.: Тривиола, 2003. – 210 с.
28. Педагогическая психология // под ред. Раева А.И. - СПб.: из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 412 с.
29. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова и др; Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 2002. - 336 с.
30. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании Е.И. Рогов. - М.: Владос, 2003. – 356 с.
31. Садилова О.В. Связь уровня тревожности младших школьников с продуктивностью их интеллектуальной деятельности // Начальная школа. - №7. – 2003. – с. 1-2
32. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2003. — 256 с. — (Библиотека психолога образования).
- 33.Славина, С.С. Индивидуальный поход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам С.С. Славина. - М.: Просвещение, 2000. - 217 с.
34. Тутушкина, М.К. практическая психология для педагогов и родителей /М.К. Тутушкина. - СПб.: Дидактика Плюс, 2000. - 352 с.
35. Фигдор, Г. Психоаналитическая педагогика Г. Фигдор. - М.: Институт психотерапии, 2000. -280с.
36. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение В.С. Цетлин. - М.: Педагогика, 2002. – 243 с.
37. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников СПб.: Речь , 2003 г., 384 стр.
38. http://psy.1september.ru/2000/26/5_12.htm (газета "Школьный психолог" 2000, №26)

39. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. 41-42 с.
40. <http://www.studfiles.ru/preview/5247767/>

Приложение 1

Таблица 1

Индивидуальные показатели испытуемых по методике «Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)»

Успевающие ученики		Неуспевающие ученики	
№ испытуемого	Кол-во баллов	№ испытуемого	Кол-во баллов
1	26	1	22
2	20	2	16
3	23	3	15
4	15	4	26
5	24	5	23
6	28	6	17
7	21	7	18
8	16	8	21
9	17	9	12
10	27	10	17
11	22	11	12
12	23	12	21
13	26	13	19
14	19	14	8
15	21	15	16
16	24	16	11
17	22	17	18
18	29	18	20
19	21	19	7
20	23	20	14

Таблица 2

Индивидуальные показатели. Число несовпадений (в баллах) по методике «опросник школьной тревожности Филипса»

Успевающие ученики

№ испытуемого	Фактор общей тревожности в школе	Фактор переживание социального стресса	Фактор фрустрация потребности в достижении успеха	Фактор страх самовыражения	Фактор страх ситуации проверки знаний	Фактор страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы в отношениях с учителями
1	8 (<50%)	2 (<50%)	2(<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
2	17 (>75%)	9 (>75%)	8 (>50%)	3 (50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	4 (>75%)	6 (>75%)

3	12 (>50%)	7 (>50%)	5 (<50%)	5(>75%)	3 (>50%)	3 (>50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
4	9 (<50%)	2 (<50%)	2(<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
5	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
6	12 (>50%)	7 (>50%)	5 (<50%)	5(>75%)	3 (>50%)	3 (>50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
7	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
8	10 (<50%)	6 (>50%)	5(<50%)	3 (50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (<50%)
9	12 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
10	10 (<50%)	6 (>50%)	5(<50%)	3 (50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (<50%)
11	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
12	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
13	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
14	8 (<50%)	2 (<50%)	2(<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
15	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
16	9 (<50%)	2 (<50%)	2(<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
17	12 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
18	12 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
19	12 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
20	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	6 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	7 (>75%)

Таблица 3

Неуспевающие ученики

№	Фактор общей тревожности в школе	Фактор переживание социального стресса	Фактор фрустрация потребности в достижении успеха	Фактор страх самовыражения	Фактор страх ситуации проверки знаний	Фактор страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы в отношениях с учителями
1	18	9 (>75%)	7 (>50%)	6 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	7 (>75%)

	(>75%)							
2	12 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	3 (>50%)	5 (>75%)	5 (>50%)
3	4 (<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	0 (<50%)	0 (<50%)	3 (<50%)
4	12 (>50%)	7 (>50%)	5 (<50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	3 (>50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
5	20 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	7 (>75%)
6	8 (<50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
7	14 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	3 (>50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	5 (>50%)
8	10 (<50%)	2 (<50%)	5 (<50%)	2 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (<50%)
9	16 (>50%)	6 (>50%)	6 (<50%)	4 (>50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
10	17 (>75%)	9 (>75%)	8 (>50%)	3 (50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	4 (>75%)	6 (>75%)
11	10 (<50%)	2 (<50%)	5 (<50%)	2 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (<50%)
12	12 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
13	10 (<50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	3 (50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	3 (<50%)
14	8 (<50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
15	17 (>75%)	9 (>75%)	8 (>50%)	2 (<50%)	5 (>75%)	3 (>50%)	3 (>50%)	7 (>75%)
16	9 (<50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
17	18 (>75%)	9 (>75%)	7 (>50%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	5 (>75%)	6 (>75%)
18	6 (<50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)
19	13 (>50%)	6 (>50%)	5 (<50%)	4 (>50%)	2 (<50%)	3 (>50%)	3 (>50%)	5 (>50%)
20	7 (<50%)	2 (<50%)	2 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	1 (<50%)	3 (<50%)

Таблица 4

Индивидуальные показатели испытуемых по методике «Несуществующее животное»

Успевающие ученики										
№ исп ыту емо го	Си ль- ны й на- жи м	Рису- нок в верх- ней части листа	Рису- нок зани- мает боль- шую часть листа	Нали- чие эле- мен- тов, воз- вы- шаю- щих- ся над кон- туром	Нали- чие укра- шаю- щих эле- мен- тов	Боль- шой хвост, уст- рем- лен- ный вверх	Нали- чие шипов, когтей, зубов и т.д. – марке- ров агрес- сив- ности	Глаза с силь- ной штри- хов- кой и про- рисо- ван- ной ра-	Зашт- рихо- ван- ный рот	Запач- кивание контур- ной линии фигуры

				изоб- раже- ния				дуж- кой		
1	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
5	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
6	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-
7	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-
8	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
9	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-
10	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-
11	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-
12	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-
13	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-
14	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-
15	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
16	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-
17	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-
18	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-
19	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-
20	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-
Неуспевающие ученики										
1	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+
2	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
5	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+
6	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-
7	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-
8	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
9	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
10	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-
11	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-
12	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-
13	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-
14	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-
15	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+
16	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-
17	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
18	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-
19	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
20	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-

Таблица 5

Индивидуальные показатели испытуемых по методике ЦТО

Успевающие ученики	
№	Порядок расположения цветов

испытуемого	
1	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
2	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
3	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
4	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
5	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
6	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
7	Желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, черный, серый, коричневый
8	Синий, зеленый, фиолетовый, красный, коричневый, черный, серый
9	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
10	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
11	Желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, черный, серый, коричневый
12	Синий, зеленый, фиолетовый, красный, коричневый, черный, серый
13	Зеленый, желтый, красный, синий, фиолетовый, коричневый, серый, черный
14	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
15	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
16	Зеленый, желтый, красный, синий, фиолетовый, коричневый, серый, черный
17	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
18	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
19	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
20	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
Неуспевающие ученики	
№ испытуемого	Порядок расположения цветов
1	Желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, черный, серый, коричневый
2	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
3	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
4	Желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, черный, серый,

	коричневый
5	Фиолетовый, синий, красный, черный, зеленый, желтый, коричневый, черный
6	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
7	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
8	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
9	Синий, зеленый, фиолетовый, красный, коричневый, черный, серый
10	Желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, черный, серый, коричневый
11	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
12	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
13	Зеленый, желтый, синий, красный, коричневый, черный, серый
14	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
15	Красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
16	Желтый, синий, зеленый, красный, фиолетовый, черный, серый, коричневый
17	Желтый, красный, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый, черный
18	Синий, зеленый, фиолетовый, красный, коричневый, черный, серый
19	Красный, фиолетовый, синий, черный, желтый, зеленый, коричневый, серый
20	Синий, зеленый, фиолетовый, красный, коричневый, черный, серый

Приложение 2

Таблица 6

Расчет t-критерия Стьюдента по методике диагностики школьной мотивации

Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
школьники 1,00	20	22,3500	3,81514	,85309
2,00	20	16,6500	4,96594	1,11042

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
		F	Знч.	t	ст. св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Ниж. граница	Верх. граница
школьники	Предполагается равенство дисперсий	1,234	,274	4,071	38	,000	5,70000	1,40028	2,86528	8,53472
	Равенство дисперсий не предполагается			4,071	35,634	,000	5,70000	1,40028	2,85908	8,54092

Таблица 7

Расчет t-критерия Стьюдента для каждой шкалы по методике выявления школьной тревожности Филиппа

Групповые статистики

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
школьники	1,00	20	35,1000	11,80499	2,63968
	2,00	20	28,6500	14,27281	3,19150

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
школьники	Предполагается равенство дисперсий	,876	,355	1,557	38	,128	6,45000	4,14168	-1,93440	14,83440
	Равенство дисперсий не предполагается			1,557	36,708	,128	6,45000	4,14168	-1,94410	14,84410

Таблица 8

Шкала общей тревожности

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	13,4500	3,92663	,87802
	Неуспевающие	20	12,0500	4,50117	1,00649

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	,034	,854	1,048	38	,301	1,40000	1,33564	-1,30387	4,10387
	Равенство дисперсий не предполагается			1,048	37,313	,301	1,40000	1,33564	-1,30551	4,10551

Таблица 9

Фактор переживания социального стресса

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	6,5000	2,64575	,59161
	Неуспевающие	20	5,1500	2,97843	,66600

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	1,351	,252	1,515	38	,138	1,35000	,89082	-,45336	3,15336
	Равенство дисперсий не предполагается			1,515	37,479	,138	1,35000	,89082	-,45419	3,15419

Таблица 10

Фактор фрустрации

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	5,2500	1,94327	,43453
	Неуспевающие	20	4,7500	2,09950	,46946

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	,153	,698	,782	38	,439	,50000	,63970	-,79500	1,79500
	Равенство дисперсий не предполагается			,782	37,775	,439	,50000	,63970	-,79525	1,79525

Таблица 11

Фактор страха самовыражения

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	3,7500	1,61815	,36183
	Неуспевающие	20	3,0000	1,71679	,38389

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	,454	,505	1,422	38	,163	,75000	,52753	-,31793	1,81793
	Равенство дисперсий не предполагается			1,422	37,868	,163	,75000	,52753	-,31805	1,81805

Таблица 12

Фактор страха ситуации и проверки знаний

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	3,5000	1,39548	,31204
	Неуспевающие	20	3,2500	1,44641	,32343

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	,023	,881	,556	38	,581	,25000	,44941	-,65979	1,15979
	Равенство дисперсий не предполагается			,556	37,951	,581	,25000	,44941	-,65983	1,15983

Таблица 13

Фактор страха не соответствовать ожиданиям окружающих

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	3,0000	1,62221	,36274
	Неуспевающие	20	2,5500	1,53811	,34393

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	,349	,558	,900	38	,374	,45000	,49987	-,56193	1,46193
	Равенство дисперсий не предполагается			,900	37,893	,374	,45000	,49987	-,56202	1,46202

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	3,2500	1,55174	,34698
	Неуспевающие	20	2,6500	1,56525	,35000

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	,003	,954	1,217	38	,231	,60000	,49284	-,39771	1,59771
	Равенство дисперсий не предполагается			1,217	37,997	,231	,60000	,49284	-,39771	1,59771

Таблица 15

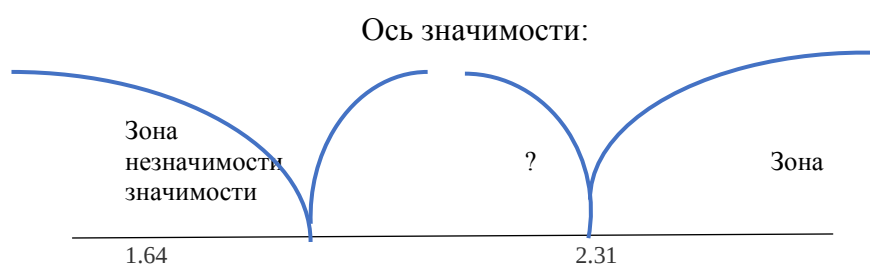
Группа		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Тревожность	Успевающие	20	4,8500	1,34849	,30153
	Неуспевающие	20	4,5000	1,53897	,34412

Критерий для независимых выборок

		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Тревожность	Предполагается равенство дисперсий	1,186	,283	,765	38	,449	,35000	,45754	-,57624	1,27624
	Равенство дисперсий не предполагается			,765	37,355	,449	,35000	,45754	-,57676	1,27676

Уровни самооценки испытуемых по методике «несуществующее животное». Расчет критерия Фишера

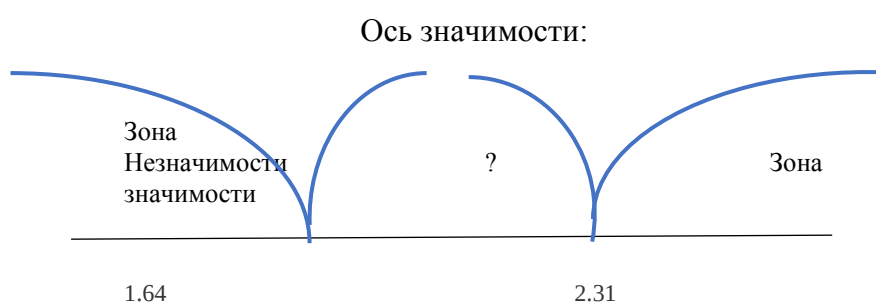
Группы	"Есть эффект": задача решена	"Нет эффекта": задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	18 (90%)	2 (10%)	20 (100%)
2 группа	14 (70%)	6 (30%)	20 (100%)



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.632$

Результаты расчета критерия Фишера по методике «Несуществующие животные» для выявления уровня тревожности

Группы	"Есть эффект": задача решена	"Нет эффекта": задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	15 (75%)	5 (25%)	20 (100%)
2 группа	11 (55%)	9 (45%)	20 (100%)



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.338$