

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(наименование института)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психологическое консультирование

(направленность)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ
НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Студент

Н.А. Грашина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

к.п.н., Л.Ф. Чекина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития личности ребенка в младшем школьном возрасте и возможностей предупреждения неблагоприятных его тенденций	10
1.1 Теоретический анализ проблемы психического и личностного развития детей в младшем школьном возрасте	10
1.2 Неблагоприятные тенденции и трудности в развитии личности в младшем школьном возрасте	19
1.3 Условия и факторы благоприятных и неблагоприятных тенденций личностного развития младшего школьника.....	31
1.4 Психолого-педагогические возможности предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников.....	39
Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей психологической профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников	51
2.1 Организация экспериментального исследования и методы исследования.....	51
2.2 Эмпирическое изучение особенностей развития личности младших школьников	55
2.3 Разработка и апробация программы профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности м младших школьников.....	71
2.4 Анализ полученных результатов.....	85
Заключение	100
Список используемой литературы	106

Введение

Актуальность исследования. Достижение человеком высот своего развития, эффективная самореализация в актуальном социокультурном пространстве жизни, его личностное и психологическое благополучие всегда привлекали внимание науки, причем различных направлений и сфер. Для психологии это всегда являлось приоритетом, и исследования норм, критериев, показателей, свидетельствующих о наличии и специфике протекания всех процессов, в истории науки всегда ставились во главу угла.

Выявленные в ходе исследований и экспериментов психологические закономерности, связи и взаимосвязи, выделили приоритеты относительно отдельных возрастов и периодов психического и личностного развития человека, а также условий и факторов, во многом определяющих становление тех или иных особенностей личности, влияющих напрямую или опосредованно на полноту самореализации человека и его психологическое благополучие.

Особое место в научной и прикладной психологии занимало и занимает изучение личности в детские периоды развития в совокупности внутренних и внешних условий жизнедеятельности, а также всей многофакторной системы социокультурного пространства взаимодействий в системе отношений ребенка. Такое устойчивое внимание обусловлено доказанной значимостью детства для многих параметров поведения, деятельности, самореализации личности во взрослые периоды жизни человека, и младший школьный возраст здесь играет очень значимую роль.

Исследованиями психического и личностного развития ребенка занимались в отечественной и зарубежной психологии, и базовые основания заложили Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, а позже Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.С. Мухина, В.В. Давыдов, Л.Ф. Обухова и многие другие. Благодаря этим изысканиям была установлена значимость этого возрастного периода, его

особенности и закономерности, а также выделены основные задачи возраста и новообразования, которые должны быть сформированы именно в эти годы жизни ребенка. Так, было установлено, что в психике и личности ребенка происходят важные качественные изменения, порождая становление и функционирование таких сложных регулятивных компонентов, как произвольность, внутренний план действий, самоконтроль, рефлексия. Учебная деятельность, как ведущая, запускает механизмы развития всех личностных сфер ребенка – познавательной, эмоциональной, волевой, нравственной, а это, в свою очередь, находясь в системе и в позиции взаимной обусловленности, обеспечивает целостное развитие психики и личности ребенка в направлении зоны его ближайшего развития.

Современные исследования тенденций развития младшего школьника направлены на поиски путей и способов формирования личности в максимально возможном объеме, способных обеспечить ребенку полноту и благополучность развития. Однако приходится утверждать, что на данный исторический момент большое количество детей младшего школьного возраста имеют те или иные сложности психического развития и личностного становления, демонстрируют отдельные или кластерные признаки неблагополучного развития или имеют тенденции к неблагоприятным маршрутам формирования возрастных новообразований.

Статистический анализ выявленных в экспериментальных исследованиях показателей тех или иных компонентов развития в этом возрасте показывает, что около 75 % детей имеют трудности в школьной адаптации, около половины детей демонстрируют несформированность произвольности в нужном объеме, учебно-познавательные мотивы сформированы всего у 50 % учащихся, пятая часть детей ориентирована в большей степени на учебные дисциплины, не имеющие познавательных и учебных задач (дисциплины «школьного» типа), среди мотивов преобладают внешне атрибутивные, а проблемы в общении со сверстниками имеют около

половины учащихся начальной школы (особенно на начальных этапах вхождения в новую социальную ситуацию развития).

Проблема исследования. Факты, полученные исследователями, указывают на наличие неблагоприятных тенденций в развитии личности ребёнка младшего школьного возраста и указывают на необходимость внедрения и проектирования путей и методов их предупреждения и профилактики. Этот факт и подтверждает актуальность нашего исследования.

Противоречия прослеживаются в следующем:

– изученность проблемы психического и личностного развития в младшем школьном возрасте все еще не позволяет создать условия для минимизации неблагоприятных тенденций в период начального школьного обучения детей;

– имеющиеся научные данные об условиях и факторах, определяющих благоприятные и неблагоприятные пути развития личности в младшем школьном возрасте, не позволяют в полной мере реализовать возможности по созданию благоприятных условий продуктивного развития в этот возрастной период;

– несмотря на имеющиеся на современном этапе стратегические и технологические наработки в практической и помогающей психологии, а также развитость практической психологии образования, используются они все еще в недостаточной степени или не в том объеме, который бы позволил минимизировать ущербы развития, имеющиеся у ребенка в аспекте биологических, социальных или социо-психологических факторов в пространстве его жизни.

На основании этих противоречий нами была определена **цель исследования** – разработка и апробация программы психологической профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности в младшем школьном возрасте.

Объект исследования: возрастные особенности развития личности младшего школьника и его неблагоприятные варианты.

Предмет исследования: возможности психологической профилактики и предупреждения неблагоприятных тенденций развития детей в младшем школьном возрасте.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что специальная программа, направленная на развитие рефлексии и самопонимания, как основ адекватной самооценки и самоорганизации младшего школьника, будет способствовать формированию новообразований и явится фактором предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности в младшем школьном возрасте.

Для достижения цели нами были поставлены следующие **задачи:**

- провести теоретический анализ проблемы возрастного становления личности младшего школьника и его неблагоприятных вариантов;
- провести анализ неблагоприятных тенденций развития в младшем школьном возрасте и возможности их предупреждения или компенсации, имеющиеся в арсенале практической психологии образования;
- провести эмпирическое исследование сформированности новообразований у детей младшего школьного возраста;
- разработать и апробировать программу предупреждения неблагоприятных тенденций развития личности в младшем школьном возрасте;
- проанализировать результаты и сделать выводы о возможностях целенаправленной и специально организованной работы практического психолога по профилактике неблагоприятных тенденций развития личности младшего школьника.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили психологические и социально-психологические подходы к исследованию возрастного развития человека Л.С. Выготского,

Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинского, Л.Ф. Обуховой, М.И. Лисиной. Также, методологически наше исследование строилось на основании психолого-педагогических подходов В.В. Давыдова, Д.И. Фельдштейна, В.И. Дубровиной, А.Л. Венгера, О.В. Карабановой.

Методы и методики исследования:

- метод теоретического анализа;
- метод эксперимента;
- психодиагностические методы и методики:
 - «Анкета для оценки уровня школьной мотивации в начальной школе» Н.Г. Лускановой [72];
 - «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» Ч.Д. Спилбергера, модификация А.Д. Андреевой [104];
 - Методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности», О.А. Карабанова [51].
- метод количественного и качественного анализа данных.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование условий и факторов, способных предупреждать неблагоприятные тенденции в развитии личности младших школьников проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 93 с углубленным изучением отдельных предметов г. Тольятти (МБУ Школа № 93»). В исследовании приняли участие обучающиеся 4-го класса в количестве 52 человека: 26 мальчиков и 26 девочек.

Новизна исследования представлена особенностью организации психологической помощи детям младшего школьного возраста, испытывающим затруднения в период обучения в начальной школе, демонстрирующими личностные и поведенческие особенности, позволяющие предполагать неблагоприятные тенденции в развитии личности и сложности в формировании новообразований этого периода развития. Также особенностью исследования является апробация практико-ориентированного подхода в работе школьного психолога, где будут

интегрированы цели психологической профилактики и цели развивающих программ, ориентированных на норму развития и зону ближайшего развития.

Теоретическую значимость исследования отражает анализ научных подходов к закономерностям психического развития в младшем школьном возрасте, который представляет этот этап становления, его цели и особенности не только с точки зрения нормы, но и с позиций возможных ограничений и неблагоприятных тенденций развития. Также рассмотрены и систематизированы условия и факторы, имеющие значимое влияние на успешность развития и психологическое благополучие ребенка, и, напротив, играющие негативную роль в детском развитии.

Практическая значимость исследования выражена в разработке и апробации психологической программы предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности ребенка младшего школьного возраста, ее возможности решения задач как развития, так и профилактики, а также доступность ее внедрения в практику работы с детьми этого возраста.

Научность и достоверность его результатов определялась благодаря применению научных методов теоретического анализа, следованию установленным в экспериментальной психологии требованиям к организации и проведению научных исследований и применению сертифицированного, валидного и надежного психодиагностического инструментария, позволяющего получить объективные и достоверные эмпирические данные.

Апробация результатов исследования, проведенного в рамках магистерской диссертации, проходила в рамках работы над написанием научных статей и их публикации в специализированных журналах, а также в ходе участия автора в работе научно-практических семинаров, международных и всероссийских конференций, результаты которой отражались в опубликованных сборниках и материалах.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в разработке и апробации программы, направленной на профилактику неблагоприятных тенденций в развитии личности детей

младшего школьного возраста, построенной на проведенном автором анализе современных научных представлений о доминирующих личностных новообразованиях в этом возрасте и их роли в благополучном развитии ребенка и его дальнейшей реализации.

На защиту выносятся следующие положения:

– своевременное развитие личностных новообразований, а особенно рефлексии и самопонимания, является значимым условием, влияющим на успешность психического развития ребенка младшего школьного возраста и его психологическое благополучие в целом;

– недостаточность сформированности рефлексии на этапе возрастного развития ребенка в период 7-11 лет негативно влияет на детское развитие и эффективность становления его ведущей деятельности, что является фактором неблагоприятных тенденций личности в аспекте зоны ближайшего развития ребенка;

– специально организованная программа психологической профилактики, направленная на формирование рефлексии и самопонимания у детей младшего школьного возраста, будет способствовать предупреждению у них неблагоприятных тенденций развития личности и нормативному возрастному становлению ребенка в целом.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 19 рисунков, 10 таблиц, список используемой литературы (124 источника). Основной текст работы изложен на 115 страницах.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития личности ребенка в младшем школьном возрасте и возможностей предупреждения неблагоприятных его тенденций

1.1 Теоретический анализ проблемы психического и личностного развития детей в младшем школьном возрасте

Личность как базовая, центральная, проблема в психологии изучается с различных сторон и точек зрения. Источником этого явилось исторически сложившееся внимание к изучению человека, как целостного и сложноорганизованного объекта исследования в различных науках, что в XX веке вылилось в развитие психологии личности как самостоятельной отрасли науки. Бурное развитие она получила в зарубежной психологии и выразилась в различных концепциях и теориях личности – психоанализе, бихевиоризме, гуманистической, экзистенциальной психологии [45]. В отечественной психологии внимание к личности выразилось в работах, начиная с Л.С. Выготского [28], В.М. Бехтерева [13] и А.Ф. Лазурского, сформулировавшего идею о необходимости понимания личности в аспекте ее системы отношений [62]. Дальнейшее развитие отечественная психология личности получила в научных школах В.Н. Мясищева [79], А.Н. Леонтьева [63], А.Г. Ковалева [55], Б.Г. Ананьева [3], С.Л. Рубинштейна [95] и продолжилась в современных исследованиях В.П. Зинченко [46], Б.С. Братуся [17], В.И. Слободчикова [100], А.Г. Асмолова [6], К.А. Альбухановой-Славской [1], В.В. Давыдова [36], Л.Ф. Обухова [83] и многих других.

Во всех научных психологических исследованиях человека и изучении категории «личность» в той или иной степени используется так называемый антропологический подход, где рассматриваются источники личности, происхождение, обусловленность и детерминированность ее особенностей, этапы, механизмы и закономерности развития, условия и факторы

становления личности и формирования ее особенностей, проблемы нормы и патологии. Помимо общепсихологических проблем исследования личности, огромное значение имеют исследования человека, его индивидуальности в аспекте психологии развития и возрастной психологии. Именно эти отрасли изучают последовательность и закономерности развития психики человека, начиная с пренатальных этапов и заканчивая геронтологическими этапами его жизни. В рамках возрастной психологии на сегодняшний день уже выявлены и определены возрастные стадии развития личности, выделены порядки и периоды становления человека, конкретизированы возрастные нормы и цели развития на каждом возрастном этапе жизни. Следует отметить, что исследования ведутся по принципу системности и целостности, и благодаря такому подходу выделены и изучены множественные детерминанты и факторы, влияющие на особенности и качества психики и личности, как ребенка, так и взрослого – биологические, культурно-антропологические и социо-психологические [16].

Особым достижением психологии развития и возрастной психологии выделяются возрастные классификации и периодизации развития, систематизация доминант развития, таких как условия (биологические, социальные, психологические), возрастные особенности, возможности и нормы развития, механизмы развития и роль ведущей деятельности для качественного процесса становления и формирования новообразований личности на каждом возрастном этапе. Все это позволило на сегодняшний день структурировать и содержательно охарактеризовать возрастные нормы развития психики и личности, выделить параметры индивидуальной и функциональной нормы, разграничив поле психопатологии и осложнений в развитии [60].

В рамках нашего исследования основное внимание будет уделено изучению возрастных особенностей становления и развития психики и личности детей младшего школьного возраста. Объективно, по мнению ученых, границы возраста нельзя считать абсолютными, но на сегодняшний

день дети в возрасте 6-7 и до 10-11 лет являются детьми младшего школьного возраста. Этот возрастной период выделили в науке в аспекте социально-значимого периода развития личности, где происходит активное формирование и становление в рамках приобщения ребенка к культуре посредством образования. Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина именно в рамках «учения», осуществляя активную учебную деятельность, возможно формирование всех личностных новообразований у ребенка на этом этапе развития – «произвольности, внутреннего плана действий, самоконтроля и рефлексии...» [117].

В этом возрасте ребенок продолжает бурно развиваться, продолжается и активный физический рост. Однако исследования показывают, что в этот период развитие и рост протекают вполне спокойно, «гармонично». У детей происходит рост скелета, развивается и уравнивается функционирование органов и систем, укрепляется иммунная система, что отражается на общей устойчивости функционирования и снижению их заболеваемости. Активно продолжает развиваться мозг, его вещества и волокна – созревает кора головного мозга (особенно лобные доли), разрастаются нервные волокна, особенно образуются связи и их проводимость между отдельными участками КГМ и полушарий (ассоциативные волокна, комиссуральные волокна) [52]. Это положительно влияет на динамические и качественные характеристики психической деятельности, на ее общую продуктивность. Такие изменения находят отражение, как в когнитивном, так и в личностном развитии ребенка. Так, память становится более произвольной, ребенку для восприятия и переработки уже доступны большие объемы информации. Мышление детей в этом возрасте уже осуществляется без прямой опоры на наглядные образцы, их словарный запас и обогащающийся понятийный аппарат определяет более высокие мыслительные формы. Младшему школьнику уже становится доступным словесно-логическое мышление, которое непосредственно и развивается по ходу ведущей деятельности. Реализация такого рода

мыслительной деятельности возможно в результате совершенствования аналитико-синтетической деятельности мозга, способности ребенка к вычленению отдельных элементов целого, его изучения и последующего объединения их в целое на основе синтеза [10].

Претерпевает изменение и внимание ребенка. Будучи еще в большей степени произвольным, оно имеет более высокие возможности объема и концентрации, что позволяет ему легче распределяться и переключаться с объекта на объект. Также внимание становится более устойчивым. Образующиеся в младшем школьном возрасте свойства внимания способствуют формированию его произвольности, а под влиянием учебной деятельности это совершенствуется и обогащается произвольностью поведения и деятельности детей в целом. Исследования развития внимания, проведенные Я.Л. Коломинским и А.А. Реаном, показывают, что к концу этого возрастного периода внимание по объему, концентрации и устойчивости зачастую превосходит показатели внимания у взрослого человека [92].

Формируемая у детей произвольность положительным образом влияет и на их память, а именно на ее качество и продуктивность. Память как психический процесс активно изучалась в отечественной психологии, и результаты исследований были представлены еще в работах Л.С. Выготского [31], А.Р. Лурии [71], А.Н. Леонтьева [66], П.И. Зинченко [47], А.А. Смирнова [102], Б.Ф. Ломова [69].

Не менее детально изучалась в отечественной психологии память и в детских возрастах. В.И. Дубровиной [40], Н.А. Корниенко, З.М. Истоминой [50], Л.М. Житниковой [43], А.Н. Белоуса [34] отражены результаты исследований памяти младшего школьника, где систематизированы ее особенности, возрастные изменения, продуктивность и способы ее формирования и развития.

В целом, как показывают все проведенные исследования, этот возрастной период является прорывным для развития интеллекта детей.

Умственная деятельность становится зрелой, а, по мнению А.А. Реана, она в большей степени уже похожа на познание и мышление взрослых периодов жизнедеятельности человека [91].

В свете такого бурного и содержательного развития ясным и обоснованным становится выделение учеными новообразований личности в младшем школьном возрасте, как мы уже говорили, ими являются произвольность, развитие внутреннего плана действий, способность к самоконтролю поведения и деятельности и рефлексия, как способность подвергать содержательному анализу продукты своей деятельности и поведения.

Проблема новообразований была поднята и представлена Л.С. Выготским, который под ними понимает не некое «количество» приобретений, а сложно устроенную систему взаимосвязанных компонентов психической деятельности в целом, которые и обеспечивают, собственно, развитие человека, его психических функций и личности в полном смысле эволюционных (постепенных, количественных) и революционных (скачкообразных, качественных) изменений. В словаре Л.С. Выготского говорится, что возрастные новообразования это «...новый тип строения личности и ее деятельности, те физические и социальные изменения, которые возникают в конкретной ступени развития впервые и которые определяют в самом главном и основном сознание ребенка в его отношении к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь и весь ход его развития в данный период» [101]. В своей культурно-исторической концепции развития он непосредственно указывает на то, что «овладение собственными процессами поведения» является одним из главных приобретений человека в ходе развития и, собственно, условием его психического и культурного развития [26]. Произвольность, или произвольная регуляция, имеет под собой, по его мнению, социальную природу, где культурная среда посредством знаковых стимулов-заменителей многократно воздействует на детей, на их поведение и деятельность, приводя к постепенному присвоению этих форм и

последующему воздействию ими на самого себя, то есть, обретению произвольной регуляции.

Произвольность напрямую связана с осознанностью, представляющей собой работу сознания ребенка в процессе его жизнедеятельности и развития, где внешнее в совокупности с поведением и деятельностью предстает в субъективном преломлении, постепенно становясь компонентом самосознания. В исследованиях Л.С. Выготского развитие произвольности связывается с речью и в целом со знаковыми компонентами культуры. У Д.Б. Эльконина указывается на роль «образцов, способов действий, правил», побуждающие у ребенка «действия по образцу», а они в свою очередь в дальнейшем «становятся опосредствованными нормами и правилами...» [44]. Французский психолог П. Жане, на мнение которого о закономерности детского развития ссылался Л.С. Выготский, считал, что ребенок «применяет к себе» все то, что имел в опыте отношений с окружающими, где они применяли определенные «формы поведения» к нему [119]. То есть, говоря словами П. Жане, «...ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на себя» [42].

Произвольность, не смотря на неоднозначные взгляды на эту категорию в науке, рассматривается как способность личности к «сознательной регуляции поведения» [16]. Все подходы к пониманию произвольности можно разделить на понимание произвольности, во-первых, как функции сознания и, во-вторых, с позиции способности к произвольной регуляции в аспекте мотивационного компонента личности. Ярким представителем мотивационной представленности произвольности человека является в отечественной психологии А.Н. Леонтьев, в работах которого напрямую указывается доминирующее значение мотива для возникновения побуждения к произвольной регуляции поведения. Он также отмечает, что мотивы относительно собственной деятельности ребенка формируются прижизненно, через непосредственную реализацию предметной деятельности в ходе индивидуального пути жизнедеятельности и социализации [64].

В исследованиях М.И. Лисиной абсолютно значимая роль в развитии и становлении произвольности у детей отводится роли взрослого, который является модельным образцом как образов действий, так и комплекса их «необходимостей» и смыслов, обеспечивая присутствие произвольности сначала как бы вовне ребенка, в перспективе его развития, а затем и во внутреннюю мотивацию произвольности собственного поведения и деятельности [67].

В зарубежной психологии исследования произвольной регуляции деятельности проводились не менее широко. Так, В. Вундт и К. Левин считают ее причиной любой активности субъекта, отмечая значение в большей степени воли человека, которую они объясняют в связи с наличием желания [124]. А в исследованиях Ж. Пиаже рассматривается динамика активности и формирование произвольности в ходе развития психики и мышления ребенка [121].

В младшем школьном возрасте произвольность, как новообразование, встроено в ведущую деятельность ребенка, причем развитие и успешность и того и другого совершенно взаимообусловлены – учебная деятельность невозможна без произвольной регуляции психических процессов, а реализация учебной деятельности в соответствии с ее сутью и организацией напрямую формирует произвольность школьника. Здесь на передний план выступает произвольность внимания ребенка. П.Я. Гальперин, автор отечественной теории внимания, подчеркивая значения внимания для деятельности человека и выделяя его функции контроля за планомерной и целенаправленной активностью в аспекте имеющейся задачи, утверждал, что оно (внимание) в своей произвольной форме имеет не только исполнительные и ориентировочные, но и контролирующие функциональные компоненты [32]. Такое состояние, или функция, стимулируют и обеспечивают произвольность восприятия, памяти, мышления ребенка.

Не менее важным новообразованием младшего школьника является способность к внутреннему планированию и организации своих действий.

Внутренний план действий представляет собой, просто говоря, «выполнение действий в уме», является по своей сути, как определила М.И. Лисина, способностью «действовать во внутреннем плане, оперируя образами (моторными или зрительными)» [68]. Многими учеными, проводившими исследование этой способности, отмечалось довольно раннее ее появление у детей. Так, о появлении внутренних образов и представлений уже в конце первого года жизни указывают Анри Валлон [20], Жан Пиаже [86], Джером Сеймур Брунер [19]. Эти же данные были получены С.Л. Новоселовой, занимающейся изучением развития детей раннего возраста, указавшей на способы действий ребенка в конце 1-го года жизни, опосредованных конечно же конкретными предметами [82]. А.В. Болбочану говорит, что в раннем возрасте внутренний план действий уже присутствует в психике и сознании ребенка и к концу этого периода развития уже достигает определённого уровня [15]. Исследования Я.А. Пономарева [87], У.В. Ульенковой [107], Е.О. Смирновой [103] показывают, что действительно внутренний план действий (ВПД) закладывается у ребенка еще в дошкольном детстве. ВПД существует у него в виде предпосылок, в своем планирующем элементе, но не достигает выраженности, так как внутреннее планирование у дошкольников приводит к потере решаемой им задачи. У младшего школьника активно развиваются все познавательные процессы, выступая уже на новом качественном уровне. Это приводит к возможности мыслить без непосредственного действия, возникает именно «деятельность ума» (Л.С. Выготский), которая подготавливает деятельность внешнюю, организованное поведение [27]. Наличие такой способности подтверждают и исследования Л.И. Божович [14], В.В. Давыдова [37] и многих других. Именно это позволяет ребенку уже в самом начале периода осознавать цели деятельности, представлять пути ее достижения и выделять этапы этого процесса. Все это представляет собой именно внутренний план действий, который в течение всего младшего школьного возраста совершенствуется и представляет собой осознанный ребенком некий «идеальный» план, который

он и реализует в рамках учебной деятельности. Внутреннее планирование на основании эталона вводится ребенком в деятельность, где его реальная реализация зачастую начинает постепенно совпадать. К завершению этого возрастного периода почти у 75% детей совпадает идея и ее реализация. Это говорит о том, что все функции ВПД ребенка – осознанность, организация и регуляция деятельности посредством слова, прогнозирование результата, контроль за «ходом» и результатом, управление действиями и их корректировка – реализуются в полном объеме, обеспечивая как интеллектуальное, так и личностное развитие на необходимом и обязательном уровне [77].

Рассмотрим еще одно новообразование детей в этом возрастном периоде. Им, по общему мнению ученых, является рефлексия. Для этого возраста характерным является понимание рефлексии в отношении учебной, ведущей, деятельности ребёнка, когда он осознает себя ее субъектом. В общетеоретическом смысле, рефлексия это «...мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с другим, своих задач, назначения... Понятийно, процессуально и функционально рефлексия связана с самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием... Нередко рефлексию выделяют языковую, интеллектуальную, эмоциональную, смысловую, личностную» [16].

В младшем школьном возрасте рефлексия еще только начинает развиваться и происходит это в ходе учебной деятельности, где ребенку ставятся определённые задачи, для решения которых он их должен осознать, определить и принять способ их решения, то есть способ действия, а также должен понять смысл и причину этого способа (почему именно так). Помимо этого, важным аспектом развития ребёнка в целом и его конкретных новообразований в частности является рефлексия (осознание) потребности в своей ведущей деятельности. Здесь рефлексия работает в направлении

личных побудительных причин и мотивов деятельности и синхронизируется с новой социальной ролью и позицией ребенка – ученик.

Таким образом, в младшем школьном возрасте развитие всех личностных сфер ребенка – познавательной, эмоциональной, волевой, нравственной, происходит в ходе реализации учебной деятельности, которая и порождает, и развивает новые качественные характеристики психической деятельности и личности ребенка – произвольность как саморегулирующая система, обеспечивающая деятельность и поведение в соответствии с целью, задачами и «новыми», социально обусловленными необходимостями его жизни, рефлексия, поддерживающая систему соответствия деятельности и поведения эталонам и нормам, а также обеспечивающаяся во-многом самооценку и самоотношение детей. Все стороны и сферы личности в своем развитии находятся в позиции взаимной обусловленности, так как выпадение или сложности в развитии одной из сторон влекут за собой определенные последствия для всех других.

1.2 Неблагоприятные тенденции и трудности в развитии личности в младшем школьном возрасте

Поступление ребенка в школу, начало процесса его образования, знаменует достижение, с одной стороны, детьми уровня необходимой для нового вида деятельности зрелости, с другой, наличие уже в сформированном виде предпосылок успешности его функционирования на новом этапе развития личности младшего школьника.

Несмотря на то, что ученые считают этот возрастной период развития периодом «мягкой» трансформации, не содержащим бурные и радикальные изменения, приносящим последовательные количественные и качественные преобразования, переход из дошкольного детства в школьное, тем не менее сложен и во-многом радикален. Главным моментом здесь можно выделить изменение социальной позиции ребенка и связанной с этим «потерей

спонтанности». «Социальная позиция школьника» – термин, полностью отражающий изменения социальной позиции, статуса и роли ребенка, который в ходе реализации ведущей деятельности преобразуется во «внутреннюю позицию школьника» (Л.И. Божович), что уже отражает комплекс личностных новообразований в совокупности с произвольностью и волевой регуляцией, самоанализом, самооценкой и рефлексией, пониманием и принятием целей и задачами деятельности и поведения с умением прогнозировать и планировать их достижение [14].

Новое место в социальных отношениях приносит с собой не только новую позицию, но и новую ответственность. Появляется оценочность деятельности и поведения ребенка, у которого, в свою очередь, возникает стремление одобрения и необходимость соответствовать требованиям, появляется чувство успешности-неуспешности и ориентировка в социуме в соответствии с ролью и успешностью [34].

Новый возрастной этап при полном соответствии закономерностям развития и возможностям ребенка создает ситуацию напряжения – внешнего и внутреннего, и либо порождает, либо, что часто и случается, актуализирует различные сложности и проблемы у ребенка. Неблагоприятные тенденции и трудности в развитии младшего школьника бывают обусловлены условиями и факторами, которые можно определить как общие, частные или смешанные. В данной работе, под общими, мы понимаем вышеперечисленные социальные изменения и смена ситуации деятельности и реализации ребенка. И на передний план в этом аспекте выступает адаптация к новым условиям, затрагивающая как физиологический, так и психологический уровень личности ребенка.

Проблеме адаптации к новым социальным условиям в детских возрастах уделяется в науке большое внимание. Именно в эти периоды закладываются у ребенка механизмы приспособления, формируются определённые черты личности и поведенческие паттерны, которые им могут

воспроизводится во всех последующих этапах жизнедеятельности в том или ином варианте [39].

Исследования В.С. Мухиной показывают, что доминирующим фактором благополучной адаптации являются показатели психического и личностного развития ребенка, всех его сфер и функций – мышления, речи, понятийной сферы, которые должны определяться в этих возрастах в категориях нормы развития [78].

Адаптация у младшего школьника в соответствии с научными данными проходит в три этапа – ориентировочного, этапа неустойчивого приспособления и этапа устойчивого приспособления. На первом этапе происходит первичное «столкновение» организма со средой, что вызывает определенную стресс-реакцию и как следствие серьезное напряжение всех систем организма ребенка. Нормативная продолжительность этого этапа – три недели (а при благоприятной адаптации этот срок сокращается до двух). Второй этап – приспособительный, но сутью его еще не является собственно приспособление, а является, так сказать, «апробация» реакций на новые условия-воздействия и поиск «оптимальных» и длится он условно две недели (одна – в благоприятных вариантах) [39]. Третий этап – собственно приспособительный, где организм уже отобрал и использует подходящие реакции на напряжение и нагрузку и функционирует более стабильно. Длится этот этап также две недели (одну в позитивном варианте приспособления). Эти установленные в науке ориентиры показывают, что первые полтора месяца нахождения ребенка в условиях школы связаны с высоким напряжением, и в первую очередь на физиологическом уровне. Учитывая, что по современным статистическим данным о состоянии здоровья детей, а именно, что почти 75-80% семилеток имеют разнообразные осложнения (болезни, ослабленность, дисфункции), следует признать, что адаптационный период в сегодняшней школе требует пристального внимания и специальной организации. Это обусловлено тем, что благоприятно протекающая и успешная адаптация является важным фактором образования

благополучия или неблагополучия психического и психологического развития ребенка в этом возрастном периоде становления и социализации.

Неблагополучная адаптация и ее значение для состояния человека и его эффективной самореализации является актуальной проблемой для научных исследований. Изучения этого аспекта социализации, проведенные отечественными и зарубежными учеными, позволили выделить девиантные и патологические формы адаптации. Так, Д.Ф. Березин указывает, что о девиации при адаптации можно говорить в случаях, когда человек избирает такие способы удовлетворения потребностей, которые считают неприемлемыми в аспекте существующих норм и эталонов. Патологическая же форма адаптации – это применение личностью патологических механизмов, которые и не позволяют человеку достигать адаптированности. Напротив, эти механизмы приводят не только к дезадаптации, но и провоцируют развитие тех или иных невротических или психотических реакций и даже устойчивых болезненных состояний [12].

По данным экспериментальных исследований, проведенных М.М. Безруких, было выделено три варианта адаптации – легкая, средняя и тяжелая адаптация. Всем детям в стандартно установленный адаптационный период присущи определенные состояния, ухудшение показателей здоровья, нарушения сна, возбуждение, восприимчивость и капризность. Данные показывают наличие у детей головных болей, обострение имеющихся заболеваний, ухудшение поведения и отношений ребенка. И если примерно половина детей в первые шесть недель адаптируются и их состояние нормализуется, то у остальных адаптационный период растягивается до полугода. Такие варианты адаптации понятным образом негативно отражаются на учебной деятельности детей, неуспешность которой в свою очередь ухудшает самочувствие и психологическое состояние ребенка [9].

Большую роль в успешной адаптации, да и во всей учебной деятельности ребенка, играет степень его психологической готовности к школе. Эта готовность подразумевает под собой комплекс новообразований

ребенка дошкольного возраста, количественных и качественных характеристик его познавательной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, означающих содержательно достаточный уровень зрелости всех личностных сфер ребенка. В благоприятных вариантах и при оптимальных средовых условиях развития ребенок достигает уровня, который вполне безболезненно позволяет ему осваивать программу обучения в первом классе и демонстрировать успехи в учебной деятельности. При этом его физиологическое, психическое здоровье вполне сохранно, а в личностном плане ему присуще психологическое благополучие. Но, различные элементы, вносящие в условия формирования ребёнка и в факторы, влияющие на его личность, особые моменты и специфику, создают первичную среду для развития и воспитания ребенка, не способствующую его высокой приспособляемости и продуктивности в деятельности, поведении и общении.

Рассмотрим более подробно неблагоприятные варианты детского развития.

Сложности и проблемы развития эмоциональной сферы детей.

В младшем школьном возрасте характер протекания эмоций детей меняется, они становятся менее контекстны, а вся сфера становится более сложной (Л.С. Выготский) [30]. Эмоции становятся устойчивей, приобретают характер переживаний. Устойчивость эмоций (как положительных, так и отрицательных) в этом возрасте уже образуют так называемый «аффективный комплекс», где переживания за счет глубины оставляют «след», влияющий на личность, и определяют в последствие поведение ребенка [83]. В структуре личности ребенка это может выражаться в закреплении чувства неполноценности или, напротив, превосходства, малоценности или исключительности, что определяет самооценочные характеристики детей и особенности их уровня притязаний. Такого рода закрепления в личности указанных характеристик во многом обусловлены существующими особенностями среды – оценочность деятельности,

выделение успешности-неуспешности и способностей к обучению, а отношение к этому ребенка во многом определяются психологическими особенностями ребенка, сформированными уже к 7-ми годам, то есть к началу школьного обучения.

Также одной из особенностей эмоциональности ребенка этого возраста отмечается появляющаяся агрессивность, причем агрессия используется детьми как физическая, так и вербальная. Проведенные исследования указывают на трудности определения источников и причин данного явления, но установлено, что они могут быть как психофизиологического характера (ослабленность здоровья, высокая истощаемость нервной системы), так и социо-психологического характера (особенности воспитания, специфика детско-родительских отношений, социальная среда).

Еще одним частым негативным явлением у детей данного возраста являются сформировавшиеся и проявленные ситуативные неврозы ребенка (школьный невроз) [114]. По мнению специалистов, эмоциональная незрелость, присущая многим детям этого возраста, в совокупности с высоким стремлением соответствовать ожиданиям (как педагогов, так и родителей), создают устойчивое эмоциональное напряжение личности, тревожность, что само по себе не способствует успешности в учебной деятельности.

Очень распространенным негативным явлением у младших школьников по современным исследованиям являются различные нарушения внимания и гиперактивность. Так, почти треть детей имеют диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивность» (СДВГ) или нарушение внимание без гиперактивности (СДВ). При таких состояниях дети имеют плохую память, как правило, по причине невозможности концентрироваться, низкую умственную работоспособность, утомляемость. Часто это сопровождается импульсивным поведением, эмоциональной и физической истощаемостью, гипервозбудимостью. [35]. Такие нарушения, помимо неуспешности в учебной деятельности, затрагивают и личность ребенка в

целом, определяя его характерологические черты, адаптированность в социуме и уровень социализации в общем.

Существенные изменения у младших школьников претерпевает и сфера их потребностей и мотивов. Если базовые потребности остаются неизменны, то в связи с новым этапом социализации, актуализируются и потребности в социальном принятии, одобрении, становятся более содержательными духовные и эстетические потребности. Усложняется в целом и поведенчески-деятельностная сторона жизни ребенка, сфера его общения, что обусловлено его новой социальной ролью и статусом. Удовлетворение всех этих потребностей требует от ребенка не только внешней мобилизации, но и становление новых, более сложных мотивов поведения и деятельности. Актуальный на время поступления ребенка в школу игровой мотив должен преобразовываться в учебный, а это, как правило, вызывает внутренний конфликт, столкновение «хочу и должен» на первых этапах овладения учебной деятельностью [2].

Исследования, посвященные особенностям содержания мотивационной сферы детей младшего школьного возраста и особенностям ее становления, установили, что учебная мотивация не формируется в рамках возрастного развития и выполнения ребенком непосредственной учебной деятельности в школе и дома. Лишь направленная работа по ее формированию способна обеспечить нужную мотивацию, смысл которой в обеспечении целенаправленной деятельности, контролируемым результатом и отсроченным во времени ценностно-смысловым компонентом [7]. Причем, основная нагрузка в достижении этой цели падает на семью, родителей и педагогов, где их позиция и действия должны быть синхронизированы и общие.

Большой вклад в понимание становления учебной мотивации ребенка сделала Л.И. Божович, указавшая, что ее зарождение происходит посредством появления «внутренней позиции школьника», которая является одним из новообразований «кризиса семи лет» [14]. Ею было выделено

наличие двух групп мотивов, которые у ребенка и побуждают учебную деятельность – социальные и познавательные. И если социальные обусловлены самим этапом социализации, и во-многом закономерны, так как отражают новые потребности ребенка, что и побуждает его к деятельности, то познавательные, истинные мотивы учения, более сложны, так как их направленность на содержание учебной деятельности, а также на процесс учения, довольно-таки абстрактен и связан с «напряжением сил» ребенка.

Учебно-познавательные мотивы младшего школьника формируются постепенно и в норме устойчиво проявляются примерно к 9-ти годам, а происходит это непосредственно в учении. В успешности формирования этой мотивации большую роль, помимо целенаправленной деятельности педагогов и родителей, играет готовность ребенка к школьному обучению, развитость его познавательной и когнитивной сферы, а также необходимый уровень личностной зрелости, полученный ребенком к семи годам в дошкольном детстве. Приобретенная детьми интеллектуальная готовность и устойчивый познавательный интерес позволяет младшему школьнику более благополучно, без срывов деятельности и без негативных устойчивых переживаний, решать учебные задачи, преодолевая усталость, утомление, отсутствие игрового компонента и спонтанности. Достигнутая детьми личностная зрелость позволяет им продуктивно соподчинять мотивы, ставить цели и организовывать свою деятельность, обеспечивая необходимую ее результативность.

Именно деятельность, организованная и осуществляемая таким образом, позволяет усложнять сам процесс учения, использовать абстрактно-логическое мышление, что позволяет углублять смыслы и выделять, и осознавать причинные связи, последовательности и закономерности. О развивающем характере учебной деятельности говорил В.В. Давыдов с коллегами, которые в результате своих исследований разработали специальную систему, позволяющую в полной мере комплексно развить все

сферы ребенка и сделать учебно-познавательную мотивацию личностной и устойчивой [37].

Зрелость потребностно-мотивационной сферы младшего школьника играет большую роль и в учебной деятельности, и в общей социализированности личности в будущем, в способности ее к самореализации. Неблагоприятным прохождением этого возрастного периода, по мнению ученых, является не только сложности в овладении учебной деятельностью, низкий компетентностный уровень ребенка этого возраста и нарушения эмоциональной сферы, но и недоразвитие у него зрелых мотивов, которые могут деструктивно влиять на дальнейшую продуктивность личности даже при отсутствии первичных сложностей. Рассмотренная нами учебная мотивация, как было уже сказано, дополнена в этом возрасте группой социальных мотивов – «быть учеником», «быть отличником», «быть признанными и популярным» [73]. При всей ресурсности данных мотивов, каждый из них может сформироваться в своем неблагоприятном варианте, стимулируя активность ребенка в рамках доминирующего мотива и влияя не только на специфику деятельности ребенка, но и на его цели и задачи (например, «ученичество» будет требовать «учителя», то есть, сформируется страх самостоятельности и низкие уровни инициативности и готовности к риску; стремление все сделать как можно лучше перерастет в болезненный перфекционизм; стремление быть принятым спровоцирует потребность, во что бы то ни стало, занять лидирующие позиции, даже и при помощи деструктивных способов).

Говоря о неблагоприятных тенденциях развития личности, нельзя не отметить значение этого периода для психологического становления у ребенка мотивации достижения. В мировой психологии, в существующих теориях мотивации (А. Маслоу, К. Альдерфер, Д. МакГрегор, Ф. Герцберг, Д. Аткинсон, В. Скиннер, Д.А. Аширов, Ю.К. Балашов, А.Г. Коваль, Е.П. Ильин и многие другие) [48, 33] указывается на значение этого элемента мотивационной системы – значение для деятельности, ее эффективности,

самоорганизации. Исследования Кэрола С. Дуэка, посвященные самоатрибуции в аспекте мотивации человека, указавшего на нее, как на некий «объяснительный механизм успехов и неудач» человека, показывают на раннее (в младшем школьном возрасте) становление стиля объяснения личных успехов и неудач человека, то есть, стиля самоатрибуции [41]. Ею же установлено, что неблагоприятными вариантами стиля являются ориентации ребенка на свои низкие способности или умения, на негативное отношение к нему внешнего мира («не повезло», «случайно»), а также злонамеренное отношение к нему людей, которые «виноваты» в его неуспешности). Самым же эффективным стилем самоатрибуции, по ее мнению, является ориентация человека на себя, свои старания, что приводит к конструктивному анализу собственной деятельности, а следовательно, к развитию, обучению и лучшей адаптации [118].

Описанные нами выше особенности младшего школьника, как известно, влияют на его личностные образования. В первую очередь, в этом возрасте все значимые аспекты деятельности и особенности реализации ребенка влияют на его самооценку. В этот возрастной период ребенок проходит от сути, спонтанности, эмоциональности, импульсивности и непосредственности дошкольника к рефлексивности, критичности и самооцениванию младшего подростка. Понятно, что формирование адекватного самоотношения и конструктивного самопринятия в этот период создает фундамент адекватной самооценки и здоровой критичности по отношению к себе и своей активности в ее различных формах.

Формируясь в рамках учебной деятельности, отношение к себе во многом зависит от успеваемости, общей школьной успешности, от отношения педагогов, родителей (в аспекте соответствия их ожиданиям), а также сверстников и статусного положения в референтной группе.

Также важным моментом в формировании самооценки в этом возрасте является ее осознанность и дифференцированность. Здесь именно навыки рефлексии позволят благоприятно решить задачи самопонимания и

сохранить общее, базисное, принятие себя и своей личности. Все это в совокупности позволит иметь ребенку уверенность в себе, которая не отражает безосновательную «исключительность» или «недостаточность», что является признаком комплекса превосходства или неполноценности, а выстраивается на уверенности в своих имеющихся умениях и навыках, а также на уверенности в том, что имеющиеся у него способности и возможности позволят ему решать имеющиеся задачи и достигать цели жизни.

Таким образом, говоря о развитии младшего школьника, можно выделить основные типы неблагоприятного развития детей этого возраста. По мнению А.Л. Венгера и Г.А. Цукерман, все варианты можно систематизировать в рамках пяти синдромокомплексов – «...хроническая неуспешность, уход от деятельности, вербализм, негативистическая демонстративность, интеллектуализм...» [21]. Представим данные синдромы более содержательно.

«Хроническая неуспешность» как синдром включает в себя такие симптомы, как устойчивые сложности в овладении ведущей деятельностью и учении, причем не сами по себе, а посредством оценки ее значимыми взрослыми, их отношением к этому и некой разочарованностью в ребенке в целом, что и формирует у него отношение к себе, как к неуспешному.

«Уход от деятельности» представляет собой не включение ребенка в процесс учения, причем не по причине различных малых мозговых дисфункций, а из-за своеобразной «жизни в воображении», где ребенку комфортно, безопасно, интересно, что не требует у него концентрации, напряжения, тревоги из-за ответственности за результат. При таком положении у детей, как правило, не развивается чувство неуспешности из-за незначимости для актуальной деятельности, но при этом может образовываться фактическая учебная неуспешность, которая обусловлена его не включенностью в процесс обучения.

«Вербализм» объединяет в себе такие признаки, как хорошо сформированная речь ребенка, большой словарный запас, коммуникативность, общая «бойкость» и уверенное поведение ребенка в сочетании с недостаточностью развитости мыслительной деятельности и прочих важных свойств и навыков ребенка (умственные операции, моторика). Такое положение дел обуславливает сложности в учебной деятельности таких детей, причем часто, за счет высокой речевой развитости взрослым трудно определить причину учебной неуспешности. Личностно эти дети, как правило, имеют завышенную самооценку и склонны к демонстративному поведению, что тоже ограничивает развитие их конструктивной рефлексии, а их родителям, оценивающим их способности (исходя из речевого развития) довольно-таки высоко, мешает своевременно и продуктивно организовывать деятельность ребенка.

«Негативистическая демонстративность» – синдром, где на передний план выступает поведенческая особенность ребенка, который склонен привлекать к себе внимание, причем посредством негативных форм поведения. В дошкольном детстве специалисты определяют такое поведение как незавершенный кризис «Я», свойственный детям трехлетнего возраста, а в младшей школе дети как бы противостоят общепринятым правилам и школьным нормам, благодаря чему и получают, хоть и отрицательное, но внимание (что для них является целью).

Следующий синдром – «интеллектуализм», характеризуется преобладанием развитости логики и рассуждений в ущерб речевому развитию и другим видам мышления, например образному. Такая неравномерная сформированность всех сфер ребенка сказывается на его продуктивности и успешности, создавая напряжение и устойчивую негативную эмоциональность и негативную мотивацию [21].

1.3 Условия и факторы благоприятных и неблагоприятных тенденций личностного развития младшего школьника

В свете рассмотренных вопросов по проблеме развития личности ребенка в младшем школьном возрасте можно сделать вывод о том, что доминирующей задачей периода является, как и в других возрастах, развитие у детей центральных новообразований, а также следует подчеркнуть то, что развитие может идти по благоприятному и неблагоприятному пути.

Под благоприятным можно понимать последовательное становление количественных и качественных показателей психического и когнитивного развития ребенка в совокупности с совершенствованием и укреплением эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной и духовно-нравственной сфер, а также становлением сознания и самосознания ребенка. Также успешность прохождения развития в этом возрастном периоде может подтверждать развитие необходимых навыков (учебных, трудовых, навыков общения и взаимодействия) и компетенций. Под неблагоприятным понимают несоответствие ребенка по тем или иным параметрам вышеуказанным показателям.

Приобретение новообразований, как определенных показателей благоприятного развития детей, признан в психологии уже давно. В работах Л.С. Выготского уже четко ставится и рассматривается проблема «феноменальных» изменений, которые происходят, или должны произойти, в психике и личности ребенка на этапе перехода от детства к более зрелым возрастам (в частности, к подростковому) [26]. Усложнение психических функций и поведения ребенка выражены в высоком развитии речи ребенка и появлении словесно логического мышления, в появлении произвольности и внутреннего размышления и планирования. Личностно ребенок приобретает новый социальный статус, определяющий другое ролевое поведение и функции, им обусловленные («позиция школьника»). Его самосознание

обогащается рефлексией и содержательной самооценкой, им приобретаетса самоконтроль и регуляция поведения и деятельности.

Такие выводы сегодня позволяют «делать» исследования, проведенные и зарубежными, и отечественными учеными. Так, еще Л.И. Божович был введен термин «внутренняя позиция школьника», которая категоризирует этот феномен, как комплекс «внутренних факторов», обеспечивающих собственно развитие, но происходит это при обязательности внешних условий с их воздействующими направленными силами, которые «преломляясь» во внутреннем мире ребенка, опосредуют это развитие [14]. М.И. Лисина детально изучила особенности общения, межличностного взаимодействия детей, а также становление их речи и самосознания [68]. Исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова огромный вклад внесли не только в научное понимание особенностей развития ребенка в младшем школьном возрасте, но и разработали систему, способствующую становлению смыслового, понятийного мышления ребенка посредством овладения им знаково-символическими средствами [37, 116]. Специфику общения младшего школьника, а именно его качественные характеристики, необходимые для успешного учения и приобретения им новообразований возраста, помимо М.И. Лисиной, подробно изучалось Е.Е. Кравцовой, Г.Б. Ховриной [108], Н.Г. Салминой [89] и многими другими [34, 59].

Эти позиции, компоненты и свойства личности младшего школьника могут быть развиты, то есть развитие новообразований может состояться, в специально организованных условиях в системе образования, в рамках семейного воспитания и при обязательной готовности и продуктивной активности самого ребенка. И, понятно, что внутри каждого из указанных элементов этой сложно функционирующей системы (школа, семья, ребенок) могут существовать свои особенности, которые могут стать как условиями, так и факторами неблагоприятных вариантов развития ребенка.

Рассмотрим подробно, что же может негативно влиять на развитие новообразований у младших школьников.

Анализируя систему образования России, следует отметить, что все программы обучения детей младшего школьного возраста на сегодняшний день имеют государственную стандартизацию, а ФГОС НОО отражает полностью возрастные возможности и перспективы развития психики и личности ребёнка, а также содержит требования к условиям развития и определяет способы их организации [109]. Федеральный стандарт начального образования построен на научных данных об актуальной и ближайшей зонах развития ребенка [29], а тактически опирается на научно-практические исследования педагогов и психологов (А.Н. Леонтьев, А.В. Белошистая, В.В. Левитас), и апробацию ими различных обучающих и развивающих программ [65, 11]. Тем не менее, школа и процесс обучения может при определенных условиях стать фактором неблагоприятного развития ребенка. Попробуем систематизировать эти условия. Современная школа оснащена многими образовательными стратегиями, программами, технологиями и средствами, призванными достигать максимального (условно) соответствия эталонной доминирующей цели – развитая личность ребенка. За счет чего же может нарушаться эффективность этих апробированных и разработанных психолого-педагогических подходов? Проблема эффективности современной школы также находится под пристальным вниманием ученых, как отечественных, так и зарубежных. На западе К. Ридом, П. Холли, Д. Хопкинсом и многими другими представлены результаты их подробного анализа. Они изучали этот вопрос, рассматривая школу, как «социальную систему» и, используя принципы системного подхода, делали выводы о зависимости эффективности образовательной среды от связанности многих компонентов, их сочетаемости и качества этих связей, а не от качества отдельной программы, как элемента системы или количества этих элементов (программ, технологий, средств и пр.) [122].

В отечественной науке в работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева также указывается на социальную и культурно-антропологическую

контекстность образования, благодаря чему школа наполняется содержанием и становится способна выполнять все свои функции [100].

Другим не менее важным фактором эффективности образовательного пространства является непосредственно педагоги, а именно их профессиональная компетентность в полном смысле этого термина и в полном объеме его содержания. Причем, если выделить приоритеты, то зачастую, как утверждают исследования, на передний план значимости в аспекте формирования личности обучающихся, выступают личностные компетенции педагогов, среди которых можно выделить личностно-профессиональное мировоззрение, навыки взаимодействия, конструктивное лидерство, умение создавать развивающую среду и быть авторитетной личностью, вызывающей уважение детей.

На современном этапе осуществления отечественного образования доминирующим условием обеспечения благоприятного развития личности ребенка, формирования его возрастных новообразований, является концепция развивающей образовательной среды, где на передний план выступает задача личностного становления, причем в аспекте динамичного и развивающегося коллектива с благоприятным психологическим климатом [113].

В современной школе не менее востребованным подходом сегодня является и «технологический уровень реализации и оценки» задач образовательной среды [85]. Исследования В.И. Панова указывают на обязательную необходимость соответствия современной технологичности образования возрастным возможностям, ведущей деятельности и зоны ближайшего развития ребенка, а также определяют значимость для эффективности образования комплексного подхода и предметной преемственности обучения в совокупности с дидактической ценностью методик и технологий с точки зрения достижения актуальных педагогических задач [85]. Помимо этого, содержательность деятельности педагога в процессе развития новообразований – словесно-логического

мышления, рефлексии, самооценки младшего школьника, показала значимые преимущества по сравнению с традиционной и эмоциональной направленностью взаимодействия учителя с обучающимися. Этот факт может свидетельствовать том, что тип педагогического взаимодействия является значимым фактором благоприятных или неблагоприятных условий обучения и формирования новообразований у ребенка в этом возрасте [113].

Таким образом, анализ образовательной среды с точки зрения благоприятности (или неблагоприятности) развития личности младшего школьника показывает, что школа и педагогические условия, являясь одними из множества компонентов социальной среды, играют значимую роль в эффективном достижении целей развития.

Другим аспектом, влияющим на эффективность развития, является семейная система в совокупности со всеми ее особенностями – стилем воспитания, семейными ценностями и установками, историей семьи, социально-экономическими параметрами.

Изучение семьи как фактора благополучия личности, эффективности и, даже, ее психологического здоровья посвящено множество исследований, где установлено, что субъектная ориентация на ребенка может считаться условием достижения им возможностей психического и личностного развития, актуализацией потенциалов роста и становления.

Л.И. Божович [14], В.В. Селиванов [98], В.И. Слободчиков [100], Д.И. Фельдштейн [110], Д.Б. Эльконин [117], Е.А. Сергиенко [99], изучая личность, ее развитие, цели этого развития и факторы, обуславливающие личностные особенности ребенка, единодушно говорили о появлении субъектности, выраженной в качественных изменениях всех форм активности ребенка. Причем происходит это уже в старшем дошкольном возрасте и постепенно ребенок, развиваясь, удовлетворяет свои потребности более осознанно и зачастую творчески, а в актуальных видах деятельности появляется осмысленность, стимулируя становление мотивационно-ценностных сфер личности, самосознания и способность к регуляции.

Становление субъектности, конструктивное проявление Я ребенка в поведении и деятельности, по мнению ученых, определяет адаптивность младшего школьника в новой для себя социальной среде и успешность реализации им новой социальной роли, которая качественно выражается в сформированной внутренней позиции школьника, как значимого новообразования переходного периода в старшем дошкольном возрасте [80, 70].

Известно, что указанные параметры достигнутой ребенком личностной зрелости к периоду обучения в школе, отражающие наличие психологического благополучия и обеспечивающие младшему школьнику успешную адаптацию в новой социальной ситуации развития, напрямую зависят не только от школы, рассмотренной нами ранее, но и от семьи, от внутрисемейных отношений и стилей семейного воспитания.

В семейной ситуации принято выделять ряд параметров, которые имеют прямое и опосредованное влияние на личностные особенности ребенка. К таким можно отнести непосредственный стиль (тип) воспитания, принятый и реализуемый родителями, особенности отношений в системе родитель-ребенок, ценностно-смысловые установки родителей и семьи в целом относительно учебы в школе и учебной деятельности ребенка, их ожиданиями на его успешность. Также, здесь важную роль играют тревоги и страхи родителей, их представления о трудностях, с которыми столкнется ребенок в ходе обучения в школе, или, напротив, успехах и «победах», которые будет иметь. В исследованиях О.В. Карабановой, где изучалось соотношение успешности детей в учебной деятельности с гармоничными и дисгармоничными типами семейного воспитания [115], было обнаружено, что родительская протекция, как гипо-, так и гипер-, потворствование и пр., во многом осложняют детям адаптацию в школе и как следствие овладение ими учебной деятельностью. Специфика такого родительского отношения за счет сниженного внимания, неправильного понимания школьных трудностей и отношения к ним, требовательности к успешности ребенка, которая, с

одной стороны, неадекватна возможностям или готовности ребенка, с другой, неконструктивна с точки зрения специфики процесса формирования учебной деятельности и становления учебной мотивации школьника, напрямую стимулирует появление у детей снижения содержательного интереса к учебным предметам и деятельности, тревожности и нарушения общения, уход в регрессивные модели деятельности с сохранением игровой мотивации, избегание трудностей. Также, в зависимости от конкретного стиля детско-родительских отношений, у ребенка развиваются либо неадекватные претензии на лидерство и успешность (вне зависимости от реалистичной оценки достижений), либо заниженная самооценка, изолированность и школьные неврозы и страхи. То есть, в любом случае нарушается становление у ребенка сотрудничества, межличностных отношений, деформируется самооценка и рефлексия, что в целом говорит о преградах к формированию психологического благополучия ребенка [54].

Третьей стороной этой сложной системы, в которой происходит развитие и становление личности ребенка на этапе психического развития в младшем школьном возрасте – школа-родитель-ребенок, является непосредственно сам ребенок. Говоря о детском развитии и факторах, определяющих его благополучие и неблагополучие, принято выделять врожденные, наследственные, приобретенные и социально-психологические категории влияния на функциональное, психическое и личностно-психологическое здоровье ребенка. Все эти факторы однозначно значимы, так как напрямую влияют на качество его жизни и степень социальной адаптации-дезадаптации [94]. В современной ситуации эти факторы дополняются и болезненностью детей, которых специалисты определяют в группу часто болеющих и требующих за счет этого терапевтических вмешательств, и, как следствие, ограничений и специфики взаимоотношений в широких социальных и в узких, семейных, системах. Проведенные исследования показывают, что этим детям свойственны вегетативные и неврологические нарушения, которые выражаются в разбалансированности

функциональных систем организма и на психоэмоциональных состояниях и особенностях ребенка – наличии гипертонизации нервной системы, агрессивности, тревожности, защитных форм поведения и зависимого поведения, нарушений самооценки, депрессивных тенденций личности, склонности к регрессии. Все это становится неблагоприятным фоном для личностного становления детей, овладения ими учебной деятельностью как ведущей, формирования у них целенаправленной активности, более зрелой мотивации, ограничивает их самореализацию и социализацию в целом.

Исследования факторов неблагополучия детей на этапах их развития проводились многими исследователями и в разных научных направлениях. Этим занимались в медицине, психологии, педагогике, психиатрии, психотерапии и психокоррекции. Так, на отличие болеющих детей от сверстников указывали О.Н. Волкова [24], Ю.С. Шевченко, Ю.Ф. Антропов [5], Т.Ю. Тихонович [106] и многие другие. Активно изучались психологические компоненты проблемы. Так, в работах Д.Н. Исаева рассматривались особенности детей, их психическое и психологическое здоровье в совокупности факторов наличия у него проблем и болезней и социальной среды развития, в частности, семьи. Им указывается, что возникающий и трудно преодолеваемый симбиоз взрослого и ребенка с авторитаризмом родителей, опекающе-подавляющим стилем взаимодействия провоцирует развитие у детей таких личностных качеств, как скованность, отсутствие непосредственности в самовыражении, снижение спонтанности и творческой активности, проявляющиеся даже в игровой деятельности, общий положительный эмоциональный настрой ребенка на негативные реакции и проявления в виде упрямства, конфликтности и трудностей в общении и сотрудничестве [49].

Отсутствие нормального эмоционального контакта родителей с детьми приводит, как правило, к тревожности детей, которая усиливает соматизацию и формирует у ребенка тенденции бессознательного «ухода в болезнь».

Отношение к ребенку как слабому постепенно создают чувство выученной беспомощности и общей инфантилизации личности [93].

Указанные проблемы, отягощенные имеющимися у детей возможностями и способностями, очевидным образом не способствуют благополучной адаптации ребенка на этапе перехода его период младшего школьника и во многом препятствует успешному овладению им учебной деятельностью и принятию новой социальной роли и ее реализации.

Таким образом, анализ факторов, влияющих на неблагоприятное развитие ребенка в младшем школьном возрасте, показал, что необходимо учитывать не только выделенные элементы жизнедеятельности и социальной среды ребенка, но и особенности их взаимодействия и взаимовлияния. Все они создают некую вполне устойчивую систему, которая за счет своей устойчивости и масштабности может явиться условием как благоприятного, так и неблагоприятного развития ребенка и, по мнению психологов, психиатров и психотерапевтов, значимым образом определить личностные особенности человека и успешность его самореализации в контексте жизненного пути.

1.4 Психолого-педагогические возможности предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников

Задача полноценного и всестороннего развития личности ребенка актуализирует сегодня всевозможные научные и научно-практические изыскания путей и возможностей предупреждения любых неблагоприятных тенденций при становлении и социализации детей. Все они на современном этапе разработали множество стратегий, технологий, программ и выделили доминирующие цели и мишени воздействия, гармонизация которых будет способствовать повышению эффективности на всех этапах социализации ребенка разных возрастов, в том числе и младшего школьника.

Все подходы, которые сейчас реализуют задачи и предупреждения, и коррекции можно подразделить на: медицинские, педагогические и психологические. Так, в педиатрии в зависимости от диагностируемого состояния и наличия повреждения или болезни разработаны терапевтические, реабилитационные, превентивные и профилактические подходы. Отдельно на современном этапе разрабатываются стратегии и подходы относительно все расширяющейся группы часто болеющих детей (ЧБД), которая сейчас представлена более чем третью всей детской популяции (34%), причем все эти дети не имеют врожденных, наследственных заболеваний или приобретённых патологий [24].

Педагогические подходы предупреждения в своем арсенале имеют программы развития, коррекции, адаптации, дополнительной подготовки. В современных образовательных системах используют все возможности для повышения качества обучения и развития личности, а также воздействуют на всех участников процесса развития – родителей, детей, дидактико-технологические возможности образования и на, собственно, саму себя, то есть, на педагогов, школу и другие ресурсы.

Огромные ресурсы в решении данной задачи на сегодня имеют и практические психологи. Основываясь на достижениях научно-прикладных и научно-практических исследований, используя опыт психологической помощи, накопленный в мировой психотерапевтической практике, психологи образования используют все виды деятельности, отдельно или комплексно, насыщенные различным конструктивным инструментарием и эффективным стратегиями и психотехнологиями, целенаправленно решающими актуальные задачи [57].

Известно, что на существующий момент видами деятельности практического психолога образования являются психологическая диагностика, профилактика и психологическая коррекция, а для решения отдельных задач выделяются психологическое консультирование и психологическое просвещение.

Решая психологические проблемы самого разного рода, профессиональный психолог руководствуется в своей деятельности этическими и рабочими принципами. Доминирующим положением его деятельности, включая планирование, принятие решения о воздействии, его способах и глубине, является принцип соблюдения интересов ребенка и минимизации вреда с позиции, как самого ребёнка, так и всей системы его жизнедеятельности («не навреди»). К базовым рабочим принципам относится требование индивидуальности реализуемых психологом подходов, соответствия целей работы выявленным индивидуальным особенностям и возможностям ребенка, а также, что абсолютно важно с позиций эффективности помощи, соответствие всех воздействий, начиная с психологической диагностики и заканчивая всеми существующими в арсенале возможностями, возрастным особенностям ребёнка, находящегося на определенном возрастном этапе развития согласно существующей периодизации развития [108].

Рассмотрим кратко специфику каждого вида деятельности.

Как мы уже сказали, базовым видом деятельности при работе психолога с детскими возрастами является психодиагностика. По своей сути этот вид деятельности представляет собой сбор сведений и данных, позволяющих сделать максимально объективный вывод о индивидуально-типологических и личностных особенностях ребенка, его функциональных и эмоциональных состояниях, степени развитости и зрелости всех сфер личности ребенка в соответствии с возрастными нормами и пр. Все исследования и выводы делаются при помощи специального психодиагностического материала, который представляет собой разнообразные структурированные и малоструктурированные методы и методики, многократно апробированные и подтвердившие свою надежность и валидность. Все они имеют культурную и возрастную адаптацию, а также содержат в себе не только данные о актуальном состоянии, но и

интерпретацию этих данных в аспекте изучаемого явления и его месте в пространстве личности [97].

Выводы, сделанные психологом на основании примененного инструментария в соответствии со всеми вышеуказанными требованиями, можно считать объективными, а информация, полученная в результате анализа данных, как правило, отражает присущие испытуемому или группе особенности, описывает количественно и качественно содержание тех или иных сфер личности, отражает сформированность изучаемого свойства или состояния в совокупности с тенденциями и связями как во внутриличностном пространстве, так и в межличностном взаимодействии.

Такой строго организованный подход при реализации задач психодиагностики обеспечивает не только понимание индивидуальности ребенка. Большую и абсолютно значимую, роль эти данные играют для организации, построения и реализации профилактических и коррекционных видов деятельности, позволяют обоснованно включать в программы психологической помощи ребенку всех других участников процесса развития – родителей, педагогов [84].

Помимо диагностики практический психолог образования в работе активно использует профилактические мероприятия, а при необходимости психокоррекционные подходы. Психологическая профилактика и психологическая коррекция как виды деятельности во многом соприкасаются между собой. Основным различием является степень выявленного при помощи психодиагностики повреждения или недостаточности какой-либо сферы ребенка. На этом основании психологом принимается решение о коррекции установленного «повреждения», либо об организации специальных мероприятий, целью которых является до-развитие выявленной недостаточности или формирование нужной функции или состояния, которые и обеспечат предупреждение отставания в психике ребенка чего-либо, и минимизируют риск потребности в коррекции в будущем. Следует дополнить, что в соответствии с научными положениями о норме

возрастного развития, норме психического и психологического здоровья психологом определяется степень сохранности всех личностных сфер ребенка, а также рассматривается вопрос о содержании и сформированной актуальной зоны развития ребенка. Такой подход определяет профессионализм психолога и позволяет выбирать тот вид деятельности, который целесообразен и продуктивен в отношении, как зоны ближайшего развития, так и существующей у него на данный момент жизни особенности. Реализуемые виды деятельности направлены на достижение максимально возможного соответствия возрастным и психическим нормам развития и функционирования психики ребёнка, что в целом, позволяет обеспечить необходимый ему уровень качества жизни и деятельности [108].

Отдельно следует сказать о специальных методах, используемых психологов для достижения вышеобозначенных целей. В профилактике и коррекции используемые методы не имеют значимых различий, но спецификацией их является подход, применяемый специалистом – развивающий или коррекционный. При профилактике с развивающим подходом используются технологии с применением стимулирующих развитие упражнений, приемов, тренировки в совокупности с методами, стимулирующими понимание, осознание, рефлексивный анализ. Это позволяет участникам программ присваивать изучаемые им инструменты решения различных задач, внедрять их в практику жизни, использовать их в деятельности, общении и поведении. При исправлении, то есть, коррекции выявленных недостаточностей, используются методы, позволяющие в необходимой мере устранять дисфункцию, причем построение работы и, соответственно, методы отбираются с учетом обеспечения необходимой динамики и трансформации по принципу «от простого к сложному», то есть, двигаясь в соответствии с возможностями ребенка и с учётом его актуального состояния. Такое построение работы не только позволяет обеспечить последовательное движение к коррекции недостатка, но и создает

и поддерживает у ребенка ситуацию успеха, подкрепляя его позитивное состояние, достаточный уровень «надежды» и мотивации [57].

Также психологом используется еще и такие виды деятельности, как психологическое просвещение и психологическое консультирование. Оба эти вида деятельности используются широко, но при этом имеют четкие различия. Основной целью просвещения является информирование людей о законах и закономерностях функционирования психики, о норме психического и психологического здоровья и значении особенностей реагирования, деятельности, поведения человека, о возрастной динамике и эталонным положениям о зрелости личности и пр. По мнению специалистов, такая осведомленность человека позволит ему быть более конструктивным в отношении себя и своих близких, обеспечит минимально необходимый уровень самопонимания, что в свою очередь будет стимулировать своевременность решений о необходимой помощи, или развитии, или коррекции, создаст условия для формирования у человека запросов о взаимодействии со специалистами, а также создаст нужный уровень мотивации к изменению при непосредственной работе с психологом.

Психологическое консультирование как вид деятельности имеет существенные отличия от всех других, как по специфике организации, так и по принципам и способам его реализации. Основной идеей здесь также является оказание психологической помощи личности, но реализуется консультирование по, так называемому, запросу клиента. То есть, здесь сам человек инициирует взаимодействие со специалистом и предполагается, что для этого у него имеются основания в виде понимания своей ситуации как проблемной, где своими силами и ресурсами, имеющимися у человека в наличии, он «справится» не может. Специалист, реализующий психологическое консультирование, решая задачи помощи в аспекте запроса клиента, может использовать все, рассмотренные нами, виды деятельности, может использовать различные методы и подходы [97]. Такая широта охвата обусловлена необходимостью активизации ресурсов личности, необходимых

ему в разрешении сложившейся трудной ситуации, будь эта проблема внутриличностной, межличностной или социально-психологической [1].

Для психолога, работающего с детскими возрастными группами, преимущественно используются диагностика, профилактика и психологическая коррекция. Это обусловлено незрелостью самосознания детей, что предполагает ответственность специалиста за результаты воздействия. При этом психологическое просвещение и консультирование обладает широкими возможностями при работе с другими участниками детского развития и становления – родителями и педагогами.

Краткая характеристика всех видов деятельности, представленная нами, выделение целей этой деятельности позволяет увидеть разработанность и научную обоснованность всех имеющихся подходов, а анализ методов, приемов и технологий подтверждает возможность эффективного решения большинства поставленных перед психологом задач.

Помимо анализа видов деятельности психолога, методов и способов работы по решению задач предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии младших школьников, следует проанализировать и конкретные аспекты, влияющие на неблагоприятность развития, и затрудняет овладение детьми учебной деятельностью, то есть выделить то, что может быть подвергнуто психологической коррекции или предупреждению.

Говоря о младшем школьном возрасте, следует подчеркнуть, что основными целями возраста являются достижение ребенком таких параметров, как сформированность «внутренней позиции школьника» [53], сформированность учебной деятельности и способность осознавать учебную цель [112] и способность реализовывать стратегии сотрудничества в учебной деятельности [96].

Изучение этих параметров, а также всех элементов системы, обеспечивающей эффективное достижение целей развития (социальную ситуацию, семью, образовательную деятельность и педагогов), показало, что критериями успешности зачастую являются школьная адаптация, учебная

успешность, наличие специальной мотивации и ее устойчивость, наличие произвольности у ребенка, его межличностное взаимодействие, показатели нервно-психической напряженности и др. Также, важное значение имеют и показатели отношения педагогов и родителей к достижениям детей, их объективность и адекватность оценивания уровня детской адаптации и их успешности или отсутствию ее в новой социальной ситуации развития.

Интересные результаты по этим параметрам были получены коллективом исследователей под руководством О.А. Карабановой в 2018-2019 гг. [54]. Так, одним из первых выводов, сделанных ими, были факты значительного рассогласования в состоянии реальной школьной адаптации детей младшего школьного возраста и восприятии этого педагогами и родителями. В ходе исследования было выявлено, что у 75 % детей имеются те или иные трудности адаптационного процесса, выраженного в сложностях ребенка в овладении учебной деятельностью, в наличии у детей проблем в общении со взрослыми и сверстниками, низкой инициативностью и спонтанностью, при этом педагогами оцениваются почти все эти дети, как хорошо адаптирующиеся. По мнению О.А. Карабановой, выявленная особенность свидетельствует о «...недооценке педагогами трудностей детей в формировании позиции школьника и ориентации их на успеваемость детей...», которая в достаточной степени соответствует нормативным показателям [54].

Относительно особенностей младших школьников, участвующих в исследованиях, было выявлено, что доминирующими трудностями оказались трудности произвольной регуляции (всего лишь треть показала достаточный уровень развитости произвольности), несформированность учебных и познавательных мотивов (чуть менее половины детей демонстрируют их наличие), наличие внешне-атрибутивной значимости новой социальной ситуации, половина детей имеют те или иные сложности в общении и межличностном взаимодействии. Изучение психоэмоционального состояния детей младшего школьного возраста показало, что сложности и

недостаточность в психическом развитии в соответствии с возрастными нормами и требованиями сопровождаются с тревогами, страхами, нарушением поведения (агрессивность, враждебность, высокая подчиняемость, зависимость от одобрения).

Также большое внимание уделяется в современных исследованиях специфике родительского отношения и понимания ими особенностей своих детей. В этом плане было выявлено тоже много важных, особенно для психолога-практика, особенностей. Так, было выявлено, что родители с большим реализмом видят «успехи» своих детей при вхождении их в новую социальную ситуацию развития и при овладении ими учебной деятельностью. Тем не менее, им также, как и педагогам, присуща тенденция либо преуменьшать видимые проблемы, либо неправильно трактовать их причинность. Так, доминирующим источником трудностей родители выделяют личностные и характерологические особенности ребенка в виде, упрямства, лени, нежелания учиться (отсутствие мотивации) и, даже, злонамеренностью ребенка [75]. В исследованиях О.А. Карабановой были собраны данные о семейном воспитании и его влияния на поведение и деятельность ребенка. В ходе этого было подтверждено негативное влияние неконструктивных стилей семейного воспитания не только на психоэмоциональное состояние ребенка и формирование у него дисгармоничных личностных черт, но и сложности в овладении учебной деятельностью и адаптацией в школьном пространстве в целом. Такое отношение родителей к детям определяет во многом сложности с самооценкой ребенка, неконструктивную рефлекссию, специфику содержания ценностно-смысловой и потребностно-мотивационной сфер личности ребенка [54].

Проведенный нами краткий обзор результатов исследований психологического благополучия младших школьников при вхождении их в новую социальную ситуацию развития очень четко демонстрирует не только необходимость систематической работы специалистов-психологов по

обеспечению эффективного развития новообразований ребенка младшего школьного возраста, но и организации последовательной и комплексной работы по предупреждению неблагоприятных тенденций в развитии его личности. Также следует отметить, что существующие сложности детей этого возраста определяют и, так называемую, «мишень» для психологической профилактики и психологической коррекции личностного неблагополучия младших школьников и психологу необходимо помогать ребенку в становлении его самооценки, самосознания, рефлексии, произвольности и мотивационно-потребностной сферы в соответствии с возрастными нормами и в аспекте зоны ближайшего развития ребенка.

Итак, изучение психологических особенностей детей младшего школьного возраста и закономерностей их психического развития ведутся в рамках психологии развития и возрастной психологии. Системность и целостность научных подходов позволили выделить детерминанты и факторы, влияющие на особенности и качества психики и личности ребенка, среди которых принято выделять биологические, культурно-антропологические и социо-психологические. В период с 6-7 и до 10-11 лет, согласно Д.Б. Эльконину, именно при осуществлении активной учебной деятельности, у ребенка происходит формирование всех личностных новообразований – «произвольность, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия...» [116]. В ходе реализации учебной деятельности происходит развитие всех личностных сфер ребенка – познавательной, эмоциональной, волевой, нравственной, развиваются качественные характеристики психической деятельности и личности ребенка – произвольность, обеспечивающая деятельность и поведение в соответствии с целью, задачами и «новыми», социально обусловленными необходимостями его жизни, рефлексия, поддерживающая систему соответствия деятельности и поведения эталонам и нормам, и обеспечивающая во-многом самооценку и самоотношение детей. Все стороны и сферы личности в своем развитии находятся в позиции взаимной

обусловленности, и выпадение или сложности в развитии одной из сторон влекут за собой определенные последствия для всех других.

Новый возрастной этап создает закономерную ситуацию внешнего и внутреннего напряжения, порождая или актуализируя сложности и проблемы развития. Неблагоприятные тенденции и трудности бывают обусловлены условиями и факторами, которые можно определить как общие, частные или смешанные. Эмоциональная сфера ребенка становится более сложной. Устойчивость эмоций (как положительных, так и отрицательных) образуют «аффективный комплекс», где переживания за счет глубины оставляют «след», влияющий на личность, и определяют в последствие поведение ребенка. Появляющаяся агрессивность, которая может быть как психофизиологического (ослабленность здоровья, высокая истощаемость нервной системы), так и социо-психологического характера (особенности воспитания, специфика детско-родительских отношений, социальная среда и пр.), порождает межличностные проблемы и стимулирует проблемы адаптации и успешной социализации. В этом же возрасте частым негативным явлением становятся неврозы ребенка, что не способствует успешности в учебной деятельности и психологическому благополучию личности ребенка.

Распространенным негативным явлением в этом возрасте являются нарушения внимания и гиперактивность различной природы. Мотивационная сфера также имеет свои сложности. Значимая учебная мотивация не формируется непосредственно, а требует направленной работы педагогов и родителей. Учебно-познавательные мотивы младшего школьника формируются постепенно и в норме устойчиво проявляются примерно к 9-ти годам. В успешности формирования этой мотивации большую роль, помимо целенаправленной деятельности педагогов и родителей, играет готовность ребенка к школьному обучению, развитость его познавательной и когнитивной сферы, а также необходимый уровень личностной зрелости, полученный ребенком к семи годам в дошкольном детстве. Приобретенная детьми интеллектуальная готовность и устойчивый познавательный интерес

позволяет младшему школьнику более благополучно, без срывов деятельности и без негативных устойчивых переживаний, решать учебные задачи, преодолевая усталость, утомление, отсутствие игрового компонента и спонтанности. Достигнутая детьми личностная зрелость позволяет им продуктивно соподчинять мотивы, ставить цели и организовывать свою деятельность, обеспечивая необходимую ее результативность.

Существующие сложности детей младшего школьного возраста определяют цели деятельности для практических психологов, где посредством психологической профилактики и психологической коррекции личностного неблагополучия детей существует возможность обеспечить психологическую помощь ребенку в становлении его самооценки, самосознания, рефлексии, произвольности и мотивационно-потребностной сферы в соответствии с возрастными нормами и в аспекте зоны ближайшего развития.

Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей психологической профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников

2.1 Организация экспериментального исследования и методы исследования

В рамках магистерской диссертации нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, целью которого явилось выявление способов и путей своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности детей младшего школьного возраста. Для достижения поставленной цели наше исследование было представлено тремя этапами, где на первом была определена база исследования и отобраны испытуемые, отобраны методы и методики исследования, на втором был проведен сбор эмпирического материала, а на третьем была разработана и апробирована программа психологических занятий с детьми младшего школьного возраста, направленная на развитие важных новообразований личности младшего школьника. Все полученные данные и результаты были подвергнуты анализу.

Эксперимент проводился на базе муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 93 МБУ «Школа № 93» г. Тольятти.

Выборка испытуемых представлена обучающимися 4-го класса начальной школы в количестве 52 человека: 26 мальчиков и 26 девочек.

Экспериментальное исследование содержательно было организовано с целью проверки гипотезы, которая заключалась в предположении о том, что для более качественного развития основных возрастных новообразований младшего школьника необходима специальная целенаправленная психологическая программа, направленная на развитие рефлексии и

самопонимания личности детей. Именно эти качественные преобразования, на наш взгляд, являются основой адекватной самооценки, будут способствовать формированию навыков самоорганизации и основной конструктивного поведения младшего школьника, что в свою очередь станет базовыми компетенциями личности в этом возрасте, ориентированными на зону ближайшего развития.

Для этого на этапе сбора эмпирических данных нами были подобраны следующие методики:

– «Анкета для оценки уровня школьной мотивации в начальной школе» Н.Г. Лускановой [72];

– «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» Ч.Д. Спилбергера, модификация А.Д. Андреевой [104];

– Методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности», О.А. Карабанова [51].

Данные методики позволили выявить уровень сформированности учебной мотивации, личностной рефлексии, самооценки и уровня притязаний личности детей младшего школьного возраста, являющихся испытуемыми в нашем исследовании.

Отобранные методики позволяли получить валидные, надежные и достоверные данные об исследуемых феноменах.

Методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации в начальной школе» Н.Г. Лускановой предназначена как для выявления уровня сформированности школьной мотивации, так и определения полюса отношения ребенка к школе (положительное или отрицательное отношение). Н.Г. Лусканова закладывает в методику выявление пяти уровней мотивации, где первый – это максимально сформированная учебная мотивация с характеристиками высокой познавательной активности, направленности ребенка на достижения в учебной деятельности и необходимые поведенческо-деятельностные характеристики (организованность, трудолюбие, дисциплинированность), а пятый – это крайне низкая школьная

мотивация с признаками дезадаптации и показателями несформированной учебной деятельности и школьной неуспешности. Промежуточные уровни демонстрируют степень сформированности мотивации у детей и отражают специфику познавательной активности ребенка и его учебной деятельности. Так, 4-й уровень приближается по качественным характеристикам к пятому, но без негативного отношения к школе. Детям с такими показателями присуща низкая школьная мотивация с показателями несформированной учебной деятельности и отсутствием интереса к ней. Второй и третий уровень, напротив, показывают вовлеченность детей в деятельность в школе, но для второго уровня характерно наличие мотивации на учебу, а для третьего – выражена ориентация на отношения и внеучебную деятельность.

Для сбора эмпирического материала по этой методике, детям предоставляется бланк анкеты, которая по завершении обрабатывается. Анкета удобна в применении, доступен фронтальный способ ее предъявления, содержит небольшое количество вопросов (10) и предложенные варианты ответов, из которых дети могут выбрать лишь один. Данная методика позволяет получить первую ориентировку в особенностях мотивации детей начальной школы [72].

«Мотивация учения и эмоционального отношения к учению»
Ч.Д. Спилбергера, модификация А.Д. Андреевой [104].

Данная методика направлена на изучение выраженности не только учебной мотивации и степени ориентированности ребенка на познавательную деятельность в школе, но и позволяет получить данные о наличии у него особых эмоциональных состояний в аспекте школьного обучения – гнева и тревоги. Методика в данной модификации снабжена также шкалой мотивации достижений, которая позволяет увидеть особенности регуляции деятельности детей в ходе обучения, то есть ориентированы ли они на преодоление трудностей, на достижение учебных целей.

Методика предполагает получение данных, свидетельствующих о степени развитости учебной мотивации и специфике его эмоциональных состояний или свойств его личности в рамках пяти уровней. Распределение по уровням здесь проходит аналогично предыдущей методике – первый отражает «...продуктивную мотивацию с преобладанием познавательного мотива и положительного эмоционального отношения к учению...» [104], а пятый уровень – «резко отрицательное отношение к учению» [104]. Исследование по данной методике проводится в групповом формате, где детям раздают бланки с вопросами и четкими инструкциями, которые перед работой обсуждаются и поясняются. Методика не занимает много времени (ориентировочно 15 мин.). Обработка проводится в соответствии с нормами теста, которые имеют возрастную и половую дифференциацию.

Методика представлена набором утверждений (40 фраз), с которым ребенок должен выразить согласие/несогласие в разной степени – от «почти никогда» до «почти всегда» с промежуточными значениями «иногда» и «часто» [104].

Методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности», О.А. Карабанова [51].

Методика предназначена для получения представления ребенка о себе и оценивания себя как ученика посредством личностного рефлексивного анализа. Методика позволяет увидеть две позиции Я ребенка – Я в аспекте имеющейся социальной роли («ученик») и Я в аспекте успешности выполняемой деятельности (учебной). Для работы ребенку предлагается эталонная позиция «Хороший ученик», в отношении которой ребенок высказывает мнение о себе. Методика использует принцип получения данных о самоотношении и выражает соответствие или несоответствие его самооценивания объективным характеристикам. Обработка данных проводится по двум позициям – «качества хорошего ученика» и «отличия Я от хорошего ученика». По каждой позиции у испытуемого определяется уровень адекватности его рефлексивного оценивания, что позволяет

получить информацию о сформированности его Я в отношении социальной роли и степени соответствия Я эталону.

Также, для решения задач нашего исследования нами разрабатывалась программа профилактики неблагополучных тенденций в развитии личности младших школьников, где были использованы методы групповой работы, игровой терапии и методы межличностного и коммуникативного взаимодействия.

2.2 Эмпирическое изучение личностных особенностей младших школьников

Для изучения особенностей личности младших школьников мы получили данные об особенностях их мотивационной сферы и степени сформированности значимой для благополучного развития в этом возрасте учебной мотивации, а также выявили способность испытуемых к рефлексии и их самооценку, как опосредованный способ понимания сформированности рефлексивного анализа личности.

Представим полученные в ходе исследования данные.

Экспресс-исследование школьной мотивации и отношение детей к школе проводилось с использованием анкеты Н.Г. Лускановой. Обработка анкет показало следующие результаты по сформированности у младших школьников учебной мотивации (Таблица 1).

Таблица 1 – Показатели сформированности школьной мотивации у младших школьников (n=52)

Уровень школьной мотивации	Девочки (n=26)		Мальчики (n=26)		В целом испытуемые	
	количество	доля	количество	доля	количество	доля
Первый уровень	4	15,38%	2	7,69%	6	11,53%
Второй уровень	9	34,62%	3	11,55%	12	23,08%

Продолжение таблицы 1

Третий уровень	10	38,46%	12	46,15%	22	42,31%
Четвертый уровень	3	11,54%	7	26,92%	10	19,23%
Пятый уровень	0	0%	2	7,69%	2	3,85%

Полученные результаты показали, что большая часть испытуемых, на момент исследования показала третий уровень сформированности школьной мотивации (42,31 %). Этим детям свойственно вполне позитивное отношение к школе, они чувствуют себя учениками, но имеют в большей степени атрибутивный мотив, обусловленный своей социальной ролью. Это влияет на их поведение в учебной деятельности, так как слабо сформированный познавательный мотив не обеспечивает им направленности на решение учебных задач. Данные дети ориентированы на общение и взаимодействие со сверстниками, учебная же деятельность их не привлекает.

Почти пятая часть испытуемых (19,23 %) показала менее сформированную школьную мотивацию. Такие показатели отражают низкий уровень вовлеченности в школьный процесс как учения, так и взаимодействия. Этим детям не нравится посещение школы, они с трудом реализуют учебную деятельность и в целом они демонстрируют признаки низкой адаптации. Преобладает у них игровая мотивация.

Третья часть испытуемых имеет хорошо сформированную школьную мотивацию – 23,08 % показали второй уровень развития, что отражает хорошо сформированную мотивацию детей, 11,53 % – высокий (первый) уровень развития школьной мотивации. Этим детям свойственна ориентация на учебную деятельность, высокая активность в этом направлении, ориентированы на успехи и достижения в учебной деятельности. Они организованы, дисциплинированы, принимают организационные правила и понимают нормы и требования.

Представим для наглядности эти данные на диаграмме (рисунок 1).

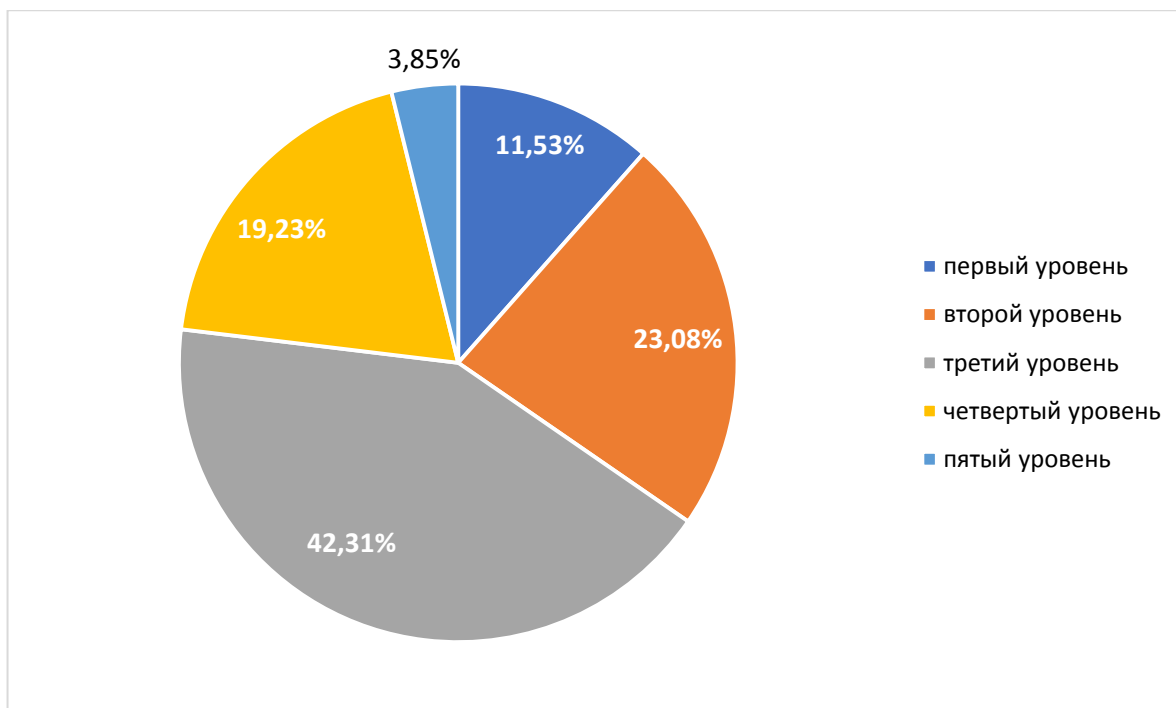


Рисунок 1 – Распределение группы испытуемых по уровням сформированности школьной мотивации

Также нами были проанализированы показатели школьной мотивации в аспекте пола испытуемых – отдельно у мальчиков и отдельно у девочек.

Так, девочкам свойственны в основном уровни со сформированной в той или иной степени учебной мотивацией, но все же почти 39 % испытуемых имеют лишь третий уровень, соответствующий недостаточной направленности детей на учебный процесс и проявление внешней мотивации на атрибуты учебной деятельности и социальный статус. Однако половина испытуемых-девочек (50 %) имеют первый и второй уровни школьной мотивации, что говорит о хорошо сформированной учебной мотивации, направленности на учебную деятельность и наличии личностных качеств, обеспечивающих качественное поведение в учебной деятельности.

Отразим на диаграмме показатели школьной мотивации испытуемых-девочек (рисунок 2).



Рисунок 2 – Распределение группы испытуемых-девочек по уровням сформированности школьной мотивации

Анализ данных испытуемых-мальчиков показал другие показатели сформированности школьной мотивации. Так, в этой группе обнаружены дети с крайне низкой школьной мотивацией (7,69 %), которым присуще негативное отношение к школе в целом, они имеют трудности с учебной деятельностью, они мало вовлечены не только в учебную деятельность, но и в процесс взаимодействия и внеучебную деятельность. Вполне вероятно эти испытуемые имеют трудности с адаптацией, причины которых требуют дополнительного изучения. Также, мальчиков с высокой школьной мотивацией гораздо меньше, чем девочек – всего двое (7,69 %) имеют высокий уровень сформированности и трое (11,55 %) уровень хорошо сформированной школьной мотивации. В большей степени, почти половина (46,15 %) детей, имеют средний уровень, где детям присуще поведение, недостаточно ориентированное на качественную учебную деятельность, и почти треть мальчиков (26,92 %) демонстрируют низкую учебную мотивацию.

Отразим показатели школьной мотивации мальчиков на диаграмме (рисунок 3).



Рисунок 3 – Распределение группы испытуемых-мальчиков по уровню сформированности школьной мотивации

Для наглядного выражения разницы в школьной мотивации мальчиков и девочек представим данные о ней на гистограмме (рисунок 4).

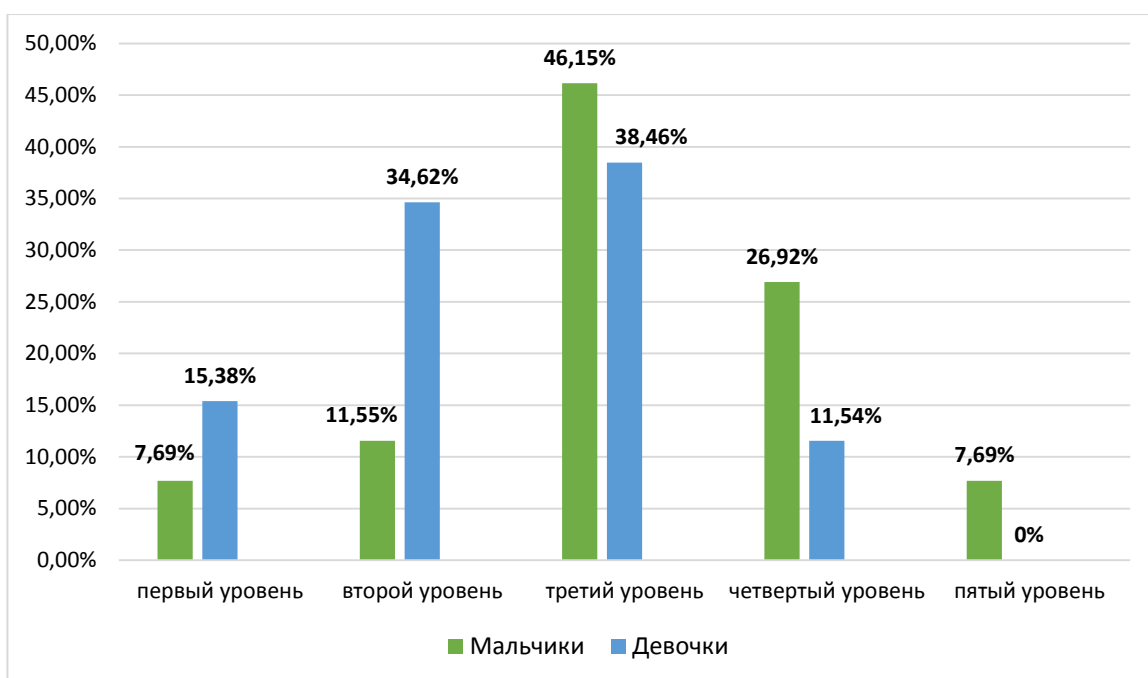


Рисунок 4 – Сравнительные показатели сформированности школьной мотивации у мальчиков и девочек

Следующим шагом в сборе эмпирических данных было получение информации о состоянии учебной мотивации и особенностях эмоциональных состояний в аспекте школьного обучения, по методике «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» Ч.Д. Спилбергера, модификация А.Д. Андреевой [104].

Рассмотрим полученные результаты.

Методика предполагает анализ показателей по четырем шкалам, две из которых отражают мотивацию и специфику направленности личности, а две других отражают степень выраженности эмоциональных состояний. Представим полученные данные в Таблице 2.

Таблица 2 – Показатели сформированности мотивации учения и эмоционального отношения к учению у испытуемых (n=52)

Уровень учебной мотивации	Девочки (n=26)		Мальчики (n=26)		В целом испытуемые	
	количество	доля	количество	доля	количество	Доля
I уровень	3	11,54 %	2	7,69 %	5	9,62 %
II уровень	10	38,46 %	4	15,38 %	14	26,92 %
III уровень	10	38,46 %	12	46,15 %	22	42,3 %
IV уровень	3	11,54 %	6	23,08 %	9	17,3 %
V уровень	0	0 %	2	7,69 %	2	3,85 %

По результатам исследования учебной мотивации, представленным в таблице видно, что значительная часть детей (69,22 %) имеют показатели хорошо сформированной мотивации – более четверти испытуемых (26,92 %) вполне продуктивны в учебной деятельности, при этом имеют благополучное эмоциональное отношение к процессу учебы и, в целом, вполне соответствуют требованиям социальной позиции «ученик», а почти половина детей (42,3 %), показавших среднеразвитую учебную мотивацию, также ориентированы в учебной деятельности, выполняют требования, но отличаются невысокой познавательной активностью.

По этой методике, также как и по предыдущей, видно, что среди испытуемых довольно-таки мало детей с высоким уровнем учебной мотивации (9,62 %), которым присуща высокая продуктивность деятельности, вовлеченность в процесс учения, ориентация на успех. Они демонстрируют стремление к пониманию, им интересен процесс познания и, в целом, им нравится то, что они делают, что выражено в благополучном эмоциональном состоянии и положительном отношении к школе.

Почти пятая часть испытуемых (21,15 %) показали неблагоприятные уровни развития учебной мотивации с неблагоприятным эмоциональным фоном деятельности, среди которых 17,3 % отнесены по результатам обработки бланков к 4-му уровню (им не нравится учебная деятельность, она вызывает у них скуку и их интерес направлен в другие аспекты реализации), а 3,85 % – к 5-му, самому низкому, уровню мотивации, то есть они крайне негативно относятся к процессу учения, проявляют агрессивность. Полученные данные отражены на рисунке 5.

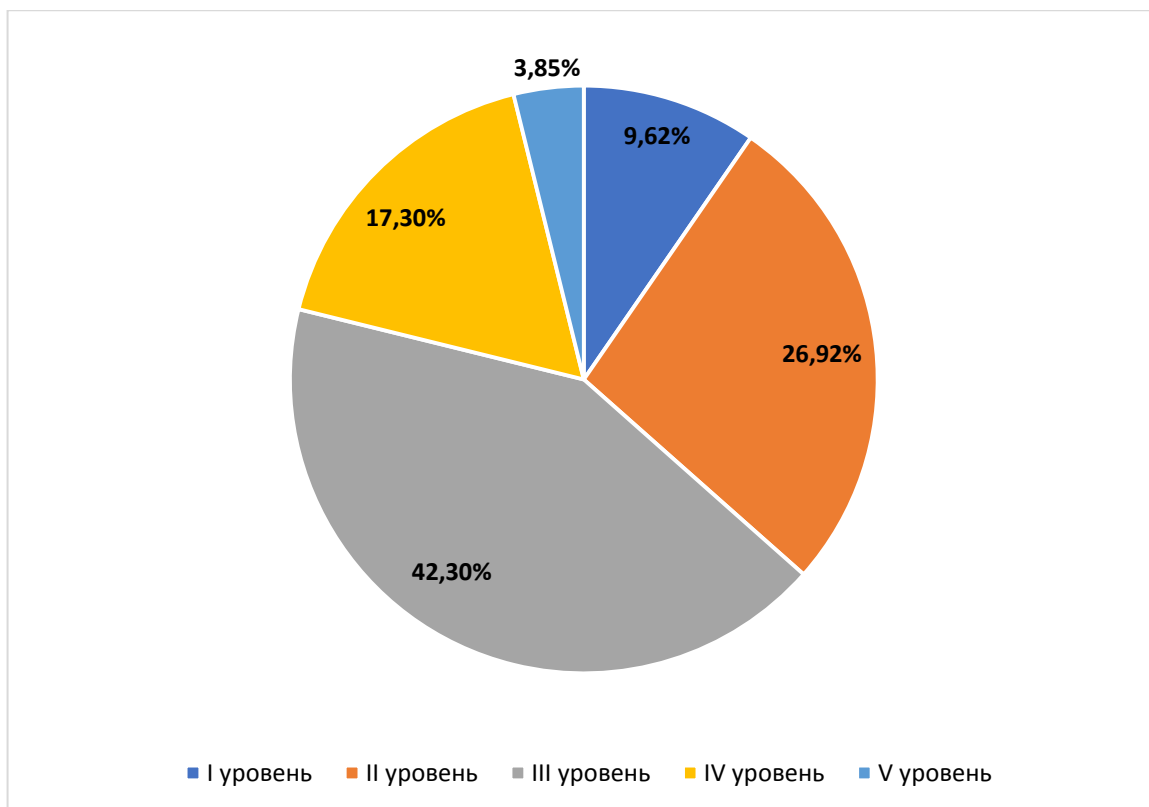


Рисунок 5 – Распределение группы испытуемых по уровню сформированности учебной мотивации и эмоционального отношения к школе

По этой методике нами также был произведен анализ учебной мотивации у девочек и мальчиков. Для наглядности данные представим на гистограмме (рисунок 6).

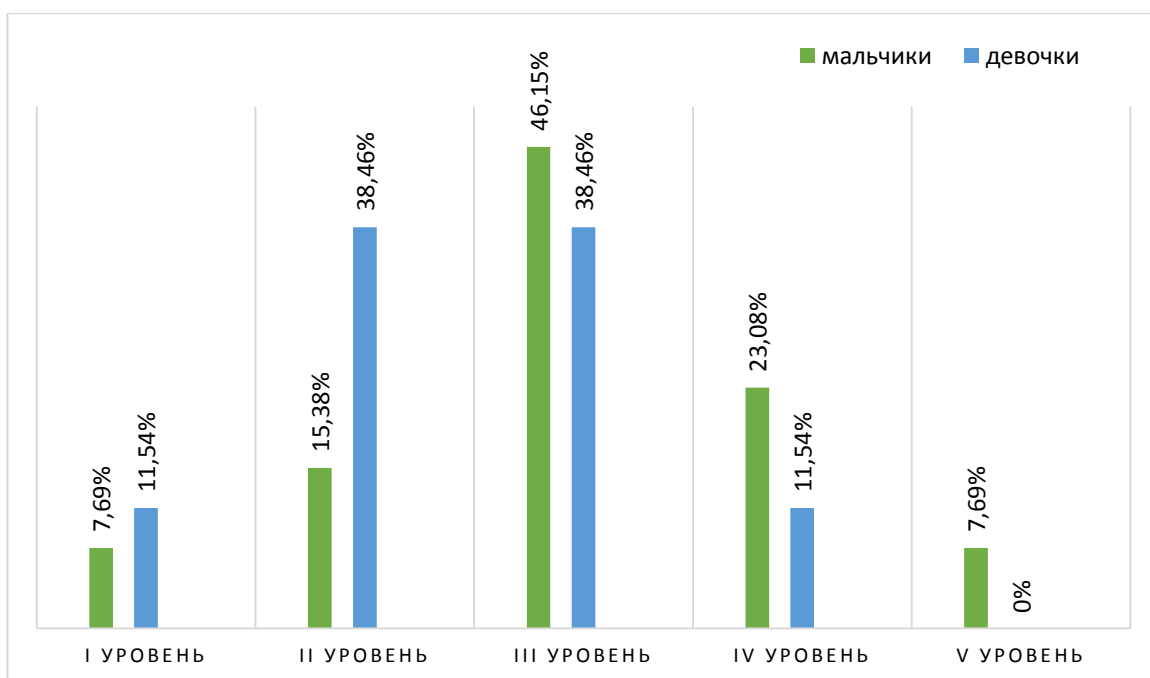


Рисунок 6 – Сравнительные показатели сформированности учебной мотивации у девочек и мальчиков

Данные, отраженные на рисунке, наглядно показывают, что у девочек этого возраста показатели сформированности учебной мотивации гораздо выше, чем у их сверстников-мальчиков. Ни одной девочки не обнаружено с крайне низким уровнем мотивации, с негативным отношением к школе и с явным нежеланием учиться, однако и среди них есть те, кто не ориентирован на учебную деятельность, которая не вызывает у них интереса, ни удовольствия.

Данные, полученные при помощи этой методики, позволили нам получить и информацию об испытуемых по отдельным шкалам. Представим их в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели сформированности познавательной активности и эмоционального отношения к учебе у испытуемых (n=52)

Шкалы \ Уровень	Познавательная активность		Мотивация достижения		Тревожность		Гнев	
	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля
Высокий	17	32,7 %	9	17,31 %	16	30,77 %	9	17,31 %

Продолжение таблицы 3

Средний	21	40,38 %	20	38,46 %	25	48,08 %	25	48,08 %
Низкий	14	26,92 %	23	44,23 %	11	21,15 %	18	34,61 %

Представим для наглядности полученные данные на гистограмме (рисунок 7).

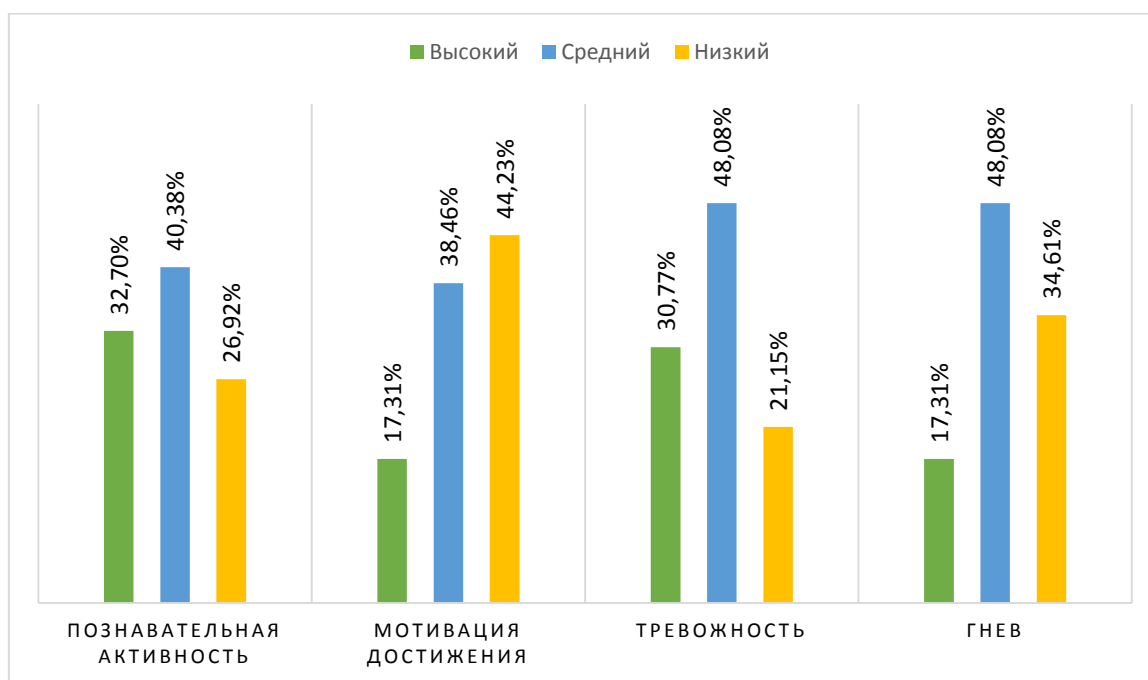


Рисунок 7 – Распределение испытуемых по выраженности компонентов учебной мотивации и эмоционального отношения к учебе

Представленные результаты показывают, что у испытуемых вполне сформирована и выражена познавательная активность, которая с одной стороны поддерживает учебную мотивацию на хорошем уровне, а с другой – стимулирует активность в учебной деятельности. Тем не менее, почти треть детей имеют низкие показатели по этой шкале, что говорит о низкой потребности в познании и малой ориентированности на получение новых знаний.

Данные по шкале мотивации достижения заметно отличаются от показателей познавательной активности испытуемых. Здесь всего 17 % детей имеют направленность на результат в учебной деятельности, а почти половина испытуемых (44,23 %) слабо ориентированы на результат и их

мотив достижения сформирован в недостаточной степени. 38 % младших школьников показали средний уровень этого вида мотивации, что позволяет им дисциплинировано выполнять учебные задачи, принимать требования и нормы среды, но личностно они в недостаточной степени ориентированы на достижение и успех.

Также нами были проанализированы результаты по шкалам у мальчиков и девочек. Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Показатели сформированности познавательной активности и эмоционального отношения к учебе у девочек и мальчиков

Шкалы Уровень	Познавательная активность		Мотивация достижения		Тревожность		Гнев	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Высокий	42,31 %	23,07 %	23,07 %	11,54 %	46,16 %	15,38 %	7,69 %	26,92 %
Средний	42,31 %	38,46 %	46,15 %	30,76 %	30,76 %	65,38 %	38,46 %	57,69 %
Низкий	15,38 %	38,46 %	30,76 %	57,69 %	23,08 %	19,23 %	53,84 %	15,38 %

Представленные данные показывают разницу по всем измеряемым параметрам у испытуемых мальчиков и девочек. Особенно заметна разница между ними по высокому уровню сформированности познавательной активности и мотивации достижения. Анализируя эмоциональное отношение детей разного пола к школе видно, что тревожность более свойственна девочкам, а гнев и агрессия – мальчикам. Хотя и тревожность, и гнев испытывают дети обоих полов.

Для наглядности отразим результаты сравнительного анализа на гистограмме (рисунок 8).

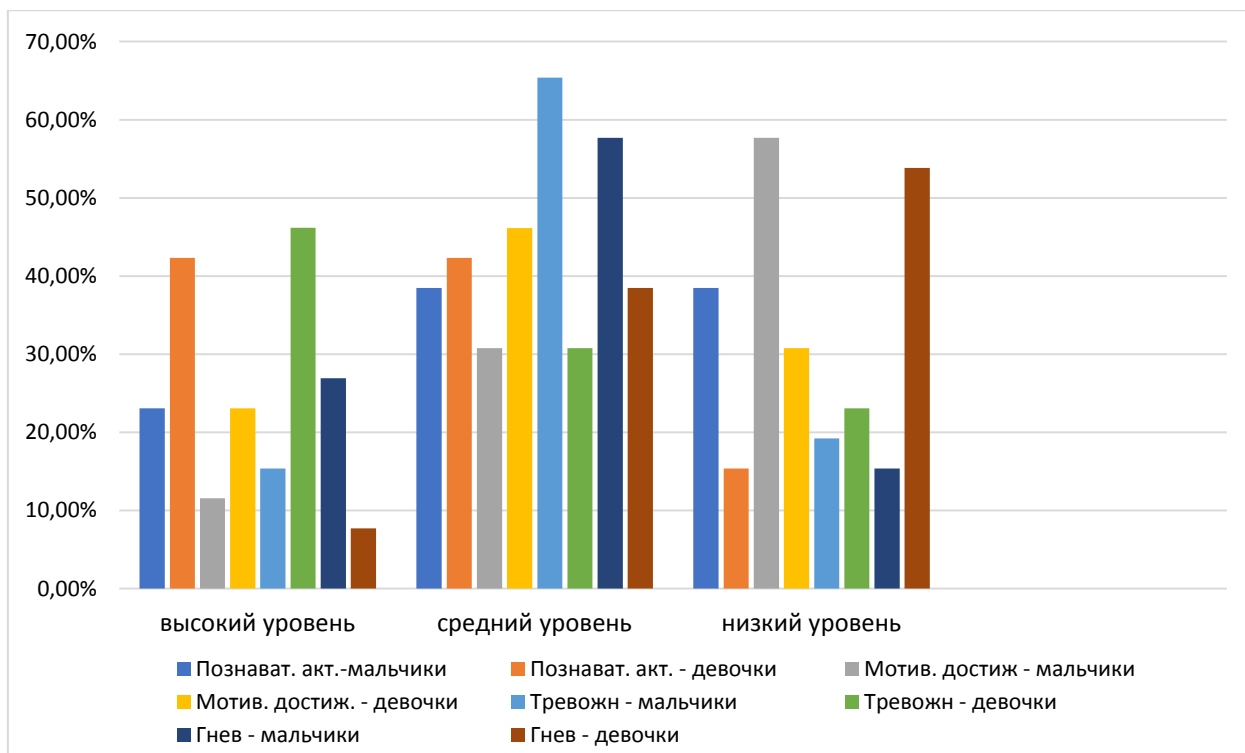


Рисунок 8 – Сравнительные показатели выраженности учебной мотивации и эмоционального отношения к школе у мальчиков и девочек

На гистограмме видно, что высокие и средние уровни развития познавательной активности девочек значительно преобладают по отношению к группе мальчиков. Девочками были выше оценены утверждения, связанные с интеллектуальной деятельностью. Также выше девочки оценивали утверждения о направленности на демонстрацию хороших или высоких результатов в учебной деятельности. В отношении эмоционального отношения к учебе результаты несколько другие. Девочки больше тревожатся в процессе деятельности, а мальчики больше испытывают раздражение, злость и агрессию. Такие различия в эмоциональном отношении с одной стороны обусловлены половыми различиями детей, а с другой стороны тревожность девочек может быть обусловлена и их высокими требованиями к личным достижениям в учебной деятельности.

Следующим шагом в сборе эмпирических данных было изучение особенностей рефлексии детей по отношению к своей учебной деятельности (по методике «Рефлексивная самооценка учебной деятельности») [51].

Сбор данных проводился фронтально. В ходе работы дети должны были дать ответы (письменно) на четыре предложенных вопроса, первый из которых отражал наличие представлений у детей о качествах «хорошего ученика», а остальные три позволяли выделить способность ребенка к самоанализу и рефлексивному оцениванию себя в аспекте «хорошего ученика». Выводы о степени развитости рефлексии делались на основании полноты ответов детей на поставленные вопросы. Анализ ответов проводился по категориям «адекватность качеств ученика» и «уровень рефлексивной самооценки», который определялся в зависимости от количества сфер школьной активности ребенка и полноты их описания [51].

Представим полученные данные в таблице 5.

Таблица 5 – Сформированность рефлексивной самооценки испытуемых

Уровень развития рефлексии	Девочки (n=26)		Мальчики (n=26)		В целом испытуемые (n=52)	
	количество	доля	количество	доля	количество	доля
Высокий	5	19,23 %	2	7,69%	7	13,46 %
Средний	12	46,15 %	10	38,46 %	22	42,31 %
Низкий	9	34,62 %	14	53,85 %	23	44,23 %

Представленные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне развития рефлексивной самооценки испытуемых в целом. Всего лишь пятая часть девочек (19,23 %) и приблизительно десятая часть мальчиков (7,69 %) показали высокие результаты рефлексивности. Среди девочек почти половина (46,15 %), а среди мальчиков чуть больше трети (38,46 %) показали средний уровень развития рефлексивности. Большая часть испытуемых (в группе мальчиков больше половины – 53,85 %) имеют низкий уровень развития рефлексивного анализа и высказываются о себе в аспекте лишь одного вида деятельности, а в качестве ориентира оценки выбирают лишь школьную успеваемость.

Представим полученные данные на диаграмме (рисунок 9).



Рисунок 9 – Сформированность рефлексивной самооценки учебной деятельности испытуемых

Визуальное отражение полученных данных наглядно демонстрирует распределение детей по уровням сформированности рефлексии. Так, преобладающее большинство детей распределились по среднему и низкому уровню развития, причем практически равномерно. Детям, показавшим средний уровень развития рефлексивной самооценки, свойственно из всей школьной деятельности выделять пару сфер активности – учебную и поведенчески-организационную, а оценивается ими собственная успеваемость и поведение в школе. Показавшим низкий уровень, свойственно выделять только успеваемость, которая и выбирается ими точкой отсчета при самооценивании. Лишь 14 % детей свойственно довольно-таки полномерно воспринимать свою активность в школе, они выделяют больше двух сфер своей школьной жизни, способны адекватно рефлексировать на продукт своей деятельности в аспекте «хорошего ученика» и они, также, демонстрируют способность применять результаты самоанализа и рефлексии для планирования своего развития.

Анализ рефлексивной самооценки испытуемых в аспекте их пола также показал значительные различия между мальчиками и девочками. Представим результаты сопоставительного анализа на гистограмме (рисунок 10).

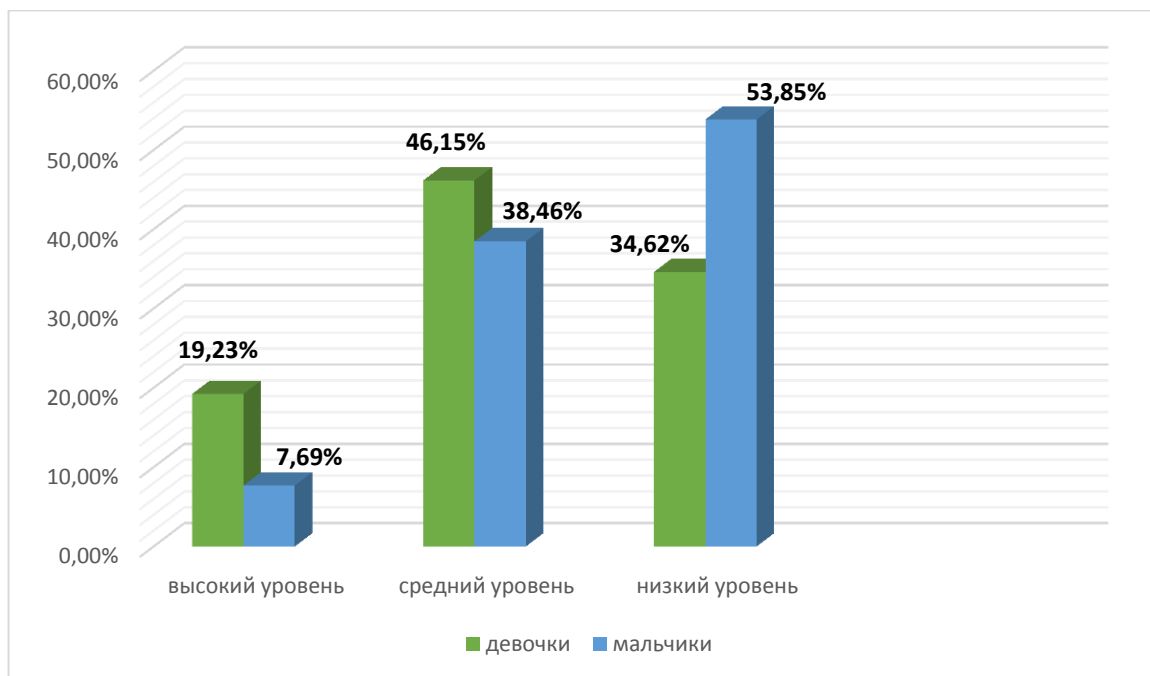


Рисунок 10 – Показатели сформированности рефлексивной самооценки учебной деятельности мальчиков и девочек

Сопоставление данных показало, что девочки более зрело способны оценивать себя в аспекте ведущей деятельности. Почти пятая их часть выделила несколько сфер своей активности в рамках школы, а оценивали они себя не только по количественным показателям учебной деятельности (успеваемости), но и по прилежанию, поведению, общению, а также по личностным качествам. Также они четко и обосновано описывали проекты развития, указывая сферы и качества, которые им на самом деле желательно было бы развить в ходе своей деятельности. Мальчиков с такими результатами в выборке испытуемых оказалось всего примерно 8 %.

Особенно заметным оказалось различие между детьми в низких показателях развитости рефлексии у мальчиков, которых было более половины группы. Здесь можно сказать, что скорее всего мальчики воспринимают и оценивают себя только в аспекте получаемых отметок в

рамках учебной деятельности, остальные свои качества и сферы активности они в анализе не затрагивают. Исходя из этого, можно предположить, что они не в полной мере включены в осмысленную учебную деятельность, которая является ведущей в этом возрасте. Вероятно, это может свидетельствовать о недостаточной личностной зрелости испытуемых.

Таким образом, проведенное нами констатирующее исследование, направленное на изучение сформированности учебной мотивации испытуемых, их эмоционального отношения к учению, а также степени сформированности рефлексивной самооценки учебной деятельности показало, что у 23 % обнаружен низкий уровень сформированности школьной мотивации, у 21 % детей – низкий уровень мотивации на учебу с негативным эмоциональным отношением к ней и у 44 % детей недостаточно сформирована способность к рефлексии и оценивание себя на основе самоанализа. Также, детализируя специфику учебной мотивации, можно выделить такой момент, что наиболее благополучные показатели были у детей по шкале «познавательная активность», хотя и здесь более четверти детей продемонстрировали низкий уровень. Низкие показатели по такому параметру, как «мотивация достижения» показали 44 % детей, тревогу в учебной деятельности испытывают 30 % испытуемых, а гнев присущ 17 % детей.

Представленные данные подтверждают актуальность цели, поставленной нами в исследовании, и позволяют обоснованно предполагать, что специально организованная работа, направленная на развитие навыков самопонимания, формирования осмысленности деятельности, способности к рефлексивному анализу, будет способствовать становлению личности младшего школьника в соответствии с возрастными нормами, обеспечивая ему эффективность в актуальной зоне развития и преемственность развития в аспекте перспектив возрастной динамики.

2.3 Разработка и апробация программы профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников

На этом этапе исследования нами была разработана программа психологической профилактики неблагополучных тенденций в развитии личности младших школьников. В основу программы легла гипотеза о том, что специально организованная работа по развитию рефлексии и самопонимания у детей младшего школьного возраста явится основой их адекватной самооценки, развития регуляторных навыков самоорганизации и конструктивного поведения, тем самым способствуя успешности детей в овладении учебной деятельностью.

Актуальность формирования рефлексии в этом возрасте имеет серьезное научно-теоретическое обоснование и согласно возрастным нормативам развития в младшем школьном возрасте рефлексия является одним из доминирующих новообразований, наряду с «...произвольностью деятельности и внутренним планом действий...» [89]. На этом основании были сформулированы цель и задачи программы профилактики личностного неблагополучия детей. А анализ существующих взглядов на формирование личностных качеств младших школьников, а также на возможности и принципы коррекции и профилактики вариативного неблагополучия в этом возрасте позволил определить формирующую стратегию программы и ее технолого-методическое обеспечение [111].

Программа, разработанная нами, представлена комплексом встреч и занятий и предполагает включение в работу, как детей младшего школьного возраста, так и их родителей. Такой комплексный подход необходим, на наш взгляд, для обеспечения эффективности психопрофилактических мероприятий, так как повышение родительской компетентности позволит обеспечить детям более устойчивые условия, в которых все положительные изменения будут актуализироваться не только в процессе учебной

деятельности, но и во всех других сферах социальной активности ребенка [54].

Для повышения эффективности программы и достижения ее цели нами использовался интегративный подход, где обосновано, использовались такие виды деятельности как психологическое просвещение, профилактика и психокоррекция. При работе с родителями использовались методы и приемы психологического просвещения, а в работе с детьми – принципы и методы психопрофилактики и психокоррекции [57].

Для реализации программы нами использовались групповые формы работы и с родителями, и с детьми. Основными методами выступили методы информирования, метод беседы, методы игротерапии, группового взаимодействия, методы активного социально-психологического обучения, интерактивные методы, методы планирования и анализа деятельности [51].

В соответствии с требованиями к проведению профилактической и коррекционной работы в программе было учтено создание специальных условий, в которых возможно достижение целей развития как личностных новообразований, так и формирования практико-ориентированных навыков и приемов. Психологически безопасные и эффективные условия создавались посредством использования безоценочного и безусловного принятия личности, создания доверительных отношений и конструктивной обратной связи [97, 108].

Программа предупреждения неблагоприятных тенденций развития личности младших школьников рассчитана на 10 академических часов, которые реализуются в рамках пяти встреч, по 2 академических часа каждая. Работа с родителями в рамках программы предполагает от 3 до 5 встреч, где первые проводятся в рамках родительских собраний, а остальные предлагаются родителям по их инициативному запросу.

Каждое занятие с детьми имело типичный алгоритм организации и было представлено трехкомпонентной структурой:

– первый блок был посвящен организационным задачам (введение в работу, организация работы, эмоциональная настройка на занятие);

– второй блок – содержательный, где решались основные задачи программы;

– третий блок был посвящен завершению работы, подведению итогов и ориентации участников на внедрение приобретённого в повседневную жизнедеятельность (учебную деятельность, общение, регуляцию поведения, а для родителей – во взаимодействие с детьми).

Каждая встреча с родителями организационно была встроена в родительские собрания и встречи с педагогами учебных классов. Встреча рассчитана на 10-15 минут. Основной вид деятельности – психологическое просвещение.

Для апробации программы нами была сформирована экспериментальная группа, образованная испытуемыми, показавшими по результатам диагностики низкие уровни сформированности рефлексивного анализа, недостаточность учебной мотивации, а также неблагополучие эмоционального отношения к школе и учебной деятельности.

В экспериментальную группу вошли 24 человека, 10 девочек и 14 мальчиков, показавшие низкий уровень развития рефлексивной самооценки учебной деятельности, низкие показатели развитости мотивации достижений, недостаточной учебной мотивации и выраженные состояния тревоги и гнева по отношению к школьному обучению.

Апробация блока программы, направленной на повышение родительской компетентности, проводилась на всех участниках исследования (100 % родителей), присутствующих на встречах и родительских собраниях.

Программа профилактики неблагополучных тенденций в развитии личности младших школьников.

Программа профилактики личностного неблагополучия младших школьников имеет два вектора работы – родители и дети.

Работа с выделенным контингентом проводится изолированно – для родителей и детей определены различные цели и разработана своя стратегия их достижения целей.

Общая цель программы – обеспечение возможностей предупреждения неблагополучных тенденций личности детей младшего школьного возраста посредством целенаправленного формирования возрастных новообразований личности и стимулирование конструктивного поведения родителей при создании гармоничных условий для становления личностных новообразований в условиях семейного взаимодействия путем повышения родительской компетентности.

Работа с родителями детей младшего школьного возраста.

Цель – стимулирование конструктивного поведения родителей при создании гармоничных условий для становления личностных новообразований в условиях семейного взаимодействия путем повышения родительской компетентности.

Задачи:

– актуализировать роль семейного воспитания в гармоничном развитии личности ребенка и формировании у него личностных новообразований в соответствии с нормами возраста;

– повысить родительскую компетентность по вопросам воспитания и поддержки ребенка в ходе обучения;

– обеспечить родителям понятийно-знаниевый компонент задач развития личностных новообразований в младшем школьном возрасте и понимание их выражения в практике учебной деятельности ребенка, его поведении и общении.

Основные методы и технологии работы:

– мини-лекции, дискуссия, кейс-метод, метод психолого-педагогических рекомендаций.

Содержание программы работы с родителями.

Встреча 1. «Возрастные нормы развития: теория или практическая необходимость».

Цель: ознакомление с проблемой нормы развития и информирование о нормативных задачах развития в младшем школьном возрасте.

Задачи:

– формирование у родителей четкого понимания возрастных норм у младшего школьника и поведенческо-деятельностных признаков их сформированности;

– формирование четкого понимания сущности личностных новообразований у детей и их значения для становления успешной и конструктивной личности на будущих этапах реализации.

Технологическое обеспечение: мини-лекция, медиапрезентация, метод дискуссии, резюмирование.

Проблемные вопросы:

– Возрастные нормы как практическая необходимость для успешной социализации и самореализации личности.

– Как распознать степень сформированности новообразований у детей? Только ли учебная успеваемость отражает успешность возрастного развития личности ребенка?

– Зачем ребенку нужна способность к рефлексивному анализу, умение думать во внутреннем плане и адекватная самооценка?

Форма проведения встречи – информационно-просветительское сообщение ведущего, постановка проблем для обсуждения, выслушивание мнений родителей и их резюмирование для заострения внимания в дальнейшей работе.

Встреча 2. «Анализ воспитательных стратегий родителей и поиск их конструктивных вариантов».

Цель – сформировать предпосылки для понимания сути воспитательных стратегий и их влияния на формирование личностных качеств ребенка.

Технологическое обеспечение: кейс-метод, дискуссия, резюмирование.

Содержание работы.

– Кейс-задача. Родителям предлагается конкретная ситуация, по которой им предлагается высказать свое мнение о ее сути и причинах. На основании сказанного родителям предлагается сформулировать предложения по эффективному поведению родителей в аналогичной или любой другой (предложенной родителями) ситуации. В данном занятии применяется разбор случая с элементами мозгового штурма.

Примерная кейс-задача: «Мать мальчика 9 лет, младшего школьника, обратилась к психологу с жалобой на плохую успеваемость и нежелание ходить в школу. Мальчик в первом классе посещал группу продленного дня, так как мать работала. Учителя жаловались на его несобранность, неаккуратность. В настоящее время мать не работает, много времени уделяет сыну, пытается делать с ним уроки, но это не помогает, приводит как правило к конфликтам и скандалам» [51].

Встреча 3. «Конструктивные способы воспитания и родительская эффективность».

Цель – сформировать понимание сути родительской эффективности, как многоаспектной, систематической и целенаправленной деятельности по воспитанию личности ребенка.

Технологическое обеспечение: мини-лекция, медиа-презентация, дискуссия, анкетирование.

Вопросы для обсуждения:

- В чем цель воспитания и как ее достичь?
- Можно ли воспитывать конструктивно и что это может означать?
- Можно ли научиться воспитывать конструктивно и как стать эффективным родителем?

В завершении обсуждения подводятся итоги и родителям предлагается анкета, направленная на получение информации о потребностях и интересах родителей по проблеме конструктивного родительства.

Анкета представляет собой вопросы типа «Что могло бы Вас заинтересовать по проблеме родительской эффективности?», «Какие темы встреч с психологом были бы, на Ваш взгляд, полезны для родителей?», «Какие формы встреч с психологом, групповые или индивидуальные, были бы Вами более востребованы?».

Данная анкета позволяет решать задачи установления индивидуальной связи психолога с родителями, а также вовлекать их в активную позицию по отношению к воспитанию своего ребенка. Также анкета позволяет выделить интересующие направления и темы встреч, обеспечивая родительскую инициативность и ответственную позицию.

Дальнейшие встречи с родителями планируются на основании результатов обработки анкет и выделения их доминирующих потребностей и интересов. Родителям сообщается дополнительная тематика и варианты встреч.

Программа профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младшего школьника

Работа с детьми.

Программа психологической профилактики, направленная на развитие необходимых и актуальных новообразований личности ребенка младшего школьного возраста, разработана в соответствии с требованиями, предъявляемыми к развивающей и коррекционной работе психолога с детьми этого возраста. Отбор методов, форм и технологий работы обусловлен научно-практическими разработками отечественной практической психологии.

Программа и содержательно, и конструктивно разработана с учетом следующих принципов:

- соответствие возрастным нормам и возможностям ребенка;
- целенаправленности и целесообразности;
- адекватности поставленным задачам;
- эффективности и применимости;

– доступности.

Цель программы – формирование навыков рефлексии и самопонимания, как основы адекватной самооценки, самоорганизации и конструктивного поведения младшего школьника.

Задачи.

1. Обеспечить условия безоценочного принятия личности для эффективной работы детей младшего школьного возраста в работе программы.

2. Сформировать навыки конструктивного межличностного и группового взаимодействия детей.

3. Сформировать навыки рефлексивной самооценки продуктов деятельности и качеств личности.

4. Сформировать умения самонаблюдения и самопонимания для становления оптимальной и адекватной самооценки личности с ориентацией на зону ближайшего развития.

Содержание программы профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников

Занятие 1.

Цель – создание психологически безопасных условий для психопрофилактической работы и сплочение группы испытуемых.

1. Вводная часть. Приветствие. Знакомство.

Детям предлагается сесть по кругу. Ведущий приветствует детей и коротко рассказывает о цикле встреч, объясняя, что они вместе будут лучше узнавать друг друга, лучше узнавать себя, играть, учиться и развиваться.

2. Содержательная часть.

Знакомство. Ведущий просит детей представиться и коротко рассказать о своем любимом занятии, приводя примеры сообщений – люблю читать, ухаживать за животным, придумывать истории и рассказывать их.

Для сохранения динамики и интереса каждый следующий рассказчик назначается предыдущим, который передает мяч (или что-то другое) другому по своему усмотрению. Начинает это действие ведущий.

«Комплимент по кругу». Каждый ребенок по очереди сидящему рядом говорит о том, что ему в нем нравится. В инструкции ведущий объясняет, что можно быть искренним и выделять все, что привлекает положительное внимание в другом.

«Радости в жизни». Игра проводится в подгруппах. Детям объясняют, что им надо будет в своих группах составить «карту радости», то есть, написать и нарисовать то, что их радует в жизни, что им нравится (делать, видеть, чувствовать, ощущать). По окончании работы каждая подгруппа «проводит экскурсию» по своей «карте радости».

3. Завершение.

Ведущий подводит итоги и выделяет то, что человеку доставляет удовлетворение или радость. Затем в группе обсуждается это и список «радостей» расширяется в аспекте «Я и мои достижения».

Домашнее задание. Детей просят понаблюдать за своими близкими (родителями, братьями, сестрами) и друзьями и выделить моменты их радости, то есть, понять, что радует окружающих его людей.

Прощание. Используется вербальный способ и тактильный контакт – пожатие рук, прикосновение к руке, плечу.

Занятие 2.

1. Вводная часть.

Приветствие. «Мое настроение» - дети во время приветствия коротко сообщают о своем настроении.

2. Содержательная часть.

«Рассмеши товарища». Цель игры – создание положительного эмоционального фона и доверительных отношений в группе.

Детям предлагается поднять настроение друг другу. Выбирается ребенок, который должен сыграть роль «Царевны-Несмеяны». Остальные

дети стараются что-то сделать или сказать, чтобы заставить его улыбнуться или рассмеяться. Ведущий руководит процессом игры, помогая детям удерживаться в рамках поддерживающих коммуникаций.

Игра «Кто Я?». Цель игры – расширение представлений детей о социальных ролях личности и сферах реализации Я человека. В игре используется раздаточный материал, содержащий плакат с буквой Я в центре и набор картинок, отражающих различные сферы активности детей – Я-ученик, Я-спортсмен, Я-друг. Дети, используя предложенные карточки, дополняют по аналогии список социальных ролей личности.

Игра проводится в подгруппах. Итоги работы обсуждаются в группе.

Ведущий, подводя итоги, акцентирует внимание детей на суть образования социальных ролей – роли в рамках учебной деятельности и школьной жизни, роли в рамках семьи и семейных отношений, роли в рамках поведения и деятельности.

Рефлексивная самооценка. Упражнение проводится с материалом предыдущей игры. Каждый ребенок оценивает себя в аспекте конкретных ролей из школьной жизни и из жизни семьи.

Для работы детям предлагается раздаточный материал в виде таблицы, где первый столбец заполняется списком ролей Я, второй столбец заполняется результатами оценивания (используется пятибалльная шкала), третий столбец содержит желаемые оценки по каждой роли, а четвертый столбец – что нужно сделать, чтобы достичь желаемого. Четвертый столбец на занятии не заполняется.

3. Завершение работы. Подведение итогов. Сообщения детей о своем настроении. Получение домашнего задания, в котором детям предлагается заполнить четвертый столбец начатой ими таблицы. Таблицы детям отдаются в личное пользование. Ритуал прощания с вербальным и тактильным контактом.

Занятие 3.

1. Вводная часть.

Приветствие с коротким сообщением «как прошел мой день». Настрой на работу. Игра «Окажи поддержку», где дети невербально, двигаясь по помещению, выражают поддержку, используя жесты и прикосновения.

2. Содержательная часть.

«Мое настроение». Детям предлагается закрыть глаза и почувствовать свое состояние и настроение. Открыв глаза, дети должны выбрать стикер с эмоцией или настроением. Затем выделяются дети с негативными эмоциями или настроением, и группа детей делится на подгруппы, в каждой из которых есть ребенок с негативным настроением. Детям дается задание составить список того, что может человеку поднять настроение. По итогам списки обсуждаются. Ведущий акцентирует внимание детей на том, что настроение поднимается, когда человек доволен собой, сделанным хорошо делом или хорошим поступком. Делается вывод о том, что когда человеку плохо, он может сам активно исправлять свое настроение или состояние.

«Легкий, как перышко». Упражнение на снятие напряжения и расслабление. Инструкция – детям предлагается закрыть глаза и вообразить себя легким и красивым пером птицы. Просят представить легкость пера и вообразить приятный легкий ветерок, который подхватывает перышко, и оно летит и кружится. Детей просят открыть глаза и подвигаться как перо на ветру. Дети могут касаться друг друга, но помня, что они «перышко», а не «камни и палки».

Завершается упражнение обратной связью, где каждый ребенок сообщает о своем состоянии.

3. Завершение работы.

Подведение итогов. Предоставления домашнего задания – проверить способы поднятия своего настроения каким-либо хорошо сделанным делом (уроками, делами по дому, общением, поддержкой другому и пр.) в повседневной жизни.

Прощание и пожелания успехов.

Занятие 4.

1. Вводная часть.

Приветствие. Пожелания хорошей работы.

2. Содержательная часть.

Упражнение «Я в будущем». Дети должны в подгруппах составить портрет себя будущего, описав свои личностные качества, умения, достижения. Работа проводится в контексте «Я буду...». По завершении работы в подгруппах результаты представляются всей группе. Под руководством ведущего обсуждаются разработанные детьми «портреты». Ведущий систематизирует эту информацию, выделяя личностные качества, умения и достижения отдельно по каждой категории.

Снятие напряжения. Упражнение «Я радуга» – сесть, представить себе радугу, вспомнить как она выглядит и из каких цветов состоит. Почувствовать этот образ, а затем встать и руками изобразив дугу, походить по комнате. Затем радуги объединить в группы и в завершении сделать групповую радугу.

3. Завершение работы.

Подведение итогов. Предоставления домашнего задания – представить себя в будущем и нарисовать свой образ Я. В рисунок можно включить различные элементы, помогающие передать суть этого образа.

Прощание и пожелания успехов.

Занятие 5.

1. Вводная часть. Приветствие. Пожелания успешной работы на встрече.

2. Содержательная часть.

Сюжетно-ролевая игра «Встреча незнакомцев». Ведущий описывает ход игры и обрисовывает ее сюжет: «Представьте себе, что вы должны встретиться с незнакомым вам мальчиком или девочкой, чтобы передать ему список литературного чтения во время летних каникул. Вы созваниваетесь по телефону, договариваетесь о месте и времени встречи, и обязательно описываете себя так, чтобы вас могли узнать». Для игры организуется

пространство, где выделяется зона, разделённая ширмой, так, чтобы дети не видели друг друга. Затем с каждой стороны разделенного пространства выходит по одному ребенку, и они начинают договариваться о встрече. После обмена сообщениями, дети садятся на место, ширма убирается, и дети должны выбрать того, с кем они договорились встретиться. Проводится несколько циклов игры с несколькими участниками, затем каждый ребенок составляет свой портрет для незнакомца. Итоги обсуждаются. Детям напоминает о правилах безопасности при общении с незнакомцами.

Упражнение «Качества моего Я». Упражнение направлено на развитие навыков рефлексии и самоанализа, а также на формирование адекватной самооценки. Для работы детям раздаются бланки с двумя столбцами, где первый должен содержать положительные качества личности, а второй – отрицательные, негативные черты характера или качества. В каждом столбце предлагают выделить по десять качеств. По завершении работы дети помогают друг другу дополнить списки. Особенную помощь требуют дети с неадекватно низкой или неадекватно высокой самооценкой. Особенную сложность вызывает помощь детям с коротким списком негативных сторон личности, так как здесь корректно и безоценочно к личности ребенка в целом требуется дополнить его негативные качества. Ведущий помогает вопросами, типа «было ли такое, когда тобой были недовольны? Чем именно они были недовольны? Было ли такое, когда у тебя что-то не получалось, не удавалось сделать?». Детям с коротким списком положительных качеств помогает группа, которая дает ребенка положительную обратную связь, а ребенок записывает их «мнение», дополняя список.

Работа обсуждается, и ведущий делает вывод, что нет абсолютно хороших и плохих людей. Есть хорошие или плохие поступки и есть сильные и слабые стороны личности.

Упражнение «Дорога в будущее». Упражнение выполняется в подгруппах, где дети должны нарисовать маршрут своего развития, путь в будущее. На рисунке должны быть отражены результаты путешествия, то

есть, я в будущем, а также нарисованы атрибуты самого пути (школа, оценки, спорт, учеба, хобби и другие увлечения).

Рисунки детей демонстрируются в группе, составляется выставка работ. Дети выражают положительную обратную связь и вербально отражают желаемые образы Я и необходимые для этого дела, действия, направленность.

3. Завершение работы.

Подведение итогов. Резюмирование достижений и ориентация на будущее. Прощание и пожелание успехов.

В ходе апробации программы нами были отмечены высокая вовлеченность детей в групповые процессы и групповое взаимодействие. Во взаимодействии детей в ходе работы в программе отмечались эффекты положительного взаимовлияния и элементы взаимообучения. Были отмечены в работе детей элементы креативности, спонтанности. В отношениях детей во время занятий отмечалось взаимопринятие, ориентация на помощь и поддержку, причем как эмоциональную, так и деятельностную.

В работе с родителями мы также наблюдали положительную обратную связь. Родители выказывали интерес к предложенной тематике, задавали вопросы, были инициативны. Эта же вовлеченность и заинтересованность отразилась и в ответах родителей на вопросы мини-анкеты, где они формулировали свои знаниевые потребности и запросы об обучении конструктивным способам взаимодействия с детьми.

По итогам апробации программы мы изучили динамику рефлексии, самооценки, а также применили выборочное измерение по отдельным шкалам методики Андреевой «Мотивация учения и эмоционального отношения ребенка к школе».

2.4 Анализ полученных результатов

На завершающем этапе исследования, цель которого отследить наличие положительной динамики в рефлексивной самооценке детей, участвующих в работе программы, нами были проведены повторные измерения рефлексивной самооценки испытуемых. Также нами была получена диагностическая информация о мотивации учения и эмоционального отношения к учебе. Цель применения этой методики заключалась в необходимости выявления положительной динамики детей в таких компонентах, включенных в методику, как мотивация достижения, а также проанализировать показатели тревожности и гнева, испытываемых детьми по отношению к учебной деятельности и школе.

Представим результаты контрольного этапа эксперимента.

Изначально рассмотрим данные, полученные о уровне рефлексивной самооценки испытуемых экспериментальной группы, участвующих в работе программы. Представим данные в таблице

Представим полученные данные в таблице 6.

Таблица 6 – Динамика уровня рефлексивной самооценки испытуемых экспериментальной группы (n=24)

Уровень развития рефлексии	Девочки (n=10)		Мальчики (n=14)		В целом испытуемые (n=24)	
	количество	доля	количество	доля	количество	доля
Высокий	1	10 %	0	0 %	1	4,17 %
Средний	8	80 %	9	64,29 %	17	70,83 %
Низкий	1	10 %	5	35,71 %	6	25 %

Представленные результаты свидетельствуют о наличии положительной динамики в развитии рефлексивной самооценке детей. Из всей экспериментальной группы до участия в программе лишь у одной

девочки (4,17 %) был средний уровень ее развития, после программы четверть детей экспериментальной группы сохранили низкие показатели рефлексивной самооценки. Остальные дети в основном продемонстрировали средний уровень развитости рефлексивной самооценки учебной деятельности.

Для наглядности представим данные на диаграмме (рисунок 11).

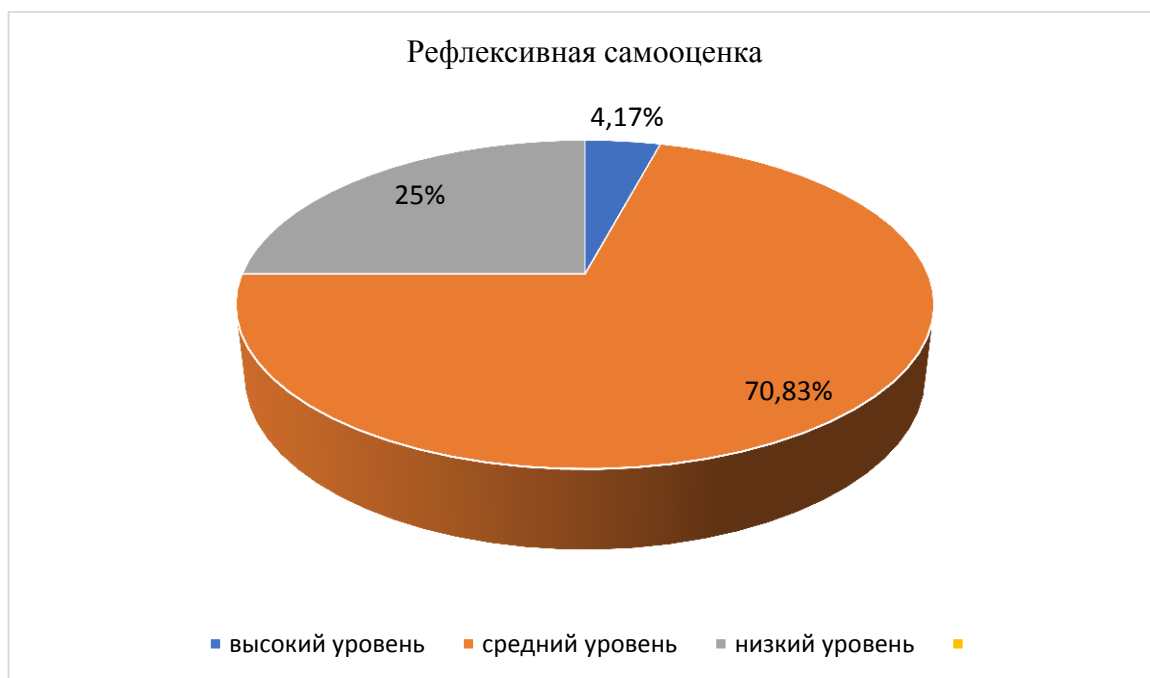


Рисунок 11 – Показатели развитости рефлексивной самооценки в экспериментальной группе после участия в программе

Результаты сравнительного анализа рефлексивной самооценки детей до и после участия в программе представим на гистограмме (рисунок 12).

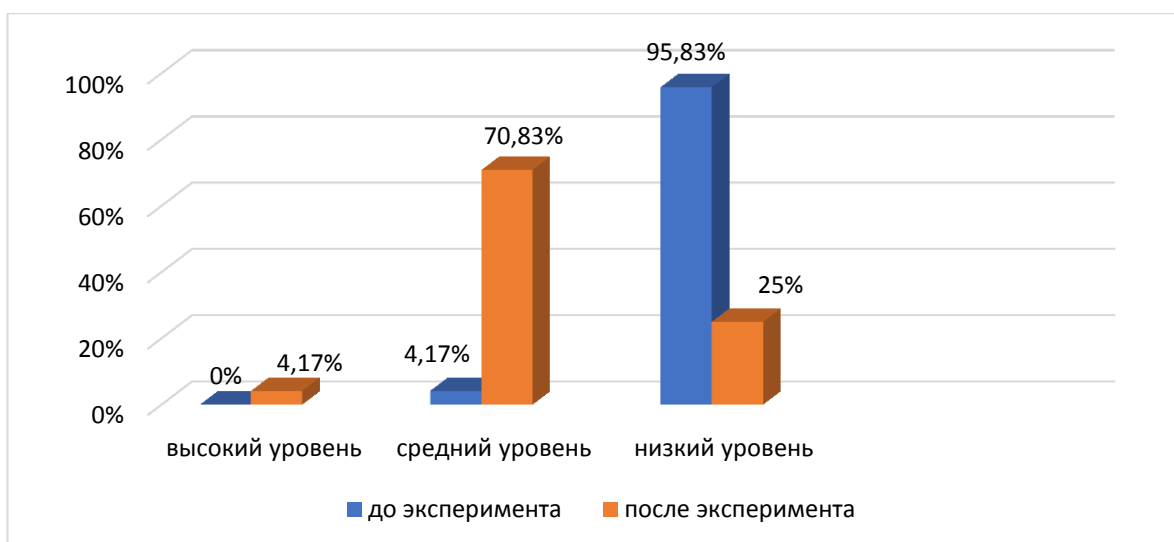


Рисунок 12 – Сравнительный анализ динамики рефлексивной самооценки испытуемых экспериментальной группы

Представленная визуальная демонстрация динамики свидетельствует о положительном влиянии игр и упражнений, в которых принимали участие дети в ходе работы программы, на стимуляцию способности к рефлексивному анализу детей младшего школьного возраста.

Изменившиеся показатели по уровню рефлексивной самооценки говорят о необходимости специальной работы в этом направлении, т.е., детям необходимо объяснять, иллюстрировать примерами и включать их в непосредственную практическую деятельность, совершаемую младшими школьниками под руководством психолога, педагога или родителей, которая будет направленно формировать навыки рефлексии и самоанализа.

Представим динамику уровней рефлексивной самооценки, произошедшей в группе испытуемых в целом (таблица 7).

Таблица 7 – Динамика показателей рефлексивной самооценки в группе испытуемых в целом (n=52)

Уровень развития рефлексии	В целом испытуемые до эксперимента		В целом испытуемые после эксперимента	
	количество	доля	количество	доля
высокий уровень				
средний уровень				
низкий уровень				

Продолжение таблицы 7

Высокий	7	13,46 %	8	15,38 %
Средний	22	42,31 %	38	73,08 %
Низкий	23	44,23 %	6	11,54 %

Для наглядности представим сравнительные данные на гистограмме (рисунок 13).

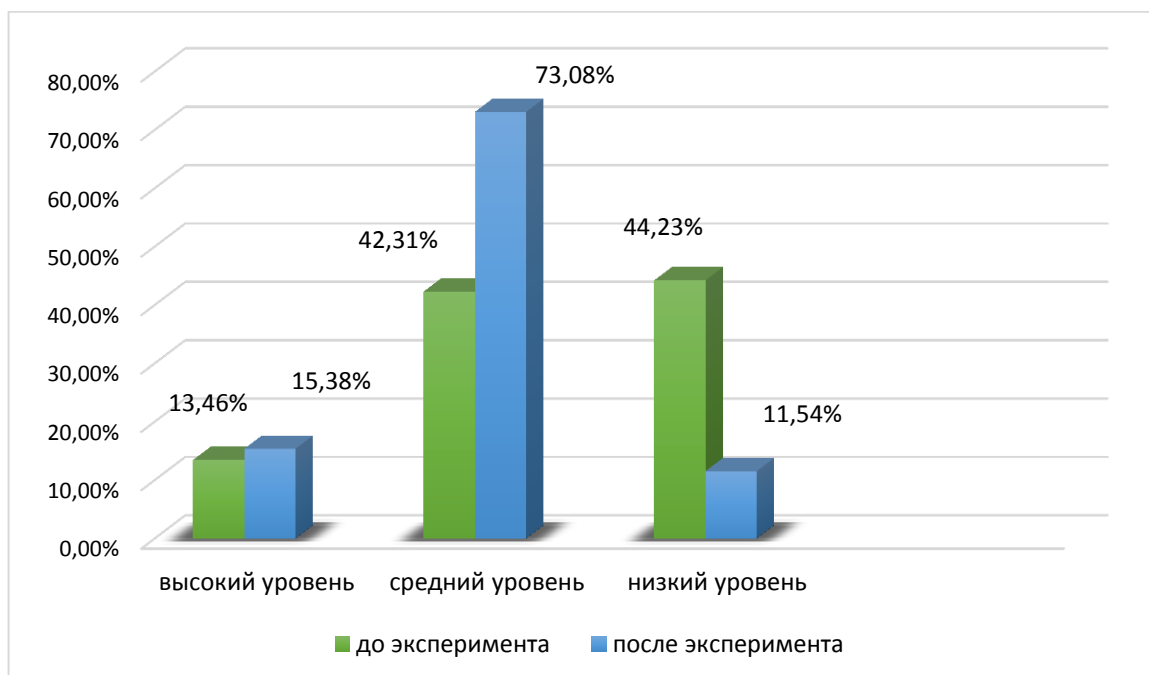


Рисунок 13 – Сравнительные показатели уровня рефлексивной самооценки испытуемых до и после эксперимента

Анализируя представленные данные, можно сказать, что, если на констатирующем этапе исследования преобладающее большинство детей распределялись практически равномерно по среднему и низкому уровню развития рефлексии, то после участия в эксперименте лишь 11 % детей (до эксперимента их было 44 %) так и остались с показателями низкого уровня развития рефлексивной самооценки. То есть, этим детям по-прежнему свойственно выделять только успеваемость, которую они используют для оценивания своей личности при анализе самого себя. Процент детей со

средним уровнем развития рефлексии после эксперимента разительно изменился – таких детей стало 73 % от группы (до эксперимента их было 42 %). Теперь большая часть детей способна учитывать при оценивании себя две сферы своей школьной активности – и учебную, и поведенчески-организационную. Это говорит о более полном самовосприятии себя как субъекта деятельности.

Незначительно, но изменился процент детей с высоким уровнем развития – 15,38 % (было 13,46 %). Такая незначительная динамика по этому уровню скорее всего обусловлена недостаточностью времени для становления более зрелой рефлексии, но в любом случае отражает ее наличие и является признаком процесса формирования этого возрастного новообразования.

Помимо изучения рефлексивной самооценки на контрольном этапе исследования нами были изучены и показатели сформированности мотивации учения и эмоционального отношения к нему. Данная методика была взята нами в связи с возможностью получить показатели не только общей мотивации учения и ее динамики в результате работы детей в программе, но и выделить данные о специфике мотивации достижения детей и выраженности тревожности и гнева, возникающих у них в ходе обучения.

Рассмотрим полученные результаты (таблица 8).

Таблица 8 – Показатели сформированности мотивации учения и эмоционального отношения к учению у испытуемых экспериментальной группы (n=24)

Уровень учебной мотивации	В целом испытуемые до эксперимента		В целом испытуемые после эксперимента	
	количество	доля	количество	доля
I уровень	0	0		
II уровень	0	0	12	50 %
III уровень	13	54,17 %	10	41,67 %
IV уровень	9	37,5 %	2	8,33 %

Продолжение таблицы 8

V уровень	2	8,33 %	0	0
-----------	---	--------	---	---

Для наглядности представим полученные данные в целом по экспериментальной группе на диаграмме (рисунок 14).

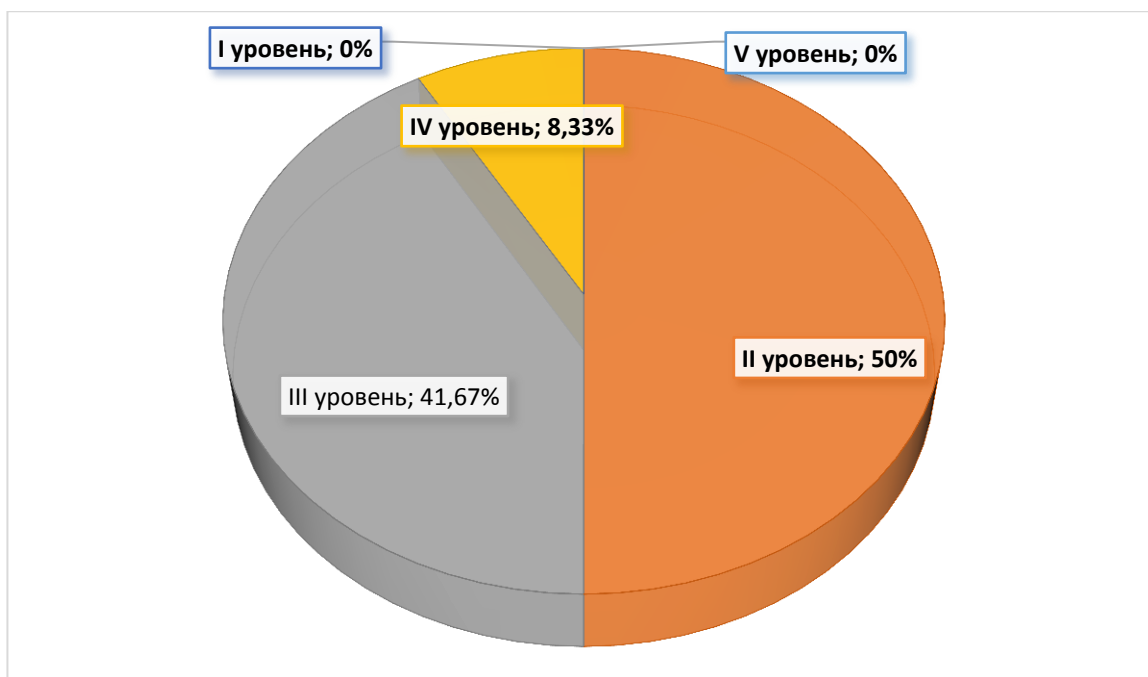


Рисунок 14 – Распределение детей экспериментальной группы по уровню мотивации учения после эксперимента

Также нами была проанализирована динамика мотивации учения детей экспериментальной группы до и после эксперимента. Для наглядности представим результаты на гистограмме (рисунок 15).

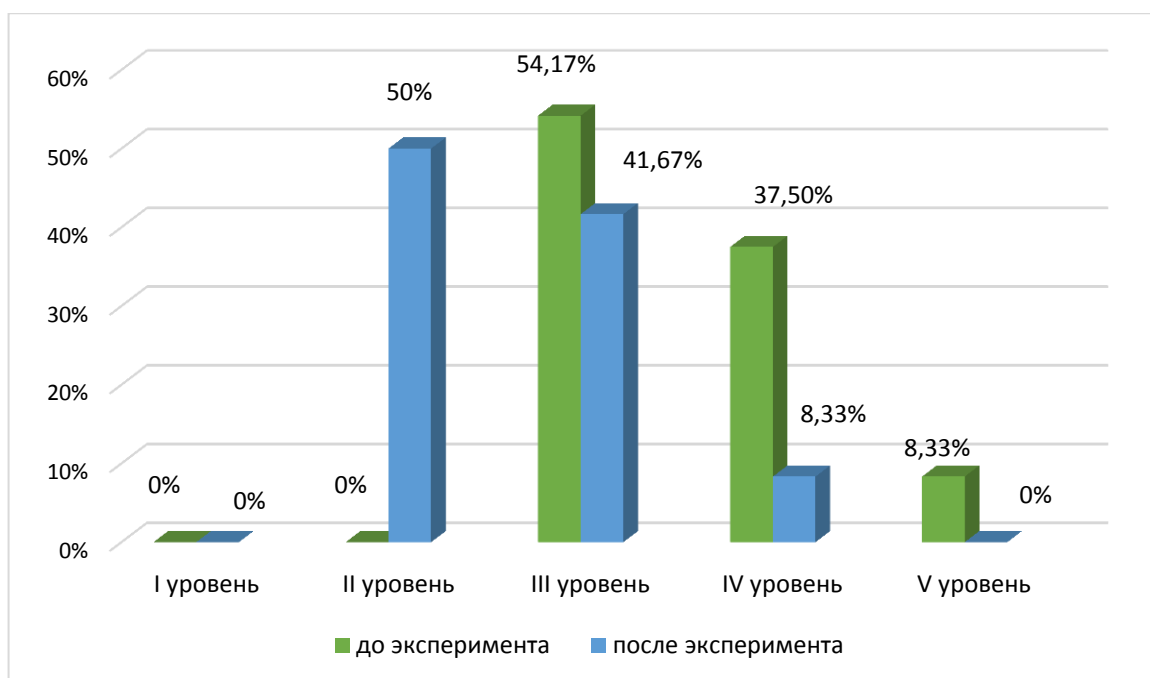


Рисунок 15 – Динамика мотивации учения экспериментальной группы до и после эксперимента

Изучение динамики учебной мотивации детей, участвующих в программе, показало ее наличие, которое выразилось в изменении доли детей с низким и средне низким ее развитием. После программы большая часть детей уже демонстрировала показатели, отражающие большую ориентированность в учебной деятельности, более благополучное эмоциональное отношение к процессу учения и стали в большей степени соответствовать своей социальной позиции. Хотя, следует отметить, что познавательная активность детей изменилась в недостаточной степени, что обусловлено другими целями программы и отсутствием работы в ней над этим компонентом деятельности.

Представим динамику уровней мотивации учения, произошедшей в группе испытуемых в целом (таблица 9).

Таблица 9 – Динамика показателей мотивации учения в группе испытуемых в целом (n=52)

Уровень учебной мотивации	В целом испытуемые до эксперимента		В целом испытуемые после эксперимента	
	количество	доля	количество	доля
I уровень	5	9,62 %	5	9,62 %
II уровень	14	26,92 %	26	50 %
III уровень	22	42,3 %	19	36,54 %
IV уровень	9	17,3 %	2	3,84 %
V уровень	2	3,85 %	0	0 %

Отразим полученные данные на гистограмме (рисунок 16).

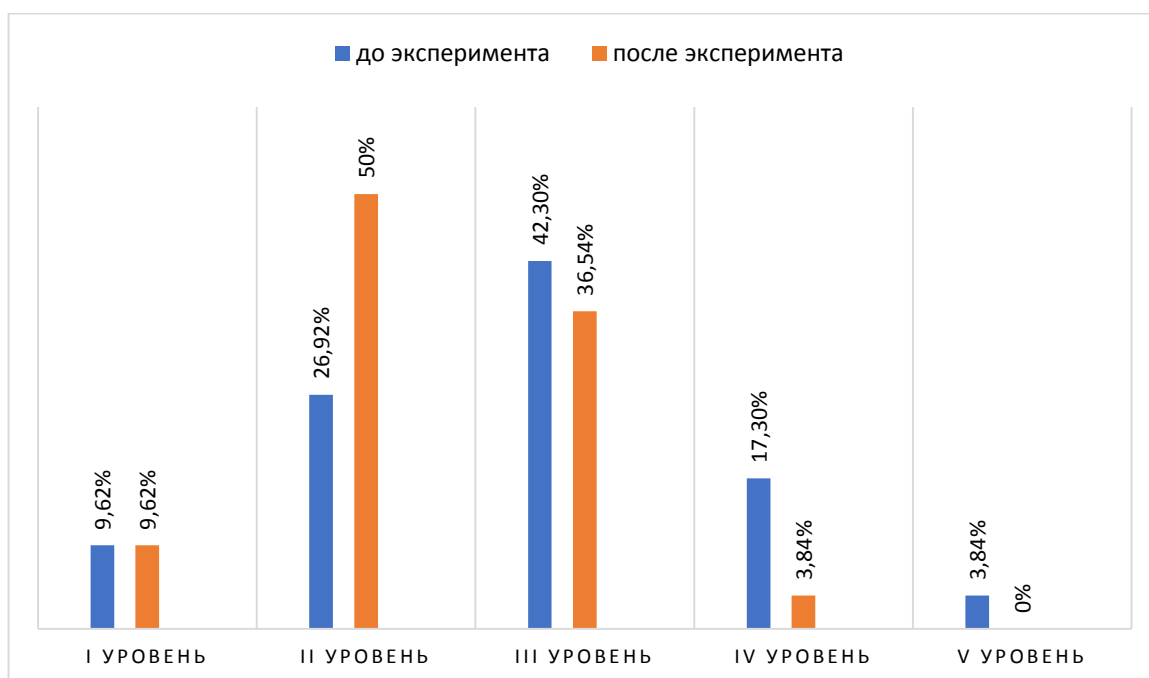


Рисунок 16 – Сравнительный анализ показателей сформированности мотивации учения в группе испытуемых до и после эксперимента

Анализ представленных данных также демонстрирует наличие динамики мотивации учения у испытуемых. Хотя доля детей с высоким уровнем развитости этого компонента личности и не изменился, значительные изменения мы видим в доле детей с хорошим уровнем развития. Также важным показателем положительного влияния программы

является и тот факт, что доля детей с крайне низким и низким уровнем мотивации уменьшилась (с крайне низкими показателями вообще отсутствует). Теперь только двоим детям (3,84 %) по-прежнему не нравится учебная деятельность, но при этом она не вызывает у них отвержения, агрессии и они ее саботируют уже в меньшей степени (ранее эти дети демонстрировали крайне низкий уровень направленности на учебную деятельность). Это подтверждает важность целенаправленной работы с детьми по формированию значимых возрастных образований личности.

Анализируя эффективность проведенной нами формирующей работы, мы отдельно проанализировали по этой методике динамику показателей таких категорий как «мотивация достижения», «тревожность» и «гнев» [104]. Показатели по шкале «познавательная активность» мы не анализировали, так как разработанная и апробированная нами программа профилактики не решала задачи развития этого компонента [104].

Представим полученные данные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные показатели степени сформированности мотивации достижений и эмоционального отношению к учению до и после эксперимента (n=52)

Шкалы \ Уровень	Мотивация достижения		Тревожность		Гнев	
	до	после	до	после	до	после
Высокий	17,31 %	25 %	30,77 %	13,46 %	17,31 %	7,69 %
Средний	38,46 %	63,46 %	48,08 %	55,77 %	48,08 %	40,38 %
Низкий	44,23 %	11,54 %	21,15 %	30,77 %	34,61 %	51,92 %

Отразим для наглядности данные сравнительного анализа на гистограммах. Результаты представим по отдельным компонентам (рисунок 17-19).

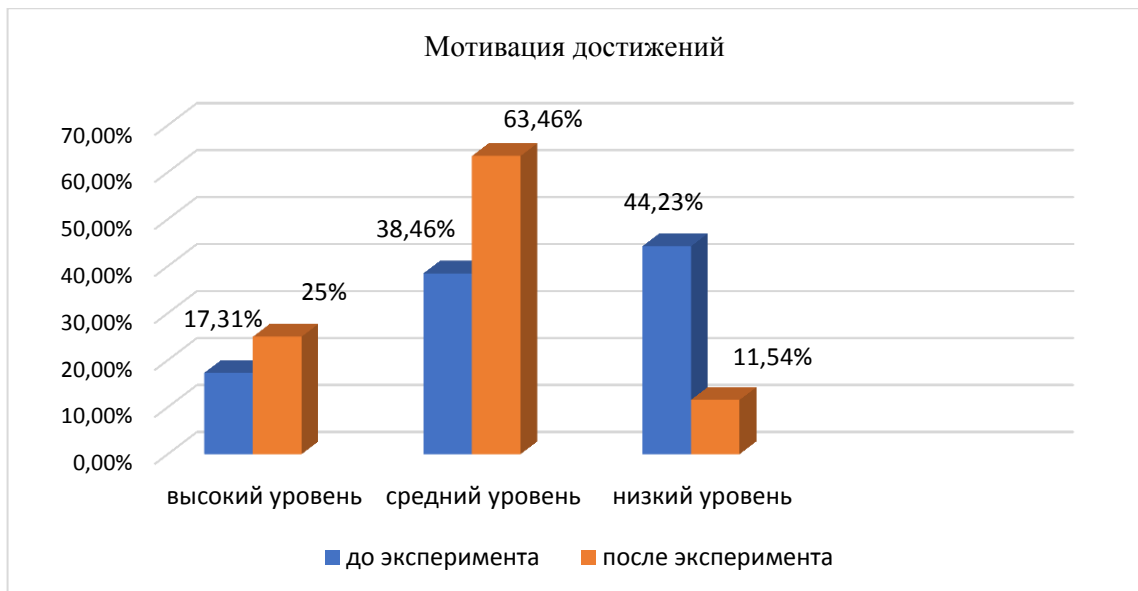


Рисунок 17 – Анализ динамики мотивации достижений

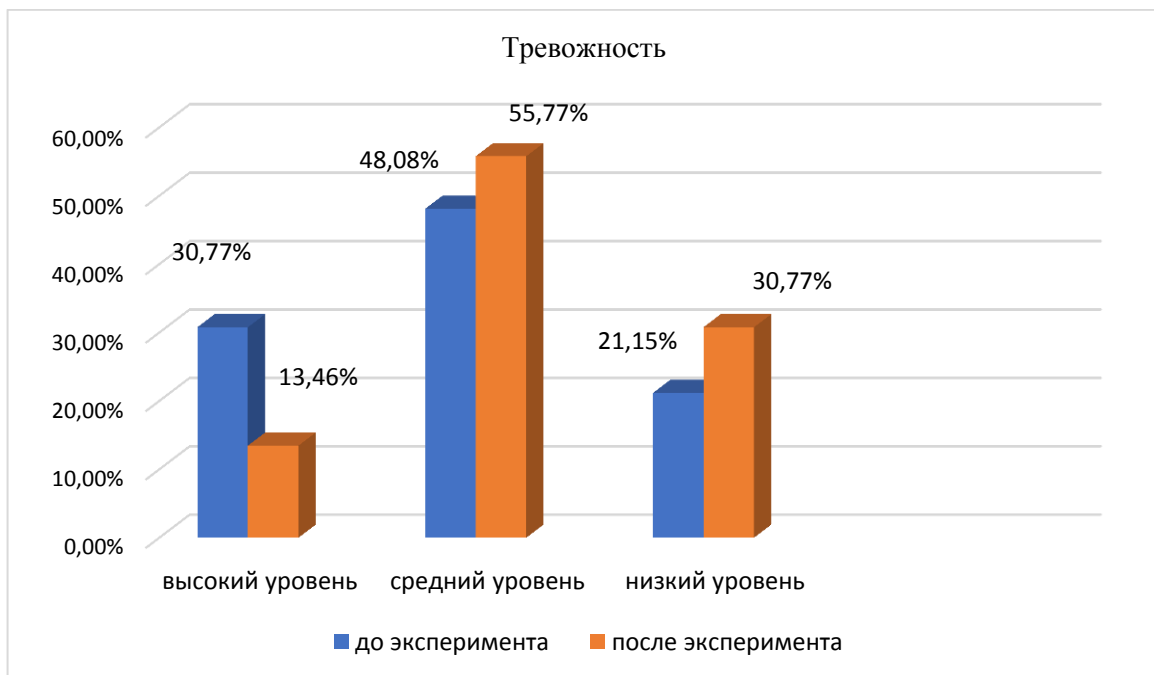


Рисунок 18 – Динамика тревожности у испытуемых

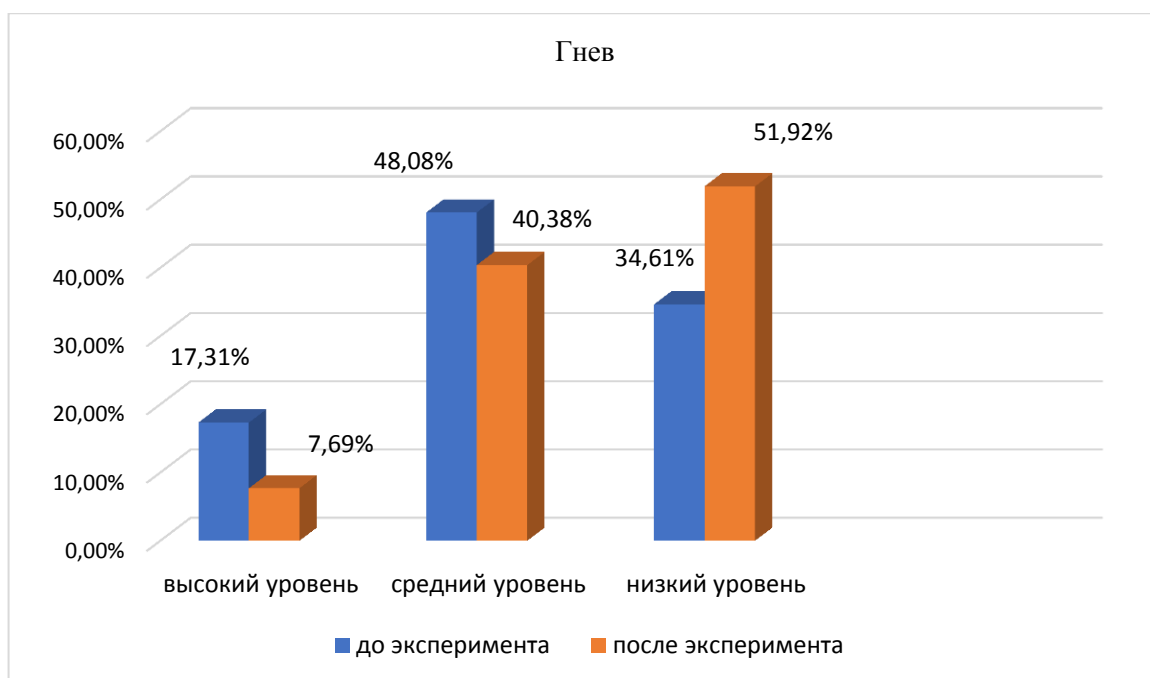


Рисунок 19 – Динамика эмоций гнева у испытуемых

Рассматривая изменения в группе испытуемых по таким показателям как мотивация достижения, тревожность и гнев, мы также выделили у детей положительную динамику. Теперь уже четверть детей показала высокий уровень мотивации достижений, а процент низкого уровня сформированности у детей направленности на результат и на успех снизился до 11,5 %. Такие количественные показатели говорят о том, что дети стали более ориентированы на создание продукта своей деятельности, на достижение качества этого продукта. То есть, детям стала более присуща регуляция своей учебной деятельности до момента ее завершения, до решения учебной задачи. Это для этого возраста важное достижение, так как это является показателем смещение направленности личности ребенка на более зрелые ориентиры в своей социальной реализации.

Также положительная динамика отмечена и в эмоциональном отношении, испытываемых детьми по отношению к учебной деятельности. Так, снизился процент детей с высокими уровнями тревожности и гнева, что позволяет предполагать более уравновешенное эмоциональное состояние

детей в ходе выполнения учебных задач и более благоприятное эмоциональное отношение к учебной деятельности.

Таким образом, данные, полученные нами на контрольном этапе эксперимента и подвергнутые сопоставительному анализу свидетельствуют об эффективности разработанной и апробированной нами программы профилактики неблагоприятных тенденций развития личности в младшем школьном возрасте. Также это позволяет утверждать необходимость целенаправленной психологической развивающей работы с детьми младшего школьного возраста в целях формирования их личностных новообразований.

Выводы по второй главе

Экспериментальное исследование было проведено с целью выявления способов и путей своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности детей младшего школьного возраста. Исследование было представлено тремя этапами, где на первом была определена база исследования и отобраны испытуемые, отобраны методы и методики исследования, на втором был проведен сбор эмпирического материала, а на третьем была разработана и апробирована программа психологических занятий с детьми младшего школьного возраста, направленная на развитие важных новообразований их личности. Все полученные данные и результаты были подвергнуты анализу.

Эксперимент проводился на базе муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 93 МБУ «Школа № 93» г. Тольятти. Выборка испытуемых представлена обучающимися 4-го класса начальной школы в количестве 52 человек.

Мы предполагали, что для более качественного развития основных возрастных новообразований младшего школьника необходима специальная целенаправленная психологическая программа, направленная на развитие рефлексии и самопонимания личности детей. Именно эти качественные преобразования, на наш взгляд, явятся основой адекватной самооценки, будут способствовать формированию навыков самоорганизации и основой

конструктивного поведения младшего школьника, что в свою очередь станет базовыми компетенциями личности в этом возрасте, ориентированными на зону ближайшего развития.

На констатирующем этапе исследования, направленного на изучение сформированности учебной мотивации, эмоционального отношения к учению, а также степени сформированности рефлексивной самооценки учебной деятельности испытуемых показало, что у 23 % испытуемых обнаружен низкий уровень сформированности школьной мотивации, у 21 % детей – низкий уровень мотивации на учебу с негативным эмоциональным отношением к ней и у 44 % детей недостаточно сформирована способность к рефлексии и оцениванию себя на основе самоанализа. Также было выявлено, что наиболее благополучные показатели были у детей по шкале «познавательная активность», хотя и здесь более четверти детей продемонстрировали низкий уровень. Низкие показатели по такому параметру, как «мотивация достижения» показали 44 % детей, тревогу в учебной деятельности испытывают 30 % испытуемых, а гнев присущ 17 % детей.

На втором этапе исследования была разработана программа психологической профилактики неблагополучных тенденций в развитии личности младших школьников. В основу программы легла гипотеза о том, что специально организованная работа по развитию рефлексии и самопонимания у детей младшего школьного возраста явится основой их адекватной самооценки, развития регуляторных навыков самоорганизации и конструктивного поведения, тем самым способствуя успешности детей в овладении учебной деятельностью. Актуальность формирования рефлексии в этом возрасте имело научно-теоретическое обоснование и согласно возрастным нормативам развития в младшем школьном возрасте рефлексия является одним из доминирующих новообразований.

Программа представлена комплексом встреч и занятий с детьми младшего школьного возраста и с их родителями. Такой комплексный

подход обусловлен необходимостью обеспечения эффективности психопрофилактических мероприятий посредством повышения родительской компетентности для обеспечения детям более устойчивых условий для актуализации положительных изменений, достигнутых в рамках развивающе-профилактической работы в разработанной программе.

В программе использовался интегративный подход, где использовалось психологическое просвещение, профилактика и элементы психокоррекции. При работе с родителями использовались методы и приемы психологического просвещения. Программа предупреждения неблагоприятных тенденций развития личности младших школьников рассчитана на 10 академических часов, которые реализовалась в рамках пяти встреч, по 2 академических часа каждая. Работа с родителями в рамках программы предполагает от 3 до 5 встреч, где первые проводились в рамках родительских собраний, а остальные предлагались родителям по их инициативному запросу.

В ходе апробации программы нами были отмечены высокая вовлеченность детей в групповые процессы и групповое взаимодействие. Во взаимодействии детей в ходе работы в программе отмечались эффекты положительного взаимовлияния и элементы взаимообучения. Были отмечены в работе детей элементы креативности, спонтанности. В отношениях детей во время занятий отмечалось взаимопринятие, ориентация на помощь и поддержку, причем как эмоциональную, так и деятельностную.

В работе с родителями мы также наблюдали положительную обратную связь. Родители выказывали интерес к предложенной тематике, задавали вопросы, были инициативны. Эта же вовлеченность и заинтересованность отразилась и в ответах родителей на вопросы мини-анкеты, где они формулировали свои знаниевые потребности и запросы об обучении конструктивным способам взаимодействия с детьми.

На контрольном этапе эксперимента были получены данные об учебной мотивации, эмоциональном отношении детей к учебной

деятельности, которые были подвергнутые сопоставительному анализу. Полученные результаты показали, что у младших школьников произошли изменения в эмоциональном отношении к учению, в сформированности рефлексивной самооценки учебной деятельности, и в сформированности учебной мотивации. Прослеживающаяся положительная динамика у учащихся позволяет прийти к выводу, что предлагаемая и проводимая программа может расцениваться как эффективная.

Результаты его свидетельствуют об эффективности разработанной и апробированной нами программы профилактики неблагоприятных тенденций развития личности в младшем школьном возрасте. Также это позволяет утверждать необходимость целенаправленной психологической развивающей работы с детьми младшего школьного возраста в целях формирования их личностных новообразований.

Заключение

В рамках магистерской диссертации нами было проведено исследование, направленное на изучение возможностей психологической профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младших школьников, где мы предполагали, что специальная программа, направленная на развитие рефлексии и самопонимания, как основ адекватной самооценки и самоорганизации младшего школьника, будет способствовать формированию новообразований и явится фактором предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности в младшем школьном возрасте.

В ходе исследования нами были проанализированы научно-теоретические представления о нормативах возрастного становления личности детей младшего школьного возраста, выделены категории неблагоприятных вариантов развития, определены тенденции, свидетельствующие о наличии факторов, способных привести к недостаточности личностного развития ребенка этого возраста, а также изучены пути и способы их коррекции или профилактики в деятельности психолога образовательных учреждений.

В рамках проверки гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование, где на первом этапе были выявлены у испытуемых параметры сформированности новообразований личности младшего школьника, на втором разработана и апробирована программа предупреждения неблагоприятных тенденций в развитии личности детей, а на третьем решались задачи анализа эффективности реализованной программы психологической профилактики.

В рамках теоретического анализа изучаемой проблемы было установлено, что в возрастной психологии четко выделены психологические особенности детей младшего школьного возраста и закономерности их психического развития, а системность и целостность научных исследований

позволила определить детерминанты и факторы, влияющие на особенности и качества психики и личности ребенка. Так, было установлено, что в период с 6-7 и до 10-11 лет именно при осуществлении активной учебной деятельности, у ребенка происходит формирование всех личностных новообразований, таких как «произвольность, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия...» [117], а также развиваются его личностные сферы – познавательная, эмоционально-волевая, нравственная с определенными качественными характеристиками. К ним относятся произвольность, обеспечивающая деятельность и поведение ребенка в соответствии с целью, задачами и «новыми», социально обусловленными необходимостями жизни, рефлексия, поддерживающая систему соответствия деятельности и поведения эталонам и нормам, а также обеспечивающая во многом самооценку и самоотношение детей. Все стороны и сферы личности в своем развитии находятся в позиции взаимной обусловленности, так как выпадение или сложности в развитии одной из сторон влекут за собой определенные последствия для всех других.

По мнению ученых, новый возрастной этап создает закономерную ситуацию внешнего и внутреннего напряжения, порождая или актуализируя сложности и проблемы развития. Неблагоприятные тенденции и трудности бывают обусловлены общими, частными или смешанными условиями и факторами. Так, эмоциональная сфера ребенка становится более сложной. Устойчивость эмоций, и положительных, и отрицательных, образуют «аффективный комплекс», где переживания за счет глубины оставляют «след», влияющий на личность, и определяют в последствие поведение ребенка. Появляющаяся агрессивность, которая может быть как психофизиологического (ослабленность здоровья, высокая истощаемость нервной системы), так и социо-психологического характера (особенности воспитания, специфика детско-родительских отношений, социальная среда и пр.), порождает межличностные проблемы и стимулирует проблемы адаптации и успешной социализации. В этом же возрасте частым негативным

явлением становятся неврозы ребенка, что, понятно, не способствует успешности его в учебной деятельности и психологическому благополучию личности ребенка.

Распространенным негативным явлением в этом возрасте являются нарушения внимания и гиперактивность различной природы. Так, почти треть детей имеют диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивность» (СДВГ) или нарушение внимание без гиперактивности (СДВ) [49]. Мотивационная сфера также имеет свои сложности, а значимая учебная мотивация не формируется непосредственно, а требует направленной работы педагогов и родителей. Учебно-познавательные мотивы младшего школьника формируются постепенно и в норме устойчиво проявляются примерно к 9-ти годам. В успешности формирования этой мотивации большую роль, помимо целенаправленной деятельности педагогов и родителей, играет готовность ребенка к школьному обучению, развитость его познавательной и когнитивной сферы, а также необходимый уровень личностной зрелости, полученный ребенком к семи годам в дошкольном детстве. Приобретенная детьми интеллектуальная готовность и устойчивый познавательный интерес позволяет младшему школьнику более благополучно, без срывов деятельности и без негативных устойчивых переживаний, решать учебные задачи, преодолевая усталость, утомление, преодолевать отсутствие игрового компонента и снижение доли спонтанности. Достигнутая детьми личностная зрелость позволяет им продуктивно соподчинять мотивы, ставить цели и организовывать свою деятельность, обеспечивая необходимую ее результативность.

Существующие сложности детей младшего школьного возраста определяют цели деятельности для практических психологов, где посредством психологической профилактики и психологической коррекции личностного неблагополучия детей существует возможность обеспечить психологическую помощь ребенку в становлении его самооценки, самосознания, рефлексии, произвольности и развитии мотивационно-

потребностной сферы в соответствии с возрастными нормами и в аспекте зоны ближайшего развития.

Экспериментальное исследование возможностей профилактики неблагоприятных тенденций в развитии личности младшего школьника было проведено с целью выявления способов и путей своевременного вмешательства психолога для минимизации или коррекции негативных вариантов развития личности детей младшего школьного возраста. Исследование было представлено тремя этапами, где на первом была определена база исследования и отобраны испытуемые, отобраны методы и методики исследования, на втором был проведен сбор эмпирического материала, а на третьем была разработана и апробирована программа психологических занятий с детьми младшего школьного возраста, направленная на развитие важных новообразований их личности. Все полученные данные и результаты были подвергнуты анализу.

Выборка испытуемых представлена обучающимися 4-го класса начальной школы в количестве 52 человек.

Мы предполагали, что для более качественного развития основных возрастных новообразований младшего школьника необходима специальная целенаправленная психологическая программа, направленная на развитие рефлексии и самопонимания личности детей. Именно эти качественные преобразования, на наш взгляд, явятся основой адекватной самооценки, будут способствовать формированию навыков самоорганизации и основой конструктивного поведения младшего школьника, что в свою очередь станет базовыми компетенциями личности в этом возрасте, ориентированными на зону ближайшего развития.

На констатирующем этапе исследования, направленного на изучение сформированности учебной мотивации, эмоционального отношения к учению, а также степени сформированности рефлексивной самооценки учебной деятельности испытуемых показало, что у 23 % испытуемых обнаружен низкий уровень сформированности школьной мотивации, у 21 %

детей – низкий уровень мотивации на учебу с негативным эмоциональным отношением к ней и у 44 % детей недостаточно сформирована способность к рефлексии и оцениванию себя на основе самоанализа. Также было выявлено, что наиболее благополучные показатели были у детей по шкале «познавательная активность», хотя и здесь более четверти детей продемонстрировали низкий уровень. Низкие показатели по такому параметру, как «мотивация достижения» показали 44 % детей, тревогу в учебной деятельности испытывают 30 % испытуемых, а гнев присущ 17 % детей.

На втором этапе исследования была разработана программа психологической профилактики неблагополучных тенденций в развитии личности младших школьников. В основу программы легла гипотеза о том, что специально организованная работа по развитию рефлексии и самопонимания у детей младшего школьного возраста явится основой их адекватной самооценки, развития регуляторных навыков самоорганизации и конструктивного поведения, тем самым способствуя успешности детей в овладении учебной деятельностью. Актуальность формирования рефлексии в этом возрасте имело научно-теоретическое обоснование и согласно возрастным нормативам развития в младшем школьном возрасте рефлексия является одним из доминирующих новообразований.

Программа представлена комплексом встреч и занятий с детьми младшего школьного возраста и с их родителями. Такой комплексный подход обусловлен необходимостью обеспечения эффективности психопрофилактических мероприятий посредством повышения родительской компетентности для обеспечения детям более устойчивых условий для актуализации положительных изменений, достигнутых в рамках развивающе-профилактической работы в разработанной программе.

В программе использовался интегративный подход, и использовались психологическое просвещение, профилактика и элементы психокоррекции. При работе с родителями использовались методы и приемы

психологического просвещения. Программа предупреждения неблагоприятных тенденций развития личности младших школьников рассчитана на 10 академических часов, которые реализовалась в рамках пяти встреч, по 2 академических часа каждая. Работа с родителями в рамках программы предполагает от 3 до 5 встреч, где первые проводились в рамках родительских собраний, а остальные предлагались родителям по их инициативному запросу.

В ходе апробации программы нами были отмечены высокая вовлеченность детей в групповые процессы и групповое взаимодействие. Во взаимодействии детей в ходе работы в программе отмечались эффекты положительного взаимовлияния и элементы взаимообучения. Были отмечены в работе детей элементы креативности, спонтанности. В отношениях детей во время занятий отмечалось взаимопринятие, ориентация на помощь и поддержку, причем как эмоциональную, так и деятельностную. В работе с родителями мы также наблюдали положительную обратную связь. Родители выказывали интерес к предложенной тематике, задавали вопросы, были инициативны. Эта же вовлеченность и заинтересованность отразилась и в запросах родителей, в которых они формулировали свои знаниевые потребности и запросы об обучении конструктивным способам взаимодействия с детьми.

На контрольном этапе эксперимента были получены данные об учебной мотивации, эмоциональном отношении детей к учебной деятельности, которые были подвергнутые сопоставительному анализу.

Результаты его свидетельствуют об эффективности разработанной и апробированной нами программы профилактики неблагоприятных тенденций развития личности в младшем школьном возрасте. Также это позволяет утверждать необходимость целенаправленной психологической развивающей работы с детьми младшего школьного возраста в целях формирования их личностных новообразований.

Список используемой литературы

1. Абульханова-Славская К. Е. Психология и сознание личности. М. МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Амбалова С. А. Мотивационная сфера детей младшего школьного возраста и особенности ее психологической диагностики [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-i-osobnosti-ee-psihologicheskoy-dagnostiki>
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
4. Андреева А. Д., Москвитина О. А. Психологическое благополучие учащихся 1-5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-uchaschihsya-1-5-h-klassov-v-kontekste-sovremennoy-sotsialnoy-situatsii-razvitiya>
5. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Издательство Института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. 320 с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2019. 448 с.
7. Ахмадуллин Ш. Т., Шарафиева Д. Н. Мотивация детей. Как мотивировать детей учиться. М.: Билингва, 2016. 80 с.
8. Башун А. Л., Нафтульев А. И. Коррекция непродуктивного психического напряжения младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2007. №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-neproduktivnogo-psihicheskogo-napryazheniya-mladshih-shkolnikov>
9. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.

10. Белошистая А. В., Левитес В. В. Развитие логического мышления младшего школьника. Учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 129 с.
11. Белошистая А. В., Левитес В. В. Теоретические основы организации обучения в начальных классах. М.: Юрайт, 2019. 129 с.
12. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. СПб.: Наука. Ленинградское отделение, 1988. 272 с.
13. Бехтерев В. М. Развитие личности и роль внушения. Избранные труды. М.: Юрайт, 2019. 285 с.
14. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
15. Болбочану А. В. Формирование внутреннего плана действий у детей второго года жизни в общении со взрослыми [Электронный ресурс]: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. Москва, 1983. 167 с. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832068.htm>
16. Большой психологический словарь: изд-е 4-е расшир. / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
17. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход. СПб.: Никая, 2019. 912 с.
18. Брель Е. Ю. Возможности лонгитюдного исследования развития алекситимии в структуре «практически здоровой» личности [Электронный ресурс] // КПЖ. 2018. №3 (128). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-longityudnogo-issledovaniyarazvitiya-aleksitimii-v-strukture-prakticheskii-zdorovoy-lichnosti>
19. Брунер Дж. О действенном и наглядно-образном представлении мира ребенком // Общая психология. Тексты. В 3-х томах. Том 3. Субъект познания. Книга 4. Под ред. Ю. Б. Дормашева, С. А. Капустина, В. В. Петухова. М.: Когито-центр, 2013. 640 с.

20. Валлон А. Психическое развитие ребенка [Электронный ресурс]. СПб.: Питер, 2001. 208 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0375/index.shtml?from_page=1
21. Венгер А. Л., Цукерман А. Г. Психологическое обследование младших школьников. СПб.: Владос, 2007. 159 с.
22. Витушкина Э. В., Кружилина Т. В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniyasamoostenki-mladshih-shkolnikov-kak-osnovy-dostizheniya-lichnostnogo-rezultata-brazovaniya>
23. Волкова М. А. Групповая психокоррекция эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppovaya-psihokorreksiya-emotsionalnyh-narusheniy-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>
24. Волкова О. Н. Особенности развития личности часто болеющего ребенка. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://medpsy.ru>
25. Востриков А. А. Проблема развития личности младших школьников в свете нового образовательного стандарта общего образования [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2011. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-lichnosti-mladshih-shkolnikov-v-svete-novogo-obrazovatel'nogo-standarta-obshchego-obrazovaniya>
26. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2017. 359 с.
27. Выготский Л. С. Кризис семи лет [Электронный ресурс] // Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология. С. 376-386. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/18.php

28. Выготский Л. С. Лекции по психологии. М.: Перспектива, 2018. 148 с.
29. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с.
30. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология [Электронный ресурс] / под ред. Д. Б. Эльконина. 432 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984/go,4;fs,0/
31. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
32. Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Психология внимания. Хрестоматия / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: АСТ, 2008. 704 с.
33. Гиппенрейтер Ю. Б., Фаликман М. В. Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия. М.: АСТ, 2009. 704 с.
34. Гонина О. О. Психология младшего школьного возраста. Учебное пособие. М.: Флинта, 2018. 272 с.
35. Гончарова О. В., Ветров П. А., Горшков О. В. Распространенность, диагностика и методы коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей [Электронный ресурс] // МС. 2012. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-diagnostika-i-metody-korreksii-sindroma-defitsita-vnimanija-s-giperaktivnostyu-u-detey>
36. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии. М.: Academia, 2008. 176 с.
37. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1986. 240 с. URL: https://bookap.info/edu/avtorov_pedagogicheskaya_psihologiya_hrestomatiya/gl3.shtm
38. Джиоева Г. Х. К проблеме формирования самооценки младшего школьника [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-samoosenki-mladshego-shkolnika>

39. Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2007. 624 с.
40. Дубровина И. В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. М.: Просвещение, 2003. 208 с.
41. Дуэк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 304 с.
42. Жане П. Психологическая эволюция личности. М.: Академический проект, 2010. 399 с.
43. Житникова Л. М. Учите детей запоминать. Пособие для воспитателя детского сада [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1985. 96 с. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0408/6_0408-4.shtml
44. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Том 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 309 с.
45. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Ленанд, 2021. 136 с.
46. Зинченко В. П. Психология образования. М.: Центр гуманитарного образования, 2018. 384 с.
47. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М.: Институт практической психологии, 1996. 544 с.
48. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
49. Исаев Д. Н. Психиатрия детского возраста. Психопатология развития. Учебник для вузов. СПб.: СпецЛит, 2013. 469 с.
50. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти у детей [Электронный ресурс] // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. М.: Международный Образовательный и Психологический колледж. 1995. 144 с. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-70.shtml
51. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Психолог в начальной школе. Справочные материалы. М.: Феникс, 2016. 406 с.

52. Казакова Е. В., Соколова Л. В. Основные характеристики функциональной зрелости коры мозга у первоклассников с большим количеством факторов риска в раннем развитии [Электронный ресурс] // Журнал медико-биологических исследований. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-funktsionalnoy-zrelosti-kory-mozga-u-pervoklassnikov-s-bolshim-kolichestvom-faktorov-riska-v-rannem-razviti>

53. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии, 2007. Том 2. № 4. С 40-56.

54. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, 2019. Т. 24. №5. С. 16-26. URL: https://psyjournals.ru/files/110334/pse_2019_n5_Karabanova.pdf

55. Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 392 с.

56. Коцарева В. В. Формирование личности в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // IN SITU. 2016. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnosti-v-mladshem-shkolnom-voznage>

57. Крыжановская Л. М. Методы психологической коррекции личности. Учебник для вузов. СПб: Владос, 2015. 239 с.

58. Куимова Н. Н., Иванова И. А. Рефлексивная самооценка младших школьников как результат овладения регулятивными универсальными учебными действиями [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-samootsenka-mladshih-shkolnikov-kak-rezultat-ovladieniya-regulyativnymi-universalnymi-uchebnymi-deystviyami>

59. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 292 с.

60. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие. М.: Академический проект, 2018. 420 с.

61. Куликова Т. И., Нгуен З. Н. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте: результаты исследования [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-narusheniya-v-mladshem-shkolnom-vozhraze-rezultaty-issledovaniya>

62. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997. 446 с.

63. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М. Книга по требованию, 2012. 392 с.

64. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 527 с.

65. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2019. 423 с.

66. Леонтьев А. Н. Развитие памяти: экспериментальное исследование высших психологических функций [Электронный ресурс]. М.: Учпедгиз, 1931. 278 с. URL: http://tlf.msk.ru/school/leontjev_razvitie_pavjati_1931.htm

67. Лисина М. И. О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Акад. пед. наук СССР, Ин-т психологии. М., 1955. 145 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=161902>

68. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009, 320 с.

69. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: Институт психологии РАН, 2006. 624 с.

70. Лубовский Д. В. Особенности внутренней позиции учащегося как факторы риска в развитии учебной деятельности // Психологическая наука и образование 2009 № 2 С 33-40.

71. Лурия А. Р. Потерянный и возвращенный мир. Маленькая книжка о большой памяти. СПб.: Питер, 2019. 352 с.

72. Лусканова Н. Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов [Электронный ресурс] // Школьный психолог, 2001. № 9. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200100907>

73. Макарычева И. А. Мотивационная сфера школьника. Общее понятие мотива и мотивации в учебной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. 2018. № 4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-shkolnika-obschee-ponyatie-motiva-i-motivatsii-v-uchebnoy-deyatelnosti>

74. Маклаков А. Г., Яхудина Е. Н. Динамика развития психических познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-razvitiya-psihicheskikh-poznavatelnyh-protssesov-i-lichnostnyh-harakteristik-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>

75. Максимова М. В. Психологические условия школьной адаптации: дисс... канд. психол. наук. М., 1994. 262 с.

76. Мамедова Л. В., Павлова В. В. Диагностика эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // European science. 2018. № 8 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-emotsionalno-volevoy-sfery-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>

77. Минаева Е. В., Казакова М. В. Особенности развития внутреннего плана действий на разных возрастных этапах [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-vnutrennego-plana-deystviy-na-raznyh-vozrastnyh-etapah>

78. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2019. 656 с.

79. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. МОДЭК, 2011. 400 с.

80. Нежнова Т. А. «Внутренняя позиция школьника» - понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе: Сборник научных трудов / Под ред И В Дубровиной. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991 С 59-71

81. Никитина Н. Б. Влияние эмоционального опыта на становление личности младшего школьника [Электронный ресурс] // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-emotsionalnogo-opyta-na-stanovlenie-lichnosti-mladshego-shkolnika>

82. Новоселова Л. С. Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика, 1978. 160 с.

83. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование. 2019. 460 с.

84. Овчарова Р. Г. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.

85. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем. Теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 462 с.

86. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: АСТ, 2020. 352 с.

87. Пономарёв Я. А. Знания, мышление и умственное развитие [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1967. 264 с. URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/znaniya-um-1967.htm>

88. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. трудов. М.: АПН СССР, 1988. С. 110-128.

89. Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум / Под общ. ред. А. С. Обухова. М.: Юрайт, 2020. 425 с.

90. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2017. 672 с.

91. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. М.: АСТ, 2015. 656 с.
92. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 574 с.
93. Романцов М. Г., Мельникова И. Ю. Часто болеющие дети: не только медицинская, но и психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. 2016. №9 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chasto-boleyuschie-deti-ne-tolko-meditsinskaya-no-i-psihologo-pedagogicheskaya-problema>
94. Романцов М. Г., Силаев А. А., Мельникова И. Ю. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих проблемы со здоровьем // Проблемы современной науки и образования, 2016. № 12 (54). С. 137-143.
95. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание /под ред. К. А. Абульхановой-Славской. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
96. Рубцов В. В., Лекторский В. А., Эльконин Б. Д. От совместного действия - к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В. В. Рубцова, Б. Д. Эльконина) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология, 2018. Т. 14. № 3. С. 5-30. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/226751923.pdf>
97. Руководство практического психолога. Психолог в школе. Практическое пособие. 2-е изд-е. / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Юрайт, 2018. 206 с.
98. Селиванов В. В. Субъектная теория мышления [Электронный ресурс] // Методология и история психологии. 2018. № 2. С. 33-46. URL: http://mhp-journal.ru/rus/2018_n2_03
99. Сергиенко Е. А., Киселева Т. С., Хлевная Е. А. Эмоциональный интеллект ребенка и здравый смысл его родителей. М.: Малыш, 2020. 256 с.

100. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. 368 с.
101. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. Н. Леонтьева. СПб.: Смысл. 2014. 119 с.
102. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 422 с.
103. Смирнова Е. О. Детская психология. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2017. 304 с.
104. Столяренко Л. Д. Детская психодиагностика и профориентация. Учебное пособие. М.: РГ-Пресс, 2021, 336 с.
105. Суворова О. В., Сорокоумова С. Н., Ивенских И. В. Влияние родительского общения и структуры семьи на самооценку младшего школьника [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-roditelskogo-obscheniya-i-struktury-semi-na-samootsenku-mladshego-shkolnika>
106. Тихонович Т. Ю. Психосоматический статус часто болеющих детей как фактор их успешной адаптации к дошкольному образовательному учреждению [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн., 2015. № 3 (9). URL: <http://medpsy.ru>
107. Ульенкова У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами развития. СПб.: Питер, 2007. 304 с.
108. Урунтаева Г. А. Детская практическая психология. Учебник. М.: Академия, 2015. 256 с.
109. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Под ред.: А. А. Казаковой. М.: Просвещение, 2019. 53 с.
110. Фельдштейн И. Д. Психология развития человека как личности. Избранные труды. В 2-х томах. М.: МПСИ, 2009. 600 с., 536 с.

111. Хатуева М. М., Швалева Н. М. Развитие психологически благополучной личности младшего школьника в условиях субъект-центрированной психологической практики [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihologicheskii-blagopoluchnoy-lichnosti-mladshego-shkolnika-v-usloviyah-subekt-tsentrirovannoy-psihologicheskoy-praktiki>

112. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. 224 с.

113. Чернышёв Р. А. Формирование психологических новообразований в условиях эффективной образовательной среды [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskikh-novoobrazovaniy-v-usloviyah-effektivnoy-obrazovatelnoy-sredy>

114. Чутко Л. С. Неврозы у детей. 3-е издание. М.: МЕДпресс, 2020. 224

115. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2008. 672 с.

116. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.

117. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детских возрастах // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. В.: МОДЭК, 2010. 400 с.

118. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist, V. 41. N 10. Chicago: University of Illinois at Chicago, 1986. P. 1040-1048.

119. Janet P. L'automatisme psychologique: essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine [Электронный ресурс]. Paris: Félix Alcan, 1889. 496 p. URL: <https://archive.org/details/lautomatisme-psych-00jane/page/n9/mode/2up>

120. Lewin K. A dynamic theory of personality [Электронный ресурс]. N-Y. and L-n: McGraw Hill Book Company Inc., 1935. 305 p. URL: https://archive.org/details/dynamic_theoryofp032261mbp

121. Piaget J. La genèse des structures logiques elementaires: classification et sériations. Actualités pédagogiques et psychologiques, 1998, 304 p.

122. Reid K., Hopkins D. & Holly P. Towards the Effective School // Psychology, Vol. 11, No. 6. Oxford: Blackwell, 1988.

123. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 50. P. 1192-1198.

124. Wundt W. Grundriss der Psychologie [Электронный ресурс]. Leipzig: W. Engelmann, 1897. 408 p. URL: <https://archive.org/details/GrundrissDerPsychologie>