**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «СЕВЕРО-ОСЕТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ИМЕНИ КОСТА ЛЕВАНОВИЧА ХЕТАГУРОВА»**

**Факультет психолого-педагогический**

**Кафедра педагогики и психологии**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Исполнитель**:

студентка 4 курса

очной формы обучения

направления подготовки

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

профиль Психология образования

**Гулиева Салимат Владимировна** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Научный руководитель**:

Амбалова Светлана Алексеевна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**«Допущена к защите»**

**Заведующий кафедрой**

Тахохов Борис Александрович \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Владикавказ 2018**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ………………………………...……………………………… | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…………………………………………………………..…. | 7 |
| 1.1. Теоретический анализ проблемы неуспеваемости в психолого-педагогической литературе…..………………………….…… | 7 |
| 1.2. Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста …………………………………………....................................... | 13 |
| 1.3. Психолого-педагогические особенности неуспевающих школьников………………… ..……..………………………..……..………. | 25 |
| ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ………..…………………………………………………... | 31 |
| 2.1. Программа исследования………..………………………………. | 31 |
| 2.2. Результаты исследования психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников ………………..……….… | 34 |
| 2.3. Выводы эмпирического исследования …………….….......…... | 48 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………..……………………..……......….…… | 52 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК…………………………….………... | 55 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ…………………………………...…….……...……........... | 59 |

ВВЕДЕНИЕ

В педагогических и психологических исследованиях проблема неуспеваемости младших школьников уже довольно продолжительное время является предметом пристального внимания. От ее решения зависит успешность, как психического развития, так и полноценной социализации подрастающего поколения в целом. Очевидно, что исключительное значение имеет как комплексное исследование данной проблемы, так и изучение аспектов неуспеваемости и отдельными науками: педагогикой, психологией, дефектологией и рядом других.

Разработке проблемы школьной неуспеваемости, ее психолого-педагогических причин, посвящены научные исследования Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Я.Л. Коломинского, И.В. Дубровиной, Ю.К. Бабанского, А.Н. Леонтьева, М.Н. Данилова, А.М. Гельмонта, Ю.З. Гильбуха, Н.А. Менчинской, В.И. Зыковой, А.Р. Лурия, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной, и многих других.

В современной педагогической науке неуспеваемость подразделяется на общую и специфическую. Общая неуспеваемость представляет собой стойкое и относительно длительное отставание обучающегося по основным предметам учебной программы. Специфическая неуспеваемость представляет собой ситуацию, когда отставание затрагивает лишь один из этих предметов. При этом успеваемость по остальным предметам школьного курса может быть удовлетворительной или даже хорошей. И при общем, и при специфическом отставании необходимо определять совокупность детерминирующих факторов, которые и являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей. В учебном процессе достаточно часто наблюдаются различные отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Очевидно, что способности отстающих учащихся полностью не реализуются. При этом умственное развитие таких детей происходит медленнее, чем это могло бы быть в условиях адекватного формирования учебной деятельности.

 В психолого-педагогических исследованиях уставлено, что причины школьной неуспеваемости могут быть следствием как «не психологических» явлений: семейно-бытовых условий, педагогической запущенности, зависить от уровня образования родителей, так и собственно психологических: связанными с недостатками интеллектуально-познавательной, мотивационно-личностной сфер, индивидуальными психологическими особенностями учащихся, несформированностью основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Статистические данные свидельствуют о том, что, даже несмотря на пристальное внимание исследователей и педагогов-практиков к проблематике причин школьной неуспеваемости, число учащихся, с трудностями в обучении, неуклонно увеличивается. Все вышесказанное и определило актуальность темы исследования данной выпускной квалификационной работы.

Цель исследования данной выпускной квалификационной работы – изучение психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников.

Объект исследования – дети младшего школьного возраста, испытывающие затруднения в процессе обучения.

Предмет исследования – психолого-педагогические причины неуспеваемости младших школьников.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования раскрыть содержание понятий «трудности в обучении», «неуспеваемость», «типы неуспеваемости»; дать психологическую характеристику детей младшего школьного возраста; определить психолого-педагогические особенности неуспевающих школьников.
2. Разработать программу эмпирического исследования, осуществить подбор методик и провести исследование психолого – педагогических причин неуспеваемости младших школьников.
3. Осуществить анализ и обобщение результатов исследования психолого – педагогических причин неуспеваемости младших школьников.

Методы исследования:

– теоретический анализ психолого-педагогической литературы;

– наблюдение, беседа, психологическая диагностика;

– методы математической обработки данных исследования.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что психолого-педагогическими причинами неуспеваемости младших школьников могут служить: несформированность функций интеллектуально-познавательной сферы, особенности эмоционально-личностной сферы, и несформированность мотивации обучения.

Также нами проверялось предположение о том, что одной из причин неуспеваемости младших школьников может являться низкий уровень позитивного отношения родителей к обучению детей.

Методологической основой исследования послужили:

* системный подход в организации научных исследований Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и других;
* понятие о возрасте и теория периодизации психического развития в работах зарубежных и отечественных психологов Ж. Пиаже, З. Фрейда, Д. Бокум, Г. Крайг, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович других;
* принципы педагогической психологии в трудах А.К. Марковой, П.П. Борисова, И.В. Дубровиной, А.А. Реана, Л.М. Фридмана, Е.Е. Даниловой и других;
* научно-методические исследования школьной неуспеваемости в работах П.П. Блонского А.Р. Лурия, А.М. Гельмонта, М.А. Данилова, Н.И. Мурачковского, В.И. Зыковой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной и других.

Практическая значимость заключается в том, что выводы и результаты данной выпускной квалификационной работы могут быть востребованы в учебно-воспитательном процессе начальной школы общеобразовательных учреждений.

Структура выпускной квалификационной работы: состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Содержит рисунки и таблицы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Теоретический анализ проблемы неуспеваемости в психолого-педагогической литературе

В современной психологии и педагогике одновременно распространены несколько определений, которые в большинстве случаев употребляются как синонимы: «неуспеваемость», «трудности в обучении», «школьная дезадаптация». Под «трудностями в обучении», при этом, подразумевается широкий диапазон проблем, которые могут возникнуть у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе. Как правило, эти затруднения выражаются в нарушении социально-психологической адаптации, проявляются в функциональном напряжении, приводят к ухудшению здоровья, а также способствуют снижению успешности обучения.

Под «неуспеваемостью», как правило, авторы понимают такую ситуацию, при которой особенности поведения и результаты обучения школьника не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям современной образовательной системы. Неуспеваемость чаще всего проявляется в слабых навыках чтения и счета, дети слабо владеют интеллектуальными операциями анализа, синтеза и обобщения. При этом, основной критерий школьной неуспеваемости – это зафиксированные педагогом неудовлетворительные отметки.

Во многих исследованиях показано, что систематическая неуспеваемость может приводить к так называемой «педагогической запущенности» ребенка. «Педагогическая запущенность» проявляется как совокупность негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы и общества. Педагогически запущенные дети, в конечном итоге, как правило пополняют группы риска.

Таким образом, понимать школьную неуспеваемость необходимо как достаточно многогранное и сложное явление современной реальности, требующей разносторонних подходов при ее изучении [30].

Как уже отмечалось, к проблеме школьной неуспеваемости психологи и педагоги всегда относились с пристальным вниманием. Определенную роль в исследовании данной проблемы имеют научные работы П.П. Блонского, А.М. Гельмонта, Н.И. Мурачковского, Ю.К. Бабанского, А.Н. Леонтьева, М.Н. Данилова, Н.А. Менчинской, В.И. Зыковой, А.Р. Лурия, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной, и многих других [16].

Было установлено, что устойчивые затруднения в обучении ведут к нарушениям поведения как в младшем школьном, так и в более поздние периоды развития, к обострению имеющихся и возникновению новых нервно-психических расстройств. Школьная неуспеваемость часто приводит к отрицательному отношению не только к учебе, но и к любой деятельности, требующей волевых усилий и трудолюбия. Возможные конфликты с педагогами и родителями приводят к тому, что неуспевающие дети перестают посещать школу, а впоследствии приобщаются к асоциальным группам.

В многочисленных исследованиях возможные причины школьной неуспеваемости определялись, как следствие действия определенных факторов: неподготовленности к школьному обучению, социальная и педагогическая запущенность, физическая и психическая ослабленность детей в результате длительных заболеваний в дошкольный период, врожденные и онтогенетические дефекты речи, которые не были исправлены в дошкольном возрасте, недостатки слуха и зрения, разные степени умственной отсталости, негативные взаимоотношения с педагогами и одноклассниками [14].

В современной психолого-педагогической науке наибольшее распространение получила теория конвергенции (сочетания) двух факторов как биологических, так и социальных. Ученые отмечают, что проблема школьной неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников. Существует мнение, что для выявления причин неуспеваемости необходимо комплексное обследование. К психологическому обследованию необходимо добавить антропометрическое (тип телосложения) и психофизиологическое (свойства нервной системы) обследования [15].

Таким образом, современная педагогическая наука трактует школьную неуспеваемость как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов.

Как уже отмечалось, существуют различные концепции и теории неуспеваемости. К классификации типов школьной неуспеваемости, в зависимости от причин, которые ее вызывают, существует несколько походов.

А.А. Бударный [8] считает необходимым выделять два типа неуспеваемости - относительную и абсолютную.

Относительная неуспеваемость определяется недостаточностью познавательной нагрузки тех учеников, которые могли бы превысить обязательные требования. Она соотносится с минимальными требованиями образовательной программы и возможностями отдельных учащихся.

Абсолютная неуспеваемость выражена в педагогических неудовлетворительных оценках и соотносится с минимальными требованиями школьной образовательной программы [8].

Концепция М.А. Данилова неуспеваемость связывает с противоречиями процесса обучения, с его движущими силами. М.А. Данилов считает, что неуспеваемость возникает в тех случаях, когда нарушается противоречивое единство того, что требуется от учащихся и их возможностей [11].

Мнение польского педагога Винцента Оконь согласуется с представлениями М.А. Данилова. Он определял неуспеваемость, как нарушение взаимодействия между внешними условиями и участниками учебного процесса (учениками и учителями).

А.М. Гельмонт, в своих работах, раскрывает наиболее значимые характеристики учебного труда. Он указывает на разные уровни усвоения учебного материала. А.М. Гельмонт под учебным материалом подразумевает определенные параграфы и главы учебников, при этом, разные типы усвоения соотносятся с определенным уровнем смысловой переработки текста. А.М. Гельмонт делит учащихся на следующие группы [11]:

1. Неуспевающие учащиеся, у которых возникают трудности при понимании текста учебника, и которые не могут уследить за ходом объяснения учителя.

2. Неуспевающие учащиеся, которые в определенной степени справляются анализом-синтезом, например, только тогда, когда речь идет о конкретных предметах, явлениях.

Значительное число ученых педагогов видели основную причину неуспеваемости, прежде всего, в несовершенстве методов преподавания. Так, например практический опыт педагогов-новаторов С.Н. Лысенковой, В.Н. Шаталова и ряда других подтверждает верность такой точки зрения.

Тем не менее, ряд учителей объясняют низкую успеваемость недостаточным развитием интеллектуальных, волевых и отдельных нравственных качеств школьников и отсутствием прилежания и усердия в обучении. Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам.

Виды практической педагогической помощи, как правило сводятся к двум: организация дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же, как на уроке) методы обучения, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить «болезнь» неуспеваемости [11].

Г.И. Щукина [45], в своих исследованиях, представляет другую классификацию причин неуспеваемости, построенную на основе фактора устойчивости отставания. Г.И. Щукина выделяет три степени школьной неуспеваемости и причин ее возникновения в каждом случае:

1. глубокое и общее отставание (по всем или многим предметам в течение длительного времени);
2. стойкая, но относительно частичная неуспеваемость, (по нескольким наиболее сложным предметам);
3. эпизодическая неуспеваемость (по разным предметам в разное время) [45].

К.В. Бардин, в своих работах, предлагает более подробную классификацию причин неуспеваемости. Все возможные причины он объединяет в четыре крупных блока:

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

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

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

4. Физиологические причины: болезни, общая слабость здоровья, заболевания нервной системы [11].

И.В. Дубровина рассматривала особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности, и выделила собственно психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости. По мнению И.В. Дубровиной и ее последователей эти факторы можно объединить в две группы: к первой из которых относятся недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй - недостатки в развитии мотивационной сферы детей [30].

Имеющиеся в отечественной литературе данные также свидетельствуют о том, что недостаток семейного воспитания, отрицательно влияет на, успешность учения школьников: С.М. Жакупов, Х.Т. Шерьязданова, У.И. Ауталипова и др. Из социально-бытовых причин неуспеваемости отмечаются такие, как разлад в семье или ее распад, грубость отношении, алкоголизм, антиобщественное поведение родителей. Вскрыты и такие причины, как равнодушие родителей к детям и к их образованию ошибки в воспитании, неумелая помощь детям [30].

А.К. Марковой [26], в своих работах, изучала влияние среды на способных и неспособных учеников. Она установила, что окружение влияет на успешное развитие способных детей в большей степени, чем на успехи малоспособных.

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

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

1.2. Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста

В большинстве теоретических концепций младший школьный возраст определяется как возраст 6-11-летних детей, обучающихся в 1 − 4 классах начальной школы.

Границы младшего школьного возраста и его психологические характеристики определяются теорией психического развития и психологической возрастной периодизацией (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Ж. Пиаже, Д. Бокум, Э. Крайг и другие) и существующими в данное время особенностями системы образования [11, 23,47].

В научных исследованиях показано, что на этом этапе происходит, прежде всего, интенсивное биологическое развитие детского организма. Сдвиги, происходящие в этот период, − это изменения в центральной нервной системе, в развитии костной и мышечной системе, а так же в деятельности внутренних органов [11].

Младший школьный возраст представляет собой период относительно спокойного и равномерного физического развития. Он характеризуется увеличением роста и веса, жизненной емкости легких, общей физической выносливости и протекает довольно пропорционально и равномерно.

С анатомо-физиологической точки зрения в младшем школьном возрасте еще не закончен полностью процесс окостенения кисти и пальцев, поэтому мелкие и точные движения пальцев и кисти руки могут вызвать затруднения и утомительны для ребенка. Продолжается функциональное совершенствование мозга, проявляющееся в активном развитии аналитико-систематическая функция коры. Происходит постепенное изменение соотношения процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится все более сильным. При этом по-прежнему преобладает процесс возбуждения, что приводит к повышенной возбудимости и импульсивности младших школьников [11].

Переход от игровой деятельности к учебной, как ведущей деятельности младшего школьного возраста, совпадает с началом школьного обучения. Именно в нем происходит формирование основных психических новообразований. Поэтому, поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребенка. Уклад жизни резко изменяется, изменяется также его социальное положение в коллективе, семье. Учение и обучение становится основной, ведущей деятельностью, а важнейшей обязанностью - обязанность приобретать знания и учиться. Обучение, как серьезный труд, предъявляет к ребенку новые требования - организованности, дисциплинированности, приложения волевых усилий [11].

Как уже отмечалось, основным видом деятельности и важнейшей обязанностью для ребенка становится учение, приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе. Правильное отношение к учению у младших школьников формируется далеко не сразу. В первые школьные дни они еще не понимают, зачем нужно учиться. Но вскоре оказывается, что обучение представляет собой труд, который требует самоограничения, волевых усилий, интеллектуальной активности и мобилизации внимания. В случае, если ребенок к этому не привык, у него может наступить разочарование и возникнуть отрицательное отношение к учению. С целью, чтобы этого не произошло педагог должен донести до ребенка мысль о том, что обучение - не праздник, не игра, а серьезная, напряженная работа, однако очень интересная, так как она позволит узнать много нового, занимательного, важного, нужного. Существенным фактором при этом является сама организация учебной работы, которая подкрепляла бы слова учителя [11] .

Многие младшие школьники на первых порах хорошо учатся, руководствуясь своими отношениями в семье. Бывает, что ребенок хорошо учится из-за мотивов взаимоотношений с коллективом. Важное значение имеет и личностная мотивация: желание получить хорошую оценку, одобрение учителей и родителей.

На начальном этапе обучения у младшего школьника должен сформироваться интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания ее значения. Педагоги отмечают, что только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда у ребенка может сформироваться интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Это является основой для формирования у младшего школьника мотивов обучения более высокого порядка, которые будут связанны уже с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям [11].

Переживание школьниками чувства удовлетворения от своих достижений влияет на формирование интереса к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Это чувство должно подкрепляться одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Когда педагог хвалит младших школьников, они испытывают чувство гордости, особый подъем сил,

Учитель с самого начала пребывания детей в школе должен стать для них непререкаемым авторитетом, что оказывает большое воспитательное воздействие на младших школьников. Авторитет учителя - самая важная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах [11].

Многие исследователи подчеркивают, что именно учебная деятельность в начальной школе стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира - ощущений и восприятий. Дети младшего школьного возраста отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью [11].

Наиболее характерной чертой восприятия детей младшего школьного возраста является его малая дифференцированность, из-за чего школьники совершают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. По этой причине ребенок может иногда путать похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6 или буквы Я и R ). При этом они способны целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, выделяя, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства - в основном, цвет, форма и величина. В периоде дошкольного развития было уже сформировано анализирующее восприятие. А к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, должно появиться синтезирующее восприятие. Развитие интеллекта детей этого возраста создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого.

В начале младшего школьного особенностью восприятия учащихся возраста является тесная связь его с действиями школьника. Сам процесс восприятия на этом уровне психического развития связан с практической деятельностью ребенка. Для детей этого возраста воспринять предмет – означает сделать с ним что-то, что-то изменить в нем, произвести какие-либо действия, потрогать, взять его. Еще одной характерной особенностью младших школьников является ярко выраженная эмоциональность восприятия [11].

Процесс обучения должен приводить к перестройке восприятия, оно должно подниматься на более высокую ступень развития, принимать характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения.

Особенностью младшего школьного возраста является и активное развитие внимание. Без определенного уровня сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. Педагог на уроке привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время. Установлено, что младшие школьники могут сосредоточено заниматься одним делом не более 10-20 минут. За период начального обучения объем внимания увеличивается два раза, повышаются и его устойчивость, переключение и распределение [11].

Вниманию учащихся начальных классов присущи некоторые возрастные особенности. Одной из них является слабость произвольного внимания. В начале младшего школьного возраста также ограничены возможности волевого регулирования внимания, управления им. Произвольность внимания младшего школьника связана с так называемой «близкой мотивации». Если у учащихся старших классов произвольность внимание может поддерживаться наличием «далекой мотивации» (они могут заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем), то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и так далее, то есть «близкой мотивации» [11].

В младшем школьном возрасте значительно лучше развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны.

На характер внимания младших школьников оказывают влияние и их индивидуальные особенности личности. Так, например, дети с сангвиническим темпераментом проявляют чрезмерную активность, что может восприниматься как невнимательность. Дети - сангвиники подвижны, непоседливы, громко разговаривают, но их ответы на уроках свидетельствуют о том, что они работает с классом. Дети флегматики и меланхолики пассивны, вялы, кажутся невнимательными. При этом они проявляют сосредоточенность на изучаемом предмете, что проявляется в их ответах на вопросы учителя. Причины невнимательности некоторых детей могут быть различными: у одних - замедленность мышления, у других - отсутствие серьезного отношения к учебе, у третьих - повышенная возбудимость центральной нервной системы и др. [11].

Под влиянием обучения в младшем школьном возрасте изменяются и возрастные особенности памяти. Роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания – усиливается. Развиваются возможности сознательного управления своей памятью и способность регулировать ее проявления. Возрастное относительное преобладание деятельности первой сигнальной системы у младших школьников определяет большее развитие наглядно-образной памяти, чем словесно-логической. Дети быстрее и лучше запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Также у младших школьников выражена склонность к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала [11].

Среди младших школьников часто встречаются дети, которые запоминают материал, один раз прочитав раздел учебника или внимательно прослушав объяснения учителя. Для них характерно не только быстрое запоминание, но и длительное сохранение выученного, легкость его воспроизводят. Встречаются школьники, которые быстро запоминают учебный материал, но и так же быстро забывают выученное. Как правило, на второй-третий день они уже слабо воспроизводят выученный материал. Самый сложный случай педагогической практики - это дети с медленным запоминанием и быстрым забыванием учебного материала. Плохое запоминание материала может быть связано с переутомлением. Для таких детей необходим специальный режим, разумная дозировка учебных занятий. Плохие результаты запоминания могут зависить не от низкого уровня развития памяти, а от неразвитых качеств внимания [16].

Основной тенденцией развития воображения в младшем школьном возрасте является это совершенствование воссоздающего воображения. Воссоздающее воображение связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счет все более правильного и полного отражения действительности. Это характеристика творческого воображения, создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также развивается [16].

В младшем школьном возрасте, также под влиянием обучения, должен происходить постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущностных характеристик. Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей психической функцией. Наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению на этапе начального школьного обучения уже завершается. Организация школьного обучение должно быть построено так, чтобы преимущественное развитие получало словесно-логическое мышление. Первые два года начального обучения дети работают в основном с наглядными образцами. В следующих классах объем таких занятий сокращается и образное мышление все меньше оказывается необходимым в учебной деятельности [16].

Для развития теоретического мышления важным условием оказывается способность к формированию научных понятий. Именно теоретическое мышление позволяет ученику решать те задачи, которые сориентированы не на наглядные внешние признаки и связи объектов, а на их внутренние, существенные свойства и отношения. Мышление начинает характеризоваться отражением существенных свойств и признаков предметов и явлений. А это, в свою очередь дает возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. Именно на этой основе у младшего школьника начинают формироваться элементарные научные понятия [11].

В основных концепциях и периодизациях психического развития отмечается, что независимо конкретного возраста, когда ребенок пошел в школу, он на определенном этапе развития проходит через кризис. Это период рождения социального «Я». Так называемый «кризис 7-ми лет» представляет собой важные внутренние изменения ребенка при относительно незаметных внешних изменениях в социальных взаимоотношениях личности ребенка с окружающими людьми.

Появляется новый уровень самосознания - осознание себя не только как мальчика, сына, партнера по игре, но и как друга, ученика, одноклассника. У ребенка появляется осознание своего социального Я, то есть себя в обществе. Ему важно, как он общается с окружающими и как они общаются с ним [11].

Как отмечают исследователи, основные предпосылки перехода на следующий возрастной этап заключается в психологической готовности ребенка к школе. Выделяются следующие составные компоненты психологической готовности к школе [11]:

1) интеллектуально - познавательная готовность (сформированность интеллектуальных операций);

2) личностная готовность (готовность мотивационной сферы);

3) социально-психологическая готовность;

4) психоэмоциональная готовность (прежде всего созревание эмоционально-волевой сферы) [11].

Особенности мотивации обучения.

По данным ряда исследований, центральное место в числе разнообразных социальных мотивов учения у младших школьников занимает мотив получения высоких оценок. Высокие отметки для маленького ученика - источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости [11].

Внутренние мотивы:

1) Познавательные мотивы - те мотивы, которые связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания; стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний;

 2) Социальные мотивы - мотивы, связанные с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью: стремление быть грамотным человеком, быть полезным обществу; стремление получить одобрение старших товарищей, добиться успеха, престижа; стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми, одноклассниками. У учеников начальных классов нередко становится доминирующей мотивация достижения. Дети с высокой успеваемостью выраженно проявляют мотивацию к достижения успеха, проявляющейся в желании хорошо и правильно выполнить задание, получить нужный результат. Дети с выраженной «мотивацией избегания неудачи» стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые может повлечет за собой низкая отметка: от недовольства учителя до санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.) [11].

Особого внимания к себе требуют дети «группы риска», а это следующие категории:

Гиперактивные дети (точнее дети с синдромом дефицита внимания). Он проявляется в чрезмерной активности, суетливости, невозможности сосредоточить внимание. У мальчиков встречается чаще, чем у девочек. Гиперактивность связана с целым комплексом нарушений. У таких детей необходимо формировать качества произвольного внимания. Для них учебные занятия должны быть построены по строгому графику. Педагоги должны игнорировать вызывающие поступки таких детей и обращать внимания на хорошие поступки. Необходимо обеспечить двигательную разрядку.

Школьники с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Это эмоционально расторможенные, агрессивные дети, или иногда застенчивые, тревожные и ранимые.

Все это необходимо учитывать не только учителю на уроке, но в первую очередь - дома, самым близким ребенку людям, от которых в большой степени зависит, как ребенок будет реагировать на возможные школьные неудачи и какие уроки он из них вынесет [11].

Таким образом, младший школьный возраст представляет собой достаточно важный формирования личности. Его характеризуют новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, преобладание нового вида деятельности - обучения, которое предъявляет к ученику ряд серьезных требований. Все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности [16].

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего это импульсивность, проявляющая в склонности незамедлительно действовать под влиянием непосредственных побуждений и импульсов, по случайным поводам, не подумав и не взвесив всех обстоятельств. Причиной этого является потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Общая недостаточность воли также является возрастной особенностью: младший школьник еще не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Ребенок может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и невозможности. Нередко наблюдается упрямство и капризность. Распространенной причиной этого являются недостатки семейного воспитания. Ребенок привык к тому, что все его требования и желания удовлетворялись. Проявления капризности и упрямства – это своеобразная форма протеста ребенка против твердых требований, предъявляемых школой, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо [16].

Особенностью младших школьников является их высокая эмоциональность. Эмоциональность проявляется, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Эмоционально окрашенное отношение вызывает у них все, что дети наблюдают, о чем думают, что делают. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости и других чуств. В-третьих, эмоциональность младших школьников выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, склонности к аффектам и частым сменам настроений, кратковременным и бурным проявлениям радости, гнева, горя, страха. Способность регулировать свои чувства и сдерживать их нежелательные проявления с годами все больше развивается [11].

В этом возрасте появляется и другое важное новообразование - произвольное поведени. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Младший школьник способен впитывать в себя моральные ценности, следовать определенным правилам и законам (рекомендация: читать и анализировать с ребенком героев и их поступки). Зачастую это может быть связано с чисто эгоистическими мотивами, например, желанием быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте — мотивом достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи [11].

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия. Младший школьник становится быть способным к оценке своего поступка с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели [11].

Неотъемлемым качеством внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах. Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Именно эти изменения в личности ребенка могут приводить к выплескам эмоций на взрослых, к капризам, желаниям сделать то, что хочется. «Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.» [11].

Было отмечено, что развитие личности младшего школьника зависит от оценки ребенка взрослыми и школьной успеваемости, так как дети в этом возрасте сильно подвержены внешнему влиянию. Для наиболее продуктивного становления личности ребенка, важно внимание и оценка взрослого. «Эмоционально-оценочное» отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Таким образом, младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных этапов школьного детства. Основные особенности этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности [11].

1.3. Психолого-педагогические особенности неуспевающих школьников

Как показал теоретический анализ психологической и педагогической литературы, неуспевающие школьники характеризуются, прежде всего, слабой самоорганизацией в процессе учения: отсутствием сформированных способов и приемов учебной работы и наличием стойкого неправильного подхода к обучению.

Очевидно, что неуспевающие ученики собственно учиться не умеют. Такие дети не осуществляют логическую обработку изучаемой темы. Отсутствует систематическая работа на уроках и дома. Неуспевающие дети, оказываясь перед необходимостью выполнить домашнее задание, предпочитают делать это наспех, не анализируя учебного материала, либо прибегают к многократному чтению, пытаясь выучить наизусть, не вникая в сущность заучиваемого. У этих учащихся не происходит систематизации усваиваемых знаний, они не способны устанавливать связи между новым материалом и пройденным. В результате этого, знания неуспевающих носят бессистемный и фрагментарный характер [21].

Ю.З. Гильбух, авторитетный ученый, предлагает в своих работах психолого-педагогическую типологию общего отставания в обучении у младших школьников, которая включает три поведенческих типа:

1. дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.
2. дети с низкой эффективностью учебной деятельности.
3. дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

К отличительным признакам учащихся первой группы можно отнести зависимость низкой интенсивности учебной деятельности от предшествовавшей ей невысокой эффективности. К другим специфическим признакам относятся: недостаточное внимание к ребенку со стороны родителей и как результат - невысокий уровень развития интеллектуально-познавательных способностей (прежде всего - мышление и речь); наблюдаемая в начале обучения в первом классе старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем сменяется равнодушием, и пассивностью, при относительно спокойных отношениях с учителями, родителями и сверстниками. В мотивации поведения детей с низкой интенсивностью учебной деятельности преобладающими являются мотивы самоутверждения, активная, практически осязаемая деятельность, признание со стороны авторитетных сверстников. Эти потребности, как правило, не находят удовлетворения в учебной деятельности, поэтому школьник стремится утвердить себя в различных видах внешкольной деятельности.

К отличительным признакам учащихся второй группы следует относить обусловленность низкой эффективности учебной деятельности, ее низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источником этого является либо нарушения функций эмоционально-волевой сферы, либо несформированность мотивов учения на начальном его этапе. Учащимся с низкой эффективностью учебной деятельности присуще то, что недостаточное развития познавательных способностей связано с бедностью речевого опыта и чувственного ребенка, связанные с низким культурным уровнем родителей, недостаточностью заботы и родительской любви в дошкольный период или во время школьного обучения.

Для группы школьников с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности характерно то, что эти два признака неуспеваемости ребенка объединены определенными причинно-следственными связями, а также возможно их одновременное проявление.

К особенностям учащихся третьей группы относятся одновременные проявления низкой эффективности и низкой интенсивности с самого начала обучения в школе. К специфическим признакам относятся: общая полная психологическая неготовность к школьному обучению, сильно проявляющаяся психическая инфантильность, затрагивающая не только интеллектуально-познавательную, мотивационную, эмоционально-волевую, но и другие сферы личности [30].

Анализируя проблему неуспеваемости учащихся, важно отметить, что в ее основе не может лежать только одна причина. Как правило, их несколько, и зачастую они действуют в комплексе. Существенно и то, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика могут наслаиваться вторичные причины, проявляющиеся уже как следствие отставания в учебе.

Трудности в обучении зачастую складываются в «порочный круг», где каждый отрицательный фактор изначально бывает вызван внешними обстоятельствами, но далее порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Это означает, что необходимо выяснять не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и принимать меры по устранению каждой из них.

Как уже говорилось, причинами неуспеваемости ребенка в школе могут служить самые разнообразные факторы. При этом необязательно предполагать, что главной причиной является его «ненормальность» или его не старательность. Очень часто в роли фактора неуспеваемости выступает поведение окружающих, а не самого школьника, а также какая-либо определенная ситуация. Вопрос неуспеваемости младших школьников необходимо решать индивидуально, на основе внимательного его изучения, с устранением причин ее вызывающих [30, с.39].

По мнению ряда исследователей к основным причинам неуспеваемости младших школьников следует относить неготовность к обучению, которая может быть выражена в трех различных аспектах.

К первому аспекту относится личностная готовность, которая выражается в отношении ребенка к учебной деятельности и к школе в целом. «Готовый» к обучению ребенок обладает достаточно развитой мотивацией и высокой эмоциональной устойчивостью.

Ко второму аспекту относится интеллектуальная готовность ребенка к школе. Интеллектуальная готовность предполагает наличие:

1. дифференцированного восприятия;
2. достаточно развитого аналитического мышления;
3. рационального подхода к действительности;
4. сформированного логического запоминания;
5. имеющегося интереса к знаниям, и к процессу их получения за счет определенных усилий;
6. сформированного уровня овладения на слух разговорной речью и способности к пониманию и применению символов;
7. определенного уровня развития тонких движений рук и зрительно - моторных координаций.

К третьему аспекту относится социально-психологическая готовность к школьному обучению. Социально-психологическая готовность предполагает:

1. определенного уровня развития у детей потребности в общении с другими;
2. наличие умения подчиняться интересам определенной группы;
3. наличие способности справляться с социальной ролью школьника.

Помимо перечисленного могут существовать и «внешние» причины неуспеваемости младших школьников. К ним относятся так называемые «проблемы учителя»: содержание обучения и методика преподавания, стиль взаимоотношений с детьми и родителями, личностные характеристики учителя и т.д.[30].

Трудности в обучении вызываются и различного рода задержками психического развития детей. Эта группа характеризуется крайне низкой интеллектуальной работоспособностью, эмоциональной незрелостью, повышенной утомляемостью, нарастающим нервным истощением. В современной образовательной среде активно создается реабилитационное образовательное пространство для детей, имеющих отклонения психические, интеллектуальные или физические.

Итак, психолого-педагогические особенности неуспевающих школьников заключаются в низком уровне самоорганизации школьников в процессе обучения: отсутствием сформированных способов и приемов учебной работы и наличием стойкого неправильного подхода к обучению.

Таким образом, рассмотрев различные теоретические аспекты школьной неуспеваемости, можно прийти к заключению, что:

1. Неуспеваемость проявляется в несоответствии подготовленности обучающихся к выполнению обязательных требований образовательной системы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений.

2. Неуспевающие ученики характеризуются пробелами в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют им воспринимать существенные элементы изучаемых понятий, а также осуществлять необходимые практические действия. А также наличием пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, которые снижают темп учебной работы настолько, что учащийся не способен за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, умений, навыков. У неуспевающих учеников недостаточно адекватный уровень развития личностных качеств, что не позволяет учащимся проявлять организованность, самостоятельность, настойчивость и те другие качества, которые необходимы для достаточно эффективного обучения [30].

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Программа исследования

Изучение психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников представляет собой комплексную задачу. Согласно современным представлениям науки факторы неуспеваемости младших школьников следует исследовать в нескольких направлениях:

* в особенностях развития интеллектуально-познавательной сферы младших школьников;
* в особенностях эмоционально-личностной сферы;
* в сформированности мотивации обучения младших школьников;
* в особенностях сформированности позитивного отношения родителей к обучению детей.

В соответствии с этим была сформулирована цель эмпирического исследования и поставлены его задачи.

Целью данного эмпирического исследования стало изучение психолого – педагогических причин неуспеваемости младших школьников.

Объектом исследования данной работы стала интеллектуально-познавательная, эмоционально-личностная и мотивационная сферы младших школьников, а также уровень сформированности позитивного отношения родителей к обучению детей.

Предмет исследования: особенности интеллектуально-познавательной, эмоционально-личностной и мотивационной сферы «неуспевающих» младших школьников и степень позитивного отношения родителей к обучению детей.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Обоснование и выбор методов исследования.
2. Отбор группы «неуспевающих» младших школьников (экспериментальной группы) и контрольной группы детей успешно справляющихся с обучением.
3. Эмпирическое исследование особенностей интеллектуально-познавательной, эмоционально-личностной и мотивационной сферы «неуспевающих» младших школьников и контрольной группы детей успешно справляющихся с обучением.
4. Изучение уровня сформированности позитивного отношения родителей к обучению детей.
5. Обработка полученных результатов и выявление особенностей интеллектуально-познавательной, эмоционально-личностной и мотивационной сферы «неуспевающих» младших школьников и степени позитивного отношения родителей к обучению детей.
6. Формулировка выводов эмпирического исследования.

Базой исследования послужило Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение базовая средняя общеобразовательная школа № 7 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением английского языка г. Владикавказа

Выборочную совокупность исследования составили учащиеся вторых классов в количестве 27 человек, мальчики и девочки в возрасте 7-8 лет, а также их родители (в основном мамы). В исследовании приняли участи педагоги образовательного учреждения, осуществляющие образовательную деятельность.

Таблица 1

 Характеристика выборочной совокупности исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Неуспевающие младшие школьники (экспериментальная группа) | Успевающие младшие школьники (контрольная группа) | Родители |
| 12 | 15 | 27 |
| Итого 27 | 27 |

Исследование проводилось в течение 2017-2018 учебного года, в период с ноября по март.

В качестве гипотезы нашего исследования мы выдвинули предположение о том, что психолого-педагогическими причинами неуспеваемости младших школьников могут служить: несформированность функций интеллектуально-познавательной сферы, особенности эмоционально-личностной сферы, и несформированность мотивации обучения. Также нами проверялось предположение о том, что одной из причин неуспеваемости младших школьников может являться низкий уровень позитивного отношения родителей к обучению детей.

Методы исследования:

1. Беседа с педагогами и родителями, анализ документации и анкетный опрос.
2. Психологическая диагностика интеллектуально-познавательной сферы младших школьников с помощью субтестов «Методики изучения интеллекта» Д. Векслера и «Теста Гилфорда» (в модификации Е. Туник).
3. Психологическая диагностика эмоционально-личностной сферы младших школьников с помощью методик: «Уровень агрессивности» Лаврентьевой Г.П., Титаренко; теста «Уровень тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена; проективного рисуночного теста «Дом. Дерево. Человек» в адаптации С.В. Велиевой.
4. Психологическая диагностика мотивационной сферы младших школьников с помощью «Методики изучения мотивации обучения школьников» М. Р. Гинзбурга.
5. Анкетирование родителей для изучения отношения родителей к обучению детей в школе.
6. Сравнительно-сопоставительный анализ данных психологической диагностики осуществлялся с помощью методов первичной (расчет средних) и вторичной математической статистики (расчет T-критерия Стьюдента).

Математическая обработка данных исследования осуществлялась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Standard Version 13, Copyright © SPSS Inc.,2005.

2.2. Ход и результаты исследования

1) На первом этапе эмпирического исследования осуществлялся отбор группы «неуспевающих» младших школьников (экспериментальной группы) и контрольной группы детей успешно справляющихся с обучением.

Для этого использовался метод анализа школьной документации и опрос педагогов, непосредственно осуществляющий учебную деятельность.

Для оценки степени затруднений, которые испытывают младшие школьники использовались следующие критерии оценки:

Таблица 2

Критерии оценки степени затруднений в обучении и неуспеваемости младших школьников

|  |  |
| --- | --- |
| **Феноменология трудностей** | **Частота встречающихся затруднений** |
| Очень часто | Не часто | Редко (или совсем отсутствует) |
| Получение неудовлетворительных оценок | + |  | \_ |
| В письменных работах пропускает буквы | + |  | \_ |
| Испытывает трудности при решении математических задач | + |  | \_ |
| Испытывает затруднения при пересказывании текста | + |  | \_ |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | + |  | \_ |
| Постоянная грязь в тетради | + |  | \_ |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | + |  | \_ |
| Неусидчив и отвлекается во время занятий | + |  | \_ |
| Испытывает страх перед опросом учителя | + |  | \_ |

На основании анализа школьной документации и опроса педагогов, непосредственно осуществляющих учебную деятельность, по указанным в таблице 2 критериям оценки степени затруднений в обучении и неуспеваемости младших школьников, были сформированы экспериментальная и контрольная группы младших школьников. В экспериментальную группу «неуспевающих» младших школьников вошли 12 детей, часто и очень часто испытывающие затруднения в обучении. Контрольную группу составили 15 детей, относительно успешно справляющие с обучением и редко испытывающих затруднения.

2) На следующем этапе эмпирического исследования осуществлялась психологическая диагностика интеллектуально-познавательной сферы младших школьников с помощью субтестов «Методики изучения интеллекта» Д. Векслера и «Теста Гилфорда» (в модификации Е. Туник).

Результаты представлены в диаграмме на рисунке 1 и в приложении А.

Рисунок 1. Диаграмма результатов сравнительного анализа интеллектуально-познавательной сферы «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников с помощью субтестов «Методики изучения интеллекта» Д. Векслера и «Теста Гилфорда».

Как видно из диаграммы на рисунке 1, интеллектуально-познавательные характеристики «неуспевающих» младших школьников по всем шкалам двух методик уступают в значениях «успевающим» школьникам.

По субтестам методики Д. Векслера сложилась такая картина:

«Общая осведомленность» у «неуспевающих» школьников – 9,3 б,, у «успевающих» - 12,1 б. «Понятливость» «успевающих» (12,19 б.) также значительно выше, чем у «неуспевающих» школьников (8,9 б.). «Арифметическим счетом» «неуспевающие» школьники владеют хуже «успевающих» (9,06 б. и 12,3 балла соответственно). Субтест «Сходство» выявил 9,2 б. у «неуспевающих» школьников и 12,8 б. у «успевающих». Тест на оценку «Словарного запаса» показал 8,9 б. у «неуспевающих» и 12,8 б. у «успевающих» младших школьников.

Оценивая результаты диагностики методикой Д. Векслера необходимо отметить, что в целом интеллект «успевающих» можно оценить на уровне выше среднего, а «неуспевающих» школьников» - ниже среднего.

Развитие познавательных способностей младших школьников оценивалась с помощью «Теста Гилфорда» (в модификации Е. Туник). Наибольшие различия установлены по шкале «беглость» мышления - 29 б. у «неуспевающих» школьников и 40,1 б. у «успевающих». Это означает что, успевающие школьники в полтора раза быстрее мыслят, их навыки познавательной деятельности развиты значительно лучше, чем у «неуспевающих» младших школьников. Значительная разница установлена и в «Точности» выполнения познавательных заданий – 23,9 б. у «неуспевающих» школьников и 32,4 б. у «успевающих».

«Гибкость» и «оригинальность» мышления хотя и различаются у «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников, но эти различия проявляются не столь значительно: «Гибкость» - 21 б. у «неуспевающих» школьников и 24б. у «успевающих», «оригинальность» - 74,8 б. у «неуспевающих» школьников и 76,6 б. у «успевающих».

Сравнительный анализ данных методик «Методики изучения интеллекта» Д. Векслера и «Теста Гилфорда» с помощью расчета t-критерия Стьюдента в группах «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников (приложение Б) выявил статистически значимые различия в развитии их интеллектуально-познавательной сферы.

Таблица 3

Значимые различия в развитии интеллектуально-познавательной сферы «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Показатели развития интеллектуально-познавательной сферы** | **Значение t-критерия** | **Уровень достоверности** |
| *Осведомленность* | t= -7,397 | p≤0,01 |
| *Понятливость* | t= -5,837 | p≤0,01 |
| *Арифметический счет* | t= -6,527 | p≤0,01 |
| *Словарный* | t= -8,078 | p≤0,01 |
| *Беглость мышления* | t= -2,738 | p≤0,05 |

Таким образом, характеризуя развитие интеллектуально-познавательной сферы младших школьников с точки зрения возможных причин школьной неуспеваемости, необходимо заключить, что у «неуспевающих» младших школьников, прежде всего, не сформированы основные операциональные умственные действия и слабо развита беглость познавательной деятельности. Тогда как, другие основные качества познавательной сферы (оригинальность, гибкость, точность) у «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников значительно не различаются.

3) На следующем этапе эмпирического исследования осуществлялась психологическая диагностика эмоционально-личностной сферы младших школьников с помощью методик: «Уровень агрессивности» Лаврентьевой Г.П., Титаренко; теста «Уровень тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена; проективного рисуночного теста «Дом. Дерево. Человек» в адаптации С.В. Велиевой.

Результаты представлены в диаграммах на рисунках 2-3 и в приложении А.

Рисунок 2. Диаграмма результатов сравнительного анализа эмоционально-личностной сферы младших школьников по данным методик: «Уровень агрессивности» Лаврентьевой Г.П., Титаренко и теста «Уровень тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена.

Как видно из диаграммы на рисунке 2, эмоционально-личностная сфера «неуспевающих» младших школьников характеризуется повышенным по сравнению с «успевающими» уровнем тревожности (52,08 б. и 27,7 б. соответственно). В данном случае, мы полагаем, причиной возникновения тревожности «неуспевающих» младших школьников может являться внутриличностный конфликт, связанный с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности и, прежде всего, учебной. Затруднения, которые испытывают школьники в обучении порождают страх негативной оценки со стороны взрослых, и следовательно порождают чувство неуверенности и тревожности. В свою очередь, постоянное и устойчивое чувство тревоги не способствует концентрации и сосредоточению на целях и задачах учебной деятельности, препятствуя познавательной активности.

Уровень агрессивности «неуспевающих» младших школьников также выявлен на более высоком уровне, чем у «успевающих» (10,08 б. и 5,3 б. соответственно).

Если рассматривать агрессию как психологическую защитную реакцию, очевидно, что «неуспевающие» младшие школьники в значительно большей степени фрустрированы, чем «успевающие».

Сравнительный анализ данных методик «Уровень агрессивности» Лаврентьевой Г.П., Титаренко и теста «Уровень тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена с помощью расчета t-критерия Стьюдента в группах «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников (приложение Б) выявил статистически значимые различия в их тревожности и агрессивности (см. таблицу 4).

Таблица 4

Значимые различия тревожности и агрессивности «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Показатели эмоциональной сферы** | **Значение t-критерия** | **Уровень достоверности** |
| *Уровень тревожности* | t= 4,015 | p≤0,01 |
| *Уровень агрессивности*  | t= 4,873 | p≤0,01 |

Как видно из таблицы 4, уровень тревожности «неуспевающих» младших школьников статистически значимо выше, чем у «успевающих» (t= 4,015 , при p≤0,01), уровень агрессивности также - t= 4,873, при p≤0,01.

Неуспевающие школьники проявляют высокую степень недоверия к новым ситуациям, не умеют находить эмоциональный контакт с окружающими, правильно выстраивать отношения в межличностных отношениях. Они неадекватны в оценке замечаний педагогов, воспринимают их как угрозу, а не как руководство к действию.

Это означает, что такие показатели эмоционально-личностной сферы младших школьников как повышенная тревожность и агрессивность могут являться одной психологических причин затруднений в обучении и приводить к «не успешности» в учебной деятельности.

Анализ особенностей эмоционально-личностной сферы «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников проводился и с использованием данных проективного рисуночного теста «Дом. Дерево. Человек» С.В. Велиевой.

Результаты представлены в диаграммах на рисунке 3 и в приложении А.

Рисунок 3. Диаграмма результатов сравнительного анализа эмоционально-личностной сферы младших школьников по данным методики «Дом. Дерево. Человек» С.В. Велиевой.

Как видно из диаграммы на рисунке 3, и «успевающие» и «неуспевающие» младшие школьники проявляют повышенную тревожность (7,2 б. и 15 б. соответственно). Однако, уровень тревожности «неуспевающих» младших школьников практически вдвое выше. Эти показатели согласуются с данными, полученными по методике Уровень тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена.

Также в рисунках младших школьников обеих групп очевидно выражен симптомокомплекс «Незащищенность» (8,75 б. у «неуспевающих» школьников и 5,6 б. у «успевающих»). Это означает, что школьники обеих групп испытывают ощущение беззащитности, чувство одиночества перед лицом решения сложных задач. Очевидно, что это связано и с высокой тревожностью младших школьников.

При этом достаточно сильно проявляется чувство «враждебности» (4,2 б. у «неуспевающих» школьников и 3 б. у «успевающих). «Неуспевающие» школьники чаще других испытывают недоверие к окружающим, выражающееся в проявлении враждебных и недружелюбных реакций.

«Недоверие к себе» младшие школьники обеих групп испытывают на низком уровне (0,9 б. у «неуспевающих» школьников и 0,7 б. у «успевающих»). Это означает, что школьники вполне уверены в правильности своего поведения, своих действий и не осознают, что причины их ошибок и неудач могут заключатся в них самих.

«Неуспевающие» школьники чаще, чем ««успевающие» испытывают трудности в общении (3 б. и 1,9 б. соответственно). Это свидетельствует о недостаточности развития навыков общения, о возможных затруднениях в разговорной речи и понимания смысла высказываний окружающих.

При этом выявлен определенный уровень «Конфликтности и фрустрации» (2,8 б. у «неуспевающих» школьников и 2,1 б. у «успевающих»). Несмотря на то, что этот уровень не особенно высок, у «неуспевающих» младших школьников, он все-таки более выражен. Вероятно, невозможность достижения определенных потребностей (например, получения похвалы учителя или родителей за успехи в обучении) вызывает раздражение и приводит к обострению ситуации.

Сравнительный анализ данных методики «Дом. Дерево. Человек», в адаптации С.В. Велиевой с помощью расчета t-критерия Стьюдента в группах «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников (приложение Б) выявил статистически значимые различия в их психо-эмоциональных состояниях (см. таблицу 5).

Таблица 5

Значимые различия в психо-эмоциональных состояниях «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Показатели психо-эмоционального состояния** | **Значение t-критерия** | **Уровень достоверности** |
| *Незащищенность* | t= 6,861 | p≤0,01 |
| *Тревожность*  | t= 5,987 | p≤0,01 |
| *Чувство полноценности* | t= -2,784 | p≤0,05 |
| *Враждебность* | t= 2,276 | p≤0,05 |
| *Трудности общения* | t= 3,558 | p≤0,01 |

Как видно из таблицы 5, уровень тревожности «неуспевающих» младших школьников статистически значимо выше, чем у «успевающих» (t= 5,987 , при p≤0,01), уровень незащищенности также - t= 6,861, при p≤0,01.

Чувство полноценности «успевающих» выше, чем у «неуспевающих» (t= -2,784, при p≤0,05).

Враждебность «неуспевающие» младшие школьники проявляют чаще, чем «успевающие» (t= 2,276, при p≤0,05).

И трудности в общении «неуспевающие» дети испытывают в большей степени (t= 3,558, при p≤0,05).

Таким образом, характеризуя эмоционально-личностную сферу «неуспевающих» младших школьников необходимо отметить, что она отличается, прежде всего, повышенной тревожностью и агрессивностью, проявлением враждебных по отношению к окружающим реакций. Они в большей мере испытывают чувство незащищенности в новых и проблемных для них ситуациях. Испытывают затруднения в общении. При этом чувство полноценности достаточно сильно выражено, то есть школьники не понимают, что причины их затруднений и проблем в обучении заключены в них самих.

4) На следующем этапе эмпирического исследования осуществлялась психологическая диагностика мотивации обучения школьников с помощью «Методики изучения мотивации обучения школьников» М. Р. Гинзбурга.

Рассматривая учебную мотивацию как показатель результативности обучения младших школьников, М. Р. Гинзбург полагал, что сформированности мотивации к обучению и заложены основные предпосылки успешности учебной деятельности.

Результаты диагностика мотивации обучения представлены в диаграмме на рисунке 4 и в приложении А.

Рисунок 4. Диаграмма результатов сравнительного анализа мотивации обучения «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников.

Как видно из диаграммы на рисунке 4, в структуре учебной мотивации «неуспевающих» младших школьников наиболее выражен «позиционный мотив» (1,16 б.), заключающийся в разного рода попытках самоутверждения, в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д.

Далее следуют «социальные мотивы» (1,08 б.) и «мотив получения отметки» (1,08 б.). Это означает, что в мотивации обучения «неуспевающих» младших школьников преобладает стремление к взаимодействию с другими людьми, стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет. При этом очень выражено желание получать положительные отметки, похвалу учителя в силу осознания социальной необходимости, чувства необходимости и ответственности перед значимыми взрослыми.

Достаточно выражены «внешний» и «игровой» мотивы учебной деятельности (1,0 б.). Это означает, что обучение «неуспевающих» младших школьников происходит при внешней стимуляции, осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления родных, учителя и т.д. При этом, для «неуспевающих» школьников характерно предпочтение игровых форм обучения, в то время как собственно учебные действия могут вызывать определенные затруднения.

Внутренняя мотивация обучения, то есть собственно «учебный мотив» выражен у «неуспевающих» младших школьников достаточно слабо – 0,58 б. Эти мотивы свидетельствуют об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками и определяются глубиной интереса к знаниям, к существенным свойствам явлений. Очевидно, что у «неуспевающих» младших школьников эти виды мотивов сформированы на недостаточном уровне.

Структура мотивации обучения в группе «успевающих»» младших школьников − несколько иная:

Первую позицию занимает мотив «получения отметки» - 1,93 б. Это означает, что для школьников крайне важно получать положительные отметки, похвалу учителя и одобрение со стороны значимых взрослых (родителей, родственников, друзей).

На втором месте по значимости – собственно внутренняя учебная мотивация – 1,86 б. В ней проявляется собственно интерес к процессу учебной деятельности, интерес к результату обучения. Школьники, мотивированные на результат обучения, ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели. Учебная деятельность вызывает у них при этом положительные эмоции, мобилизацию внутренних ресурсов и сосредоточение внимания. К этой группе относятся также мотивы, свидетельствующие об ориентации школьников на овладение способами добывания знаний, а также интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний.

Далее следуют «социальные мотивы» обучения (1,7 б.), что свидельствует об осознании социальной необходимости, долга и ответственности за успешность деятельности. При этом «социальные мотивы» являются внешними мотивами обучения. Целью этих действий могут быть: желание получить хорошую отметку, показать своим товарищам свое умение решать задачи, добиться похвалы учителя.

Внешний мотив обучения, то есть необходимость постоянной стимуляции ученика со стороны кого-то из взрослых, выражен на уровне 1б. «Игровой» мотив учебной деятельности на уровне – 0,9 б. Это означает, что хотя они и присутствуют в структуре мотивации обучения «успевающих»» младших школьников, но занимают там далеко не доминирующие позиции.

Сравнительный анализ данных «Методики изучения мотивации обучения школьников» М. Р. Гинзбурга с помощью расчета t-критерия Стьюдента в группах «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников (приложение Б) выявил статистически значимые различия в структуре их мотивации учебной деятельности (см. таблицу 6).

Таблица 6

Значимые различия в структуре мотивации обучения «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Мотивы учебной деятельности** | **Значение t-критерия** | **Уровень достоверности** |
| *Мотив получение отметки* | t= -3,343 | p≤0,01 |
| *Позиционный мотив*  | t= -2,718 | p≤0,05 |
| *Учебный мотив* | t= -5,774 | p≤0,05 |

Очевидно, что мотивация обучения «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников статистически значимо различается по видам мотивов – «Мотив получение отметки» (t= -3,343, при p≤0,01), «Позиционный мотив» (t= 2,718, при p≤0,05) и «Учебный мотив» (t= 2,718, при p≤0,05).

В целом, характеризуя мотивацию обучения и младших школьников, можно заключить, что структура мотивации обучения «неуспевающих» детей отличается преобладанием «позиционных», «социальных» и «внешних» мотивов над внутренними «учебными». При этом, для «неуспевающих» школьников характерно предпочтение игровых форм обучения.

Для «успевающих» младших школьников характерно преобладание внутренних, собственно «учебных» мотивов и стремление получать положительные отметки, похвалу учителя.

Таким образом, проведенное изучение мотивации обучения, дает основание считать, что несформированность адекватной внутренней мотивации обучения – является одной из причин неуспеваемости младших школьников.

5) На следующем этапе эмпирического исследования осуществлялось изучение отношения родителей «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников к обучению детей в школе. В исследовании использовалось анкетирование родителей.

Результаты представлены в диаграмме на рисунке 5 и в приложении А.

Рисунок 5. Диаграмма результатов сравнительного анализа отношения родителей к обучению детей в школе «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников.

Из диаграммы на рисунке 5 видно, что уровень позитивного интереса и отношения родителей к обучению детей в школе в группе родителей «неуспевающих» младших школьников значительно ниже, чем в группе родителей «успевающих» (5,4 б. и 7,7 б. соответственно).

Расчета t-критерия Стьюдента результатов изучения отношения родителей к обучению детей в группах родителей «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников (приложение Б) выявил статистически значимые различия в уровне их позитивного интереса и отношения (t= -4,449, при p≤0,01).

Это означает, что родители «успевающих» младших школьников значительно чаще интересуются проблемами обучения своих детей, больше времени уделяют выполнению домашних заданий, участвуют в организации школьной жизни, стимулируют мотивацию их обучения.

Родители «неуспевающих» младших школьников значительно меньше проявляют интерес к проблемами обучения своих детей. Они не организуют самостоятельную учебную деятельность школьников, не проявляют достаточного интереса к их школьной жизни. Они предпочитают переложить эти вопросы на педагогов и образовательную организацию в целом.

Таким образом, считаем возможным заключить, что низкий уровень позитивного интереса и отношения родителей к обучению детей в школе может являться одной из причин «неуспеваемости» младших школьников.

2.3. Выводы эмпирического исследования

Проведенное эмпирическое исследование психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников дает основание для формулировки некоторых выводов исследования:

1. Исследование особенностей интеллектуально-познавательной сферы младших школьников показало, что интеллектуально-познавательные характеристики «неуспевающих» младших школьников значительно уступают в значениях «успевающим» школьникам.

 Интеллект «успевающих» можно оценить на уровне выше среднего, а «неуспевающих» школьников» - ниже среднего. У «неуспевающих» младших школьников, прежде всего, не сформированы основные операциональные умственные действия и слабо развита беглость познавательной деятельности. Тогда как, другие основные качества познавательной сферы (оригинальность, гибкость, точность) у «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников значительно не различаются.

1. Исследование особенностей эмоционально-личностной сферы «неуспевающих» младших школьников показало, что она отличается, прежде всего, повышенной тревожностью и агрессивностью, проявлением враждебных по отношению к окружающим реакций. Они в большей мере испытывают чувство незащищенности в новых и проблемных для них ситуациях. Испытывают затруднения в общении. При этом чувство полноценности достаточно сильно выражено, то есть школьники не понимают, что причины их затруднений и проблем в обучении заключены в них самих.
2. Исследование мотивации обучения младших школьников показало, что в структуре учебной мотивации «неуспевающих» младших школьников наиболее выражен «позиционный мотив», заключающийся в разного рода попытках самоутверждения, в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д. Достаточно выражены «внешний» и «игровой» мотивы учебной деятельности. Это означает, что обучение «неуспевающих» младших школьников происходит при внешней стимуляции, осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления родных, учителя и т.д. При этом, для «неуспевающих» школьников характерно предпочтение игровых форм обучения, в то время как собственно учебные действия могут вызывать определенные затруднения. Внутренняя мотивация обучения, то есть собственно «учебный мотив» выражен у «неуспевающих» младших школьников достаточно слабо. Эти мотивы свидетельствуют об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками и определяются глубиной интереса к знаниям, к существенным свойствам явлений. Очевидно, что у «неуспевающих» младших школьников эти виды мотивов сформированы на недостаточном уровне.

В целом, характеризуя мотивацию обучения и младших школьников, можно заключить, что структура мотивации обучения «неуспевающих» детей отличается преобладанием «позиционных», «социальных» и «внешних» мотивов над внутренними «учебными». При этом, для «неуспевающих» школьников характерно предпочтение игровых форм обучения. Для «успевающих» младших школьников характерно преобладание внутренних, собственно «учебных» мотивов.

1. Изучение отношения родителей «успевающих» и «неуспевающих» младших школьников к обучению детей в школе показало, что что родители «успевающих» младших школьников значительно чаще интересуются проблемами обучения своих детей, больше времени уделяют выполнению домашних заданий, участвуют в организации школьной жизни, стимулируют мотивацию их обучения. Родители «неуспевающих» младших школьников значительно меньше проявляют интерес к проблемами обучения своих детей. Они не организуют самостоятельную учебную деятельность школьников, не проявляют достаточного интереса к их школьной жизни Они предпочитают переложить эти вопросы на педагогов и образовательную организацию в целом.
2. В итоге эмпирического исследования мы пришли к заключению, что интеллектуально-познавательная сфера «неуспевающих» школьников отличается слабой сформированностью операциональной стороны мышления, недостаточной сформированность отдельны умственных действий при среднем уровне познавательной активности детей.

Эмоционально-личностная сфера «неуспевающих» младших школьников характеризуется повышенной тревожностью и агрессивностью на общем фоне эмоциональной нестабильности и фрустрированности.

 Мотивационно-личностная сфера «неуспевающих» школьников отличается несформированность внутренней учебной мотивации и преобладанием внешних мотивов обучения над внутренними.

Степень позитивного отношения родителей «неуспевающих» младших школьников к обучению детей недостаточна для обеспечения успешности их учебной деятельности.

Все перечисленное, на наш взгляд, и является основными психолого – педагогическими причинами неуспеваемости младших школьников.

Таким образом, наше предположение о том, что психолого-педагогическими причинами неуспеваемости младших школьников могут служить: несформированность функций интеллектуально-познавательной сферы, особенности эмоционально-личностной сферы, и несформированность мотивации обучения, а также о том, что одной из причин неуспеваемости младших школьников может являться низкий уровень позитивного отношения родителей к обучению детей − нашло эмпирическое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как уже отмечалось, проблема школьной неуспеваемости уже довольно долго является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.

Исследованию данной проблематики были посвящены научные труды Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Д.В Эльконина, Е.П. Ильина, А.М. Гельмонта, Ю.З. Гильбуха, Я.Л. Коломинского, Н.И. Мурачковского, Ю.К. Бабанского, А.Н. Леонтьева, М.Н. Данилова, Н.А. Менчинской, В.И. Зыковой, А.Р. Лурия, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной, и многих других. В них было выявлено, что школьная неуспеваемость может быть следствием причин как непсихологического характера: семейно-бытовых условий, педагогической запущенности, уровня образования родителей, так и психологического: недостатков в познавательной, потребностно-мотивационной сферах, индивидуально психологических особенностей учащихся, несформированности операций анализа и синтеза.

Несмотря на постоянное внимание ученых и практиков - педагогов и психологов к проблеме школьной неуспеваемости, она еще далека от окончательного разрешения и не теряет своей актуальности.

Цель исследования данной выпускной квалификационной работы было – изучение психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников.

В первой главе исследования был осуществлен теоретико-методологический анализ понятий «трудности в обучении», «неуспеваемость», «типы неуспеваемости», дана психологическая характеристика детей младшего школьного возраста, определены психолого-педагогические особенности неуспевающих школьников.

Результаты проведенного эмпирического исследования связи личностных особенностей и готовности к переменам в юношеском возрасте позволяют заключить, что: эмоционально-личностная сфера «неуспевающих» младших школьников характеризуется повышенной тревожностью и агрессивностью на общем фоне эмоциональной нестабильности и фрустрированности.

Мотивационно-личностная сфера «неуспевающих» школьников отличается несформированность внутренней учебной мотивации и преобладанием внешних мотивов обучения над внутренними.

Степень позитивного отношения родителей «неуспевающих» младших школьников к обучению детей недостаточна для обеспечения успешности их учебной деятельности.

В перечисленных выявленных особенностях мы и видим основные психолого – педагогическими причины неуспеваемости младших школьников.

Выдвигаемое предположение о том, что психолого-педагогическими причинами неуспеваемости младших школьников могут служить: несформированность функций интеллектуально-познавательной сферы, особенности эмоционально-личностной сферы, и несформированность мотивации обучения, а также о том, что одной из причин неуспеваемости младших школьников может являться низкий уровень позитивного отношения родителей к обучению детей − нашло эмпирическое подтверждение.

Таким образом, цели исследования выпускной квалификационной работы были достигнуты, а поставленные задачи – решены.

Предполагаем, что результаты данной работы позволяют расширить представления психологической и педагогической науки о проблеме психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников.

Результаты эмпирического исследования могут служить теоретической базой для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания в младшем школьном возрасте.

Предполагаем, что результаты данного исследования могли бы стать интересными специалистам – педагогам, психологам, работающим в области психологического сопровождения образовательного процесса в начальной школе, формирования личности младшего школьника а также и широкому кругу родителей и педагогического сообщества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл. 2007. -523с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа/ А.Г. Асмолов. - М.: ИЦ «Академия», 2002.- 367 с.
4. Барташников А.А. «Научите мыслить. Руководство для учителей младших школьников».- Ростов на Дону, 1998.- 213 с.
5. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М., 2006.
6. Богданова Т.Г. «Диагностика познавательной сферы ребенка». - М., 1994.
7. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.
8. Бударный А.А, Родионова И.К. «Психолого-педагогические причины неуспеваемости детей младших школьников». // Школьный психолог. № 136, 2001.
9. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь - справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов - СПб.: Питер, 2007. - 687 с.
10. Волокитина М.Н. «Очерки психологии младших школьников». - М., Генезис, 2001.
11. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Высш. пед. Учеб. Заведений. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003, - 368 с.
12. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования [Электронный ресурс] : учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов.— М. : Академический Проект, 2015. — 383 c. — 978-5-8291-1188-5. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36747.html>
13. Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшекласников и студентов. - СПб: Питер, 2012, - 208 с.
14. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. «Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста». // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М, 1998.
15. Диагностика и коррекционная работа школьного психолога /Под ред. Дубровиной И.В. – М., 1987.
16. Дусавицкий А.К., Репкин В.В. «Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения» // Вопр. психологии. 1995,№ 3.
17. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 560 с.
18. Забродин Ю.М. Психодиагностика [Электронный ресурс] / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян. — Саратов: Вузовское образование, 2015. — 449 c. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29298.html>
19. Запорожец А.В., Лисина М.И. «Развитие общения у дошкольников и младших школьников». - М., 1997- 347 с.
20. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования / Ред. А.С. Прангишвили. – Тб., 2003. С. 49-58.
21. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы/ О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. Изд. 6-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
22. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 2005.
23. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
24. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2009, - 464 с.
25. Маклаков А. Г. Общая психология: Учеб. пособ. / Маклаков А. Г. - СПб.: Питер, 2007. -592 с.
26. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. «Мотивация учения и её воспитание у школьников». - М., Педагогика. - 1993.- 280 с.
27. Мухина В.С. Возрастная психология [Текст]/ В.С. Мухина. - Академия, 2006. - 608с.
28. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество/ В.С. Мухина. - М.: «Академия», 2003. - 456 с.
29. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов ВУЗов. Кн.1 Общие основы психологии / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2006. -573 с.
30. Новикова Л.М., Самойлова И.В. Настольная книга школьного психолога. 1-4 классы/ Л.М. Новикова, И.В. Самойлова. – М.: Эксмо, 2009, – 384 с.
31. Обухова Л.Ф. Возрастная психология Учебник для вузов.- М.: Высшее образование, МГППУ, 2006 – 312 с.
32. Овчарова Р.В. «Практическая психология в начальной школе». - М., 1996.- 256 с.
33. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969
34. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003.- 345 с.
35. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001, – С. 143-156.
36. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — СПб.: Питер, 2001. — 224 с. — (Серия «Учебник нового века»).
37. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии/ Е.В. Сидоренко.- СПб.: Речь, 2004. - 350 с.
38. Столяренко Л. Д. Основы психологии: Учеб пособие / Л. Д. Столяренко. - Ростов на Дону: «Феникс», 2007. - 671 с.
39. Талызина Н.Ф. «Формирование познавательной деятельности младших школьников. - М., 1988.- 287 с.
40. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии.- М.: Международная педагогическая академия, 1995.
41. Фромм Э. Искусство любви. Изд: АСТ, Москва, 2009 г. - 224 с.
42. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 2003. - 608 с.
43. Чирков В.И. «Мотивация учебной деятельности». Ярославль, 1998.- 312 с.
44. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): Учебник учебника для студентов высших учебных заведений. – М.: Гадарики, 2005. – 349 с.
45. Шужебаева А.И. «Психокоррекция общения как залог успешности в обучении детей младших школьников». Алматы, 2007.- 188 с.
46. Щукина Г.И. «Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе». - М.: Просвещение, 1999.- 211 с.
47. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Даниил Борисович Эльконин; Ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005, - 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1

Результаты психологической диагностики интеллектуально-познавательной сферы младших школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Выборки | Субтесты методики изучения интеллекта Д. Векслера | «Тест Гилфорда» (в модификации Е. Туник) |
| Осведомленность | Понятливость | Арифметический | Сходство | Словарный | беглость | оригинальность | гибкость | точность |
| Экспериментальная группа неуспевающих младших школьников |
|  | 10,7 | 12,9 | 11,6 | 14,8 | 9,9 | 34 | 112 | 43 | 30 |
|  | 9,2 | 7,6 | 8,4 | 9,1 | 8,5 | 25 | 67 | 43 | 42 |
|  | 8,9 | 7,8 | 7,6 | 8,4 | 8,3 | 32 | 25 | 23 | 20 |
|  | 9,5 | 8,5 | 8,6 | 8,7 | 8,9 | 20 | 41 | 19 | 14 |
|  | 8,6 | 8,6 | 7,8 | 7,8 | 8,2 | 27 | 69 | 17 | 24 |
|  | 11,7 | 11,9 | 12,8 | 13,7 | 10,9 | 31 | 106 | 19 | 29 |
|  | 9,4 | 7,5 | 9,6 | 8,3 | 9,5 | 29 | 92 | 18 | 27 |
|  | 8,5 | 7,6 | 7,8 | 7,9 | 8,2 | 32 | 84 | 13 | 31 |
|  | 9,2 | 8,8 | 8,6 | 7,4 | 8,5 | 28 | 55 | 14 | 19 |
|  | 10,2 | 9,5 | 9,6 | 8,8 | 9,4 | 35 | 86 | 12 | 16 |
|  | 8,9 | 8,8 | 8,5 | 9,1 | 8,4 | 36 | 97 | 13 | 20 |
|  | 7,6 | 7,4 | 7,9 | 7,4 | 8,1 | 19 | 64 | 18 | 15 |
| Контрольная группа успевающих младших школьников |
|  | 12,5 | 14,5 | 13,1 | 15,6 | 10,2 | 66 | 146 | 36 | 66 |
|  | 11,8 | 11,5 | 12,6 | 12,7 | 11,9 | 35 | 46 | 23 | 46 |
|  | 13,2 | 12,9 | 13,4 | 13,6 | 11,6 | 30 | 54 | 26 | 35 |
|  | 10,9 | 11,9 | 12,8 | 12,8 | 10,9 | 24 | 50 | 25 | 24 |
|  | 11,7 | 12,4 | 12,6 | 13,6 | 11,2 | 44 | 68 | 27 | 44 |
|  | 12,4 | 12,2 | 11,7 | 12,6 | 10,8 | 67 | 146 | 30 | 49 |
|  | 13,2 | 13,6 | 12,8 | 12,9 | 11,8 | 49 | 132 | 26 | 38 |
|  | 11,7 | 11,8 | 11,7 | 12,5 | 10,7 | 32 | 64 | 13 | 31 |
|  | 10,8 | 11,5 | 11,8 | 11,7 | 10,6 | 48 | 65 | 26 | 29 |
|  | 11,7 | 11,9 | 12,8 | 13,7 | 10,9 | 45 | 75 | 32 | 26 |
|  | 12,8 | 12,2 | 11,6 | 11,8 | 11,3 | 46 | 67 | 23 | 29 |
|  | 11,8 | 11,3 | 11,8 | 12,2 | 11,4 | 39 | 64 | 18 | 15 |
|  | 11,5 | 11,9 | 12,6 | 12,4 | 11,4 | 38 | 69 | 20 | 17 |
|  | 12,7 | 10,9 | 11,8 | 12,7 | 10,9 | 23 | 59 | 13 | 14 |
|  | 12,9 | 12,4 | 11,4 | 11,9 | 11,7 | 16 | 45 | 22 | 23 |

Таблица 2

Результаты психологической диагностики эмоционально-личностной сферы младших школьников

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Респонденты** | **Уровень агрессивности по анкете Лаврентьевой Г.П., Титаренко Т.М.** | **Уровень тревожности по тесту Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена** | **Уровень выраженности симптомокомплексов по тесту «Дом. Дерево. Человек» С.В. Велиевой** |
| Незащищенность | Тревожность | Недоверие к себе | Чувство полноценности | Враждебность | Конфликтность и фрустрация | Трудности общения | Депрессивность |
| Экспериментальная группа неуспевающих младших школьников |
|  | 10 | 42 | 8 | 15 | 1 | 0 | 6 | 4 | 4 | 0 |
|  | 8 | 50 | 8 | 16 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 0 |
|  | 14 | 64 | 10 | 18 | 1 | 1 | 5 | 3 | 3 | 0 |
|  | 16 | 57 | 9 | 16 | 1 | 0 | 4 | 2 | 3 | 1 |
|  | 7 | 71 | 9 | 21 | 1 | 1 | 6 | 3 | 3 | 0 |
|  | 14 | 64 | 8 | 18 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 1 |
|  | 15 | 58 | 11 | 15 | 2 | 1 | 5 | 4 | 4 | 1 |
|  | 9 | 64 | 10 | 10 | 1 | 0 | 4 | 3 | 3 | 0 |
|  | 7 | 57 | 9 | 12 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 |
|  | 8 | 42 | 7 | 12 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 |
|  | 6 | 28 | 8 | 13 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 |
|  | 7 | 28 | 8 | 14 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 |
| Контрольная группа успевающих младших школьников |
|  | 7 | 12 | 5 | 8 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 |
|  | 9 | 20 | 4 | 5 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 |
|  | 7 | 28 | 6 | 7 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|  | 6 | 35 | 5 | 6 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 |
|  | 5 | 28 | 6 | 7 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 |
|  | 1 | 14 | 7 | 6 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 |
|  | 5 | 42 | 7 | 6 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 |
|  | 4 | 50 | 5 | 10 | 1 | 0 | 5 | 3 | 2 | 0 |
|  | 4 | 28 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 |
|  | 3 | 14 | 5 | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
|  | 3 | 21 | 4 | 5 | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 0 |
|  | 8 | 42 | 7 | 11 | 1 | 1 | 6 | 3 | 3 | 0 |
|  | 6 | 28 | 8 | 18 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 1 |
|  | 7 | 28 | 6 | 8 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 0 |
|  | 5 | 26 | 5 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Таблица 3

Результаты психологической диагностики мотивации обучения младших школьников и отношения родителей к обучению детей в школе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Респонденты | **Методика изучения мотивации обучения школьников М. Р. Гинзбурга** | **Анкета на изучение отношения родителей к обучению детей в школе** |
| Внешний мотив | игровой мотив | получение отметки | позиционный мотив | социальный мотив | учебный мотив | Уровень позитивного отношения родителей к обучению детей |
| Экспериментальная группа неуспевающих младших школьников |
|  | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 |
|  | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
|  | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
|  | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
|  | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 |
|  | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 7 |
|  | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
|  | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 |
|  | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 7 |
|  | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 |
|  | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 8 |
|  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Контрольная группа успевающих младших школьников |
|  | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8 |
|  | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 8 |
|  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 |
|  | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 9 |
|  | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 6 |
|  | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 7 |
|  | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 |
|  | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 |
|  | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 8 |
|  | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 |
|  | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 8 |
|  | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 |
|  | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 8 |
|  | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 9 |
|  | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 8 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

**Групповые статистики** **психологической диагностики интеллектуально-познавательной сферы младших школьников**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  Респонд | N | Среднее | Стд. отклонение | Стд. ошибка среднего |
| Осведом | неуспев | 12 | 9,3667 | 1,08237 | ,31245 |
|   | успев | 15 | 12,1067 | ,77040 | ,19892 |
| Понят | неуспев | 12 | 8,9083 | 1,76916 | ,51071 |
|   | успев | 15 | 12,1933 | ,91532 | ,23633 |
| Арифм | неуспев | 12 | 9,0667 | 1,61939 | ,46748 |
|   | успев | 15 | 12,3000 | ,63471 | ,16388 |
| Сход | неуспев | 12 | 9,2833 | 2,40334 | ,69379 |
|   | успев | 15 | 12,8467 | ,98551 | ,25446 |
| Словар | неуспев | 12 | 8,9000 | ,86129 | ,24863 |
|   | успев | 15 | 11,1533 | ,48970 | ,12644 |
| беглос | неуспев | 12 | 29,0000 | 5,51032 | 1,59069 |
|   | успев | 15 | 40,1333 | 14,49565 | 3,74276 |
| оригин | неуспев | 12 | 74,8333 | 26,25343 | 7,57871 |
|   | успев | 15 | 76,6667 | 34,68566 | 8,95580 |
| гибк | неуспев | 12 | 21,0000 | 10,75343 | 3,10425 |
|   | успев | 15 | 24,0000 | 6,35835 | 1,64172 |
| точнос | неуспев | 12 | 23,9167 | 8,22920 | 2,37556 |
|   | успев | 15 | 32,4000 | 14,30684 | 3,69401 |

 **Сравнительный анализ с помощью расчета Т-критерия Стьюдента интеллектуально-познавательной сферы младших школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|        | Критерий равенства дисперсий Ливиня | t-критерий равенства средних |
| F | Знч. | t | ст.св. | Знч. (2-сторон) | Разность Средних | Стд. ошибка разности | 95% доверительный интервал разности средних |
|   |   |   |   |   |   |   | Нижняя граница | Верхняя граница |
| Осведом | Предполагается равенство дисперсий | ,310 | ,582 | -7,683 | 25 | ,000 | -2,74000 | ,35662 | -3,47447 | -2,00553 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -7,397 | 19,240 | ,000 | -2,74000 | ,37040 | -3,51460 | -1,96540 |
| Понят | Предполагается равенство дисперсий | 3,048 | ,093 | -6,242 | 25 | ,000 | -3,28500 | ,52626 | -4,36886 | -2,20114 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -5,837 | 15,652 | ,000 | -3,28500 | ,56274 | -4,48013 | -2,08987 |
| Арифм | Предполагается равенство дисперсий | 6,034 | ,021 | -7,108 | 25 | ,000 | -3,23333 | ,45488 | -4,17019 | -2,29648 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -6,527 | 13,707 | ,000 | -3,23333 | ,49537 | -4,29793 | -2,16873 |
| Сход | Предполагается равенство дисперсий | 4,195 | ,051 | -5,238 | 25 | ,000 | -3,56333 | ,68030 | -4,96443 | -2,16224 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -4,822 | 13,960 | ,000 | -3,56333 | ,73898 | -5,14871 | -1,97796 |
| Словар | Предполагается равенство дисперсий | 3,673 | ,067 | -8,572 | 25 | ,000 | -2,25333 | ,26288 | -2,79474 | -1,71193 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -8,078 | 16,555 | ,000 | -2,25333 | ,27894 | -2,84304 | -1,66362 |
| беглос | Предполагается равенство дисперсий | 6,758 | ,015 | -2,511 | 25 | ,019 | -11,13333 | 4,43333 | -20,26394 | -2,00272 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -2,738 | 18,736 | ,013 | -11,13333 | 4,06676 | -19,65328 | -2,61339 |
| оригин | Предполагается равенство дисперсий | ,384 | ,541 | -,151 | 25 | ,881 | -1,83333 | 12,10578 | -26,76566 | 23,09899 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -,156 | 24,948 | ,877 | -1,83333 | 11,73214 | -25,99870 | 22,33204 |
| гибк | Предполагается равенство дисперсий | 1,740 | ,199 | -,903 | 25 | ,375 | -3,00000 | 3,32084 | -9,83940 | 3,83940 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -,854 | 16,971 | ,405 | -3,00000 | 3,51164 | -10,40988 | 4,40988 |
| точнос | Предполагается равенство дисперсий | 2,829 | ,105 | -1,823 | 25 | ,080 | -8,48333 | 4,65436 | -18,06917 | 1,10251 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -1,932 | 22,973 | ,066 | -8,48333 | 4,39193 | -17,56931 | ,60264 |

**Групповые статистики** **диагностики эмоционально-личностной сферы младших школьников**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  Респонд | N | Среднее | Стд. отклонение | Стд. ошибка среднего |
| Ур\_агрес | неуспев | 12 | 10,0833 | 3,62963 | 1,04779 |
|   | успев | 15 | 5,3333 | 2,12692 | ,54917 |
| Ур\_трев | неуспев | 12 | 52,0833 | 14,25392 | 4,11475 |
|   | успев | 15 | 27,7333 | 10,98354 | 2,83594 |
| Незащищ | неуспев | 12 | 8,7500 | 1,13818 | ,32856 |
|   | успев | 15 | 5,6000 | 1,24212 | ,32071 |
| Тревож | неуспев | 12 | 15,0000 | 3,07482 | ,88763 |
|   | успев | 15 | 7,2667 | 3,63449 | ,93842 |
| Недовер | неуспев | 12 | ,9167 | ,51493 | ,14865 |
|   | успев | 15 | ,7333 | ,59362 | ,15327 |
| Чув\_полн | неуспев | 12 | ,5000 | ,52223 | ,15076 |
|   | успев | 15 | 1,0000 | ,37796 | ,09759 |
| Враждеб | неуспев | 12 | 4,2500 | 1,21543 | ,35086 |
|   | успев | 15 | 3,0667 | 1,48645 | ,38380 |
| Конфл | неуспев | 12 | 2,8333 | 1,11464 | ,32177 |
|   | успев | 15 | 2,1333 | 1,06010 | ,27372 |
| Труд\_общ | неуспев | 12 | 3,0833 | ,79296 | ,22891 |
|   | успев | 15 | 1,9333 | ,88372 | ,22817 |
| Депрес | неуспев | 12 | ,3333 | ,49237 | ,14213 |
|   | успев | 15 | ,2000 | ,41404 | ,10690 |

**\**

**Сравнительный анализ с помощью расчета Т-критерия Стьюдента эмоционально-личностной сферы младших школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|        | Критерий равенства дисперсий Ливиня | t-критерий равенства средних |
| F | Знч. | t | ст.св. | Знч. (2-сторон) | Разность Средних | Стд. ошибка разности | 95% доверительный интервал разности средних |
|   |   |   |   |   |   |   | Нижняя граница | Верхняя граница |
| Ур\_агрес | Предполагается равенство дисперсий | 6,836 | ,015 | 4,249 | 25 | ,000 | 4,75000 | 1,11781 | 2,44783 | 7,05217 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 4,015 | 16,873 | ,001 | 4,75000 | 1,18298 | 2,25270 | 7,24730 |
| Ур\_трев | Предполагается равенство дисперсий | 1,825 | ,189 | 5,018 | 25 | ,000 | 24,35000 | 4,85212 | 14,35687 | 34,34313 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 4,873 | 20,328 | ,000 | 24,35000 | 4,99737 | 13,93645 | 34,76355 |
| Незащищ | Предполагается равенство дисперсий | ,266 | ,611 | 6,792 | 25 | ,000 | 3,15000 | ,46379 | 2,19481 | 4,10519 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 6,861 | 24,484 | ,000 | 3,15000 | ,45914 | 2,20337 | 4,09663 |
| Тревож | Предполагается равенство дисперсий | ,031 | ,862 | 5,873 | 25 | ,000 | 7,73333 | 1,31666 | 5,02162 | 10,44505 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 5,987 | 24,895 | ,000 | 7,73333 | 1,29171 | 5,07244 | 10,39423 |
| Недовер | Предполагается равенство дисперсий | 1,782 | ,194 | ,845 | 25 | ,406 | ,18333 | ,21703 | -,26364 | ,63031 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | ,859 | 24,799 | ,399 | ,18333 | ,21351 | -,25659 | ,62325 |
| Чув\_полн | Предполагается равенство дисперсий | 12,927 | ,001 | -2,887 | 25 | ,008 | -,50000 | ,17321 | -,85672 | -,14328 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -2,784 | 19,465 | ,012 | -,50000 | ,17959 | -,87527 | -,12473 |
| Враждеб | Предполагается равенство дисперсий | ,402 | ,532 | 2,224 | 25 | ,035 | 1,18333 | ,53207 | ,08751 | 2,27915 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 2,276 | 24,976 | ,032 | 1,18333 | ,52001 | ,11231 | 2,25436 |
| Конфл | Предполагается равенство дисперсий | ,036 | ,852 | 1,667 | 25 | ,108 | ,70000 | ,42000 | -,16501 | 1,56501 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 1,657 | 23,154 | ,111 | ,70000 | ,42244 | -,17356 | 1,57356 |
| Труд\_общ | Предполагается равенство дисперсий | ,003 | ,959 | 3,514 | 25 | ,002 | 1,15000 | ,32726 | ,47599 | 1,82401 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | 3,558 | 24,621 | ,002 | 1,15000 | ,32321 | ,48382 | 1,81618 |
| Депрес | Предполагается равенство дисперсий | 2,224 | ,148 | ,765 | 25 | ,452 | ,13333 | ,17436 | -,22576 | ,49243 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | ,750 | 21,548 | ,462 | ,13333 | ,17785 | -,23595 | ,50262 |

**Групповые статистики** **диагностики мотивации обучения младших школьников и отношения родителей к обучению детей в школе**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  Респонд | N | Среднее | Стд. отклонение | Стд. ошибка среднего |
| Внеш\_мот | неуспев | 12 | 1,0000 | ,60302 | ,17408 |
|   | успев | 15 | 1,0000 | ,53452 | ,13801 |
| Игр\_мот | неуспев | 12 | 1,0000 | ,42640 | ,12309 |
|   | успев | 15 | ,9333 | ,45774 | ,11819 |
| Отметка | неуспев | 12 | 1,0833 | ,51493 | ,14865 |
|   | успев | 15 | 1,9333 | ,79881 | ,20625 |
| Позиц\_мот | неуспев | 12 | 1,1667 | ,83485 | ,24100 |
|   | успев | 15 | 1,8667 | ,35187 | ,09085 |
| Соц\_мот | неуспев | 12 | 1,0833 | ,28868 | ,08333 |
|   | успев | 15 | 1,7333 | ,79881 | ,20625 |
| Учеб\_мот | неуспев | 12 | ,5833 | ,51493 | ,14865 |
|   | успев | 15 | 1,8667 | ,63994 | ,16523 |
| Отн\_родит | неуспев | 12 | 5,4167 | 1,62135 | ,46804 |
|   | успев | 15 | 7,7333 | ,88372 | ,22817 |

**Сравнительный анализ с помощью расчета Т-критерия Стьюдента** **мотивации обучения младших школьников и отношения родителей к обучению детей в школе**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|        | Критерий равенства дисперсий Ливиня | t-критерий равенства средних |
| F | Знч. | t | ст.св. | Знч. (2-сторон) | Разность Средних | Стд. ошибка разности | 95% доверительный интервал разности средних |
|   |   |   |   |   |   |   | Нижняя граница | Верхняя граница |
| Внеш\_мот | Предполагается равенство дисперсий | ,132 | ,719 | ,000 | 25 | 1,000 | ,00000 | ,21909 | -,45122 | ,45122 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | ,000 | 22,263 | 1,000 | ,00000 | ,22215 | -,46040 | ,46040 |
| Игр\_мот | Предполагается равенство дисперсий | ,307 | ,584 | ,387 | 25 | ,702 | ,06667 | ,17205 | -,28767 | ,42100 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | ,391 | 24,362 | ,699 | ,06667 | ,17065 | -,28525 | ,41858 |
| Отметка | Предполагается равенство дисперсий | ,980 | ,332 | -3,188 | 25 | ,004 | -,85000 | ,26665 | -1,39917 | -,30083 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -3,343 | 24,059 | ,003 | -,85000 | ,25424 | -1,37465 | -,32535 |
| Позиц\_мот | Предполагается равенство дисперсий | 12,725 | ,001 | -2,948 | 25 | ,007 | -,70000 | ,23749 | -1,18911 | -,21089 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -2,718 | 14,124 | ,017 | -,70000 | ,25756 | -1,25194 | -,14806 |
| Соц\_мот | Предполагается равенство дисперсий | 9,762 | ,004 | -2,674 | 25 | ,013 | -,65000 | ,24310 | -1,15068 | -,14932 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -2,922 | 18,323 | ,009 | -,65000 | ,22245 | -1,11676 | -,18324 |
| Учеб\_мот | Предполагается равенство дисперсий | ,036 | ,850 | -5,633 | 25 | ,000 | -1,28333 | ,22782 | -1,75253 | -,81414 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -5,774 | 24,995 | ,000 | -1,28333 | ,22226 | -1,74108 | -,82558 |
| Отн\_родит | Предполагается равенство дисперсий | 10,123 | ,004 | -4,738 | 25 | ,000 | -2,31667 | ,48898 | -3,32374 | -1,30960 |
|   | Равенство дисперсий не предполагается |   |   | -4,449 | 16,134 | ,000 | -2,31667 | ,52070 | -3,41976 | -1,21357 |

ПРИЛОЖЕНИЕ В

**Анкета**

**для изучения отношения родителей к обучению детей в школе**

 Уважаемые родители! С целью изучения возможных проблем в обучении Вашего ребенка просим Вас ответить на несколько вопросов.

Используйте, пожалуйста, ответы «да», «нет», «затрудняюсь ответить».

1. Вы часто задаете Вашему ребенку вопросы, относительно ее проблем в школе?

2. Вы помогаете Вашему ребенку в подготовке домашних заданий?

3. Вы часто посещаете школу, с целью узнать как обстоят дела с обучением Вашего ребенка?

4. Вы объясняете ребенку насколько важно получение образования?

5. Вы часто посещаете школьные мероприятия?

6. Приходилось ли Вам конфликтовать с ребенком по поводу его учебы?

7. Вы знаете, какие оценки получает Ваш ребенок на занятиях?

8. Вам сложно контролировать, как ребенок справляется с учебным материалом?

9. Вы часто беседуете с педагогами Вашего ребенка?

10. Вам часто приходится убеждать ребенка выполнить домашнее задание?

Спасибо за Ваши ответы!