

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

"ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ"

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра теоретической и прикладной психологии

**Выпускная квалификационная работа бакалавра**

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ  
С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И  
МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ  
ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Работу выполнила:  
студентка V курса заочного  
отделения,  
направление подготовки 37.03.01  
«Психология», профиль  
«Психология»  
**Беляева Татьяна Геннадьевна**

\_\_\_\_\_  
(подпись)

|                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>«Допущена к защите в ГЭК»<br/>Зав. кафедрой</p> <p>_____<br/>(подпись)</p> <p>« ____ » _____ 2017 г.</p> | <p>Научный руководитель:<br/>кандидат психологических наук,<br/>доцент кафедры теоретической и<br/>прикладной психологии<br/><b>Ротманова Наталья Валерьевна</b></p> <p>_____<br/>(подпись)</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

ПЕРМЬ

2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>                                                                                                                                                              | <b>4</b>  |
| <b>ГЛАВА 1. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>                                                                                            | <b>9</b>  |
| 1.1 Учебная деятельность как ведущий вид деятельности младшего школьника.....                                                                                                     | 9         |
| 1.2 Мотивационная сфера младшего школьника и факторы, определяющие ее развитие.....                                                                                               | 17        |
| 1.3 Развитие психологических особенностей детей младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности.....                                                                  | 29        |
| 1.4 Постановка проблемы и задач исследования.....                                                                                                                                 | 43        |
| <b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>                                                                                                              | <b>46</b> |
| 2.1 Характеристика выборки и организация исследования.....                                                                                                                        | 46        |
| 2.2 Методы исследования и обоснование их выбора.....                                                                                                                              | 46        |
| 2.3 Методы математико-статистической обработки.....                                                                                                                               | 51        |
| <b>ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ</b>                                                                                                                           |           |
| 3.1. Результаты кластерного анализа.....                                                                                                                                          | 54        |
| 3.2 Описательная характеристика выборки и результаты анализа по t - критерию Стьюдента.....                                                                                       | 60        |
| 3.3 Специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в выборке младших школьников первого кластера.....  | 64        |
| 3.4 Специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в выборке младших школьников второго кластера.....  | 72        |
| 3.5 Специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в выборке младших школьников третьего кластера..... | 82        |

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.6 Сравнительный анализ факторных структур мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников трёх кластеров..... | 91         |
| <b>ВЫВОДЫ.....</b>                                                                                                                       | <b>94</b>  |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>                                                                                                                   | <b>99</b>  |
| <b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....</b>                                                                                                     | <b>101</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>                                                                                                                        |            |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** вытекает из того, что на современном этапе развития и становления отечественного образования в педагогической и психологической науках усиливается внимание к изучению психологических особенностей и в частности мотивационной сферы учащихся младших классов. Это связано с тем, что: во-первых, обучение в начальной школе увеличено на один год, а возрастная периодизация не претерпела своих изменений; во-вторых, становление и развитие мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой как педагогической, так и психологической науки и, в-третьих, процесс формирования психологических особенностей и мотивационной сферы в частности ребенка младшего школьного возраста неотрывно связан с его учебной деятельностью.

**Проблема.** Представление о мотивации неизменно и повсеместно появлялось во всех случаях, когда возникал вопрос о причинах человеческого поведения. Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Возникает противоречие между необходимостью организации специального, целенаправленного развития мотивов учебной деятельности младших школьников и фактическим отсутствием педагогических механизмов решения этой проблемы в педагогическом процессе средней общеобразовательной школы. Указанное противоречие позволило сформулировать проблему исследования, которая состоит в необходимости разработки организации учебной деятельности, способствующей развитию мотивации у младших школьников, опосредованных показателями личностных свойств и школьной тревожности.

В отечественной психологической литературе тема взаимосвязи личностных свойств с показателями тревожности и мотивационной

направленности на учебную деятельность младших школьников исследована недостаточно, что объясняет актуальность данного исследования.

Проблема развития психологических особенностей детей младшего школьного возраста во взаимосвязи с учебной деятельностью раскрывается в работах Л.С. Выготского (2010), В.В. Давыдова (2006), И.В. Дубровиной (2011), В.Д. Еремеевой (2010), В.С. Мухиной (2002), Л.М. Фридман (2004) и др. Изучению учебной мотивации младших школьников посвящены труды таких ученых как С.В. Гани (2009), Н.И. Гуткиной (2013), Т.Ф. Ивановой (2005), И.Н. Крупенниковой (2008), М.В. Матюхиной (2014), Д.Б. Эльконин (2006) и др.

Согласно А.Н. Леонтьеву, ведущей деятельностью ребенка, ступившего на порог начальной школы, становится учебная деятельность. Это та деятельность, в процессе которой происходит не только усвоение новых знаний, но и интенсивное развитие личности ребенка. Учение в школе, отвечая его новым потребностям, становится главным делом на длительный период времени. В рамках учебной деятельности, как ведущей, возникают новые виды деятельности, формируются и перестраиваются психические процессы. Особую роль в этом играет развитие и формирование психологических особенностей младшего школьника (Леонтьев, 2010).

Однако, вовлечение ребенка в новую для него деятельность, не всегда бывает успешным. Усвоение новых общеобразовательных предметов вызывают у некоторых детей значительные затруднения. И именно главной задачей учителя, на этапе начала школьного обучения, является мотивирование процесса учения ребенка, то есть формирование у него позитивных учебных мотивов.

Разработанность выбранной темы теоретического исследования находит свое отражение в трудах отечественных психологов. Вопросы изучения учебной деятельности младшего школьника отражены в работах Ю.К. Бабанского (2011), Л.И. Божович (2005), В.В. Давыдова (2006), В.Д.

Еремеевой (2010), Е.Г. Изотовой (2009), А.Н. Леонтьева (2010), Г.А. Цукерман (2001) и др.

Мотивы учебной деятельности зависят от сложившегося в учебном заведении соответствующего отношения к учению, к овладению знаниями и межличностными отношениями

Выявление и учёт мотивов – важнейший этап и предпосылка успеха в учебной деятельности. В связи с этим наиболее плодотворным является двуединое рассмотрение мотивационной направленности на приобретение знаний, учитывая тесную взаимосвязь с характеристиками школьной тревожности и личностных свойств младших школьников.

**Объект исследования:** психологические особенности детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** взаимосвязь личностных свойств с показателями тревожности и мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников.

**Цель исследования:** изучение специфики взаимосвязи личностных свойств с показателями школьной тревожности и мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников.

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

1. Изучить теоретические и прикладные исследования по проблеме влияния личностных свойств младших школьников на проявление школьной тревожности и мотивации к учебной деятельности.

2. Выявить группы младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний (на основе кластерного анализа).

3. Охарактеризовать личностные особенности и выраженность показателей школьной тревожности детей младшего школьного возраста, опосредованные мотивационной направленностью на приобретение знаний и получение отметки.

4. Определить различия в выраженности показателей школьной тревожности, личностных свойств и мотивации учебной деятельности младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний и получение отметки (на основе анализа по t-критерию Стьюдента).

5. Выявить корреляционные связи между личностными свойствами, показателями школьной тревожности и мотивационной направленности на приобретение знаний и получение отметки у младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний (на основе корреляционного анализа Пирсона).

6. Определить факторные структуры показателей исследования в выборках младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний (на основе факторного анализа).

#### **Исследовательские гипотезы:**

- существуют различия в выраженности личностных свойств и показателях школьной тревожности в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний;
- существует специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивационной направленности на приобретение знаний в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний.
- мы предполагаем, что факторное отображение структуры мотивационной направленности на приобретение знаний в выборках младших школьников с разным её уровнем, будут иметь различия.

#### **Методы исследования:**

- теоретический анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования;
- тестирование – модифицированный многофакторный личностный

опросник Р. Кеттелла (детский вариант) и методика исследования школьной тревожности (по Филлипсу); методики «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку», разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой;

- методы математической статистики обработки данных: анализ нормальности распределения показателей исследования; кластерный анализ, анализ по  $t$ -критерию Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона и факторный анализ.

**Новизна исследования** состоит в том, что в ходе анализа данных исследования выявлена специфика взаимосвязи между мотивационной направленности на приобретение знаний, показателями личностных свойств и показателями школьной тревожности в группах младших школьников.

**Теоретическая значимость исследования:** выявленные соотношения мотивационной направленности младших школьников с показателями личностных свойств и школьной тревожности вносят теоретический вклад в развитие учебной деятельности младших школьников.

**Практическая значимость** заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при планировании и организации процесса обучения в образовательных учреждениях младшего школьного звена, а также в определении содержания учебных задач на различных учебных программах и дисциплинах, для создания необходимых условий обучения для обеспечения развития учащихся в процессе учебной деятельности.

Изучение мотивации позволит создать научную основу для выявления наиболее эффективных форм воздействия на личность в процессе обучения.

**Структура работы** включает в себя: введение, три главы, выводы по главам, заключение, библиографию и четыре приложения. В текст выпускной квалификационной работы включены 13 таблиц и 8 рисунков.

## **ГЛАВА 1. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1 Учебная деятельность как ведущий вид деятельности младшего школьника**

В психологической литературе понятие «учебная деятельность» в широком смысле слова рассматривается как синоним учения и даже обучения. Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Эльконин, 2006). Иными словами, «учебная деятельность» рассматривается автором как деятельность учащегося по решению учебных задач, специально смоделированных преподавателем так чтобы направить поисковую активность школьников на «открытие» общих способов решения классов конкретно-практических и познавательных задач. Главная цель и результата такой деятельности – это изменение самого учащегося в ходе учения.

Наиболее общее определение учебной деятельности дано Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном, которые рассматривали учение как процесс приобретения знаний, навыков и умений. При этом авторы указывают на наличие тесного взаимодействия и взаимообуславливания процессов учения и психического развития.

Рассматривая факторы развития человека в различные временные периоды, А.Н. Леонтьев определял учение как ведущий тип деятельности, преимущественно в младшем школьном возрасте, в результате которой формируется личность ученика, и создаются предпосылки для становления других видов деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву, по своему содержанию учебная деятельность представляет овладение системой

научных знаний и мыслительных действий, позволяющих применять эти знания универсально, к любым явлениям и ситуациям, где они актуализируются (Леонтьев, 2010).

В младшем школьном возрасте речь идет в основном о формировании и развитии высших психических функций посредством научения и организации учебной деятельности. В подростковом же возрасте можно говорить о формировании функциональных систем поведения в соответствии с самоопределением подростка, а также о более глубоком и специфичном развитии интеллектуальной сферы за счет включения подростка в учебную деятельность. И.А. Зимняя по этому поводу отмечает, что учебная деятельность – это «основная форма включения в общественное бытие людей в возрасте от 6 до 23 лет» (Зимняя, 2010).

Более полное раскрытие учебная деятельность получила в работах П.Я. Гальперина (16), Н.Ф. Талызиной (71,72) и их последователей, представляющих одно из направлений деятельностного подхода к процессу обучения. Так П.Я. Гальперин, определил учение как «усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий» (Гальперин, 2005).

В свою очередь, Н.Ф. Талызина дает учению более конкретизированное определение, отмечая, что «учебная деятельность выделяется по целенаправленности субъекта на приобретение социального опыта и отличается тем, что в результате деятельности учения изменяется и сам человек» (Талызина, 2008).

Несколько иной взгляд на учебную деятельность представлен Ю.К. Бабанским. Автор определяет, что «учебный труд, учебная деятельность, учение – синонимы – ведущий вид деятельности ..., центральная задача – усвоение знаний, навыков, умений, содействие развитию и воспитанию». Учебная деятельность в представлении Ю.К. Бабанского осуществляется при помощи действий, подчиненных сознательным целям (Бабанский, 2011).

В своей работе В.Я. Ляудис отмечает, что об обучении можно говорить как о «функционально обособившейся деятельности, осознаваемой во всех своих структурных компонентах – целях, мотивах, способах, контрольно-корректировочных и оценочных действиях» (Ляудис, 2009).

Таким образом, как и любая другая, учебная деятельность, характеризуется субъективностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Она имеет определенную структуру и содержание. Остановимся на психологическом содержании учебной деятельности, которое составляют ее предмет, средства, способы, продукт и результат. Анализ психологического содержания учебной деятельности начинается с определения ее предмета, то есть на что направлена деятельность. В данном случае – на усвоение знаний, на овладение обобщенными способами действий, что и является ее предметом. Говоря о содержании учебной деятельности, В.В. Давыдов подчеркивает, что ее предметом являются теоретические знания, усвоение которых осуществляется посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное общение. Для учащегося они служат способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого» (Давыдов, 2006).

В психологических исследованиях разные авторы выделяют различные структурные компоненты учебной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина в структуру учебной деятельности входят: учебная цель; учебные действия; действия контроля процесса усвоения; действия оценки степени усвоения (Эльконин, 2009).

В свою очередь, В.В. Давыдов считал, что структуру учебной деятельности составляют: учебные ситуации (или задачи); учебные действия; действия контроля и оценки. (Давыдов, 2006).

Таким образом, мы видим, что предлагаемые структуры учебной деятельности Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым имеют много общего. Так,

в их структурах «учебная задача» выступает в качестве основной единицы анализа. «Ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект». Учебная задача выступает в качестве основной единицы анализа. В учебной задаче ученик овладевает новыми способами действий, обобщает полученные знания об изучаемом предмете. Через преобразование знаний в ходе решения учебной задачи и выполнении определенных действий осуществляется психическое развитие учащегося.

В рамках данной концепции А.В. Захарова рассматривает учебную деятельность как особую форму социальной и познавательной активности учащегося, в которой происходит реализация его способностей, его собственных стремлений. Она отмечает ведущий характер учебной деятельности в силу своей развивающей функции. Основное внимание в ее работе уделяется описанию механизмов мотивации учебной деятельности как внешних, так и внутренних. «При этом внутренняя мотивация имеет решающее значение для процесса учения, так как ее отсутствие означает угасание развивающей функции» (Захарова, 2010).

В.Д. Шадриков рассматривает учебную деятельность через понятие «научение», сопоставляя психологические и психофизиологические концепции. Согласно В.Д. Шадрикову основными элементами структуры учебной деятельности являются мотивы, цели, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистема деятельностно важных качеств. Учебная деятельность рассматривается им в рамках совместной деятельности (Шадриков, 2014).

По мнению А.Н. Леонтьева, учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких компонентов, как мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку (Леонтьев, 2005).

Опираясь на работы отечественных психологов, Е.Г. Изотова выделяет следующие компоненты учебной деятельности: мотивационный, в который

включены мотивы и мотивация учебной деятельности; операциональный, который включает в себя такие элементы как контроль, целеполагание, планирование, самооценка, принятие решений, коррекция и самоконтроль в общении; саморегуляционный, в него включены различные процессы саморегуляции. Таким образом, «учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности школьников, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия» (Изотова, 2009).

Поступление ребенка в школу реально изменяет весь повседневный ход его жизни и деятельности. Следовательно, отличительная особенность положения ученика, школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность пред учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил. Ее основным содержанием становится усвоение знаний, а так же возникают новые взаимоотношения с окружающими его людьми, появляются новые, связанные со школой серьезные обязанности. Он должен вставать в строго определенное время и идти в школу, заниматься теми предметами, которые определены школьной программой, неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хорошего усвоения положенных по программе знаний и навыков.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, точно так же как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью выступала игровая. В психологической литературе под ведущей рассматривается такая деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками: во – первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности; во – вторых, такая деятельность, в которой

формируются или перестраиваются частные психические процессы; в – третьих, это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности ребенка (Ильясова, 2011).

Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, но в настоящее время, ее уже начинают формировать со старшего дошкольного возраста. Это делается для того, чтобы ребенок, придя в первый класс, мог на начальных этапах обучения полностью включиться в совместную деятельность с учителем. На начальном этапе формирования учебной деятельности у младших школьников, она выстраивается на основе идеальных объектов (число, звуки). Для полного включения ребенка в учебную деятельность необходимо осуществить материализацию идеальных объектов в материальный продукт (результат учебной деятельности – овладение знаниями). Поэтому процесс развития учебной деятельности у младших школьников – это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев.

При научной организации учебной деятельности, при специальном конструировании учебных предметов ребенок в младшем школьном возрасте овладевает не только общими способами действий с понятиями, но и общими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. «Специфика учебного воздействия состоит в появлении учебной инициативы школьника, который сам указывает взрослому на противоречия между условиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок» (Ильясова, 2011).

В начальной школе младший школьник должен в определенные сроки овладеть некоторой суммой знаний, умений и навыков, научиться пользоваться ими, усвоить приемы рассуждений. Он должен рассматривать и заучивать такой материал, который в каждый данный момент сам по себе может быть ему неинтересен, но нужен и важен для всей последующей учебной работы.

С приходом ребенка в школу изменяется его сфера социального взаимодействия (общения). Общение со сверстниками начинают выстраиваться на основе не только взаимных интересов, но и на основе учебной деятельности. Возникают и новые отношения с учителем, который в глазах ребенка является не заместителем родителей (как воспитатель в детском дошкольном учреждении), а представителем общества, вооруженным средствами контроля и оценки.

Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил, возможно, на первых порах, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено малым числом знаний. Длительное напряжение произвольного внимания к учебным действиям затрудняет и утомляет ребенка.

В условиях учебной деятельности ребенка следует подходить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, что бы он научился реально изменять самого себя, а не символически, «понарошку». Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что учебное задание в отличие от игры обязательно, его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет. Игра сама по себе не должна устраниваться из сферы активной жизни ребенка. Неправильно указывать ребенку на то, что он уже стал большим и заниматься игрушками «как маленький» теперь должно быть уже стыдно (Божович, 2002).

Наконец, ситуация «направление познавательной активности» выражает концепцию обучения как руководства. Его типичными методами является постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование и консультация и т.п.

Как бы разнообразны ни были рассмотренные учебные ситуации, концепции обучения, виды учебных и обучающих действий, мотивы и источники учебной деятельности, все они имеют нечто общее. Их конечная

задача – направить усилия ребенка на то, чтобы чему – то научиться. Если нет таких усилий, направленных к учебной цели, то нет и самого учения.

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования ко многим сторонам психики ребенка. Например, она способствует развитию воли. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложное. Учение всегда требует известной внутренней дисциплины. Школа создает близкие цели – это оценка знаний: но основной смысл учения – подготовка к будущей деятельности – требует высокой степени произвольности.

Качество учебной работы школьника, а также и все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на характер его отношений с окружающими: с учителями, родителями и товарищами. Следовательно, совершенно особый тип взаимоотношений складывается между учителем и учеником. Учитель не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию у ребенка. Оценка, которую ученик получает на уроке, - не выражение личного отношения учителя к ребенку, а объективная мера его знаний, выполнения им учебных обязанностей. К ребенку, небрежно относящемуся к учебным обязанностям, манкирующему школой, не желающему учиться, окружающие относятся иначе, чем к школьнику, прилежно исполняющему свой общественный долг.

Отметка выражает общественную оценку учебного труда школьника, влияет на его положение в коллективе и в силу этого становится ближайшем мотивом учебной деятельности, а к середине и особенно к концу младшего школьного возраста, она начинает выполнять важную роль в правильной оценки ребенком качества своих собственных знаний.

Таким образом, анализ литературных источников показывает, что учебная деятельность ребенка младшего школьного возраста – это целенаправленная деятельность по освоению учебных знаний, в результате которой у ребенка формируются учебные навыки и умения.

## **1.2 Мотивационная сфера младшего школьника и факторы, определяющие ее развитие**

Как было отмечено выше, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Вместе с тем любая деятельность субъекта направляется различными мотивами. В период младшего школьного возраста происходят изменения в мотивационной сфере ребенка. На первый план выступают мотивы, которые имеют отношение к учебной деятельности, они становятся ценными и значимыми. Согласно Л.И. Божович в этом возрасте ведущими остаются по-прежнему «непосредственно действующие мотивы». На их фоне появляются новые социальные мотивы, которые связаны с чувством долга и ответственности, с необходимостью получить образование (Божович, 2005).

Когда ребенок приходит в школу, мотивация его деятельности часто свободна от содержания самой учебной деятельности. Он может исполнять указания учителя из чувства несвободы вдали от мамы, из игрового мотива и др. Лишь постепенно учитель и семья подводит ребенка к пониманию того, что учение должно осуществляться так, чтобы его мотив соответствовал содержанию, которому ученика учат.

В психологической литературе Д.Б. Эльконин, М.В. Матюхина, А.К. Маркова и Т.А. Матис и др. при изучении мотивационной сферы младших школьников делается акцент на формирование учебных мотивов.

Д.Б. Эльконин в своих работах рассматривает учебно-познавательные мотивы младших школьников как компонент учебной деятельности, которая является ведущей в данном возрасте. Анализ научных источников показал, что учебная деятельность школьника обусловлена учебными мотивами, которые подразделяются на три основных группы: социальные мотивы учения, познавательные мотивы и мотивы достижения. На основании этих мотивов выделяют и соответствующую мотивацию учебной деятельности. Широкие социальные мотивы учения, в частности, отметка как учебный

мотив, исследовались Л.И. Божович. На основании последних работ в настоящее время Н.И. Гуткиной проведено исследование социальных и познавательных мотивов учения как основы внутренней позиции школьника.

В своих работах Л.И. Божович выделяет две группы мотивов, которые способствуют ориентации ребенка на активную учебную деятельность. Первая группа мотивов непосредственно связана с содержанием и процессом учения. Эти мотивы возникают в процессе обучения ребенка. Вторую группу – составляют мотивы, относящиеся к социальным (ориентация на то, чтобы хорошо закончить школу, поступить в ВУЗ) и узколичностным. Эти мотивы связаны с системой отношений, которую выстраивает ребенок (Божович, 2005).

По мнению А.К. Марковой в учебной мотивации выделяются три группы мотивов: широкие социальные, узкие социальные и социальные мотивы, направленные на сотрудничество. Широкие социальные мотивы определяют желание ребенка хорошо учиться для того, чтобы быть полезным обществу. В этом случае ребенок подходит к учебе с более выраженным чувством ответственности и осознанием социальной необходимости. Узкие социальные мотивы выражают стремление ребенка к получению одобрения со стороны окружающих и связаны с его желанием занять более выгодную позицию в социуме, то есть, связаны с потребностью в общении. Социальные мотивы сотрудничества определяют у ребенка не только стремление к общению, но и позволяют проводить анализ способов, форм своего общения с окружающими (сверстники, учителя, родители), а также позволяют совершенствовать свои способности к общению. По мнению автора, эти мотивы способствуют самовоспитанию и самосовершенствованию личности ребенка (Маркова, 2010).

В исследовании, проведенном М.В. Матюхиной, было установлено, что у младших школьников «значимые» мотивы в основном не соответствуют реальным, то есть тем мотивам, которые в действительности побуждают ребенка к учебной деятельности. Кроме этого, М.В. Матюхина отмечает, что

у младших школьников мотивы учебной деятельности достаточно широки и включают в себя как познавательные, так и социальные (Матюхина, 2014).

В исследовании Н.И. Гуткиной отмечается, что младшие школьники с хорошей успеваемостью отличаются от детей с низкой успеваемостью тем, что у них известные мотивы учебной деятельности совпадают с реальными мотивами обучения. В то время как учащиеся со слабой успеваемостью демонстрируют мотив «избегания наказания» (Гуткина, 2013).

С.В. Гани были выявлены основные тенденции в изменении учебной мотивации на протяжении всего младшего школьного возраста. Так в первом классе преобладает мотивация на «оценку» (Гани, 2009).

И.В. Крупенникова, говоря об учебной мотивации младших школьников указывает на то, что «в системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы». К внутренним мотивам автор относит мотивы способствующие саморазвитию ребенка в процессе обучения, характеризующие его стремление к познанию нового, а также широкие социальные мотивы. Внешние мотивы характеризуют стремление ребенка получить более высокую оценку, «выделиться» в кругу своих сверстников и тем самым привлечь внимание учителя (Крупенникова, 2008).

Согласно исследованиям, проведенным рядом авторов, в младшем школьном возрасте выделяются пять мотивационных типов учебной деятельности. К первому типу относятся дети с хорошей успеваемостью, которая сочетается с чувством долга, ответственностью и зависимостью от авторитетов. Ко второму типу принадлежат дети, которые считают, что посещение школы и обучение – это необходимость, для них характерна низкая мотивация достижения школьных успехов и низкая мотивация к получению знаний. Третий тип детей характеризуется тем, что они зависят от авторитетов и у них прослеживается недостаточно выраженная широкая социальная мотивация. Для четвертого типа детей свойственно преобладание мотивации достижения, широких социальных мотивов и отсутствие страха неудач. Пятый тип школьников характеризуется сочетанием мотивации

достижения и боязни неудач, а также достаточно хорошо выраженными широкими социальными мотивами.

Н.И. Гуткина, В.В. Назаренко при изучении развития познавательной мотивации установили, что у детей 7-го возраста на первом месте располагается познавательно-учебный мотив, на втором – широкий познавательный мотив, а игровой мотив находится на третьем месте. Широкий познавательный мотив – любознательность, проявляющаяся через «интерес к фактам, событиям и явлениям окружающего мира». Познавательно-учебный мотив – «стремление к приобретению конкретных знаний, умений, навыков». В результате эксперимента было установлено, что к 7 годам у детей снижается динамика игрового мотива. Динамика широкого познавательного мотива к 7 годам остается на прежнем уровне и не претерпевает каких-либо изменений. К 7-годам усиливается динамика познавательно-учебного мотива (Гуткина, 2013).

Иванова Т.Ф. рассматривала связь между мотивацией достижения и успеваемостью младших школьников. Согласно проведенного Т.Ф. Ивановой исследования было выявлено, что высокомотивированные школьники предпочитают учебу игре и отдыху, самостоятельную работу – работе с помощью взрослого, трудные и незнакомые задания – заданиям уже знакомым и легким, могут работать длительное время, не отвлекаясь на перерыв (Иванова, 2005).

Согласно И.Ю. Кулагиной, в начальных классах нередко доминирующей становится именно мотивация достижения – желание правильно, хорошо выполнить задание, получить нужный результат. Обычно она сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы, одобрения взрослых. Но в тоже время такая мотивация ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Вся деятельность становится осмысленной и эффективной (Кулагина, 2006).

Определенный интерес представляет исследование, проведенное И.Н. Крупенниковой, в своей работе она отразила специфику учебной мотивации учащихся младшего школьного возраста с учетом их возраста. Согласно ее исследованию для учащихся первых классов доминирующим мотивом учебной деятельности выступает мотив направленности на отметку (для детей более значимо получение хорошей отметки). Познавательный мотив при этом также присутствует, но он становится для ребенка значим только в том случае если «посещение школы обусловлено повышением социального статуса» В этом случае у детей отмечается более высокая успеваемость (Крупенникова, 2008).

Во втором классе у детей отмечается наличие двух не связанных между собой мотивационных тенденции: социальной (ориентация на будущую профессию) и учебной (познавательный мотив). У детей с доминированием социального мотива, образ будущей профессии ярко не выражен и остается направленность на получение отметки. При доминировании познавательного мотива ученики оказываются способны осознавать «причинно-следственную связь между собственными усилиями и полученным результатом, что связано с более высокой успеваемостью» (Крупенникова, 2008).

В третьем классе, как и во втором у детей отмечается наличие не связанных между собой двух основных мотивов учебной деятельности – познавательного (учебного) и социального (ориентация на профессию). При большей выраженности одного, снижается значимость другого мотива. Особенностью детей этого возраста становится то, что мотивация на получение положительной отметки снижается. К концу четвертого класса у учащихся отмечается наличие взаимосвязи между социальным и познавательным мотивами, причем социальные мотивы приобретают большую актуальность. Другими словами «два ведущих мотива - ...связаны, составляют единое мотивационное ядро, что свидетельствует о сформированной устойчивой учебной мотивации» (Крупенникова, 2008).

В исследовании О.Н. Толстиковой было установлено, что у детей 2-х классов с нормальным интеллектуальным развитием «ведущими мотивами являются: желание получить хорошую оценку, а также мотив самоопределения и интерес к содержанию учебных занятий» (Толстикова, 2004).

**В четвёртом классе** значимость мотива получить хорошую отметку у детей снижается, и на первое место выходят мотивы, связанные с содержанием учения.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельности, контроль и другие учебные действия постепенно становятся достоянием ребенка, и он психологически входит в учебную деятельность. Когда ребенок явно «перерастает» игру, начинает предпочитать выполнение учебных заданий и чтение книг, следует возратить ему игру как ценность человеческой культуры на новом уровне его развития.

Поэтому ребенок младшего школьного возраста продолжает открыто стремиться получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям. В этот период продолжает происходить насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать учебные мотивы и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. В этот период заново перестраивается мотивационно – потребностная сфера, что качественно меняет содержание притязаний на признание. В тоже время огромные значения для развития личности младшего школьника приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Таким образом, потребность в положительных эмоциях – первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из основных мотивов его поведения.

О.Н.Толстикова выделяет несколько положительных и отрицательных сторон мотивации учения младшего школьника. В качестве благоприятных

черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких мотивов долга, ответственность, понимание необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих учению. Так интересы младших школьников:

- Недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;
- Неустойчивы, то есть ситуативны, быстро удовлетворяют и без поддержки могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);
- Малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете;
- Слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько предметов, но объединенных по их внешним признакам;
- Содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения, а не на способы учебной деятельности (Толстикова, 2004).

Поэтому до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей учебной работе (что нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке оценивается, прежде всего, результат, а не стремление к преодолению трудностей, которое чревато неуспехом).

Таким образом. Все эти особенности обуславливают поверхностный в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальными и беспечным отношением к школе.

Анализируя взгляды отечественных психологов (Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Э. Мильван, Л.М. Фридман и другие) на проблему формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, выделим основные факторы, способствующие ее становлению:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Тем самым если проследить общую динамику мотивов учения от 1-го к 4-му классу, то выявляются следующее:

1. В начале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидения за партой, ношение формы);
2. Затем возникает интерес к первым результатам труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя);
3. И лишь после этого к процессу, содержанию учения;
4. А еще позднее – к способам добывания знаний.

Следовательно, познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу, к закономерностям, принципам. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания.

В этот период продолжается происходить насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать социальные мотивы общения, связанные с установлением в процессе учебной деятельности отношений с взрослыми и сверстниками. Кроме этого, в этот период заново перестраивается

мотивационно – потребностная сфера, что качественно меняет содержание притязаний на признание. Так, например, в исследовании, проведенном М.Б. Бузовской, к третьему классу уменьшается число детей, которые обучаются с интересом.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок.

Уже появляется определенное стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Но в 3-4 классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как толь урок заканчивается.

Поэтому эмоции, связанные с учением в младшем школьном возрасте, имеют важное мотивационное значение. Широко известны положительные эмоции детей при поступлении в школу, при получении хороших отметок учителя. Эмоции и их проявления у младшего школьника становятся по сравнению с детьми дошкольного возраста несколько более сдержанными и произвольными, соответствующими требованиям распорядка школьной жизни. В ходе младшего школьного возраста положительные эмоции

возрастают по мере овладения учащимися средствами и способами учебной деятельности. Отрицательные же эмоции уменьшаются тоже в прямой зависимости от уровня сформированности учебной деятельности школьника, формирования его мотивов, адекватных учебной деятельности, становления приемов целеобразования.

Таким образом, актуализации эмоций в младшем школьном возрасте способствуют дидактические игры, эмоционально захватывающие ребенка и стимулирующие постановку им самостоятельных целей в учении.

Следовательно, мотивационная сфера в младшем школьном возрасте существенно перестраивается: общая познавательная и социальная направленность дошкольника конкретизируется в «позицию школьника» - стремление посещать школу, затем эта позиция удовлетворяется и должна быть заменена новым типом отношения – учебно-познавательными мотивами и более зрелыми формами социальных мотивов.

Младший школьный возраст имеет большие резервы формирования мотивационной сферы учения. Главное содержание мотивации в этом возрасте – «научиться учиться». Младший школьный возраст – это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течении всего школьного возраста (Мухина, 2002).

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Так же, как человек должен уметь трудиться, он должен уметь учиться. Чрезвычайно важной проблемой, является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы – прежде всего ребенка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствует друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так,

чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержанием которому ребенка учат в школе необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную, в качестве одной из предпосылок имеет значение мотива.

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам задание того или иного вида работы для их образования.

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1-2-х классов эта роль своеобразна.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный процесс называется очень редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие у школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается.

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, потому что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

У младших школьников «знаемые» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности.

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени, чтобы это стремление не «остыло». Кроме того, перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие. Например, было выявлено, что в тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое – либо задание, деление его на ряд небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не толь начать работу, но и довести ее до конца.

Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда дети будут мчатся в школу, где им будет хорошо, приятно, содержательно, интересно.

Когда ребенок приходит в школу, мотив его деятельности часто свободен от содержания учебной деятельности. Он может исполнять указания учителя из чувства несвободы вдали от мамы, из игрового мотива и др. Лишь постепенно учитель и семья подводит ребенка к пониманию того, что ученье должно осуществляться так, чтобы его мотив соответствовал содержанию, которому ученика учат.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельности, контроль и другие учебные действия постепенно становятся достоянием ребенка, и он психологически входит в учебную деятельность. Когда ребенок явно «перерастает» игру, начинает предпочитать выполнение

учебных заданий и чтение книг, следует возратить ему игру как ценность человеческой культуры на новом уровне его развития.

Таким образом, проведенный анализ психологической литературы показывает, что в процессе учебной деятельности у ребенка младшего школьного возраста формируются учебные мотивы, которые и определяют учебную мотивацию. Учебная мотивация может быть как внешней (мотивы получения оценки, занятия более значимой социальной позиции), так и внутренней (мотивы получения знаний). Кроме этого, в психологической литературе придерживаются мнения, что учебную мотивацию составляют широкие социальные, узкие социальные и социальные мотивы, направленные на сотрудничество.

### **1.3 Развитие психологических особенностей детей младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности**

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования, нам представляется важным рассмотреть психологические особенности детей младшего школьного возраста, которые под воздействие учебной деятельности претерпевают определенные изменения.

Согласно В.В. Давыдову, младший школьный возраст считается особым периодом в жизни ребенка. Его выделение в отечественной психологии было связано с введением системы всеобщего, обязательного полного и неполного образования (Давыдов, 2006).

Исходя из возрастной периодизации, младший школьный возраст, в настоящее время, соответствует обучению детей с 1-го по 3-й класс (от 7 до 10 лет). Однако современная система образования предусматривает более длительное обучение ребенка в начальной школе (с 1-го по 4-й классы). Согласно Д.Б. Эльконину, Л.С. Выготскому, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной и др. Для детей младшего школьного возраста учение

становится ведущим видом деятельности, который и определяет важные изменения в развитии психики ребенка на данном возрастном этапе. Таким образом, под влиянием обучения у ребенка младшего школьного возраста развивается и совершенствуется познавательная сфера (восприятие, память, мышление), изменяются эмоциональная и мотивационная сферы, меняются социальные и нравственные установки, определенные изменения происходят и в личностных характеристиках, а также изменяется вся его психика. Определим основные особенности развития ребенка на этапе младшего школьного возраста.

В возрастной период младшего школьного возраста происходит стремительное развитие головного мозга ребенка. Процессы возбуждения и торможения нервной системы относительно уравниваются. Однако у некоторых школьников процессы возбуждения преобладают, но это преобладание менее выражено, чем в дошкольном возрасте. На основе этого происходит формирование произвольной регуляции поведения и произвольного внимания. Согласно В.Д. Еремеевой, С.Г. Достовалову и Л.В. Мальцевой в младшем школьном возрасте наибольшая нагрузка приходится на правое полушарие головного мозга. В тоже время у детей еще до конца не сформирована нервная взаимосвязь между полушариями, что затрудняет концентрацию внимания, снижает способность классифицировать и систематизировать (Достовалов, 2008).

По мнению Л.М. Фридман, обучение в школе предъявляет к ребенку следующие требования: «Во – первых, оно требует от ребенка сознательно поставленной специальной цели – учиться. Во – вторых, оно требует умения подчинять свои умственные процессы этой цели. Ребенок – школьник не может запоминать лишь то, что ему само запоминается на уроке. Он должен уметь активно запоминать, заучивать требуемое. Он не может быть внимателен только к тем предметам, которые ему непосредственно интересны, которые сами привлекают его внимание. Он должен быть внимателен ко всему, что говорится или делается на уроке» (Фридман, 2004).

Согласно А.И. Липкиной «учебная деятельность требует развития высших психических функций – произвольности внимания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность – ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящего за рамки воспринятого раньше» (Липкина, 2006).

Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженный произвольный, преднамеренный характер. Однако произвольность познавательных процессов у детей 6-ти – 7-ми, 10-ти – 11-ти лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на должном уровне.

В младшем школьном возрасте преимущественное значение имеет наглядно-образная память. В заучиваемом учебном материале дети младшего школьного возраста лучше всего запоминают факты, события, описание внешнего вида явлений и процессов. Определенные изменения претерпевает и логическая память. В процессе обучения у детей младшего школьного возраста она становится выше. Это связано с тем, что на первом этапе обучения ребенок овладевает мыслительными операциями, нужными для запоминания и воспроизведения материала, а на втором – научается пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях. В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, но это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три – четыре года учения в школе прогнозирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память,

так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью (Липкина, 2006).

«Активному развитию памяти детей младшего дошкольного возраста способствует решение специальных мнемических задач, которые возникают перед детьми в соответствующих видах деятельности». Кроме этого в начальной школе создает благоприятные условия для последующего развития более сложных форм абстрактно – логической памяти. В период младшего школьного возраста мышление освобождается от непосредственной связи с конкретным содержанием, но при этом сохраняется его наглядно – образный характер. Оно формируется и перестраивается в процессе школьного обучения и на его основе (Эльконина, 2008).

В младшем школьном возрасте внимание ребенка становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с ним, остается непроизвольное внимание. Переключаемость внимания в этом возрасте достаточно высокая. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекающие внимания, особенно интересны для ребенка.

Те же требования школьное обучение предъявляет и ко всем другим психическим процессам: к восприятию, воображению, речи. В условиях учебной деятельности воображение и восприятие ребенка переходят от непроизвольного к целенаправленному произвольному. Речь ребенка становится более насыщенной, построение фраз отличается своей осознанностью и большим богатством фразеологических оборотов.

Анализ работ Л.И. Божович, К.Б. Вовненко, Б.С. Волкова и Н.В. Волковой, П.Я. Гальперина, В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна и др. показал, что развитие психических функций ребенка в младшем школьном возрасте тесно связано с его познавательной активностью, переходом к систематическому накоплению знаний. Психические процессы в младшем школьном возрасте начинают постепенно менять свой характер; запоминание и запечатление превращаются в деятельность заучивания; восприятие – в деятельности целенаправленного и организованного наблюдения; мышление приобретает форму связного логического рассуждения.

Поступление ребенка в школу сказывается и на формировании его личности. Н.А. Менчинская в своей работе подчеркивает, что школьник, в отличие от дошкольника, начинает понимать, что он «представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям» Он знает, что он обязан учиться, и в процессе учения: изменять себя, присваивая коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе; систему социальных отношений поведения; систему морально-нравственных и ценностных норм. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников (Менчинская, 2010).

Наиболее тонким индикатором детей младшего школьного возраста является их эмоциональное состояние. Эмоциональное самочувствие отражает объективный результат, общую оценку эффективности адаптационного процесса, к учебной деятельности в школе. В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций – их содержательная сторона, их устойчивость. В этом возрасте эмоции связываются с более сложной социальной жизнью ребенка, с более ясно выраженной социальной направленностью его личности. Эмоции становятся более длительными, более устойчивыми и глубокими. Основное, что характеризует особенности развития эмоциональной сферы, это происходящее именно в данный период развития особенно интенсивное формирование моральных чувств ребенка,

что вместе с тем означает и формирование моральной стороны его личности. Отрицательным фактором в формировании эмоциональной сферы младшего школьника выступает подверженность ребенка к развитию у него школьной тревожности (Менчинская, 2010).

Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных притязаниях на признание. Эти чувства ребенка, безусловно, влияют на развитие его личности. Но нужно помнить, что негативные чувства, возникнув у ребенка по определенному поводу, быстро исчезают.

Анализ психологической литературы А.М. Прихожан, В.М. Астапов, Б.С. Волков и другие, показал, что большинство авторов выделяют две основные категории школьной тревожности, которые имеют свои определенные формы. К основным категориям школьной тревожности относятся: 1) открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги; 2) скрытая – в разной степени не осознаваемая, проявляемая либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию, и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения.

Говоря о школьной тревожности, нельзя не коснуться так называемой «замаскированной» тревожности. «Маска» наиболее часто встречается в переходные, критические периоды – у детей 6-7, 11-13 лет, выступая в противовес «кризису независимости» как «кризис зависимости» (Прихожан, 2010).

В младшем школьном возрасте тревожность часто рассматривается как порождаемая внутренними конфликтами. Эти конфликты – особое сочетание объективных и субъективных факторов, нарушающих значимые отношения личности ребенка и способствующие вследствие этого устойчивому переживанию эмоционального напряжения, интенсивность которого определяется субъективной значимостью для личности нарушенных отношений. Центральными моментами здесь оказываются противоречия

между имеющимися у личности возможностями и предъявляемыми к ней требованиями действительности, с которой человек по разным причинам не может справиться, что является основной для возникновения тревожности. Возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер (Прихожан, 2010).

Таким образом, у младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую.

В процессе учебной деятельности у ребенка формируются волевые качества. Это связано с тем, что учебная деятельность является одним из определяющих факторов, формирования волевых качеств. Согласно Е.М. Свешниковой, «существует взаимосвязь, уровня развития волевых качеств и успешности обучения школьников», однако «волевое качество – выдержка в меньшей степени зависит от системы обучения, а в большей степени ее формирование зависит от возраста детей».

А.В. Монроз, изучая особенности волевой сферы дошкольников и младших школьников в своем исследовании выделила три основных ее компонента: мотивационно-волевой (решительный, смелый, энергичный, настойчивый, инициативный, принципиальный, упорный, деловитый, самостоятельный, волевой), эмоционально-волевой (дисциплинированный, терпеливый, выдержанный, спокойный, обязательный, организованный, ответственный, целеустремленный, терпеливый к усталости) и морально-волевой (наличие моральных и социальных норм поведения). Согласно исследованию, проведенному А.В. Монроз, на протяжении всего младшего школьного возраста меняется структура волевой сферы ребенка. Так в первом классе для детей более актуальна мотивационно-волевая регуляция, на втором месте располагается эмоционально-волевая регуляция, а также

появляется и дополнительный компонент «деловитый». В возрасте 8-9 лет «структура волевых качеств становится более дифференцированной» и отмечается появление качеств морально-волевой регуляции (Монроз, 2012).

Таким образом, автор отмечает, что в дошкольном возрасте у ребенка «развивается способность к овладению собственным поведением – самоконтроль»; в первом классе большую значимость приобретает мотивационно-волевая регуляция; и только к 10-11 годам у детей начинает формироваться «способность выстраивать свое поведение в соответствии с морально-нравственными правилами и нормами» (Монроз, 2012).

Обратимся к обсуждению изменений, которые происходят со звеньями самосознания в младшем школьном возрасте. При таких условиях школа действительно становится центром жизни детей, а учение – их ведущей деятельностью. Оно осознается школьниками не только как средство, необходимое для того, чтобы когда-то, в будущем стать активным членом общества, но и как особая форма их посильного участия в большой, настоящей жизни сегодняшнего дня. С другой стороны, и сами школьные знания, благодаря их подлинному научному содержанию и связи с практикой, являются глубоко интересными для школьников. Они расширяют кругозор детей, удовлетворяют их познавательные интересы, служат средством познания действительности и самого себя (Монроз, 2012).

Самооценка младшего школьника во многом зависит от оценки учителя. Она конкретна, ситуативна и обнаруживает тенденцию к переоценки достигнутых результатов и возможностей. Включение ребенка в учебную деятельность несет в себе большие возможности для развития таких оснований самооценки, как ориентация на предмет деятельности и способы его преобразования. Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции. Учащимся, ориентирующимся на

способ действия, присуще исследовательский тип самооценки, осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей.

В проведенных исследованиях было установлено, что у детей, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, обнаруживается определенное расхождение между его самооценкой и внешней (сторонней) оценкой. На начальном этапе отставания в обучении расхождение это недостаточно осознается, а главное, не принимается школьником: большинство неуспевающих детей 1 и 2 классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К 4 классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой, и мы видим нарастающую их класса в класс тенденцию неуспевающих учеников к недооценке своих и так весьма ограниченных успехов (Монроз, 2012).

Следовательно, уровень притязаний складывается под влиянием успехов и неудач в предшествующей деятельности. Тот, который часто терпит неудачи, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей деятельности предрасполагает к ожиданию успеха и в дальнейшем. Преобладание в учебной деятельности отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, неуклонно ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности. Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих такие еще более низкие, чем оценки учителя, самооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личности.

В основе формирования моральных качеств ребенка лежит его опыт общественного поведения. Для того, чтобы успешно функционировать в обществе ребенок должен овладеть более сложными нормами общественной морали, а эти последние должны быть связаны с непосредственными моральными переживаниями. Наличие одного только знания норм и правил общественного поведения еще не обеспечивает их применение в жизни.

Ребенок может прекрасно знать, что надо учиться хорошо, что нельзя разговаривать на уроке, что здороваясь со старшими и входя в школу, он должен снимать шапку, но он может относиться ко всем этим требованиям равнодушно, как к чему – то только внешнему.

Ряд авторов в своих работах подчеркивают, что моральные чувства и моральные нормы поведения глубоко усваиваются ребенком, становятся для него внутренне своими только в том случае, если они оперяются на содержание его жизни и деятельности, являются необходимым условием его бытия и таким образом приобретают для него конкретный жизненный смысл.

Таким образом, ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Он имеет совесть, он знает, что значит должен, обязан. У него пробуждается чувство гордости или стыда в зависимости от поступка. Он может гордиться не только поступком, одобряемым взрослым, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью, готовность поделиться с другими), которые он хорошо осознает. Он может стыдиться не только замеченного взрослым поступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубости, жадности и т.д.), которые он сам оценивает как недостойные.

Однако формирование социальной направленности личности происходит далеко не сразу. Это – длительный процесс, протекающий под руководством учителя, процесс, который можно проследить, наблюдая и анализируя поведение школьников разных классов. Если в коллективе приводится хорошая воспитательная работа, то учащиеся по собственной инициативе помогают друг другу в учебной работе, следят за дисциплиной. То есть в классе начинает складываться определенное общественное мнение, и дети приобретают умение правильно считаться с этим мнением коллектива.

Обращает на себя внимание исследование, проведенное В.Е. Василенко. При изучении личностного развития детей младшего школьного возраста исследователем было установлено, что в эмоционально-волевой сфере мальчиков 9-ти лет отмечается высокая напряженность, а мальчики 10

лет характеризуются снижением ответственности и социальной нормативности. Для девочек 10-ти лет свойственна повышенная возбудимость и напряженность, но при этом также как и у мальчиков, снижена ответственность и социальный самоконтроль (Василенко, 2007).

Согласно В.Е. Василенко «у мальчиков 9 лет ... структурообразующими элементами являются показатели эмоционально-волевой сферы: самоконтроль, возбудимость, напряженность». В тоже время структура личностных факторов у девочек 9-ти лет «носит малоинтегрированный характер, наибольшее количество связей у показателя уверенности в себе (фактор С), затем идут общительность, социальная смелость, ответственность» (Василенко, 2007).

В период младшего школьного возраста определенные изменения происходят и в коммуникативной сфере ребенка. Это связано с тем, что «поступление в школу коренным образом меняет социальную сторону развития ребенка. У него появляются социально значимые обязанности, выполнение которых оценивается обществом, таким образом, ребенок становится активным субъектом общества. Теперь успешность, с которой он справляется с новыми для него требованиями, определяет всю систему жизненных отношений ребенка» (Василенко, 2007).

У дошкольника имеются две сферы социальных отношений: «ребенок-взрослый» и «ребенок-дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок-взрослый» дифференцируются. Система «ребенок-учитель» начинает определять отношения к родителям и отношение ребенка к детям. Хорошее «пятерочное» поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Система «ребенок-учитель» становится центром жизни младшего школьника, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Впервые отношения «ребенок - учитель» становится отношением «ребенок-общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в

детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых элементов, одинаковых мер для оценки. Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Появляются «ябеды».

Решающее значение для развития личности ребенка младшего школьного возраста имеет и вступление его в школьный коллектив. Взаимоотношение детей в классе отличаются от тех, которые складываются в игре. Главным мерилom, определяющим положение ребенка в группе сверстников, становится оценка учителя, успехи в учебе. Вместе с тем совместное участие в обязательной деятельности порождает новый тип взаимоотношений, строящихся на общей ответственности. Общая учебная деятельность постоянно сплачивает учащихся в такие детские коллективы, отличительной чертой которых является учебная деятельность.

Уже к концу обучения в 1 классе дети начинают воспринимать учебные задачи как задачи, стоящие перед всем классом. Начинают интересоваться учебными достижениями своих товарищей и всего класса. Учебная деятельность и учебные дела являются тем основным, что сплачивает школьный коллектив, но жизнь школьного коллектива этим не ограничивается. Постепенно среди школьников возникают интересы, связанные с их внеклассной работой, с общественной жизнью школы, с теми взаимоотношениями, которые устанавливаются в школьном коллективе. Иначе говоря, коллектив школьников начинает жить многообразной жизнью, наполненной общими стремлениями, интересами, радостями и печальми.

Под влияние коллектива у ребенка младшего школьного возраста постепенно формируется тот высокий тип социальной направленности личности, который характерен для каждого, кто живет осознанными коллективными интересами. В младшем школьном возрасте ребенок начинает особенно активно стремиться к обществу других детей, начинает интересоваться общественными делами своего класса, стремится сам определить свое место в коллективе сверстников, а также продолжает открыто стремиться получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям (Василенко, 2007).

Очень показательным для возникновения общественного мнения коллектива является изменение отношения младших школьников к замечаниям, которые делает учитель. Если для ученика 1 класса почти безразлично, получил ли он от учителя замечание наедине или в присутствии других детей; то для ученика 3-4 классов получить замечание перед коллективом дело гораздо более неприятное.

Анализ работ ряда авторов показал, что характер товарищеских взаимоотношений меняется на протяжении всего младшего школьного возраста. Товарищеские взаимоотношения завязываются, преимущественно, на основе внешних обстоятельств уже в 1 классе. Круг друзей ребенка начинает быстро расти, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение переходит на качественно более высокий уровень, так как дети начинают лучше понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними. В начальный период обучения в школе, в возрасте от 6 до 8 лет, впервые образуются неформальные группы детей с определенными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно недостаточно стабильны по своему составу. Поэтому дети младшего школьного возраста по – прежнему много времени проводят в различных играх, но их партнерами по игре чаще всего становятся не взрослые люди, а сверстники. Таким образом, во время игры устанавливаются свои специфические взаимоотношения с более или

менее выраженными мотивами межличностных предпочтений (Василенко, 2007).

Следовательно, в младшем школьном возрасте, в связи с поступлением ребенка в школу и вхождением его в коллектив учащихся, изменяется и углубляется система взаимоотношений его с окружающей действительностью, а поэтому изменяется и углубляется его эмоциональная сфера.

В тоже время огромные значения для развития личности младшего школьника приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Таким образом, потребность в положительных эмоциях – первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из основных мотивов его поведения (Василенко, 2007).

Не смотря на то, что в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью выступает учебная деятельность, игровая также остается достаточно актуальной для ребенка. Однако происходит изменение в значении игры. В этом возрасте дети в игре отдают предпочтение достижению определенного результата. Это связано с тем, что младшие школьники характеризуются большей подвижностью, ростом физической силы.

Таким образом, анализ научной психологической литературы показал, что в процессе учебной деятельности у ребенка младшего школьного возраста происходят изменения в его психологических особенностях. Так под воздействием учебной деятельности происходит развитие психических функций (память, мышление, восприятие, воображение), личностной, эмоциональной, волевой, нравственной и других сфер, а также сферы социального взаимодействия.

#### 1.4. Постановка проблемы и задач исследования

Проблема учебной мотивации остро ставится перед исследованиями уже на протяжении долгих лет. Её нужно изучать, освещать в трудах, чтобы выяснить причины неуспеваемости учащихся, обеспечивать психологическое сопровождение младших школьников в процессе обучения. Следовательно, она всегда остаётся современной и актуальной.

Актуальность исследования дополняется тем, что, как отмечает в своих исследованиях М.В. Матюхина, у младших школьников «значимые» мотивы в основном не соответствуют реальным, то есть тем мотивам, которые в действительности побуждают ребенка к учебной деятельности. У младших школьников мотивы учебной деятельности достаточно широки и включают в себя как познавательные, так и социальные.

Обзор и анализ теоретических источников показывает, что в настоящее время накоплены данные, как для уточнения некоторых исходных позиций, так и для дальнейшего более широкого и глубокого исследования проблем мотивации, а также позволил сделать следующие выводы:

- Г.Г. Гусева отмечает, что младшие школьники с хорошей успеваемостью отличаются от детей с низкой успеваемостью тем, что у них известные мотивы учебной деятельности совпадают с реальными мотивами обучения. В то время как учащиеся со слабой успеваемостью демонстрируют мотив «избегания наказания»;

- С.В. Гани выявлены основные тенденции в изменении учебной мотивации на протяжении всего младшего школьного возраста. Так, например, в первом классе преобладает мотивация на «оценку»;

- И.В. Крупенникова, изучая учебную мотивацию младших школьников, указывала на то, что «в системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы». К внутренним мотивам автор

относит мотивы способствующие саморазвитию ребенка в процессе обучения, характеризующие его стремление к познанию нового, а также широкие социальные мотивы. Внешние мотивы характеризуют стремление ребенка получить более высокую оценку, «выделиться» в кругу своих сверстников и тем самым привлечь внимание учителя;

- А.К. Маркова в учебной мотивации выделяет три группы мотивов: широкие социальные, узкие социальные и социальные мотивы, направленные на сотрудничество;

- Младший юношеский возраст - это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника;

- Исследуя отношения школьников к учению, Л. И. Божович установила, что одним из важнейших моментов, раскрывающих психическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников;

Таким образом, возникает необходимость внедрения в практику психологических исследований на выход к реальному поведению человека, к его регуляции, что требует сегодня реального познания закономерностей развития младших школьников, особенно в отношении их реализации. Также назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций учащихся к действию с социальной детерминацией его психики.

В теоретической части данного исследования были выделены следующие положения:

- в процессе учебной деятельности у младшего школьника происходят изменения в его психологических особенностях. Так под воздействием учебной деятельности происходит развитие психических функций, личностной, эмоциональной, волевой, нравственной и других сфер, а также сферы социального взаимодействия.

В этой связи, возникла идея изучить специфику взаимосвязи личностных свойств с показателями школьной тревожности и мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников.

Сделанные нами выводы позволили сформулировать исследовательский вопрос: существует ли специфика взаимосвязи личностных свойств с показателями школьной тревожности и мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников, и в чём заключается специфика взаимосвязи?

Исследовательский вопрос был конкретизирован в следующих исследовательских гипотезах:

- существуют различия в выраженности личностных свойств и показателях школьной тревожности в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний;

- существует специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний.

- мы предполагаем, что факторное отображение структуры мотивационной направленности на приобретение знаний в выборках младших школьников с разным её уровнем, будут иметь различия.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **2.1. Характеристика выборки и организация исследования**

Данное исследование проводилось в 2017 году на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 127» г. Перми. В исследовании приняли участие 106 учащихся 4-х классов младшего школьного звена, в возрасте 11-12 лет.

Исходя из цели и задач исследования, нами была организована и проведена диагностика младших школьников в групповом и индивидуальном режиме. Опросники предъявлялись респондентам в письменном виде, с соответствующими бланками ответов.

### **2.2. Методы исследования и обоснование их выбора**

Теоретические разработки в области изучения психологических особенностей младших школьников, должны подкрепляться основанными на них психодиагностическими средствами. В исследовании рассматриваются психодиагностические методики, позволяющие изучить личностно-мотивационную сферу младшего школьника, а также, оценить проявление ребенка в процессе учебной деятельности. Исходя из анализа психодиагностической литературы, были отобраны методики, соответствующие поставленной цели и задачам исследования:

- изучение личностных особенностей – модифицированный многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант) и методика исследования школьной тревожности (по Филлипсу);
- изучение учебной мотивации – методики «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку», разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой

## **Личностный опросник Р. Кеттелла в модификации Э.А. Александровской и И.Н. Гильяшевой (детский вариант)**

В психодиагностической литературе для изучения свойств личности младших школьников наиболее распространенным является модифицированный Э.А. Александровской и И.Н. Гильяшевой многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла. В их исследовании было выделено 6 основных типологических характеристик личности детей младшего школьного возраста (от 7 до 10 лет). Э.А. Александровская и И.Н. Гильяшева исследовали такие свойства личности как общительность, интеллект, уверенность в себе, возбудимость, доминирование, склонность к риску, добросовестность, социальная смелость, чувствительность, тревожность, самоконтроль поведения, напряженность. В результате проведенного исследования авторами были выделены следующие основные типологические особенности личности: 1) гармоничный тип; 2) конформный тип; 3) доминирующий тип; 4) чувствительный тип; 5) тревожный тип; 6) интровертированный тип. Результатом проделанной работы послужил модифицированный детский опросник Р. Кеттелла.

Для младшего школьного возраста опросник содержит 12 шкал и предназначен для измерения степени выраженности черт личности. Опросник состоит из 2-х частей по 60 вопросов в каждой. Как и во взрослом варианте шкалы имеют двойную полярность (высокая оценка / низкая оценка). Отличительной особенностью данной методики выступает то, что младшим школьникам опросник может зачитываться, и испытуемым предлагается сделать выбор между двумя полярными высказываниями. В приложении 1 представлен сам опросник, ключи и краткая интерпретация полученных результатов.

1. *фактор А* – доброта, сердечность – обособленность, отчужденность;
2. *фактор В* – высокий интеллект – низкий интеллект;
3. *фактор С* – сила «Я» - слабость «Я»;
4. *фактор D* – возбудимость - флегматичность
5. *фактор E* – доминантность – конформность;
6. *фактор F* – беспечность – озабоченность;

7. *фактор G* – сила «сверх-Я» - слабость «сверх-Я»;
8. *фактор H* – смелость – робость;
9. *фактор I* – мягкосердечность – суровость;
10. *фактор O* – склонность к чувству вины – уверенная адекватность;
11. *фактор Q3* – контроль желаний – импульсивность;
12. *фактор Q4* – напряженность – расслабленность.

### **Тест школьной тревожности** (автор Б.Н. Филлипс)

Цель: определение уровня тревожности ребенка.

В конце 70-х годов 20 века Б.Н. Филлипсом был разработан «Тест уровня школьной тревожности». Методика предназначена для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего возраста. Однако, наиболее оптимальный возраст для ее применения это дети с 3-го по 7-ой классы.

Методика позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но также изучить особенности ее переживания ребенком, в связи с различными областями школьной жизнедеятельности.

Тестовый опросник состоит из 58 вопросов, на которые требуется давать однозначные ответы «Да» или «Нет». Выраженность тревожности описывается с помощью процентных показателей. В методике выделяется восемь факторов. Каждый фактор описывает то или иное проявление тревожности у школьника.

Содержательная характеристика каждого фактора.

*Общая тревожность в школе* – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

*Переживание социального стресса* – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

*Фрустрация потребности в достижении успеха* – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

*Страх самовыражения* - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

*Страх перед ситуацией проверки знаний* - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

*Страх не соответствовать ожиданиям окружающих* – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей. Тревога по поводу оценок.

*Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

*Проблемы и страхи в отношениях с учителями* – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Для изучения характеристик учебной мотивации направленности ребенка в учебной деятельности были применены две методики, разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой – методика «Направленность на приобретение знаний» и методика «Направленность на отметку».

### **Методика «Направленность на приобретение знаний»**

(авторы Е.П. Ильин и Н.А. Курдюкова)

Цель: определение направленности на приобретение знаний.

Методика «Направленность на приобретение знаний» состоит из 12 утверждений с парными ответами, полученные результаты, описывают только одну шкалу. Шкала «направленность на приобретение знаний» - говорит о том, в какой степени ребенок замотивирован на приобретение знаний;

Обработка результатов. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Интерпретация. О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1-6, 8-11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Сумма баллов (от 7 до 12) свидетельствует о высокой степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

### **Методика «Направленность на отметку»**

(авторы Е.П. Ильин и Н.А. Курдюкова)

Цель: определение направленности на знания или на отметку.

Методика «Направленность на отметку» состоит из 12 вопросов с фиксированными ответами «Да» или «Нет», полученные результаты, так же описывают только одну шкалу. Шкала «*направленность на отметку*» - говорит о том, в какой степени для ребенка важна отметка в процессе учебной деятельности.

Обработка результатов. Начисляется по 1 баллу за ответ «да» на вопросы по позициям 1–9 и за ответы «нет» – по позициям 10–12. Подсчитывается общая сумма баллов.

Интерпретация. Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у ребенка выражена направленность на отметку. Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика – на знания или на отметку.

Таким образом, для изучения личностной сферы, учебной мотивации и учебной деятельности ребенка составлен пакет психодиагностических методик, включающих в себя: опросник Р. Кеттелла в модификации Э.А. Александровской и И.Н. Гильяшевой (детский вариант), методику Б.Н. Филлипса «Тест уровня школьной тревожности», методики Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку».

### **2.3. Методы математико-статистической обработки**

В практической части исследования применялись методы математической статистики в психологии, на основе многофункциональной компьютерной программы «Statistika 6.0» и программы Microsoft Excel с помощью следующих методов:

1. Методы первичной математической статистической обработки данных (описательная характеристика выборок младших школьников): среднестатистические профили, гистограммы, диаграммы и т.п. Результаты диагностики испытуемых младших школьников представлены в сводной таблице в Приложении 1.

**Анализ распределения показателей** исследования показал, что по выраженности структурных значений показателей исследования выборка испытуемых младших школьников однородна. (см. Таблицы 2, 3 и 4 структурных значений показателей исследования, полученные в выборках испытуемых младших школьников, представленные в Приложении 2).

2. **Кластерный анализ** (англ. cluster analysis) - многомерная статистическая процедура, выполняющая сбор данных, содержащих информацию о выборке объектов, и затем упорядочивающая объекты в сравнительно однородные группы. Так как кластерный анализ предназначен для разбиения совокупности объектов на однородные группы (кластеры или классы), то он проводился для выделения групп испытуемых младших школьников в группы с высоким, средним и низким уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний. Результаты кластерного распределения испытуемых младших школьников по уровню выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний и отметки представлены в сводной Таблице 1 в Приложении 1.

3. **Анализ по критерию Стьюдента** - использовался для выявления достоверности различий групп (испытуемых младших школьников) по

исследуемым признакам. Таблицы различий по Т-критерию Стьюдента представлены в Приложении 3 (см. Таблицы 5, 6 и 7).

**3. Корреляционный анализ Пирсона** (при критическом значении  $p < 0,05$ ) - использовался для установления взаимосвязи между переменными и внутри них; коэффициент корреляции показал нам: 1) степень зависимости двух переменных и 2) направление этой зависимости (прямая или обратная зависимость). Также проводился сравнительный анализ матриц корреляций в выборках младших школьников с разным уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний для выявления устойчивых корреляционных связей.

Матрицы корреляций, полученные в выборках испытуемых младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний, представлены в Приложении 4.

**5. Факторный анализ** – позволил выделить наиболее весомые показатели исследования, которые обладают максимальными факторными нагрузками (весами). Также факторный анализ показал наиболее значимые корреляционные связи между показателями, причём, с теми же знаками, а по доле объяснимой дисперсии показал: какой процент от общей дисперсии составляет выявленная в каждом факторе закономерность. Таблицы факторного отображения показателей исследования, полученные в выборках младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний, представлены в Приложении 5 (см. Таблицы 8, 9 и 10).

В целом, можно сделать следующие выводы: исследование проведено на репрезентативной выборке. При организации исследования соблюдены предъявляемые к ней основные требования, что способствовало получению достаточно валидных показателей. Использованные в работе диагностические методики адекватны целям и задачам исследования. Достоверность результатов исследования обеспечивалась глубоким теоретическим анализом, методической проработанностью проблемы, репрезентативностью выборки

младших школьников, использованием адекватных методов математической статистики. Полученные результаты сопоставлялись с теоретическими выводами и эмпирическими данными других авторов.

**ВЫВОДЫ:** В исследовании применялись психодиагностические методики, позволяющие изучить личностно-мотивационную сферу младшего школьника, а также, оценить проявление ребенка в процессе учебной деятельности. Исходя из анализа психодиагностической литературы, были отобраны методики, соответствующие поставленной цели и задачам:

- изучение личностных особенностей – модифицированный многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант) и методика исследования школьной тревожности (по Филлипсу);

- изучение учебной мотивации – методики «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку», разработанные Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой.

## ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

### 3.1 Результаты кластерного анализа и описательной характеристики выборки младших школьников

С целью решения задачи исследования по выявлению групп младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности, был проведён кластерный анализ по показателям мотивационной направленности на приобретение знаний и на отметку. Графическое распределение показателей мотивационной направленности испытуемых представлено на рисунке 1, а распределение испытуемых по кластерам отражено в сводной таблице результатов диагностики в Приложении 1, в графе «кластер».

**Таблица 1**

Распределение младших школьников в кластеры по уровню мотивационной направленности на приобретение знаний и отметку

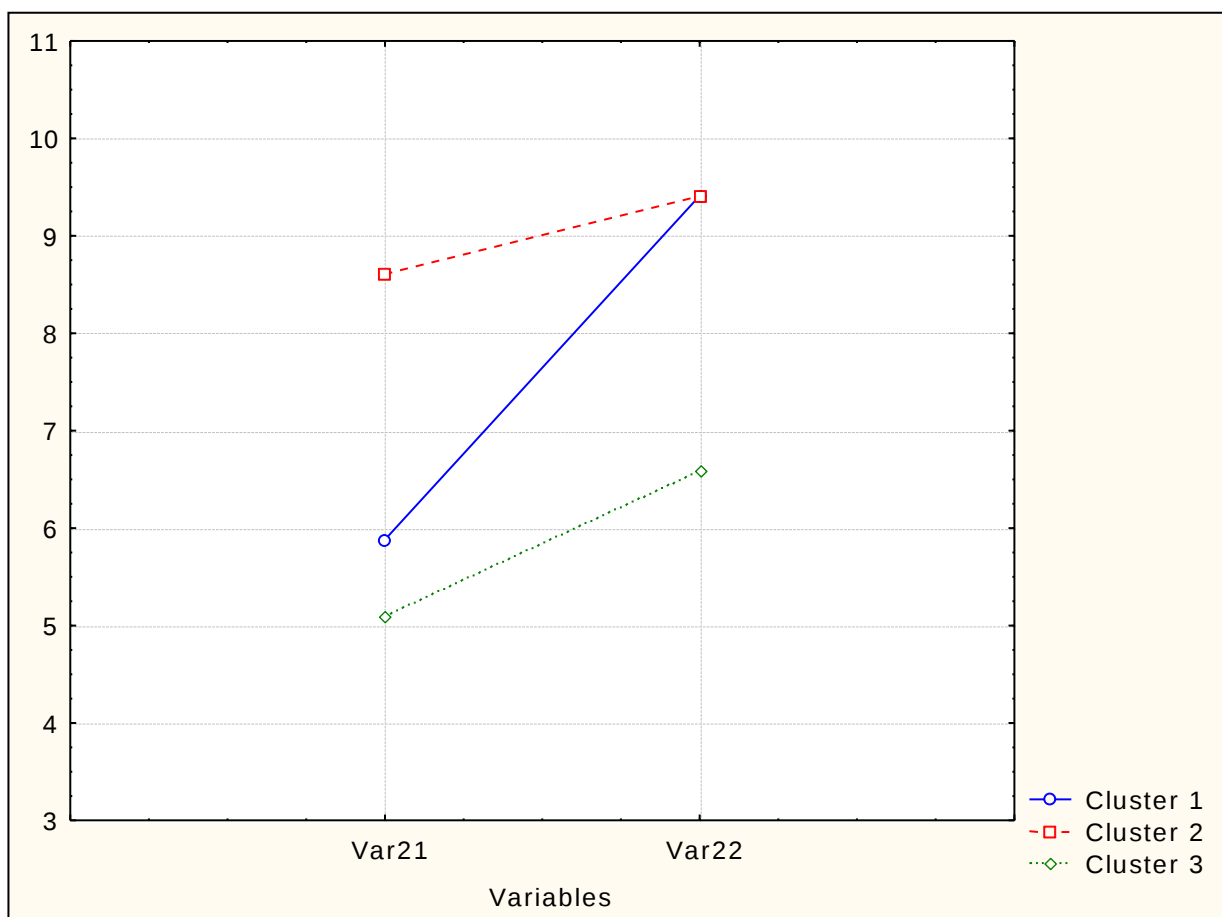
| Кластеры  | Кол. учащихся | Уровень выраженности мотивац.направ.на знания |
|-----------|---------------|-----------------------------------------------|
| 1 кластер | 40 / 38%      | средний уровень                               |
| 2 кластер | 30 / 28%      | высокий уровень                               |
| 3 кластер | 36 / 34%      | низкий уровень                                |

По данным Таблицы 1 и рисунка 1 видно, что выборка младших школьников распределилась на три кластера:

В первый кластер вошли 38% младших школьников со средним уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний* и *высокой направленности на отметку*.

Во второй кластер вошли 28% младших школьников с высоким уровнем мотивационной *направленности и на приобретение знаний и на отметку*.

В третий кластер определились 34 % младших школьников с низким уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний и на отметку*.



*Условные обозначения:*

21 - мотивационная направленность на приобретение знаний;

22 - мотивационная направленность на приобретение отметки

Рис. 1. Графическое кластерное распределение выраженности показателей мотивационной направленности на приобретение знаний и отметку в выборке испытуемых младших школьников

Таким образом, чтобы понять какие характеристики личностных свойств показатели школьной тревожности определяют мотивационную направленность младших школьников на приобретение знаний и получение отметки, а также за счёт каких - показателей младшие школьники имеют в

одном случае - высокий уровень мотивации к приобретению знаний, а в другом – низкий. Далее в выделенных кластерах младших школьников будет проведён корреляционный и факторный анализа.

Чтобы охарактеризовать личностные особенности и проявление показателей школьной тревожности детей младшего школьного возраста, опосредованные мотивационной направленностью на приобретение знаний и получение отметки, были построены сравнительные графические профили по всем, используемым в исследовании методикам.

Также, в этом параграфе, для проверки первой гипотезы исследования о том, что существуют различия в выраженности личностных свойств и показателей школьной тревожности в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний, был проведён анализ по  $t$  - критерию Стьюдента.

На рисунке 1 представлены графические профили выраженности показателей *личностных свойств*, полученные в выборках младших школьников, с разным уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

По данным рисунка 1 видно, личностный графический профиль младших школьников первого кластера можно охарактеризовать следующим образом: это выдержанные, работоспособные и эмоционально зрелые младшие школьники. Они характеризуются постоянством интересов, способны следовать требованиям группы. Лабильны обладают сильной нервной системой с преобладанием процесса торможения.

У младших школьников первого кластера развиты самоконтроль и точность выполнения социальных требований. Они хорошо контролируют свои эмоции и поведение, доводит любое дело до конца, спокойны и уверены в себе. Им также свойственна целенаправленность и интегрированность личности.

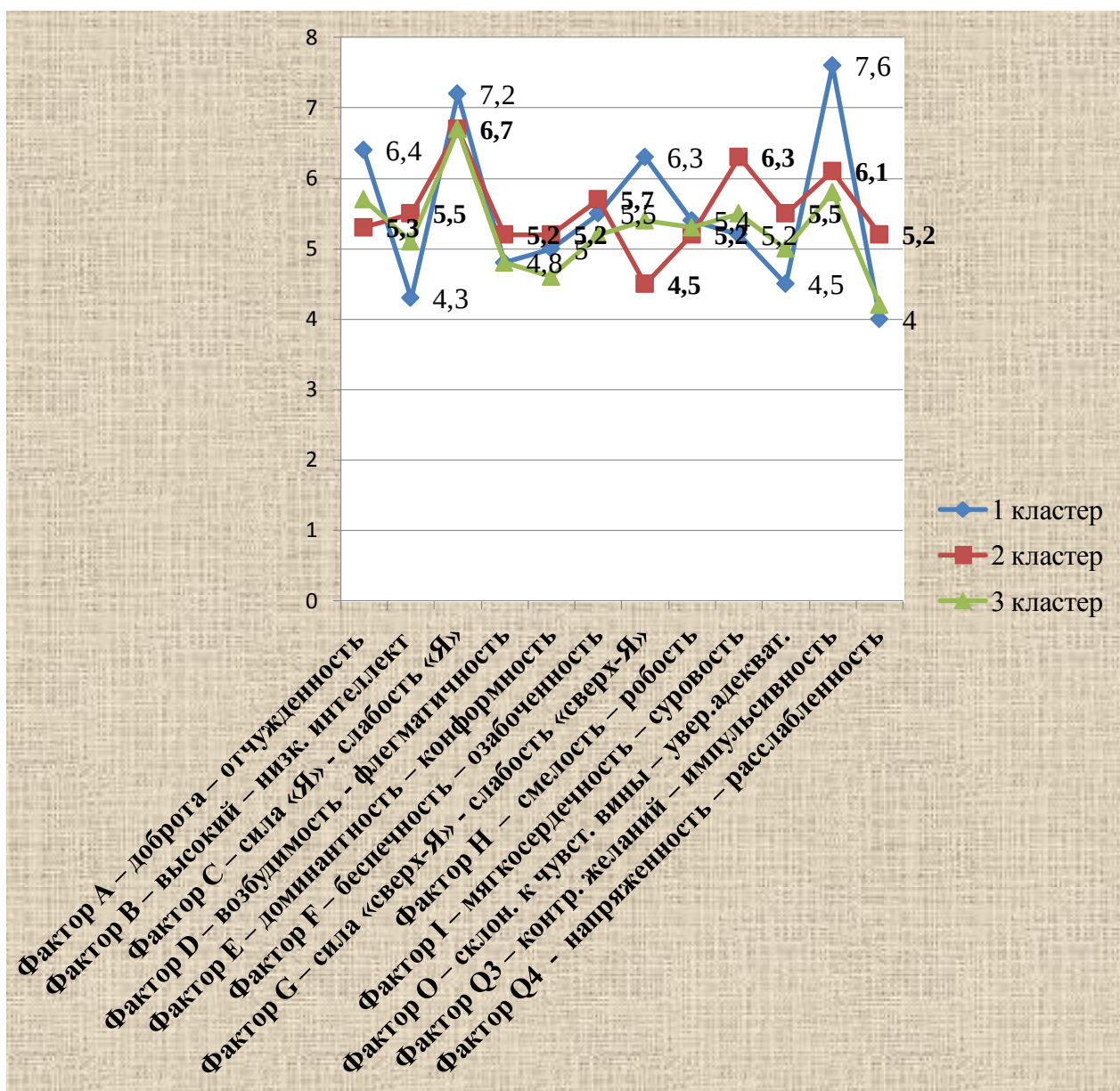


Рис. 2. Гистограммы среднестатистической выраженности показателей личностных свойств, полученные в выборках младших школьников, с разным уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

Личностный профиль младших школьников второго кластера, с высоким уровнем мотивационной направленности и на приобретение знаний и на отметку, практически находится в зоне возрастной нормы. Можно лишь добавить, что у испытуемых отмечается небольшая склонность к непостоянству, гибкими установками по отношению к социальным нормам.

При этом, отмечается устойчивость, стремление к покровительству, склонность к романтизму, артистичность натуры, художественность

восприятия мира. У них развита способность к сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей.

Личностный профиль младших школьников третьего кластера с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и на отметку, отличается от других расслабленностью, вялостью, спокойствием, низкой мотивацией, ленью, излишней удовлетворенностью и невозмутимостью, а также склонностью уступать дорогу другим, тревожностью о возможных ошибках. Они часто оказываются зависимыми, берут вину на себя. Им свойственны тактичность, безропотность, почтительность, покорность до полной пассивности.

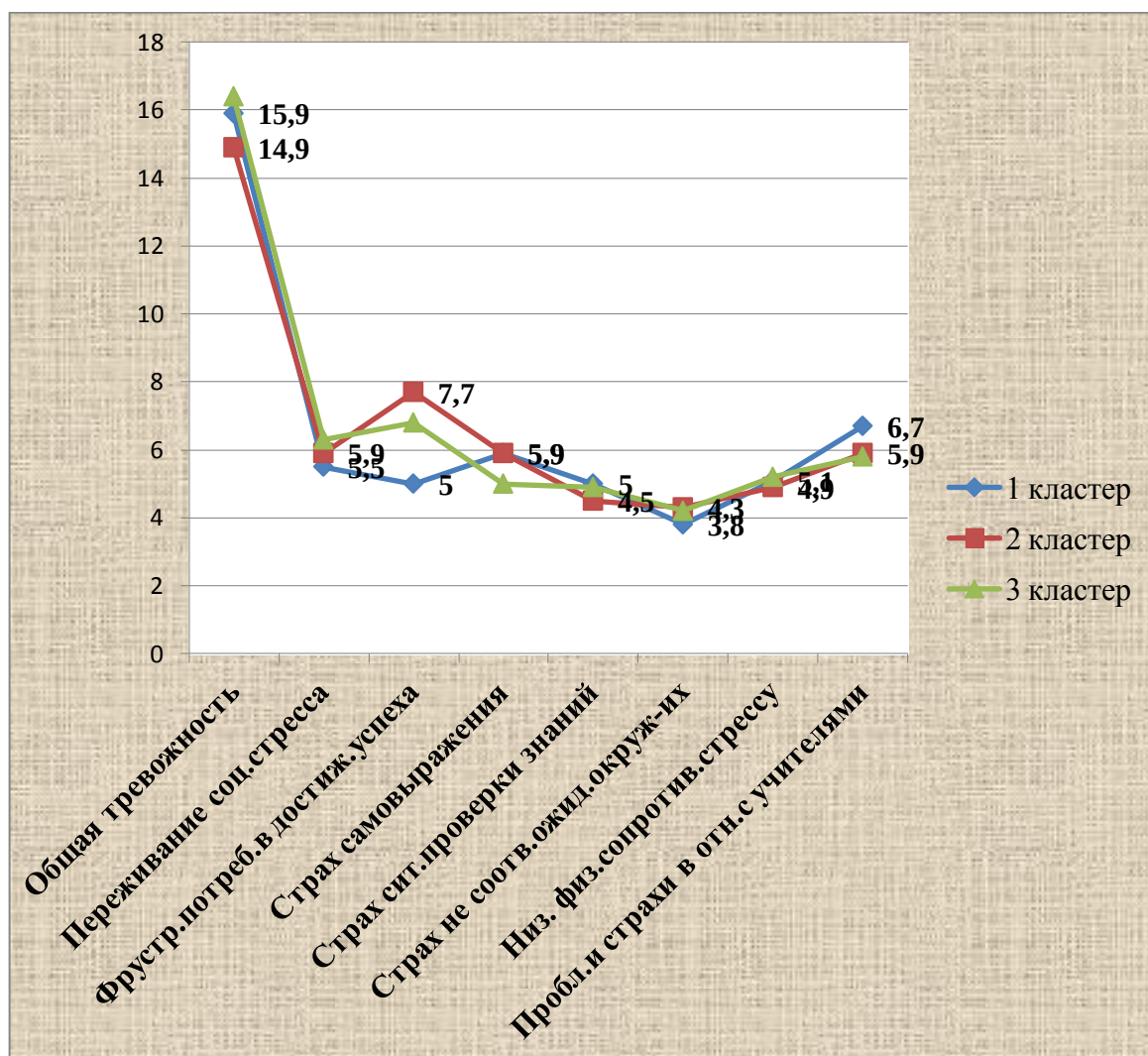


Рис. 3. Гистограммы среднестатистической выраженности показателей *школьной тревожности*, полученные в выборках младших школьников, с разным уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

На рисунке 3 представлены личностные профили по показателям школьной тревожности, которые, как можно отметить, практически одинаковы. Исключение составляет выраженность таких показателей как: *фрустрация достижения успеха, страх самовыражения и проблемы и страхи в отношениях с учителями*. За счёт этих показателей, по всей вероятности, проявляется и общий уровень школьной тревожности.

Самый высокий уровень общей школьной тревожности отмечается в кластере младших школьников третьего кластера с низким уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний и на отметку*.

Наибольшую выраженность *фрустрации потребности в достижении успеха* показали младшие школьники второго кластера с высоким уровнем мотивационной *направленности и на приобретение знаний и на отметку*, при этом, как отмечалось ранее, они подвержены влиянию случая и обстоятельств и характеризуются гибкими установками по отношению к социальным нормам.

Таким образом, чтобы понять какие характеристики личностных свойств и показателей школьной тревожности определяют мотивационную направленность младших школьников на приобретение знаний и получение отметки, а также за счёт каких - показателей младшие школьники имеют в одном случае - высокий уровень мотивации к приобретению знаний, а в другом – низкий. Далее в выделенных кластерах младших школьников будет проведён корреляционный и факторный анализа.

### 3.2 Результаты анализа по t -критерию Стьюдента и их обсуждение

Для проверки первой гипотезы исследования о том, что существуют различия в выраженности личностных свойств и показателях школьной тревожности в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний, был проведён анализ по критерию Стьюдента в выделенных кластерах испытуемых младших школьников.

Рассмотрим данные Таблиц 2 – 4. В Таблице 2 представлены полученные на статистически значимом уровне различия в выраженности показателей исследования в выборках младших школьников первого и второго кластеров, то есть младших школьников с средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и высокой направленности на отметку и младших школьников с высоким уровнем мотивационной направленности и на приобретение знаний и на отметку.

**Таблица 2**

Различия по критерию Стьюдента в выраженности показателей исследования в выборках младших школьников *первого и второго кластеров*

| Показатели исследования              | Среднее значение |           | t-критерий Стьюдента | p   |
|--------------------------------------|------------------|-----------|----------------------|-----|
|                                      | 1 кластер        | 2 кластер |                      |     |
| Высокий – низк. интеллект            | 4,3              | 5,5       | -2,57                | *   |
| Сила «сверх-Я» - слабость «сверх-Я»  | 6,2              | 4,4       | 4,09                 | *** |
| Мягкосердечность – суровость         | 5,2              | 6,2       | -2,95                | **  |
| Склон. к чувст. вины – увер.адекват. | 4,4              | 5,4       | -2,19                | *   |
| Контр. желаний – импульсивность      | 7,5              | 6,0       | 2,67                 | **  |
| Напряженность – расслабленность      | 3,9              | 5,2       | -2,35                | *   |
| Фрустр.потреб.в достиж.успеха        | 5,0              | 7,6       | -3,75                | *** |
| Пробл.и страхи в отн.с учителями     | 6,6              | 5,8       | 2,00                 | *   |
| Направлен. на приобретен.знаний      | 5,9              | 8,6       | -17,2                | *** |

Условные обозначения: \*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ ; \*\*\*  $p < 0,0001$ .

1 кластер – младшие школьники со средним уровнем направленности;  
2 кластер – младшие школьники с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний;

Так, младшие школьники второго кластера - с высоким уровнем мотивационной *направленности* и на *приобретение знаний* и на *отметку* отличаются большей выраженностью *интеллекта* – ( $t=-2,57$ ; при  $p=0,01$ ), *мягкосердечностью* – ( $t=-2,95$ ; при  $p=0,004$ ), *зрелой уверенностью в себе* – ( $t=-2,19$ ; при  $p=0,03$ ), *расслабленностью* – ( $t=-2,35$ ; при  $p=0,02$ ), большей *фрустрацией в достижении успеха* – ( $t=-3,75$ ; при  $p=0,0003$ ) и выраженностью *направленности на приобретение знаний* – ( $t=-17,2$ ; при  $p=0,000000$ ).

У младших школьников первого кластера со средним уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний* и высокой *направленности на отметку* более выражены такие характеристики, как: *сила – слабость «сверх - Я»* – ( $t=4,09$ ; при  $p=0,0001$ ), *импульсивность* – ( $t=2,67$ ; при  $p=0,009$ ) и *проблемы и страхи в отношениях с учителями* – ( $t=2,0$ ; при  $p=0,04$ ).

**Таблица 3**

Различия по критерию Стьюдента в выраженности показателей исследования в выборках младших школьников *первого и третьего кластеров*

| Показатели исследования             | Среднее значение |           | t-критерий Стьюдента | p   |
|-------------------------------------|------------------|-----------|----------------------|-----|
|                                     | 1 кластер        | 3 кластер |                      |     |
| Сила «сверх-Я» - слабость «сверх-Я» | 6,2              | 5,4       | 2,04                 | *   |
| Контр. желаний – импульсивность     | 7,5              | 5,8       | 3,16                 | **  |
| Фрустр.потреб.в достиж.успеха       | 5,0              | 6,7       | -2,34                | *   |
| Страх самовыражения                 | 5,8              | 4,9       | 2,26                 | *   |
| Пробл.и страхи в отн.с учителями    | 6,6              | 5,7       | 2,20                 | *   |
| Направлен. на приобретен.знаний     | 5,9              | 5,1       | 4,13                 | *** |
| Направленность на отметку           | 9,4              | 6,5       | 11,8                 | *** |

Условные обозначения: \*  $p<0,01$ ; \*\*  $p<0,001$ ; \*\*\*  $p<0,0001$

1 кластер – младшие школьники со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний;

3 кластер – младшие школьники с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

В Таблице 3 отражены статистически значимые различия в выраженности показателей исследования, полученных в первом и третьем кластерах младших школьников.

Так, школьников со средним уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний* и высокой *направленности на отметку* отличаются от испытуемых третьего кластера большей выраженностью *показателей: сила – слабость «сверх - Я»* – ( $t=4,09$ ; при  $p=0,0001$ ), *высокий контроль поведения* – ( $t=3,16$ ; при  $p=0,002$ ), *страх самовыражения* – ( $t=2,26$ ; при  $p=0,02$ ), *проблемы и страхи в отношениях с учителями* – ( $t=2,20$ ; при  $p=0,03$ ), *мотивационная направленность на приобретение знаний* – ( $t=4,13$ ; при  $p=0,00009$ ) и *направленность на отметку* – ( $t=11,8$ ; при  $p=0,00000$ ).

Младшие школьники третьего кластера, с низким уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний* и *на отметку* отличаются большей выраженностью *фрустрации в достижении успеха* – ( $t=-2,24$ ; при  $p=0,02$ ).

Перейдём к Таблице 4.

**Таблица 4**

Различия по критерию Стьюдента в выраженности показателей исследования в выборках младших школьников ***второго и третьего кластеров***

| Показатели исследования         | Среднее значение |           | t-критерий Стьюдента | p   |
|---------------------------------|------------------|-----------|----------------------|-----|
|                                 | 2 кластер        | 3 кластер |                      |     |
| Страх самовыражения             | 5,8              | 4,7       | 2,19                 | *   |
| Направлен. на приобретен.знаний | 8,6              | 5,1       | 14,9                 | *** |
| Направленность на отметку       | 9,4              | 6,5       | 8,77                 | *** |

Условные обозначения: \*  $p<0,01$ ; \*\*  $p<0,001$ ; \*\*\*  $p<0,0001$

2 кластер – младшие школьники с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний;

3 кластер – младшие школьники с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

В выборках испытуемых второго и третьего кластеров определились различия только по таким показателям, как: *страх самовыражения* – ( $t=2,19$ ; при  $p=0,03$ ), *направленность на приобретение знаний* – ( $t=14,9$ ; при  $p=0,000000$ ) и *направленность на отметку* – ( $t=8,77$ ; при  $p=0,000000$ ).

Таким образом, можно предположить, что младших школьников с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний отмечается *страх самовыражения*, за счёт которого снижены мотивационная направленность на приобретение знаний и направленность на отметку.

В целом, анализ по критерию Стьюдента определил значимые различия и выделил следующие характеристики, которые в большей степени представлены в выборках младших школьников разных кластеров:

-младшие школьники ***первого кластера*** отличаются неуравновешенностью, импульсивностью и выраженностью проблем в отношениях с учителями;

- младшие школьники ***второго кластера*** с высоким уровнем мотивационной направленности и на приобретение знаний и на отметку отличаются большей выраженностью интеллекта, мягкосердечностью, зрелой уверенностью в себе и выраженностью направленности на приобретение знаний;

- младшие школьники ***третьего кластера***, с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и на отметку отличаются большей выраженностью фрустрации в достижении успеха, страх самовыражения, слабой направленностью на приобретение знаний и на отметку.

### 3.3 Специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в выборке младших школьников первого кластера

С целью доказательства гипотезы исследования о том, что существует специфика взаимосвязи показателей школьной тревожности и личностных свойств младших школьников с разным уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и получение отметки, был проведён корреляционный анализ Пирсона в выборках младших школьников всех трёх кластеров. Все коэффициенты были получены при критическом значении  $p < 0,05$ , а на рисунках отражены направления значимых прямых и обратных корреляционных связей.

Рассмотрим корреляционные связи, полученные в выборке младших школьников первого кластера со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний. Обратимся к рисунку 4 и Таблице 5.

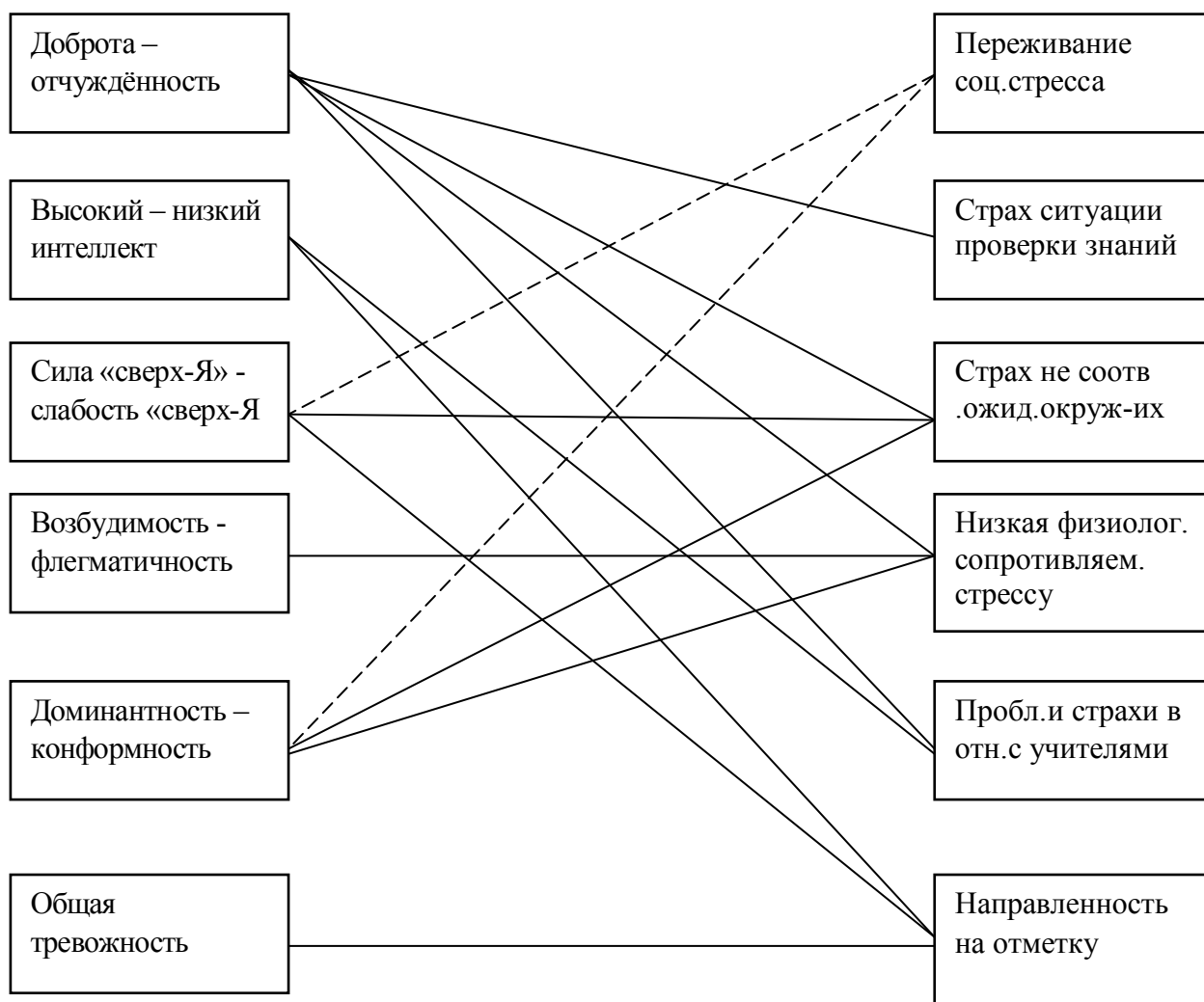
**Таблица 5**

Корреляционные связи между показателями исследования  
в выборке младших школьников первого кластера

| Показатели исследования        | 1    | 2            | 3           | 4    | 5     | 13          |
|--------------------------------|------|--------------|-------------|------|-------|-------------|
| Переживание соц.стресса        |      |              | -0,70       |      | -0,56 |             |
| Страх сит.проверки знаний      | 0,45 |              |             |      |       |             |
| Страх не соотв.ожид.окруж-их   | 0,58 |              | 0,51        |      | 0,53  |             |
| Низ. физ.сопротив.стрессу      | 0,60 |              |             | 0,61 | 0,51  |             |
| Пробл.и страхи в отн.с учител. | 0,69 | 0,45         |             |      |       |             |
| Направленность на отметку      |      | <b>-0,41</b> | <b>0,41</b> |      |       | <b>0,44</b> |

*Условные обозначения:*

- 1 - Фактор «А» - доброта – отчуждённость;
- 2 - Фактор «В» - высокий – низкий интеллект;
- 3 - Фактор С – сила «Я» - слабость «Я»;
- 4 - Фактор «D» - возбудимость – флегматичность;
- 5 - Фактор Е – доминантность – конформность;
- 13 – Общая тревожность.



Условные обозначения:

—————  $p < 0,05$  - положительная корреляционная связь;

-----  $p < 0,05$  - отрицательная корреляционная связь

Рис. 4. Корреляционные связи между показателями исследования в выборке младших школьников первого кластера.

По данным рисунка 4 видно, что наибольшее количество прямых связей отразил показатель *доброта - отчуждённость*: это *страх ситуации проверки знаний* - ( $r=0,45$ ), *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=0,58$ ), *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* - ( $r=0,60$ ) и *проблемы и страхи в отношениях с учителями* - ( $r=0,69$ ).

Можно предположить, что при выраженности у младших школьников сдержанности, обособленности, склонности к ригидности и отчужденности, будет выражено негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, высокая ориентация на значимость других в оценке своих результатов, тревога по поводу оценок, и общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

*Направленность на отметку* у младших школьников этой группы имеет прямую связь с показателями *сила – слабость «Я»* - ( $r=0,41$ ), *общая школьная тревожность* - ( $r=0,44$ ) и обратную связь с *фактором интеллекта* - ( $r=-0,41$ ), то есть общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, связано с эмоциональной неустойчивостью школьников этой группы (они легко расстраиваются, изменчивы в поведении и эмоциях).

В свою очередь, *сила – слабость «Я»* положительно связана со *страхом не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=0,51$ ) и *направленностью на отметку* - ( $r=0,41$ ), и отрицательно с показателем *переживание социального стресса* - ( $r=-0,70$ ). Видимо, эмоциональная слабость связана с ориентацией на значимость других в оценке своих результатов, тревогой по поводу оценок, а также эмоциональным состоянием ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

*Общий уровень школьной тревожности* имеет прямую связь с показателем *направленность на отметку* - ( $r=0,44$ ), то есть общее эмоциональное состояние младших школьников, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, определяет направленность на отметку.

Показатель *комформность* также отразил три корреляционных связи: прямые с показателями: *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=0,53$ ) и *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу*

- ( $r=0,51$ ), обратную связь с показателем *переживание социального стресса* ( $r=-0,56$ ). То есть, *уступчивость, навязчивость в поведении, зависимость от других* связаны с ориентацией на значимость других в оценке своих результатов, тревогой по поводу оценок и особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость школьника к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, которая в свою очередь, имеет прямую связь с *возбудимостью* - ( $r=0,61$ ).

Также можно отметить, что уровень *интеллекта* школьников этой группы имеет прямую связь с *направленностью на отметку* - ( $r=0,61$ ) и показателем школьной тревожности *проблемы и страхи в отношениях с учителями* - ( $r=0,45$ ).

Таким образом, в кластере младших школьников со *средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний*, корреляционный анализ определил:

- при выраженности сдержанности, обособленности, склонности к ригидности и отчужденности, будет выражено негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, высокая ориентация на значимость других в оценке своих результатов, тревога по поводу оценок, и общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка;

- общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, связано с эмоциональной неустойчивостью школьников этой группы (они легко расстраиваются, изменчивы в поведении и эмоциях);

- эмоциональная слабость связана с ориентацией на значимость других в оценке своих результатов, тревогой по поводу оценок, а также эмоциональным состоянием ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками);

- общее эмоциональное состояние младших школьников, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, определяет направленность на отметку;

- уступчивость, навязчивость в поведении, зависимость от других связаны с ориентацией на значимость других в оценке своих результатов, тревогой по поводу оценок и особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость школьника к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, которая в свою очередь, имеет прямую связь с возбудимостью;

- уровень интеллекта младших школьников имеет связь с направленностью на отметку и проблемами и страхами в отношениях с учителями.

Чтобы определить факторную структуру показателей исследования в выборке младших школьников со средним уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний, был проведён факторный анализ. Обратимся к Таблице 6.

Факторный анализ выделил показатели с большими факторными нагрузками и наиболее значимые корреляционные связи, полученные на данной выборке испытуемых. Общая доля объяснимой дисперсии выявленных трёх факторов составила 56% от общей дисперсии. Полный вариант Таблицы 6 представлен в Приложении 5. Обратимся к Таблице 6.

Фактор 1 – получил название *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий уровень школьной тревожности и мотивационную направленность на приобретение знаний младших школьников»* (ДОД=27%). Он вообрал в себя почти все показатели школьной тревожности и мотивационную направленность на приобретение знаний с отрицательными знаками, что позволяет утверждать о прямой корреляционной связи между ними (*страх самовыражения, страх проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в*

отношениях с учителями, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, отчуждённость, слабость «Я», конформность, уверенная адекватность), а с противоположенным знаком в него вошли «расслабленность», «общая тревожность» и «переживание социального стресса».

Таблица 6

Факторное отображение показателей исследования в выборке младших школьников *первого кластера* (со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний)

| Показатели исследования                       | Факторы       |               |              |
|-----------------------------------------------|---------------|---------------|--------------|
|                                               | 1             | 2             | 3            |
| Фактор А – доброта – отчужденность            | <b>-0,856</b> |               |              |
| Фактор В – высокий – низк. интеллект          |               | <b>0,779</b>  |              |
| Фактор С – сила «Я» - слабость «Я»            | -0,561        | <b>-0,638</b> |              |
| Фактор D – возбудимость - флегматичность      |               |               | 0,509        |
| Фактор Е – доминантность – конформность       | <b>-0,748</b> |               |              |
| Фактор F – беспечность – озабоченность        |               |               | <b>0,828</b> |
| Фактор G – сила - слабость «сверх-Я»          |               |               | -0,453       |
| Фактор H – смелость – робость                 |               | 0,563         |              |
| Фактор I – мягкосердечность – суровость       |               | 0,436         | <b>0,784</b> |
| Фактор О – скл. к чувст. вины – увер.адекват. | -0,419        |               |              |
| Фактор Q3 – контр. желаний – импульсивн.      | <b>-0,766</b> |               |              |
| Фактор Q4 - напряженность – расслаблен.       | 0,421         | <b>0,558</b>  |              |
| Общая тревожность                             | 0,480         |               | <b>0,643</b> |
| Переживание соц.стресса                       | 0,432         | <b>0,455</b>  | 0,536        |
| Фрустр.потреб.в достиж.успеха                 |               |               |              |
| Страх самовыражения                           | -0,403        |               |              |
| Страх сит.проверки знаний                     | <b>-0,577</b> |               | <b>0,605</b> |
| Страх не соотв.ожид.окруж-их                  | <b>-0,691</b> |               |              |
| Низ. физ.сопротив.стрессу                     | <b>-0,685</b> |               | 0,483        |
| Пробл.и страхи в отн.с учителями              | <b>-0,560</b> | <b>0,578</b>  |              |
| Направлен. на приобретен.знаний               | <b>-0,597</b> | 0,400         |              |
| Направленность на отметку                     |               | <b>-0,709</b> |              |
| Удельный вес фактора                          | 7,13          | 5,66          | 3,60         |
| Доля объяснимой дисперсии                     | 0,27          | 0,17          | 0,12         |

Этот факт, несколько уточняет результаты корреляционного анализа. Здесь не только, констатируется наличие взаимно противоположенных показателей тревожности и личностных свойств, но и фиксируется их

единство в структуре мотивационной направленности на приобретение знаний.

Фактор 2 – *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий проблемы и страхи в отношении с учителями и мотивационную направленность у младших школьников на приобретение знаний и направленность на отметку»* (ДОД = 17%). Второй фактор образован показателями шкал: *интеллект, расслабленность, переживание социального стресса и проблемы и страхи в отношениях с учителями*, а также отрицательными нагрузками – *слабость «Я» и направленность на отметку*.

Из Таблицы 6 видно, что данный биполярный симптомокомплекс имеет отрицательные связи с показателем мотивационной «направленности на отметку», что наводит на мысль о том, что содержание определяется стремлением младших школьников получить хорошую оценку.

Фактор 3 – обозначен как *«Фактор беспечности и мягкосердечности, объясняющие общий уровень школьной тревожности у младших школьников и страх ситуации проверки знаний»* – (ДОД= 12%). Он содержит в себе некоторые общие элементы с фактором-1, однако несет несколько иную информацию. Этот фактор образован показателями шкал: *беспечность, мягкосердечность, общая тревожность, страх ситуации проверки знаний*, а также с отрицательными нагрузками – *слабость «сверх-«Я»*. При этом в третий фактор в равном соотношении вошли показатели и личностных свойств и школьной тревожности, с противоположным знаком выступил только показатель *сила - слабость «сверх-«Я»*.

Выделенные факторы в выборке младших школьников первого кластера - со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний содержат в себе доказательства того, что феномен школьной тревожности испытуемых данной выборки включает в себя личностные свойства, которые характеризуют младших школьников как способных следовать требованиям группы, с развитым самоконтролем и точностью выполнения социальных требований. Они хорошо контролируют

свои эмоции и поведение, доводит любое дело до конца, спокойны и уверены в себе. Им также свойственны целенаправленность и интегрированность личности и постоянством интересов.

Таким образом, факторизация данных исследования на выборке младших школьников первого кластера выделила три значимых фактора:

- *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий уровень школьной тревожности и мотивационную направленность на приобретение знаний младших школьников»;*
- *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий проблемы и страхи в отношении с учителями и мотивационную направленность у младших школьников на приобретение знаний и направленность на отметку»;*
- *«Фактор беспечности и мягкосердечности, объясняющие общий уровень школьной тревожности у младших школьников и страх ситуации проверки знаний».*

### 3.4 Специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в выборке младших школьников второго кластера

Рассмотрим корреляционные связи, полученные в выборке младших школьников второго кластера - с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и на отметку, представленные в Таблицах 7 и 8, а также на рисунках 5 и 6.

**Таблица 7**

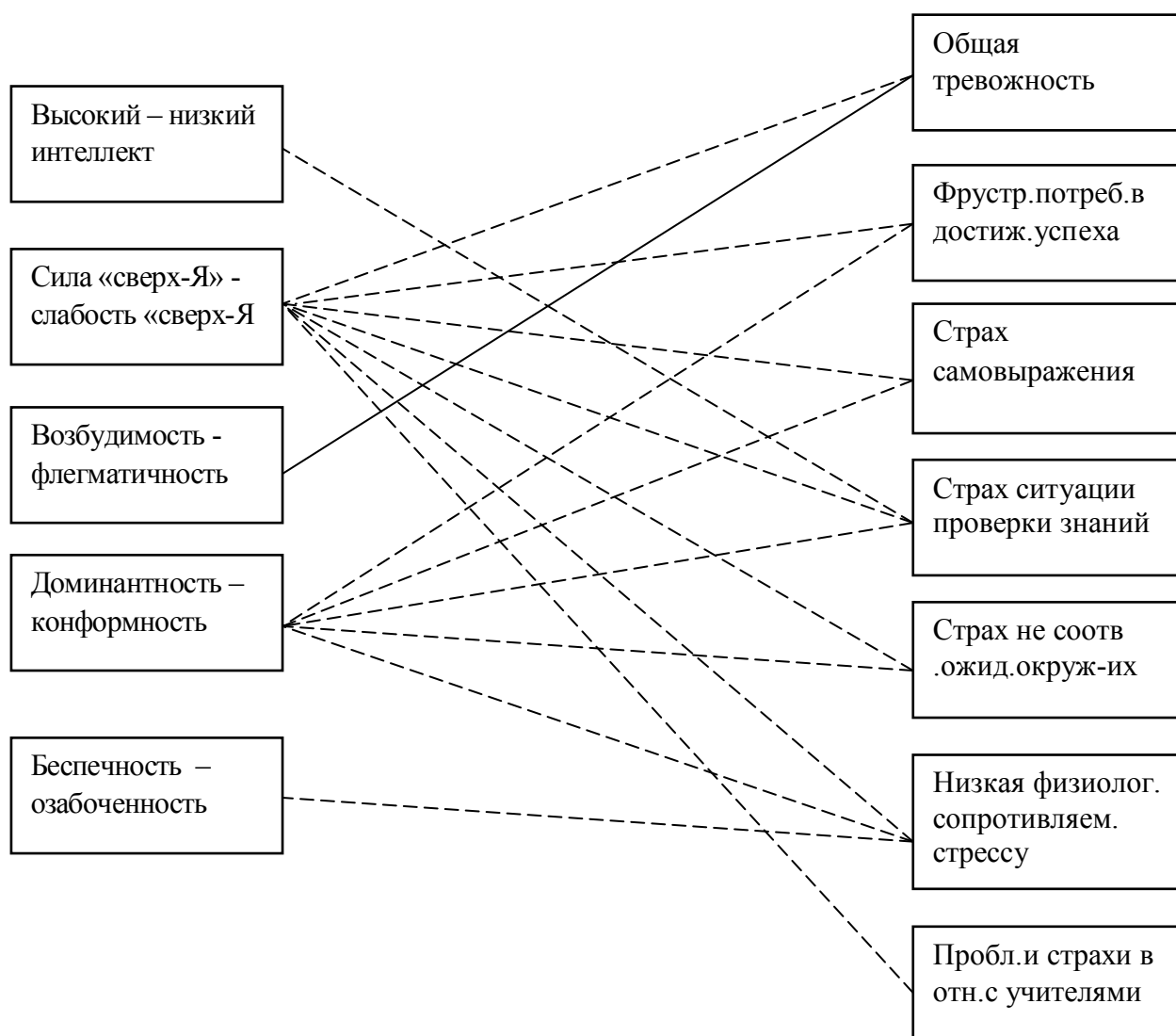
Корреляционные связи между показателями исследования  
в выборке младших школьников второго кластера

| Показатели исследования          | 2     | 3     | 4    | 5     | 6     |
|----------------------------------|-------|-------|------|-------|-------|
| Общая тревожность                |       | -0,40 | 0,43 |       |       |
| Фрустр.потреб.в достиж.успеха    |       | -0,67 |      | -0,43 |       |
| Страх самовыражения              |       | -0,54 |      | -0,39 |       |
| Страх сит.проверки знаний        | -0,47 | -0,56 |      | -0,56 |       |
| Страх не соотв.ожид.окруж-их     |       | -0,60 |      | -0,49 |       |
| Низ. физ.сопротив.стрессу        |       | -0,44 |      | -0,48 | -0,42 |
| Пробл.и страхи в отн.с учителями |       | -0,41 |      |       |       |

*Условные обозначения:*

- 2 - Фактор «В» - высокий – низкий интеллект;
- 3 - Фактор С – сила «Я» - слабость «Я»;
- 4 - Фактор «D» - возбудимость – флегматичность;
- 5 - Фактор Е – доминантность – конформность;
- 6 - Фактор F – беспечность – озабоченность.

По данным рисунка 5 и Таблицы 7 видно, что наибольшее количество обратных связей отразил показатель *Сила – слабость «сверх- Я»*: это *страх самовыражения* - ( $r=-0,54$ ), *страх ситуации проверки знаний* - ( $r=-0,56$ ), *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=-0,60$ ), *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* - ( $r=-0,44$ ) и *проблемы и страхи в отношениях с учителями* - ( $r=-0,41$ ), *общая тревожность* - ( $r=-0,40$ ) и *фрустрация потребности в достижении успеха* - ( $r=-0,67$ ).



Условные обозначения:

\_\_\_\_\_  $p < 0,05$  - положительная корреляционная связь;

-----  $p < 0,05$  - отрицательная корреляционная связь

Рис. 5. Корреляционные связи между показателями исследования в выборке младших школьников второго кластера.

С определённой долей вероятности, можно утверждать, что при выраженности у младших школьников уверенности в себе будет проявляться низкий уровень проявлений школьной тревожности (или вообще отсутствовать), а также отсутствовать фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям

окружающих, и в целом всех проявлений школьной тревожности. То есть выдержанность, работоспособность, эмоциональная зрелость младших школьников данной выборки, при которых у них отсутствует нервное утомление, позволяет им справляться с школьными трудностями.

Также большое количество связей обнаружил показатель *доминантности*: с такими проявлениями школьной тревожности, как: *страх самовыражения* - ( $r=-0,39$ ), *страх ситуации проверки знаний* - ( $r=-0,56$ ), *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=-0,49$ ), *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* - ( $r=-0,48$ ) и *фрустрация потребности в достижении успеха* - ( $r=-0,43$ ). То есть все перечисленные проявления школьной тревожности отсутствуют или снижены за счёт выраженности независимости и самоуверенности младших школьников данного кластера. Они независимы в суждениях и поведении, свой образ мыслей склонны считать законом для себя и окружающих. Они не признают давления со стороны, борются за более высокий статус, могут проявлять иногда конфликтность и своеобразие.

При выраженности *высокого интеллекта* у младших школьников отсутствует *страх проверки знаний* - ( $r=-0,47$ ), то есть сообразительность и быстрая обучаемость младших школьников данного кластера, а также уровень вербальной культуры и эрудиции отсутствует или снижено переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений и возможностей младших школьников.

Общее эмоциональное состояние школьников, связанное с различными формами включения в жизнь школы у младших школьников второго кластера объясняют проявления *флегматичности* и спокойствия - ( $r=0,43$ ).

Рассмотрим корреляционные связи между показателями исследования, представленными в Таблице 8 и на рисунке 6.

Так, показатель мотивационная *направленность на отметку* связан с личностным свойством *смелость – робость* - ( $r=-0,37$ ), то есть чем выше мотивационная направленность на отметку, тем больше проявляется

социальная смелость младших школьников данной выборки.

**Таблица 8**

Корреляционные связи между показателями исследования  
в выборке младших школьников второго кластера

| Показатели исследования      | 7     | 8     | 10    | 11    | 12    |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Общая тревожность            |       |       | -0,44 |       |       |
| Фрустр.потр.в достиж.успеха  | -0,53 | -0,43 |       | -0,46 | -0,56 |
| Страх самовыражения          |       |       |       | -0,65 |       |
| Страх сит.проверки знаний    | -0,40 |       |       |       |       |
| Страх не соотв.ожид.окруж.   | -0,49 | -0,39 |       |       | -0,36 |
| Низ. физ.сопротив.стрессу    | -0,67 | -0,56 |       |       |       |
| Пробл.и страхи в отн.с учит. |       |       |       |       |       |
| Направленность на отметку    |       | 0,37  |       |       |       |

*Условные обозначения:*

- 7 - Фактор G – сила - слабость «сверх-Я»;
- 8 - Фактор H – смелость – робость;
- 10 - Фактор O – «уверенность в себе - тревожность»;
- 11 - Фактор Q3 – контр. желаний – импульсивность;
- 12 - Фактор Q4 - «расслабленность - напряженность».

*Направленность на отметку* у младших школьников этой группы имеет прямую связь с показателем *смелость* - ( $r=0,37$ ), при которой снижены или отсутствуют: *фрустрация потребности в достижении успеха* - ( $r=-0,43$ ), *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=-0,39$ ), *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* - ( $r=-0,56$ ), то есть при выраженной социальной смелости младших школьников будут отсутствовать вышеперечисленные показатели школьной тревожности. И, наоборот. При этом младшие школьники данной выборки активны, проявляют готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми. Они держится свободно и легко.



Условные обозначения:

—————  $p < 0,05$  - положительная корреляционная связь;

-----  $p < 0,05$  - отрицательная корреляционная связь

Рис. 6. Корреляционные связи между показателями исследования в выборке младших школьников второго кластера.

Чем выше осознанное соблюдение норм и правил поведения, а также настойчивость в достижении цели, точность, ответственность и деловая направленность младших школьников данного кластера, тем меньше (или полностью отсутствуют) проявления школьной тревожности: *фрустрация потребности в достижении успеха* - ( $r = -0,53$ ), *страх ситуации проверки*

знаний - ( $r=-0,40$ ), страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ( $r=-0,49$ ), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - ( $r=-0,67$ ).

Также можно отметить, что уровень общей школьной тревожности снижен за счёт уверенности в себе младших школьников второго кластера - ( $r=-0,44$ ), то есть уверенность в себе, безмятежность и спокойствие определяют общее эмоциональное состояние младшего школьника, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

При выраженности развитого самоконтроля, точности выполнения социальных требований, при котором младший школьник следует своему представлению о себе, хорошо контролирует свои эмоции и поведение, доводит всякое дело до конца, отмечается отсутствие *фрустрации потребности в достижении успеха* - ( $r=-0,46$ ) и *страх самовыражения* - ( $r=-0,65$ ).

При выраженной расслабленности и спокойствии снижены *фрустрации потребности в достижении успеха* - ( $r=-0,56$ ) и *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ( $r=-0,36$ ).

Таким образом, в кластере младших школьников с высоким уровнем мотивационной *направленности на приобретение знаний и на отметку*, корреляционный анализ определил:

- выдержанность, работоспособность, эмоциональная зрелость младших школьников данной выборки, при которых у них отсутствует нервное утомление, позволяет им справляться с школьными трудностями;
- показатели школьной тревожности отсутствуют или снижены за счёт выраженности независимости и самоуверенности младших школьников;
- при выраженной сообразительности и быстрой обучаемости младших школьников, высоком уровне вербальной культуры и эрудиции отсутствует или снижено переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений и возможностей младших школьников;

- общее эмоциональное состояние школьников, связанное с различными формами включения в жизнь школы у младших школьников второго кластера объясняют проявления флегматичности и спокойствия;
- чем выше мотивационная направленность на отметку, тем больше проявляется социальная смелость младших школьников;
- при выраженной социальной смелости младших школьников будут отсутствовать показатели школьной тревожности, при этом младшие школьники активны, проявляют готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, они держится свободно и легко;
- чем выше осознанное соблюдение норм и правил поведения, а также настойчивость в достижении цели, точность, ответственность и деловая направленность младших школьников, тем меньше (или полностью отсутствуют) различные проявления школьной тревожности;
- уровень общей школьной тревожности снижен за счёт уверенности в себе, то есть уверенность в себе, безмятежность и спокойствие определяют общее эмоциональное состояние младшего школьника, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;
- выраженность развитого самоконтроля, точность выполнения социальных требований, при которых младший школьник следует своему представлению о себе, хорошо контролирует свои эмоции и поведение, доводит всякое дело до конца, отмечается отсутствие фрустрации потребности в достижении успеха и страх самовыражения;
- при выраженной расслабленности и спокойствии снижены фрустрации потребности в достижении успеха и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Факторный анализ на данной выборке младших школьников также выделил показатели с большими факторными нагрузками и наиболее значимые корреляционные связи. Общая доля объяснимой дисперсии выявленных трёх факторов составила 52% от общей дисперсии. Полный вариант Таблицы 8 представлен в Приложении 5. Обратимся к Таблице 9.

Таблица 9

Факторное отображение показателей исследования в выборке младших школьников *второго кластера* (с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний)

| Показатели<br>исследования                       | Факторы       |              |               |
|--------------------------------------------------|---------------|--------------|---------------|
|                                                  | 1             | 2            | 3             |
| Фактор А – общительность – отчужденность         | 0,591         | 0,425        |               |
| Фактор В – высокий – низк. интеллект             |               | 0,471        | <b>0,721</b>  |
| Фактор С – сила «Я» - слабость «Я»               | <b>0,887</b>  |              |               |
| Фактор D – возбудимость - флегматичность         | -0,530        | <b>0,625</b> | 0,460         |
| Фактор Е – доминантность – конформность          | <b>0,704</b>  |              |               |
| Фактор F – беспечность – озабоченность           |               | -0,431       | <b>0,605</b>  |
| Фактор G – сила - слабость «сверх-Я»             | <b>0,808</b>  |              |               |
| Фактор H – смелость – робость                    |               | <b>0,656</b> |               |
| Фактор O – склон. к чувст. вины – увер. адекват. |               | <b>0,697</b> |               |
| Фактор Q3 – контр. желаний – импульсивность      | <b>0,610</b>  |              |               |
| Фактор Q4 - напряженность – расслабленность      | -0,538        |              |               |
| Переживание соц. стресса                         |               |              | 0,633         |
| Фрустр. потреб. в достиж. успеха                 | <b>-0,743</b> |              | -0,573        |
| Страх самовыражения                              | <b>-0,624</b> |              | -0,440        |
| Страх сит. проверки знаний                       | 0,555         |              | -0,566        |
| Страх не соотв. ожид. окруж-их                   | <b>0,682</b>  |              |               |
| Низ. физ. сопротив. стрессу                      | 0,525         |              |               |
| Пробл. и страхи в отн. с учителями               | 0,434         |              | <b>-0,701</b> |
| Направлен. на приобретен. знаний                 | <b>0,727</b>  |              | <b>0,696</b>  |
| Направленность на отметку                        |               | <b>0,656</b> |               |
| Удельный вес фактора                             | 6,24          | 5,90         | 3,50          |
| Доля объяснимой дисперсии                        | 0,28          | 0,13         | 0,11          |

Фактор 1 – получил название «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий мотивационную направленность на приобретение знаний, при отсутствии у младших школьников фрустрации потребности в достижении успеха» (ДОД=28%). Он вообрал в себя почти все показатели школьной тревожности и мотивационную направленность на приобретение знаний с разными знаками, что позволяет утверждать о прямой корреляционной связи между ними (страх самовыражения, страх проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями, низкая физиологическая

*сопротивляемость стрессу, отчуждённость, слабость «Я», конформность, уверенная адекватность*), а с противоположенным знаком в него вошли «расслабленность», «общая тревожность» и «переживание социального стресса».

Этот факт, несколько уточняет результаты корреляционного анализа. Здесь не только, констатируется наличие взаимно противоположенных показателей тревожности и личностных свойств, но и фиксируется их единство в структуре мотивационной *направленности на приобретение знаний*.

Фактор 2 – «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий проблемы и страхи в отношении с учителями и мотивационную направленность у младших школьников на приобретение знаний и направленность на отметку» (ДОД = 13%). Второй фактор образован показателями шкал: общительность, интеллект, уравновешенность, спокойствие, социальная смелость и направленность на отметку, а также отрицательными нагрузками – беспечность.

Из Таблицы 8 видно, что данный биполярный симптомокомплекс имеет отрицательные связи с показателем мотивационной *направленности на отметку*, что наводит на мысль о том, что содержание определяется стремлением младших школьников получить хорошую оценку.

Фактор 3 – обозначен как «Фактор интеллекта, объясняющий выраженность мотивационной направленности на приобретение знаний и низкий уровень школьной тревожности у младших школьников» – (ДОД= 11%). Он содержит в себе некоторые общие элементы с фактором-1, однако несет несколько иную информацию. Этот фактор образован показателями шкал: интеллект, спокойствие, уравновешенность, мягкосердечность, а также с отрицательными нагрузками – *фрустрация потребности в достижении, страх самовыражения и страх ситуации проверки знаний*.

Выделенные факторы в выборке младших школьников второго кластера – с высоким уровнем мотивационной направленности на

приобретение знаний и отметки, содержат в себе доказательства того, что отсутствие феномена школьной тревожности у испытуемых данной выборки включает в себя личностные свойства, которые характеризуют младших школьников с развитым самоконтролем, точностью выполнения социальных требований, при которых младший школьник следует своему представлению о себе, хорошо контролирует свои эмоции и поведение, доводит всякое дело до конца.

Таким образом, факторизация данных исследования на выборке младших школьников второго кластера выделила три значимых фактора:

- *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий мотивационную направленность на приобретение знаний, при отсутствии у младших школьников фрустрации потребности в достижении успеха»;*
- *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий выраженность у младших школьников мотивационной направленности на отметку»;*
- *«Фактор интеллекта, объясняющий выраженность мотивационной направленности на приобретение знаний и низкий уровень школьной тревожности у младших школьников».*

### 3.5 Специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в выборке младших школьников третьего кластера

Рассмотрим корреляционные связи, полученные в выборке младших школьников третьего кластера – с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний. Обратимся к Таблицам 10 и 11, а также рисункам 7 и 8.

**Таблица 10**

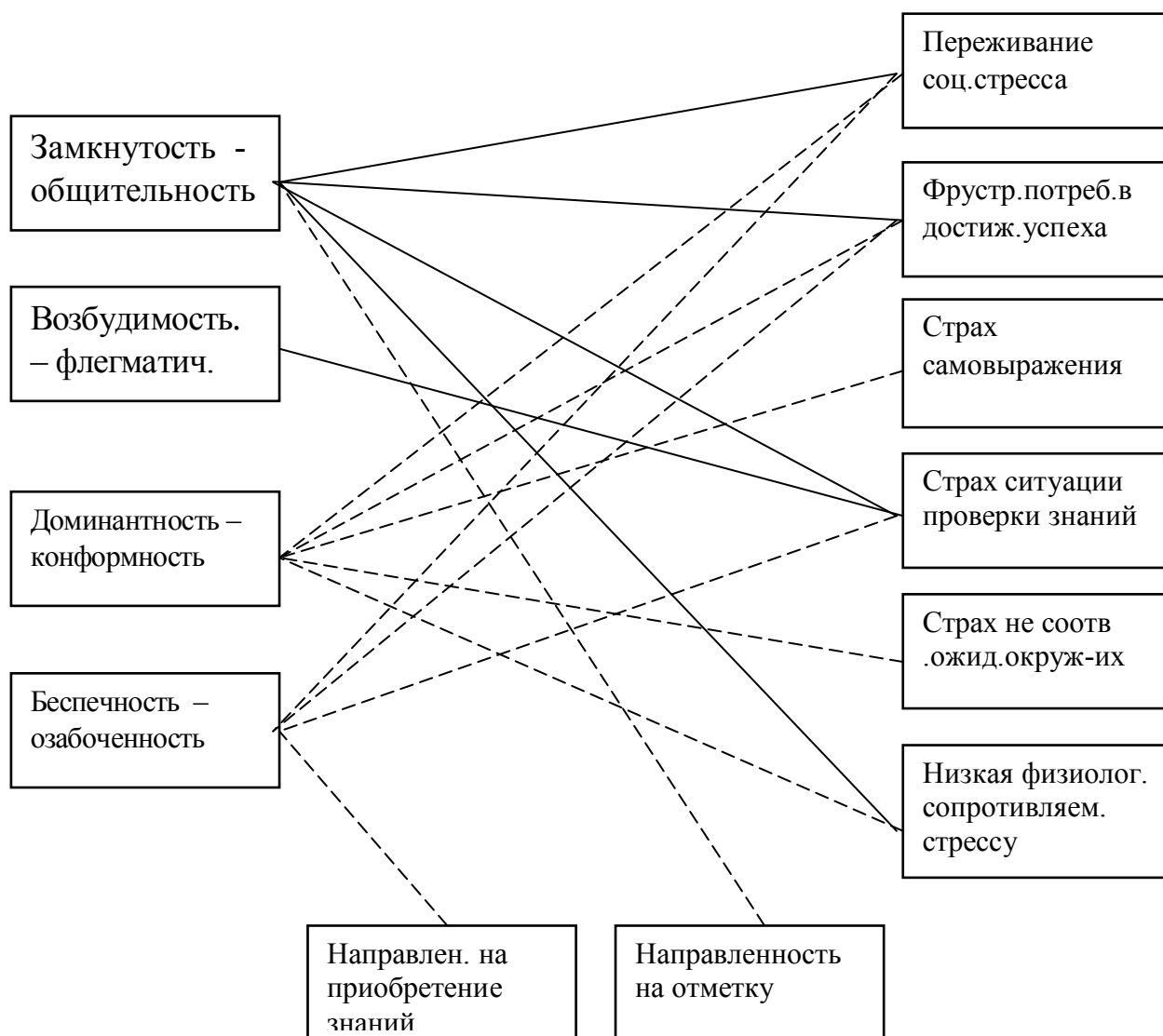
Корреляционные связи между показателями исследования  
в выборке младших школьников третьего кластера

| Показатели исследования           | 1    | 4    | 5     | 6     |
|-----------------------------------|------|------|-------|-------|
| Переживание соц.стресса           | 0,56 |      | -0,44 | -0,48 |
| Фрустр.потреб.в достиж.успеха     | 0,64 |      | -0,38 | -0,43 |
| Страх самовыражения               |      |      | 0,41  |       |
| Страх сит.проверки знаний         | 0,36 | 0,36 |       | 0,43  |
| Страх не соотв.ожид.окруж-их      |      |      | 0,47  |       |
| Низ. физ.сопротив.стрессу         | 0,42 |      | 0,54  |       |
| Направлен. на приобретение знаний |      |      |       | 0,42  |
| Направленность на отметку         | 0,39 |      |       |       |

*Условные обозначения:*

- 1 - Фактор «А» - доброта – обособленность, отчуждённость, замкнутость;
- 4 - Фактор «D» - возбудимость – флегматичность;
- 5 - Фактор Е – доминантность – конформность;
- 6 - Фактор F – беспечность – озабоченность.

По данным рисунка 7 и Таблицы 10 видно, что наибольшее количество прямых связей отразил показатель *замкнутость*: это переживание социального стресса - ( $r=0,56$ ), фрустрация потребности в достижении - ( $r=0,64$ ), страх ситуации проверки знаний - ( $r=0,36$ ), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - ( $r=0,42$ ) и направленность на отметку - ( $r=0,39$ ).



Условные обозначения:

—————  $p < 0,05$  - положительная корреляционная связь;

-----  $p < 0,05$  - отрицательная корреляционная связь

Рис. 7. Корреляционные связи между показателями исследования в выборке младших школьников третьего кластера.

*Возбудимость – флегматичность* испытуемых данной выборки связана со *страхом ситуации проверки знаний* - ( $r=0,36$ ), то есть чем больше будет проявляться возбудимость, нетерпеливость, сверхактивность, несдержанность, тем больше будет выражен страх проверки знаний, особенно публичных выступлений. Скорее всего, такая сверхактивность

выступает в качестве защитного механизма у младших школьников данной выборки.

*Беспечность* связана с переживаниями социального стресса - ( $r=-0,48$ ), *фрустрация потребности в достижении* - ( $r=-0,43$ ), *страх ситуации проверки знаний* - ( $r=0,43$ ), *направленность на приобретение знаний* - ( $r=0,42$ ). То есть, чем больше проявляется беспечность, тем меньше направленность на приобретение знаний, а также, снижены характеристики школьной тревожности.

Перейдём к Таблице 11 и рисунку 8.

**Таблица 11**

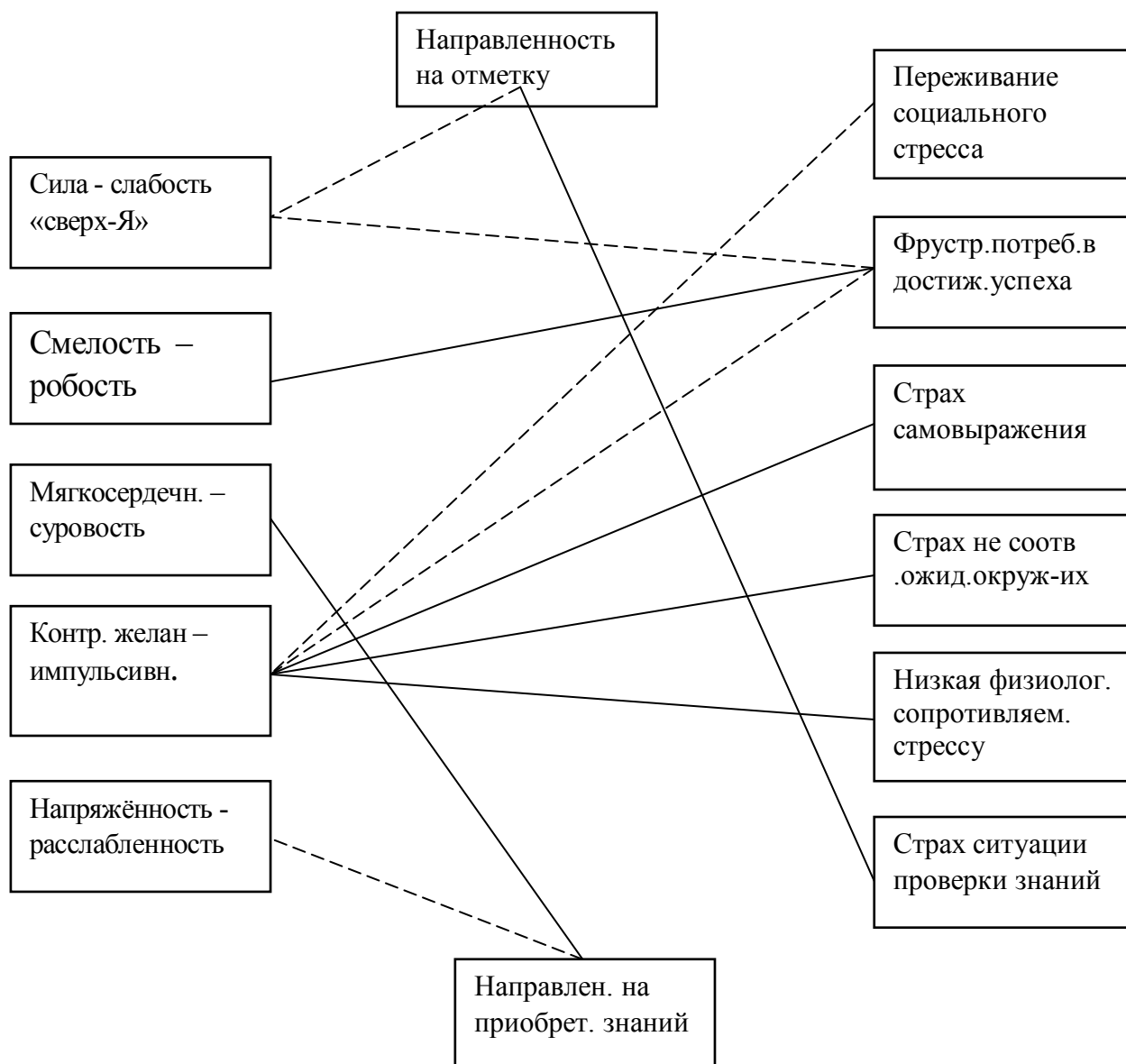
Корреляционные связи между показателями исследования  
в выборке младших школьников третьего кластера

| Показатели исследования        | 7     | 8    | 9    | 11    | 12    | 17   |
|--------------------------------|-------|------|------|-------|-------|------|
| Переживание соц.стресса        |       |      |      | -0,40 |       |      |
| Фрустр.потреб.в достиж.успеха  | -0,38 | 0,41 |      | -0,59 |       |      |
| Страх самовыражения            |       |      |      | 0,46  |       |      |
| Страх не соотв.ожид.окруж-их   |       |      |      | 0,41  |       |      |
| Низ. физ.сопротив.стрессу      |       |      |      | 0,60  |       |      |
| Направлен. на приобрет. знаний |       |      | 0,47 |       | -0,47 | 0,37 |
| Направленность на отметку      | -0,42 |      |      |       |       |      |

*Условные обозначения:*

- 7 - Фактор G – сила - слабость «сверх-Я»;
- 8 - Фактор H – смелость – робость;
- 9 - Фактор I – мягкосердечность – суровость;
- 11 - Фактор Q3 – контр. желаний – импульсивность;
- 12 - Фактор Q4 - напряженность – расслабленность;
- 17 - Страх ситуации проверки знаний.

По данным Таблицы 11 *направленность на отметку* у младших школьников этой группы имеет прямую связь с показателями: *контроль желаний* - ( $r=0,47$ ), выраженным *страхом ситуации проверки знаний* - ( $r=0,77$ ) и обратную связь с фактором *напряженность* - ( $r=-0,47$ ).



Условные обозначения:

—————  $p < 0,05$  - положительная корреляционная связь;

-----  $p < 0,05$  - отрицательная корреляционная связь

Рис. 8. Корреляционные связи между показателями исследования в выборке младших школьников третьего кластера.

В свою очередь, *фактор контроля желаний* связан сразу с пятью показателями школьной тревожности: *переживания социального стресса* - ( $r=-0,40$ ), *фрустрация потребности в достижении* - ( $r=-0,59$ ), *страх самовыражения* - ( $r=0,46$ ), *страх не соответствовать ожиданиям*

окружающих - ( $r=0,41$ ), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - ( $r=0,60$ ). То есть, чем больше проявляется высокий контроль поведения, (которое поведение социально точное, соответствующее образу своего Я) и социальная чувствительность младших школьников, тем меньше переживания социального стресса, и меньше фрустрация потребности в достижении успеха, зато выражены страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

При высокой эмоциональной чувствительности, будет отмечаться высокая мотивационная направленность на приобретение знаний - ( $r=0,47$ ), при этом будет выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях.

Высокие оценки социальной смелости, не заторможенности, живости и непосредственности в эмоциональных реакциях, при которых младшие школьники не реагируют на сигналы опасности, может проявляться фрустрация потребности в достижении успеха - ( $r=0,41$ ). Видимо, за такими характеристиками младших школьников скрывается некоторая психологическая защита от различных травмирующих факторов окружающей среды, в том числе и школьной жизни. Эти школьники также считаются пробивными в разных ситуациях.

Таким образом, корреляционный анализ на выборке младших школьников с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний, показал:

- чем больше проявляется замкнутость, тем более выражены: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении, страх ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и направленность на отметку;

- чем больше будет проявляться возбудимость, нетерпеливость, сверхактивность, несдержанность, тем больше будет выражен страх проверки знаний, особенно публичных выступлений. Скорее всего, такая

сверхактивность, выступает в качестве защитного механизма у младших школьников данной выборки;

- чем больше проявляется беспечность младших школьников этого кластера, тем менее выражены переживаниями социального стресса, фрустрация потребности в достижении, страх ситуации проверки знаний и направленность на приобретение знаний, то есть, чем больше проявляется беспечность, тем меньше направленность на приобретение знаний, а также, снижены характеристики школьной тревожности;

- чем выше направленность на отметку у младших школьников этой группы, тем выше контроль желаний, страх ситуации проверки знаний и снижена внутренняя напряженность;

- чем больше проявляется высокий контроль поведения, (которое поведение социально точное, соответствующее образу своего Я) и социальная чувствительность младших школьников, тем меньше переживания социального стресса, и меньше фрустрация потребности в достижении успеха, зато выражены страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;

- при высокой эмоциональной чувствительности, будет отмечаться высокая мотивационная направленность на приобретение знаний, при этом будет выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях;

- при выраженности социальной смелости, не заторможенности, живости и непосредственности в эмоциональных реакциях, при которых младшие школьники не реагируют на сигналы опасности, может проявляться фрустрация потребности в достижении успеха, видимо, за такими характеристиками младших школьников скрывается некоторая психологическая защита от различных травмирующих факторов окружающей среды, в том числе и школьной жизни. Эти школьники также считаются пробивными в разных ситуациях.

Рассмотрим факторное отображение показателей исследования в выборке младших школьников третьего кластера, с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний, представленное в Таблице 12.

Таблица 12

Факторное отображение показателей исследования в выборке младших школьников *третьего кластера* (с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний)

| Показатели<br>исследования                       | Фактор        |               |        |
|--------------------------------------------------|---------------|---------------|--------|
|                                                  | 1             | 2             | 3      |
| Фактор А – доброта – отчужденность               | <b>-0,802</b> |               |        |
| Фактор В – высокий – низк. интеллект             | 0,402         |               |        |
| Фактор С – сила «Я» - слабость «Я»               | -0,462        |               | -0,593 |
| Фактор D – возбудимость - флегматичность         |               | -0,518        | 0,550  |
| Фактор Е – доминантность – конформность          | -0,694        |               |        |
| Фактор F – беспечность – озабоченность           | -0,472        | -0,523        |        |
| Фактор G – сила «сверх-Я» - слабость «сверх-Я»   | -0,464        |               | -0,633 |
| Фактор H – смелость – робость                    |               |               |        |
| Фактор I – мягкосердечность – суровость          |               | -0,402        | -0,674 |
| Фактор O – склон. к чувст. вины – увер. адекват. |               | <b>-0,722</b> | 0,492  |
| Фактор Q3 – контр. желаний – импульсивность      | <b>-0,774</b> |               |        |
| Фактор Q4 - напряженность – расслабленность      |               | <b>-0,609</b> | 0,582  |
| Общая тревожность                                |               |               |        |
| Переживание соц. стресса                         | 0,629         |               |        |
| Фрустр. потреб. в достиж. успеха                 | <b>0,791</b>  |               |        |
| Страх самовыражения                              | -0,475        |               |        |
| Страх сит. проверки знаний                       | -0,500        | -0,432        |        |
| Страх не соотв. ожид. окруж-их                   | -0,477        |               | -0,508 |
| Низ. физ. сопротив. стрессу                      | -0,692        |               |        |
| Пробл. и страхи в отн. с учителями               |               |               |        |
| Направлен. на приобретен. знаний                 |               | <b>0,834</b>  |        |
| Направленность на отметку                        |               | <b>0,515</b>  |        |
| Удельный вес фактора                             | 4,94          | 2,88          | 2,50   |
| Доля объяснимой дисперсии                        | 0,28          | 0,14          | 0,11   |

Общая доля объяснимой дисперсии первых трёх наиболее значимых фактора составила 53% от общей дисперсии.

Фактор 1 – получил название *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий фрустрацию потребности в достижении успеха у младших школьников»* (ДОД=28%). Он вообрал в себя почти все показатели личностных свойств по методике Кеттелла (*отчуждённость, слабость «Я», конформность, неуравновешенность, беспечность и низкий контроль*) и школьной тревожности (*страх самовыражения, страх проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу*), с разными знаками, что позволяет утверждать о прямой связи между ними.

Этот факт, несколько уточняет результаты корреляционного анализа. Здесь не только, констатируется наличие взаимно противоположенных показателей тревожности и личностных свойств, но и фиксируется их единство. Интересно, что в первый фактор не вошли показатели мотивационной направленности на приобретение знаний и отметки.

Фактор 2 – *«Фактор напряжённости и склонности к чувству вины, объясняющих страх ситуации проверки знаний и низкий уровень мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников»* (ДОД = 14%). Второй фактор был образован показателями шкал с большими весами: *направленность на приобретение знаний, направленность на отметку*, а также отрицательными нагрузками – *склонность к чувству вины, внутренней напряжённостью, беспечностью и возбудимостью*.

Данный биполярный симптомокомплекс имеет отрицательные связи с показателем *мотивационной направленность на приобретение знаний и направленности на отметку*, что наводит на мысль о том, что содержание определяется отсутствием стремления младших школьников получить хорошую оценку и получить знания. Школа для них выступает, скорее всего, для реализации других потребностей подростков – в общении, самоутверждении и т.п.

Фактор 3 – обозначен как *«Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий страх не соответствовать ожиданиям окружающих у младших школьников»* – (ДОД= 11%). Этот фактор образован показателями шкал: возбудимость, склонность к чувству вины, внутренняя напряжённость, а также с отрицательными нагрузками – неуверенность, неуравновешенность, при этом, мягкосердечность и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Выделенные факторы в выборке младших школьников третьего кластера – с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и отметки, содержат в себе доказательства того, что выраженность феномена школьной тревожности у испытуемых данной выборки включает в себя личностные свойства, которые характеризуют младших школьников как: возбудимых склонных к чувству вины, с внутренней напряжённостью, неуверенных, неуравновешенных, при этом, они испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таким образом, факторизация данных исследования на выборке младших школьников третьего кластера выделила три значимых фактора:

- «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий фрустрацию потребности в достижении успеха у младших школьников»;
- «Фактор напряжённости и склонности к чувству вины, объясняющих страх ситуации проверки знаний и низкий уровень мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников»;
- «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий страх не соответствовать ожиданиям окружающих у младших школьников».

### **3.6 Сравнительный анализ факторных структур мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников трёх кластеров**

Для решения задачи исследования по определению факторных структур показателей исследования в выборках младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний, а также с целью доказательства гипотезы исследования о том, что факторное отображение структуры мотивационной направленности на приобретение знаний в выборках младших школьников с разным её уровнем, будут иметь различия, был проведён сравнительный анализ факторных структур. На основе факторного анализа, была составлена Таблица 13.

Данные Таблицы 13 отражают различия в факторных структурах, полученных в выборках младших школьников с разным уровнем мотивационной направленности к получению знаний.

Сравнивая факторное отображение показателей исследования, полученных в ходе анализа факторов, мы отметили, что хотя они имеют сходство в своих названиях, но содержание симптомокомплексов различно.

Так, например, выявленные симптомокомплексы в выборке первого кластера (со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний) включает в себя такие личностные свойства, как: способность следовать требованиям группы, с развитый самоконтроль и точность выполнения социальных требований. Они хорошо контролируют свои эмоции и поведение, доводит любое дело до конца, спокойны и уверены в себе. Им также свойственны целенаправленность и интегрированность личности и постоянством интересов.

У младших школьников второго кластера выявленные факторы включают в себя: развитый самоконтроль, точность выполнения социальных требований, при которых младший школьник следует своему представлению о себе, хорошо контролирует свои эмоции и поведение, доводит всякое дело до конца.

Таблица 13

Сравнение факторного отображения показателей исследования в выборках младших школьников первого, второго и третьего кластеров

| Факторы | Выборка младших школьников 1 кластера                                                                                                                                                | Выборка младших школьников 2 кластера                                                                                                                                                  | Выборка младших школьников 3 кластера                                                                                                                                                    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий уровень школьной тревожности и мотивационную направленность на приобретение знаний младших школьников»                             | «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий мотивационную направленность на приобретение знаний, при отсутствии у младших школьников фрустрации потребности в достижении успеха» | «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий фрустрацию потребности в достижении успеха у младших школьников»                                                                       |
| 2       | «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий проблемы и страхи в отношении с учителями и мотивационную направленность у младших школьников на приобретение знаний и на отметку» | «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий выраженность у младших школьников мотивационной направленности на отметку»                                                           | «Фактор напряжённости и склонности к чувству вины, объясняющих страх ситуации проверки знаний и низкий уровень мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников» |
| 3       | «Фактор беспечности и мягкосердечности, объясняющие общий уровень школьной тревожности у младших школьников и страх ситуации проверки знаний»                                        | «Фактор интеллекта, объясняющий выраженность мотивационной направленности на приобретение знаний и низкий уровень школьной тревожности у младших школьников»                           | «Симптомокомплекс личностных свойств, объясняющий страх не соответствовать ожиданиям окружающих у младших школьников»                                                                    |

У младших школьников третьего кластера (с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и отметки), выявленные факторы включают в себя: возбудимость, склонность к чувству вины, внутреннюю напряжённость, неуверенность, неуравновешенность, при этом, они испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таким образом, мы доказали гипотезу исследования о том, что факторное отображение структуры мотивационной направленности на приобретение знаний в выборках младших школьников с разным её уровнем, будут иметь различия.

Также по результатам сравнения отражённых в факторных структурах значимых корреляционных связей, можно утверждать, что существует специфика взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивационной направленности на приобретение знаний в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний.

## ВЫВОДЫ:

1) *Кластеризация данных исследования* позволила выявить три кластера испытуемых:

В первый кластер вошли младшие школьники (40 человек) со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

Во второй кластер вошли младшие школьники (30 человек) с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

В третий кластер вошли младшие школьники (36 человек) с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний.

2) *На основе  $t$  - критерия Стьюдента* были определены статистически значимые различия в исследуемых группах (кластерах) младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний:

- испытуемых первого кластера младших школьников со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний на статистически значимом уровне отличает от школьников второго и третьего кластеров: «сила «сверх-Я», «контроль желаний – импульсивность», «проблемы и страхи в отношениях с учителями» и «страх самовыражения», при этом у них в большей степени, чем у младших школьников третьего кластера, представлены показатели «направленность на приобретение знаний» и «направленность на отметку»;

- испытуемых второго кластера младших школьников с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний на статистически значимом уровне отличает большая выраженность «интеллекта», «мягкосердечности», «уверенной адекватности», «направленности на приобретение знаний» и «направленности на отметку»;

- испытуемых третьего кластера на статистически значимом уровне отличает от младших школьников первого и второго кластеров высокий уровень «фрустрации потребности в достижении успеха».

3) *Корреляционный анализ Пирсона*, проводимый в выборках испытуемых трёх кластеров, определил большое количество корреляционных связей. В частности, корреляционный анализ определил специфику взаимосвязи личностных свойств, показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности в группах младших школьников с разным уровнем выраженности мотивационной направленности на приобретение знаний:

В кластере младших школьников *с высоким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний и на отметку*, корреляционный анализ определил:

- выдержанность, работоспособность, эмоциональная зрелость младших школьников данной выборки, при которых у них отсутствует нервное утомление, позволяет им справляться с школьными трудностями;
- показатели школьной тревожности отсутствуют или снижены за счёт выраженности независимости и самоуверенности младших школьников;
- при выраженной сообразительности и быстрой обучаемости младших школьников, высоком уровне вербальной культуры и эрудиции отсутствует или снижено переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений и возможностей младших школьников;
- общее эмоциональное состояние школьников, связанное с различными формами включения в жизнь школы у младших школьников второго кластера объясняют проявления флегматичности и спокойствия;
- чем выше мотивационная направленность на отметку, тем больше проявляется социальная смелость младших школьников;
- при выраженной социальной смелости младших школьников будут отсутствовать показатели школьной тревожности, при этом младшие школьники активны, проявляют готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, они держится свободно и легко;
- чем выше осознанное соблюдение норм и правил поведения, а также настойчивость в достижении цели, точность, ответственность и деловая

направленность младших школьников, тем меньше (или полностью отсутствуют) различные проявления школьной тревожности;

- уровень общей школьной тревожности снижен за счёт уверенности в себе, то есть уверенность в себе, безмятежность и спокойствие определяют общее эмоциональное состояние младшего школьника, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;

- выраженность развитого самоконтроля, точность выполнения социальных требований, при которых младший школьник следует своему представлению о себе, хорошо контролирует свои эмоции и поведение, доводит всякое дело до конца, отмечается отсутствие фрустрации потребности в достижении успеха и страх самовыражения;

- при выраженной расслабленности и спокойствии снижены фрустрации потребности в достижении успеха и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

В кластере младших школьников *со средним уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний*, корреляционный анализ определил:

- при выраженности сдержанности, обособленности, склонности к ригидности и отчужденности, будет выражено негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, высокая ориентация на значимость других в оценке своих результатов, тревога по поводу оценок, и общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка;

- общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, связано с эмоциональной неустойчивостью школьников этой группы (они легко расстраиваются, изменчивы в поведении и эмоциях);

- эмоциональная слабость связана с ориентацией на значимость других в оценке своих результатов, тревогой по поводу оценок, а также

эмоциональным состоянием ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками);

- общее эмоциональное состояние младших школьников, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, определяет направленность на отметку;

- уступчивость, навязчивость в поведении, зависимость от других связаны с ориентацией на значимость других в оценке своих результатов, тревогой по поводу оценок и особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость школьника к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, которая в свою очередь, имеет прямую связь с возбудимостью;

- уровень интеллекта младших школьников имеет связь с направленностью на отметку и проблемами и страхами в отношениях с учителями.

В кластере младших школьников *с низким уровнем мотивационной направленности на приобретение знаний*, показал:

- чем больше проявляется замкнутость, тем более выражены: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении, страх ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и направленность на отметку;

- чем больше будет проявляться возбудимость, нетерпеливость, сверхактивность, несдержанность, тем больше будет выражен страх проверки знаний, особенно публичных выступлений. Скорее всего, такая сверхактивность, выступает в качестве защитного механизма у младших школьников данной выборки;

- чем больше проявляется беспечность младших школьников этого кластера, тем менее выражены переживаниями социального стресса, фрустрация потребности в достижении, страх ситуации проверки знаний и направленность на приобретение знаний, то есть, чем больше проявляется

беспечность, тем меньше направленность на приобретение знаний, а также, снижены характеристики школьной тревожности;

- чем выше направленность на отметку у младших школьников этой группы, тем выше контроль желаний, страх ситуации проверки знаний и снижена внутренняя напряженность;

- чем больше проявляется высокий контроль поведения, (которое поведение социально точное, соответствующее образу своего Я) и социальная чувствительность младших школьников, тем меньше переживания социального стресса, и меньше фрустрация потребности в достижении успеха, зато выражены страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;

- при высокой эмоциональной чувствительности, будет отмечаться высокая мотивационная направленность на приобретение знаний, при этом будет выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях;

- при выраженности социальной смелости, не заторможенности, живости и непосредственности в эмоциональных реакциях, при которых младшие школьники не реагируют на сигналы опасности, может проявляться фрустрация потребности в достижении успеха, видимо, за такими характеристиками младших школьников скрывается некоторая психологическая защита от различных травмирующих факторов окружающей среды, в том числе и школьной жизни. Эти школьники также считаются пробивными в разных ситуациях.

**4) Сравнительный анализ факторных структур** мотивационной направленности на приобретение знаний у младших школьников трёх кластеров определил их различия, то есть отразил специфику взаимосвязи между показателями исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников по проблеме исследования особенностей школьной тревожности младших школьников в связи со свойствами личности и мотивационной направленностью на получение знаний и отметки, позволил в качестве предпосылок для предстоящего эмпирического исследования выдвинуть теоретическое положение М.В. Матюхиной о том, что, у младших школьников «значимые» мотивы в основном не соответствуют реальным, то есть тем мотивам, которые в действительности побуждают ребенка к учебной деятельности. У младших школьников мотивы учебной деятельности достаточно широки и включают в себя как познавательные, так и социальные. И.В. Крупенникова, изучая учебную мотивацию младших школьников, также указывала на то, что «в системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы».

К внутренним мотивам автор относил мотивы способствующие саморазвитию ребенка в процессе обучения, характеризующие его стремление к познанию нового, а также широкие социальные мотивы. Внешние мотивы характеризуют стремление ребенка получить более высокую оценку, «выделиться» в кругу своих сверстников и тем самым привлечь внимание учителя.

По результатам нашего исследования выделенные положения подтвердились.

Использованные в практической части исследования методики диагностики личностной сферы и показателей школьной тревожности младших школьников и детско-родительских отношений показали свою удовлетворительную пригодность для диагностики.

Мы выяснили, что характеристики личностной сферы младших школьников и проявления показателей школьной тревожности связаны с мотивационной направленностью на приобретение знаний и получение отметки, определив в каждом кластера испытуемых младших школьников

свою специфику.

В ходе исследования, мы отметили, что взаимосвязь показателей школьной тревожности с характеристиками личностной сферы и показателями мотивационной направленности на получение знаний носит как непосредственный, так и опосредованный характер.

В исследовании показано, что такие личностные свойства, как: способность следовать требованиям группы, с развитый самоконтроль и точность выполнения социальных требований, умение контролировать свои эмоции и поведение, доводить любое дело до конца, спокойствие и уверенность в себе, а также целенаправленность и интегрированность личности и постоянством интересов отражают направленность младших школьников на приобретение знаний, при этом показатели школьной тревожности снижены или отсутствуют.

И, наоборот, такие личностные свойства младших школьников, как: возбудимость, склонность к чувству вины, внутренняя напряжённость, неуверенность, неуравновешенность, обуславливают страх не соответствовать ожиданиям окружающих и другие показатели школьной тревожности, а также низкий уровень мотивационной направленности на приобретение знаний.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования взаимосвязи личностных свойств с показателями школьной тревожности мотивационной направленности в учебной деятельности возможно изучение специфики взаимосвязи с факторами благополучия или неблагополучия семьи, или детско-родительских отношений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Амбросова В.И.*, Развитие мотивации достижения в младшем школьном возрасте. Дисс. канд. психол. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 160 с.
2. *Александровская Э.М., Гиляшева Н.И.* Методические рекомендации. Психодиагностика детей и подростков. – М.: Фолиум, 2013. – 40 с.
3. *Астапов В.М.*, Тревожность у детей, СПб., 2004
4. *Бабанский Ю.К.*, Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 2011. – 96 с.
5. *Божович Л.И.*, Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 2002.
6. *Божович Л.И.*, Проблемы формирования личности, Воронеж, 2005
7. *Бузовская М.Б.* Особенности учебной деятельности учащихся 1-4 классов // [Электронный ресурс: <http://fa14.ulcg.ru/>]
8. *Василенко В.Е.*, Интеллектуально-личностное развитие школьников в связи с особенностями их поведенческой саморегуляции. Дис.канд.псих. СПб., 2003. – с. 198
9. *Выготский Л.С.*, Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 2013. – 368 с.
10. *Выготский Л.С.*, Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4 Детская психология – М.: Педагогика, 2010. – 432 с.
11. *Гальперин П.Я.*, Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: МГУ, 2005. – 45 с.
12. *Гани С.В.*, Развитие мотивации в младшем школьном возрасте. Дисс. канд. психол. наук. – М., 2009. – 199 с.
13. *Гарабал В.Л.*, Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1987. - №1.
14. *Гуткина Н.И., Назаренко В.В.* Развитие познавательной мотивации у детей 5 – 7 лет. // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С.3-12

15. *Давыдов В.В.*, Психологические проблемы обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2006. – С. 160
16. *Давыдов В.В.*, Теория развивающегося обучения. – М.: Интор, 2006. – 542 с.
17. *Давыдов В.В.*, Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
18. *Дубровина И.В.*, Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2011. – 303 с.
19. *Еремеева В.Д.*, О теории и практике дифференцированного обучения // Вестник практической психологии образования. – 2010. - № 3,4. – 2011. - № 1. – С. 89-96
20. *Ермолаев О.Ю.*, Математическая статистика для психологов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.- 336 с.
21. *Захарова А.В.*, Исследования самооценки младшего школьного возраста в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2010. - №4.
22. *Зимняя И.А.*, Педагогическая психология. – учеб. для вузов. – 3-е изд., пересмотр. – М: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с. 4.
23. *Иванова Т.Ф.*, Формирование мотивации достижения у детей младшего школьного возраста. Дисс. канд. психол. наук. – Волгоград, 2005. – 188 с.
24. *Ильин Е.П.*, Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
25. *Изотова Е.Г.*, Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений. Автореферат дис. на соиск. уч. степени канд. психол.наук Ярославль, 2009 – 24 с.
26. *Ильясова И.И.*, Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 2011.
27. *Ительсон Л.Б.*, Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2006. – С. 152

28. *Капланская И.Л.*, Взаимосвязь типов семьи, психологических особенностей родителей и детей 7-10 лет страдающих тревожно-фобическими расстройствами СПб, 2013. – 297 с.
29. *Коптева Н.В.*, Карта возрастов: психическое и личностное развитие от 0 до 18 лет. – Пермь, 1997.
30. *Кочубей Б.И., Новикова Е.А.* Эмоциональная устойчивость школьников. – М., 1988.
31. *Крупенникова И.В.*, Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена. Дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2008. – 229 с.
32. *Крутецкий В.А.*, Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
33. *Кулагина И.Ю.*, Отношение к учебной работе у отстающих в учении школьников // Отстающие в учении школьники: Проблемы психологического развития. – М., 2006.
34. *Кураев Г.А., Пожарская Е.Н.* Возрастная психология (курс лекций). – Ростов н/Д., 2002. – 146 с.
35. *Леонтьев А.Н.*, Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 2005. – 304 с.
36. *Леонтьев А.Н.*, Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 2010. – 584 с.
37. *Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1990.
38. *Липкина А.И.*, К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975.
39. *Липкина А.И.*, Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспевающих школьников. – М., 2006.
40. *Ляудис В.Я., Ильясов И.И. и др.* Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М: Московский университет, 2009. – 240 с.

41. *Максимова Н.Ю.*, Оценочная деятельность и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. – 1983, - № 5.
42. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивов учения. – М., 2010.
43. *Матюхина М.В.*, Мотивация учения младших школьников. – М., 2014.
44. *Менчинская Н.А.*, Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – Киев, 2010.
45. *Мильван В.Э.*, Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №5.
46. *Монроз А.В.*, Структура волевых качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С.21-29
47. *Мухина В.С.*, Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: «Академия», 2002 – 456 с..
48. *Обухова Л.Ф.*, Возрастная психология. – М. 2000.
49. *Петровский А.В.*, Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. – 1987. - №1.
50. *Прихожан А.М.*, Психологические проблемы нравственного воспитания школьников. – М., 2010.
51. *Прихожан А.М.*, Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика, М., 2000.
52. *Рубинштейн С.Л.*, Основы общей психологии. – СПб., Питер, 2003 – 713 с.
53. *Талызина Н.Ф.*, Педагогическая психология М.: Академия, 2008. – 288 с.
54. *Толстикова О.Н.*, Управление процессом усвоения знаний. – М.: изд-во МГУ, 2004. – 344 с.
55. *Фридман Л.М.*, Психология детей и подростков. – М., 2004.
56. *Цукерман Г.А.*, Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. Автореферат на соиск.уч.степени доктора.психол.наук. – М., 2002. – 41 с.
57. *Шадриков В.Д.*, Деятельность и способности. – М.: 2014 -С.128.

58. *Шаповаленко И.В.*, Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
59. *Эльконин Д.Б.*, Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2009. – 554 с.
60. *Эльконин Д.Б.*, Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2006. – С. 158.