**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА I Развивающий потенциал инновационного образования и психологической практики

* 1. Инновационная деятельность в образовании. Особенности инновационного образования

1.1.1 Инновационное образование как социокультурный феномен

1.1.2 Основные задачи инновационного образования. Образовательное учреждение инновационного типа

1.2 Психологическая практика в системе инновационного образования

1.2.1 Место практической психологии в системе психологического знания

1.2.2 Психологическая практика в учреждении инновационного образования

1.3 Понятие психологического сопровождения

ГЛАВА II Система психологической поддержки и сопровождения становления личности младшего школьника

2.1 Характеристика младшего школьного возраста

2.1.1 Особенности развития когнитивных качеств младшего школьника

2.1.2 Особенности развития личности младшего школьника

2.2 Младший школьник в психологической консультации

ГЛАВА III Результаты исследования взаимосвязи личностных качеств и социально–психологических факторов как условия становления личности младшего школьника

3.1 Организация, цели и задачи исследования

3.2 Результаты исследования личностных качеств младших школьников (2го и 3го классов)

3.2.1 Результаты исследования личностных качеств учащихся 2 класса инновационной школы

3.2.2 Результаты исследования личностных качеств учащихся 3 класса инновационной школы

3.3 Результаты исследования когнитивной сферы младших школьников

3.3.1 Результаты исследования когнитивной сферы учащихся 2 класс инновационного образовательного учреждения

3.3.2 Результаты исследования когнитивной сферы учащихся 3 класс инновационного образовательного учреждения

3.4 Взаимосвязь личностных качеств и социально-психологических факторов как условий успешности развития когнитивной сферы младшего школьника

3.5 Индивидуальное психологическое сопровождение развития когнитивных и личностных качеств младшего школьника в деятельности психолога-консультанта

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

**ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время, когда стремительными темпами развивается научно-технический прогресс и различного рода инновации становятся частью нашей жизни, системное психологическое сопровождение становления личности школьников становится очень важным аспектом психологической работы в сфере образования.

Сейчас необычайно актуально возникновение программ психолого педагогической помощи или программ «сопровождения».

Создание системы психологической службы образования отвечает определенным запросам практики, необходимости применять психологические знания в процессе воспитания и развития детей.

В школе развиваются все основные когнитивные и личностные качества человека, при этом младший школьный возраст является базой для их развития. При возникновении каких-либо проблем у ребенка очень важно своевременное их решение, а также сопровождение и поддержка на протяжении его развития.

Учитывая тот факт, что на сегодняшний день приоритетным для психологов и педагогов является направление работы с детьми, целью которого является гармонично развитая личность, в нашей квалификационной работе внимание уделено психологической поддержке и становлению личности младшего школьника в системе инновационного образования. Таким образом, выбор темы нашей работы не случаен.

**Целью нашей дипломной работы** является рассмотрение концептуальных основ психологической поддержки и сопровождения становление личности младшего школьного возраста как субъекта познавательной деятельности, изучение уровня развития когнитивных и личностных качеств, создание условий для их конструктивного развития в деятельности школьного психолога.

**Гипотезы нашего исследования:**

1. Личностные качества и социальные условия, в которых находится учащийся младших классов, оказывают существенное влияние на развитие его когнитивных качеств.
2. Психологическое сопровождение является важным и эффективным средством гармонизации развития личностной и когнитивной сферы младших школьников как условия становления целостной личности.

**Объектом исследования** является взаимосвязь когнитивных и личностных качеств учащихся младших классов, а также процесс психологического сопровождения когнитивного и личностного развития учащихся младших классов.

**Предмет исследования:** когнитивные качества учащихся младших классов, а именно: умение дифференцировать существенные признаки от несущественных, мыслительные операции обобщение и отвлечение, мыслительная операция аналогия; и личностные качества младших школьников, такие как: школьная мотивация, школьная тревожность и самооценка.

**Задачи нашего исследования:**

1. Изучить теоретико-методологические основы психологического сопровождения становления личности младшего школьника, его когнитивной сферы.
2. Рассмотреть цели и задачи психологического сопровождения, ознакомиться с особенностями работы с учащимся в рамках данного направления психологической деятельности.
3. Провести с учащимися инновационной школы исследование когнитивных и личностных качеств при помощи методик: «Существенные признаки»; «Исключение понятия»; «Аналогии»; «Обобщение»; «Лесенка»; «Диагностика школьной тревожности» Филипса; «Опросник школьной мотивации» Г.Н. Лускановой.
4. Провести с одним из учащихся серию коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения с целью обоснования важности и необходимости такого рода психологической работы.

Дипломная работа состоит из трех глав и выводов по итогам проделанной работы.

**Первая глава** посвящена рассмотрению теоретико-методологических основ инновационного образования, психологического сопровождения и психологической практики в русле инновационного образования.

**Во второй главе** рассматриваются особенности младшего школьного возраста, как с позиции возрастной психологии, так и с позиции психологического консультирования.

**В третьей главе**, приводится анализ результатов проведенного нами исследования взаимосвязи когнитивных и личностных качеств младших школьников. А также осуществляется анализ результатов индивидуальной коррекционно-развивающей работы с учащейся 3 «Б» класса в рамках психологического сопровождения.

**В заключении** приводятся общие выводы по всем аспектам квалификационной работы.

**ГЛАВА I Развивающий потенциал инновационного образования и психологической практики**

* 1. **Инновационная деятельность в образовании. Особенности инновационного образования**

**1.1.1 Инновационное образование как социокультурный феномен**

Социальные инновации являются специфической областью деятельности человека, они тесно взаимодействуют с внешней средой, объективной реальностью[47].

Установление приоритета человека «целостного», думающего и чувствующего, раскрепощение личности, создание для каждого человека условий к свободному проявлению всех своих способностей – вот одна из основных задач переустройства общества сегодня[19]. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит гуманизации образования, как фундамента развития общества в новых условиях. В связи с этим определяют следующие приоритеты развития образования:

Гуманизация образования как поворот его от обеспечения кадрами, их приспособления нуждам производства, к гуманистическим идеям становления личности, создания условий для ее самореализации.

Демократизация образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого учителя, преподавателя и учащегося, студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности[3].

Уровень общего и профессионального образования людей в аспекте инновационного образования, уровень развития их личности должен опережать уровень развития производства, техники и технологии.

Помимо всего вышеперечисленного остро стоит необходимость непрерывного образования[21].

В соответствии с вышесказанным, все целенаправленные изменения (инновации) в образовании как социальном институте тем или иным образом должны способствовать реализации этих идей. Инновационные процессы являются комплексной деятельностью по реализации целенаправленных изменений в конкретное время, в конкретных социально-экономических и социально-культурных условиях данной территории. При этом инновационный процесс взаимодействует с окружающей его средой, как социальной, так и вещественной. Общественные потребности способны инициировать поиск людьми приемлемого по тем или иным причинам нового решения значимой проблемы любой сферы жизнедеятельности на протяжении всего инновационного процесса. Реализация новшества, в том числе в образовании, воздействует на внешнюю среду инновации, поскольку изменяет потребности, решая в той или иной степени одни значимые проблемы, способствуя выявлению других. Проникновение в среду нововведений способствует изменению самих социальных систем разного уровня, поскольку количественные изменения влекут за собой качественные.

Кроме того, в деятельности любой из социальных систем имеют место как стабильный, так и инновационный процессы. Оба процесса взаимно дополняют друг друга: состояние стабильного процесса определяют инновационные задачи, а результаты инновационный деятельности реализуются в стабильном процессе. При этом имеют место существенные различия и противоречия между инновационным и стабильным процессами, протекающими в одной системе[30]. Часть этих различий связана с многочисленностью и неопределенностью путей и высоким риском достижения целей при реализации инновационного процесса, а так же конфликт интересов участников инновационного процесса. Указанные особенности касаются не только внутренней среды образовательного учреждения, но и внешней – социума[47]. В результате различные идей развития образования оказываются тесно переплетены, а механизм реализации инновационных процессов существенно возрастает.

Целью развития любых инновационных систем разного уровня иерархии является создание базы для долгосрочного социально-экономического роста организации и обеспечения конкурентных преимуществ высшего порядка. Именно инновационный потенциал развития науки и внедрения нового создает такие конкурентные преимущества.

В собственно инновационной деятельности в настоящее время различают два уровня: операционный и стратегический. Операционная инноватика обслуживает текущие краткосрочные цели организаций – получение текущих результатов за счет стабильно действующего производственного процесса и снижения различного рода издержек в режиме реального времени[21,30]. Функциональное направление призвано поддерживать, сохранять стабильные условия для производственного процесса и проведения локальных инноваций, нейтрализующих отдельные возмущения среды, а также способствовать снижению издержек.

Стратегическая инноватика призвана решать глобальные цели организаций по их выживанию в долгосрочной перспективе, способствовать достижению целей, направленных на удовлетворение потребностей потребителей. Результат инновационного процесса в целом определяется как его научной, так и экономической составляющей. Еще важнее социальный результат, поскольку он является, в конечном счете, важнейшим среди равноценных эффектов, определяющим будущее самих социальных систем различных уровней. Речь идет не только о цели деятельности отдельного образовательного учреждения, но и о социальном заказе семьи, социума и общества, с другой стороны, о региональном, ведомственном, государственном заказе системы образования[19].

В этой связи безусловным требованием развивающего образовательного пространства является организация коммуникативного взаимодействия всех заинтересованных в инновационной деятельности участников. Социо-культурное пространство создается во времени, в процессе взаимопроникновения намерений, стремлений и жизненных стратегий людей, решающих проблемные ситуации с помощью собственных жизненных ресурсов и встречных стремлений, институционально подкрепляемых стратегий лиц, участвующих в совместной инновационной деятельности. Речь идет о взаимопроникновении жизненных стратегий детей, с одной стороны, и намерений и жизненных стратегий родителей; или стремлений детей, родителей и намерений педагогов, администрации школы[47].

**1.1.2 Основные задачи инновационного образования. Образовательное учреждение инновационного типа**

В начале 90-х годов ХХ века произошел пересмотр общеобразовательной парадигмы, ей был придан смысл не столько познавательный, сколько развивающий. Приоритетными стали общечеловеческие ценности, жизнь и здоровье человека, свободное развитие личности, раскрытие ее индивидуальности[40]. Школа становится вариативной, гуманистической, личностно ориентированной, развивающей[42].

Становятся востребованными и внедряются в практику массовой школы системы развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова[15], созданные еще в 60-80-е годы. Сегодня на основе идей и разработок данных авторов, а также результатов исследовательской деятельности других известных психологов и педагогов (Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев[23], С.Л. Рубинштейн, В.Я. Ляудис, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.Г. Асмолов и др.) появляются новые авторские программы развивающего типа[50].

Раскрытие связей развития психики ребенка с его обучением и воспитанием – один из важнейших вопросов психологии. Л.С. Выготский впервые обратил внимание педагогов на возможность решения задачи развития психических функций ребенка в процессе обучения, ориентированного на развитие ребенка как на непосредственную цель[9].

Именно развивающее обучение, меняя содержание и средства организации учебной деятельности, создает иную среду жизнедеятельности ребенка, подлинную социальную ситуацию развития индивидуальности личности. Развивающие условия, способствующие удовлетворению базовых потребностей ребенка: потребность в безопасности, признании, в развитии, формируют среду ценностных ориентаций, где главными являются ценности познания, личностного роста и развития[10].

Итак, цель учебного процесса в настоящее время не просто достижение определенного уровня знаний, умений, навыков, а что не менее важно – создание условий и собственно осуществление развития индивидуальности личности школьника[46]. В каждой авторской системе имеется свое научно-обоснованное раскрытие содержания развития, и для тех, кто начинает работать по той или иной системе, важно понять позицию разработчиков и принять ее как основное руководство к действию[35].

Фундаментальным положением разработки содержания развития для многих авторов является положение о том, что развитие представляет собой произведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которые реализуются в процессе их усвоения. А также положения Л.С. Выготского о том, что центральной проблемой для школьного обучения является проблема умственного развития. По Л.С. Выготскому, с момента интенсивного развития мышления начинается интеллектуализация всех остальных функций, то есть ребенок начинает осмысливать эти функции, разумно относиться к своей психической деятельности. Взаимосвязь этих функций в процессе обучения осуществляется за счет основных новообразований младшего школьного возраста – мышления и произвольности владения данными функциями.

Очевидно, что развитие в процессе обучения нельзя ограничивать только умственным развитием ребенка. Оно предполагает возникновение образований как в содержательной стороне психики: представлениях, понятиях, суждениях, так и в способах психической деятельности: умственной, эмоционально-волевой, практической[51].

Таким образом, психологическое сопровождение развития ребенка неотделимо от его обучения[38].

Исследования ученых направлены на открытие фундаментальных, комплексных личностных образований, воздействуя на которые в процессе обучения, можно обеспечить полноценное развитие ребенка.

В традиционном обучении содержание представлено в основном предметными знаниями, умениями и навыками; основу его составляют способы решения определенных типовых задач. Уровень их усвоения и служит показателем успешности обучения.

В развивающих системах обучения его содержание, характер взаимодействия субъектов выступают средством развития личности ребенка, следовательно, оно должно соответствовать содержанию развития и отражать его.

Именно в инновационном образовании ценность личности становится исходной предпосылкой его организации.

Стратегия личностно ориентированного инновационного обучения начинает складываться на наших глазах, особенно интенсивно в три последних десятилетия. Возникает потребность в определении авторского подхода в организации развивающего образования, в проектировании и реализации модели инновационного обучения[47].

Продуктивное сотрудничество между педагогами практиками и учеными стало возможным в начале 90-х годов в связи с изменением образовательной парадигмы – а именно реализацией личностно-центрированного подхода в образовании. Разработка модели целостной среды развития школьника, выделение структуры компонентов развивающего контекста, которые могут быть спроектированы в совместной деятельности ученых-психологов, управляющего звена, педагогов, психологов, родителей, школьников – стратегическая задача, к решению которой приступили участники инновационного движения.

Инновационная школа предполагает осознанную системную организацию образовательного пространства, в котором каждый субъект занимает новую позицию. Важным компонентом этой системной организации выступает развивающая среда, сама личность педагога. Педагог инновационной школы ориентирован на потенциальные возможности ученика, он выполняет роль фасилитатора, помощника становления и развития личности ученика, уважает эту личности независимо от меры ее приобщения к знанию, проявляет внимание к личностной инициативе ученика, к росту его личности[47].

Изменяется и позиция личности ученика, которая переориентируется с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с учителем и другими учениками, на собственное развитие и саморазвитие.

Инновационная деятельность в образовании содержит огромный потенциал развития. Примером инновационного образовательного учреждения служит Лицей №15 г. Пятигорска, являющийся краевой опытно-экспериментальной площадкой. Темой опытно-экспериментальной работы лицея служит: «Психологический лицей в структуре непрерывного психологического образования» (Научный руководитель Н.М. Швалева).

Существуют определенные принципы деятельности инновационного образовательного учреждения, характерные для лицея №15, реализующие гуманистический подход к учащемуся.

Принцип гуманистической ориентации воспитания предполагает, что лицеист добровольно включается в ту или иную деятельность, которую он выбирает, исходя из своих интересов, склонностей и потребностей. Организация жизнедеятельности в лицее проявляет доверие в выборе средств и способов достижения поставленной цели, что коллектив верит в его возможности, а сам он убежден в вероятности решения поставленной перед ним задачи. Реализация этого принципа ориентирует на учет индивидуальности лицеиста, создания условий для выявления его возможностей, склонностей и способностей, для стимулирования возникновения новых интересов. Этот принцип предполагает также обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения[47].

Принцип психологической защищенности реализуется через создание таких условий, при которых лицеисты осознают свою психологическую защищенность, у них формируется открытость новому опыту, доверие к другим людям.

Принцип совместной деятельности педагогов и учащихся базируется на развитии инициативы и самостоятельности лицеистов, делегировании им полномочий и ответственности, на умении отвечать за свои дела и поступки.

Принцип творчества означает, что творческое начало в лицее – основа организации учебной и внеучебной деятельности, главное условие выбора учащимися форм участия в учебной и внеучебной деятельности, поддержки различных инициатив лицеистов, самореализация их индивидуальности. Творчество рассматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

В Лицее №15 было проведено так же и наше исследование.

**1.2 Психологическая практика в системе инновационного образования**

**1.2.1 Место практической психологии в системе психологического знания**

За последние десятилетия отечественная практическая психология интенсивно развивалась, обогатилась интересными фактами, накопила кадровый потенциал, запасы практического психологического опыта и навыков. К сожалению, в силу их научной неупорядоченности, часто становится непонятным, как их применить в дальнейшем[33]. Состояние, сложившееся в современной практической психологии, с одной стороны, характеризуется кризисом самодостаточности, замкнутости в себе и на себя, а, с другой стороны, именно благодаря развитию практической психологии изменился социальный статус психологии в обществе.

Все это актуализировало проблему соотношения теории и практики, ее оптимального соединения и взаимодействия, нахождения места практической психологии в системе психологического знания, создания нового категориально-понятийного аппарата, концептуальных моделей, описывающих опыт работы с психической реальностью человека.

Проблема соотношения теоретического и эмпирического знания дана в работах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, которые считают, что именно в контексте теоретической психологии возникла проблема соотношения эмпирического знания и его теоретического обобщения[33]. Авторы четко разделяют теоретическую и практическую психологию как особые сферы научного знания, подчеркивая, что теоретическая психология не равна сумме психологических теорий, так как подобно любому целому, она представляет собой нечто большее, чем собрание образующих ее частей. Различные теории и концепции в составе теоретической психологии ведут диалог друг с другом, отражаются друг в друге, открывают в себе то общее и особенное, что роднит или отдаляет их. Наряду с теоретической психологией практическая психология жаждет самостоятельности и готова выделиться в специфическую область психологического знания. Ощущается необходимость анализа современного состояния психологической реальности – проведения фундаментальных разработок в связи с пересмотром методологических оснований психологии, нахождение места практической психологии, психологической практики и прикладной психологии в системе психологического знания.

В настоящее время развернулась интенсивная теоретико-методологическая, научно-методическая, нормативно-правовая и органпизационная деятельность, направленная на выявление взаимосвязи практической психологии и психологической практики (Г.С. Абрамова, А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, Ф.Е Василюк, Ю.М. Забродин, В.П. Зинченко и др.[16])

**1.2.2 Психологическая практика в учреждении инновационного образования**

Анализ психологической практики в рамках учреждения инновационного образования можно осуществить на примере деятельности психологической службы МОУ Лицея №15 г. Пятигорска.

Результатом опытно-экспериментальной работы явилось создание полифункциональной модели психологической службы лицея, в которой особое место занимает Центр диагностики и прогностики. В основу функционального Центра положена трехступенчатая диагностика: актуального развития, потенциального развития, саморазвития.

Функционирование системы психологической службы создало новую образовательную ситуацию, в которой все субъекты образовательного процесса в лицее занимают позицию, обеспечивающую рефлексивный диалог, основывающийся на психологическом знании как основе реализации целостного отношения к учащемуся, развитие ценностного самоотношения учащихся. Составлены и апробированы методики изучения профессиональной и личностной рефлексии учителей[47].

На базе «Центра семьи» проводится психодиагностическая работа с целью оптимизации детско-родительских отношений, выявления диагностических критериев для проведения мероприятий по гуманизации взаимоотношений родителей с детьми. Регулярно проводятся психокоррекционные занятия по формированию у детей навыков самостоятельной деятельности, способности участвовать, понимать себя и других, правильно строить отношения со взрослыми.

В условиях формирования новой модели школы ведущее место в ней стала занимать методическая служба, деятельность психолого-гуманитарной кафедры лицея, основной функцией которой была определена деятельность по обеспечению условий реализации субъект-субъектной парадигмы в образовании.

Как один из примеров психологической практики в условиях учреждения инновационного образования можно привести пример работы психологической службы лицея № 15 с учениками младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст имеет особую значимость в становлении личности.

Начальный этап обучения является сензитивным для выращивания самоценных интенций детей, таких как рефлексия, децентрация, самопонимание, расширение Я-образа. Личностное развитие протекает как процесс приобщения, эмоционального проникновения к ценностям собственного Я, осуществление собственного выбора, принятие ответственности. Благополучию личностного роста и развития может содействовать повышение уровня психологической компетентности, способствуя пониманию школьником своих личностных особенностей, тенденцией саморазвития.

Ребенок развивается как личность в системе складывающихся отношений с самим собой реальным, воображаемым, а также в результате ориентации на экспектации взрослых. С этой точки зрения трудно переоценить важность психологического знания как знания о своем внутреннем мире в личностном развитии школьника и дальнейшей реализации его возможностей. Поэтому наличие психологических знаний о своих личностных особенностях и возможностях занимает важное место в формировании у школьников ценностного самоотношения, реализации личностных свойств как субъекта познавательной деятельности.

В лицее проводится научно-исследовательская и коррекционно-развивающая работа, направленная на создание условий становления личности на начальном этапе обучения; на возможность становления личности ребенка в социальной позиции «Я-ученик»; на формирование мотивации обучения в школе и достижения успеха; на становление адекватной самооценки в ситуации успеха и неуспеха в учебной деятельности; на формирование позитивного образа Я; и, разумеется, на безусловное самопринятие, без которого невозможно полноценное развитие личности как таковое.

Таким образом, полноценное развитие личности ребенка, оптимизация психологического здоровья и деятельности всех участников образовательного процесса тесно связано с применением психологических знаний на практике в учреждениях инновационного образования, сама цель которого – всестороннее, опережающее развитие личности[17,47,31].

**1.3 Понятие психологического сопровождения**

В настоящее время необычайно актуально возникновение программ психолого-педагогической помощи или программ «сопровождения». Связано это с необходимостью создания условий полноценного развития личности на начальном этапе ее обучения[36].

Создание системы психологической службы образования отвечало определенным запросам практики, необходимости применять психологические знания в процессе воспитания и развития детей[14].

Идея сопровождения развития впервые прозвучала в последнем десятилетии в изданиях школы практической психологии Санкт-Петербурга. Главный идеолог службы сопровождения доктор педагогических наук Е.И. Казакова обозначает сопровождение как «особый способ помощи ребенку в преодолении актуальных для него проблем развития», особенность которого в том, «чтобы научить ребенка решать свои проблемы самостоятельно».

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына в качестве исходно-теоретического положения для формирования теории и методики сопровождения рассматривают системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект[34].

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых субъект определяет для себя путь развития.

Сопровождение представляет собой деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде[43].

Помимо этого под сопровождением понимается организованная психолого-педагогическая помощь и поддержка учащемуся с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания.

Процесс психологического сопровождения представляет собой не только непосредственное участие в образовательном процессе. При возникновении у ребенка психологических, учебных, социальных трудностей, наличие рядом с ним соответствующего специалиста службы психологического сопровождения поможет решить возникшую проблему[5]. Специалист службы сопровождения координирует деятельность ребенка, педагогов и родителей в решении проблем ребенка.

На комплексный подход специалистов к решению проблем ребенка указывают В. Иванова, Т. Голубева, специалисты Управлений по образованию Санкт-Петербурга, указывая, что самая важная задача службы сопровождения – комплексность охвата проблемы.

Деятельность службы психологического сопровождения направлена на создание комплекса условий, обеспечивающих самореализацию личности каждого ребенка и адаптацию к быстроменяющимся социальным условиям. Принципами психологического сопровождения является положение гуманистической психологии о сопровождении процесса развития ребенка, направлении его развития, а не навязывании ему цели и пути, правильного с точки зрения педагога[45]. Служба сопровождения объединяет работу всех участников образовательного процесса, обеспечивая необходимую вовлеченность их в решение определенных задач.

В психологическом сопровождении выделяют следующие направления:

1. Организация среды: материальной, методической, психологической;
2. Помощь непосредственно ученику;
3. Помощь преподавателям;
4. Работа с родителями;
5. Сбор и анализ информации, необходимой для реализации обозначенных направлений.

По М. Битяновой, смысл сопровождающей деятельности школьного психолога заключается в создании таких условий, в которых ребенок смог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждения себя в мире[25].

Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого.

Существует несколько направлений работы службы психологического сопровождения.

Целью одного из направлений является профилактика школьной дезадаптации. Предполагается, что микросреда в чем-то несовершенна, как и ребенок, который имеет право на ошибки в своей деятельности, а поскольку ее наполняют взрослые, то они несут основную ответственность за эту ситуацию. Они должны совершенствовать свои отношения, и вследствие этого будет меняться ребенок. То есть проблема решается через работу со средой окружающих ребенка взрослых. Другое направление основывается на том, что психолог осуществляет общий контроль за ходом психического развития детей на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса[17,34].

Сопровождение – это комплексный метод, в основе которого единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;

- информации о проблеме и путях ее решения;

- консультации на этапе принятия решения и выработки плана проблемы;

- первичной помощи на этапе реализации плана решения;

Основные принципы психологического сопровождения:

1. Ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий объект обладает только совещательными правами;
2. Приоритет интересов сопровождаемого;
3. Непрерывность сопровождения;
4. Мультидисциплинарность сопровождения.

Психолог в этом процессе не просто наблюдатель, стоящий рядом: он активен, так как создает оптимальные социально-психологические условия для развития не только детей, но и педагогов и родителей[25].

**Выводы:**

1. В 90е гг. XXв. Как социокультурный феномен формируется инновационное образование, реализуются идеи личностно-центрированного подхода к обучаемому. Делается упор на развитие у него ценностного отношения к себе как к субъекту собственного развития и саморазвития. Именно обучение по инновационным программам создает условия для развития индивидуальности личности, формирования ее субъектности.
2. Рассмотрена возможность создания психологической практики в системе инновационного образования. Анализ деятельности МОУ Лицея №15 г. Пятигорска позволил сформулировать основные направления психологического сопровождения развития личности в школьном возрасте.
3. Сформулировано понятие «психологическое сопровождение», которое означает: деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. Помимо этого определены его основные направления: организация среды: материальной, методической, психологической; помощь непосредственно ученику; помощь преподавателям; работа с родителями; сбор и анализ информации, необходимой для реализации обозначенных направлений. Обозначены функции психологического сопровождения: диагностика существа возникшей проблемы; информирование о проблеме и путях ее решения; консультирование на этапе принятия решения и выработки плана проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения. Также определены принципы организации психологического сопровождения: ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий объект обладает только совещательными правами; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения.

**ГЛАВА II Система психологической поддержки и сопровождения становления личности младшего школьника**

**2.1 Характеристика младшего школьного возраста**

Младший школьный возраст (с 6-7 до 9-10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу.

Близкие, взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с учеником.

Таким образом, ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.

Новая социальная ситуация развития ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессовая. В школе в условиях новой жизни активно развивается способность к рефлексии, необходимость которой связана с выполнением умственных операций: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий[12].

В традиционной школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гипервозбудимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижающих волевую активность ребенка.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится учебная[11]. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и прочее, ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей[52,53].

В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. В учебной деятельности, притязая на признание, ребенок упражняет свою волю к достижению учебных целей. Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает под влияние сопутствующих негативных образований (чувству превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает уменьшить воздействие негативных образований и развить принятые позитивные формы общения.

В конце периода детства ребенок продолжает развиваться телесно. Телесная активность, координированность движений и действий, помимо общей двигательной активности, направлены на освоение специфических движений и действий, обеспечивающих учебную деятельность.

В условиях ужесточения требований к ребенку возникает необходимость воздержания с его стороны от ситуативных импульсивных желаний, и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности себя от близких. Перед ним встает необходимость принятия ответственности за свою новую жизнь, а также организации своего дня. Таким образом, младший школьник учится управлять своей волей[11].

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности

**2.1.1 Особенности развития когнитивных качеств младшего школьника**

О развитии когнитивных качеств младшего школьника можно сказать следующее.

Особенность здоровой психики ребенка – познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и на построение своей картины мира. Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов. Многие задачи, особенно знакомые, он может решать, представляя их в уме. Образное мышление – основной вид мышления в младшем школьном возрасте.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций.

В современном обществе умственное развитие ребенка зависит от типа конструирования нового знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом.

Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировку ребенка в окружающих его явлениях действительности. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит об изменениях с эгоцентрических позиций, переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ними. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной картины мира, он начинает ориентироваться на общественно выработанные критерии[22].

Развитие внимания, памяти, воображения.

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, выходящее за рамки воспринятого раньше. В младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженные произвольный, преднамеренный характер. Однако произвольность познавательных процессов у детей шести-семи, десяти-одиннадцати лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под воздействием обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на уровне высших достижений человеческой психики[26].

Развитие внимания.

Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес.

Младший школьник в известной степени может сам планировать свою деятельность. При этом он проговаривает то, что он должен сделать и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка[27,28].

Несмотря на то, что дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включение в занятия элементов игры и достаточно частой смены деятельности.

Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удержать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

Развитие памяти.

Дошкольный возраст – возраст интенсивного развития памяти. Когда запоминани6е является условием успешной игры или имеет значение для реализации притязаний ребенка, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. Ребенок может пользоваться приемами запоминания уже сознательно. Он повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в данной последовательности. Однако непроизвольное запоминание остается более продуктивным. Определяющим является интерес ребенка[26].

В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произвольно. Понимание является необходимым условием запоминания. Внимание ребенка на необходимости понимания фиксирует учитель.

Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости освоения приемов и способов запоминания, развития произвольности запоминания. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность.

Развитие воображения.

В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит в другие виды деятельности.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляются специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить ситуацию, в которой происходят некоторые преобразования предметов, образов или знаков.

Воображение, каким бы фантастическим оно ни было в своей сюжетной линии, опирается на нормативы реального социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок может подготовить для себя мотивацию будущих поступков.

Воображение в жизни ребенка играет большую роль, чем в жизни взрослого. Неустанная работа воображения – важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств[27,28].

**2.1.2 Особенности развития личности младшего школьника**

В возрасте семи-одиннадцати лет ребенок 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 знаки (речь, цифры, ноты), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников[11].

Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями.

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[12]. Учебная деятельность со всеми ее составляющими становится во главу угла в притязаниях ребенка младшего школьного возраста. Это находит свое отражение в отношениях ребенка со взрослыми и сверстниками.

Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Эти чувства (стыд, совесть, смелость), безусловно, влияют на развитие личности ребенка. Младший школьник, как и дошкольник, продолжает стремиться иметь положительную самооценку.

Относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, младший школьник в то же самое время притязает на признание со стороны взрослых и подростков. Благодаря притязанию на признание он выполняет нормативы поведения – старается вести себя правильно, стремиться к знаниям, потому что его хорошее поведение и знания становятся предметом постоянного интереса со стороны старших[26].

Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство.

Притязание на признание среди близких и учителей побуждает и принуждает ребенка к развитию усидчивости, навыков самоконтроля и самооценки. Соответственно, когда ожидания близких или учителей не оправдываются, и ребенок не получает признания с их стороны, у него повышается уровень тревожности, что пагубно влияет на развитие у него произвольности действий.

Сверстники в младшем школьном возрасте вступают в сложные отношения, в которых переплетены отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества. С одной стороны ребенок стремиться быть «как все», а с другой стороны «быть лучше, чем все»[27,28].

Стремление «быть лучше чем все» обусловлено желанием стать безусловно принятым значимыми взрослыми, утвердить себя среди сверстников и поддержать на высоком уровне свою самооценку.

Стремление быть «как все» имеет под собой несколько оснований.

Во-первых, дети учатся овладевать обязательными для учебной деятельности навыками и знаниями. Во-вторых, дети узнают о правилах поведения в классе и школе, которые предъявляются всем вместе и каждому в отдельности. В-третьих, во многих ситуациях ребенок не может самостоятельно выбрать линию поведения, и в этом случае он ориентируется на поведение других детей[12].

Помимо вышеперечисленного для младшего школьника характерно развитое владение своим телом и сформированная половая идентификация. Так младший школьник четко знает, какие личностные качества отличают мальчика от девочки, какие паттерны поведения свойственны тем и другим, четко соотносят себя с полом, которому принадлежат и начинают подбирать себе профессии, имеющие четкую поло-ролевую специфику[44].

Таким образом, основным для ребенка младшего школьного возраста является получение признания со стороны значимых взрослых, а именно учителя[11].

**2.2 Младший школьник в психологической консультации**

Когда воспитывающие младшего школьника взрослые видят свои педагогические неудачи, то они кажутся им необъяснимыми. Действительно, не так просто понять, почему сын интеллигентных родителей не хочет читать; девочка, послушная дома, невыносима в школе; на уроке у учителя с большим стажем первоклассники невнимательны и так далее. Бывают случаи, когда взрослым не помогают ни знания, ни собственное мастерство, тогда они обращаются к психологу[2].

Трудности в воспитании младших школьников, вероятно, вызваны тем, что многие взрослые воспринимают их как маленьких детей, готовых исполнять любое требование, и ожидают от них запрограммированного поведения[7]. Если этого не происходит, взрослые удивляются, недоумевают, раздражаются, пугаются, впадают в отчаяние. Качество их переживаний определяется степенью рассогласованности между ожиданиями и реальностью.

Кроме того, взрослых вводят в заблуждение зависимость и кажущаяся простота внутреннего мира ребенка[6]. Чтобы облегчить свой педагогический труд, взрослые нередко упрощают и характер своих взаимоотношений с детьми, и их психическую жизнь.

Объективная трудность обучения и воспитания младших школьников состоит в том, что они не могут помочь в этом взрослому, так как не умеют дать обратную связь, не знают, как ответить на несправедливость, критику, жесткий контроль, чрезмерную опеку, как объяснить, что задевает и обижает их, что мешает хорошо учиться и дружить со сверстниками[29].

Конечно, есть дети с высокой личностной рефлексией, способные анализировать то, что с ними происходит, и говорить об этом. Но они не типичны для своего возраста и, скорее, обгоняют сверстников в развитии.

Главная особенность внутреннего мира младшего школьника в том, что он еще мало знает о содержании своих переживаний, поскольку они не в полной мере оформлены. На трудности дома и в школе ребенок чаще всего отвечает острыми эмоциональными реакциями – гнев, страх, тоска или вегетативные и другие нарушения. Явления школьной дезадаптации нередко проявляются в повышении температуры, дневном энурезе, рвоте. Конфликты в семье вызывают у детей слезливость, расстройство внимания, ночной энурез[2].

Ребенок шести – девяти лет еще не способен соотнести в полной мере свои реакции с причинами, их вызывающими. Бесполезно просить его об этом. Нужна специальная работа, чтобы родители или учителя вместе с психологом вникли в проблемы ребенка, его переживания.

На протяжении младшего школьного возраста дети отражают все более сложные явления, ярче из переживают и больше осознают свои переживания[37]. К подростковому возрасту ребенок уже в достаточной мере отдает себе отчет в том, что и почему он чувствует, стремится выразить свои чувства.

У подростка в отличие от младшего школьника складывается своя система ценностей и норм, и он находит способы предъявить их. Он уже определен в своих потребностях и мотивах, готов идти на конфронтацию со взрослыми, чтобы отстоять свое право действовать по собственному усмотрению.

Автономия же младшего школьника только складывается. Он еще не всегда различает, чего он хочет сам, чего хотят от него взрослые. Ему трудно отделить свои намерения от предъявляемых к нему требований. Даже самый тонкий исследователь не сумеет отличить то, что исходит от самих детей, а что привнесено. Психологу – практику тоже непросто в суждениях и оценках ребенка услышать его собственный голос.

Проблемы ребенка могут быть поняты только во всей полноте его жизненных обстоятельств, связей и отношений. Чтобы помочь ему, психологу – практику необходимо увидеть полную картину его развития, соотнести ее с семейной и школьной ситуацией, с особенностями его личности и характера.

Психологи – практики, особенно те, кто работает непосредственно в школе, большое значение придают диагностике. Опыт наиболее успешных детских психотерапевтов показывает, что правильно построенная беседа с ребенком и его родителями дает самую важную информацию. Практический психолог ориентирован на реально сложившиеся отношения детей с миром, поэтому для него особенно важно хорошо понимать историко–культурный контекст их жизни и улавливать происходящие в них изменения. В ситуации развития младшего школьника наблюдаются некоторые важные стороны.

**Требования школы. Произвольное поведение.**

Перед младшим школьником по сравнению с дошкольным детством стоит много новых задач. Ему приходится осваивать новые правила и нормы и, хотя у него имеется потребность жить в соответствии с ними, руководствоваться ими в поведении, это не всегда ему по силам[24].

Одна из самых серьезных трудностей младших школьников связана с освоением школьной жизни. Не каждому легко ориентироваться в большой детской группе – классе, особенно единственному ребенку в семье. Здесь детей постоянно сравнивают, оценивают, а ведь есть такие, для кого сравнение с другими непереносимо.

Шести - семилетнему ребенку хочется быть школьником, но порядок в школе для многих слишком регламентирован и строг. Монотонность каждодневных обязанностей является большим испытанием для первоклассника. Особенно тяжела школьная жизнь для талантливых, творческих детей и для тех, кто не доиграл в дошкольном детстве. Для таких детей переход к учению как к труду нередко бывает травмирующим.

Младшему школьнику трудно регулярно выполнять свои обязанности. Обычно он не готов к тому, чтобы по первому требованию садиться за уроки. Прерывать ради них игру, отказываться от прогулки и телевизора.

Ребенок справляется с этими трудностями, если способен к усилию, но не рождается способным делать усилия. Если родители в дошкольном детстве не занимались воспитанием усилия у своих детей, то им очень трудно овладеть произвольным поведением.

Психологи называют произвольным такое поведение, которое ребенок регулирует сам: принимает намерение что-то сделать, ставит перед собой цель, определяет, как ее достичь, преодолевает ради нее свои непосредственные желания. В этом плане речь идет о близких целях, которыми могут быть приготовление уроков, домашний труд, то есть все то, что не слишком привлекательно[41].

Чтобы младший школьник мог сознательно регулировать поведение, взрослому нужно помочь ему выражать свои чувства, тем самым, помогая ему пережить травмирующую ситуацию, найти способ справиться с ней[41]. Если не сделать этого, ребенок ее вытеснит, найдет, как заместить свои переживания. В таких случаях травмирующая ситуация и неотреагированные чувства будут долго определять жизнь ребенка, создавая все новые субъективные трудности и проблемы[18].

В процессе воспитания учителя и родители не обучают ребенка выражать свои чувства, более того, как правило, делают все возможное, чтобы он их подавлял, и у него довольно рано складывается впечатление, что любые проявления их вызывают недовольство взрослых. Особенно жесткие ограничения накладываются нередко на проявление чувств мальчиками. Встречая постоянные запреты, дети в то же время видят, что сами взрослые выражают любые чувства, и отрицательные гораздо чаще, чем положительные, а ведь они нуждаются как раз в обратном, чтобы взрослые были более содержательны в гневе и более щедрыми на теплоту и нежность[49].

**Принятие ребенком себя. Его компетентность.**

Американский психолог Эрик Эриксон определил главную потребность младшего школьника как потребность в компетентности, то есть желание быть знающим и умелым. Вероятно, он имел в виду, что положительное самочувствие ребенка связано с тем, насколько он чувствует себя компетентным.

Ребенок чувствует себя знающим и умелым, если он принимает себя, то есть положительно относится к себе, а значит, принимает и свои недостатки, делает усилия, чтобы их преодолеть и чему-то научиться. Принимающему себя ребенку легче получать знания, приобретать навыки общения. Чем тому, который не принимает себя или принимает недостаточно. Неуверенный в себе ребенок старается подавлять свои отрицательные переживания. Он закрыт от себя и других людей. У него возникает «смысловой барьер» к взрослому: он становится невосприимчив к требованиям, противодействует любым влияниям[39].

Ребенок, которого не принимают родители или один из них, наиболее для него значимый, плохо адаптируется к школе, боится отметок и с трудом садится за уроки. Он принимает себя, если с раннего детства живет в атмосфере принятия его взрослыми.

**Принятие ребенка взрослым.**

Психологи единодушны в том, что без положительного отношения к ребенку взрослого невозможно его полноценное психическое развитие[44]. Но одного этого недостаточно. Надо, чтобы взрослый верил в саму возможность развития ребенка, подтверждал ценность его личности, давал ему постоянную поддержку. Если же он относится к ребенку отрицательно, то не может дать ему ни поддержки, ни подтверждения, даже если будет знать, как это делается. Любящего ребенка взрослого не надо учить воспитанию, любовь сама подскажет, как поддержать, утешить, подбодрить[49].

Ребенок доверяет любящему взрослому, дорожит его доверием, старается заслужить похвалу, охотно исполняет требования. Он открыт в общении с любящим взрослым, не боится проявлять своих чувств, даже если они отрицательные, не скрывает своих намерений, даже если знает, что тот не одобрит их[39].

Если ребенок чувствует, что его отвергают, он замыкается в себе, исполняет требования взрослого или из страха наказания, или под давлением. Если дети боятся взрослого, они не могут быть самими собой, подавляют свои отрицательные чувства, неодобряемыми взрослым побуждения. Не любя ребенка, взрослый не поможет ему выразить свои чувства, овладеть своим поведением.

Конечно, не всех детей любить легко – подвижных, веселых, ласковых гораздо легче, чем сумрачных, робких или плаксивых, радостнее учить сообразительных, чем рассеянных. К сожалению, в одной семье рядом со здоровым растет слабый или больной, в классе среди способных детей есть дети, которым учение и общение дается с трудом.

**Семейная ситуация развития ребенка.**

На развитие ребенка младшего школьного возраста оказывает существенное влияние положение женщины в семье. Во многих семьях мать – не только эмоциональный центр, но и фактический ее лидер. Личность современного ребенка развивается в зависимости от того, как относится к нему мать: если она принимает ребенка, то и он принимает себя.

Женщина определяет стиль семейного воспитания, контролирует, наказывает и поощряет ребенка, помогает готовить уроки, поддерживает контакт со школой.

Психологи говорят о «безотцовом» обществе, так как отец в семье утратил свой авторитет и иногда воспринимается детьми как помощник матери по хозяйству. Отец не является ни примером для подражания, ни старшим другом, который передает свои знания и опыт. Очень часто он становится товарищем по развлечениям: играет с детьми, ходит с ними в походы. Игры и рисунки мальчиков показывают, что у них не развиваются мужские качества[2].

Смещение ролей в семье отрицательно сказывается на возрастном и личностном развитии детей. Доминирующая в семье мать задает дочери образ властной решительной женщины, не уважающей пассивного и вялого мужчину. Для девочки тоже очень важно, чтобы отец подтверждал ее женское начало, был заботлив и ласков, но вместе с тем строг и требователен Если дочь не уважает отца, это наносит невосполнимый урон ее развивающейся женственности. Если сын не уважает отца, это приводит к тому, что у него развивается ущемленное чувство собственного достоинства.

Серьезную проблему для развития личности ребенка представляют неполные семьи, которых становится все больше, и в подавляющем большинстве ребенок растет с матерью. Независимо от того, осталась ли одна после развода или родила ребенка без мужа, она нередко берет на себя мужские и женские функции. Если одинокая женщина несчастлива, она либо отчуждена от ребенка, либо чрезмерно привязывает его к себе.

Медики и психологи заметили, что, получая все больше прав и участвуя в общественном производстве, женщины утрачивают материнский инстинкт. Не каждая мать умеет играть с маленькими детьми, рассказывать им сказки, знает, как их успокоить, рассмешить, отвлечь, чаще же она не знает о чем говорить с ребенком, учитывая его возраст и состояние.

Приходится наблюдать, что все больше женщин недовольны своими отношениями с детьми. Естественно, что занятые на работе и склонные к авторитарности, они имеют мало шансов быть счастливыми в браке, особенно если мужчина воспитан авторитарной матерью и по социальным причинам не имеет возможности реализовать свои профессиональные или деловые интересы[2].

**Выводы:**

1. Выявлены особенности развития личности младшего школьника, к которым отнесены развитие нового уровня самосознания, развитие мотивации достижений, отвечающих социальным ожиданиям. Также насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием, в первую очередь учебными мотивами, установлением взаимоотношений со взрослыми.
2. Определены синдромы неблагополучного развития младшего школьника, а также установлены основные направления консультативной деятельности с детьми данного возраста.
3. Установлены особенности влияния новой социальной ситуации на развитие личности младшего школьника и проявления психологических затруднений, которые необходимо преодолевать для благополучного развития школьника.

**ГЛАВА III РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ КАК УСЛОВИЙ УСПЕШНОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**3.1 Организация, цели и задачи исследования**

**Целью нашей дипломной работы** было рассмотрение концептуальных основ психологической поддержки и сопровождения развития когнитивной и личностной сферы младших школьников в специально созданных условиях, определенных на основе психологического обследования.

Диагностическая и консультативная (исследовательская) работа проводилась с учащимися 2 «Б» (в 2005 - 2006 году) и 3 «Б» (в 2007 – 2008году) классов МОУ Лицея № 15 на предмет изучения уровня развития у них когнитивных и личностных качеств и степени их взаимосвязи.

В исследовании приняли участие 38 человек в возрасте от 8 до 10 лет, из них 17 девочек и 21 мальчик.

**Гипотезы нашего исследования:**

1. Личностные качества и социально-психологические условия, в которых находится учащийся младших классов, оказывают существенное влияние на развитие его когнитивных качеств.
2. Психологическое сопровождение является важным и эффективным аспектом работы психолога в создании личностно-развивающих условий для школьников.

**Объектом исследования** является взаимосвязь когнитивных и личностных качеств учащихся младших классов, а также процесс психологического сопровождения учащихся младших классов.

**Предмет исследования:** когнитивные качества учащихся младших классов, а именно: умение дифференцировать существенные признаки от несущественных, мыслительные операции обобщение и отвлечение, мыслительная операция аналогия; личностные характеристики младших школьников, такие, как: школьная мотивация, школьная тревожность и самооценка.

**Задачи нашего исследования:**

1. Изучить теоретико-методологические основы психологического сопровождения и особенности, присущие младшему школьному возрасту.
2. Изучить цели и задачи психологического сопровождения, ознакомиться с особенностями работы с учащимся в рамках данного направления психологической практики.
3. Провести с учащимися 2-го и 3-го «Б» классов МОУ Лицея № 15 г. Пятигорска исследование когнитивных и личностных качеств при помощи методик: «Существенные признаки»; «Исключение понятия»; «Аналогии»; «Обобщение»; «Лесенка»; «Диагностика школьной тревожности» Филипса; «Опросник школьной мотивации» Г.Н. Лускановой.
4. Составить программу коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения с целью обоснования важности и необходимости такого рода психологической работы, апробировать данную программу на этапе начального обучения.

**3.2 Результаты, полученные при помощи исследования личностных качеств младших школьников**

Для исследования личностных качеств учеников 2го и 3го классов нами были применены следующие методики:

1. Методика исследования самооценки «Лесенка»;
2. Диагностика школьной мотивации по Н.Г. Лускановой [20];
3. Методика изучения уровня школьной тревожности Филлипса.

С их помощью нами были получены следующие результаты.

**3.2.1 Результаты исследования личностных качеств учащихся 2 «Б» МОУ Лицея № 15 в 2005 – 2006 году:**

**При помощи методики «Лесенка»**, целью которой является изучение самооценки, были получены следующие результаты: (см. Таблицу 5)

Для группы респондентов (младших школьников) характерно наличие как дифференцированной, так и недифференцированной самооценки. Имеются примеры как завышенной, так и заниженной самооценки.

**При помощи методики Н.Г. Лускановой**, направленной на изучение школьной мотивации, были получены следующие результаты: (см. Таблицу 6):

Низкий уровень сформированности школьной мотивации характерен для 5 школьников, 31,25%;

В целом положительное отношение к школе у 6 учащихся, 37,5%;

Хорошая школьной мотивацией присущ 4 учащимся: 25%;

Высокий уровень школьной мотивации свойственен 1 ученику – 6,25%;

Негативного отношения к школе среди учеников 2 класса отмечено не было.

*Средний балл сформированности школьной мотивации: 17,25 – что говорит в целом о положительном отношении к школе.*

**При помощи методики Филлипса**, целью которой является изучение школьной тревожности, были получены следующие результаты (см. Таблицу 7):

Тревожность в пределах нормы характерна для 7 человек: 43,75%;

Повышенная тревожность наблюдается у 9 человек: 56,25%.

*Средняя тревожность по группе составляет 51,7 – В незначительной степени повышенная школьная тревожность.*

Таким образом, ученикам 2 «Б» класса МОУ Лицея № 15, диагностируемым в 2005-2006 учебном году, соответствовало наличие как сформированной, так и несформированной самооценки, в целом положительное отношение к школе и незначительно повышенный уровень школьной тревожности (см. Приложение 8).

**3.2.2 Результаты исследования личностных качеств учащихся 3 «Б» МОУ Лицея № 15 в 2007 – 2008 году:**

**При помощи методики «Лесенка»**, целью которой является изучение самооценки, были получены следующие результаты (см. Таблицу 13):

Для группы респондентов (младших школьников) характерно наличие как дифференцированной, так и недифференцированной самооценки. Имеются примеры как завышенной, так и заниженной самооценки.

**При помощи методики Н.Г. Лускановой**, направленной на изучение школьной мотивации, были получены следующие результаты (см. Таблицу 14):

Для 4 учеников, то есть, 18,18%, характерно негативное отношение к школе;

6 ученикам, то есть, 27,27% свойственен низкий уровень мотивации обучения в школе;

В целом положительное отношение к школе у 18,18% учеников, то есть у 4 человек;

27,27% респондентов отличаются хорошей школьной мотивацией;

Высокая мотивация обучения в школе наблюдается у 2 учеников, а значит, у 9%.

*Средний балл по группе: 15,77 балла, что характерно для в целом положительного отношения к обучению в школе, связанного в основном с его внеучебными сторонами.*

**При помощи методики Филлипса**, целью которой является изучение школьной тревожности, были получены следующие результаты (см. Таблицу 15):

Уровень школьной тревожности в пределах нормы характерен для 9 учеников, то есть для 40,9%;

Повышенная тревожность свойственна 10 ученикам, то есть, 45,45%;

Высокая тревожность наблюдается у 3, а значит, у 13,63% учеников.

*Среднее значение по группе: 54,87%, что говорит о повышенной тревожности.*

Таким образом, для группы респондентов 3 «Б» класса МОУ лицея № 15 характерна как средняя степень сформированности самооценки, в целом положительное отношение к обучению в школе, а именно к его внеучебным сторонам, а также повышенный уровень тревожности (см. Приложение 16).

**3.3 Результаты, полученные при помощи исследования когнитивных качеств младших школьников (2го и 3го классов)**

Для исследования когнитивных качеств учеников 2го и 3го классов нами были применены следующие методики:

1. «Существенные признаки»;
2. «Исключение понятия»;
3. «Аналогии»;
4. «Обобщение» [13].

С их помощью нами были получены следующие результаты.

**3.3.1 Результаты исследования когнитивной сферы учащихся 2 «Б» МОУ Лицея № 15 в 2005 – 2006 году:**

**При помощи методики «Существенные признаки»,** целью которой является определение умения отличать существенные признаки от несущественных, были получены следующие результаты (см. Таблицу 1):

Низкий уровень характерен для 1 ученика: 6,25%;

Высокий уровень так же свойственен 1 ученику: 6,25%;

7 учеников отличаются уровнем умения отличать существенные признаки от несущественных выше среднего: 43,75%;

Средний уровень сопутствует так же 7 ученикам: 43,75% респондентов;

Респондентов с уровнем умения отличать существенные признаки от несущественных ниже среднего выявлено не было.

*Средний балл по группе: 19,2, что говорит о среднем уровне сформированности умения дифференцировать существенные признаки от несущественных.*

**При помощи методики «Исключение лишнего»**, целью которой является определение степени овладения операциями обобщения и отвлечения, были получены следующие результаты (см. Таблицу 2):

Высокий уровень овладения операциями обобщения и отвлечения характерен для 9 человек: 56,25%;

Уровень выше среднего свойственен 6 ученикам: 37,5% респондентов;

Уровнем ниже среднего отличается 1 человек: 6,25%.

Респондентов с низким и средним уровнем овладения мыслительными операциями обобщения и отвлечения выявлено не было.

*Средний балл по группе: 22 балла, что соответствует уровню овладения операциями обобщения и отвлечения выше среднего.*

**При помощи методики «Аналогии»**, целью которой является определение уровня овладения мыслительной операцией «аналогия», были получены следующие результаты (см. Таблицу 3):

Низкий уровень овладения мыслительной операцией аналогия характерен для 1 человека: 6,25%;

Уровнем ниже среднего отличаются 6 человек: 37,5%;

Средний уровень свойственен 4 ученикам: 25%;

Уровень выше среднего сопутствует 1 человеку: 6,25% респондентов;

Высокий уровень характерен для 4 человек: 25% респондентов.

*Средний балл по группе: 16,5, что соответствует среднему уровню овладения мыслительной операцией аналогия.*

**При помощи методики «Обобщение»**, целью которой является определение уровня овладения мыслительной операцией обобщение, были получены следующие результаты (см. Таблицу 4):

Низкий уровень характерен для 1 человека: 6,25%;

Уровень ниже среднего сопутствует 3 ученикам: 18,5% респондентов;

Средний уровень соответствует 6 ученикам: 37,5%

Уровнем выше среднего отличаются 4 человека: 25%

Высокий уровень овладения мыслительной операцией обобщение соответствует 2 ученикам: 12,5%

*Средний балл по группе 17,8, что характерно для среднего уровня овладения мыслительной операцией обобщение.*

Таким образом, для учеником 2 класса МОУ Лицея № 15, диагностируемых в 2005 – 2006 учебном году, характерны: средний уровень сформированности умения дифференцировать существенные признаки от несущественных; уровень овладения мыслительными операциями обобщение и отвлечение – выше среднего, а также средним уровнем овладения мыслительной операцией аналогия (см. Приложение 8).

**3.3.2 Результаты исследования когнитивной сферы учащихся 3 «Б» МОУ Лицея № 15 в 2007 – 2008 году:**

**При помощи методики «Существенные признаки»,** целью которой является определение умения отличать существенные признаки от несущественных, были получены следующие результаты: (см. Таблицу 9).

Низким уровнем овладения умением отличать существенные признаки от несущественных отличаются 3 человека из 22, то есть 13,6% учеников.

Уровень ниже среднего свойственен так же 13,6%.

Средний уровень характерен для 9 учеников из 22, то есть для 40,9%.

У 7 учеников, - 31,8% - уровень выше среднего.

Высокий уровень овладения умением отличать существенные признаки от несущественных среди респондентов не выявлен.

*Средний балл по группе: 17 баллов, что характерно для среднего уровня овладения умением отличать существенные признаки от несущественных.*

**При помощи методики «Исключение лишнего»**, целью которой является определение степени овладения операциями обобщения и отвлечения, были получены следующие результаты (см. Таблицу 10):

Уровнем овладения операциями обобщения и отвлечения ниже среднего отличаются 13,6 % учеников.

Средний уровень свойственен 6 ученикам, то есть 27,3%.

Уровнем выше среднего отличаются 6 учащихся, 27,3% респондентов.

Высокий уровень характерен для 7 человек, то есть для 31,8%.

Низкого уровня овладения операциями обобщения и отвлечения не выявлено.

*Средний балл по группе: 19,8 балла, что характерно для среднего уровня овладения операциями обобщения и отвлечения.*

**При помощи методики «Аналогии»**, целью которой является определение уровня овладения мыслительной операцией «аналогия», были получены следующие результаты (см. Таблицу 11):

Низкий уровень овладения мыслительной операцией «аналогия» свойственен 31,8% учеников.

Уровень ниже среднего характерен для 11 младших школьников, то есть для 50% респондентов.

Средним уровнем отличаются 13,6% человек.

Уровень выше среднего характерен для 1 ученика, то есть для 4,5% класса.

Респондентов с высоким уровнем овладения мыслительной операцией «аналогия» выявлено не было.

*Средний балл по группе: 11,3 балла, что характерно для уровня овладения мыслительной операцией «аналогия» ниже среднего.*

**При помощи методики «Обобщение»**, целью которой является определение уровня овладения мыслительной операцией обобщение, были получены следующие результаты (см. Таблицу 12):

Уровень ниже среднего характерен для 7 учеников, то есть для 31,8%;

Средний уровень овладения мыслительной операцией обобщение свойственен 11 ученикам, то есть 50%;

У 3 учеников, то есть, 13,63% наблюдается уровень выше среднего;

Высокий и низкий уровни при исследовании выявлены не были.

*Средний балл по группе: 15,89 балла, что характерно для среднего уровня овладения мыслительной операцией обобщение.*

Таким образом, в целом когнитивные качества у исследуемой группы младших школьников развиты в средней степени (см. Приложение 16).

**3.4 Взаимосвязь личностных качеств и социально-психологических факторов как условий успешности развития когнитивной сферы младшего школьника**

**Интерпретация результатов, полученных при исследовании взаимосвязи когнитивных и личностных качеств младших школьников.**

С целью выявления взаимосвязи между когнитивными и личностными качествами младших школьников, нами был высчитан коэффициент корреляции Пирсона между каждым личностным и каждым когнитивным качеством как по 2, так и по 3 классу.

Рассматривались следующие качества:

1. Самооценка, исследуемая при помощи методики «Лесенка»;
2. Мотивация, исследуемая при помощи методики: «Опросник школьной мотивации Г.Н. Лускановой»;
3. Тревожность, рассматриваемая при помощи методики исследования школьной тревожности Филипса;
4. Степень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных, исследуемая при помощи методики «Существенные признаки»;
5. Уровень овладения мыслительными операциями обобщения и отвлечения, исследуемый при помощи методики «Исключение понятия»;
6. Уровень овладения мыслительной операцией аналогия, исследуемый при помощи методики «Аналогии»;
7. Уровень овладения мыслительной операцией обобщение, исследуемый при помощи методики «Обобщение».

Учитывая тот факт, что не у всех респондентов – учеников 3 класса были выставлены в ответных листах методики «лесенка» оценки в графе «папа», коэффициент корреляции между мотивацией и когнитивными качествами, между тревожностью и когнитивными качествами был высчитан нами для всей выборки (22 человека), а взаимосвязь самооценки с когнитивными качествами найдена для представителей выборки по 3 классу, не имеющих пробелов в ответном листе по методике «лесенка».

В данной работе, нами была рассмотрена только прямая статистически значимая зависимость когнитивных и личностных качеств. Варианты обратной зависимости будут рассматриваться нами в дальнейших научных исследованиях.

**Результаты исследования взаимосвязи когнитивных и личностных качеств учеников.**

При исследовании взаимосвязи между тревожностью и когнитивными качествами у учащихся 2 класса, таковой выявлено не было. Отсюда можно сделать вывод, что, судя по полученным нами данным, для учеников 2 «Б» класса степень школьной тревожности не оказывает влияния на развитие когнитивной сферы личности.

Что касается взаимосвязи самооценки и когнитивных качеств младших школьников, нами были получены следующие результаты:

Имеется значимая прямая зависимость между оценкой другом внешности ребенка и степенью овладения им мыслительными операциями обобщения и отвлечения. Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт друг (самый красивый - самый некрасивый)) и методики «исключение понятия» равен: **0,489.** (См. Приложение 18). Таким образом, можно сделать вывод, что чем выше друзья оценивают внешность ребенка, тем выше степень развития мыслительных операций обобщения и отвлечения.

Помимо этого, значимая взаимосвязь была обнаружена между оценкой самого ребенка степени своей доброты и оценкой степени его доброты его матерью (по мнению ребенка, соответственно) и степенью развития мыслительных операций обобщения и отвлечения. Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт Я (добрый - злой)) и методики «исключение понятия» равен: **0,7398.** Чем выше ребенок оценивает степень своей доброты, тем выше степень развития мыслительных операций обобщения и исключения. Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт Мама (добрый - злой)) и методики «исключение понятия», равен: **0,5225.** Чем выше мама, по мнению ребенка, оценивают степень его доброты, тем выше степень развития мыслительных операций обобщения и отвлечения. То есть социально-психологические экспектации матери создают определенные условия для развития теоретических форм мышления.

Помимо этого, значимая зависимость наблюдается между оценкой отцом ума ребенка, по мнению самого ребенка, и степенью овладения ребенком мыслительными операциями обобщения и отвлечения. Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт Папа (умный - глупый)) и методики «исключение понятия», равен: **0,487.** (См. Приложение 19). Чем выше оценка отцом ума ребенка, тем выше степень развития у ребенка мыслительных операций обобщения и отвлечения.

Также значимая зависимость была выявлена между оценкой другом ребенка, по мнению самого ребенка, степени его счастья и степенью развития мыслительных операций обобщения и отвлечения.

Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт друг (счастливый - несчастный)) и методики «исключение понятия» равен: **0,45.** (См. Приложение 19). Чем выше друг, по мнению ребенка, оценивает степень счастья ребенка, тем выше степень развития мыслительных операций обобщения и отвлечения.

**Интерпретация результатов, полученных при исследовании взаимосвязи когнитивных и личностных качеств младших школьников.**

В 3 классе исследование взаимосвязи личностных, социально-психологических и когнитивных качеств методом ранговой корреляции проводилось дважды. Взаимосвязь мотивации и когнитивных качеств, как и взаимосвязь тревожности и когнитивных качеств исследовалась нами как для всей группы респондентов, так и только для тех респондентов, которые не имели пропусков при выполнении методики «лесенка». И в том и в другом случае значимых корреляций обнаружено не было.

Взаимосвязь самооценки и когнитивных качеств младших школьников исследовалась нами только для тех респондентов, которые не имели пропусков при выполнении методики «лесенка».

Была выявлена прямая значимая зависимость между оценкой матерью и отцом, по мнению ребенка, степени его доброты и степенью способности дифференцировать существенные признаки от несущественных. Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт Мама (добрый - злой)) и методики «существенные признаки», равен: **0,4938.** Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт Папа (добрый - злой)) и методики «существенные признаки», равен: **0,445.** Таким образом, чем выше, по мнению ребенка, оценка родителями его доброты, тем выше степень развития у него способности дифференцировать существенные признаки от несущественных.

Помимо этого была обнаружена прямая зависимость между оценкой другом внешности ребенка и степенью развития у него мыслительных операций обобщения и исключения. Коэффициент корреляции между результатами, полученными при помощи методики «лесенка» (конструкт Друг (самый красивый - самый не красивый)) и методики «исключение понятия» равен: **0,537.** (См. Приложение 22). Чем красивее считает друг ребенка, по мнению самого респондента, тем выше у него степень развития мыслительных операций обобщения и отвлечения.

Таким образом, согласно полученным при помощи нашего исследования результатам можно сделать следующий вывод: степень развития когнитивных качеств младших школьников тесно связано с их самооценкой и оценкой их умственных способностей родственниками и друзьями. Чем выше оценивают, по мнению самих детей, их красоту, ум, доброту и счастье родители и друзья, тем выше показатели, полученные при исследовании когнитивных качеств.

**3.5 Индивидуальное психологическое сопровождение развития когнитивных и личностных качеств младшего школьника**

По итогам диагностической исследовательской работы и параллельно с ней нами так же проводилась индивидуальное системное психологическое сопровождение когнитивного и личностного развития ученицы 3 «Б» класса МОУ лицея № 15 Аиды О. (9лет) с целью изучения особенностей и необходимости психологического сопровождения младшего школьника в учреждении инновационного образования.

Наша деятельность представляла собой вариант психологического сопровождения, состоящего из 6 занятий (1 занятие в неделю, длительностью 45 минут). Оно включало в себя диагностическую, коррекционно-развивающую и элементы консультативной работы с проблемами развития когнитивных и личностными качеств девочки, а также, работа над ее запросом: страх перед пауками и крысами.

**Занятие №1.** Было посвящено знакомству и беседе, из которой мы планировали собрать информацию об Аиде и о ее возможных сложностях в школе или в семье (помимо страха перед пауками и крысами). Была проведена диагностика семейных отношений при помощи проективной методики «Рисунок семьи». По итогам диагностики проблем в семье не выявлено. Беседа не опровергает данных, полученных при помощи рисунка. Рисунок был выполнен охотно и с комментарием, разноцветными фломастерами, все члены семьи нормального размера, расположены недалеко друг от друга. Наличие домашнего животного на рисунке говорит о стремлении Аиды кого-то опекать и заботиться о ком-то. Семья дружная и крепкая. Аида безусловно принята своими родителями, но отличается немного заниженной самооценкой. Об этом говорит тот факт, что себя она нарисовала последней и в коричневой одежде. На вопрос о цвете костюма Аида ответила, что у нее есть такой костюм на самом деле (см. Приложение). В общении Аида активная, непосредственная, но при этом скромная и исполнительная. Относится к старшим очень уважительно. Любит учиться и ходить в школу, охотно общается со сверстниками, что ясно из беседы. Полученные по итогам первого занятия данные говорят о том, что серьезных психологических проблем, связанных с семьей у Аиды нет. А это очень важно, так как без принятия ребенка родителями сложно представить себе благополучное формирование его личности. Перед началом занятий мы ознакомились с данными об успеваемости Аиды и мнением о ней психолога начальной школы. Оказалось, что успеваемость Аиды колеблется между средней и выше среднего. Она старательна, но отличается медлительностью, которая, возможно, и стоит ей иногда хороших оценок. Нами было сделано предположение о том, что медлительность Аиды связана с недостаточно высокой произвольностью внимания (вопрос о проблемах в семье как о возможной глубинной причине медлительности и ошибок, совершаемых при выполнении занятий, отпал после 1 нашей с ней встречи). Так как, постоянно отвлекаясь, она теряет время занятия. Так как диагностическая работа со всем классом шла параллельно, мы приняли решение, тщательно анализируя выполнение методик Аидой, провести коррекционно-развивающую работу с ее когнитивными качествами, направленную на повышение ее внимательности. Помимо этого, в наши планы входила работа с Аидой непосредственно по запросу: страх перед пауками и крысами, а также консультативная проработка личностных качеств Аиды по итогам анализа результатов, выполненных ее вместе со всем классом методик из диагностического комплекса (результаты Аиды, полученные при помощи диагностики см. в Приложении).

**Занятие №2.** Второе занятие с Аидой мы посвятили работе над ее запросом: страх перед пауками и крысами. В качестве проработки страха было предложено нарисовать рисунок того, чего Аида боится. Аида охотно стала рисовать паука и рядом с ним крысу. После этого, мы с ней обсудили, зачем человеку нужен страх и нужен ли он вообще. Какая от него польза, и какой вред. Аида сказала, что совсем без страха человек жить не может, потому, что будет невнимательным, легкомысленным, будет недооценивать опасность и попадет в беду, потому, что и крысы, и пауки могут быть опасны. Но и слишком большой страх человеку тоже может повредить, если он будет преувеличивать опасность. Человек будет очень много нервничать и не сможет нормально жить. Мы предложили Аиде представить себе трех девочек с разным отношением к паукам и крысам. Одна девочка безумно боится их; другая – не боится их вовсе; третья разумно оценивает опасность, осознает, что крысы и пауки могут быть как опасны, так и неопасны и боится, когда на то действительно есть причина. Мы попросила Аиду порассуждать, что каждая из девочек сделает с рисунком. Аида ответила, что первая девочка выкинет рисунок, вторая оставит, отнесется с забавой, будет уверена, что никакой опасности не несут даже ядовитые пауки. Будет дразнить пауков и крыс. Третья девочка, со слов Аиды, сохранит рисунок. Будет иногда смотреть и вспоминать, что не всегда пауки и крысы опасны, но не всегда и безопасны. Что надо быть с ними внимательной и осторожной. Аида сказала, что хочет и постарается быть похожей на третью девочку. Поскольку параллельно с индивидуальными занятиями проводилась диагностическая работа, на следующее занятие мною была намечена коррекционно-развивающая работа с когнитивными функциями Аиды.

**Занятие №3.** 3 занятие мы с Аидой посвятили коррекционно-развивающей работе когнитивными функциями и развитию произвольности внимания для оптимизации ее учебной деятельности и избавления от неоправданной отвлекаемости и вследствие ее – медлительности. В качестве коррекционной работы с Аидой была проведена работа над ошибками по результатам методик «Существенные признаки», «Исключение понятия», «Аналогии». Помимо этого, с Аидой было проведено упражнение «Не собьюсь», суть которого сводится к тому, чтобы перечислить числа от 1 до 33 исключая все те, которые кратны трем, то есть: 1,2,4,5,7,8,10 и т.д. Также Аидой был выполнен графический диктант «Бабочка» по коррекционно-развивающей программе «Тропинка». На 4е занятие нами было запланировано продолжение работы над когнитивными функциями и начало работы с самооценкой и другими личностными качествами Аиды, что не противоречило диагностической работе, проводимой одновременно со всем классом.

**Занятие №4.** На 4 занятии в качестве коррекционно-развивающей работы была проведена работа над ошибками по результатам методики «Обобщение». Для анализа самооценки Аиды и ее взаимоотношений с одноклассниками и классным руководителем мною было предложено Аиде поиграть с заранее приготовленными игрушками в игру «Мой школьный день»[1,8,32,48]. Аида охотно согласилась. Количество игрушек позволяло задействовать в игре практически весь класс, что и было сделано Аидой.

Аида – лошадка;

Классный руководитель – птица;

Олег – обезьянка;

Арина А. – зайчик;

Саша – коровка;

Кирилл – телепузик;

Рустам – тигренок;

Арина В. – павлин;

Настя К. – попугай;

Владлен С. – собачка;

Настя Ж. – кролик;

Владимир Петрович (воспитатель из детского сада, где работает мама Аиды, и куда ходила сама Аида) – зеленый зайчик.

Аида играла очень увлеченно и заинтересованно. Не отвлекалась. Быстро определила, какой игрушке будет соответствовать каждый из ее одноклассников. В ходе игры начинала общение с игрушками первой. Общалась с интонацией, без агрессии. Все свои слова сопровождались действиями с игрушками.

**Аида** – *Я подхожу к детскому саду. У дверей детского сада меня встречают Настя К. и Настя Ж. (попугай и кролик). Настя К. прыгает на меня. Она всегда на всех прыгает.*

(девочки здороваются и договариваются вместе идти в школу. Встречают на пути зеленого зайца Владимира Петровича).

**Аида** – *Здравствуйте Владимир Петрович!*

**В.П.** – *Здравствуйте карапузки!*

**Аида** – *Владимир Петрович, а вы сегодня будете учить детей из группы «Улыбка»* (в этой группе воспитывалась Аида)?

(В.П. отвечает отрицательно. Девочки идут в школу).

**Аида** – *Ой! Людмила Андреевна идет!* (Подносит птицу). *Здравствуйте Людмила Андреевна!*

**Л.А.** – *Здравствуйте, девочки.*

**Аида** – *Людмила Андреевна! Нам надо идти в класс?*

**Л.А**. - *Нет. Пока не надо. Урок еще не начался.*

(Аида детально описывает приход в школу одноклассников. Здоровается со всеми, над кем-то подшучивает, объясняет мне, что в их классе так принято, и никто на это не обижается (одну одноклассницу называет Дездемона).).

С Настей К. и Настей Ж. **Аида** – *Можно я поучаствую в вашей ловушке для Владлена?* (подшутить над одноклассником).

**Настя К.** – *Нет! Ты вечно все ловушки портишь!*

(Аида объясняет мне, что не умет врать, и по ней всегда видно, когда она хочет нашалить).

Аида берет коровку и говорит:

**Аида** – *Саша! Привет! Ты сделал английский?*

**Саша** – *Нет! Я книжку потерял.*

**Аида** – *Людмила Андреевна вчера нашла чей-то английский под партой. Посмотри, может это твой.*

**Саша** (коровку подносит к птице) – *Людмила Андреевна, вы не видели мой учебник по английскому?*

**Л.А.** – *Да, Саша, я нашла вчера под партой чей-то учебник. Смотри, не теряй больше!*

Так во всех подробностях проходит весь школьный день. Аида не укладывается во время занятия и так как ее родители предупреждены, на какое именно время она задержится после уроков, приходится попросить ее поторопиться с завершением игры.

В итоге Аида говорит, что играть ей очень понравилось, что хотя у нее не все друзья в классе, но несколько хороших подруг есть и классный руководитель к ней относится хорошо. И для нее это очень важно. Она любит ходить в школу. И в школе она не чувствует себя одиноко.

Учитывая тот факт, что для младшего школьника, человеком, формирующим его самооценку, является классный руководитель, мы смогли сделать вывод о том, что отношения с ним Аиды не создают препятствий для ее благоприятного формирования. Нормальные отношения с одноклассниками, а с некоторыми из них и дружеские говорят о том, что Аида принята сверстниками, что тоже благотворно влияет на формирование ее самооценки. Пятое наше занятие я решила посвятить проработке школьной тревожности Аиды посредством беседы, опираясь на результаты, полученные при помощи методики изучения школьной тревожности по Филлипсу, так как в диагностической работе исследование тревожности в классе шло параллельно индивидуальной работе.

**Занятие №5.** На пятом занятии мы с Аидой обсуждали ее тревожность в школе, как общую, так и конкретно по всем показателям, упомянутым в методике по изучению школьной тревожности Филлипса. В результате беседы с Аидой выяснилось, что она переживает перед ответом на уроке, боится, что ответит плохо и не оправдает ожиданий классного руководителя, мнение которой для нее очень важно (это касается как учебной, так и внеучебной деятельности). Но при этом у нее не случалось кошмарных снов или проблем со здоровьем из-за учебы. Она не боится выполнять ответственные поручения и берется за них охотно. Аида говорит, что мнение друзей о ней не очень важно, так как оно меняется, а она остается такая, какая она есть. «Даже если сегодня они с кем-то другим играют. Завтра могут снова играть со мной. Пусть что хотят, то и думают». С классным руководителем отношения хорошие. Аида не боится его, но робеет перед ним как перед старшим по возрасту человеком, представляющим для нее пример, обладающим важным для нее мнением. Так же Аиде очень важно мнение о ней родителей. Она очень старается оправдать их надежды, чтобы их порадовать, но при этом говорит, что не сомневается, что они любят ее не за оценки, хотя и хотят ее гордится. Таким образом, степень школьной тревожности Аиды адекватна для ее возраста и не выходит за пределы нормы.

**Занятие №6.** На последнем шестом занятии нами с Аидой были подведены итоги нашей работы. Мы пришли к выводу, что очень полезным было обсуждение вреда и пользы страха. Аида сказала, что очень важным для нее был разбор ошибок по результатам выполнения методик, так как подобные занятия (исключение лишнего, аналогии) с ними периодически проводят в школе, и ей будет легче их выполнять, так как она очень хорошо разобралась в этой процедуре. Так же Аида сказала, что поняла, какая польза от высокого уровня внимательности на уроке, что, умея сосредоточится, меньше отвлекаешься и выполняешь занятие быстрее, и что совсем необязательно хорошо слушать подсказки, так как они не всегда верны. Аида добавила, что ей очень понравились наши занятия, и она сожалеет, что они завершены. В качестве рекомендаций мы хотели только обратить внимание учителей и родителей на повышение произвольной внимательности Аиды, так как из-за ее невысокого уровня девочка не отвечает порой на те вопросы, на которые знает ответы, отвлекается и теряет время занятия. В остальном, мы могли констатировать, что когнитивное и личностное развитие Аиды в норме, об этом говорят и результаты диагностики.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа с учащимися младших классов, проводимая в русле системного психологического сопровождения является важной и эффективной составляющей деятельности школьного психолога инновационного образовательного учреждения.

**Выводы:**

1. На основе проведенного экспериментального исследования выявлена взаимосвязь когнитивных и личностных качеств младших школьников, влияние социальных экспектаций на развитие когнитивной сферы младших школьников.
2. Проведенное с учащимися 2, 3классов исследование при помощи методик: «Существенные признаки»; «Исключение понятия»; «Аналогии»; «Обобщение»; «Лесенка»; «Диагностика школьной тревожности» Филипса; «Опросник школьной мотивации» Г.Н. Лускановой, позволило установить следующую взаимосвязь. Такие личностные особенности как самооценка, мотивация, тревожность влияют на развитие когнитивной сферы, а именно на степень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных; уровень овладения мыслительными операциями обобщения, отвлечения и аналогии.
3. Изучение личностных особенностей детей в процессе психологического консультирования в виде отдельного случая из психологической практики, а именно разбалансированной деятельности девочки Аиды из-за переживаний негативных эмоций страха и тому подобных, реально показал влияние личностной сферы на продуктивность когнитивной. Таким образом, по итогам экспериментального исследования мы определили, что результатом сопровождения личностного развития и саморазвития является проявление личностной рефлексии как способности школьника воспринимать и оценивать отношение взрослых людей к различным проявлениям его личности. Данный феномен можно отнести к развитию личностной рефлексии в младшем школьном возрасте, которая представляет собой интерес как для теории, так и для практики создания развивающих условий для учащихся инновационной школы.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В настоящее время, когда стремительными темпами развивается научно-технический прогресс и различного рода инновации становятся частью нашей жизни, системное психологическое сопровождение становления личности школьников становится очень важным аспектом психологической работы в сфере образования.

Сейчас необычайно актуально возникновение программ психолого-педагогической помощи или программ «сопровождения».

Создание системы психологической службы образования отвечало определенным запросам практики, необходимости применять психологические знания в процессе воспитания и развития детей.

В школе развиваются все основные когнитивные и личностные качества человека, при этом младший школьный возраст является базой для их развития. При возникновении каких-либо проблем у ребенка очень важно своевременное их решение, а также сопровождение и поддержка на протяжении его развития.

**Целью нашей дипломной работы** было рассмотрение концептуальных основ психологической поддержки и сопровождения развития когнитивной и личностной сфер младших школьников, а также проведение исследования взаимосвязи когнитивных и личностных качеств учащихся младших классов и серии индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в русле психологического сопровождения.

В нашей дипломной работе нами были решены следующие задачи:

Изучены теоретико-методологические основы психологического сопровождения и особенности, присущие младшему школьному возрасту.

1. Рассмотрены цели и задачи психологического сопровождения, произведено ознакомление с особенностями работы с учащимся в рамках данного направления психологической деятельности.
2. Проведено с учащимися 2-го и 3-го «Б» классов МОУ Лицея № 15 г. Пятигорска исследование когнитивных и личностных качеств при помощи методик: «Существенные признаки»; «Исключение понятия»; «Аналогии»; «Обобщение»; «Лесенка»; «Диагностика школьной тревожности» Филипса; «Опросник школьной мотивации» Г.Н. Лускановой.
3. Осуществлена с одним из учащихся серия коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения с целью обоснования важности и необходимости такого рода психологической работы.

По итогам нашей дипломной работы нами были сделаны следующие выводы:

Согласно полученным при помощи нашего исследования результатам можно сделать вывод о том, что степень развития когнитивных качеств младших школьников тесно связано с их самооценкой и оценкой их умственных способностей родственниками и друзьями. Чем выше оценивают, по мнению самих детей, их красоту, ум, доброту и счастье родители и друзья, тем выше показатели, полученные при исследовании когнитивных качеств.

По итогам индивидуальных занятий в русле системного психологического сопровождения в инновационном учреждении можно сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа с учащимися младших классов, проводимая в русле системного психологического сопровождения, является важной и эффективной составляющей деятельности школьного психолога инновационного образовательного учреждения.

Полученные нами данные вызывают интерес и нуждаются в дальнейшем изучении.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в «игровой цивилизации». Москва: Даниловский благовестник, 1999г.
2. Абрамова Г.С., Гаврилова Т.П., Лидерс А.Г. Психолог в начальной школе: Учебно-практическое пособие. Под ред. Андрущенко Т.Ю. Волгоград. Издательство Перемена. 1995год.
3. Анцыферова Л.И. «Психология как развивающая система научного знания» // Тенденции развития психологической науки. Москва, 1989г.
4. Баева И.А. «психологическая безопасность в образовании: Монография». СПб. Издательство «СОЮЗ», 2002год.
5. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в образовании. – СПб, 2002г.
6. Беляева Л.А. «Проблема понимания в педагогической деятельности». Екатеринбург, 1995г.
7. Бурминская Т.В., Захарова Е.Г., Кабанова О.А. «Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков». Москва. ACADEMA, 2002г.
8. Винникотт Д. Игра и реальность. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2002г.
9. Выготский Л.С. психология развития как феномен культуры. – М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996г.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6т. Москва, 1984г.
11. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2001г.
12. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1981г. №6, с.13-27.
13. Дейниченко Л.Б. «Методики исследования мыслительной деятельности школьника». Издательство ПГЛУ. Пятигорск 2005 год.
14. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. Москва «Педагогика», 1991г.
15. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. Москва, 1986г.
16. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. –М.: Педагогика, 1991г.
17. Здоровьесберегающие технологии в системе общего образования Ставропольского края / Под ред. Г.М. Соловьева. Ставрополь: Сервисшкола, 2003г.
18. Зинченко В.П. «Психологическая педагогика». Материалы к курсу лекций Ч.1. Живое знание. – Самара, 19887.
19. Игропуло И.Ф. Управление инновационными процессами в образовательном учреждении: методология, теория, технология: Монография. – Москва: Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола, 2003г.
20. Князева Т.Н. «Я учусь учиться». Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. Издательство Аркти. Москва 2004год.
21. Косинцева Ю.Ф. Некоторые подходы к оценке социальных инноваций при реформировании систем образования. Материалы II Зимней научно-практической педагогической сессии «Приоритетные направления практической психологии в XXIв.», Пятигорск, ПГЛУ, 2001г.
22. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. Москва: Изд-во РОУ, 1996г.
23. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-хт. – М.: Педагогика,1983г.
24. Маркова А.К., Абрамова Г.С. Учебная деятельность как предмет психологического исследования // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва, 1981г. с 88-93.
25. Могила О.И. «Организация субъект-субъектного взаимодействия как условие создания развивающей среды в общеобразовательной школе для младших школьников с задержкой психического развития». Лабинск 2002год.
26. Мухина В.С. «Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество». Учебник для студентов вузов. Москва. Издательский центр «Академия», 1997г.
27. Мухина В.С. «Возрастная психология». Москва. Издательство ACADEMA 200год.
28. Мухина В.С. «Психология детства и отрочества». Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов – Москва: Институт практической психологии, 1998г.
29. Никольская И.М., Грановская Р.М. «Психологическая защита у детей». СПб, 200г.
30. Новиков А.М. «Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития». Москва: Эгви, 200г.
31. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении/ Под. ред. И.А. Баевой. – СПб, 2006г.
32. Осорина М.В. К построению психологической концепции игрушки/ Электронный материал Съезда РПО «Психология и культура». – СПб, 2003г.
33. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. «История психологии». Москва 1994г.
34. Практическая психология в развивающем образовательном пространстве. Коллективная монография \ под ред. Швалевой Н.М. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ 2002г.
35. Психология образования: проблемы и перспективы. Материал Первой международной научно-практичечской конференции. Москва 2004год. Ст. Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаева «Место практической психологии в системе психологического знания» стр.75.
36. Регуш Л.А. История развития практической психологии в системе образования.// Психологическая подготовка в вузе: проблемы и подходы к решению. Часть 2 – Челябинск, 2004г.
37. Регуш Л.А., Семикин В.В. Вокруг «Основ общей психологии»// проблема субъекта в психологической науке. Под ред А.В. Брушлинского. Москва 2000г.
38. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997г, №3, с-40-51.
39. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. Москва,1994г.
40. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб: Притер, 2003г.
41. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико - консультативная деятельность психолога образования. Москва Изд-во Айрис-Пресс, 2006г.
42. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб, РГПУ, 2002г.
43. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии. Дисс. докт. психол. наук. СПб, 2004г.
44. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986г.
45. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности// Автореферат на соискание ученой степени кандидата пси. Наук. – СПб, 1992г.
46. Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи. Материалы Региональной научно-практической конференции (2 октября 2002г.): в 2т. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002г. Т.2.
47. Становление личности в условиях развивающей среды инновационной школы. Коллективная монография. Пятигорск. Издательство ПГЛУ. 2006 год.
48. Тендрякова М. Время в зеркале детской игры// Педология. Новый век. 2000г. №6.
49. Хухлаева О.В. «Основы психологического консультирования и психологической коррекции». Москва. Академия, 2001г.
50. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. Москва: исследовательский центр проблем подготовки специалистов. Издательская фирма «Логос», 1993г.
51. Швалева Н.М., Косинцева Ю.Ф. Непрерывное профессиональное образование – психологический профиль. Материалы 46-й научно-практической конференции для преподавателей и студентов «XXIвек – век образования», секция: «Образовательные процесс: обеспечение целостности и усиление его воспитательных функций», Ставрополь, СГУ, 2001г.
52. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика,1989г.
53. Эльконин Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития// Вопросы психологии. 1992г., №3-4. – С. 7-13.

**Приложение 1**

**Таблица 1**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Существенные признаки»**

МОУ лицей №15 2«Б» класс 2005-2006 уч. год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя | Балл | Уровень умения дифференцировать  существенные признаки от несущественных |
| 1. | Наталья | 20,1 | Выше среднего |
| 2. | Давид | 19,9 | Средний |
| 3. | Анна | 15,7 | Средний |
| 4. | Вера | 18,5 | Средний |
| 5. | Ольга | 20,4 | Выше среднего |
| 6. | Александр | 19,9 | Средний |
| 7. | София | 22,7 | Выше среднего |
| 8. | Виктор | 22,7 | Выше среднего |
| 9. | Валентин | 22,7 | Выше среднего |
| 10. | Артем | 19,9 | Средний |
| 11. | Анастасия Б. | 15,9 | Средний |
| 12. | Валерий | 20,1 | Выше среднего |
| 13. | Анастасия П. | 17,7 | Средний |
| 14. | Алина | 20,1 | Выше среднего |
| 15. | Дарья | 7,6 | Низкий уровень |
| 16. | Тамара | 23,3 | Высокий уровень |

**Приложение 2**

**Таблица 2**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Исключение лишнего»**

МОУ лицей №15 2«Б» класс 2005-2006 уч. год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя | Балл | Уровень владения операциями «обобщения  и отвлечения» |
| 1. | Наталья | 22,9 | Выше среднего |
| 2. | Давид | 26 | Высокий |
| 3. | Анна | 23,2 | Высокий |
| 4. | Вера | 20,5 | Выше среднего |
| 5. | Ольга | 23,1 | Высокий |
| 6. | Александр | 23,1 | Высокий |
| 7. | София | 23,2 | Высокий |
| 8. | Виктор | 23,2 | Высокий |
| 9. | Валентин | 20,7 | Выше среднего |
| 10. | Артем | 20,7 | Выше среднего |
| 11. | Анастасия Б. | 23,1 | Высокий |
| 12. | Валера | 20,8 | Выше среднего |
| 13. | Анастасия П. | 26 | Высокий |
| 14. | Алина | 13 | Ниже среднего |
| 15. | Дарья | 23 | Высокий |
| 16. | Тамара | 20,8 | Выше среднего |

**Приложение 3**

**Таблица 3**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Аналогии»**

МОУ лицей №15 2«Б» класс 2005-2006 уч.год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя | Балл | Уровень владения мыслительной  операцией «аналогия» |
| 1. | Наталья | 15,8 | Средний |
| 2. | Давид | 23 | Высокий |
| 3. | Анна | 11,3 | Ниже среднего |
| 4. | Вера | 23 | Высокий |
| 5. | Ольга | 23 | Высокий |
| 6. | Александр | 6,7 | Низкий |
| 7. | София | 15,6 | Средний |
| 8. | Виктор | 17,7 | Средний |
| 9. | Валентин | 18 | Выше среднего |
| 10. | Артем | 13,4 | Ниже среднего |
| 11. | Анастасия Б. | 23 | Высокий |
| 12. | Валера | 13,2 | Ниже среднего |
| 13. | Анастасия П. | 15,8 | Средний |
| 14. | Алина | 13,5 | Ниже среднего |
| 15. | Дарья | 11,3 | Ниже среднего |
| 16. | Тамара | 20,4 | Высокий |

**Приложение 4**

**Таблица 4**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Обобщение»**

МОУ лицей №15 2«Б» класс 2005-2006 уч. год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя | Балл | Уровень овладения мыслительной  операцией обобщение |
| 1. | Наталья | 15,3 | Средний |
| 2. | Давид | 17,5 | Средний |
| 3. | Анна | 10,6 | Низкий |
| 4. | Вера | 17,7 | Средний |
| 5. | Ольга | 14,9 | Ниже среднего |
| 6. | Александр | 20,1 | Выше среднего |
| 7. | София | 20,3 | Выше среднего |
| 8. | Виктор | 17,4 | Средний |
| 9. | Валентин | 20,1 | Выше среднего |
| 10. | Артем | 20,3 | Выше среднего |
| 11. | Анастасия Б. | 17,5 | Средний |
| 12. | Валерий | 22,5 | Высокий |
| 13. | Анастасия П. | 17,8 | Средний |
| 14. | Алина | 14,9 | Ниже среднего |
| 15. | Дарья | 14,9 | Ниже среднего |
| 16. | Тамара | 22,5 | Высокий |

**Приложение 5**

**Таблица 5**

**Результаты, полученные при помощи исследования самооценки при помощи методики Лесенка.**

**МОУ Лицей № 15 2 «Б» класс 2005 – 2006 уч.г.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя  Название лесенки | Я | М | П | Д | У | Я | М | П | Д | У | Я | М | П | Д | У | Я | М | П | Д | У |
| Красивый - некрасивый | | | | | Добрый - злой | | | | | Умный - глупый | | | | | Счастливый - несчастный | | | | |
| 1. | Наталья | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| 2. | Давид | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 3. | Анна | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4. | Вера | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5. | Ольга | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| 6. | Александр | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 7. | София | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 8. | Виктор | 5 | 4 | 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 | 2 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 9. | Валентин | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 10. | Артем | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 11. | Анастасия Б. | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 12. | Валерий | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 13. | Анастасия П. | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 14. | Алина | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 1 | 3 | 2 | 5 | 5 | 4 | 1 | 2 |
| 15. | Дарья | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 16. | Тамара | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |

**Приложение 6**

**Таблица 6**

**Результаты, полученные при помощи методики Н.Г. Лускановой «Мотивация обучения в школе»**

МОУ лицей №15 2«Б» класс 2005-2006 уч.год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя | Балл | Уровень школьной мотивации |
| 1. | Наталья | 24 | Хорошая школьная мотивация |
| 2. | Давид | 17 | В целом положительное отношение к школе |
| 3. | Анна | 16 | В целом положительное отношение к школе |
| 4. | Вера | 18 | В целом положительное отношение к школе |
| 5. | Ольга | 12 | Низкая мотивация обучения в школе |
| 6. | Александр | 28 | Высокая школьная мотивация |
| 7. | София | 11 | Низкая мотивация обучения в школе |
| 8. | Виктор | 16 | В целом положительное отношение к школе |
| 9. | Валентин | 13 | Низкая мотивация обучения в школе |
| 10. | Артем | 20 | Хорошая школьная мотивация |
| 11. | Анастасия Б. | 11 | Низкая мотивация обучения в школе |
| 12. | Валерий | 17 | В целом положительное отношение к школе |
| 13. | Анастасия П. | 10 | Низкая мотивация обучения в школе |
| 14. | Алина | 24 | Хорошая школьная мотивация |
| 15. | Дарья | 21 | Хорошая школьная мотивация |
| 16. | Тамара | 18 | В целом положительное отношение к школе |

**Приложение 7**

**Таблица 7**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя | Значение уровня тревожности по пок-лям 1-8 в % | | | | | | | | Ср. знач. трев. | Уровень тревожности |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1. | Наталья | 27,7 | 36 | 15,3 | 33,3 | 33,3 | 20 | 20 | 25 | 26,325 | Тревожность в пределах нормы |
| 2. | Давид | 27,2 | 36,3 | 61,5 | 16,6 | 50 | 80 | - | 50 | 45,94286 | Тревожность в пределах нормы |
| 3. | Анна | 40,9 | 36,3 | 38,4 | 33,3 | 50 | 20 | - | 50 | 38,41429 | Тревожность в пределах нормы |
| 4. | Вера | 63,6 | 63,3 | 53,8 | 33,3 | 83,3 | 80 | 60 | 50 | 60,9125 | Повышенная тревожность |
| 5. | Ольга | 22,7 | 45,4 | 61,5 | 66,6 | 66,6 | 60 | 20 | 62,5 | 50,6625 | Повышенная тревожность |
| 6. | Александр | 18 | 27,2 | 38,4 | 16,6 | 66,6 | 20 | 20 | 75 | 35,225 | Тревожность в пределах нормы |
| 7. | София | 63,6 | 27,2 | 61,5 | 66,6 | 100 | 100 | 80 | 62,5 | 70,175 | Повышенная тревожность |
| 8. | Виктор | 31,8 | 45,4 | 38,4 | 16,6 | 83 | 20 | 40 | 62,5 | 42,2125 | Тревожность в пределах нормы |
| 9. | Валентин | 54,5 | 36,3 | 30 | 16,6 | 66,6 | 60 | 60 | 62,5 | 48,3125 | Тревожность в пределах нормы |
| 10. | Артем | 40,9 | 36,3 | 38,4 | 50 | 50 | 40 | 20 | 25 | 37,575 | Тревожность в пределах нормы |
| 11. | Анастасия Б. | 31,8 | 45,4 | 61,5 | 83,3 | 83,3 | 60 | 20 | 62,5 | 55,975 | Повышенная тревожность |
| 12. | Валерий | 27,2 | 45,4 | 69 | 50 | 66,6 | 80 | - | 62,5 | 57,24286 | Повышенная тревожность |
| 13. | Анастасия П. | 63,6 | 36,3 | 46 | 66,6 | 83 | 40 | - | 37,5 | 63,6 | Повышенная тревожность |
| 14. | Алина | 45,4 | 72 | 61,5 | - | 50 | 40 | 40 | 87,5 | 56,62857 | Повышенная тревожность |
| 15. | .Дарья | 63,6 | 72,7 | 38,4 | 66,6 | 83,3 | 80 | 80 | 50 | 66,825 | Повышенная тревожность |
| 16. | Тамара | 81 | 54,5 | 53,8 | 100 | 100 | 80 | 20 | 75 | 70,5375 | Повышенная тревожность |

**Приложение 8**

**Проблемная карта младшего школьного возраста на примере 2 «Б» класса МОУ Лицея № 15. 2005 – 2006 учебный год (Общее количество респондентов - 16).**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Методика | Цель | Уровень | Кол-во  учащихся в % | Уровень по  группе |
| 1. | «Существенные  признаки» | Изучение уровня умения дифференцировать  существенные признаки от несущественных | Низкий | 6,25 | Для группы характерен  средний уровень умения  дифференцировать  существенные признаки  от несущественных |
| Ниже среднего | - |
| Средний | 43,75 |
| Выше среднего | 43,75 |
| Высокий | 6,25 |
| 2. | «Исключение  понятия» | Изучение уровня овладения мыслительными  операциями обобщения и отвлечения | Низкий | - | Для группы характерен  средний уровень овладения мыслительными  операциями  обобщения и отвлечения |
| Ниже среднего | 6,26 |
| Средний | - |
| Выше среднего | 37,5 |
| Высокий | 56,25 |
| 3. | «Аналогии» | Изучение уровня овладения мыслительной  операцией аналогия | Низкий | 6,25 | Для группы характерен  средний овладения  мыслительной  операцией аналогия |
| Ниже среднего | 37,5 |
| Средний | 25 |
| Выше среднего | 6,25 |
| Высокий | 25 |
| 4. | «Обобщение» | Изучение уровня овладения мыслительной  операцией обобщение | Низкий | 6,25 | Для группы характерен  средний уровень овладения мыслительной  операцией обобщение |
| Ниже среднего | 18,5 |
| Средний | 37,5 |
| Выше среднего | 25 |
| Высокий | 12,5 |
| 5. | «Лесенка» | Диагностика самооценки | Для группы характерно наличие как дифференцированной, так и недифференцированной завышенной и заниженной самооценок | | |
| 6. | «Опросник школьной мотивации» Н.Г. Лускановой | Диагностика мотивации обучения в школе | Негативное отношение к школе | - | Для группы характерно в целом  положительное отношение  к обучению в школе, обусловленное,  прежде всего, внеучебными сторонами |
| Низкий уровень мотивации обучения в школе | 31,25 |
| В целом – положительное отношение к школе | 37,5 |
| Хорошая школьная мотивация | 25 |
| Высокая мотивация обучения в школе | 6,25 |
| 7. | Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса | Диагностика уровня школьной тревожности | Тревожность в пределах нормы | 43,75 | Для группы характерна  в незначительной мере  повышенная школьная тревожность |
| Повышенная тревожность | 56,25 |
| Высокая тревожность | - |

**Приложение 9**

**Таблица 9**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Существенные признаки»**

МОУ лицей №15 3«Б» класс 2007год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия | Балл | Уровень умения дифференцировать  существенные признаки от несущественных |
| 1. | Абакумов В. | 4,5 | Низкий |
| 2. | Абалакин С. | 20,1 | Выше среднего |
| 3. | Андриянов И. | 14,9 | Ниже среднего |
| 4. | Амехина А. | 22,7 | Выше среднего |
| 5. | Арзуманов А. | 17,7 | Средний |
| 6. | Арсцатурян А. | 18,9 | Средний |
| 7. | Борисов К. | 19,9 | Средний |
| 8. | Вартанова А. | 14,9 | Ниже среднего |
| 9. | Вартанов Ю. | 15,7 | Средний |
| 10. | Волоковой П. | 20,1 | Выше среднего |
| 11. | Воронкина М. | 19,9 | Средний |
| 12. | Добросердов С. | 12,6 | Ниже среднего |
| 13. | Желудкова А. | 22,7 | Выше среднего |
| 14. | Касьян А. | 17,3 | Средний |
| 15. | Котвицкая А. | 9,5 | Низкий |
| 16. | Михина М. | 16,1 | Средний |
| 17. | Османова А. | 20,5 | Выше среднего |
| 18. | Симонян Т. | 17,7 | Средний |
| 19. | Сулимов В. | 20,1 | Выше среднего |
| 20. | Туманов П. | 20,1 | Выше среднего |
| 21. | Халин О. | 17,1 | Средний |
| 22. | Холопов Р. | 11 | Низкий |

**Приложение 10**

**Таблица 10**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия | Балл | Уровень владения операциями «обобщения и отвлечения» |
| 1. | Абакумов В. | 13,1 | Ниже среднего |
| 2. | Абалакин С. | 13 | Ниже среднего |
| 3. | Андриянов И. | 26 | Высокий |
| 4. | Амехина А. | 20,6 | Выше среднего |
| 5. | Арзуманов А. | 26 | Высокий |
| 6. | Арсцатурян А. | 23,1 | Высокий |
| 7. | Борисов К. | 18,1 | Средний |
| 8. | Вартанова А. | 23 | Высокий |
| 9. | Вартанов Ю. | 20,6 | Выше среднего |
| 10. | Волоковой П. | 23 | Высокий |
| 11. | Воронкина М. | 17,8 | Средний |
| 12. | Добросердов С. | 23 | Высокий |
| 13. | Желудкова А. | 20,6 | Выше среднего |
| 14. | Касьян А. | 15,7 | Средний |
| 15. | Котвицкая А. | 12,6 | Ниже среднего |
| 16. | Михина М. | 18,1 | Средний |
| 17. | Османова А. | 17,5 | Средний |
| 18. | Симонян Т. | 20,6 | Выше среднего |
| 19. | Сулимов В. | 18 | Средний |
| 20. | Туманов П. | 23 | Высокий |
| 21. | Халин О. | 20,6 | Выше среднего |
| 22. | Холопов Р. | 20,7 | Выше среднего |

**«Исключение лишнего»**

МОУ лицей №15 3«Б» класс 2007год.

**Приложение 11**

**Таблица 11**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Аналогии»**

МОУ лицей №15 3«Б» класс 2007год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия | Балл | Уровень владения мыслительной операцией «аналогия» |
| 1. | Абакумов В. | 6,3 | Низкий |
| 2. | Абалакин С. | 11,7 | Ниже среднего |
| 3. | Андриянов И. | 13,8 | Ниже среднего |
| 4. | Амехина А. | 13,5 | Ниже среднего |
| 5. | Арзуманов А. | 13,2 | Ниже среднего |
| 6. | Арсцатурян А. | 13,2 | Ниже среднего |
| 7. | Борисов К. | 11,4 | Ниже среднего |
| 8. | Вартанова А. | 11,2 | Ниже среднего |
| 9. | Вартанов Ю. | 16,2 | Средний |
| 10. | Волоковой П. | 11 | Ниже среднего |
| 11. | Воронкина М. | 15,9 | Средний |
| 12. | Добросердов С. | 8,8 | Низкий |
| 13. | Желудкова А. | 11 | Ниже среднего |
| 14. | Касьян А. | 6,6 | Низкий |
| 15. | Котвицкая А. | 4,4 | Низкий |
| 16. | Михина М. | 6,7 | Низкий |
| 17. | Османова А. | 15,5 | Средний |
| 18. | Симонян Т. | 18,2 | Выше среднего |
| 19. | Сулимов В. | 11,7 | Ниже среднего |
| 20. | Туманов П. | 13,4 | Ниже среднего |
| 21. | Халин О. | 6,4 | Низкий |
| 22. | Холопов Р. | 8,9 | Низкий |

**Приложение 12**

**Таблица 12**

**Результаты, полученные при помощи методики Л.Б. Дейниченко «Обобщение»**

МОУ лицей №15 3«Б» класс 2007год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия | Балл | Уровень овладения мыслительной  операцией обобщение |
| 1. | Абакумов В. | 12,5 | Ниже среднего |
| 2. | Абалакин С. | 15,6 | Средний |
| 3. | Андриянов И. | 19,9 | Выше среднего |
| 4. | Амехина А. | 20,1 | Выше среднего |
| 5. | Арзуманов А. | 15,1 | Средний |
| 6. | Арсцатурян А. | 15,1 | Средний |
| 7. | Борисов К. | 15,6 | Средний |
| 8. | Вартанова А. | 15,1 | Средний |
| 9. | Вартанов Ю. | 20,1 | Выше среднего |
| 10. | Волоковой П. | 17,3 | Средний |
| 11. | Воронкина М. | 17,5 | Средний |
| 12. | Добросердов С. | 12,9 | Ниже среднего |
| 13. | Желудкова А. | 12,5 | Ниже среднего |
| 14. | Касьян А. | 17,3 | Средний |
| 15. | Котвицкая А. | 13,2 | Ниже среднего |
| 16. | Михина М. | 12,8 | Ниже среднего |
| 17. | Османова А. | 14,5 | Ниже среднего |
| 18. | Симонян Т. | 20,1 | Выше среднего |
| 19. | Сулимов В. | 15,3 | Средний |
| 20. | Туманов П. | 17,3 | Средний |
| 21. | Халин О. | 17,3 | Средний |
| 22. | Холопов Р. | 12,5 | Ниже среднего |

**Приложение 13**

**Таблица 13**

**Результаты, полученные при помощи исследования самооценки при помощи методики Лесенка.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия  Название лесенки | Я | М | П | Д | У | Я | М | П | Д | У | Я | М | П | Д | У | Я | М | П | Д | У |
| Красивый - некрасивый | | | | | Добрый - злой | | | | | Умный - глупый | | | | | Счастливый - несчастный | | | | |
| 1. | Абакумов В. | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 2. | Абалакин С. | 5 | 5 | 5 | 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 3. | Андриянов И. | 3 | 2 |  | 4 | 2 | 3 | 5 |  | 1 | 3 | 3 | 2 |  | 4 | 3 | 5 | 2 |  | 3 | 2 |
| 4. | Амехина А. | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 5. | Арзуманов А. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6. | Арсцатурян А. | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 5 | 5 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| 7. | Борисов К. | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 8. | Вартанова А. | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 |
| 9. | Вартанов Ю. | 5 | 5 |  | 4 | 4 | 4 | 5 |  | 3 | 5 | 5 | 5 |  | 5 | 5 | 5 | 5 |  | 5 | 5 |
| 10. | Волоковой П. | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| 11. | Воронкина М. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 12. | ДобросердовС. | 1 | 4 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 3 | 4 | 5 | 1 |
| 13. | Желудкова А. | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 1 |
| 14. | Касьян А. | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 15. | Котвицкая А. | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 16. | Михина М. | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 17. | Османова А. | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 18. | Симонян Т. | 2 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 19. | Сулимов В. | 4 | 5 |  | 3 | 3 | 4 | 5 |  | 3 | 4 | 4 | 5 |  | 4 | 5 | 5 | 5 |  | 4 | 5 |
| 20. | Туманов П. | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 21. | Халин О. | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 |
| 22. | Холопов Р. | 3 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 5 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 1 | 5 |

**Приложение 14**

**Таблица 14**

**Результаты, полученные при помощи методики Н.Г. Лускановой**

**«Мотивация обучения в школе»**

МОУ лицей №15 3«Б» класс 2007год.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| п/п | Фамилия | Балл | Уровень школьной мотивации |
| 1. | Абакумов В. | 12 | Низкий уровень мотивации |
| 2. | Абалакин С. | 9 | Негативное отношение к школе |
| 3. | Андриянов И. | 7 | Негативное отношение к школе |
| 4. | Амехина А. | 24 | Хорошая школьная мотивация |
| 5. | Арзуманов А. | 23 | Хорошая школьная мотивация |
| 6. | Арсцатурян А. | 6 | Негативное отношение к школе |
| 7. | Борисов К. | 17 | В целом – положительное отношение к школе |
| 8. | Вартанова А. | 8 | Негативное отношение к школе |
| 9. | Вартанов Ю. | 28 | Высокий уровень школьной мотивации |
| 10. | Волоковой П. | 10 | Низкий уровень мотивации |
| 11. | Воронкина М. | 12 | Низкий уровень мотивации |
| 12. | Добросердов С. | 15 | В целом – положительное отношение к школе |
| 13. | Желудкова А. | 15 | В целом – положительное отношение к школе |
| 14. | Касьян А. | 22 | Хорошая школьная мотивация |
| 15. | Котвицкая А. | 20 | Хорошая школьная мотивация |
| 16. | Михина М. | 12 | Низкий уровень мотивации |
| 17. | Османова А. | 20 | Хорошая школьная мотивация |
| 18. | Симонян Т. | 26 | Высокий уровень школьной мотивации |
| 19. | Сулимов В. | 11 | Низкий уровень мотивации |
| 20. | Туманов П. | 21 | Хорошая школьная мотивация |
| 21. | Халин О. | 16 | В целом – положительное отношение к школе |
| 22. | Холопов Р. | 13 | Низкий уровень мотивации |

**Приложение 15**

**Таблица 15**

**Результаты, полученные при помощи методики «Изучение школьной тревожности» Филлипса.**

**МОУ Лицей №15 3«Б» класс 2007 – 2008 уч.г.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия | Значение уровня тревожности по пок-лям 1-8 в % | | | | | | | | Ср.  знач.  трев. | Уровень  тревожности |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1. | Абакумов В. | 22,7 | 45,45 | 61,5 | 50 | 66,6 | 60 | - | 62,5 | 52,7 | Тревожность повышенная |
| 2. | Абалакин С. | 54,5 | 72,72 | 76,9 | 33,3 | 83,3 | 100 | 40 | 87,5 | 68,5 | Тревожность повышенная |
| 3. | Андриянов И. | 59 | 45,45 | 53,8 | 33,3 | 66,6 | 100 | - | 50 | 58,3 | Тревожность повышенная |
| 4. | Амехина А. | 4,5 | 72,72 | 30,7 | 66,6 | 16,6 | 60 | - | 12,5 | 37,66 | Тревожность в пределах нормы |
| 5. | Арзуманов А. | 68,18 | 9 | 53.8 | 33,3 | 83,3 | 60 | 20 | 50 | 46,25 | Тревожность в пределах нормы |
| 6. | Арсцатурян А. | 100 | 45,45 | 53,8 | 100 | 100 | 80 | 100 | 50 | 78,7 | Тревожность высокая |
| 7. | Борисов К. | 50 | 45,45 | 46,15 | 66,6 | 83,3 | 80 | 40 | 62,5 | 59,25 | Тревожность повышенная |
| 8. | Вартанова А. | 40,9 | 36,36 | 61,5 | 33,3 | 83,3 | 40 | 60 | 62,5 | 52,2 | Тревожность повышенная |
| 9. | Вартанов Ю. | 50 | 18,18 | 38,46 | 66,6 | 50 | 20 | 40 | 25 | 38,5 | Тревожность в пределах нормы |
| 10. | Волоковой П. | 45,45 | 36,36 | 23 | 83,3 | 83,3 | 20 | - | 50 | 48,8 | Тревожность в пределах нормы |
| 11. | Воронкина М. | 45,45 | 45,45 | 53,8 | 50 | 83,3 | 60 | 40 | 75 | 56,6 | Тревожность повышенная |
| 12. | Добросердов С. | 40,9 | 27,27 | 38,46 | 50 | 66,6 | 60 | - | 62,5 | 49,4 | Тревожность в пределах нормы |
| 13. | Желудкова А. | 86,3 | 27,27 | 61,5 | 66,6 | 83,3 | 80 | 80 | 62,5 | 68,4 | Тревожность повышенная |
| 14. | Касьян А. | 13,6 | 36,36 | 15,38 | 66,6 | 33,3 | - | 20 | 37,5 | 31,8 | Тревожность в пределах нормы |
| 15. | Котвицкая А. | 45,45 | 36,36 | 61,5 | 33,3 | 83,3 | 100 | 60 | 62,5 | 60,3 | Тревожность повышенная |
| 16. | Михина М. | 72,7 | 36,36 | 30,7 | 83,3 | 100 | 40 | 60 | 75 | 62,3 | Тревожность повышенная |
| 17. | Османова А. | 54,5 | 45,45 | 38,46 | 66,6 | 66,6 | 60 | 20 | 25 | 47 | Тревожность в пределах нормы |
| 18. | Симонян Т. | 100 | 54,54 | 53,8 | 83,3 | 100 | 80 | 100 | 62,5 | 79,3 | Тревожность высокая |
| 19. | Сулимов В. | 90,9 | 72,72 | 61,5 | 100 | 100 | 60 | 100 | 50 | 79,4 | Тревожность высокая |
| 20. | Туманов П. | 50 | 36,36 | 38,46 | 66,6 | 83,3 | 20 | - | 62,5 | 51 | Тревожность повышенная |
| 21. | Халин О. | 50 | 18,18 | 23 | 50 | 83,3 | 40 | 20 | 37,5 | 40,2 | Тревожность в пределах нормы |
| 22. | Холопов Р. | 27,27 | 36,36 | 61,5 | 16,6 | 33,3 | 60 | - | 50 | 40,7 | Тревожность в пределах нормы |

**Приложение 16**

**Проблемная карта младшего школьного возраста на примере 3 «Б» класса МОУ Лицея № 15. 2007 – 2008 учебный год (Общее количество респондентов - 22).**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Методика | Цель | Уровень | Кол-во  учащихся в % | Уровень по  группе |
| 1. | «Существенные  признаки» | Изучение уровня умения дифференцировать  существенные признаки от несущественных | Низкий | 13,6 | Для группы характерен  средний уровень умения  отличать существенные  признаки от  несущественных |
| Ниже среднего | 13,6 |
| Средний | 40,9 |
| Выше среднего | 31,8 |
| Высокий | - |
| 2. | «Исключение  понятия» | Изучение уровня овладения мыслительными  операциями обобщения и отвлечения | Низкий | - | Для группы характерен  средний уровень  овладения мыслительными  операциями обобщения  и отвлечения |
| Ниже среднего | 13,6 |
| Средний | 27,3 |
| Выше среднего | 27,3 |
| Высокий | 31,8 |
| 3. | «Аналогии» | Изучение уровня овладения мыслительной  операцией аналогия | Низкий | 31,8 | Для группы характерен  уровень овладения  мыслительной операцией  аналогия ниже среднего |
| Ниже среднего | 50 |
| Средний | 13,6 |
| Выше среднего | 4,5 |
| Высокий | - |
| 4. | «Обобщение» | Изучение уровня овладения мыслительной  операцией обобщение | Низкий | - | Для группы характерен  средний уровень  овладения мыслительной  операцией обобщение |
| Ниже среднего | 31,8 |
| Средний | 50 |
| Выше среднего | 13,63 |
| Высокий | - |
| 5. | «Лесенка» | Диагностика самооценки | Для группы характерно наличие как дифференцированной, так и недифференцированной завышенной и заниженной самооценок | | |
| 6. | «Опросник школьной мотивации» Н.Г. Лускановой | Диагностика мотивации обучения в школе | Негативное отношение к школе | 18,18 | Для группы характерно  в целом положительное  отношение к обучению  в школе, связанное в основном  с его внеучебными сторонами |
| Низкий уровень мотивации обучения в школе | 27,27 |
| В целом – положительное отношение к школе | 18,18 |
| Хорошая школьная мотивация | 27,27 |
| Высокая мотивация обучения в школе | 9 |
| 7. | Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса | Диагностика уровня школьной тревожности | Тревожность в пределах нормы | 40,9 | Для группы характерна  повышенная школьная тревожность |
| Повышенная тревожность | 45,45 |
| Высокая тревожность | 13,63 |

**Приложение 17**

**Таблица 17**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 2 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере таких личностных качеств как мотивация и тревожность**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| Опросник школьной мотивации Н.Г. Лускановой | -0,1045 | -0,39732 | **-0,55779** | -0,04901 |
| Диагностика школьной тревожности по Филлипсу | -0,14561 | -0,11447 | 0,258645 | 0,295505 |

**Приложение 18**

**Таблица 18 а)**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 2 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере такого личностного качества как самооценка**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Самооценка, исследуемая при помощи методики «Лесенка» | Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| (Я) красивый-некрасивый | -0,27215 | 0,121939 | -0,15731 | -0,248946376 |
| (Мама) красивый-некрасивый | -0,257704628 | 0,26046536 | -0,081019465 | -0,134252961 |
| (Папа) красивый-некрасивый | -0,320652496 | 0,199815032 | -0,073719543 | 0,056491522 |
| (Друг) красивый-некрасивый | -0,350661589 | **0,489200281** | -0,119057551 | 0,106038 |
| (Учитель) красивый-некрасивый | -0,146228769 | 0,398085857 | 0,040029923 | -0,152944229 |
| (Я) добрый-злой | -0,261947335 | **0,73981497** | 0,132017068 | -0,186773285 |
| (Мама) добрый-злой | -0,220566192 | **0,522565761** | 0,237692689 | -0,114379848 |
| (Папа) добрый-злой | -0,346411561 | 0,230121983 | 0,083576667 | 0,127989094 |
| (Друг) добрый-злой | -0,434299664 | 0,360937348 | 0,093009354 | 0,001621877 |
| (Учитель) добрый-злой | -0,369376559 | -0,171032924 | -0,137380576 | -0,251018305 |

**Приложение 19**

**Таблица 18 б)**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 2 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере такого личностного качества как самооценка**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Самооценка, исследуемая при помощи методики «Лесенка» | Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| (Я) умный-глупый | **-0,46461** | -0,07328 | -0,40663 | -0,29831 |
| (Мама) умный-глупый | -0,00649 | 0,019225 | -0,04062 | -0,16652 |
| (Папа) умный-глупый | -0,17178 | **0,487639** | 0,172248 | 0,124329 |
| (Друг) умный-глупый | -0,33459 | 0,358065 | -0,18594 | 0,039684 |
| (Учитель) умный-глупый | **-0,47539** | 0,113305 | -0,28249 | -0,03253 |
| (Я) счастливый-несчастный | -0,12009 | -0,36157 | **-0,45875** | -0,12069 |
| (Мама) счастливый-нестастный | -0,25129 | -0,29169 | -0,08648 | -0,31419 |
| (Папа) счастливый-несчастный | -0,34345 | -0,08172 | -0,23614 | 0,006831 |
| (Друг) счастливый-несчастный | **-0,47289** | **0,450837** | -0,05164 | -0,05317 |
| (Учитель) счастливый-несчастный | -0,14888 | 0,31694 | -0,13231 | 0,15983 |

**Приложение 20**

**Таблица 19**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 3 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере таких личностных качеств как мотивация и тревожность. (Все учащиеся)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| Опросник школьной мотивации Н.Г. Лускановой | 0,109549 | -0,04478 | 0,234956 | 0,369184 |
| Диагностика школьной тревожности по Филлипсу | 0,165225163 | -0,093876655 | 0,220628753 | -0,157434602 |

**Приложение 21**

**Таблица 20**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 3 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере таких личностных качеств как мотивация и тревожность. (Учащиеся без пробела в графе «отец в исследовании самооценки» (19 человек))**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| Опросник школьной мотивации Н.Г. Лускановой | 0,157091 | 0,032706 | 0,20607 | 0,43563 |
| Диагностика школьной тревожности по Филлипсу | 0,110395 | -0,07946 | 0,330972 | -0,09449 |

**Приложение 22**

**Таблица 21 а)**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 3 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере такого личностного качества как самооценка (19 человек)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Самооценка, исследуемая при помощи методики «Лесенка» | Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| (Я) красивый-некрасивый | 0,022618 | -0,27019 | -0,07668 | 0,097719 |
| (Мама) красивый-некрасивый | -0,14222 | -0,20012 | -0,01709 | -0,36436 |
| (Папа) красивый-некрасивый | 0,103066 | -0,25358 | 0,087341 | -0,16659 |
| (Друг) красивый-некрасивый | 0,308812 | **0,537332** | 0,350758 | 0,085018 |
| (Учитель) красивый-некрасивый | 0,120789 | 0,086205 | 0,320081 | 0,2452 |
| (Я) добрый-злой | 0,314199 | -0,10491 | -0,04978 | 0,041418 |
| (Мама) добрый-злой | **0,493875** | 0,268152 | 0,230779 | 0,049721 |
| (Папа) добрый-злой | **0,445126** | 0,101771 | 0,269697 | 0,105758 |
| (Друг) добрый-злой | 0,066876 | 0,198967 | 0,052228 | 0,05815 |
| (Учитель) добрый-злой | -0,16497 | 0,007676 | 0,054917 | 0,071676 |

**Приложение 23**

**Таблица 22 б)**

**Коэффициент корреляции Пирсона.**

**Взаимосвязь развития личностных и когнитивных качеств учащихся 3 «Б» класса МОУ Лицея № 15 на примере такого личностного качества как самооценка (19 человек)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Личностное качество, исследуемое при помощи методики | Когнитивные качества, исследуемые при помощи методик | | | |
| Самооценка, исследуемая при помощи методики «Лесенка» | Коэффициент корреляции | | | |
| Методика «Существенные признаки». Уровень развития способности дифференцировать существенные признаки от несущественных | Методика «Исключение понятия».  Уровень развития мыслительных  операций обобщения и отвлечения | Методика «Аналогии». Уровень овладения мыслительной операцией аналогия | Методика «Обобщение». Уровень овладения мыслительной операцией обобщение |
| (Я) умный-глупый | 0,000158 | -0,08855 | -0,32006 | -0,23427 |
| (Мама) умный-глупый | 0,063568 | -0,02423 | 0,135324 | 0,022909 |
| (Папа) умный-глупый | 0,242086 | -0,16417 | 0,328683 | 0,127012 |
| (Друг) умный-глупый | -0,04285 | -0,16336 | 0,108546 | -0,05824 |
| (Учитель) умный-глупый | -0,04137 | -0,07084 | 0,188923 | 0,399091 |
| (Я) счастливый-несчастный | -0,33781 | -0,20823 | -0,17555 | -0,13587 |
| (Мама) счастливый-нестастный | 0,092123 | -0,32506 | 0,182448 | 0,029642 |
| (Папа) счастливый-несчастный | 0,086431 | -0,19268 | 0,34298 | -0,08282 |
| (Друг) счастливый-несчастный | 0,159223 | -0,20639 | 0,178702 | 0,211664 |
| (Учитель) счастливый-несчастный | -0,12834 | -0,29557 | 0,028078 | 0,129413 |