

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(национальный исследовательский университет)
Институт социально-гуманитарных наук
Факультет «Психология»
Кафедра «Психология развития и возрастное консультирование»

РАБОТА ПРОВЕРЕНА

Рецензент

_____ 2016 г.

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой,

д-р психол. н., профессор

_____ Е.Л. Солдатова

_____ 2016 г.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОГО В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА
К ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ
ЮУрГУ – 37.04.01.2016.108.ПЗ ВКР

Руководитель работы,

к. пед. н., доцент

_____ И.В.Молочкова

_____ 2016г.

Автор работы

студент группы СГЗ – 322

_____ И.З.Воронцова

_____ 2016 г.

Нормоконтролер,

зав.уч.лабораторией

_____ А.А.Колмогорцева

_____ 2016 г.

Челябинск 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(национальный исследовательский университет)
Институт социально-гуманитарных наук
Факультет «Психология»
Кафедра «Психология развития и возрастное консультирование»

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой,
_____ Е.Л. Солдатова
_____ 2016 г.

ЗАДАНИЕ

На выпускную квалификационную работу студента
Воронцовой Ирины Зиннатовны
Группа СГЗ–322

1. Тема работы

Психологические особенности младших подростков при переходе из
начального в среднее звено школы.

Утверждена приказом по университету от _____ 20__ г. № _____

2. Срок сдачи студентом законченной работы _____ 20__ г.

3. Исходные данные к работе

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав,
выводов, заключения, списка литературы (всего 80 наименований) и приложений.
В тексте имеются 8 таблиц, 5 рисунков. Общий объем работы составляет 101
страниц. Работа содержит 8 приложений.

4. Перечень вопросов, подлежащих разработке:

1. Выявить психологические особенности мотивационной сферы
личности младших подростков в начале учебного года.
2. Исследовать психологические особенности интеллекта и

творческих способностей учащихся 5–х классов.

3. Осуществить сравнительный анализ психологических особенностей младших подростков с разной динамикой академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе.

5. Иллюстративный материал

Иллюстраций ____, таблиц ____, раздаточный материал (количество - ____), диплом (3).

6. Календарный план

Наименование разделов выпускной квалификационной работы	Срок выполнения разделов работы	Отметка о выполнении руководителя
Планирование, разработка и написание теоретической части		
Планирование и проведение исследования		
Анализ результатов исследования		

Заведующий кафедрой _____/Е.Л. Солдатова/
(подпись)

Руководитель работы _____/И.В. Молочкова/
(подпись)

Студент _____/И.З. Воронцова/
(подпись)

АННОТАЦИЯ

Воронцова И.З. Психологические особенности младших подростков при переходе из начального в среднее звено школы. – Челябинск: ЮУрГУ, СГЗ–322, 101 с., 8 табл., 5 рис., библиогр. список – 80 наим., 8 прил.

Выпускная квалификационная работа посвящена исследованию взаимосвязи психологических особенностей мотивационной сферы личности, интеллектуальных и творческих способностей младших подростков и их академической успешности при переходе из начального в среднее звено школы.

Актуальность темы обусловлена тем, что при переходе с одной ступени обучения на другую возрастают требования к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у школьников определенных учебных и личностных компетенций. Понимание психологических особенностей ребенка, степени влияния и наличия взаимосвязей между успеваемостью, мотивацией и уровнем интеллекта поможет школьным психологам и педагогам в работе с младшими подростками.

В результате проведенного исследования было выявлено, что академическая успешность обучения младших подростков системно детерминирована психологическими особенностями мотивационной сферы, интеллектуальными и творческими способностями личности при преобладании мотивационного компонента.

Практическая значимость работы состоит в том, что по результатам исследования с учителями был проведен педагогический совет и разработан цикл проблемных семинаров по повышению их профессиональной компетенции в области психологии мотивации учения, учета особенностей развития познавательной сферы ребенка при организации процесса обучения, а также создания педагогических условий для раскрытия творческого потенциала школьников.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	11
1.1 Сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов к исследованию психологических особенностей детей младшего подросткового возраста.....	11
1.2 Мотивационная сфера личности младшего подростка как условие успешности обучения в школе	20
1.3 Интеллект и творческие способности младших подростков как условие успешного овладения учебным материалом	30
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	40
2.1 Цель, задачи, предмет и объект исследования.....	40
2.2 Методы исследования	41
ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ...	48
3.1 Психологические особенности мотивационной сферы личности учащихся пятых классов средней школы.....	48
3.2 Психологические особенности интеллекта и творческих способностей учащихся 5–х классов	53
3.3 Сравнительный анализ психологических особенностей младших подростков с разной динамикой академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе.....	55
ВЫВОДЫ.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	68
ПРИЛОЖЕНИЯ	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В школьные годы ребенок переживает несколько переходных периодов, требующих от него приспособления к новым условиям. При переходе с одной ступени обучения на другую возрастают требования к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у школьников определенных учебных и личностных компетенций. Любые переходные периоды порождают специфические проблемы, которые требуют особого внимания со стороны педагогического и родительского сообщества.

Особого внимания заслуживает в этом отношении такая возрастная группа как младшие школьники на этапе их перехода из начального в среднее звено, что обусловлено не только изменением социальной ситуации развития, но и их возрастными особенностями. Как отмечает А.А. Ушанова, данный период является самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании личности ребенка, поскольку мы имеем дело с периодом самого значительного возрастного психозендокринного сдвига – с пубертатным кризисом, роль которого в генезе социальных и личностных девиаций, возникновении психических расстройств трудно переоценить [71, С. 182].

Таким образом, переход из начальной в среднее звено школы традиционно считается одной из наиболее педагогически и психологически сложных школьных проблем, а период адаптации в 5–м классе одним из труднейших периодов школьного обучения.

Четвертый год обучения в младших классах завершает первый этап школьной жизни ребенка. Четвероклассники – это выпускники начальной школы. Именно этот факт во многом определяет те акценты, которые расставляют взрослые во взаимодействии с детьми данного возраста. Перспектива перехода в среднюю школу заставляет взрослых обращать первостепенное внимание на

сформированность у четвероклассников психологических качеств, позволяющих полноценно участвовать в учебном процессе.

По данным многочисленных исследований, к четвертому классу у большинства детей уже складывается индивидуальный стиль учебной работы [52, С. 19]. Различия в общем подходе к выполнению учебной работы связаны с индивидуально–типологическими особенностями детей, их работоспособностью, спецификой познавательного развития, преобладающим типом восприятия и переработки информации, неодинаковым интересом к различным учебным предметам и т.д. [64, С. 23].

Не следует также забывать, что жизнь детей не ограничивается стенами школы. За ее пределами ребенок может быть погружен в такие занятия, которые позволяют ему проявить свою умелость, добиться успеха, обрести уверенность в себе.

Пятиклассники, как отмечает С.К. Сарыева, по своим психологическим характеристикам имеют специфические особенности. С одной стороны, они близки к ученикам начальной школы в области интересов и манеры поведения, а с другой стороны, по своему объективному статусу проявляется их стремление присоединиться к старшеклассникам. Первые полгода обучения в средней школе предполагают решение детьми совершенно определенных задач: принять и понять систему новых требований, наладить отношения с педагогами, привыкшими работать с подростками, найти свое место в школе [65, С. 29]. Очень важная задача, по мнению А.А. Саркисян, – выйти на новый уровень учебной самоорганизации, научиться самостоятельно планировать время, отводимое на домашние задания, правильно его распределять, что в свою очередь определяется в значительной степени психологическими качествами младших подростков [63, С. 47].

Педагогическая практика показывает, что для многих школьников в это время типичны снижение успеваемости, нарушения поведения, эмоциональная нестабильность, повышенная утомляемость. Это означает, что дети оказываются

психологически не готовыми к переходу в среднее звено школы. Выявление причин этих трудностей и поиск путей организации эффективного психолого–педагогического сопровождения учащихся в процессе перехода в среднюю школу являются актуальными задачами педагогической психологии [63, С. 47].

Трудно не согласиться с мнением о том, что решение вопроса преемственности представляется возможным при целенаправленной, продуманной системе совместной работы всех участников учебного процесса: руководителей школ, учителей среднего и начального звена, школьных психологов.

Несмотря на важность перечисленных проблем, до недавнего времени число научных исследований, посвященных психологическим особенностям школьников при переходе в среднюю школу, было невелико (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова, А. М. Прихожан, Т. Н. Юферева, Е. В. Новикова и др.).

В последнее время интерес исследователей к проблеме адаптации детей в данный период школьной жизни и их психологической готовности к этому значительно возрос (Г. А. Цукерман, О. А. Сизова, Л. А. Ясюкова и др.). Однако методическое обеспечение деятельности психологов образовательных учреждений по организации психологического сопровождения учащихся на этапе перехода в среднее звено в основном продолжает базироваться преимущественно на обобщении практического опыта специалистов, накопленного в условиях современной массовой школы (М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева, Е.А. Осипова, Н.Л. Сомова, Е.И. Данилова, Е.Г. Коблик и др.), а не на результатах целенаправленных научных исследований. Вопрос психологической готовности младшего школьника к изменениям образовательной среды нуждается в дополнительном изучении.

Таким образом, выбор темы исследования обусловлен недостаточной научной разработанностью проблемы психологической готовности детей к условиям обучения в средней школе и её несомненной значимостью для повышения эффективности деятельности практических психологов образовательных

учреждений в направлении профилактики школьных трудностей и дезадаптации учащихся.

Цель исследования: выявить взаимосвязь психологических особенностей и академической успешности учащихся при переходе из начального в среднее звено школы.

Объект исследования – психологические особенности мотивационной сферы личности, интеллектуальных и творческих способностей младших подростков и их академическая успешность при переходе из начального в среднее звено школы.

Предмет исследования – взаимосвязь психологических особенностей мотивационной сферы личности, интеллектуальных и творческих способностей младших подростков и их академической успешности при переходе из начального в среднее звено школы.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить психологические особенности мотивационной сферы личности младших подростков в начале учебного года.
2. Исследовать психологические особенности интеллекта и творческих способностей учащихся 5–х классов.
3. Осуществить сравнительный анализ психологических особенностей младших подростков с разной динамикой академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе.

Гипотеза исследования: Академическая успешность обучения младших подростков системно детерминируется психологическими особенностями мотивационной сферы, интеллектуальными и творческими способностями личности при преобладании мотивационного компонента.

Выборка исследования: Выборочную совокупность составили 70 учащихся 5–х классов одной из школ г. Челябинска.

Методы исследования:

а) Теоретические:

- анализ и синтез теоретических источников по проблеме исследования;

- обобщение;
- систематизация.

б) Эмпирические:

- тестовый метод

в) Методы математической обработки даны:

- Критерий корреляции Пирсона;
- Критерий Манна-Уитни.

Методики:

1. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова, Н.А. Батулин);
2. Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления;
3. Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина);
4. Оценка школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)

Научная новизна исследования состоит в комплексном изучении характера взаимосвязи психологических особенностей младших подростков при переходе из начального в среднее звено школы и успешности их обучения.

Практическая значимость исследования: полученные результаты могут быть использованы в деятельности педагогов, психологов школы, поскольку позволяют раскрыть возможные причины проблем неуспеваемости, дезадаптации младших подростков в зависимости от их психологических особенностей и совершенствовать образовательный процесс с целью создания условий для полноценного интеллектуального и личностного развития детей.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

1.1 Сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов к исследованию психологических особенностей детей младшего подросткового возраста

Как указывают Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова: «Определение границ и содержания подросткового возраста является непростой проблемой в силу весьма разнообразных представлений не только среди разных фундаментальных подходов к исследованию развития, но и внутри культурно–исторической парадигмы» [70, С. 140]. Л.С. Выготский также подходил к подростковому периоду, как к историческому образованию. Он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируют в зависимости от уровня развития общества [11, С. 176].

Е.Л. Солдатова и Г.Н. Лаврова определяют подростковый возраст (отрочество) в интервале от 10–11 до 15–16 лет [70, С. 140-141]. Аналогичные подходы к определению периода подросткового возраста высказывают такие исследователи как О.Н. Истратова [28, С. 67], И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий [34, С. 143].

Как пишет О.Н. Истратова, подростковый возраст традиционно делится на две фазы: негативную (собственно критическую) младший подростковый возраст (11–13 лет), и позитивную – старший подростковый возраст (13–15 лет) [28, С. 68].

Период перехода от младшего школьного к подростковому возрасту называют по–разному: «переходный», «критический», «предподростковый», «подростковый». «Кризис» переходного возраста связан с двумя фактами: возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой. Эта перестройка и составляет главное содержание «кризиса», когда прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не

соответствующее его возможностям, он стремится изменить его (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

В отечественной психологии понятие «кризис» связано с переходом учащихся в пятый класс потому, что именно в это время многое меняется и в учении, и в самом подростке по сравнению с младшими классами [59, С. 39].

Переход ребенка из начальной школы в среднюю характеризуется объективными изменениями условий его школьной жизни: увеличивается число учебных предметов, которые усваивает ученик; появляется несколько учителей, предъявляющих порой разные требования к учебной деятельности школьников; усложняется материал учебных программ, требующих новых уровней учебной работы; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий; меняется система взаимоотношений с миром, людьми, самим собой, меняется социальный статус детей; актуализируются процессы формирования личности [72, С. 4].

Среди новых обстоятельств, которые отличают образ жизни учащегося средней школы от образа жизни детей младшего школьного возраста, следует выделить: повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди сверстников, – все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и сравнению себя с другими. Это дает возможность рассматривать переход из начальной школы в среднюю как модель напряженной психоэмоциональной деятельности в социальных условиях, затрудняющих реализацию жизненных потребностей учащихся [50, С. 12].

Е.Л. Солдатова и Г.Н. Лаврова акцентируют внимание на то, что данный возраст является переходным, прежде всего, в биологическом смысле, так как это возраст полового созревания, параллельно с которым достигают зрелости и другие биологические системы организма. В социальном плане подростковая фаза – продолжение первичной социализации [70, С. 141]. Л.С. Выготский предлагал

различать три направления созревания: органическое, половое и социальное [10, С. 57].

Итак, младший подростковый возраст – один из сложнейших этапов развития ребенка. Однако чаще всего особенности этого этапа не рассматриваются отдельно, а включаются в общую характеристику периода полового созревания [2, С. 19]. Представляется, необходимо обратиться к психофизиологическим особенностям перестройки организма, определяющим физиологическую и психологическую адаптацию, эффективность познавательной деятельности детей именно этого возраста.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода достаточно неопределенны. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие – позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом [35, С. 144].

В подростковом возрасте последовательно появляются две особые формы самосознания: чувство взрослости и «Я–концепция» [33, С. 17].

Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникающее у него представление о себе как уже не ребенке, он начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым. Своеобразие этой особенности, названной чувством взрослости, заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя есть потребность в признании его взрослости окружающими [70, С. 143]. «Чувство взрослости как специфическое новообразование самосознания – стержневая особенность личности, ее структурный центр, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и миру, определяет специфическое

направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний и аффективных реакций» [70, С. 143].

Примерно в 11–12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. Подросток открывает для себя свой внутренний мир. Сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты, поступки анализируются им пристрастно. Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле, и представляет себе, каким он хотел бы быть.

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны – они отражают все богатство его жизни. Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образует большой пласт «Я–концепции» – так называемое реальное «Я».

Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я–концепции». С ним связаны еще два – оценочный и поведенческий. Для подростка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности.

Помимо реального «Я» «Я–концепция» включает в себя идеальное «Я». При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «Я» может слишком сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию [29, С. 45-46].

Как указывают Е.Л. Солдатова и Г.Н. Лаврова, для подросткового возраста характерны следующие особенности:

- социальный статус мало отличается от детского (практически все подростки находятся на иждивении родителей или государства);

– психологический статус крайне противоречив: для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития;

– «чувство взрослости» определяет новый уровень притязаний, отсюда – типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него [70, С. 145].

Как пишут Г.Г. Филиппова и И.Ю. Хамитова, возраст детей 11–12 лет является своего рода транзитным и представляет собой период перехода от финальной стадии второго детства (преимущественно мальчики) к дебютной стадии пубертата (преимущественно девочки). Именно в этом возрасте фактически во всех органах и системах развивающегося организма несинхронно интенсифицируются перестроечные процессы, нарушающие эффективность относительно устойчивой ранее системы адаптации. Подобный сценарий развития предполагает соответствующие изменения в ключевых механизмах, обеспечивающих адаптационный потенциал подростков в изменившихся условиях функционирования организма. Важно отметить, что по физиологическим показателям проявляются половые различия, свидетельствующие о большей устойчивости девочек этого возраста к стрессирующим факторам по сравнению с мальчиками этого же возраста.

В то же время реакция организма детей 11–12 лет на умственные и физические нагрузки свидетельствует о напряжении механизмов адаптации. Примерно у 30% детей отмечен неблагоприятный характер адаптации мозгового кровообращения при умственных нагрузках. Следует подчеркнуть, что в эксперименте использовались краткосрочные (10 минут) пробы умственной нагрузки. Это позволяет предположить высокий риск нарушений мозгового кровообращения при учебной перегрузке у детей 11–12 лет.

Физиологические изменения, происходящие в организме младших подростков, связаны, прежде всего, с активным выделением половых гормонов. Причем в этом возрасте еще не регулируется их секреция, и такая неограничиваемая

секреция оказывает влияние на созревание различных структур мозга и все познавательные процессы.

Под влиянием гормонов существенно возрастает активность глубинных структур мозга, определяющих произвольную регуляцию (развитие управляющих функций). Считается, что подростки несдержанны, импульсивны, плохо контролируют свои реакции и поведение [74, С. 59-60]. Однако современные данные по этому вопросу противоречивы. По мнению одних исследователей, начало подросткового возраста – это период завершения развития управляющих функций, а значит, этих явлений уже не должно быть [62, С. 42]. Другие считают, что развитие управляющих функций продолжается вплоть до взрослого возраста [46, С. 198].

Очень интересными являются результаты исследований еще одного компонента управляющей функции – способности к выработке стратегии деятельности (планирования), так как в этом возрасте к подростку предъявляются довольно высокие требования, связанные с планированием и стратегией собственной деятельности. В специальных исследованиях изучалось влияние способности детей предвидеть долгосрочные последствия своих действий на выбор стратегии действий. Оказалось, что вплоть до двенадцатилетнего возраста способность к предвидению последствий в будущем остается незрелой. Дети до 12 лет выбирали стратегию, сулящую мгновенный ощутимый результат, несмотря на ее неэффективность в долгосрочной перспективе, т.е. они не способны оценить долгосрочные последствия своего выбора [28, С. 70].

Не сформирована у них и система контроля своих ошибок. Это во многом объясняет сиюминутность реагирования, неспособность младших подростков предвидеть определенные последствия своих действий. Понятно, почему в профилактической работе с подростками неэффективна опора на отдаленные (даже самые страшные) последствия использования наркотиков, алкоголя, табака. Незрелость системы контроля и доминирующее желание удовлетворить свои

потребности определяет и легкость формирования любого рода зависимостей (компьютерной, от психотропных веществ).

Интересно, что у подростков (по данным специальных исследований реактивности отдельных структур мозга) реакция на неудачу меньше, чем у взрослых, а чувствительность на поощрение и наказание меняется на протяжении подросткового возраста. Чувствительность к поощрению возрастает в период от 10 до 13 лет и доминирует над чувствительностью к наказанию. Это важно учитывать при выборе взрослыми тактики взаимодействия с подростками, объясняет неэффективность использования строгих мер воздействия.

Для подростков характерен поиск новых ощущений, нового опыта, новой информации, что при низком уровне контроля, склонности к импульсивным реакциям и относительной незрелости механизмов когнитивной деятельности (т.е. обеспечения логического, обоснованного и осознанного выбора) создает зону риска в проявлении эмоций, выборе информации, поведении.

Превалирование «хочу» (причем сию секунду) над «надо» затрудняет включение подростка в повседневную стандартную рутину действий и деятельности. Позитивное подкрепление, повышение эмоциональной значимости деятельности, формирование внутренней познавательной мотивации, интерес, увлеченность дают хороший результат [46, С. 201].

Изучение особенностей функционирования так называемого социального мозга (особых функционально интегрированных систем ряда структур мозга) в подростковом возрасте сегодня очень актуально. Основной функцией социального мозга является способность реагировать на окружение – понимать мысли, чувства, эмоции окружающих людей, их намерения в основном по невербальным знакам общения (движениям, мимике, выражению глаз).

Считается, что созревание социального мозга у подростков, даже после завершения полового созревания, не достигает уровня зрелости взрослого человека.

Поэтому не стоит удивляться отсутствию чувствительности, слабости ответных реакций, непониманию чувств других и заикленности на себе. Нотации с требованиями встать на место другого не дают никакого результата, так как подростки имеют низкую степень сочувствия и необходимы усилия, чтобы проникнуться ситуацией [28, С. 71].

Не менее интересны исследования, характеризующие реакцию социального мозга на влияние сверстников, их одобрение, принятие в группу. Эти влияния проявляются уже в возрасте, предшествующем пубертату (с 10 лет). Для подростков общение со сверстниками становится ведущей деятельностью [45, С. 56]. Как отмечают Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова, «субкультура подростков – подростковое общество в обществе взрослых – имеет свои правила и законы, любому человеку, в том числе и ребенку, важно чувствовать принадлежность к группе, а в переходном периоде особенно важно опираться на нормы, понимать, что он не одинок в этом мире. Задача подросткового периода – обретение эго–идентичности, или Я–концепции, невозможно без переходной степени – обретения Мы–концепции» [70, С. 142]. Зависимость от сверстников в подростковом возрасте, по мнению ряда исследователей, становится почти патологической, и происходит это на уровне нейрохимических реакций, что объясняет высокую значимость одобрения сверстниками даже самых рискованных поступков [46, С. 203].

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся формально–логическими операциями. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико–дедуктивно.

Развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и др. При одиннадцатилетнем обучении скачок в овладении этими умственными операциями наблюдается при переходе из 8–го в 9–й класс. Устойчиво про-

является рефлексивный характер мышления: дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задач.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. С интеллектуальным развитием тесно связано начинающееся в этот период становление основ мировоззрения.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. Происходит дальнейшая интеллектуализация восприятия и памяти. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. На уроках геометрии и черчения развивается восприятие; появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертеж и т.д. Для развития памяти важно то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же они были сформированы в начальной школе, теперь автоматизируются, во многом определяя стиль учебной деятельности.

Развиваются различные формы речи, в том числе письменная [28, С. 73].

С общим интеллектуальным развитием связано и развитие воображения. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься разными видами конструирования и т.п. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка [34, С. 147].

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

В научной литературе обозначен «кризис» переходного возраста, который связан с возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой.

Из вышесказанного следует, что подростковый период – время активного формирования личности, преломления социального опыта через собственную активную деятельность индивида по преобразованию своей личности, становление своего «Я».

Центральным новообразованием личности подростка, в этот период, является формирование чувства взрослости, развитие самосознания. Происходит активная социализация подростка, развитие коммуникативных навыков.

В этот период начинают формироваться очень важные для дальнейшего обучения и развития изменения в интеллектуальной сфере. Появляются и развиваются логическое мышление, способность к анализу и рефлексии, творческая активность и склонность к экспериментированию, исследовательской деятельности.

1.2 Мотивационная сфера личности младшего подростка как условие успешности обучения в школе

Появление новой потребности, обуславливающей дальнейшее развитие ребенка, происходит, когда пройдены все стадии развития предыдущего этапа. Естественная смена ведущей деятельности происходит, когда предыдущий ее тип уже не оказывает развивающего воздействия. Следовательно, полностью перейти на следующую ступень развития в изучаемом возрасте возможно только при достаточном уровне мотивационно–потребностной, волевой и интеллектуальной сферы [68, С. 39].

Термин «мотив» – русифицированное французское слово «motif», в буквальном смысле слова обозначает «побуждение», или от латинского слова

«moveo» – двигаю – внутренний побудитель деятельности, придающий ей личностный смысл [55, С. 321].

Большая Советская Энциклопедия приводит следующее определение данному понятию: «Мотив в психологии – побудительная причина действий и поступков человека. Исходным побуждением человека к деятельности являются его стремления удовлетворить свои материальные и духовные потребности» [5, С. 329].

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Мотивация является источником активности и направленности личности на предметы и явления действительности, в результате чего и возникает активность [26, С. 7].

Мотив учения, по мнению А.К. Марковой, – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Соответственно принято различать две большие группы мотивов:

1. познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения;
2. социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Первая большая группа мотивов, в свою очередь, делится на несколько подгрупп:

- широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями;
- учебно–познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного

приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

- мотивы самообразования, характеризующие направленность школьников на самостоятельное совершенствование и разработку новых способов добывания знаний.

Все эти познавательные мотивы обеспечивают преодоление трудностей школьников в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным и т.д.

Вторая большая группа мотивов – социальные мотивы – также делится на несколько подгрупп:

- широкие социальные мотивы, характеризующие ориентацию на получение знаний, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться и чувство ответственности;

- узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определённую позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет;

- социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремиться осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Этот вид мотивов учения является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности [40, С. 23-24].

Другой, довольно распространенной классификацией является та, в которой мотивы деятельности учения делятся на внешние и внутренние. Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения), то он является внутренним.

Если мотив реализует непознавательную (социальную по классификации) потребность, не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения), то он

называется внешним. В таком случае внутренними являются только познавательные мотивы на овладение новыми знаниями и способами их добывания. Этой точки зрения придерживаются П.Я Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.М. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др. [26, С. 191].

Положение о том, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения, является аксиоматическим, не требующим специального доказательства. Доводы в пользу включения действия вместе с другими и для других в число внутренних мотивов приводятся в работах В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и других последователей теории развивающего обучения. В их исследованиях (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, 1992, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, 1993) показана роль взаимоотношений между школьниками в учебной деятельности. Другие мотивы учения являются в большей степени внешне заданными, а значит, не вполне органичными самой природе учения [72, С. 6].

Внешние мотивы, лежащие вне учебной деятельности, могут быть как положительными, так и отрицательными. Положительные мотивы обусловлены чувством долга перед своими близкими, представлениями об обучении как о дороге к освоению больших ценностей культуры, к получению образования. Отрицательные мотивы вызываются угрозой, наказанием, выговором, порицанием, плохой оценкой. Питает и поддерживает мотивацию реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности и развитии личности в целом (Долгова В.И., Долгов П.Т., Латюшин Я.В.) [41, С. 42]. В основе познавательной мотивации лежит жажда познания, неудержимое стремление познать все новое и новое. При такой мотивации учащийся с большой легкостью справляется с трудностями [53, С. 19].

В ряде исследований установлено, что интерес младших подростков к учению становится смыслообразующим мотивом, т.е. переходит в область личностных

смыслов. Многие дети ожидают от перехода в среднюю школу перемен, от которых учение станет интереснее, увлекательнее (А.М. Прихожан, Т.И. Юферева) [72, С. 7].

Рассматривая ученика как субъект познания, ряд авторов подчеркивают зависимость успешности учебной деятельности от собственной познавательной активности ребенка, которая должна быть мотивирована, интересна для него; ребенок должен видеть смысл в изучении того или иного предмета (И.В. Дубровина, П.И. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин) [21, С. 5].

«Для того, чтобы мысль стала подлинным приобретением личности, необходимо, чтобы она не только отразилась в сознании в своем объективном значении, но и приобрела для личности определенный смысл» (П.И. Зинченко) [24, С. 46].

В ряде исследований доказано, что одним из решающих условий успешного овладения учебной деятельностью является активное положительное отношение, интерес к ней со стороны ученика, а также роль учителя в создании таких условий (И.В. Дубровина, А.К. Маркова) [21, С. 5].

Ученые отмечают, что мотивация связана с возрастными особенностями ребенка, но не возраст как стадия созревания определяет мотивы, а именно характер деятельности ребенка и система его взаимоотношений в этом возрасте с окружающими людьми. Не возраст сам по себе, а характер учения в этом возрасте определяет мотивы (Н.С. Лейтес, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) [21, С. 5-6].

В то же время, исследования показывают, что на рубеже 4–5 классов значительно снижается интерес учащихся к школе, к самому процессу обучения. Распространены такие симптомы «разочарования» школьников в своей позиции ученика, как отрицательное отношение к школе в целом, к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания на уроках и особенно дома, конфликты с учителями, нарушение правил поведения в школе (А.К. Маркова, Д.И. Фельдштейн, Т.И. Юферева и др.) [21, С. 6].

В исследованиях О.Г. Манеевой отмечено отчетливое снижение учебной мотивации к концу младшего школьного возраста [38, С. 41].

Как указывает А.К. Маркова, у многих детей в этот период повышается тревожность, снижается уверенность. Учеба перестает быть ведущей деятельностью, и активность подростка в большей мере направляется на общение со сверстниками, на внеклассные виды деятельности. В связи с этим особенностями учебной мотивации подростков является: с одной стороны, низкая значимость учения в познавательной деятельности, преобладание внешней мотивации, но, с другой стороны, укрепление широких познавательных интересов и развитие мотивов самообразования [40, С. 41].

В ряде исследований указывается на то, что переход от детства к отрочеству характеризуется появлением своеобразного мотивационного кризиса, который, в отличие от «классического» подросткового кризиса пока еще слабо выражен в поведении и характеризуется тем, что изменения в мотивационной сфере еще не оформились или не возникли (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Т. И. Юферева) [72, С. 8].

Как пишет В. Грабал, эта тенденция к «мотивационному вакууму» на рубеже начальной и средней школы объясняется рядом факторов. Снижение интереса к учению заметно в тех классах, в которых преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, там, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. В качестве причин снижения интереса к учению В.А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях. Наконец, нужно отметить, что некоторое снижение мотивации учения носит закономерный характер: удовлетворена потребность дошкольника учиться, снята эмоциональная привлекательность, появляющиеся трудности и неудачи также снижают интерес к учению [19, С. 85].

Итак, формирование мотивации учения у младшего подростка – одна из важнейших проблем. В преподавании любого учебного предмета, кроме своих

основных целей обучения, учителю необходимо ориентироваться и на общие психолого–педагогические цели. Как правило, это – развитие активного интереса к изучению того или иного предмета. Ведь вызвать желание учиться является одной из важнейших целей обучения, а мотивация к обучению – важнейшим компонентом желания учиться. Сама учебная деятельность должна строиться так, чтобы в первую очередь развивать потребность в обучении. Без потребности нет деятельности, и лишь потребность заставляет человека ставить цели и задачи по ее удовлетворению, а затем и осуществлять соответствующую деятельность. Следовательно, учебную деятельность необходимо строить так, чтобы потребность в ней появилась [21, С. 13].

В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [59, С. 47].

Воля – способность человека действовать в направлении поставленной цели, преодолевая те или иные препятствия. Если разум формирует цель, то воля инициирует действие к данной цели [37, С. 7].

Развитие эмоционально–волевых качеств личности школьника – проблема, приобретающая все большую актуальность в современной отечественной и зарубежной психологии и педагогике. Эмоциональные реакции оказывают существеннейшее влияние на все формы поведения ребёнка в учебно–воспитательном процессе. Многочисленные исследования показали, что эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочней, чем безразличный (К.П. Анохин, А.Г. Асмолов, Ф. Крюгер, В.М. Розин, П.В. Симонов и др.). Всякий раз, сообщая что–либо ученику, следует очень «бережно» затрагивать его чувства. Это нужно не только для лучшего запоминания и усвоения, но и во многом определяет характер всего учебно–воспитательного процесса [23, С. 3].

Проблемы эмоционально–волевой регуляции с особой остротой возникают при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. В основной

школе увеличивается трудность учебных задач, объем преподаваемого материала, количество предметов, ослабляется роль внешнего контроля. Большое значение приобретает наличие целевой перспективы, развернутого планирования, осуществление самоконтроля и саморегуляции. В связи с интенсификацией деятельности повышаются требования к развитию способности адекватной самооценки результатов учебного труда [46, С. 205].

Как указывает Т.М. Земцова, при отсутствии целенаправленного формирования эмоционально–волевой сферы личности в условиях её стихийного развития школьники оказываются неспособными удовлетворить эти требования. Возникают противоречия между: необходимостью активизации эмоционально–волевой сферы подростка и недооценкой этой стороны его личности; развитием способности учащихся формулировать цели своей деятельности, находить эффективные средства её достижения, своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий и отсутствием целенаправленного формирования этих качеств в условиях общеобразовательной школы [23, С. 4]. В исследованиях Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Л.С. Славиной показано, что недостаточный уровень в развитии эмоционально–волевой сферы детей может быть одной из причин, лежащей в основе неуспеваемости, неумении соблюдать нормы и правила поведения [79, С. 5].

Анализ литературы свидетельствует о том, что с началом обучения в пятом классе для большинства детей характерно ярко выраженное эмоциональное состояние, связанное с их отношением к учебным предметам.

Эмоциональное состояние младшего подростка, связанное с учебной деятельностью и характером взаимоотношений с учителями, проявляется, прежде всего, в его переживаниях, отношении к школе, учителям и самому себе.

Исследования отечественных и зарубежных психологов (П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, А.Е. Олышанская, К. Изард, Я. Рейковский, П.В. Симонов, В.Л. Марищук и др.) показали, что положительные эмоции обеспечивают

своеобразную настроенность на решение задач и жизненных ситуаций в любой, в том числе учебной, деятельности [79, С. 7].

А.Н. Леонтьев отмечал, что специфика эмоций состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. Если эти переживания позитивны, среда обладает развивающим эффектом, и в ней возможна реализация и укрепление потенциального психического и личностного развития ребенка (А.Н. Леонтьев) [36, С. 32].

Эффективность самого обучения, как показывают многочисленные психологические и педагогические исследования, в большей мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к учебному предмету, учебному заданию, как он переживает свои успехи и неудачи, какое эмоциональное отношение у него сложилось по отношению к учителю. В то же время установлено, что в школьной практике роль эмоций как важной стороны мотивационной сферы учителя недооценивают.

Психологи выделяют ряд стадий – «реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и любознательности, до устойчивого эмоционально–познавательного отношения к предмету. Учителю нельзя пренебрегать первыми, еще ситуативными, проявлениями положительного отношения к учению, наблюдающимися при столкновении школьников с новым учебным материалом (А.Д. Андреева, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.А. Иванников, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Д.Б. Эльконин и др.). В связи с этим говорят об эмоциогенном учебном материале.

Вместе с тем, эти особенности учебного материала без включения ученика в содержательную активную учебную деятельность лишь ненадолго удерживают внимание школьника и не обеспечивают его внутренней мотивации к учению [68, С. 34].

Как указывает Е.П. Ильин, подростки 12–14 лет переоценивают уровень развития у себя волевых качеств, особенно терпеливости и энергичности. У

школьников 12 лет наблюдается дисгармония в развитии основных волевых качеств, но уже в 13 лет появляется некоторая гармония. В 15 лет подростки в целом адекватно оценивают развитие у себя основных волевых качеств самооценка и оценка со стороны группы совпадают. Но эти подростки склонны к переоценке настойчивости, самостоятельности, целеустремленности.

В то же время подросток может быть настойчивым, выдержанным, если деятельность вызывает сильные положительные чувства. Вот почему очень важно давать подросткам посильные задания, вооружать их соответствующими знаниями, умениями и навыками, способами деятельности [25, С. 203].

Анализ теоретических источников о значении учебной мотивации и эмоционально–волевого состояния в развитии личности младшего подростка позволяет сделать следующие выводы:

С переходом на вторую ступень обучения у пятиклассников актуализируется внутренняя позиция школьника. Особенностью мотивационной сферы младших подростков становится то, что учебная мотивация является доминирующей, а по сравнению с начальной школой субъективное значение учебной деятельности возрастает. Стремление узнать больше нового, интересного, доказать свои умения на уровне новых требований со стороны взрослых – все это становится ведущими стимулами учебы. Учебная мотивация и стремление пятиклассников к успеху в учебной деятельности связаны с их эмоциональными переживаниями.

Перед педагогами стоит задача понимания особенностей учебной мотивации и эмоционального состояния младших подростков в период их адаптации ко второй ступени обучения и использования в педагогической практике адекватных этим особенностям приемов и методов обучения школьников и взаимодействия с ними.

В силу психофизиологических особенностей подростковый возраст является сензитивным для развития эмоционально–волевой сферы. Вместе с тем, ее развитие проблемно как в профессиональном, так и в личностном плане, и требует изыскания педагогических ресурсов, обеспечивающих гармоничное развитие личности подростка, формирования качеств, необходимых для

личностного роста, освоения продуктивных способов самореализации и самоконтроля в экстремальных ситуациях.

1.3 Интеллект и творческие способности младших подростков как условие успешного овладения учебным материалом

В психологическом словаре приведено следующее определение понятия «интеллект»: «Интеллект (от лат. intellectus – познание, понимание, рассудок), способность мышления, рационального познания, в отличие от таких, например, душевных способностей, как чувство, воля, интуиция, воображение и т.п.» [55, С. 287].

В настоящее время существует, как минимум, три трактовки понятия интеллекта:

1. Биологическая трактовка: способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации.
2. Педагогическая трактовка: способность к обучению, обучаемость.
3. Структурный подход, сформулированный А. Бине: интеллект как «способность адаптации средств к цели». С точки зрения структурного подхода, интеллект – это совокупность тех или иных способностей [75, С. 11].

По определению американского психолога Векслера «интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» [7, С. 49], т.е. интеллект рассматривается, как способность человека адаптироваться к окружающей среде.

В педагогических исследованиях до последнего времени интеллект рассматривался преимущественно в аспекте мыслительных способностей человека: как продукт целенаправленного обучения, определяемый содержанием знаний по различным предметам и методами обучения (Н. А. Менчинская, И. Калмыкова, М. Н. Берулава и др.); как особая форма человеческой деятельности, проявляющаяся в целенаправленном управлении процессом усвоения знаний и умений на основе обобщенных схем мышления (В. П.

Беспалько, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин и др.). Будучи формообразующим звеном познавательной деятельности, он стимулирует познавательную активность учащихся (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. И. Скаткин и др.) [48, С. 5].

Младший подростковый возраст вносит свой особый вклад в становление умственных способностей. В этом возрасте с новой стороны раскрываются предпосылки общего развития.

Интеллект подвержен изменению: в течение жизни способность к решению задач изменяется неравномерно. Большинство исследователей сходится на том, что в первые 20 лет жизни происходит основное интеллектуальное развитие человека, причем наиболее интенсивно интеллект изменяется от 2 до 12 лет. К этому выводу независимо друг от друга пришли Я.А. Пономарев, Л. Терстоун, Ж. Пиаже, Н. Рейли и многие другие исследователи [49, С. 23].

Развитие общих интеллектуальных способностей зависит не только от возраста, но и от вида деятельности, которой занимается человек.

Развитие интеллекта в младшем подростковом возрасте определяется преимущественно внутренней мотивацией ребенка – стремлением к высоким достижениям, тягой к соперничеству и любознательностью.

В младшем подростковом возрасте очень заметно расширяется сфера жизнедеятельности: учащиеся значительно полнее, чем прежде, могут пользоваться правом участвовать в различных кружках, заниматься спортом, самостоятельно передвигаться по городу и т.п. И они без промедления осваиваются со своими новыми возможностями [46, С. 205].

Младший подростковый возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для

последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико–дедуктивно. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане.

Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной [35, С. 151].

Расширение среды в переходном возрасте приводит к тому, что средой для мышления подростка становится мир. Мир внутренних переживаний, закрытый от ребенка раннего возраста, сейчас раскрывается перед подростком и составляет чрезвычайно важную часть его интеллектуальной сферы.

В этот период происходит переход от наглядно–образного, конкретного к понятийному, научно–теоретическому мышлению. Воображение детей очень живое, яркое, с характерными чертами необузданной фантазии. Но постепенно развивается и совершенствуется воссоздающее воображение, оно становится более реалистичным, управляемым. Развивается и творческое воображение, на основе переработки прошлого опыта создаются новые образы.

Подросток не только осознает и осмысливает воспринимаемую им действительность, но и осмысливает ее в понятиях. Он упорядочивает видимую действительность, не соотнося ее с прежде установленными комплексами, а с помощью выработанных понятий. Категориальное восприятие возникает только в переходном возрасте.

Понятие, являясь важнейшим средством познания и понимания, приводит к основным изменениям в интеллекте младшего подростка. Во–первых, мышление в понятиях приводит к вскрытию глубоких связей, лежащих в основе действительности, к познанию закономерностей, управляющих действительностью, к упорядочению воспринимаемого мира с помощью набрасываемой на него сетке логических отношений.

Младший подростковый возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны.

Дети младшего подросткового возраста могут формулировать гипотезы, рассуждать предположительно, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач. Сфера познавательных, в том числе учебных, интересов младших подростков выходит за пределы школы и приобретает форму познавательной самостоятельности – стремление к поиску и приобретению знаний, к формированию полезных умений и навыков.

Характерной особенностью младшего подросткового возраста является готовность и способность ко многим различным видам обучения, причем как в практическом плане, так и в теоретическом. Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в младшем подростковом возрасте, является склонность к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру.

Интеллект подростка отличается стремлением быть логичным. Это стремление проявляется, прежде всего, в критицизме и большой требовательности к тому, чтобы высказываемое доказывалось. Подросток усиленно требует доказательств. Дети младшего подросткового возраста обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности.

Младший подростковый возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для

последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

Подросток способен на системный поиск решений. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные возможные подходы к ее решению, проверяя логическую эффективность каждого из них. Им находятся способы применения абстрактных правил для решения целого класса задач.

В младшем подростковом возрасте изредка уже можно наблюдать и зачатки собственно исследовательского отношения к тому, с чем знакомят: некоторый интерес к источникам, сопоставление фактов.

В учебных занятиях младших подростков заметны не только признаки безразлично–исполнительского, школярского отношения к учению, составляющие как бы повседневный фон. На этом фоне часто обнаруживается и другое: особая расположенность к выполнению некоторых самостоятельных заданий и практических работ – замечательное достоинство данного возраста [46, С. 206-207].

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего–то нового [22, С. 75].

В психологии определились некоторые общие акценты в анализе творческих способностей: подчёркивается, что основой для возникновения изучаемого феномена являются творческие задатки (биологическая предпосылка), акцентируется внимание на значении творческих способностей в определении успешности осуществления человеком той или иной деятельности, отмечается их роль в создании материальной и духовной культуры [31, С. 4].

Л.С. Выготский определяет творчество как деятельность, «которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой–либо вещью внешнего мира, или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [12, С. 23].

Л.Г. Карпова в своем диссертационном исследовании формулирует следующее определение: «Творческие способности – интегративное, динамическое образование, включающее: когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты, формирующееся на основе творческих задатков; и определяющее успешность выполнения любой деятельности, носящей творческий характер. Творческие способности характеризуются изменчивостью, индивидуальной степенью выраженности» [31, С. 11].

Творческая активность – это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую [38, С. 37].

Исследователи творческого развития личности обращаются к достижениям различных психологических школ и направлений. Сегодня уже известны многие внутренние и внешние факторы, которые определяют творческий потенциал и темпы творческого развития личности. В первую очередь сюда относятся индивидуально–типологические особенности личности, особенности интеллекта и других высших психических функций, а также уровень сформированности ряда умственных операций. Как указывает В.А. Моляко, все интеллектуальные способности являются в какой–то мере творческими, но в первую очередь это способность к дивергентному мышлению. Преобладание так называемого дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующего на однозначное решение, снимающего проблему как таковую) – важнейший интеллектуальный компонент творчества [42, С. 86].

В размышлениях о природе творческих способностей необходимо рассмотреть понятие «креативность».

В психологическом словаре приведено следующее определение рассматриваемого понятия: «Креативность (от англ. create – создавать, творить) –

творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем» [55, С. 329].

Д.Б. Богоявленская определяет креативность как «глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом» [3, С. 11].

Креативность отражает поисково–преобразовательную потребность личности, проявляющуюся в поисково–преобразовательной активности и реализующуюся в преодолении стереотипа, в нарушении однообразия во взаимодействии с действительностью [30, С. 10].

Развитие творческих способностей начинается с раннего возраста, в подростковом возрасте важное значение приобретает творческая активность. Это обусловлено тем, что в этом возрасте изменяется социальная позиция обучающегося, его стремление занять определенное место в коллективе, в обществе и в жизни, что подталкивает его к постоянному самовыражению и, как следствие, проявлению творческой активности и самостоятельности в решении проблем [22, С. 28].

Как пишет Л.Г. Карпова, показателями развития творческих способностей младших школьников являются: оригинальность (способность младшего школьника давать неординарные ответы, требующие проявления творчества); абстрактность названия (способность трансформации образной информации в словесную); беглость (способность ребёнка продуцировать большое количество осмысленных идей) творческого мышления, невербальное воображение (создание, учащимся новых образов объектов: окружающей действительности); наглядно–образное мышление (оперирование младшим школьником различными образами и наглядными представлениями при решении задач); позитивное эмоциональное отношение к творческому учителю; эмоциональные переживания

ребёнка, возникающие в процессе творческой деятельности; творческая мотивация (внутренние побудители к творческой деятельности, связанные с удовлетворением потребности ребёнка в творчестве) [31, С. 12].

Развитие творческих способностей младших школьников осуществляется под влиянием психологических механизмов подражания творческому взрослому, принятия и освоения ролей и самооценки, которые выступают в тесной взаимосвязи. Базовым среди них является механизм подражания творческому взрослому, поскольку он способствует соотнесению младшим школьником своих действий и поведения с творческим образцом, на основе чего создаётся новый оригинальный продукт творческой деятельности [31, С. 12].

В ходе исследования, проведенного Н.В. Маркиной, было выявлено, что развивающее педагогическое взаимодействие является фактором развития скорости и гибкости творческого мышления, порождает ситуацию востребованности креативного ресурса учащихся [39, С. 21].

В последнее время активно развивается средовой подход, направленный на изучение влияния естественной (семейной) или специально созданной («обогащенной» образовательной) среды на креативность [39, С. 18].

Как указывает В.А. Глухова, творческий потенциал личности, являясь основой одарённости, не реализуется автоматически, без влияния условий жизни и социального окружения. Необходимость сохранения и развития одаренности требовала организации особой, развивающей среды [188, С. 23]. Создание такой среды рассматривалось в некоторых исследованиях.

В отечественной психологии модель обогащения содержания образования с целью развития интеллектуально–творческих способностей одаренных учащихся в массовых школах предложил А.И. Савенков. Он считал, что содержание образования является органичной частью социокультурной среды и не может быть изменено без изменения самой этой среды в целом [61, С. 47].

Как пишет Н.Б. Шумакова, основанием междисциплинарного подхода к обучению и развитию одаренных учащихся является фактор среды, названный

«идеалом целостности воспитания». В соответствии с этой точкой зрения процесс обучения не может состоять лишь из интеллектуального развития, но должен затрагивать всю личность ребенка в целом [80, С. 51].

Таким образом, понятие «образовательная среда» включает в себя не только общую направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который и позволяет в большей мере реализовать имеющийся потенциал каждого одаренного ребёнка [47, С. 55].

Поэтому, как указывает В.А. Глухова, «поиск и определение параметров микро- и макросреды, значимых для процессов развития творческой одаренности, интеграция, создание условий развертывания персонального пространства личности, в котором она интегрирована как творческая индивидуальность, являются определяющими в вопросах развития одаренности, так как сохранение одаренных людей, являющихся национальным достоянием России, создание условий для их творческой реализации рассматривается в качестве основной задачи общества» [18, С. 25].

Выводы:

Переход из начальной в среднее звено школы традиционно считается одним из наиболее психологически сложных периодов школьного обучения. Этот переход требует от ребенка решения определенных задач: принять и понять систему новых требований, наладить отношения с педагогами, привыкшими работать с подростками, найти свое место в классе и школе. Для успешного решения этих задач нужно выйти на новый уровень учебной самоорганизации, научиться самостоятельно планировать время для выполнения домашних заданий, правильно его распределять. Некоторые дети оказываются психологически не готовы к этому, что проявляется обычно снижением успеваемости, нарушениями поведения, эмоциональной нестабильностью.

Переход из начальной в среднее звено школы совпадает по времени с началом подросткового кризиса. Это время активного формирования личности, преломления социального опыта через собственную активную деятельность

индивида по преобразованию своей личности, становление своего «Я». Центральным новообразованием личности подростка, в этот период, является формирование чувства взрослости, развитие самосознания. В этот период происходит активная социализация подростка, развитие коммуникативных навыков, интеллектуальной сферы.

Для успешной адаптации к обучению в средней школе необходимо решение главной задачи учения школьника – стать субъектом собственной учебной деятельности.

2 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Цель, задачи, предмет и объект исследования

Цель исследования: выявить взаимосвязь психологических особенностей и академической успешности учащихся при переходе из начального в среднее звено школы.

Объект исследования – психологические особенности мотивационной сферы личности, интеллектуальных и творческих способностей младших подростков и их академическая успешность при переходе из начального в среднее звено школы.

Предмет исследования – взаимосвязь психологических особенностей мотивационной сферы личности, интеллектуальных и творческих способностей младших подростков и их академической успешности при переходе из начального в среднее звено школы.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить психологические особенности мотивационной сферы личности младших подростков в начале учебного года.
2. Исследовать психологические особенности интеллекта и творческих способностей учащихся 5–х классов.
3. Осуществить сравнительный анализ психологических особенностей младших подростков с разной динамикой академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе.

Гипотеза исследования: Академическая успешность обучения младших подростков системно детерминируется психологическими особенностями мотивационной сферы, интеллектуальными и творческими способностями личности при преобладании мотивационного компонента.

Выборка исследования: Выборочную совокупность составили 70 учащихся 5–х классов одной из школ г. Челябинска.

2.2 Методы исследования

Методы исследования:

а) Теоретические:

- анализ и синтез теоретических источников по проблеме исследования;
- обобщение;
- систематизация.

в) Методы математической обработки даны:

- Критерий корреляции Пирсона;
- Критерий Манна–Уитни.

Методики:

1. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова, Н.А. Батурич).

Разработка тестового комплекса выполнена: И.М. Дашковым, Н.А. Курганским и Л.К. Федоровой (С.-Петербург), адаптация, разработка норм - Н.А. Батуриным (Челябинск). Методика имеет 4 параллельные формы (А, Б, В и Г) каждая из которой состоит из 11 субтестов, предназначенных для диагностики различных интеллектуальных функций.

Для настоящей методики подбирались тестовые задачи, решение которых возможно путем простого выбора одной из нескольких предлагаемых альтернатив с использованием стандартных бланков, ручки (карандаша) и бумаги.

Возрастной диапазон: от 9,5-10 до 14 лет.

Краткое описание субтестов (в порядке предъявления)

1. Субтест "осведомленность".

Содержит задания, касающиеся знаний общего характера в области языка, точных, естественных и гуманитарных наук, литературы и искусства, обыденной жизни. Специальных или теоретических знаний, а также высокого уровня образования ответы на задания не требуют.

2. Субтест "скрытые фигуры".

Разработан по аналогии с широко известными фигурами Готтшальда. В заданиях нужно определить, какая из нескольких достаточно простых геометрических фигур замаскирована в более сложной фигуре. В процессе выполнения субтеста простые фигуры (один набор для всех заданий) находятся перед глазами субъекта.

4. Субтест "пропущенные слова".

Каждое задание субтеста представляет собой предложение, в котором пропущены одно, два или три слова (вразбивку). Они заменены прочерками в соответствующих местах. В задаваемом стимульном материале эти слова, как правило, являются ключевыми по содержанию или структуре. Среди предлагаемых вариантов нужно выбрать именно эти слова, как наиболее подходящие грамматически и по смыслу.

4. Субтест "арифметические задачи".

Задания этого субтеста представляют собой разнообразные жизненные ситуации, требующие количественного решения. Собственно вычисления при этом не сложны, и их следует производить в уме. Успешное решение зависит от сообразительности и быстроты оперирования условиями и числами.

5. Субтест "понятливость".

Содержит разнообразные задания, в которых требуется отличить существенные признаки от несущественных для различных объектов и ситуаций, дать оценку тем или иным общественным явлениям, выбрать рациональный путь решения проблем, передать переносный смысл пословиц и других выражений.

6. Субтест "исключение изображений".

Разработан на основе трансформированного стимульного материала (при иной постановке задач) из приложения к книге М.Бонгарда "Проблема узнавания" (М., 1967). Каждое задание субтеста представляет собой набор изображений (фигур), объединенных, за исключением одного, каким-либо общим признаком. Необходимо выделить то единственное изображение, которое не обладает этим общим для остальных признаком.

7. Субтест "анalogии".

Каждое задание этого субтеста представляет собой пару слов, между которыми существует определенная связь (отношение). Исходя из понимания этой связи, необходимо подобрать к предлагаемому здесь же третьему слову четвертое (из нескольких альтернатив), так, чтобы во второй паре отношение между словами было примерно таким же (аналогичным), как в первой паре.

8. Субтест "числовые ряды".

В каждом задании этого субтеста дается некоторая последовательность чисел, расположенных по определенному правилу. Нужно установить закономерность, по которой построен ряд чисел, и выбрать его продолжение.

9. Субтест "умозаключения".

Содержит однозначные суждения (посылки), по одному или по два в каждом задании, из которых нужно сделать единственный правильный вывод. Задания, включая и правильные ответы, представляют основные виды непосредственных умозаключений, а также все фигуры (с различными модусами) простого категорического силлогизма. Семантика заданий, как правило, основана на обыденном материале. По сути, эти логические формы - всего лишь упорядоченные способы рассуждений, используемые человеком в практической жизни. При выполнении задания от испытуемого требуется выбрать тот вариант ответа, который логически вытекает из посылок, а не просто является высказыванием, соответствующим действительности.

10. Субтест "геометрическое сложение".

В заданиях приводятся разделенные на части плоские закрашенные геометрические фигуры. При выборе ответа следует найти ту единственную из нескольких целых эталонных фигур, которая может быть сложена (мысленно) из разрозненных частей. Используются два набора эталонных фигур, различающиеся наличием или отсутствием в контуре закругленных линий, с равным числом заданий для каждого. Оригинальные задания субтеста созданы по тому же

принципу, что и задания аналогичного субтеста из Теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

11. Субтест "заучивание слов".

Для запоминания предлагается набор слов (всего 20), разнесенных в таблице по определенным категориям. По прошествии некоторого времени предъявляются собственно задания: исходя из указанной начальной буквы, нужно вспомнить слово (все слова начинаются с разных букв) и отметить категорию, к которой было отнесено это слово. Субтест построен по тому же принципу, что и аналогичный субтест из Теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (слова-задания, разумеется, взяты иные).

Процедура проведения, обработки данных и пример набора заданий по психодиагностической методике «ПИТ СПЧ – М» (Форма А для 5-го класса) приведены в приложении А.

2. Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления

Существует огромное количество различных методов психодиагностики творческих способностей человека. Наиболее популярный из них - тест Торренса.

Креативность по Торренсу (от лат. creatio - созидание) - это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разноплановой информации; креативность выявляет связанные с дисгармонией элементов проблемы, ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы, видоизменяет их, перепроверяет их, окончательно обосновывает результат.

Э. Торренс разработал 12 тестов, сгруппированных в вербальную, изобразительную и звуковую батарею. Невербальная часть данного теста, известная как «Фигурная форма теста творческого мышления Торренса» (Figural forms), была адаптирована в НИИ общей и педагогической психологии АПН в 1990 году. Другая часть теста – «Завершение картинок» (Complete Figures) была адаптирована в 1993-1994 годах в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук.

Предлагаемый вашему вниманию фигурный тест Е. Торренса предназначен для взрослых, школьников и детей от 5 лет. Этот тест состоит из трех заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним.

Время выполнения задания не ограничено, так как креативный процесс предполагает свободную организацию временного компонента творческой деятельности. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается.

Инструкция – описание к тесту Торренса, стимульный материал и процедура обработки приведены в приложении Б.

3. Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Эта методика направлена на определение преобладающих для данного возраста мотивов. По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними.

Вывод об успехе и эффективности образовательного процесса возможен в том случае, если в выборах учащихся явно преобладают познавательный и социальный мотивы. Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям:

- количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых.

4. Оценка школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)

Цель: выявить отношение учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Предлагаемая анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребёнка, а также применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления:

- 1) Вопросы читаются вслух, предлагаются варианты ответов, а учащиеся должны написать ответы, которые им подходят.
- 2) Анкеты в напечатанном виде раздаются всем ученикам и учитель просит их отметить все подходящие ответы.

Уровни школьной мотивации:

1. высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

2. хорошая школьная мотивация.

Наиболее типичный уровень для школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм.

3. положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

4. низкая школьная мотивация.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают

серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

5. негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьёзные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываясь выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

5. В качестве методов математической обработки данных в исследовании выбран корреляционный анализ по Пирсону и U - критерий Манна-Уитни.

Критерий корреляции Пирсона – это метод параметрической статистики, позволяющий определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя количественными показателями, а также оценить ее тесноту и статистическую значимость. Другими словами, критерий корреляции Пирсона позволяет определить, есть ли линейная связь между изменениями значений двух переменных.

U–критерий Манна-Уитни – это метод непараметрической статистики, применяется для оценки различия между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками. Формально, критерий U – это общее число тех случаев, в которых значения одной группы превосходят значения другой, при попарном сравнении значений первой и второй групп.

Для проверки установленной взаимной связи и различий между исследуемыми показателями на достоверность с помощью указанных методов математической статистики используется программа SPSS версии 17.0.

3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1 Психологические особенности мотивационной сферы личности учащихся пятых классов средней школы

Исследование особенностей мотивации учения младших подростков при переходе из начальных классов в средние проводилось при помощи методики изучения мотивации обучения школьников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

Результаты ответов респондентов после обработки представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Мотивация учения школьников при переходе из начального в среднее звено школы

№	Доминирующая мотивация учения	Число обследованных детей	
		Количество человек	%
1	Внешний мотив	19	27,1
2	Учебный мотив	20	28,5
3	Позиционный мотив	8	11,4
4	Социальный мотив	6	8,6
5	Оценочный мотив	5	7,2
6	Игровой мотив	12	17,2

Анализ результатов исследования позволил условно разделить учащихся на несколько групп по основанию «доминирующая мотивация учения»:

1) Внешний мотив продемонстрировали 27,1% дошкольников. Эти дети собственного желания ходить в будущем в школу не проявляют, школу они готовы посещать только по побуждению со стороны взрослых: в виде принуждения или обещания какого-либо вознаграждения.

2) Учебный мотив определен у 28,5% дошкольников. Этим детям нравится учиться (сам процесс обучения, стремление к получению новых знаний), они стремятся в будущем посещать школу.

3) Позиционный мотив выявлен у 11,4% дошкольников. Эти дети стремятся в будущем ходить в школу не для того, чтобы овладевать учебной

деятельностью, а для того, чтобы почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах других детей и взрослых.

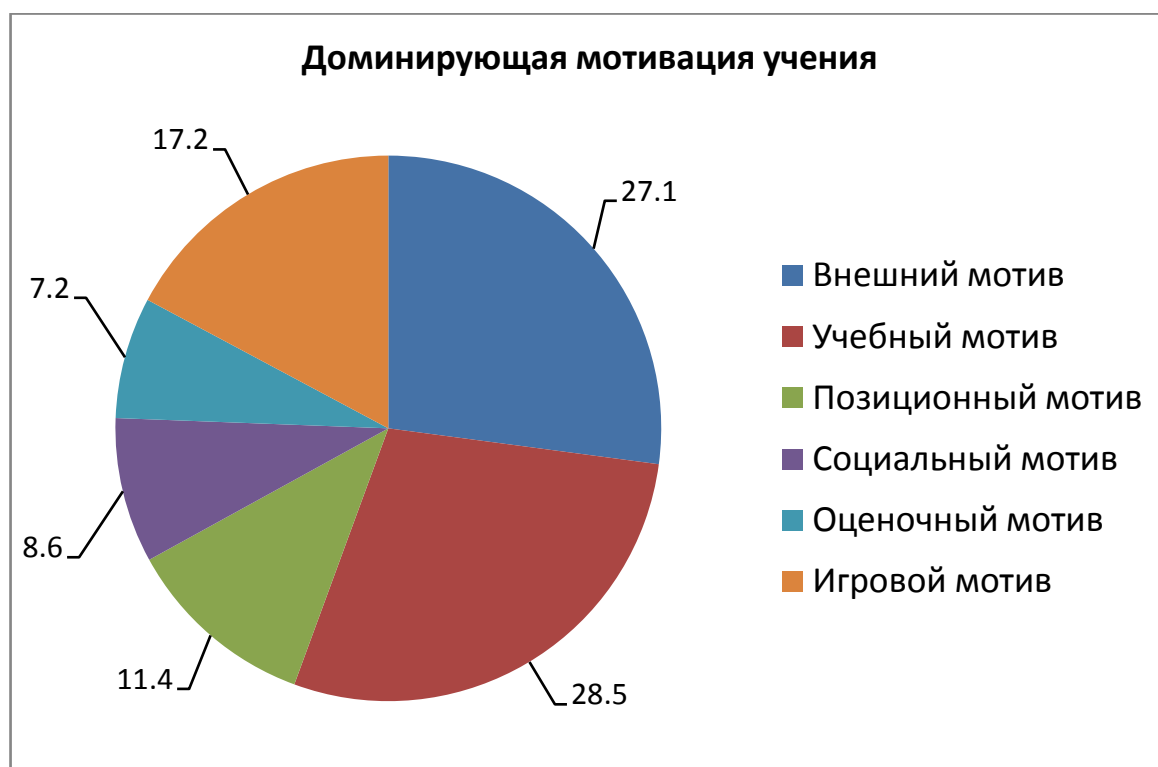


Рисунок 1 – Мотивация учения школьников при переходе из начального в среднее звено школы (в процентах)

4) Социальный мотив определен у 8,6% дошкольников. Эти дети готовы ходить в школу не для того, чтобы быть образованными, узнавать что-то новое, а потому, что знают: учиться надо, чтобы в будущем не стать ненужными, получить профессию, – так говорят родители. Как известно, такой мотив не является очень действенным, так как не выполняет смыслообразующую функцию в деятельности ребенка, поэтому в скором времени можно прогнозировать неблагоприятные изменения как в отношении к школе в целом, так и в показателях успеваемости.

5) Оценочный мотив выявлен у 7,2% дошкольников. Эти дети готовы ходить в школу, чтобы зарабатывать пятерки, за которые хвалят взрослые: родители и педагоги. Такое явление было названо А.Н. Леонтьевым «сдвигом мотива на цель», а результатом его проявления в учебной деятельности является деформированный вариант становления и развития личности подростка, который

при закреплении данного вида мотивации к концу обучения в школе может быть не способным к адекватной самооценке, а также получать удовольствие от самого процесса выполнения деятельности.

5) Игровой мотив определен у 17,2% дошкольников. Эти дети готовы ходить в школу, чтобы играть, гулять, общаться с другими детьми; при этом стремление к получению новых знаний не выражено. В данном случае можно констатировать инфантильный вариант развития школьника, который был лишен в условиях обучения в начальной школе возможности стать субъектом учебной деятельности, в полной мере освоить ее структуру и быть готовым к определенной самостоятельности в решении более сложных учебных задач в среднем звене школы.

Исследование уровня школьной мотивации при переходе из начальных классов в средние у младших подростков проводилось при помощи методики «Оценка школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова). Результаты ответов респондентов после обработки представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Уровень школьной мотивации подростков при переходе из начального в среднее звено школы

№	Уровень школьной мотивации	Число обследованных детей	
		Количество человек	%
1	Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности	17	24,3
2	Хорошая школьная мотивация	13	18,6
3	Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами	15	21,4
4	Низкая школьная мотивация	16	22,8
5	Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация	9	12,9

Анализ результатов исследования позволил условно разделить учащихся на несколько групп по основанию «уровень школьной мотивации»:

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности

продемонстрировали 24,3% учащихся. В основном это подростки, у которых ранее был выявлен доминирующий учебный мотив.

2. Хорошую школьную мотивацию показали 18,6% подростков. Эту группу составили подростки, у которых ранее были выявлены как доминирующие учебный и социальный мотивы.

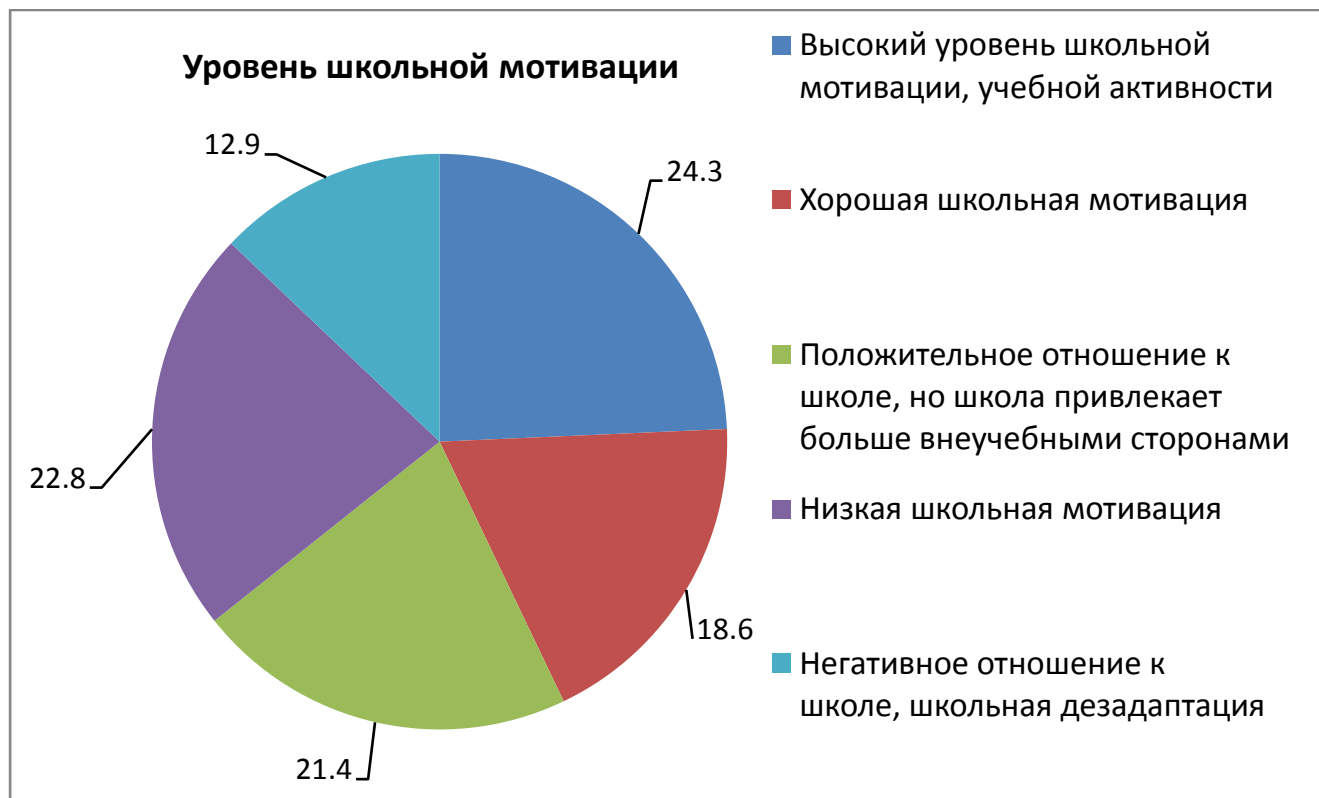


Рисунок 2 – Уровень школьной мотивации подростков при переходе из начальных классов в средние

3. Положительное отношение, при этом школа привлекает внеучебными сторонами, продемонстрировали 21,4% школьников. В эту группу вошли дети с доминированием игрового, социального и позиционного мотивов.

4. Низкую школьную мотивацию показали 22,8% подростков. В основном это подростки с доминированием внешнего и позиционного мотивов учения.

5. Негативное отношение к школе (школьную дезадаптацию) продемонстрировали 12,9% подростков, ранее показавшие в исследовании доминирование внешнего мотива учения в структуре учебной мотивации в целом.

Таким образом, по результатам проведенного исследования особенностей мотивационной сферы младших подростков при переходе из начального в среднее звено школы можно сделать следующие выводы:

1. При анализе полученных результатов было обнаружено присутствие всего многообразия мотивов учения в качестве доминирующих у разных групп учащихся пятых классов, что может свидетельствовать о разнородности состава учебных классов.

2. Большой удельный вес в качестве доминирующих учебных мотивов имеют учебный и внешний мотивы, иначе говоря, каждый третий подросток данной выборочной совокупности движим в учебной деятельности, прежде всего, данными мотивами.

3. Недоумение вызывают результаты, свидетельствующие о наличии почти у каждого пятого подростка игрового мотива в качестве доминирующего, поскольку такие результаты могут быть характерны для детей дошкольного возраста и в начале обучения в школе. Объяснение данного факта может лежать как минимум в двух плоскостях: либо это явление связано с неэффективной организацией педагогического процесса в начальной школе, либо методика исследования данного феномена является не очень надежным инструментом его обнаружения и фиксации.

4. Значительное количество младших подростков выборочной совокупности продемонстрировали низкий уровень мотивации к школьному обучению или школьную дезадаптацию при переходе из начальных классов в средние.

5. Наиболее высокие уровни школьной мотивации показали младшие подростки, у которых в качестве доминирующего наблюдается учебный тип мотивации.

6. Наиболее низкие уровни школьной мотивации показали младшие подростки, у которых в качестве доминирующего наблюдается внешний тип мотивации.

3.2 Психологические особенности интеллекта и творческих способностей учащихся 5 –х классов

Исследование уровня интеллекта у младших подростков проводилось при помощи методики «Универсальный интеллектуальный тест» (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова, Н.А. Батурин).

Результаты ответов респондентов после обработки представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3 – Уровень интеллекта учащихся 5 классов

№	Общий уровень интеллекта	Число обследованных детей	
		Количество человек	%
1	Низкий интеллект	9	12,9
2	Сниженная норма	14	20,0
3	Средняя норма	23	32,8
4	Хорошая норма	12	17,2
5	Высокий интеллект	10	14,3
6	Очень высокий интеллект	2	2,8

Таким образом, по результатам проведенного исследования интеллекта у младших подростков можно сделать следующие выводы:

1. По уровню интеллекта данную выборочную совокупность можно разделить на 3 практически равные группы: подростки, которые показали по результатам тестирования среднюю норму интеллекта (32,8%); подростки, у которых интеллект оказался на уровне сниженной нормы и низкий уровень (в совокупности 32,9%); группа с хорошей нормой, высоким и очень высоким интеллектом (в совокупности 34,3%).

2. Большой удельный вес в данной выборочной совокупности занимают дети с высоким уровнем интеллекта – хорошая норма, высокий и очень высокий уровень, то есть практически каждый третий школьник. Это говорит о том, что подростки научились концентрировать внимание, оперировать вербальным материалом, давать оценку ситуациям и объектам, мыслить логически и строить умозаключения. Их отличает гибкость мышления, способность к сосредоточению, они обладают хорошим объемом долговременной памяти, образным мышлением

и пространственным воображением. Их суждения меньше подвержены внешнему влиянию, чем у других групп.

3. Обращает внимание, что у трети подростков

наблюдаются низкие показатели интеллекта: 20% – сниженная норма интеллекта и 12,9% – низкий интеллект. Это значит, что способность к пониманию содержания, к концентрации внимания, к построению умозаключений и помехоустойчивость суждений в этой группе подростков ниже, чем в остальных, и это не может не влиять на академическую успеваемость.

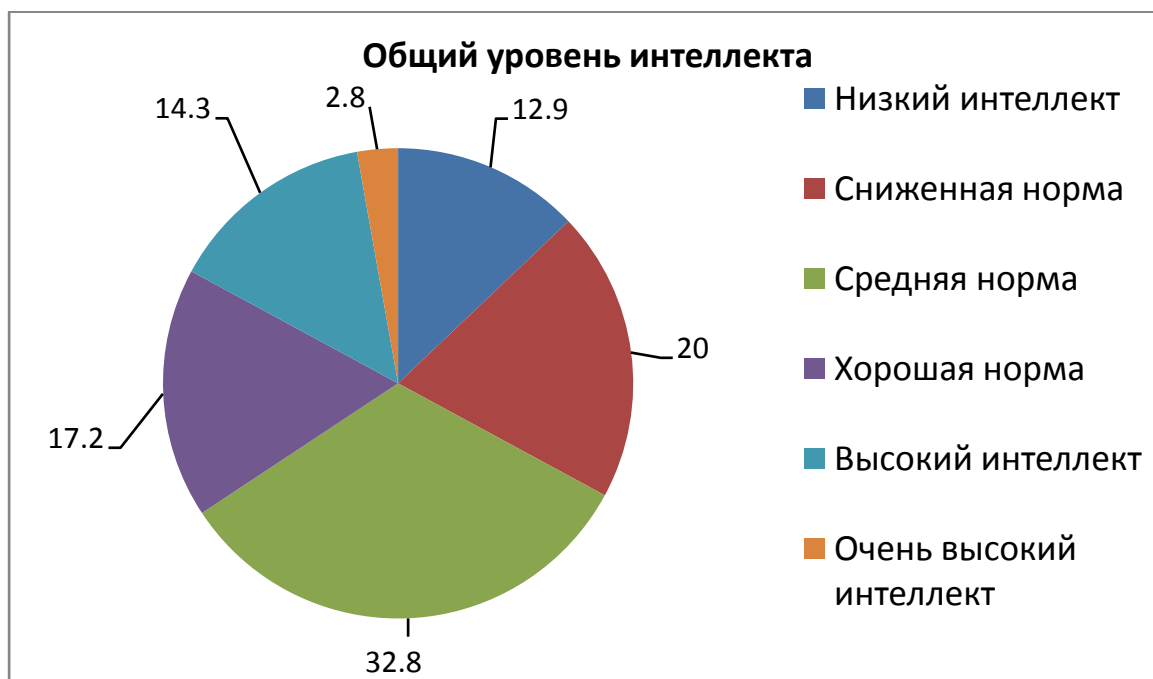


Рисунок 3 – Уровень интеллекта учащихся 5 классов (процентное соотношение)

2. Результаты и анализ проведенного исследования по методике «Тест креативности Торренса».

Исследование уровня творческих способностей у младших подростков проводилось при помощи методики «Тест креативности Торренса». Результаты ответов респондентов после обработки представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

1. Половина выборочной совокупности младших подростков (51,4%) продемонстрировали

средний уровень творческих способностей – норма и несколько выше нормы. Это говорит о наличии у них способности выделять главное, понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения.

Таблица 4 – Уровень творческих способностей младших подростков

№	Уровень творческих способностей	Число обследованных детей	
		Количество человек	%
1	Плохо	6	8,6
2	Ниже нормы	8	11,4
3	Несколько ниже нормы	9	12,9
4	Норма	22	31,4
5	Несколько выше нормы	14	20,0
6	Выше нормы	9	12,9
7	Отлично	2	2,8

По результатам анализа можно сделать следующие выводы:

2. Высокий уровень креативности наблюдается у 15,7% младших подростков данной выборочной совокупности (выше нормы и отлично), что свидетельствует об их творческой продуктивности, самобытности, уникальности и специфичности творческого мышления, способности детально разрабатывать придуманные идеи.

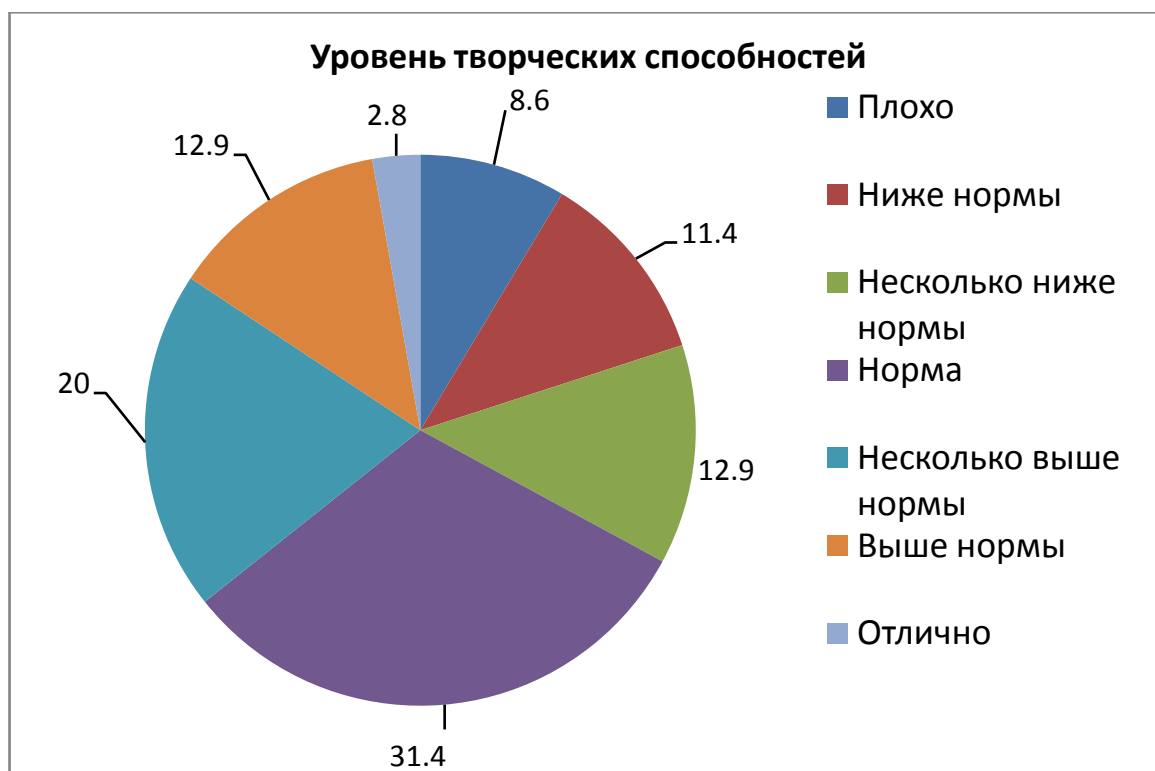


Рисунок 4 – Уровень творческих способностей младших подростков (процентное соотношение)

3. Интересен тот факт, что, как правило, подростки с высоким и низким уровнем

интеллекта демонстрируют соответствующие уровни творческих способностей.

1.3 Сравнительный анализ психологических особенностей младших подростков с разной динамикой академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе.

Для оценки динамики академической успеваемости были взяты школьные предметы, которые есть в программе 4 и 5 классов:

1. Русский язык;
2. Математика;
3. Литература (чтение);
4. Английский язык;
5. Биология;
6. Технология;
7. История.

Успеваемость по каждой дисциплине оценивается по пятибалльной системе: от 1 до 5. Академическая успеваемость анализировалась в начале и в конце учебного года.

Для установления взаимосвязи показателей путем расчета по методу математической обработки «Критерий корреляции Пирсона» в программе SPSS в качестве общего показателя динамики академической успеваемости младших подростков при переходе из начального в среднее звено школы принимается сумма разницы оценок по указанным дисциплинам по итогам обучения в 4 и 5 классах в баллах (Приложение Д).

При этом реально показанная учащимися разница в баллах по отдельным дисциплинам находится в интервале от 0 до 2 баллов в сторону ухудшения (обозначены как 0; -1; -2) или от 0 до 1 балла в сторону улучшения (обозначены как 0; +1) оценки.

Примем следующую шкалу по каждой учебной дисциплине для расчета в программе SPSS:

Показатель динамики успеваемости	-2	-1	0	+1
Количество баллов для расчета в программе SPSS	1	2	3	4

Возможный интервал общего показателя динамики академической успеваемости младших подростков при переходе из начального в среднее звено школы по 7 указанным дисциплинам составляет от 7 до 28 баллов.

Для использования метода математической статистики «Критерий корреляции Пирсона» в программе SPSS берутся показатели результатов тестирования, выраженные в баллах, по следующим методикам: универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова, Н.А. Батурин); тест креативности Торренса; методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина); оценка школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) и показатели динамики академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе.

Матрица данных для расчетов в программе SPSS приведена в приложении Д. Результаты расчетов по «Критерий корреляции Пирсона» в программе SPSS приведены в Приложении Е.

Интерпретация результатов:

Уровень значимости – это вероятность ошибки первого рода при принятии решения. Для обозначения уровня значимости используют $p = 0,05$; $p = 0,01$; $p = 0,001$. Вероятность ошибки (p) показывает процент ошибки, допустимый при статистическом исследовании. Так, $p = 0,01$ – это означает, что ошибка может быть только в пределах одного процента.

Коэффициент корреляции делает подсказку – ставит две или одну звездочки в зависимости от того насколько значима корреляция: две звездочки означают, что корреляция значима на уровне 0,01.

По строке Значимость (двухсторонняя) для данных взаимных связей имеем значение – ,000, то есть меньше 0,01. Следовательно, эмпирическое значение коэффициента корреляции для данных взаимных связей значимо и установленная взаимная связь является достоверной. Две звездочки означают, что корреляция значима на уровне 0,01.

Знак «—» означает обратную взаимную связь.

Далее рассмотрим конкретные установленные взаимосвязи.

Достоверно значимые корреляции между показателями, характеризующими психологические особенности младших подростков, с одной стороны, и показателями, характеризующими динамику академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе, с другой стороны, приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Значения корреляции между рассматриваемыми показателями

	Показатели, характеризующие психологические особенности младших подростков	Динамика академической успеваемости	
		Эмпирические значения коэффициента корреляции Пирсона	Соответствующие значения уровня значимости
1	Внешний мотив	-,903 ^{**}	,000
2	Учебный мотив	,873 ^{**}	,000
2	Уровень мотивации к обучению	,868 ^{**}	,000
4	Уровень интеллекта	,858 ^{**}	,000
5	Уровень креативности	,877 ^{**}	,000

Таким образом, зависимая переменная – динамика академической успеваемости имеет сильные взаимные связи по отношению к следующим независимым переменным, характеризующим психологические особенности младших подростков:

- внешний мотив учения;
- учебный мотив учения;

- уровень мотивации к обучению;
- уровень интеллекта;
- уровень креативности.

Рассмотрим подробнее эти взаимосвязи.

1. Взаимосвязь внешнего мотива к обучению и динамики академической успеваемости.

При этом виде мотива к обучению наблюдается обратная взаимная связь с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях показателей внешнего мотива к обучению у испытуемых подростков в целом наблюдается низкий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01. Знак «—» означает обратную взаимную связь.

Таким образом, мы установили указанную обратную взаимную связь с возможной ошибкой в пределах 1%.

2. Взаимосвязь учебного мотива и динамики академической успеваемости.

При этом виде мотива к обучению наблюдается прямая взаимная связь с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях показателей учебного мотива у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

Таким образом, мы установили указанную обратную взаимную связь с возможной ошибкой в пределах 1%.

3. Взаимосвязь уровня мотивации к обучению и динамики академической успеваемости.

В данном случае наблюдается прямая взаимная связь с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях уровня мотивации к обучению у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

Таким образом, мы установили указанную обратную взаимную связь с возможной ошибкой в пределах 1%.

4. Взаимосвязь уровня интеллекта и динамики академической успеваемости.

В данном случае наблюдается прямая взаимная связь с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях показателей уровня интеллекта у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

Таким образом, мы установили указанную обратную взаимную связь с возможной ошибкой в пределах 1%.

5. Взаимосвязь уровень креативности и динамики академической успеваемости.

В данном случае наблюдается прямая взаимная связь с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях уровня креативности у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

Таким образом, мы установили указанную обратную взаимную связь с возможной ошибкой в пределах 1%.

Достоверно значимые взаимосвязи между показателями, характеризующими психологические особенности младших подростков, с одной стороны и показателями, характеризующими динамику академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе с другой стороны, приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Достоверно значимые взаимосвязи между рассматриваемыми показателями

№	Показатели, характеризующие психологические особенности младших подростков	Динамика академической успеваемости
1	Внешний мотив	Обратная взаимосвязь
2	Учебный мотив	Прямая взаимосвязь
3	Уровень мотивации к обучению	Прямая взаимосвязь
4	Уровень интеллекта	Прямая взаимосвязь
5	Уровень креативности	Прямая взаимосвязь

Достоверность указанных взаимосвязей получена на уровне 0,01 – таким образом, вероятность ошибки не превышает 1%.

По остальным рассматриваемым показателям: игровому мотиву, оценочному мотиву, позиционному мотиву, социальному мотиву с одной стороны и динамикой академической успеваемости с другой стороны достоверно значимых взаимосвязей методом математической статистики не обнаружено.

По динамике академической успеваемости, которая наблюдалась при переходе из начального в среднее звено школы, выборку можно разделить на 3 группы:

1. учащиеся, у которых успеваемость снизилась
2. успеваемость не изменилась
3. учащиеся, у которых успеваемость улучшилась.

Динамика академической успеваемости у групп младших подростков показана в таблице 7 и на рисунке 5.

Таблица 7. Динамика академической успеваемости при переходе из начального в среднее звено

№	Динамика академической успеваемости	Число учащихся	
		Количество человек	%
1	Успеваемость снизилась	37	52,9
2	Без динамики	23	32,8
3	Успеваемость улучшилась	10	14,3

Для того, чтобы определить психологические особенности детей с разной динамикой успеваемости при переходе из начального в среднее звено школы, был проведен сравнительный анализ двух групп с положительной и отрицательной динамикой успеваемости.

В качестве особенностей, определяющих академическую успешность школьников, были определены психологические показатели, у которых ранее были выявлены достоверно значимые взаимосвязи с динамикой академической успеваемости: внешний мотив, учебный мотив, уровень мотивации к обучению, уровень интеллекта, уровень креативности.



Рисунок 5 – Динамика академической успеваемости у групп младших подростков, %

Математический анализ проводился с помощью U - критерия Манна-Уитни.

Сводная таблица сырых баллов по показателям для расчетов в программе SPSS по U - критерию Манна-Уитни приведена в приложении Ж. Таблицы расчетов по U - критерию Манна-Уитни в программе SPSS приведены в приложении И.

Результаты расчетов по U - критерию Манна-Уитни представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты расчета по U - критерию Манна-Уитни

Критерий	Группа с положительной динамикой академической успеваемости	Группа с отрицательной динамикой академической успеваемости	Уровень значимости
	Средний ранг	Средний ранг	
Внешний мотив	11,70	27,32	,001
Учебный мотив	38,65	20,04	,000
Школьная мотивация	38,70	20,03	,000
Интеллект	35,80	20,81	,001
Креативность	37,60	20,32	,000

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

Наиболее благоприятным видом мотива к обучению к школе у младших подростков при переходе из начального в среднее звено школы является учебный мотив; самым неблагоприятным видом мотива к обучению к школе у младших подростков в рассматриваемый период является внешний мотив, что характеризуется установленными сильными прямой и обратной взаимосвязями.

Также установлена сильная прямая зависимость успешности обучения у младших подростков в данный период от уровней мотивации к обучению, интеллекта, креативности. Интересно, что у группы детей с положительной динамикой успеваемости доминирующим был учебный мотив, а у группы с отрицательной динамикой – внешний.

Разница в показателях по указанным критериям в группах с положительной и отрицательной динамикой академической успеваемости достоверна с вероятностью ошибки не более 1%.

Таким образом, в ходе исследования нашла свое подтверждение выдвинутая гипотеза исследования: академическая успешность обучения младших подростков системно детерминируется психологическими особенностями мотивационной сферы, интеллектуальными и творческими способностями личности при преобладании мотивационного компонента.

ВЫВОДЫ

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности продемонстрировали 24,3% учащихся. В основном это подростки, у которых ранее был выявлен доминирующий учебный мотив.

2. Хорошую школьную мотивацию показали 18,6% подростков. Эту групп составили подростки, у которых ранее были выявлены как доминирующие учебный и социальный мотивы.

3. Положительное отношение к обучению (при этом школа больше привлекает внеучебными сторонами) продемонстрировали 21,4% школьников. В эту группу вошли дети с доминированием игрового, социального и позиционного мотивов.

4. Большинство младших подростков (51,4%) продемонстрировали средний уровень творческих способностей – норма и несколько выше нормы. Это говорит о наличии у них способности выделять главное, понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения.

5. Высокий уровень креативности наблюдается у 15,7% младших подростков данной выборочной совокупности (выше нормы и отлично), что свидетельствует об их творческой продуктивности, самобытности, уникальности и специфичности творческого мышления, способности детально разрабатывать придуманные идеи. Интересно, что, как правило, подростки с высоким и низким уровнем интеллекта демонстрируют соответствующие уровни творческих способностей.

6. По уровню интеллекта данную выборочную совокупность разделилась на 3 практически равные группы: подростки, которые показали по результатам тестирования среднюю норму интеллекта (32,8%); подростки, у которых интеллект оказался на уровне сниженной нормы и низкий уровень (в

совокупности 32,9%); группа с хорошей нормой, высоким и очень высоким интеллектом (в совокупности 34,3%).

7. Половину данной выборочной совокупности занимают дети с высоким уровнем интеллекта – хорошая норма, высокий и очень высокий уровень, то есть практически каждый третий школьник. Их отличает гибкость мышления, способность к сосредоточению, они обладают хорошим объемом долговременной памяти, образным мышлением и пространственным воображением.

8. При изучении взаимосвязей между мотивацией и академической успеваемостью наблюдается прямая взаимная связь с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях уровня мотивации к обучению у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

9. Взаимосвязь уровня интеллекта и динамики академической успеваемости – наблюдается прямая взаимная связь: при высоких значениях показателей уровня интеллекта у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

10. Выявлена прямая взаимная связь креативности с динамикой академической успеваемости: при высоких значениях уровня креативности у испытуемых подростков в целом наблюдается высокий уровень динамики академической успеваемости. Уровень значимости p меньше 0,01.

Таким образом, в ходе исследования нашла свое подтверждение выдвинутая гипотеза исследования: академическая успешность обучения младших подростков системно детерминируется психологическими особенностями мотивационной сферы, интеллектуальными и творческими способностями личности при преобладании мотивационного компонента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из главных целей современной общеобразовательной школы должно стать создание благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности. Раскрытие индивидуальности каждого ребенка в процессе обучения обеспечивает построения личностно–ориентированного образования в современной школе.

Индивидуальный подход – это подход, предполагающий, что педагоги подбирают в соответствии с особенностями ребенка содержание и технологии обучения и воспитания. Так, индивидуальный подход в обучении направлен на поддержку эффективности самого процесса обучения, и в этом случае педагог является главным звеном в обучающей системе: учитывая индивидуальные особенности каждого своего ученика, и затем, проведя анализ средней успеваемости, подготовки и успешности, педагог подбирает определенные формы, средства и методы обучения не для отдельной личности, а для общей массы учащихся.

Перед педагогами стоит задача понимания особенностей учебной мотивации и эмоционального состояния младших подростков в период их адаптации ко второй ступени обучения и использования в педагогической практике адекватных этим особенностям приемов и методов обучения школьников и взаимодействия с ними.

Практическая значимость работы определяется запросом учителей среднего звена одной из школ г. Челябинска к психологам за помощью в создании более эффективных условий образовательного процесса, реализации принципа преемственности в обучении и выявлении психологических причин снижения успеваемости у школьников при переходе из начального в среднее звено.

По результатам исследования с учителями был проведен педагогический совет и разработан цикл проблемных семинаров по повышению их профессиональной компетенции в области психологии мотивации учения, учета особенностей развития познавательной сфера ребенка при организации процесса

обучения, а также создания педагогических условий для раскрытия творческого потенциала школьников.

Перспективы данного исследования видятся в более глубоком психологическом анализе данных массовой диагностики с целью использования результатов психологической диагностики для разработки индивидуального образовательного маршрута для каждого школьника в отдельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алферов, А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие для вузов / А.Д. Алферов. – Ростов-на-Дону, 2010. – 384 с.
2. Безруких, М. Младший подростковый возраст: особенности / М. Безруких // Психологический журнал. – 2014. – № 10. – С. 19 – 23.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 198 с.
4. Божович, Л.И. Избранные труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Межд-я пед. акад-я, 1995. – 208 с.
5. Большая Советская Энциклопедия. – М.: Наука, 1985. – Т. 5. – 923 с.
6. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
7. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / сост. И.В. Дубровина. – М.: Наука, 2003. – 685 с.
8. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. – М.: Академия, 2011. – 624 с.
9. Волков, Б.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов: в 2-х ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков, Н. В. Волкова; под ред. Б. С. Волкова. – М.: Владос, 2005. – 343 с.
10. Выготский, В.С. Собр. Соч. в 6 т. / В.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 549 с.
11. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / В.С. Выготский. – М.: Педагогика–пресс, 2002. – 536 с.
12. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: Кн. для учителя / В.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
13. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / В.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

14. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / В.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 143с.
15. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
16. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – 2-е изд. – М. : Пед. о-во России, 2009. – 509 с.
17. Гамезо, М.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие // М. В. Гамезо, В.С. Герасимова, Е.А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Наука, 2003. – 423 с.
18. Глухова, В.А. Социально–психологические подходы к развитию одаренности в процессе обучения / В.А. Глухова // Вестник ЮрГУ. – 2010. – № 17. – С. 23 – 29.
19. Грабал, В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности // Психолого–педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте: сб. науч. тр. / В. Грабал. – М.: НИИОП, 1980. – 487 с.
20. Гройсман, А.Л. Психогигиена школьника / А.Л. Гройсман. – М.: Наука, 1995. – 61. с.
21. Гусева, С.В. Коррекционно–развивающая работа как средство формирования учебной мотивации младшего подростка: автореф. дисс. канд. психол. наук / С.В. Гусева. – М., 1997. – 24 с.
22. Занковский, А.И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр. / А.И. Занковский. – Свердловск: СИПИ, 1990. – 399 с.
23. Земцова, Т.М. Развитие эмоционально–волевой сферы подростков на уроках фортепиано в системе дополнительного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук/ Т.М. Земцова. – М., 2010. – 25 с.

24. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура. И Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика. 1989. – 211 с.
25. Зинченко, В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.В. Моргунов. – М.: Наука, 1995. – 327 с.
26. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2010. – 512 с.
27. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
28. Истратова, О.Н. Психологические особенности и задачи развития в подростковом возрасте / О.Н. Истратова // Мир психологии. – 2015. – № 2. – С. 67 – 73.
29. Иченко, Н.А. Подросток как субъект самоопределения / Н.А. Иченко // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 45 – 51.
30. Карманчиков А.И. Педагогические условия развития творческой активности учащихся в системе дополнительного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук / А.И. Карманчиков. – Ижевск, 2004. – 24 с.
31. Карпова, Л.Г. Развитие творческих способностей младших школьников во внеучебной деятельности: автореф. дисс. психол. наук / Л.Г. Карпова. – Омск, 2011. – 23 с.
32. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2010. – 987 с.
33. Крюк, М.Е. Особенности подросткового возраста / М.Е. Крюк // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 17 – 24.
34. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 237 с.
35. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.:Юрайт, 2011. – 464 с.

36. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учеб. пособие / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – 264 с.
37. Локанова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П. Локанова. – СПб.: Питер, 2009. – 397 с.
38. Манеева, О.Г. О развитии творческой активности учащихся на уроках / О.Г. Манеева // Одаренный ребенок. – 2012. – № 4. – С. 37 – 42.
39. Маркина, Н.В. Социально–психологические факторы развития творческих способностей учащихся / Н.В. Маркина // Вестник ЮрГУ. – 2012. – № 6. – С. 96 – 102.
40. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 187 с.
41. Мильман, В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 42 – 48.
42. Моляко, В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86 – 93.
43. Никитина, М.В. Проблема адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено общеобразовательной школы / М.В. Никитина // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 7. – С. 35 – 42.
44. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Россия, 2011. – 414 с.
45. Пайсон, Е. Подросток: учеба или общение? Чему важно научиться в 12–13 лет / Е. Пайсон // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 2. – С. 56 – 61.
46. Палагина, Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.Н. Палагина. – М.: Московский психолого–социальный институт, 2005. – С. 198.

47. Панов, В.И. Экопсихологические аспекты детства / В.И. Панов // Мир психологии. – 1997. – №1. – С. 55 – 59.
48. Панова, Н.В. Развитие компонентов психологической структуры социального интеллекта младших подростков в условиях школьного и дополнительного образования: автореф. дисс. канд. псих. наук / Н.В. Панова. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
49. Панова, Н.В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков / Н.В. Панова // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 23 – 29.
50. Петрова, В.Н. Особенности перехода учащихся из начального звена в среднее с учетом характеристик психической ригидности в структуре их личности: автореф. дис. канд. психол. наук / В.Н. Петрова. – Томск, 1999. – 23 с.
51. Петрова, О.О. Возрастная психология / О.О. Петрова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 598 с.
52. Позднякова, Т.Г. Особенности мотивации учебной деятельности младших подростков / Т.Г. Позднякова // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 19 – 25.
53. Позднякова, Т.Г. Психологические особенности подростков 10-12 лет / Т.Г. Позднякова // Вопросы психологии. – 2015. – № 11. – С. 43 – 49.
54. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1990. – 534 с.
55. Психологический словарь. – М.: Феникс. 2014. – 549 с.
56. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2000. – 534 с.
57. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 498 с.
58. Психология развития: Учебник для вузов / Под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 349 с.
59. Рогов, Е.И. Вы создаете эмоции или эмоции создают Вас / Е.И. Рогов // Мир психологии. – 2014. – № 5. – С. 47 – 51.

60. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практич. пособие / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 412 с.
61. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Academia, 2000. – 287 с.
62. Салоид, Л. Психология подростка / Л. Салоид // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 7. – С. 43 – 49.
63. Саркисян, А.А. Особенности адаптации пятиклассников при переходе из начального в среднее звено школы / А.А. Саркисян // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 11. – С. 47 – 54.
64. Саркисян, А.А. Особенности протекания учебного процесса у младших подростков / А.А. Саркисян // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 23 – 28.
65. Сарыева, С.К. Возрастно-психологические особенности подростков / С.К. Сарыева // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 27 – 34.
66. Сарыева, С.К. Основные характеристики младшего подросткового возраста / С.К. Сарыева // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 34 – 41
67. Седов, Д. Развитие мышления в подростковом возрасте / Д. Седов // Мир психологии. – 2015. – № 4. – С. 17-25.
68. Славутская, Е.В. Диагностика и развитие эмоционально–волевой сферы младших подростков: влияние на интеллектуальные показатели / Е.В. Славутская // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2015. – № 3. – С. 39 – 45.
69. Славутская, Е.В. Особенности эмоционально–волевой сферы младших подростков / Е.В. Славутская // Университет им. В.И. Вернадского. – 2012. – № 1. – С. 32 – 39.
70. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. Серия «Высшее образование» / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.

71. Ушанова, А.А. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте // Психология XXI столетия. / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, МАПН, 2006. – Т.3. – 587 с.
72. Федотова, Т.Ю. Особенности учебной мотивации и эмоциональных переживаний младших подростков в условиях адаптации ко второй ступени обучения: автореф. дисс. канд. психол. наук / Т.Ю. Федотова. – М., 2005. – 25 с.
73. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – М.:МПСИ, 2012. – 427с.
74. Филиппова, Г.Г. Возрастно–психологические особенности подростков / Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 59 – 64.
75. Хокинс, Д. Об интеллекте / Д. Хокинс, С. Блейкли. – М.: ООО "И. Д. Вильямс", 2007. – 240 с.
76. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. Л. М. Семенюк; Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003. – 398 с.
77. Хромова, И.В. Диагностика творческого развития личности: Методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации работников образования / И.В. Хромова, М.С. Коган. – Новосибирск, 2003. – 98 с.
78. Чернышова, Л.И. Психология и педагогика: Учебное пособие / Э.В. Островский, Л.И. Чернышова. – М.: Инфра-М, 2015. – 381 с.
79. Шевелева, А.М. Акмеологические особенности развития эмоционально–волевой сферы младших подростков группы риска: автореф. дисс. канд. психол. наук / А.М. Шевелева. – М., 2011. – 25 с.
80. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: МПСИ, 2004. – 215 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Процедура проведения и обработки результатов теста

Тест проводится в хорошо освещенном и проветренном помещении. Испытуемые рассаживаются таким образом, чтобы во время выполнения теста не мешать друг другу. Затем экспериментатор раздает специальные бланки для фиксации ответов на тестовые задания и просит испытуемых заполнить "шапку" на бланке (т.е. сообщить сведения о себе), не делая никаких других пометок.

Одновременно или после заполнения указанных граф на бланках раздаются тестовые тетради с четырьмя (или менее) формами теста так, чтобы рядом сидящим испытуемым не достались одни и те же формы. Буквенные индексы тестовых форм отмечаются в специальных местах на бланках. Испытуемые предупреждаются, что открывать тестовые тетради и просматривать в них инструкции к разделам методики, а тем более - сами задания, следует только по команде экспериментатора.

Все инструкции (как общая, так и к отдельным субтестам), несмотря на то, что они имеются в тестовых тетрадях, зачитываются вслух экспериментатором. В некоторых случаях на классной доске рисуется фрагмент тестового бланка с примерами графической фиксации ответов на задания и их исправления.

В общей инструкции испытуемым сообщаются некоторые сведения о методике в целом, об оформлении заданий и способах ответов на них, о том, как исправить обнаруженные ошибочные ответы. Обращается внимание на то, что время выполнения каждого раздела методики ограничено, и поэтому следует стараться в отведенное время дать ответы на возможно большее число заданий, не задерживаясь на каком-либо одном.

После зачитывания общей инструкции и ответов на очень ограниченное число общих вопросов экспериментатор зачитывает инструкцию к первому разделу методики с разъяснением примеров. При этом если на регистрационном бланке имеется специальный "пробный" участок, экспериментатор просит испытуемых

отметить на этом участке правильные ответы из данных примеров. Затем дается команда перевернуть страницу и начинать выполнять задания 1-го раздела. Одновременно включается секундомер (или на часах фиксируется время начала работы над заданиями). После истечения времени, положенного на выполнение заданий данного раздела, экспериментатор резко прерывает работу испытуемых словом "стоп!", требует немедленно положить ручки (карандаши) и зачитывает инструкцию к следующему разделу.

Подобная процедура повторяется многократно вплоть до последнего, одиннадцатого субтеста ("заучивание слов"), выполнение которого состоит из двух циклов, причем перед каждым из них дается своя инструкция, а затем отмеряется время работы на каждый из двух циклов в отдельности.

После истечения времени выполнения последнего субтеста тестовые тетради вместе с вложенными в них регистрационными бланками немедленно собираются экспериментатором.

Хотя в общем случае тестирование по ПИТ СПЧ предполагается непрерывным, для самых младших детей (9,5 - 11 лет) из избранного возрастного диапазона возможно, а в некоторых случаях даже целесообразно, его проведение в два (три) этапа в один день (с перерывами) или в разные дни.

№	Субтесты	Время выполнения (мин.)
1	Осведомленность	6
2	Скрытые фигуры	6
3	Пропущенные слова	5
4	Арифметические задачи	10
5	Понятливость	5
6	Исключение изображений	7
7	Аналогии	5
8	Числовые ряды	7
9	Умозаключения	7
10	Геометрическое сложение	6
11	Заучивание слов	2+5

Обработка результатов

Обработка полученных данных может производиться "вручную" с помощью ключей-трафаретов, которые должны быть тщательно выверены. Эти ключи-трафареты накладываются на бланк, и подсчитывается количество правильных ответов по каждому из одиннадцати субтестов. Затем может быть подсчитана сумма и средняя величина "сырых" баллов по всему тесту. Дальнейший анализ результатов (только внутригрупповой) может быть проведен, исходя из этих расчетов. Однако для сравнения данных между собой по различным субтестам следует использовать процедуру перевода "сырых" показателей в шкальные. Для этой цели применяются специальные таблицы перевода в 20-ти балльную шкалу.

Количество правильных ответов	Шкальные оценки по субтестам										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0	2	2	2	2	1	2	1	3	3	2	3
1	4	4	3	3	3	4	3	5	5	4	5
2	6	6	5	4	5	6	5	6	7	5	7
3	7	7	6	5	6	7	6	7	8	7	8
4	8	8	8	7	8	8	7	8	9	8	9
5	10	10	9	8	9	9	9	9	10	9	10
6	11	11	10	10	10	10	10	10	11	10	11
7	12	12	11	11	12	11	и	11	12	11	12
8	13	13	12	13	13	13	12	12	13	12	13
9	14	14	14	14	14	14	13	13	13	14	14
10	16	15	15	16	15	15	14	14	14	15	14
11	17	17	16	18	16	17	15	15	15	16	15
12	18	18	17	19	17	18	17	17	16	18	16
13	19	20	18	20	18	19	19	19	17	19	17
14	20	20	20	20	20	20	20	20	19	20	19

Для получения интегрального показателя интеллекта (IQ) шкальные оценки испытуемого по всем одиннадцати субтестам суммируются и по единой для всех «шкалированных» возрастов таблице переводятся в IQ.

Продолжение Приложения А

Σ	IQ	Σ	IQ	Σ	IQ	Σ	IQ	Σ	IQ
51	59	81	80	111	101	141	121	171	143
52	60	82	81	112	101	142	121	172	144
53	60	83	81	113	102	143	122	173	144
54	61	84	82	114	102	144	123	174	145
55	62	85	83	115	103	145	123	175	145
56	63	86	84	116	103	146	124	176	146
57	64	87	84	117	104	147	125	177	146
58	64	88	85	118	105	148	125	178	147
59	65	89	86	119	105	149	126	179	147
60	65	90	86	120	106	150	127	180	148
61	66	91	87	121	107	151	127	181	148
62	67	92	88	122	107	152	128	182	149
63	68	93	88	123	108	153	129	183	149
64	68	94	89	124	109	154	130	184	150
65	69	95	90	125	109	155	130	185	150
66	70	96	90	126	ПО	156	131	186	151
67	71	97	91	127	111	157	132	187	151
68	71	98	91	128	112	158	132	188	151
69	72	99	92	129	112	159	133	189	152
70	72	100	93	130	113	160	134	190	152
71	73	101	93	131	114	161	135	191	152
72	73	102	94	132	114	162	136	192	153
73	74	103	95	133^	115	163	136	193	153
74	75	104	95	134	116	164	137	194	153
75	75	105	96	135	116	165	138	195	154
76	76	106	96	136	117	166	139	196	154
77	77	107	97	137	118	167	140	197	154
78	78	108	98	138	119	168	141	198	155
79	78	109	99	139	119	169	142	199	155
80	79	ПО	100	140	120	170	143	200	155

Обозначения:

Е - сумма шкальных оценок

IQ - коэффициент интеллекта

Примечание: значения $IQ < 70$ представлены условно

Основы интерпретации

При интерпретации результатов рассматриваются как общая оценка интеллекта (там, где это возможно, - коэффициент интеллекта, IQ), так и распределение (профиль) субтестовых показателей. Общий уровень интеллекта

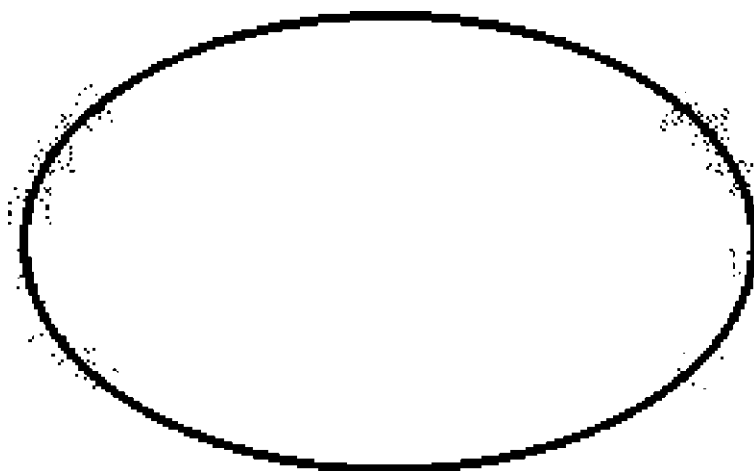
описывается как «средняя норма» при $90 < IQ < 109$. Диапазоны $80 < IQ < 89$ и $110 < IQ < 119$ характеризуются, соответственно, как «сниженная норма» и «хорошая норма». Если интегральные показатели лежат в пределах $70 < IQ < 79$ и $120 < IQ < 129$, то используются определения: «низкий» и «высокий» интеллект, соответственно. Наконец, уровень интеллекта в 130 баллов и выше считается «очень высоким».

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Инструкция–описание к тесту креативности Торренса, стимульный материал и процедура проведения методики.

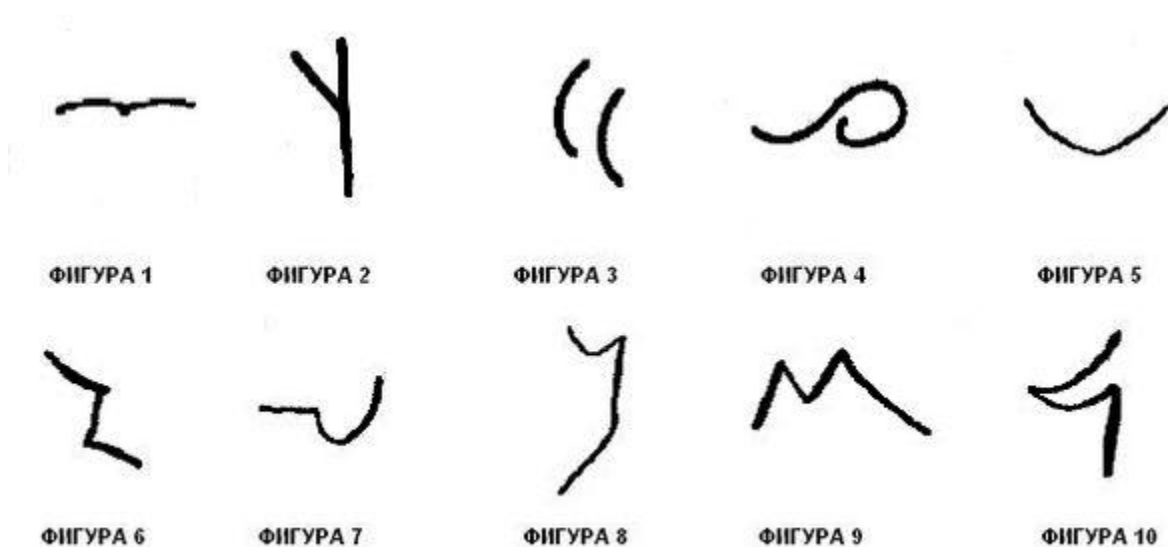
Субтест 1. «Нарисуйте картинку».

Нарисуйте картинку, при этом в качестве основы рисунка возьмите цветное овальное пятно, вырезанное из цветной бумаги. Цвет овала выбирается вами самостоятельно. Стимульная фигура имеет форму и размер обычного куриного яйца. Так же необходимо дать название своему рисунку.



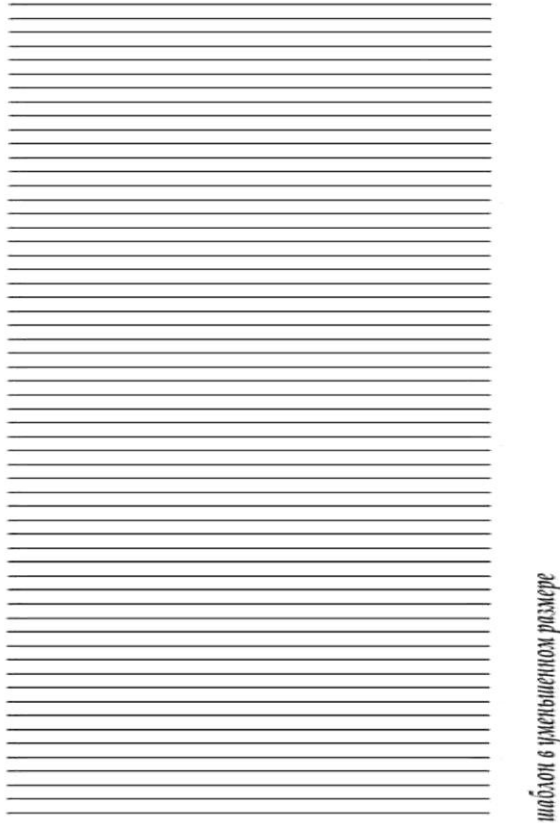
Субтест 2. «Завершение фигуры».

Дорисуйте десять незаконченных стимульных фигур. А так же придумать название к каждому рисунку.



Субтест 3. «Повторяющиеся линии».

Стимульным материалом являются 30 пар параллельных вертикальных линий. На основе каждой пары линий необходимо создать какой-либо (не повторяющийся) рисунок.



Обработка результатов.

Обработка результатов всего теста предполагает оценку пяти показателей: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий».

Ключ к тесту Торренса.

«Беглость» – характеризует творческую продуктивность человека. Оценивается только во 2 и 3 субтестах в соответствии со следующими правилами:

1. Для оценки необходимо подсчитать общее количество ответов (рисунков), данных тестируемым.
2. При подсчете показателя учитываются только адекватные ответы.

Если рисунок из-за своей неадекватности не получает балл по «беглости», то он исключается из всех дальнейших подсчетов.

Неадекватными признаются следующие рисунки:

- рисунки, при создании которых предложенный стимул (незаконченный рисунок или пара линий) не был использован как составная часть изображения.
- рисунки, представляющие собой бессмысленные абстракции, имеющие бессмысленное название.
- осмысленные, но повторяющиеся несколько раз рисунки считаются за один ответ.

3. Если две (или более) незаконченных фигур в субтесте 2 использованы при создании одной картинке, то начисляется количество баллов соответствующее числу используемых фигур, так как это необычный ответ.

4. Если две (или более) пары параллельных линий в субтесте 3 использованы при создании одной картинке, то начисляется только один балл, так как выражена одна идея.

«Оригинальность» – самый значимый показатель креативности. Степень оригинальности свидетельствует о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления тестируемого. Показатель «оригинальности» подсчитывается по всем трем субтестам в соответствии с правилами:

1. Оценка за «оригинальность» основывается на статистической редкости ответа. Обычные, часто встречающиеся ответы оцениваются в 0 баллов, все остальные в 1 балл.
2. Оценивается рисунок, а не название!
3. Общая оценка за оригинальность получается в результате сложения оценок по всем рисункам.

Список ответов на 0 баллов за «оригинальность»:

Примечание: Если в списке неоригинальных ответов приводится ответ «лицо человека» и соответствующая фигура превращена в лицо, то данный рисунок

получает 0 баллов, но если эта же незаконченная фигура превращена в усы или губы, которые затем становятся частью лица, то ответ оценивается в 1 балл.

Субтест 1 – оценивается только тот предмет, который был нарисован на основе цветной приклеенной фигуры, а не сюжет в целом — рыба, туча, облако, цветок, яйцо, звери (целиком, туловище, морда), озеро, лицо или фигура человека.

Субтест 2 – обратите внимание, все незаконченные фигуры имеют свою нумерацию, слева-направо и сверху-вниз: 1, 2, 3, ..10.

1. цифра (цифры), буква (буквы), очки, лицо человека, птица (любая), яблоко.

2. буква (буквы), дерево или его детали, лицо или фигура человека, метелка, рогатка, цветок, цифра (цифры).

3. цифра (цифры), буква (буквы), звуковые волны (радиоволны), колесо (колеса), месяц (луна), лицо человека, парусный корабль, лодка, фрукт, ягоды.

4. буква (буквы), волны, змея, знак вопроса, лицо или фигура человека, птица, улитка (червяк, гусеница), хвост животного, хобот слона, цифра (цифры).

5. цифра (цифры), буква (буквы), губы, зонт, корабль, лодка, лицо человека, мяч (шар), посуда.

6. ваза, молния, гроза, ступень, лестница, буква (буквы), цифра (цифры).

7. цифра (цифры), буква (буквы), машина, ключ, молот, очки, серп, совок (ковш).

8. цифра (цифры), буква (буквы), девочка, женщина, лицо или фигура человека, платье, ракета, цветок.

9. цифра (цифры), буква (буквы), волны, горы, холмы, губы, уши животных.

10. цифра (цифры), буква (буквы), елка, дерево, сучья, клюв птицы, лиса, лицо человека, мордочка животного.

Субтест 3 – книга, тетрадь, бытовая техника, гриб, дерево, дверь, дом, забор, карандаш, коробка, лицо или фигура человека, окно, мебель, посуда, ракета, цифры.

«Абстрактность названия» - выражает способность выделять главное, способность понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения. Этот показатель подсчитывается в субтестах 1 и 2. Оценка происходит по шкале от 0 до 3.

0 баллов: Очевидные названия, простые заголовки (наименования), констатирующие класс, к которому принадлежит нарисованный объект. Эти названия состоят из одного слова, например: «Сад», «Горы», «Булочка» и т.п.

1 балл: Простые описательные названия, описывающие конкретные свойства нарисованных объектов, которые выражают лишь то, что мы видим на рисунке, либо описывают то, что человек, животное или предмет делают на рисунке, или из которых легко выводятся наименования класса, к которому относится объект — «Мурка» (кошка), «Летящая чайка», «Новогодняя елка», «Саяны» (горы), «Мальчик болеет» и т.п.

2 балла: Образные описательные названия «Загадочная русалка», «SOS», названия описывающие чувства, мысли «Давай поиграем»...

3 балла: абстрактные, философские названия. Эти названия выражают суть рисунка, его глубинный смысл «Мой отзвук», «Зачем выходить от туда, куда ты вернешься вечером».

«Сопротивление замыканию» – отображает «способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею». Подсчитывается только в субтесте 2. Оценка от 0 до 2 баллов.

0 баллов: фигура замыкается самым быстрым и простым способом: с помощью прямой или кривой линии, сплошной штриховки или закрашивания, буквы и цифры так же равно 0 баллов.

1балл: Решение превосходит простое замыкание фигуры. Тестируемый быстро и просто замыкает фигуру, но после дополняет ее деталями снаружи. Если детали добавляются только внутри замкнутой фигуры, то ответ равен 0 баллов.

2балла: стимульная фигура не замыкается вообще, оставаясь открытой частью рисунка или фигура замыкается с помощью сложной конфигурации. Два балла так же присваивается в случае, если стимульная фигура остается открытой частью закрытой фигуры. Буквы и цифры - соответственно 0 баллов.

«Разработанность» — отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи. Оценивается во всех трех субтестах. Принципы оценки:

1.Один балл начисляется за каждую существенную деталь рисунка дополняющую исходную стимульную фигуру, при этом детали, относящиеся к одному и тому же классу, оцениваются только один раз, например, у цветка много лепестков — все лепестки считаем как одну деталь. Например: цветок имеет сердцевину (1 балл), 5 лепестков (+1 балл), стебель (+1), два листочка (+1), лепестки, сердцевина и листья заштрихованы (+1 балл) итого: 5 баллов за рисунок.

2.Если рисунок содержит несколько одинаковых предметов, то оценивается разработанность одного из них + еще один балл за идею нарисовать другие такие же предметы. Например: в саду может быть несколько одинаковых деревьев, в небе — одинаковые облака и т.п. По одному дополнительному баллу дается за каждую существенную деталь из цветков, деревьев, птиц и один балл за идею нарисовать таких же птиц, облака и т.п.

3.Если предметы повторяются, но каждый из них имеет отличительную деталь, то необходимо дать по одному баллу за каждую отличительную деталь. Например: цветов много, но у каждого свой цвет - по одному новому баллу за каждый цвет.

4. Очень примитивные изображения с минимальной «разработанностью» оцениваются в 0 баллов.

Интерпретация результатов теста Торренса.

Просуммируйте баллы, полученные при оценке всех пяти факторов («беглость», «оригинальность», «абстрактность названия», «сопротивление замыканию» и «разработанность») и поделите эту сумму на пять.

Полученный результат означает следующий уровень креативности по Торренсу:

30 - плохо

31-34 - ниже нормы

35-39 - несколько ниже нормы

40-60 - норма

61-65 - несколько выше нормы

66-70 - выше нормы

>70 - отлично

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Анкета методики изучения мотивации обучения школьников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой и процедура обработки результатов

Анкета

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предложенные варианты ответов к нему. Выбери для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к тебе. Выбранные ответы подчеркни.

1. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...	а) получить хорошую отметку; б) наш класс был лучшим; в) принести больше пользы людям; г) получать впоследствии много денег; д) меня уважали и хвалили товарищи; е) меня любила и хвалила учительница; ж) меня хвалили родители; з) мне покупали красивые вещи; и) меня не наказывали;
2. Я не могу учиться лучше, так как...	а) у меня есть более интересные дела; б) можно учиться плохо, а зарабатывать впоследствии хорошо; в) мне мешают дома; г) в школе меня часто ругают; л) мне просто не хочется учиться; е) не могу заставить себя делать это; ж) мне трудно усвоить учебный материал; з) я не успеваю работать вместе со всеми. и) я больше знал и умел.
3. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...	а) я хорошо знаю учебный материал; б) мои товарищи будут мной довольны; в) я буду считаться хорошим учеником; г) мама будет довольна; д) учительница будет рада; е) мне купят красивую вещь; ж) меня не будут наказывать; з) я не буду тянуть класс назад.
4. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что...	а) я плохо знаю учебный материал; б) это получилось; в) я буду считаться плохим учеником; г) товарищи будут смеяться надо мной; д) мама будет расстроена; е) учительница будет недовольна; ж) я весь класс тяну назад; з) меня накажут дома; и) мне не купят красивую вещь.

Обработка результатов

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает.

- Внешний мотив — 0 баллов.
- Игровой мотив — 1 балл.
- Получение отметки — 2 балла.
- Позиционный мотив — 3 балла.
- Социальный мотив — 4 балла.
- Учебный мотив — 5 баллов.

Варианты ответов	Количество баллов по номерам предложений			
	1	2	3	4
а	2	3	5	5
б	3	3	3	2
в	4	0	3	3
г	4	4	3	3
д	3	1	3	3
е	3	3	0	3
ж	3	4	0	4
з	0	3	4	0
и	0	-	-	0
к	5	-	-	-

Баллы суммируются и по оценочной выявляется итоговый уровень мотивации учения.

Уровни мотивации	Сумма баллов итогового уровня мотивации
I	41 - 48
II	33 - 40
III	25 - 32
IV	15 - 24
V	5 - 14

Выделяются итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальных классов в средние.

I - очень высокий уровень мотивации учения;

II - высокий уровень мотивации учения;

III - нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV - сниженный уровень мотивации учения;

V - низкий уровень мотивации учения.

А затем определяется доминирующий вид мотивации (Таблица 14).

Таблица 14 – Определение доминирующего вида мотивации.

Варианты ответов	Количество баллов по номерам предложений			
	1	2	3	4
а	О	П	У	У
б	П	П	П	О
в	С	В	П	П
г	С	С	П	П
д	П	И	П	П
е	П	П	В	П
ж	П	У	В	С
з	В	П	С	В
и	В	-	-	В
к	У	-	-	-

Условные обозначения мотивов:

У - учебный мотив;

С - социальный мотив;

П - позиционный мотив;

О - оценочный мотив;

И - игровой мотив;

В - внешний мотив.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета и процедура обработки результатов теста оценки школьной мотивации
(Н.Г. Лусканова)

Предлагаемая анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребёнка, а также применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления:

1. Вопросы читаются вслух, предлагаются варианты ответов, а учащиеся (ребёнок) должны написать ответы, которые им подходят.
2. Анкеты в напечатанном виде раздаются всем ученикам и учитель просит их отметить все подходящие ответы.

Инструкция для ребёнка: я буду задавать тебе вопросы, а ты на листе в пустых клетках отмечаешь подходящие тебе ответы.

Вопросы анкеты:

1) Тебе нравится в школе или не очень?

- не очень ☐; - нравится ☐; - не нравится ☐.

2) Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома ☐; - бывает по-разному ☐; - иду с радостью ☐.

3) Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошёл (пошла) бы в школу или остался (осталась) бы дома?

- не знаю ☐; - остался (осталась) бы дома ☐; - пошёл (пошла) бы в школу ☐.

4) Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

- не нравится ☐; - бывает по-разному ☐; - нравится ☐.

5) Ты хотел (а) бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел (а) бы ☐; - не хотел (а) бы ☐; - не знаю ☐.

6) Ты хотел (а) бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- не знаю ☐; - не хотел (а) бы ☐; - хотел (а) бы ☐.

7) Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто ☐; - редко ☐; - не рассказываю ☐.

8) Ты хотел (а) бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- точно не знаю ☐; - хотел (а) бы ☐; - не хотел (а) бы ☐.

9) У тебя в классе много друзей?

- мало ☐; - много ☐; - нет друзей ☐.

10) Тебе нравятся твои одноклассники?

- нравятся ☐; - не очень ☐; - не нравятся ☐.

Обработка результатов:

Подсчитайте количество баллов по следующему ключу и определите уровень развития мотивации.

№ вопроса	Оценка		
	За первый ответ	За второй ответ	За третий ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Уровни школьной мотивации:

25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Наиболее типичный уровень для школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм.

15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

10-14 баллов – низкая школьная мотивация.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьёзные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываясь выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Результаты учащихся могут быть представлены по уровням:

1		2		3		4		5	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Сводная таблица сырых баллов по показателям для расчетов в программе SPSS

№ респондента	Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)						Оценка школьной мотиваций (Н.Г. Лусканова)	Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова, Н.А. Батулин)	Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления	Динамика академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе
	Внешний мотив	Игровой мотив	Оценочный мотив	Позиционный мотив	Социальный мотив	Учебный мотив				
1	22	9	18	17	39	20	17	96	48	15
2	42	9	7	21	8	5	3	71	30	11
3	17	7	9	31	23	29	20	106	57	21
4	41	13	17	9	7	6	5	73	30	12
5	14	10	9	11	16	36	23	112	62	21
6	7	15	11	23	23	40	28	124	68	20
7	5	10	7	15	24	42	30	133	73	22
8	40	21	15	19	19	8	8	78	31	14
9	39	22	11	5	11	9	9	79	32	15
10	6	10	8	9	21	41	29	127	69	22
11	11	17	36	21	12	38	25	117	64	23
12	39	11	6	19	19	10	10	83	33	13
13	7	8	9	15	16	41	29	127	69	21
14	8	16	10	17	17	40	28	124	67	23
15	38	37	17	6	21	10	11	83	34	14
16	37	35	12	28	15	11	12	85	35	12
17	37	8	10	11	25	11	12	86	36	13
18	12	8	11	12	42	37	25	115	63	22
19	32	10	10	14	14	12	12	87	37	15
20	31	35	9	17	7	13	13	87	37	16

Продолжение Приложения Д

21	30	11	8	15	12	14	13	88	38	18
22	29	12	14	45	9	14	13	88	39	17
23	28	33	11	8	11	14	14	89	39	17
24	27	14	8	8	25	15	14	90	40	19
25	26	34	5	6	8	15	14	90	41	20
26	25	15	19	25	23	16	15	91	42	23
27	20	14	9	16	41	24	18	100	53	21
28	24	11	40	21	15	17	16	93	43	20
29	18	6	15	21	21	28	19	104	54	23
30	23	8	22	15	40	18	16	94	46	19
31	38	7	13	6	14	11	11	85	35	14
32	42	11	13	7	11	5	4	72	30	12
33	22	11	12	28	42	20	17	97	49	16
34	21	12	39	23	25	21	18	98	50	17
35	25	17	21	27	18	17	15	92	43	19
36	20	40	5	18	7	24	18	100	52	21
37	24	6	14	14	24	18	16	94	45	19
38	19	10	38	21	5	25	19	102	53	22
39	21	13	15	17	44	23	18	99	51	20
40	23	39	7	24	19	19	17	95	48	19
41	18	41	12	15	9	28	20	105	55	21
42	17	5	10	41	17	29	20	106	56	22
43	41	15	11	38	17	6	5	73	30	15
44	16	35	12	23	18	30	21	107	58	25
45	19	9	11	10	8	27	19	103	54	23
46	16	9	14	12	30	32	21	109	61	21
47	15	36	12	14	16	33	22	110	61	22
48	15	10	7	41	13	33	22	111	61	21
49	14	11	9	17	14	36	22	112	62	22
50	40	11	12	12	15	7	7	76	30	13
51	13	12	35	40	17	36	23	113	62	23

Окончание Приложения Д

52	39	20	14	21	18	9	10	82	33	18
53	12	11	8	42	10	37	24	115	63	22
54	10	18	27	13	15	39	26	120	65	23
55	11	15	7	43	9	38	25	116	63	22
56	39	21	7	13	6	9	10	81	32	13
57	11	37	14	17	14	38	26	118	64	24
58	10	19	21	15	14	38	26	119	65	23
59	13	14	21	14	21	37	24	114	63	22
60	9	34	21	21	16	39	27	121	66	23
61	16	7	11	41	15	31	21	108	60	21
62	8	23	8	27	15	40	27	123	67	24
63	37	9	11	15	6	12	12	86	36	15
64	40	17	14	11	17	8	7	77	31	14
65	7	11	9	15	21	41	28	125	68	24
66	38	5	12	12	7	10	11	84	34	15
67	9	21	9	11	9	39	27	122	66	21
68	6	9	13	15	14	41	29	129	70	23
69	5	12	10	11	10	42	30	131	72	25
70	41	14	10	9	12	7	6	75	30	15

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Корреляции

		внешний	игровой	оценочный	позиционный	социальный	учебный	мотивация	интеллект	креативность	успеваемость
внешний	Корреляция	1	,108	-,089	-,161	-,241	-,970**	-,979**	-,974**	-,981**	-,877**
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)		,451	,534	,258	,088	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
игровой	Корреляция	,108	1	-,164	-,125	-,311*	-,131	-,085	-,123	-,127	-,010
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,451		,251	,384	,026	,361	,554	,388	,374	,943
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
оценочный	Корреляция	-,089	-,164	1	,197	,016	,038	,060	,026	,045	,133
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,534	,251		,166	,910	,791	,678	,854	,752	,353
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
позиционный	Корреляция	-,161	-,125	,197	1	-,011	,138	,110	,112	,147	,183
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,258	,384	,166		,941	,336	,442	,433	,302	,199
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
социальный	Корреляция	-,241	-,311*	,016	-,011	1	,184	,240	,208	,228	,108
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,088	,026	,910	,941		,196	,090	,143	,107	,451
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

Окончание Приложения Е

учебный	Корреляция	-,970**	-,131	,038	,138	,184	1	,974**	,987**	,994**	,829**
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,000	,361	,791	,336	,196		,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
мотивация	Корреляция	-,979**	-,085	,060	,110	,240	,974**	1	,993**	,976**	,823**
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,000	,554	,678	,442	,090	,000		,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
интеллект	Корреляция	-,974**	-,123	,026	,112	,208	,987**	,993**	1	,986**	,808**
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,000	,388	,854	,433	,143	,000	,000		,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
креативность	Корреляция	-,981**	-,127	,045	,147	,228	,994**	,976**	,986**	1	,833**
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,000	,374	,752	,302	,107	,000	,000	,000		,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
успеваемость	Корреляция	-,877**	-,010	,133	,183	,108	,829**	,823**	,808**	,833**	1
	Пирсона										
	Знч.(2-сторон)	,000	,943	,353	,199	,451	,000	,000	,000	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Сводная таблица сырых баллов по показателям для расчетов в программе SPSS по U - критерию Манна-Уитни

Вид группы	№	Внешний мотив	Учебный мотив	Оценка школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)	Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова, Н.А. Батурин)	Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления	Динамика академической успеваемости по сравнению с обучением в начальной школе
Успеваемость снизилась	1	37	25	17	86	41	15
	2	31	5	3	71	30	11
	3	34	6	5	109	30	12
	4	7	40	28	124	62	20
	5	25	18	8	78	31	14
	6	33	19	9	91	32	15
	7	31	10	17	83	33	13
	8	32	10	11	83	34	14
	9	41	13	19	85	35	12
	10	29	15	12	86	36	13
	11	32	12	19	87	37	15
	12	31	13	13	87	37	16
	13	30	14	13	88	38	18
	14	29	14	13	88	39	17
	15	28	14	14	89	39	17

Продолжение Приложения Ж

	16	27	15	14	90	40	19
	17	26	15	14	90	41	20
	18	23	17	16	93	43	20
	19	38	18	16	94	46	19
	20	40	11	11	85	35	14
	21	35	5	4	72	30	12
	22	14	20	17	93	49	16
	23	16	21	18	98	50	17
	24	24	17	15	92	43	19
	25	21	23	16	94	45	19
	26	17	19	18	99	51	20
	27	35	16	17	95	48	19
	28	15	33	5	73	30	15
	29	25	7	22	110	61	20
	30	37	9	10	76	30	13
	31	11	38	25	82	23	18
	32	39	9	12	116	63	20
	33	37	12	12	81	32	13
	34	40	8	7	86	32	15
	35	38	10	11	77	31	14
	36	33	17	6	84	34	15

Окончание Приложения Ж

	37	22	20	17	75	30	15
Успеваемость улучшилась	38	9	35	30	97	73	22
	39	16	40	29	83	57	22
	40	17	38	25	117	62	23
	41	22	23	19	124	61	23
	42	21	37	21	101	41	22
	43	25	16	15	91	42	23
	44	23	28	19	104	54	23
	45	19	25	19	102	53	22
	46	17	29	20	106	43	22
	47	19	30	21	107	58	25

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Ранги

Критерий		Группы	N	Средний ранг
внешний		Отриц. динамика	37	27,32
		Полож. динамика	10	11,70
		Всего	47	
учебный		Отриц. динамика	37	20,04
		Полож. динамика	10	38,65
		Всего	47	
мотивация		Отриц. динамика	37	20,03
		Полож. динамика	10	38,70
		Всего	47	
интеллект		Отриц. динамика	37	20,81
		Полож. динамика	10	35,80
		Всего	47	
креативность		Отриц. динамика	37	20,32
		Полож. динамика	10	37,60
		Всего	47	