

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.01.03 Учитель начальной школы

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ШКОЛЬНОЙ
ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Руководитель	_____	<u>канд.псих.наук, доцент</u>	<u>О.Н. Финогенова</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>А.Г. Вилесова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>А.А. Чанчикова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. Психолого-педагогические исследования процессов становления учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников	6
1.1 Механизмы и особенности становления учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте	6
1.2 Факторы развития школьной тревожности и особенности ее проявления у младших школьников	14
1.3. Возрастные особенности младших школьников	18
Выводы по 1 главе.....	23
2. Опытнo-эмпирическое исследование взаимосвязи школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников	25
2.1 Организация исследования	25
2.2 Результаты исследования	27
2.2.1 Диагностика учебной самостоятельности младших школьников	27
2.2.2 Диагностика школьной тревожности младших школьников	30
2.2.3 Корреляционное исследование взаимосвязей школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников	33
Выводы по 2 главе.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	42
ПРИЛОЖЕНИЕ А	47

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы. Основной задачей модернизации системы образования в Российской Федерации с учетом современной конъюнктуры рынка труда выступает подготовка самостоятельных, инициативных и ответственных людей, способных ориентироваться в меняющихся социально-экономических условиях, быстро и правильно находить свое место в современном обществе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения становление способности учащихся к самостоятельным инициативным действиям является одним из ведущих показателей качества полученного образования. Так, одним из образовательных результатов обучения в начальной школе заявлено достижение учащимися достаточного уровня самостоятельности в организации учебного процесса, которая включает в себя умение принимать, сохранять цели и следовать им, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками. Несмотря на накопленный школой опыт, проблема развития учебной самостоятельности в педагогике остается актуальной и на сегодняшний день.

Кроме этого, младший школьный возраст предполагает появление у ребёнка новых отношений со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, овладение новым видом деятельности. В связи с этим, жизнь младшего школьника наполнена множеством факторов, под влиянием которых ребенок и его учебная деятельность могут быть подвержены отрицательным воздействиям. Так, в последние годы одной из распространенных проблем начального образования выступает повышенная школьная тревожность. Как особое эмоциональное состояние, школьная тревожность оказывает негативное влияние на многие сферы жизнедеятельности школьника, в том числе, на общение за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия, на познавательное развитие в целом. Данная проблема направила нас на мысль о

том, связана ли школьная тревожность с формированием учебной самостоятельности младших школьников.

Ключевой вопрос настоящего исследования – существует ли связь между учебной самостоятельностью и школьной тревожностью? Иными словами, связан ли высокий уровень школьной тревожности с несформированностью учебной самостоятельности? Или является ли сформированная учебная самостоятельность гарантией для умеренного уровня школьной тревожности? Этим и обусловлена педагогическая значимость нашего исследования.

Актуальность данного вопроса, значимость учебной самостоятельности в жизни младшего школьника и вероятность возникновения в этом возрасте школьной тревожности обусловила выбор нашей темы: «Взаимосвязь учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников».

Практическая значимость работы объясняется возможностью использовать данные эмпирического исследования педагогами системы обязательного и дополнительного образования.

Цель: исследование взаимосвязи школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников.

Задачи:

1. Проанализировать процесс и механизмы становления учебной самостоятельности;
2. Охарактеризовать факторы и особенности проявления школьной тревожности младших школьников;
3. Описать психолого-педагогическое содержание и особенности младшего школьного возраста;
4. Организовать опытно-эмпирическое исследование с целью проверки связи школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников;
5. На основе полученных результатов оценить влияние школьной тревожности на уровень учебной самостоятельности младших школьников.

Объект: процесс становления учебной самостоятельности младших школьников.

Предмет: взаимосвязь учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников.

Гипотеза: существует связь между процессом становления учебной самостоятельности и школьной тревожностью младших школьников.

Методы исследования:

– теоретический анализ и обобщение психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования;

– эмпирическое исследование взаимосвязи учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников;

– статистические – количественный, качественный анализ результатов исследования.

База исследования: практической базой исследования являлось Муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей №1» г. Красноярск. В исследовании участвовали дети в возрасте 10-11 лет.

1. Психолого-педагогические исследования процессов становления учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников

1.1 Механизмы и особенности становления учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования как один из ключевых результатов начального образования рассматривает метапредметные, в число которых включены универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться. Сегодня в педагогике проблема развития учебной самостоятельности ребенка в начальной школе рассматривается как одна из важнейших задач, реализация которой стимулирует дальнейшее развитие ребенка. Учебная самостоятельность является важным фактором, влияющим на школьную успеваемость младшего школьника, а значит и условием успешности ребенка на данном этапе его развития [42].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что вопросу учебной самостоятельности школьников посвящена обширная психолого–педагогическая литература.

В исследованиях Г.А. Цукерман феномен учебной самостоятельности рассматривается как «проявление способности к саморазвитию (умению учить себя), психическим механизмом которой является рефлексия, сформированная средствами учебной работы. Понятия «рефлексия» и «умение учиться» связаны через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания и незнания и сам находит средство расширения границ известного» [43].

По мнению Г.А. Цукерман, учебная самостоятельность или умение учиться «есть характеристика субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действия в новых ситуациях». Умеющий учиться тот, кто

способен учить себя, то есть быть субъектом обучения – активным началом учебной деятельности, владеющим способами этой самой учебной деятельности [16].

Н.В.Виноградова в своих трудах трактует учебную самостоятельность школьника как его умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне. Потребности ребенка в самостоятельности реализуются через его познавательную активность, интерес, творческую направленность, инициативу, умение ставить перед собой цели и планировать свою работу [38].

В исследованиях О.С. Островерх, О.И. Свиридовой и А.Г.Мокроусовой описывается, что феномен учебной самостоятельности, или самостоятельного индивидуального учебного действия, связан с выбором и принятием решения, поэтому развитое самостоятельное действие является действием ответственным. Авторы описывают особенности становления учебной самостоятельности младших школьников на ситуации подготовки к контрольной работе. По их мнению, самостоятельным индивидуальным учебным действием называется такое действие школьника, при котором он самостоятельно организует свою подготовку, определяет ее содержание по отношению к собственным возможностям и трудностям в предстоящей контрольной работе, самостоятельно принимает решение о завершении подготовки и приступает к работе на оценку.

Авторы выделяют три основные характеристики учебной самостоятельности:

- самостоятельная постановка индивидуальных целей;
- инициативный поиск способов достижения этих целей;
- принятие решения в ситуации выбора [26].

М.П.Кашин отмечает, что учебная самостоятельность подразумевает под собой способность обучающегося к рефлексии, то есть способность выявить недостающее, понять, что известно, опознать задачу как новую, и умение

искать, а именно самостоятельно продвигаться вперед, спрашивать умеющего и знающего человека, обращаться к авторитетным источникам [19].

М.П. Кашин критиковал традиционность обучения в связи с пассивностью учащихся в учебной работе. В его исследованиях отмечается, что «при излагающем обучении диапазон проявления индивидуальных различий школьников малозаметен, с увеличением веса самостоятельной учебной деятельности различия становятся нагляднее, проявляются в познавательной деятельности, эмоционально–волевой сфере, способностях и характере ребенка» [17].

Рассмотрев разные подходы к определению понятия учебная самостоятельность, можно сделать вывод, что учебная самостоятельность рассматривается как теоретическое обозначение явления вовлеченности школьников в самостоятельную познавательную деятельность для выполнения определенных целей [20].

Этот же вывод подчеркивает в своих работах Г.И.Щукина и определяет самостоятельную работу учащихся в обучении как «форму воспитания познавательной активности и самостоятельности» [16].

На основе изученной литературы можно прийти к выводу, что феномен учебной самостоятельности имеет как внешние, так и внутренние признаки. К внешним признакам относятся, прежде всего, планирование учениками своей деятельности, выполнение ими заданий без непосредственной помощи педагога, контроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону учебной самостоятельности образуют, главным образом, потребностно-мотивационная сфера, а также усилия школьников, направленные на достижение цели без участия педагога [38].

Таким образом, учебная самостоятельность представляет собой как форму самостоятельной деятельности учащихся, так и качество личности ученика, проявляющееся в самостоятельной постановке учебной цели, в умении искать и использовать подходящие средства и способы ее достижения,

контролировать и оценивать процесс и результаты собственных трудов. Другими словами, учебная самостоятельность – это не только способность ученика обходиться в процессе учебной деятельности без помощи взрослого, но и способность запрашивать и получать необходимую помощь по собственной инициативе, и способность критично, независимо оценивать качество помощи, оказанной тем или иным источником [43].

Основываясь на литературе по проблеме исследования, мы можем утверждать, что учебная самостоятельность может развиваться с применением деятельностного подхода, который формировался в отечественной педагогике в результате разработки теоретических основ систем развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Системно-деятельностный подход требует позиционирования педагога и учащегося: усвоение и присвоение ребенком накопленного социального опыта достигается в ходе активной самостоятельной учебной деятельности при партнерском взаимодействии и с взрослым, и со сверстниками.

Как показывает практика, последовательная реализация системно-деятельностного подхода повышает эффективность образования. В младшем школьном возрасте это может проявляться в качестве более гибкого и прочного усвоения знаний, умения самостоятельно продвигаться в изучаемой области, повышения мотивации и интереса к учебе [4].

Многие исследователи отмечают, что применение системно-деятельностного подхода к обучению позволяет обеспечить процесс активного самостоятельного освоения школьником знаний и опыта через мотивированное решение системы учебных задач. Исследования П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной доказывают, что присвоение системы понятий, существующих в науке и культуре, происходит намного эффективнее в плоскости формирования у школьников способностей к самостоятельному обнаружению собственного незнания и самостоятельному его преодолению. Иными словами, образования становится наиболее эффективным при создании условий формирования у школьников тех способов действий, которые

обеспечивают им возможность быть самостоятельными в познавательной деятельности [31].

Теория учебной деятельности В.В. Давыдова наиболее точно определяет компонентный состав учебных действий, которые входят в структуру учебной самостоятельности. Автор выделяет такие компоненты учебной самостоятельности, как постановка учебной цели, исследование свойств изучаемого предмета, построение правильного способа решения учебной задачи, оценка правильности этого способа, оценка своего уровня владения этим способом. В соответствии с этой структурой, автор конкретизирует педагогические условия становления учебной самостоятельности школьников. Согласно этой теории высокую значимость в становлении учебной самостоятельности имеет учебное сотрудничество, специально организуемое педагогом, как обязательное условие формирования учеником своих аргументированных учебных позиций [9].

Формирование учебной самостоятельности представляет собой развернутый во времени многоплановый, сложный процесс. В значительной степени он будет зависеть от формирования ведущих составляющих: положительной мотивации к учебно–познавательной деятельности, способности к обнаружению учебной задачи, умения планировать, выполнять учебные действия, действия контроля и оценки, рефлексии. Выбор данного перечня компонентов обусловлен опорой на деятельностный подход А.Н. Леонтьева, где учебная деятельность, как и любая деятельность, предполагает наличие мотивов, целеполагания, планирования, выполнения некоторого набора действий, контроля и рефлексии. Всё это определяет необходимость организации специально выстроенной педагогической деятельности, направленной на поддержку перечисленных выше компонентов. Рассмотрим эти компоненты подробнее [21].

Мотив и целеполагание – источники любой деятельности. Их функция заключена в побуждении к действию и в формировании внутреннего смыслообразования. Правильно сформулированный смысл определяет всю

дальнейшую деятельность ребенка, делает ее осознанной и присвоенной, а не навязанной педагогом. Стоит отметить, что за пределами деятельности должно быть что-то значимое для личности, так как благодаря мотиву деятельность не замыкается сама на себе, а выходит за ее пределы. Мотив, в свою очередь, выступает своеобразным толчком для дальнейшей деятельности. Способность самостоятельно сформулировать свой мотив определяет готовность школьника двигаться дальше [31].

Планирование – следующий компонент учебной самостоятельности. Оно представляет собой практическое осмысление школьником своей деятельности с точки зрения построения плана и его достижения наиболее оптимальным путем. На первых этапах обучения планирование обязательно должно быть определено и осознанно учеником с помощью педагога. В случае если учащиеся осознанно участвуют в планировании деятельности обучения, то возрастает продуктивность учебной деятельности, качество и эффективность образовательного процесса, и как результат, повышается уровень учебной самостоятельности.

Учебные действия формируются в процессе приобретения ребенком способности самостоятельно обнаруживать способы решения учебных задач. Такие возможности определяются, в основном, условиями, которые будут созданы в процессе обучения. За счет усвоения различных способов решения разнообразных учебных задач ребенок может получить развитие способности к самостоятельному нахождению способа [38]. Такая деятельность требует критического сопоставления процесса и результата с методами и результатами других участников учебного процесса, поэтому необходимо включать ученика в учебное сотрудничество с другими учениками.

В общей структуре учебной самостоятельности значимое место отводится действиям контроля и рефлексии. Это обусловлено тем, что всякое учебное действие становится произвольным, регулируемым только в условиях наличия контролирования и рефлексии в структуре деятельности. Значимость действия контроля определяется тем, что оно позволяет ребенку определить, правильно

ли он осуществляет действие, соответствующее образцу. Работая над ошибками, ученик может обосновать свои действия, опираясь на ранее усвоенную и осознаваемую им схему действия (итог работы и ход ее выполнения), сверять совершаемые действия с готовой схемой, контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной схеме, но и соответствие самой этой схемы изменившимся условиям учебной задачи. Немаловажную роль в формировании учебной самостоятельности играет способность к рефлексии. Сначала процедура рефлексии – исключительно инициатива педагога, но при выстраивании педагогического процесса, нацеленного на формирование учебной самостоятельности, обязательно должен осуществляться постепенный переход от рефлексивного оценивания педагогом в самооценивание как качество, в характеристику субъекта деятельности. Рефлексии подвергается не только результат деятельности, но и отдельные ее компоненты, этапы, что, несомненно, намного сложнее, чем рефлексия полученного результата [31].

Говоря о механизмах становления учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте, можно подвести итог, что формирование учебной самостоятельности в большей мере зависит от развития ведущих составляющих: положительной мотивации ребенка к учебно–познавательной деятельности, его способности к обнаружению учебной задачи, умения планировать, выполнять учебные действия, уметь самостоятельно выполнять действия контроля, рефлексии [9].

Исследования возрастных возможностей и условий становления самостоятельности младших школьников проводились Г.А. Цукерман. Автор определила, что в состав умения учиться входят рефлексивные и продуктивные действия. Рефлексивные необходимы, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств не хватает для ее решения и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? Поскольку отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается рефлексией как центральным новообразованием учебной деятельности младших школьников,

то главным условием формирования умения учиться у детей этого возрастного периода является целенаправленное, систематическое формирование компонентов учебной деятельности [43].

О возрастных особенностях формирования учебной самостоятельности младшего школьника говорят наблюдения ряда ученых, которые заявляют, что она обнаруживает себя лишь на уровне совместного действия класса под руководством взрослого, так как в совместной деятельности появляется возможность анализировать индивидуальное действие в совместном действии. В этих ситуациях меняется способ взаимодействия в учебной деятельности «учитель–ученик» и «ученик–ученик», что требует изменения активности детей, функций педагога [13].

К внешним признакам учебной самостоятельности учащихся относятся планирование ими своей деятельности, выполнение заданий без непосредственного участия педагога, контроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют, прежде всего, потребностно–мотивационная сфера, усилия воспитанников, направленные на достижение цели без посторонней помощи. Таким образом, у учащихся младшего школьного возраста самостоятельность, в первую очередь, проявляется в подражательной, воспроизводящей деятельности. Однако, как считает Е.П. Ильин, их самостоятельность «проистекает от импульсивности вследствие возникающих у них эмоций и желаний, а не в результате критического осмысления ситуации и своей роли в ней» [8].

Подводя итоги, можно определить учебную самостоятельность младших школьников как интегративное качество личности, проявляющееся в способности самостоятельно ставить учебные цели, планировать собственную учебную деятельность, находить и использовать необходимые средства и способы достижения поставленных целей, контролировать и оценивать процесс и результат учебной деятельности; структура учебной самостоятельности

включает следующие компоненты: мотивация и целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, контроль и рефлексия [31].

1.2 Факторы развития школьной тревожности и особенности ее проявления у младших школьников

На сегодняшний день проблема школьной тревожности является особо актуальной в силу того, что выступает ярким признаком школьной дезадаптации детей. Школьная тревожность, как правило, отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности школьника: начиная от учебной деятельности ребенка, общения, в том числе и за пределами школы, заканчивая состоянием физического здоровья и общим уровнем психологического благополучия [18].

Вопросу школьной тревожности посвящено большое количество исследований среди отечественных и зарубежных исследователей. Особый вклад в разработку данной проблемы внесли такие ученые, как Б.Спиноза, С.О. Кьеркегор, З. Фрейд, А. Р. Мэй, Л.С. Выготский, А.М. Прихожан, Б.Н. Филлипс, Т.А. Нежнова и др.

Феномен школьной тревожности описан во многих психолого-педагогических трудах. Так, Р.С. Немов рассматривал школьную тревожность как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [25, с. 246].

С.С. Степанов же в свою очередь определил школьную тревожность как «переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [41, с. 124].

По мнению А.М. Прихожан, школьная тревожность - это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия учащегося с различными компонентами образовательной среды школы. Автор выделяет виды школьной тревожности на основе ситуаций, связанных:

1. «С процессом обучения – учебная тревожность;
2. С представлением о себе – самооценочная тревожность;
3. С общением – межличностная тревожность» [33].

Результаты исследований Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной отражают динамику и причины школьной тревожности в разные периоды обучения. Так, на начальном этапе обучения школьная тревожность «персонифицирована» в фигурах родителей. Авторы отмечают, что первоклассники боятся огорчить своих родителей низкими результатами учения. По истечению полугода после поступления в первый класс, как показывают исследования Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, уровень школьной тревожности у ребенка нормализуется. Во втором и третьем классе уровень школьной тревожности ниже, чем в первый год обучения в школе. Кроме этого, у ребенка происходит личностный рост, который приводит к определенным причинам школьной тревожности [11].

Факторы возникновения школьной тревожности у учеников начальной школы описаны А.В. Микляевой и А.В. Румянцевой. Авторы выделяют следующие причины:

1. неприятности в школе, сопровождающиеся низким уровнем успеваемости, замечаниями и наказаниями со стороны педагога;
2. неблагоприятная домашняя обстановка, проявляющаяся в наказаниях со стороны родителей, в переживаниях родителей о ребенке и его успешности в школе;
3. страх физического насилия со стороны старшеклассников;
4. непринятие ребенка со стороны сверстников, одноклассников;
5. необходимость освоения взаимодействия с учителями;
6. освоение новой школьной территории [24].

При этом в исследованиях, посвященных проблеме школьной тревожности, отмечается, что нормальный (оптимальный) уровень школьной тревожности необходим для эффективного приспособления к действительности. Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда подразумевает под собой открытие чего-то нового, а все новое

вызывает беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием для достижения успехов в учении. Поэтому оптимальная учебная деятельность в школе возможна только при условии систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни [24].

Этой точки зрения придерживаются и Д.А. Радулевич и И.А. Рудакова. По их мнению, состояние тревоги не всегда расценивается как дезорганизирующий фактор: в случаях, когда переживание тревоги отражает реальное неблагополучие, тревога является адекватной. Адекватная тревожность обладает адаптивной, стимулирующей, смыслообразующей функциями: на основе эмоционального принятия процесса учебной деятельности и активного, осознанного отношения к нему обучающегося происходит интериоризация когнитивных ценностей, возникновение ценностного отношения к процессу познания, формирование и развитие системы личностных смыслов [37].

Если говорить о симптомах школьной тревожности в младшем школьном возрасте, то одной из основных сфер проявления низкого уровня школьной тревожности является состояние физического здоровья ребенка. У тревожных детей наблюдается ухудшение соматического здоровья. Такие школьники нередко болеют и часто по этой причине пропускают занятия. У них могут возникать «беспричинные» головные боли и боли в животе, резко повышаться температура. Особенно часто такие соматические нарушения происходят накануне контрольной работы [23].

В своих трудах А.М. Прихожан обращает внимание на то, что школьная тревожность «выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников». Ребенок, по мнению автора, испытывая чувство тревоги, ощущает собственную неадекватность,

неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений [32].

Н.И. Кузнецова в качестве признака школьной тревожности выделяет агрессивность и раздражительность. «Тревожные младшие школьники могут скрывать эмоциональный дискомфорт тем, огрызаются в ответ на замечания, обидчивы в отношениях с одноклассниками» [18].

К факторам проявления школьной тревожности относится и нежелание посещать школу. Чаще всего оно возникает в контексте недостаточной учебной мотивации, но свидетельствует в первую очередь о том, что ребенок чувствует себя в школе некомфортно.

Излишняя старательность при выполнении заданий может так же быть непрямым свидетельством высокой школьной тревожности ребенка. Так, одним из симптомов эмоционального неблагополучия А.М.Прихожан выделяет довольно высокий уровень обучаемости. Повышенная школьная тревожность может не проявляться в нарушениях учебной деятельности, но быть причиной серьезных внутренних конфликтов у школьников. Она часто связана с повышенным чувством ответственности и переживается как постоянный страх неудачи в школе. Школьники с такими чертами обычно хорошо учатся, подают пример окружающим своим поведением, но школьная обстановка не является для них комфортной. Для таких детей характерны выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения. Такие ученики, как считают В.И. Войтко и Ю.З. Гильбух, работают в школе в режиме, далеком от их индивидуального оптимума, «перегружая свои способности». Подобные случаи, по мнению Е.В. Новиковой, являются следствием неправильной адаптации к требованиям образовательной среды школы [22].

С внутренним конфликтом связан и следующий фактор школьной тревожности - отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. Если ребенок не справляется с каким-либо заданием, он отказывается от дальнейших попыток, а неудачу в решении задачи дети объясняют отсутствием у себя способностей.. Подобный вид проявления школьной тревожности наиболее

часто наблюдается в классах, которым гласно или негласно присвоен статус «самых слабых» в параллели. Ученики этих классов меньше работают на уроках, обычно не делают домашние задания [23].

К особенностям тревожных учеников А.М. Прихожан относит те ситуации, когда ребенок не может выделить в работе основную задачу, сосредоточиться на ней. Они стараются одновременно контролировать все составляющие задания. А.М.Прихожан пишет, что тревожные дети во время урока иногда правильно отвечают на вопросы, иногда молчат или отвечают наугад. Независимо от того, насколько хорошо тревожные дети могут знать материал урока, они говорят сбивчиво, взхлеб, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. Кроме этого автор отмечает, что проявления школьной тревожности ребенка могут усиливаться, если педагог или сверстники указывает на его ошибку [32].

Зачастую дети с высоким уровнем школьной тревожности - это очень не уверенные в себе школьники с неустойчивой самооценкой. Из-за постоянно испытываемого чувства страха перед неизвестным они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не привлекать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в школе, стараются не нарушать дисциплину, точно выполнять требования родителей и педагогов.

1.3. Возрастные особенности младших школьников

Младший школьный возраст начинается в семь лет, когда ребенок приступает к обучению в школе, и длится примерно до десяти лет. На этапе младшего школьного возраста ребенок переживает кризис семи лет, социальная ситуация его развития меняется. Ребенок приобретает новую социальную роль— роль школьника, которая непосредственно связана с учебной деятельностью. Его самосознание меняется коренным образом, что приводит к переоценке ценностей [1].

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности - игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение [9, с. 94]. Стоит отметить, что учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда. Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная, прежде всего, на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством.

Важным новообразованием младшего школьника является произвольное внимание, которое имеет значение не только для успешной учебной деятельности, но и для будущей жизни ребенка в целом. Как показывает практика, между успеваемостью и уровнем развития произвольного внимания ребенка наблюдается достаточно тесная связь [1].

Младший школьный период характеризуется совершенствованием высшей нервной деятельности, развитием психических функций ребенка. Этот возрастной период занимает особое место в психологии, так как обучение в школе является качественно новым этапом психологического развития личности. В этот период психическое развитие ребенка осуществляется в процессе учебной деятельности. Учебная деятельность побуждается различными мотивами:

1. Познавательные (направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приемами самостоятельной работы, приобретение дополнительных знаний, программы самосовершенствования);

2. Социальные (ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение);

3. Узколичностные (получить хорошую отметку, заслужить похвалу) [9, с. 64].

Учебная деятельность начинает приобретать большое значение для младшего школьника. Успехи в учебе способствуют формированию его

адекватной самооценки, в то время как неудачи в ведущей деятельности зачастую приводят к формированию комплексов неполноценности или развитию синдрома хронической неуспеваемости [5, с. 96].

К важнейшим личностным характеристикам младшего школьника также относятся доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность. В поведении учащегося начальных классов проявляется послушание и склонность к подражанию [6, с. 67].

В младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Младшие школьники более внушаемы и податливы, доверчивы, восприимчивы. Педагог является для них авторитетом, поэтому перед учителями встает задача создать благоприятные условия для формирования высоконравственной личности.

Младший школьный возраст характеризуется переходом от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Но следует учитывать, что у учеников начальной школы все еще преобладает наглядно-образный тип мышления, поэтому дети в этом возрасте обращают внимание на яркие, нестандартные вещи, и важно, чтобы во время учебного процесса учитывались эти психические особенности. Для более продуктивного обучения необходимо учитывать специфику памяти детей. Младшие школьники легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят. В начальных классах запоминание носит механический характер, который основан на многократном повторении [1].

Дальнейшее развитие получает и интеллектуальная рефлексия. Младший школьник еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции, он малоспособен к внутреннему наблюдению, но начинает оправдывать свое мнение перед другими людьми, пытается различать внутренние мотивы, которые его ведут, и направление, которому следует он. Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией — способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать

содержание и процесс своей мыслительной деятельности. У учащихся на данном периоде появляется личностная рефлексия.

Адаптация к школе требует больших усилий от ребенка. Учеба, будучи ведущим типом деятельности, ставит ряд требований к младшему школьнику: происходит изменение режима его дня, ритм школьной жизни способствует развитию умений и навыков, которые необходимы для успешного обучения. Младший школьник учится правильно распределять свое время, взаимодействовать с коллективом, общаясь с большим количеством сверстников и преподавательским составом. Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и педагогами, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты [10, с. 27].

Переступая порог начальной школы, ребенок начинает меньше двигаться, а его основные нагрузки теперь связаны с умственной деятельностью, но у него по-прежнему остается потребность в игровой деятельности. В младшем школьном возрасте игра занимает не так много времени, как в дошкольном периоде, но все же играет значимую роль в психическом развитии ребенка. Школьников, в отличие от детей дошкольного возраста, которых больше всего привлекает сам процесс игры, начинает интересовать ее результат, поэтому игры школьников требуют четкой организации и целенаправленности. Игра на протяжении младшего школьного возраста существенно изменяется как по форме, так и по содержанию. В играх дошкольников обычно разыгрываются сюжеты и лица окружающей обстановки, а в играх школьников начинают появляться исторические герои и события из общественной жизни. Это сюжетное изменение также обозначает новый этап в развитии социальной направленности личности младших школьников, выявляя новый характер их интересов [1].

Таким образом, ведущей деятельностью у детей младшего школьного периода является учебная деятельность. Одним из основных новообразований исследователи выделяют произвольное внимание – внимание, для которого характерно наличие сознательной цели и волевых усилий. Поскольку в младшем школьном возрасте начинается индивидуализация учебной деятельности и становление ее важнейшего компонента – учебной самостоятельности, перед современной школой возникает ряд задач, направленных на повышение эффективности учебной деятельности, формирование познавательной активности и самостоятельности учащихся, способствующей эффективности обучения как на данном этапе развития, так и на следующих ступенях обучения.

Выводы по 1 главе

Теоретическое исследование феномена учебной самостоятельности позволило определить учебную самостоятельность младших школьников как способность школьника ставить перед собой учебные задачи и решать их без побуждения извне. Главным условием формирования учебной самостоятельности у младших школьников выделено целенаправленное, систематическое формирование компонентов учебной деятельности. В младшем школьном возрасте развиваются такие аспекты учебной самостоятельности, как постановка учебных целей, планирование учениками своей деятельности, способность к поиску и использованию соответствующих средств и способов достижения цели, умение контролировать и оценивать процесс и результаты собственной деятельности, способность корректировать и совершенствовать результаты собственных трудов.

Выделены основные характеристики учебной самостоятельности:

- самостоятельная постановка индивидуальных целей;
- инициативный поиск способов достижения этих целей;
- принятие решения в ситуации выбора.

Исследование школьной тревожности основано на концепции А.М. Прихожан. Школьная тревожность рассматривается как специфический вид тревожности, свойственный ситуациям взаимодействия ребенка с компонентами образовательной среды. Выделены основные факторы развития школьной тревожности в младшем школьном возрасте:

- неприятности в школе, сопровождающиеся низким уровнем успеваемости, замечаниями и наказаниями со стороны педагога;
- неблагоприятная домашняя обстановка, проявляющаяся в наказаниях со стороны родителей, в чрезмерных переживаниях родителей о ребенке и его успешности в школе;
- непринятие ребенка со стороны сверстников, одноклассников;

– освоение новой школьной территории.

Сформированы гипотезы относительно связей учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников:

– существует связь между процессом становления учебной самостоятельности и феноменом школьной тревожности у младших школьников;

– школьная тревожность является негативным фактором, пагубно влияющим на все проявления учебной самостоятельности у младших школьников;

– гипотеза оптимума школьной тревожности гласит, что определенный уровень школьной тревожности является позитивным фактором, стимулируя активность личности. Только превышение порогового значения школьной тревожности приводит к деструкции учебной деятельности, в том числе к снижению уровня учебной самостоятельности;

– существуют типы сочетаний школьной тревожности и учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте, например: тревожный-самостоятельный, нетревожный-самостоятельный, тревожный-несамостоятельный и нетревожный-несамостоятельный.

Эмпирическое исследование, описанное во второй главе работы, в основном посвящено проверке первой из гипотез о наличии связи между процессом становления учебной самостоятельности и школьной тревожностью младших школьников.

2. Опытнo-эмпирическое исследование взаимосвязи школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников

2.1 Организация исследования

Цель исследования: выявление взаимосвязи школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников.

Выборка: учащиеся 4 «А» класса, 20 человек.

Возраст участников эксперимента: 10-11 лет.

База исследования: МАОУ «Лицей №1» г. Красноярска, 4 «А»

Сроки исследования: октябрь 2018 – май 2019

Задачи диагностики:

1. Провести исследование уровня учебной самостоятельности младших школьников;
2. Провести исследование уровня школьной тревожности младших школьников;

В таблице 1 приведены методы эмпирического исследования, соответствующие вышепоставленным задачам.

Таблица 1 - Задачи и методы эмпирического исследования

Задача	Метод
Диагностика учебной самостоятельности	«Подготовка к контрольной работе» О.С. Островерх и А.Г. Мокроусовой
Диагностика школьной тревожности младших школьников	Тест школьной тревожности Б. Н. Филлипса

Методы:

1. Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе», разработанная О.С. Островерх и А.Г. Мокроусовой.

Цель диагностической процедуры заключается в определении уровня сформированности индивидуального учебного действия, уровня учебной самостоятельности детей. Уровень учебной самостоятельности определяется

методом наблюдения по нескольким критериям: какой вид работы выбирает ребенок, выделяет ли он свои трудности, может ли самостоятельно организовать свою подготовку, адекватно ли действует, насколько инициативен в обращении к учителю и к средствам (карточкам-помощникам), самостоятельно ли переходит от одного вида работы к другому.

Диагностика начинается с определения детьми своего уровня по умениям, которые будут проверяться в предстоящей контрольной работе. Далее ученикам предоставляется выбор работы на уроке: подготовка к контрольной работе или выполнение работы непосредственно на оценку. Организовывается стол с заданиями по умениям трех уровней сложности (одно из умений не проверяется в контрольной работе), стол помощников и доска для самоконтроля. За процессом работы детей происходит наблюдение и фиксация особенностей выполнения задания.

Используемые материалы:

- пронумерованные карточки с тренировочными заданиями, включающие задания-ловушки, ранжированные как простые, так и повышенной сложности, отмеченные звездочкой;
- пронумерованные карточки с заданиями-помощниками;
- карточки для самостоятельного контроля качества выполнения тренировочных заданий.

2. Тест школьной тревожности Б. Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, направленных на выявление восьми факторов школьной тревожности. Вопросы могут зачитываться школьникам, а могут предлагаться и в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Результаты опросника представлены в виде восьми шкал:

- Общая школьная тревожность;

- Переживание социального стресса;
- Фрустрация потребности в достижении успеха;
- Страх самовыражения;
- Страх ситуации проверки знаний;
- Страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

2.2 Результаты исследования

2.2.1 Диагностика учебной самостоятельности младших школьников

Распределение уровней учебной самостоятельности учеников младшего школьного возраста в выборке отражено в таблице 2 в процентном соотношении и на рисунке 1.

Таблица 2 - Распределение учеников по уровням учебной самостоятельности, %

Низкий уровень	Уровень ниже среднего	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
10	35	20	10	25

Распределение уровней учебной самостоятельности младших школьников не подчиняется правилу нормального (гауссовского) распределения.

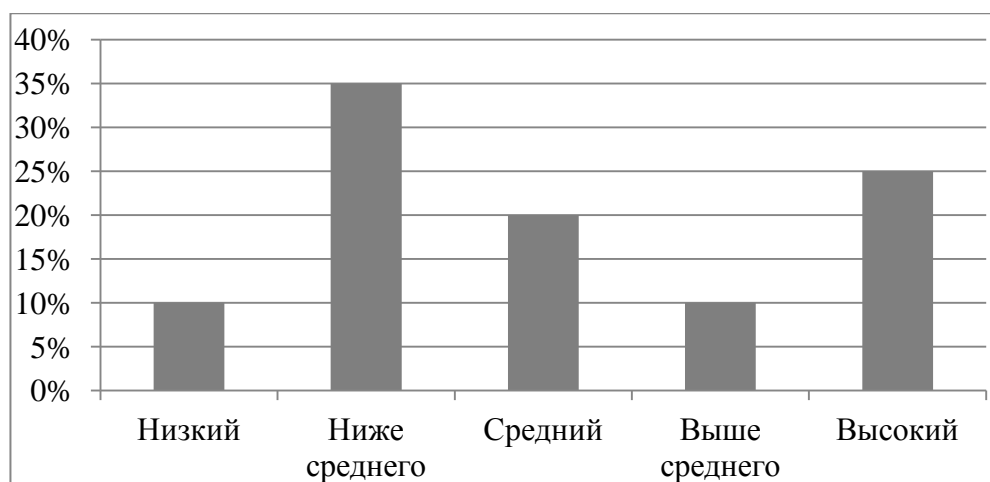


Рисунок 1 - Распределение учащихся по уровням учебной самостоятельности

Больше всего детей (35%) показали уровень учебной самостоятельности ниже среднего. Вторая по численности группа, состоящая из 25% детей, имеет высокий уровень учебной самостоятельности. Мы предполагаем, что факт неравномерности развития учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста является следствием наличия некоторого фактора развития в одной группе и его отсутствия в другой.

Среднее значение учебной самостоятельности для нашей выборки составляет 3,05 балла, что соответствует уровню между «средним» и уровнем «выше среднего».

Следующей задачей работы является выявление общих характеристик детей с определенным уровнем учебной самостоятельности. Для этого мы сформировали группы:

- младшие школьники с высоким уровнем учебной самостоятельности;
- младшие школьники с низким уровнем учебной самостоятельности.

В качестве основных критериев для выявления однородности групп мы выбрали факторы школьной тревожности, описанные Б.Н. Филлипсом. Для каждой из групп мы проанализировали характеристики школьной тревожности, чтобы установить, есть ли у самостоятельных (несамостоятельных) учащихся общие качества. Для установления факторов школьной тревожности, общих для каждой из этих групп, мы произвели дисперсионный анализ. Значение

дисперсии факторов школьной тревожности для детей с высоким уровнем учебной самостоятельности представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Дисперсия факторов школьной тревожности Б.Н. Филлипса для младших школьников с высоким уровнем учебной самостоятельности

Общая тревожность к школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Страхи в отношениях с учителями
0,16	0	0	0,24	0,64	0,64	0	0,56

В данном исследовании нас интересуют низкие значения дисперсии, свидетельствующие о «плотности», однородности группы по данному показателю (уровням факторов школьной тревожности), которыми являются:

- Переживание социального стресса (среднее значение по группе детей с высоким уровнем учебной самостоятельности равно 1 или умеренному уровню)
- Фрустрация потребности в достижении успеха (умеренный уровень по группе детей с высоким уровнем учебной самостоятельности)
- Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (умеренный уровень) – то есть у самостоятельных школьников хорошая физиологическая база противодействия стрессу.

Это значит, что младших школьников, обладающих высоким уровнем учебной самостоятельности, объединяет низкий уровень переживания социального стресса, отсутствие фрустрации потребности в достижения успеха и высокая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что младшие школьники с высоким уровнем учебной самостоятельности обладают

благоприятным эмоциональным состоянием, на фоне которого развиваются их социальные контакты, что является фактором отсутствия социального стресса. Так же детей с высоким уровнем учебной самостоятельности объединяет нахождение в благоприятном психическом фоне, позволяющем детям развивать свои потребности в успехе, достигать результатов в тех или иных видах деятельности. Еще одной отличительной чертой младших школьников, показатели учебной самостоятельности которых равны высокому уровню, являются особенности психофизиологической организации, позволяющие ребенку приспосабливаться к ситуациям стрессогенного характера.

Дисперсионный анализ факторов школьной тревожности младших школьников, имеющих низкий уровень учебной самостоятельности, показал неоднородность группы по всем факторам школьной тревожности. Для несамостоятельных школьников нет общих характеристик их школьной тревожности, то есть несформированность учебной самостоятельности порождается разными факторами и обстоятельствами развития.

2.2.2 Диагностика школьной тревожности младших школьников

Распределение уровней школьной тревожности учеников младшего школьного возраста в выборке отражено в таблице 4 и на рисунке 2.

Таблица 4 - Распределение уровней школьной тревожности, %

Умеренный уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
70	25	5

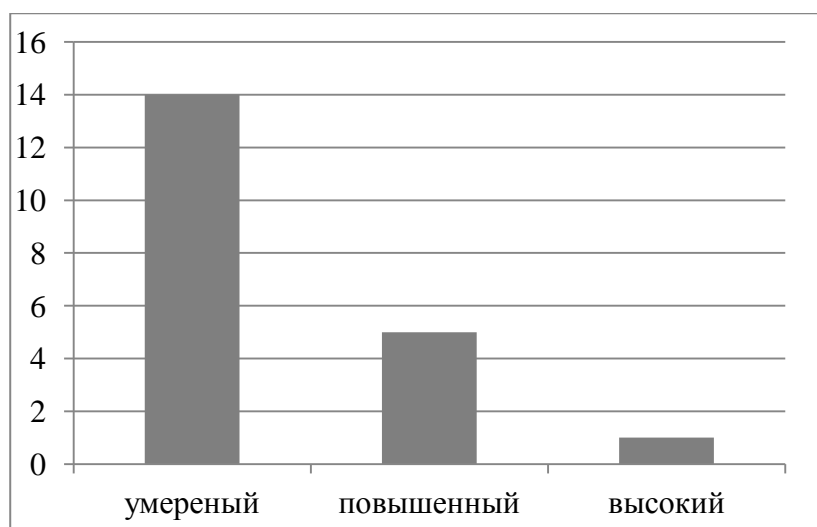


Рисунок 2 - Распределение младших школьников по уровням школьной тревожности

Результаты исследования показали, что у большинства опрошенных учеников (70%) умеренный уровень школьной тревожности. В исследовании участвовало значительное количество младших школьников и с повышенным уровнем школьной тревожности (25%). Меньше всего в выборке участвовало детей с высоким уровнем школьной тревожности - лишь у 5% учеников исследование показало такой результат.

Рассмотрим связи школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников. Среднее значение уровня учебной самостоятельности у детей с высоким уровнем школьной тревожности составляет 1,75 (между 1 – низкий уровень, и 2 – уровень ниже среднего). В среднем, у детей с высоким уровнем школьной тревожности наблюдается низкий уровень учебной самостоятельности.

Уровень сформированности учебной самостоятельности у детей с умеренным уровнем школьной тревожности (при большой дисперсии) имеет среднее значение 3,35. Это высокий показатель уровня учебной самостоятельности (между средним уровнем и уровнем выше среднего). Это свидетельствует о том, что низкий, умеренный уровень школьной тревожности у младших школьников сопровождается средним уровнем сформированности учебной самостоятельности или уровнем выше среднего.

Данные средних показателей отражают обратную зависимость школьной тревожности и учебной самостоятельности.

Рассмотрим различия групп учеников с высоким и умеренным уровнем школьной тревожности. Для этого мы распределили детей на две группы:

- Младшие школьники с умеренным уровнем школьной тревожности;
- Младшие школьники с высоким уровнем школьной тревожности и близким к высокому.

Чтобы определить, есть ли у тревожных (нетревожных) детей общие качества, мы произвели дисперсионный анализ. В качестве основных показателей нами были выбраны уровень учебной самостоятельности и успеваемость ребенка (оценка за контрольную работу).

Дисперсионный анализ сформированности учебной самостоятельности и дисперсионный анализ успеваемости учащихся с умеренным уровнем школьной тревожности показал неоднородность группы, общих характеристик для детей с умеренной школьной тревожностью не обнаружено. Это свидетельствует о том, что становление умеренной школьной тревожности у детей младшего школьного возраста происходит на фоне разных факторов и обстоятельств развития.

Значение дисперсии уровня учебной самостоятельности и дисперсии успеваемости для детей с высоким уровнем школьной тревожности представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Дисперсия показателей учебной самостоятельности и дисперсия успеваемости детей с высоким уровнем школьной тревожности

Уровень учебной самостоятельности	Успеваемость
0,6875	0,25

В отличие от нетревожных сверстников, тревожные школьники обладают общими характеристиками, о чем свидетельствуют низкие показатели дисперсии оценок успеваемости и уровня сформированности учебной самостоятельности. Тревожных школьников объединяет низкая успеваемость (средний балл 2,5) и низкий уровень сформированности учебной самостоятельности (среднее значение по группе составляет 1,75 – значение между низким уровнем и уровнем ниже среднего). Это свидетельствует о том, что в младшем школьном возрасте школьная тревожность может сопровождаться несформированной учебной самостоятельностью и низкими результатами учения.

2.2.3 Корреляционное исследование взаимосвязей школьной тревожности и учебной самостоятельности младших школьников

Для выявления связей между ключевыми понятиями исследования, учебной самостоятельностью и школьной тревожностью, мы произвели корреляционный анализ. Корреляционные связи учебной самостоятельности и факторов школьной тревожности представлены в таблице 6 и на рисунке 3.

Таблица 6 - Значения корреляционных зависимостей факторов школьной тревожности и учебной самостоятельности

Общая тревожность к школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношении с учителями
-0,21803	-0,36018	-0,53095	-0,3882	-0,098	-0,1695	-0,31024	-0,0999

Критическое значение коэффициента корреляции Пирсона для выборки 20 человек $p_{0,05}=0,44$ и $p_{0,01} = 0,56$.

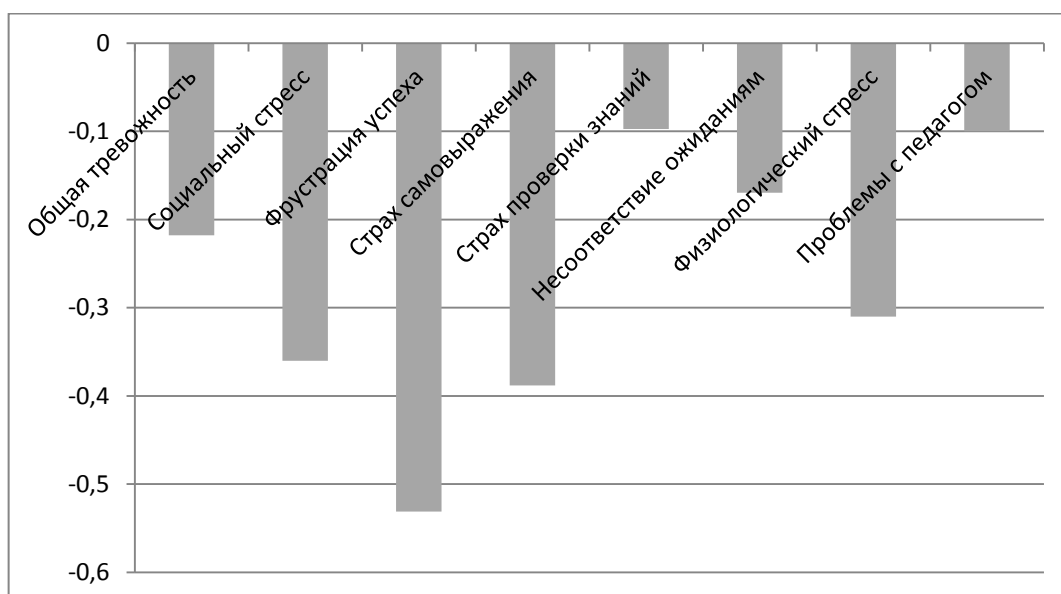


Рисунок 3 - Значения корреляционных зависимостей факторов школьной тревожности и учебной самостоятельности

Корреляционный анализ показал, что все факторы школьной тревожности связаны с учебной самостоятельностью обратной зависимостью. Это свидетельствует о том, что школьная тревожность является негативным фактором для становления учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Результаты корреляционного исследования показали, что на уровне статистической значимости ($p=0,53$) наиболее выражена обратная зависимость учебной самостоятельности младших школьников и такого фактора школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха. Иными словами, неблагоприятный для младшего школьника фон, который не позволяет ему добиваться успехов, показывать высокие результаты в тех или иных видах деятельности, сопровождается низким уровнем учебной самостоятельности.

Также к критическому значению близки корреляции учебной самостоятельности и таких факторов школьной тревожности, как:

– страх самовыражения (0,38). Под страхом самовыражения понимается боязнь ребенка перед публичными выступлениями, перед ситуациями демонстрации своих возможностей и достижений.

– переживание социального стресса (0,36), что отражает тревожное состояние школьника в ситуациях взаимодействия со сверстниками.

– низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (0,31) – это общая физиологически обусловленная склонность к формированию тревожных состояний, вызванная астеническим типом сложения.

Таким образом, доказана значимая отрицательная зависимость между развитием учебной самостоятельности и школьной тревожностью. Нами установлено, что школьная тревожность является негативным фактором, отрицательно влияющим на становление учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Наиболее важным фактором, препятствующим развитию учебной самостоятельности, является тревожность относительно переживания невозможности достижения успеха.

Так же нами установлено негативное влияние на развитие учебной самостоятельности таких факторов, как страх самовыражения, переживание социального стресса, астенические конституциональные характеристики.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сформировать гипотезы о педагогических условиях становления учебной самостоятельности младших школьников:

Результаты эмпирического исследования положены нами в основание гипотез об условиях организации процесса обучения, способствующего развитию учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Мы выяснили, что наиболее важным условием становления учебной самостоятельности младших школьников является обеспечение возможности достижения обучающимися успеха. Для формирования у младших школьников

учебной самостоятельности необходимо создавать условия, способствующие возможности достижения успеха в тех или иных видах деятельности. Мы предполагаем, что поспособствовать в этом вопросе могут следующие педагогические действия:

- урочные и внеурочные мероприятия, связанные с необходимостью презентации результатов собственной деятельности;

- конкурсы, сопровождающиеся признанием статуса и наградами (воплощенный, выраженный успех);

- разнообразие видов деятельности, в которых каждый учащийся может найти возможность реализации способностей;

- акцентирование педагогом успешных действий обучающихся.

Для достижения этих целей мы предлагаем педагогам начального образования использовать с детьми формы работы, направленные на презентацию учениками своих индивидуальных успехов в любых видах деятельности. Благодаря такому событию каждый ребенок сможет проявить свои умения, почувствовать себя успешным и талантливым. Кроме этого, для формирования у младших школьников учебной самостоятельности и подавления фрустрации потребности в достижении успеха, рекомендуется использовать и конкурсные формы работы. В таком случае победителям предоставляется возможность понять, что их талант или умение являются наиболее ценными, в то время как остальные ребята смогут, проанализировав и оценив свои достижения, направить силы на усовершенствование результатов.

Перечисленные тактики помогут в преодолении и такого фактора школьной тревожности, сопровождающегося низким уровнем учебной самостоятельности, как негативное переживание в ситуациях демонстрации своих возможностей. Также с проблемой страха самовыражения и невозможности в достижении успеха можно бороться и во время урока, например, призывать к ответу на тот или иной вопрос каждого ученика. В таком случае учащиеся, нуждающиеся в демонстрации своих успехов, получат

возможность проявить себя. Ребята, испытывающие страх перед ситуациями предъявления себя другим, будут преодолевать его. Важным условием работы с детьми, которые испытывают страх выступлений перед аудиторией, является учет их индивидуальных особенностей. Педагогу необходимо после публичного выступления ребенка указать на его сильные стороны, обратить внимание на все моменты выступления, которые получились у него лучше всего. Мы считаем недопустимым сравнивать ребенка с другими учениками, особенно, если это сравнение используется не в его пользу. Сравнение имеет место быть только с индивидуальными успехами и неудачами школьника.

Таким образом, мы предполагаем, что преодолевать страх самовыражения у младших школьников, который сопровождается низким уровнем учебной самостоятельности, можно с помощью:

- создания ситуаций, сопряженных с демонстрацией собственных успехов и достижений как в урочное, так и внеурочное время. Без опыта самораскрытия перед аудиторией ребенок не сможет преодолеть свой страх и получить необходимые навыки для такой формы коммуникации.

- похвалы и заострения внимания на удачных моментах презентации;
- обсуждения в мягкой форме неудач и обнаружения способов их ликвидации.

Результаты исследования показали, что низкий уровень учебной самостоятельности может быть связан с таким фактором школьной тревожности, как переживание социального стресса. Переживание социального стресса подразумевает под собой перенапряжение, связанное с необходимостью социальной адаптации ребенка, в основном, с необходимостью взаимодействия со сверстниками. Работа по коррекции школьной тревожности учащихся, испытывающих переживание социального стресса, может быть реализована по двум тактическим направлениям:

1. минимизация стрессогенных факторов. В нашем исследовании эта тактика является рекомендованной в связи с доказанным негативным влиянием социального стресса на учебную деятельность, учебную самостоятельность.

2. воспитание стрессоустойчивости, развитие копинговых механизмов.

Результаты нашего исследования показали, что в младшем школьном возрасте не рекомендуется для развития учебной самостоятельности и повышения результатов учебной деятельности использовать факторы, порождающие оптимальную тревогу. Поэтому перспективной темой для продолжения исследования является обнаружение динамики становления психоэмоциональных процессов для выявления периодов, благоприятных для щадящих либо стрессовых тактик работы по формированию стрессоустойчивости.

Условиями развития учебной самостоятельности обучающихся с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу (астеничных) являются:

- укрепление соматического здоровья;
- здоровый режим питания и сна;
- распорядок дня, физическая активность.

Выводы по 2 главе

Установлена отрицательная связь школьной тревожности и характеристик учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Из этого следует подтверждение гипотезы о существовании связи между процессом становления учебной самостоятельности и школьной тревожности младших школьников.

Установлены факторы школьной жизни, не влияющие на снижение уровня учебной самостоятельности и повышение уровня школьной тревожности у младших школьников:

- отношения с педагогом;
- ситуация проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям сверстников.

Установлены особенности детей со сформированной учебной самостоятельностью:

- низкий уровень переживания социального стресса;
- отсутствие фрустрации потребности в достижении успеха;
- высокая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Установлены особенности детей с высоким уровнем школьной тревожности:

- низкий уровень учебной самостоятельности;
- низкие результаты учения.

Установлены зависимости школьной тревожности и учебной самостоятельности:

– связь отрицательная, школьная тревожность препятствует становлению учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста;

– наиболее важным фактором, препятствующим становлению учебной самостоятельности, является фрустрация потребности в достижении успеха.

– такие факторы школьной тревожности, как переживание социального стресса, страх самовыражения, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу также сопровождаются низким уровнем учебной самостоятельности младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмпирическим путем нами установлено, что все факторы школьной тревожности, описанные Б.Н. Филлипсом, связаны с учебной самостоятельностью обратной зависимостью. Это свидетельствует о негативном влиянии школьной тревожности на формирование учебной самостоятельности младших школьников. Таким образом, подтвердилась гипотеза о существовании связей между процессом становления учебной самостоятельности и школьной тревожностью младших школьников.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что больше всего низкий уровень учебной самостоятельности сопровождается таким фактором школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха. В случае если ребенок не чувствует себя успешными, не верит в свою способность к достижению успеха, то учебная самостоятельность имеет наименьшие шансы к развитию. Также нами были выявлены другие факторы школьной тревожности, оказывающие отрицательное влияние на становление учебной самостоятельности младшего школьника:

- страх самовыражения;
- переживание социального стресса;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессам.

В ходе исследования нами были выделены особенности, характерные для детей с высоким уровнем школьной тревожности. Тревожных детей объединяет малоэффективная учебная деятельность: наблюдается низкий уровень успеваемости и низкий уровень учебной самостоятельности. У детей с умеренной тревожностью общих характеристик учебной деятельности не выявлено.

Также исследование позволило определить общие характеристики для младших школьников, имеющих высокий уровень учебной самостоятельности. Дети с высоким уровнем учебной самостоятельности обладают благоприятным эмоциональным состоянием, на фоне которого развиваются их социальные

контакты, что говорит об отсутствии переживания социального стресса. Кроме этого, детей с высоким уровнем учебной самостоятельности объединяет нахождение в благоприятных условиях, позволяющих удовлетворять свои потребности в достижении успеха, достигать результатов в тех или иных видах деятельности. Еще одной отличительной чертой младших школьников с высоким уровнем учебной самостоятельности, по данным исследования, являются особенности психофизиологической организации, позволяющие ребенку приспосабливаться к ситуациям стрессогенного характера.

В результате анализа полученных данных мы можем заключить, что условиями среды, благоприятными для становления учебной самостоятельности младших школьников, являются:

- возможности для достижения успеха и самовыражения ребенка;
- минимизация социального стресса;
- поддержка соматического здоровья, влияющего на сопротивляемость стрессам.

В результате исследования нам удалось выяснить, что феномен школьной тревожности оказывает негативное воздействие на уровень учебной самостоятельности младших школьников. Перспективной темой для продолжения исследования является обнаружение динамики становления психоэмоциональных процессов для выявления периодов, благоприятных для применения стрессовых тактик работ с целью повышения уровня учебной самостоятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Апетян, М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. — 2014. — №14. — С. 243-244.
2. Борисова, И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22—28. doi: 10.17759/pse.2018230503
3. Быстрова, Е.В., Митичева Т.И. Изучение особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/09/57749>
4. Вегнер, А.Л. Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков./Вегнер А.Л. -М.: Изд-во Наука, 2015. 125 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / С. Л. Выготский — М., 1984. — 321 с., с. 123
6. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ И. С. Гессен — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 376 с.
7. Давыдов, В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. -1992. - №3. -С. 14–19
8. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения: монография / В. В. Давыдов. -Москва: Интор, 1996. –544 с.
9. Дарвиш, О. Б. Д20. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.Е. Ключко. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 264 с.: ил.
10. Егорова, Э. Н. Психология развития / Э. Н. Егорова - Харьков, 2003. – 421 с.

11. Ермолаева, М. В. Психология развития / М.В. Ермолаева. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 336 с.

12. Жулина, Г.Н., Васькина В.С. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте // Таврический научный обозреватель. 2016. №2 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uchebnoy-motivatsii-i-shkolnoy-trevozhnosti-v-mladshem-shkolnom-vovraste>

13. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003, 384 с.

14. Имедадзе, И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте./Имедадзе И.В -Тбилиси, 2014.60 с.

15. Калинина, Н.В. Оценка результатов начального образования компетентностного подхода: методическое пособие для учителей начальных классов / Н.В. Калинина, Т.Ю. Симачкова, Л.Н. Долматова. – М.: АРКТИ, 2010. – 144 с.

16. Калинина, Н.В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие: практич. пос./ Н.В.Калинина, С.Ю.Прохорова. - М.:АРКТИ, 2008. - 80 с.

17. Кашин, М.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Текст / М.П.Кашин. М.: Учпедгиз, 1957. – 87 с

18. Козлова, Е.В. Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Е.В. Козлова // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. –Ставрополь, 2014. –С. 45 –51.

19. Колесников, К.А., Санникова, Н.Г. Формы педагогического взаимодействия учителя с младшими школьниками при формировании учебной самостоятельности / Педагогика. Общество, Право. - 2013. - №1. - с. 27-36.

20. Коновалова, К.В., Ваньков А.Б. Причины появления школьной тревожности // Инновационная наука. 2016. №1-2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-poyavleniya-shkolnoy-trevozhnosti>

21. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев;под ред. Д.А. Леонтьева. -М.: Смысл; Академия, 2004. —346 с.
22. Литвиненко, Н.В. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14510>
23. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – Москва: Юрайт, 2013.
24. Микляева А.В., Румянцева П.В.Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.
25. Немов, Р. С. Общие основы психологии [Текст] учебник. /Р. С. Немов. Изд-во: Владос, 2010 г. –687 стр.
26. Островерх О.С., Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте. // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». – Красноярск. 2003. -С. 1-3.
27. Островерх, О. С. Образовательное пространство учебной деятельности и динамика учебной самостоятельности школьников / О. И. Свиридова, А. Г. Мокроусова // Материалы XIX конференции «Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность». –2012. –Режим доступа: <http://ippd.ru/resources/library?file=9887>.
28. Парфенова, Татьяна Александровна Взаимосвязь уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков // Поволжский педагогический вестник. 2015. №3 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-proyavleniya-trevozhnosti-i-uspeshnosti-v-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-podrostkov>
29. Петров, А. А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 266–270. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95097.htm>.

30. Полунина, Л.В. Повышенная школьная тревожность как фактор снижения успеваемости учащихся пятых классов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». М. : МГОУ, 2012. №2. С. 92-98.

31. Попова, Д.В., Сергеева Б.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-1. – С. 114-122; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1705>

32. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование.- 1998. -№2.-С. 11-17.

33. Прихожан, А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. /Прихожан А.М. -М.,2012.192 с.

34. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М., 2000. — 304 с.

35. Прихожан, А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / под ред. В. М. Астапова. - СПб., 2001. - С. 143-156

36. Пургина, А. А., Онуфриева В. В. Коррекция тревожности младших школьников // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 700-702. — URL <https://moluch.ru/archive/87/16957/>

37. Радудевич, Диана Андреевна, Рудакова Ирина Алексеевна Личностная тревожность обучающихся в условиях компьютеризированного обучения как педагогическая проблема // Российский психологический журнал. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-trevozhnost-obuchayuschihsvya-v-usloviyah-kompyuterizirovannogo-obucheniya-kak-pedagogicheskaya-problema>

38. Санникова, Н.Г. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16345>

39. Сарсекеева, Ж.Е., Сафарова Н.Б., Полупан К.Л. РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 270-274; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8366>

40. Селезнева, Е. В., Александров И. А. Теоретический анализ взаимосвязи тревожности и учебной деятельности в разные возрастные периоды // Молодой ученый. — 2019. — №4. — С. 166-171. — URL <https://moluch.ru/archive/242/55939/>

41. Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога-родителям. /Степанов С. С. -Москва: Педагогика -Пресс, 2014 г. -168 с.

42. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования // приказ МОН РФ от 6 октября 2009 г. №373[Электронный ресурс]. //Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

43. Цукерман, Г.А.; Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности // – М., ОИРО, 2010. – 432 с.

44. Beesdo, K., Knappe S., Pine D. Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSM-V // Psychiatr Clin North. 2009. Vol. 32. P. 483–424.

45. Philips, B.N. School stress and anxiety. New York, 1978. 167 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(рекомендуемое)

Форма бланка наблюдения для диагностики учебной самостоятельности О.С. Островерх и А.Г. Мокроусовой «Подготовка к контрольной работе»

ФИО ребенка _____ класс _____

Руководство для наблюдения	Ответы/ Действия ученика
Уровень оценки по умениям (указать оценку в баллах, по мнению ученика)	
В случае тренировки работает над умениями (указать номера и тип используемых карточек)	
Отказ от выполнения задания (указать причины и способ отказа)	
Проверка работы (указать, проверяет каждое задание отдельно или все вместе; в случае игнорирования проверки указать, как понимает, что задание выполнено верно)	
Проявление инициативы (указать, обращается ли за помощью к педагогу, к столу помощников или к одноклассникам)	
Постановка цели (указать, выбрал ли задание-ловушку и почему; как определяет умения, которые будут проверяться в контрольной работе)	
Выбор задания (В случае выбора работы на оценку указать, допускает ли ошибки, если да, то в каких заданиях)	

ФИО наблюдателя _____

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

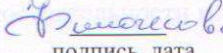


УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« 19 » 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.01.03 Учитель начальной школы

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ШКОЛЬНОЙ
ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Руководитель  канд. псих. наук, доцент О.Н. Финогонова
подпись, дата должность, ученая степень инициалы, фамилия

Выпускник  4.07.19 А.Г. Вилсова
подпись, дата инициалы, фамилия

Нормоконтролер  4.07.19 А.А. Чанчикова
подпись, дата инициалы, фамилия

Красноярск 2019