

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
1 ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....	5
1.1 Анализ психологической литературы об академической успеваемости младших школьников .....	5
1.2 Понятие об учебной мотивации.....	13
1.3 Взаимосвязь субъективного благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемостью младших школьников .....	19
2 ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙСАМОРЕГУЛЯЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..	25
2.1 Организация и методы исследования .....	25
2.2 Диагностика, анализ и интерпретация эмпирического исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, академической мотивации и академической успеваемости у младших школьников .....	28
<u>2.2.1 Результаты корреляционного анализа с помощью коэффициента Пирсона .....</u>	<u>34</u>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	42
<u>ПРИЛОЖЕНИЯ</u> .....	<u>48</u>

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы существенно увеличилось количество исследований, ориентированных на решение теоретических и практических вопросов, «связанных с проблемой субъективного благополучия младших школьников. Это связано со следующими причинами, образовательная среда рассматривается как значимый фактор удовлетворенности жизнью современных школьников: отношение к учебе, академическая успешность, характер взаимодействия со сверстниками и учителями во многом влияют на их субъективное благополучие. В школьный период жизни закладывается прочный фундамент для благополучия и позитивного функционирования человека во взрослой жизни. Уровень психологического благополучия учащихся является значимым индикатором эффективности системы образования в целом и признается важнейшей его целью» [33].

Актуальностью данной работы является раскрытие психологических механизмов, которые вносят значимый вклад в поддержание оптимального уровня субъективного благополучия у современных школьников при сохранении высокого уровня учебных достижений.

Объектом исследования является академическая успеваемость младших школьников.

Предметом исследования являются особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, учебной мотивации и академической успеваемости у младших школьников.

Цель исследования - выявить особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, учебной мотивации и академической успеваемости у младших школьников.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи:

1) провести анализ психологической литературы об академической успеваемости младших школьников и психологических факторов влияющих на нее;

2) проанализировать взаимосвязь субъективного благополучия, осознанной саморегуляции, учебной мотивации и академической успеваемостью младших школьников;

3) разработать программу эмпирического исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, учебной мотивации и академической успеваемости у младших школьников;

4) реализовать сбор и обработку данных, проанализировать полученные результаты эмпирического исследования.

Гипотезы исследования:

1. вероятно, что у учащихся с высокими показателями осознанной саморегуляции академическая успеваемость будет выше.

2. вероятно, что учащиеся с высоким уровнем субъективной удовлетворенности жизнью в большей степени вовлечены в учебную деятельность, стремятся к качественному ее выполнению.

3. вероятно, что чем в большей степени младшие школьники мотивированы на обучение, тем выше у них академическая успеваемость.

Группы методов, использованные для сбора эмпирических данных:

1) Методы организации исследования: анализ теоретико-методологических подходов по субъективному благополучию школьников, их саморегуляции, учебной мотивации.

2) Методы сбора эмпирических данных:

а. Опросник В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы»;

б. Опросник «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др.;

в. Опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш), Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К.

В качестве индикаторов академической успеваемости использовались школьные отметки (средний балл по основным предметам).

Для статистической обработки данных использовалась программа SPSS Statistics23/0 (описательные статистики, корреляционный анализ по Пирсону).

Исследование осуществлялась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Половинкинская СОШ».

Выборку исследования составили учащиеся 4-го класса: 16 учеников, средний возраст  $M = 10,6$ , 9 мальчик (56,25%) и 7 девочек (43,75%).

# 1 ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1 Анализ психологической литературы об академической успеваемости младших школьников»

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности.

Автор Т.Г. Фомина, считает, что: «успешность обучения в значительной мере отражается в академической успеваемости учащихся. Проверка и оценка знаний, умений и навыков имеет воспитательное и образовательное значение, поскольку педагогическая оценка наряду с другими средствами влияния учителя является регулятором поведения и деятельности учащегося. Кроме того, на академическую успеваемость влияют и социальные факторы, поэтому этот показатель является комплексной оценкой адаптации учащихся к процессу школьного обучения»[33].

По мнению В.И. Моросанова: «важнейшей задачей педагогической науки является раскрытие сущности успеваемости, выявление структуры успеваемости, признаков, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработка научно - обоснованных приемов обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею» [26].

По словарю Ожегова С.И. «успеваемость - это степень успешности усвоения учебных предметов учащимися» [30].

Современный толковый словарь по педагогике определяет успеваемость, как: «степень усвоения знаний, умений, навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности. Находит свое внешнее выражение в оценочных

баллах. Сравнительные данные отметок по отдельным предметам характеризуются успеваемость по каждому учебному предмету, по циклу предметов, по классам или школе в целом. Высокая успеваемость учащихся достигается системой дидактических методов, форм и средств, а также воспитательных мер» [29].

Так, же авторы отмечают, что: «эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости» [14].

В психологии образования в настоящее время активно исследуются вопросы, связанные с изучением феномена школьной вовлечённости. В научных исследованиях рассматриваются специфика взаимосвязи различных аспектов школьной вовлечённости с психологическими особенностями учащихся разных возрастов особенности влияния на вовлечённость различных видов и форм обучения, активно разрабатываются технологии поддержания вовлечённости учащихся в условиях образовательных учреждений [35].

В статье «Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений» Т.Н. Кинонира пишет, что: «наивысшей точкой детского возраста учёные считают младший школьный возраст. В этот период у детей остается достаточно много качеств, присущих дошкольному возрасту – наивность, доверчивость, легкомыслие. На взрослых младший школьник смотрит «снизу-вверх», признавая его авторитет, но в то же время, начиная утрачивать свою непосредственность и проявляя иную логику мышления. Ведущей деятельностью младшего школьного возраста становится учение, а также существенно изменяется его социальная ситуация развития – он осваивает новую для себя роль ученика. Таким образом, в школе наряду с

приобретением знаний, умений и навыков, ребенок развивается социально, выводя межличностные отношения на более высокий уровень» [15].

Изменениям подвергается так же и ценностно-смысловая сфера ребенка, меняя уклад его жизни. М.В, Матюхина рассуждает: «...к концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном стиле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейнородственных отношениях и умеет строить отношения с взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинять себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «я должен» над мотивом «я хочу». К концу дошкольного возраста особое значение приобретает мотивационная готовность к учению в школе» [22].

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме школьной успеваемости позволило выделить три основных фактора успеваемости: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы [12].

Психофизические возможности детей изменяются, совершенствуются под влиянием социальных условий, в том числе и влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают возможности учащихся. Социальные условия как фактор успеваемости также взаимодействуют с возможностями детей. Это условия, в которых дети живут, учатся, воспитываются, бытовые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование школы, квалификация учителей, наличие и качество учебной литературы, и многое другое [31].

Одни и те же условия и воспитания по-разному воздействуют на детей, воспитывающихся в разных условиях, имеющих различия в организме, в

общем, развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ребенка влияет на формирование его личности, и развитие личности не совершается под влиянием одних внешних условий.

Академическая успеваемость младших школьников тесно связано с коммуникативными компетенциями и учебным диалогом.

В связи с этим рассмотрим подходы к определению понятий. В первом подходе, сторонником которого является В.Н. Курбатов, общение рассматривается как синонимичное понятию коммуникация. Автор трактует их как обмен мыслями и информацией с помощью различных сигналов [22].

Во втором подходе, который получил наибольшее распространение, разделяются эти понятия. Так, М.С. Каган, рассматривая коммуникацию и общение, пишет о том, что «общение включает практический (информационный) и практически-духовный компонент, тогда как коммуникация представляет собой только передачу тех или иных сообщений». С этой точки зрения коммуникация есть однонаправленная передача информации от субъекта к объекту, в процессе которой субъект транслирует ее, а объект принимает [7]. В то же время Г.М. Андреева и др., считают, что коммуникация является структурным компонентом общения[33].

Н.О. Митрова, К.С. Мигаенко полагают, что в основе коммуникации лежит монолог, а в основе общения диалог, поскольку в общении происходит не односторонняя передача информации, а взаимный обмен, так как оба партнера одинаково активны [29].

Изучение ключевых понятий исследования позволяет установить, что в коммуникации важным является получение и оценка информации, включая способ ее подачи, в которой необходимо умение слышать, слушать и понимать собеседника, а также планировать и скоординировано выполнять совместную деятельность. В общении важны и содержание, и эмоциональный фон [15].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что общение есть взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними информацией, а коммуникация является составляющей процесса общения в процессе которой происходит получение информации вербальным и невербальным способом. В процессе общения и коммуникации происходит формирование коммуникативных универсальных учебных действий, что влияет, по мнению А.Г. Асмолова на становление социальной компетентности [17].

Анализ трудов, в которых исследуется понятие коммуникативные действия, показал, что в значительной мере оно представлено с позиции их содержания. В таблице 1. в приложении 1 раскрыта их характеристика, представленная в психолого-педагогической литературе.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы, указывают на то, что коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) выполняют ряд функций: обеспечение социальной компетентности и принятие позиции других людей по общению, способностей слушать и вступать в диалог, принимать участие в коллективном обсуждении проблем, способностей интегрироваться в группу сверстников и создавать продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [9]. При этом в описании назначения коммуникативных действий в большей мере также представлено их содержательное наполнение.

Рассматривая функции коммуникативных УУД, мы можем сделать вывод о том, что они обеспечивают решение не только социальных задач, но и комплекс обучающих, воспитательных и развивающих.

А.Г. Асмолов рассматривает коммуникативные УУД с точки зрения базовых видов коммуникативных действий и делит их на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности:

1. Коммуникация как взаимодействие, которая направлена на учет мнения и интересов собеседника. Развитие данного вида коммуникации

связано с уровнем развития общения, который включает потребность в общении со взрослыми и сверстниками, затем владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, положительное и эмоциональное отношение к процессу коммуникации, умение слушать собеседника. Оценка данной коммуникации происходит по следующим критериям: осознание существования разных позиций и мнений и уважение мнения собеседника, если оно не совпадает с собственным; наличие разных оснований оценивания предметов и принятие факта относительности этой оценки; аргументация своего мнения и принятие другого.

2. Коммуникация как кооперация – действия, направленные на сотрудничество с собеседником. Важной частью процесса кооперации является наличие общих целей, которые объединяют участников общения, заставляя их совместно искать пути реализации через совместную деятельность. Критериями оценки данного вида коммуникации являются: способность договариваться, умение находить совместные решения, которые бы устроили всех участников процесса взаимодействия, умение аргументировать свое мнение, способность уступать, доброжелательность общения даже в ситуации противоречия и расхождения взглядов, оказание помощи по решению ситуации.

3. Коммуникация как интериоризация – коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Критериями оценивания являются способность анализа своих действий, умение понятно высказывать свои мысли собеседнику, способность задавать уточняющие вопросы для того, чтобы максимально точно понять позицию собеседника [17].

В работе мы будем придерживаться данной структуры, так как формирование каждой группы коммуникативных универсальных учебных действий позволит обеспечить развитие социальной компетентности.

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в учебном процессе может происходить через разные

средства и формы. Одним из эффективных средств по данным Е.Л. Мельниковой, Н.А. Песняевой является учебный диалог [28].

Важным условием развития школьной успеваемости является умение педагога отобрать содержания для учебного диалога, основываясь на критериях коммуникации, кооперации. На современном этапе данные критерии являются оснополагающими в базовой модели социальных навыков XXI века «4К» [21]. Коммуникация проявляется в умении ученика задавать вопросы одноклассникам и отвечать на их вопросы понятным для них образом, в случае необходимости обращаться за разъяснением того, что оказывается непонятным в сообщениях или рассуждениях, и, в свою очередь, умении разъяснить свои идеи и предложения. Кооперация включает умение и готовность обращаться за помощью; выслушивать чужое мнение и соглашаться с другими предложениями даже в ущерб собственным; в ходе работы команды над заданием встраивать свою индивидуальную часть работы в общую работу группы, а также определять свой вклад и оценивать коллективный результат как свой собственный.

В начальных классах данный вид диалога используют наиболее часто, при этом педагог подводит детей к формулировке нового знания, а вопросы, которые ставит учитель, являются скрытыми подсказками и указаниями. Учитель легко может использовать возможности беседы для развития коммуникативных действий. В ходе нее у ученика формируются коммуникативно-речевые действия, ученик учится правильно задавать вопросы, с помощью которых может получить необходимые для себя сведения, строить высказывания, которые будут понятны окружающим, полно и точно выражать свои мысли, задавать уточняющие вопросы для того, чтобы максимально точно понять позицию собеседника [3].

Диалог-диспут относится к промежуточному этапу между диалогом-беседой и диалогом дискуссией [25]. В этом виде диалога происходит осознание существования разных позиций и мнений и уважение мнения собеседника, которое может не совпадать с собственным. Школьники учатся

принимать чужое мнение, изменять свое собственное при наличии четкой аргументации.

Н.А. Песняевой были выделены разные виды диалога-дискуссии, которые можно использовать при формировании коммуникативных действий: диалог-дискуссия исследовательского характера, продуктивного непонимания (диалог оценочного характера); продуктивного действия (преобразование действием) [36].

В первом виде дискуссии диалог строится на уже выявленных точках зрения, один из которых нужно опровергнуть, а другой утвердить. Педагог обращается к детям и побуждает их к действиям, а ребенок строит сообщение. Такой учебный диалог наиболее продуктивен, построен на принципах самостоятельного открытия и формулирования детьми научного знания; именно в таком диалоге дети приобретают способность к рефлексии своей деятельности.

Г.А. Цукерман считает, что в начальной школе лучше всего использовать диалог-дискуссию продуктивного непонимания или оценочного характера. В первом варианте учитель должен удержать ситуацию открытого незнания, обучая детей «умному спрашиванию». В диалоге, построенном на оценочных действиях, изыскивается то, что еще не доопределено. Этот диалог учит сомневаться в суждениях, не принимать на веру то, что сказал взрослый, спорить с ним и с тем учебным материалом, который изучается. В рамках второго варианта дискуссия разворачивается на материале, который нужно преобразовать действием. Дети устанавливают связи и закономерности в уже открытом учеными материале [8].

Данный вид диалога позволяет формировать умение учитывать чужое мнение и высказывать своё, вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении, умение слышать и слушать друг друга, определять проблемы, осуществлять поиск и оценку способов ее решения, грамотно использовать речевые высказывания.

## 1.2 Понятие об учебной мотивации

Проблема развития мотивации учебной деятельности является актуальнейшей проблемой педагогики и психологии. Эта проблема привлекала и привлекает не только ведущих представителей педагогики, но и философии, социологии, психологии. Особенно проблема учебной мотивации касается младших школьников, поэтому рассмотрим характеристику данного возраста.

В современной психологии и педагогике младший школьный возраст рассматривается как период от 6-7 до 10-11 лет. Установленные рамки, по мнению Р.С. Немова, довольно условны, поскольку содержание и социальные задачи данного периода не определены окончательно [13]. С поступлением ребенка в школу коренным образом меняется его объективное положение в обществе и конкретные взаимоотношения с окружающей средой. К.Д. Ушинский отмечает, что учебная деятельность предъявляет к ребенку новые, сложные требования, связанные с выполнением новых обязанностей [10].

Согласно позиции Г.С. Абрамовой, в младшем школьном возрасте происходит изменение социальной ситуации развития, которое заключается, в первую очередь, «в выходе ребенка за рамки семейных взаимоотношений, расширение круга общения и взаимодействия, включение в систему новых социальных ролей» [2]. Исследователь обращает внимание, что именно в данный возрастной период происходит изменение в системе межличностных взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, возникающее в процессе освоения системы «ученик-учитель», «ученик-одноклассники».

Л.С. Выготский обращает внимание, что в младшем школьном возрасте происходит смена ведущего вида деятельности ребенка – с игровой на учебную. Учебная деятельность, по определению исследователя, является для ребенка «общественно значимой и общественно контролируемой» [18],

где ребенку необходимо соблюдать систему установленных норм и правил и самостоятельно нести ответственность за их нарушение. Таким образом, ведущей на данном возрастном промежутке является учебная деятельность, через выполнение которой определяются все остальные взаимоотношения ребенка с социумом, отношение к себе и самооценка. Она воплощается в виде новой социальной ситуации, которая характеризуется отношением ребенок – учитель.

Н.Г. Унтон-Короткина обращает внимание на то, что основными новообразованиями младшего школьного возраста являются произвольность, внутренний план действия (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата) и рефлексия [15]. О.Н. Низамова отмечает, что младший школьный возраст характеризуется значительным потенциалом для развития интеллектуальных способностей ребенка. За первые три-четыре года обучения в школе интеллектуальный прогресс в умственном развитии детей достаточно заметен. От недостаточного уровня логических рассуждений школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий [14].

У детей младшего школьного возраста развиваются навыки абстрактного и логического мышления, навыки классификации и обобщения, способности устанавливать причинно-следственные связи, оперировать элементарными математическими понятиями. Так, младшие школьники демонстрируют сформированность умений сравнивать, оценивать и анализировать предметы и явления в процессе непосредственного наблюдения за ними, формулировать теоретические положения об окружающем мире и его особенностях, что, в свою очередь, является основой для достижения стадии формальных операций [13].

Иначе говоря, по своему психологическому содержанию этот возраст является переломным в интеллектуальном развитии личности. Н.В. Гордиенко отмечает, что в возрасте 7 лет дети отличаются достаточно высоким уровнем интеллектуального развития: появляется расчлененное

восприятие, интенсивно развивается воображение, вырабатываются обобщенные нормы мышления [23].

По мнению А.Д. Алферова, учебная деятельность способствует развитию интеллектуальной сферы младшего школьника, которая включает в себя такие процессы как внимание, восприятие, память, мышление, воображение [4].

М.И. Ануфриева и И.Н. Хазеева считают, что младшим школьникам интересна любая активность, связанная с атрибутивными характеристиками школьной жизни (посещать здание школы, школьная форма, нравится носить портфель, сидеть за партой, иметь учебники, а также сама школьная ситуация: наличие учителя и учеников, класс с его атрибутикой, звонок). Большое значение для них имеет учитель, который является носителем всех общественных требований, которые должны выполнять ученики [6].

Таким образом, психическое и личностное развитие ребенка в младшем школьном возрасте обусловлено особенностью социальной ситуации развития – обучением в начальной школе. На этом возрастном этапе происходит смена ведущего вида деятельности – с игровой на учебную, происходит развитие познавательных способностей и высших психических функций (развивается устойчивость и концентрация внимания, расширяется объем памяти, формируется логическое мышление), их произвольность и осознанность, начинается формирование умения самоконтроля, саморегуляции, рефлексии результатов собственной учебной деятельности и поведения в системе социальных отношений.

Изучением мотивации занимались многие психологи, поэтому в современной психологической науке представлены самые разнообразные ее толкования [20].

Так, А.К. Маркова под мотивами учения понимает «направленность ученика на разные стороны учебной деятельности». Соответственно мотивы могут быть познавательными, если они связаны с содержанием учения, и социальными, если связаны с общением учеников друг с другом и

учителями. Психологи говорят о положительной и отрицательной мотивации, о ситуативных и устойчивых мотивах [2].

Мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае - как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение, в другом - как совокупность мотивов, в третьем - как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность [23].

Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [21].

Наиболее полным является понимание мотивации в так называемой деятельностной теории учения. В этой теории привлекает ее простота и строгость: мотив может быть либо внешним, либо внутренним в зависимости от отношения человека к процессу получения знаний [36].

По определению Д.Б. Эльконина «мотивация - это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость» [36].

Выделяют пять уровней учебной мотивации:

Первый уровень – высокий (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки. Второй уровень – хорошая школьная мотивация (учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой. Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь

красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает [36].

Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе. Пятый уровень – негативное отношение к школе. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем [36].

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение определенной цели. Мотив учения – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы. Мотивация учения проявляется в целях, которые учащийся преследует в учебной деятельности. Цели – это ожидаемые конечные и промежуточные результаты тех действий ученика, которые ведут к реализации мотивов [2].

Цели учебной деятельности наиболее отчетливо проявляются в доведении работы до конца (или откладывание ее), в возвращении к исполнению прерванных учебных действий, в преодолении трудностей, в наличии или отсутствии отвлечения от учебной деятельности, в завершенности или незавершенности учебных действий [6].

Мотивация достижения успехов была выявлена немецким ученым Хекхаузенем Х., который определил, что «человек руководствуется двумя мотивами, функционально связанными с деятельностью, направленной на достижение успеха: достижением успеха и избегания неудач. Мотивация успеха имеет эмоциональные корни, поскольку человек связывает свои достижения с положительными эмоциями, что в дальнейшем приводит к появлению потребности в еще большем успехе» [2].

Известный психолог Маркова А.К. считает, что: «мотивация достижения успехов в учебной деятельности представляет собой частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, который побуждает, вызывает активность учащегося, определяет направленность его деятельности» [4].

Мухина В.С. отмечает, что: «в начале своей школьной жизни ребенок хочет учиться, причем хорошо и отлично. Мотивация успеха в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью мотивация достижения выражена особенно ярко. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметка и одобрение взрослых), она все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки»[10].

Мотивация успеха часто характерна и для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если ей соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет стремиться добиваться наилучших учебных результатов [23].

Таким образом, школьная мотивация - одно из новообразований психического развития школьников, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности. Мотивация формируется в процессе самой учебной деятельности. Становление учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ребенок. Учебная деятельность младших школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов.

### 1.3 Взаимосвязь субъективного благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемостью младших школьников

В современной литературе выделяются три типа благополучия школьников — личное благополучие, благополучие отношений и школьное благополучие [22].

Немногочисленные исследования субъективного благополучия детей младшего школьного возраста показывают, что у младших школьников понимание счастья во многом связано с успешным осуществлением учебной деятельности [13]. В связи с этим можно предположить, что саморегуляция - важный фактор поддержания субъективного благополучия учащихся. К концу начальной школы у учащихся формируются важные субъектные качества, характеризующие специфику их саморегуляции: самостоятельность, ответственность, инициативность. Это позволяет более эффективно справляться с новыми задачами учебной деятельности, что сказывается и на субъективном благополучии.

Одним из важнейших признаков духовного здоровья и одновременно показателем адаптированности ребенка к окружающему миру является его субъективное благополучие, выявляющее переживания ребенка относительно школы и учебной деятельности, взрослых и сверстников, относительно себя [1].

Исследований связи учебных достижений и субъективного благополучия у младших школьников и учеников основной школы не очень много, в основном все они имеют корреляционный дизайн. Авторы этих исследований анализируют отношения между учебными достижениями и субъективным благополучием в школе, а не общей удовлетворенностью жизнью. Большинство исследований показывают позитивную связь между учебными достижениями и субъективным благополучием, однако, эта связь не сильная, хотя и статистически значимая [15].

Е.В. Бородкина рассматривает жизнестойкость как фактор субъективного благополучия человека и отмечает, что субъективное благополучие положительно связано с общей жизнестойкостью.

Л.Б. Козьмина определяет жизнестойкость как «совокупность ценностных установок и диспозиций, позволяющая сформулировать позитивный жизненный проект, рационально оценить существующие и потенциальные ресурсы, актуализировать рациональные потребности и положительно адаптироваться в заданных условиях») [25].

Л.А. Александрова подчеркивает, что: «жизнестойкость, рассматриваемая в рамках традиционных терминов адаптации, может пониматься как способность, лежащая в основе адаптации личности, понимаемой как процесс и как качество, черта, особенность личности, если понимать адаптацию как результат адаптационной активности» [13].

Е.А. Рассказова: «связывает концепцию С. Мадди и готовность человека принимать риск. Вовлеченность поддерживает витальность, активность человека. Контроль и принятие риска связаны с готовностью человека к деятельности вопреки трудностям, готовностью извлекать опыт из сложившихся ситуаций, действовать в ситуации неопределенности. Жизнестойкость призвана активировать сознание, справиться со сложностью внутреннего мира. Иными словами, жизнестойкость – ресурс, направленный в большей мере на поддержание витальности и деятельности, в меньшей - на поддержание активности сознания» [30].

Психология саморегуляции (СР) является бурно развивающимся направлением современной психологии. Ее научные корни уходят в первую половину XX в., но активное развитие началось во второй половине прошлого — начале нынешнего века, когда ее проблематикой стали активно заниматься психологи во всех основных отечественных и зарубежных научных центрах Европы и Америки, Китая и Японии. Одно из научных предназначений исследований СР состоит в преодолении атомистичности

классической психологии, рассматривающей человека через призму его психических состояний, свойств и процессов [13].

О.А. Конопкин выдвинул теорию строения осознанной саморегуляции деятельности. Он писал: «Осознанная саморегуляция - системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [14].

Все звенья регуляторного процесса, системно взаимосвязаны, будучи информационными образованиями и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [14].

Идеи осознанной саморегуляции О.А. Конопкина получили развитие в работах В.И. Моросановой, А. Аароновой и других ученых в их современном воплощении [27].

В.И. Моросанова пишет: «Осознанная саморегуляция произвольной активности человека – это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью» [27].

В.И. Моросанова дает такое определение самосознанию: «Самосознание является ядром личности человека, необходимым условием ее становления и развития, за которым стоит способность человека выделять себя из объективного мира, осознавать и оценивать свое отношение к миру, к себе как к личности, к своим действиям, мыслям и чувствам» [27].

На наш взгляд, можно выделить три основные функции самосознания. Первая из них связана со способностью личности к самоидентификации, самооценки себя и своего отношения к миру. Поддержание внутренней целостности и самоидентификации – основная функция, благодаря которой человек может быть субъектом своего поведения и отношения к окружающему миру. Вторая функция связана со способностью человека быть

субъектом осознанного и направленного изменения себя. Она проявляется в усовершенствовании себя за счет самопознания и изменения способов собственной жизнедеятельности» [27]. «Наименее исследованной является третья функция – собственно направленная регуляция своего поведения и жизнедеятельности посредством самосознания, мы будем иметь ввиду особый процесс по обеспечению действенности содержания самосознания, что и проявляется в связи самосознания с поведением и деятельностью человека [27].

Саморегуляция осуществляется как единый процесс, обеспечивая мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения. Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами [25].

В осуществлении процесса саморегуляции всегда будут проявляться индивидуальные особенности человека, его личностные характеристики: как он учитывает внешние и внутренние факторы, влияющие на ситуацию, как составляет и продумывает свои планы, моделирует ситуации, осуществляет контроль над собой и составляет программы, насколько он способен изменить себя и поведение, может ли объективно оценить достигнутые результаты, насколько хорошо сформированы психические средства реализации.

В современной литературе у различных авторов сильно отличается значение термина «саморегуляция» оно имеет разбег понимания о способности направленно изменять свое поведение или отношение к какой – то одной функции, например, самоконтролю, до сведения к личностным особенностям, например, волевым качествам.

В.И. Моросанова и Е.А. Аронова выделили три основные функции самосознания. «Первая из них связана со способностью личности к

самоидентификации, самооценке себя и своего отношения к миру. Благодаря поддержанию внутренней целостности, человек может быть субъектом своего поведения и отношения к окружающему миру. Вторая функция связана со способностью человека, быть субъектом осознанного и направленного изменения себя. Она проявляется в усовершенствовании себя за счет самопознания и изменения способов собственной жизнедеятельности. Третья функция – собственно направленная регуляция своего поведения и жизнедеятельности посредством самосознания, обеспечивающего их осмысленность. Говоря о регуляторной функции самосознания, В.И. Моросанова и Е.А. Аронова имеют в виду особый процесс по обеспечению действенности содержания самосознания, что и проявляется в связи самосознания с поведением и деятельностью человека» [27].

Согласно точке зрения В.И. Моросановой «саморегуляция осуществляется субъектом активности на основе целостной системы процессов осознанного выдвижения целей и управления их достижением. Эта система имеет свою закономерную структуру, которая мобилизует различные ресурсы индивидуальности (в первую очередь психологические) в качестве средств ее реализации. С этих позиций исследование регулирующей роли самосознания заключается в выявлении взаимосвязей различных компонентов содержательно-смысловой сферы самосознания со структурой стилевых особенностей саморегуляции поведения и деятельности. Именно психология саморегуляции переводит исследования регулирующей роли самосознания из теоретического и методологического в конкретно-психологический план» [23].

Система саморегуляции реализуется базовыми процессами: планированием целей активности субъекта, моделированием значимых условий их достижения, программированием активности и оценкой ее результатов. Существуют индивидуальные особенности в проявлениях саморегуляции, которые характеризуются тем, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые внешние и

внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, и как эти особенности обеспечены психическими средствами их реализации [37].

Усложнение учебных задач в современной школе, расширение возможностей работы с информационными ресурсами, появление разнообразных форм и методов обучения требуют от учащихся сегодня все большей автономии в реализации учебной активности, а также актуализации самопроцессов: самоконтроля, саморегуляции, самоорганизации и т. п. Роль саморегуляции в успешности учебной деятельности доказана во многих исследованиях: на выборках учащихся разного возраста и в отношении различных видов учебной активности [26].

Таким образом, все больше фактов свидетельствуют о том, что саморегуляция и различные ее проявления, связанные с активностью в достижении целей, являются эффективным ресурсом в поддержании стабильности субъективного благополучия.

Мы рассматриваем осознанную саморегуляцию учебной деятельности как психологическую компетентность и значимый метаресурс, который делает возможным самостоятельное и продуманное выдвижение учебных целей и управление их достижением на основе максимального использования индивидуальных ресурсов. Осознанная саморегуляция формируется и развивается в конкретной деятельности, подчиняется актуальным осознаваемым целям и задачам субъекта этой деятельности. Говоря о саморегуляции учебной деятельности, мы имеем в виду, в какой мере учащийся способен регулировать свою активность для достижения учебных целей и каким образом он эту активность планирует, учитывает значимые условия ее осуществления, оценивает результаты и корректирует по мере необходимости свои действия.

## 2 ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 2.1 Организация и методы исследования

Исследование осуществлялась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Половинкинская СОШ».

Выборку исследования составили учащиеся 4-го класса: 16 учеников, средний возраст  $M = 10,6$ , 9 мальчик (56,25%) и 7 девочек (43,75%).

Для оценки особенностей осознанной саморегуляции учебной деятельности был использован опросник В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы» [23]. «Методика состоит из бланка с семью шкалами и листа с инструкцией и примером. В примере описаны два человечка с противоположными характерами и то, как они ведут себя в разных ситуациях (в школе, на уроке, дома, с друзьями). Испытуемому предлагается выбрать одного из двух человечков, того, который больше похож на него, а затем обвести кружочком, в какой степени похож. Так, если большая часть предложенных характеристик описывает испытуемого, то он выбирает пункт похож» [23]. (Приложение А).

Методика позволяет оценить следующие показатели развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата, гибкость, самостоятельность, ответственность. Опрос проводился индивидуально к каждому учеником.

Полученные ответы испытуемых переводятся в баллы в соответствии с ключами, представленными в таблице 1.

Таблица 1. – Ключ к опроснику ССПД-М2

показатели	очень похож	похож	немного похож	немного похож	похож	очень похож
Планирование	6	5	4	3	2	1
Моделирование	1	2	3	4	5	6
Программирование	6	5	4	3	2	1
Оценка результатов	1	2	3	4	5	6
Гибкость	6	5	4	3	2	1
Самостоятельность	6	5	4	3	2	1
Ответственность	1	2	3	4	5	6

Нормативные данные по выраженности процессов и регуляторно-личностных свойств саморегуляции представлены в таблицу 2.

Таблица 2. - Нормативные данные по выраженности процессов и регуляторно-личностных свойств саморегуляции ССПД-М2

регуляторная шкала	количество баллов		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Планирование	1-4	5	6
Моделирование	1-4	5	6
Программирование	1-4	5	6
Оценка результатов	1-4	5	6
Гибкость	1-4	5	6
Самостоятельность	1-4	5	6
Ответственность	1-4	5	6

Для оценки параметров субъективного благополучия школьников была использована русскоязычная адаптация опросника MSLSS Е.С. Хюбнера («Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью») (ШУДЖИ) [32].

Опросник состоит из пяти шкал:

- 1) Семья (измеряет удовлетворенность отношениями в семье);
- 2) Школа (удовлетворенность школой);

- 3) Учитель (удовлетворенность отношениями с учителями);
- 4) Я сам (удовлетворенность собой);
- 5) Друзья (удовлетворенность отношениями с друзьями) (Приложение 4).

Для измерения учебной мотивации учебной деятельности младших школьников был использован опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш) [11].

Опросник состоит из восьми шкал:

1. познавательная мотивация (измеряет стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживания интереса, радости и удовольствия от познания);
2. мотивация достижения (стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше);
3. мотивация саморазвития (стремление к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности);
4. мотивация самоуважения (желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе);
5. интроецированная мотивация (побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми);
6. позитивные экстернальные мотивы (стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы);
7. негативные экстернальные мотивы (переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремление избежать проблем);
8. амотивация (отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности).

Оценка по каждой шкале вычисляется как среднее арифметическое оценок по заданиям, входящим в шкалу (Приложение 5).

В качестве индикаторов академической успеваемости использовались школьные отметки (средний балл по основным предметам).

Для статистической обработки данных использовалась программа SPSS Statistics23/0 (описательные статистики, корреляционный анализ).

## 2.2 Диагностика, анализ и интерпретация эмпирического исследования взаимосвязи, осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, академической мотивации и академической успеваемости у младших школьников

Первоначально при проведении психодиагностического исследования был проведен анализ опросника «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы» [23]

На основе подсчета средних величин шкал по методике «ССПД-М2» мы видим следующее.

По шкале планирование респонденты показали средний уровень, что показывает проявление целенаправленности деятельности, имеются реалистичные и детализированные цели.

По шкале моделирование средний показатель. Это говорит, о способности выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

Низкие результаты по шкале программирование свидетельствуют о неумении и нежелании ребенка продумывать последовательность своих действий. Такие дети предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно определить последовательность своих действий,

предпочитают действовать путем проб и ошибок. Результат действий часто неадекватен целям.

Низкие результаты по шкале оценивание результатов показывает, что ребенок не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Дети с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они склонны к упрямству и не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются окружающими взрослыми. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Дети со средними показателями ответственности стараются строго следовать своим обязанностям, выполнять обещания, не ищут удобного повода для отказа от своих обязательств. Обычно самостоятельны, стараются избегать просчетов в делах и не подводить других. При высокой мотивации достижения они способны компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Результаты представлены на рисунке 2.

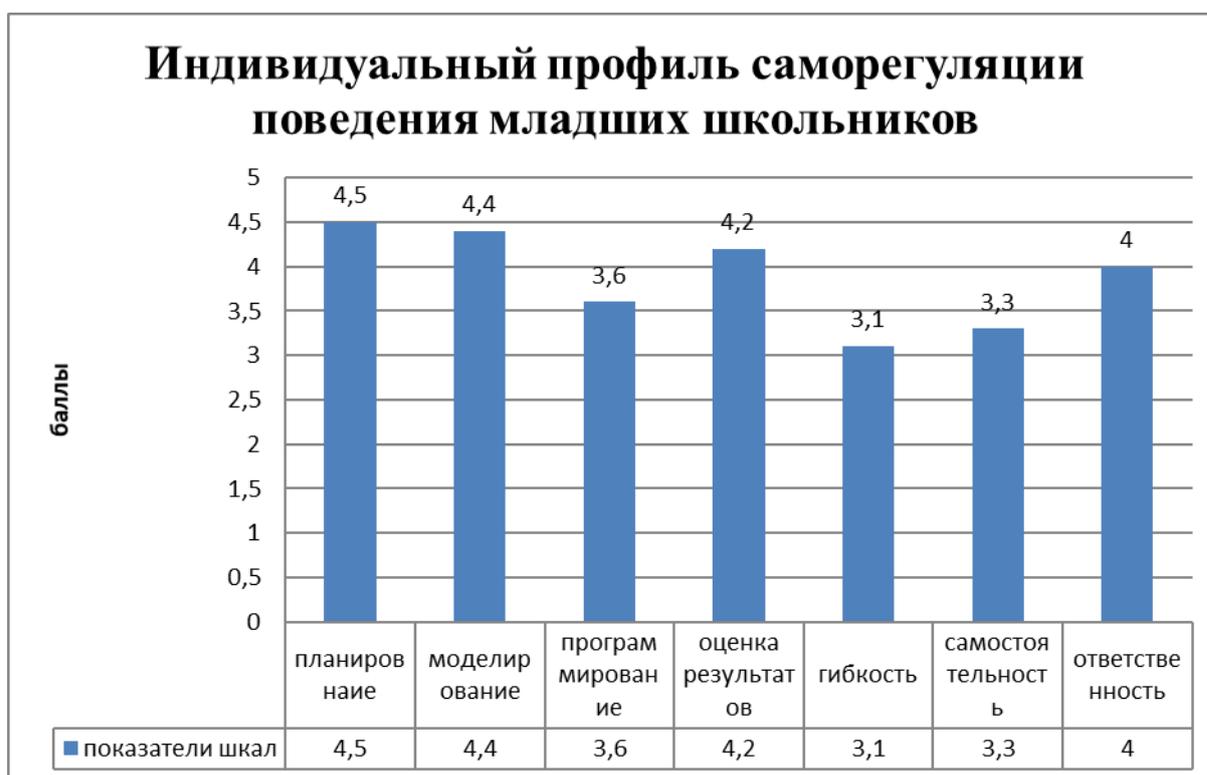


Рисунок 2 - Результаты по методике «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы»

В таблице 3 представлены результаты опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ).

Таблица 3. - Результаты опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ)

№	Наименование шкалы	Средний показатель
1	Семья	23,6
2	Школа	21,6
3	Учеба	22,5
4	Я сам	23,3
5	Друзья	24

На рисунке 3 представлены результаты опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ).



Рисунок 3 - Результаты по методике «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ)

В таблице 4 представлены результаты опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш).

Таблица 4. - Результаты опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш)

№	Наименование шкалы	Средний показатель
1	Познавательная мотивация	4
2	Мотивация достижения	4,2
3	Мотивация саморазвития	4,1
4	Мотивация самоуважения	4,1
5	Интроецированная мотивация	4,5
6	Позитивные экстернальные мотивы	4,5
7	Негативные экстернальные мотивы	4,3
8	Амотивация	3,9

На рисунке 4 представлены результаты опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш).



Рисунок 4 - Результаты по методике «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш)

Проанализировав академическую успеваемость младших школьников, вывели средний балл. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Средний балл академической успеваемости младших школьников

№	младший школьник	средний балл
1	Респондент 1	3,9
2	Респондент 2	3,9
3	Респондент 3	4,4
4	Респондент 4	5

Продолжение таблицы 5.

5	Респондент 5	4,2
6	Респондент 6	4,3
7	Респондент 7	3,9
8	Респондент 8	4,4
9	Респондент 9	5
10	Респондент 10	5
11	Респондент 11	4,1
12	Респондент 12	4,8
13	Респондент 13	4,4
14	Респондент 14	4,9
15	Респондент 15	4,8
16	Респондент 16	4,7

2.2.1 Результаты корреляционного анализа с помощью коэффициента Пирсона

Для получения более полной информации о проведенном психодиагностическом исследовании, была проведена математико-статистическая обработка данных.

Для определения характера взаимозависимости успеваемости школьников и уровней саморегуляции, удовлетворенностью жизнью и шкалами академической мотивации был проведен корреляционный анализ с помощью критерия корреляции Пирсона. Расчеты проводились в программе SPSS Statistics23/0 (Приложение 6).

При анализе результатов корреляционного анализа было обнаружено 9 положительных взаимосвязей. Все связи не выше 1% уровня значимости. Фрагмент матрицы значимых интеркорреляций представлен в таблице 6.

Таблица 6. – Результаты корреляционного анализа успеваемости школьников и уровней саморегуляции, удовлетворенностью жизнью и шкалами академической мотивации

Шкалы		Опросник В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы»			Опросник «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др.;					Опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш) Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.
		Программирование	Оценка результатов	Гибкость	Семья	Школа	Учителя	Я-сам	Друзья	
Индикатор академической успеваемости	Корреляция Пирсона	0,724**	0,551*	0,558*	0,715**	0,748**	0,722**	0,667**	0,556**	0,757**
	Уровень значимости	0,002	0,027	0,025	0,002	0,001	0,002	0,005	0,025	0,001
Примечание: ** - сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$ ), * - присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$ ).										

В ходе корреляционного анализа был обнаружен целый ряд взаимозависимостей, которые в дальнейшем могут быть подвергнуты более внимательному изучению. Так, значимые корреляционные связи были получены между индикатором академической успеваемости и шкалами опросника В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы» «программирование», «оценка результатов», «гибкость».

Все перечисленные связи являются положительными, что указывает на то, что с повышением уровня осознанности школьниками своих действий,

стремлении продумывать способы достижения целей, детально и развернуто разрабатывать программы действий для достижения поставленных целей и своевременно их корректировать, повышается и успеваемость. Высокий уровень способности оценивать результаты своих действий и адекватная самооценка положительно коррелирует с академической успеваемостью. Повышение способности адекватно реагировать на быстрое изменение событий, успешно решать поставленные задачи в изменившихся условиях и пластичность всех регуляторных процессов учеников влияют на академическую успеваемость положительно.

Полученные взаимосвязи представим в виде рисунка 5.



Рисунок 5 - Корреляционная плеяда индикатора академической успеваемости и шкал саморегуляции поведения школьников

Примечание:

\*\* - присутствует статистически значимая связь при  $p \leq 0,01$

\* - присутствует статистически значимая связь при  $p \leq 0,05$

→ Положительные связи между показателями

Положительные корреляционные связи были выявлены между показателями академической успеваемости школьников и шкалами опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др. Анализ данных показал, что повышение академической успеваемости способствует повышению показателей по всем шкалам опросника. Школьников с высоким уровнем академической успеваемости отличает удовлетворенность взаимоотношениями в семье, также они отмечают удовлетворенность

школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности. Повышение школьной успеваемости способствует улучшению отношений с учителями и друзьями. Школьники с высоким уровнем академической успеваемости удовлетворены собой, демонстрируют позитивное отношение к себе и мнениям других людей. Характер взаимозависимости академической успеваемости и шкалами опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др. представим на рисунке 6.

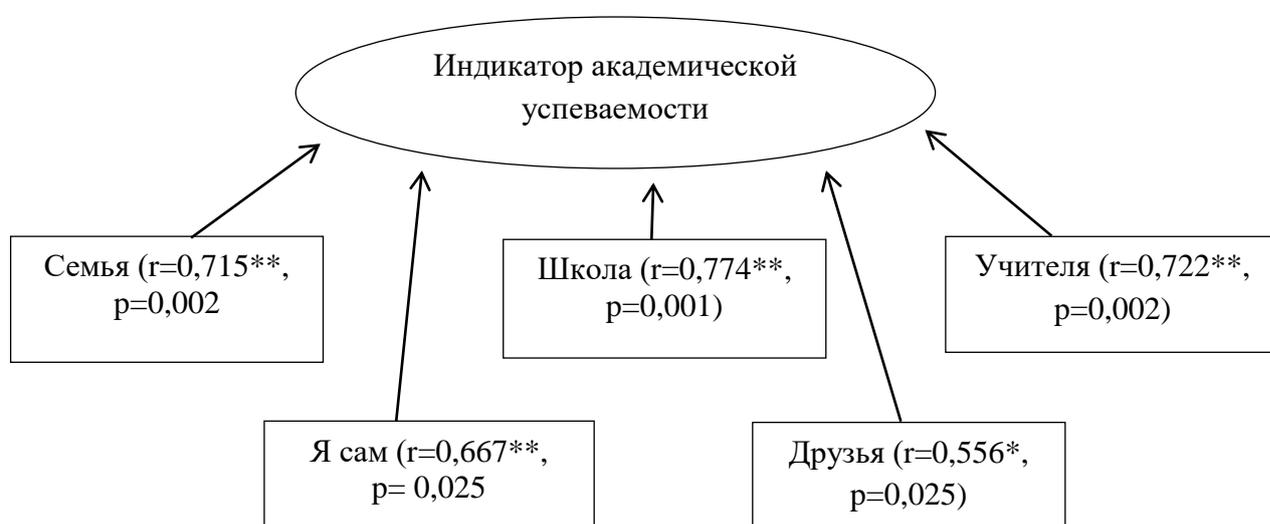


Рисунок 6 - Корреляционная плеяда индикатора академической успеваемости и шкал удовлетворенностью жизнью школьников

Примечание:

\*\* - присутствует статистически значимая связь при  $p \leq 0,01$

\* - присутствует статистически значимая связь при  $p \leq 0,05$

→ Положительные связи между показателями.

Положительная корреляционная взаимозависимость прослеживается между уровнем академической успеваемости и шкалой «Познавательная мотивация» опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш) Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.

Это свидетельствует о том, что чем более выражено стремление к познанию нового, углубленного изучения предметов, переживания радости и

удовольствия от познавательной деятельности, тем выше уровень академической успеваемости. Представим характер взаимозависимости на рисунке 7.

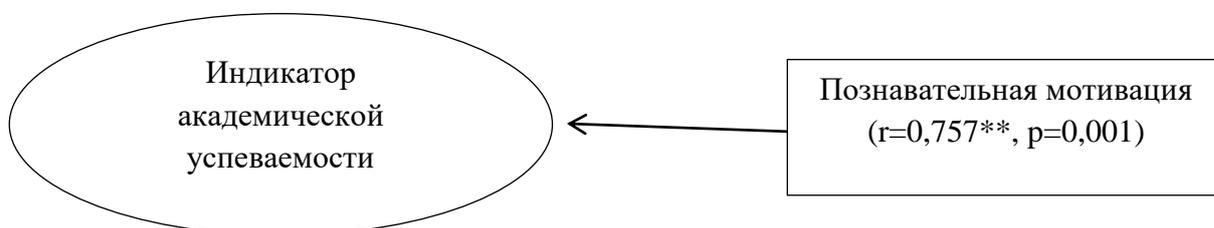


Рисунок 7 - Корреляционная плеяда индикатора академической успеваемости и шкал учебной мотивации школьников

Примечание:

\*\* - присутствует статистически значимая связь при  $p \leq 0,01$

→ Положительные связи между показателями.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ с помощью критерия Пирсона позволил сделать следующие выводы:

1. Существует взаимозависимость между академической успеваемостью и характером саморегуляции личности. Повышение критериев шкал саморегуляции «программирование», «оценка результатов», «гибкость», способствует повышению академической успеваемости;

2. Учащиеся с высоким уровнем субъективной удовлетворенности жизнью в большей степени вовлечены в учебную деятельность, стремятся к качественному ее выполнению.

3. Повышение познавательной мотивации способствует повышению академической успеваемости школьников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для решения первой задачи был проведен анализ психологической литературы об академической успеваемости младших школьников и психологических факторов, влияющих на неё. Были сделаны следующие выводы:

– успеваемость - это степень успешности усвоения учебных предметов учащимися;

– эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости;

– существуют три фактора школьной успеваемости: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы;

– на успеваемость школьников влияют как психофизиологические, так и средовые факторы.

Для решения второй задачи была проанализирована взаимосвязь субъективного благополучия, осознанной саморегуляции, учебной мотивации и академической успеваемости младших школьников. Были сделаны следующие выводы:

– в младшем школьном возрасте основу саморегуляции составляют такие качества как самостоятельность, ответственность, инициативность. Именно эти качества позволяют более эффективно справляться с новыми задачами учебной деятельности, что сказывается и на субъективном благополучии;

– роль саморегуляции в успешности учебной деятельности доказана во многих исследованиях: на выборках учащихся разного возраста и в отношении различных видов учебной активности.

Для решения третьей задачи была разработана программа исследования взаимосвязи, осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, учебной мотивации и академической успеваемости у младших школьников. Исследование проводилось на базе МБОУ «Половинкинская СОШ». Выборку исследования составили 16 школьников, 9 мальчиков и 7 девочек. Были определены этапы исследования: теоретико-аналитический, на котором решалась задача подбора инструментария для выявления осознанной саморегуляции, субъективного благополучия, учебной мотивации младших школьников, этап анализа полученных результатов, этап формулирования выводов по результатам исследования. Были использованы методики: Опросник В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы»; Опросник «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др.; Опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш), Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К.; в качестве индикаторов академической успеваемости использовались школьные отметки.

Для решения четвертой задачи был проведен сбор и обработка данных. Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

– значимые корреляционные связи были получены между индикатором академической успеваемости и шкалами опросника В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы» «программирование», «оценка результатов», «гибкость». Все перечисленные связи являются положительными, что указывает на то, что с повышением успеваемости увеличивается уровень осознанности

школьниками своих действий, стремлении продумывать способы достижения целей, детально и развернуто разрабатывать программы действий для достижения поставленных целей и своевременно их корректировать. Высокий уровень академической успеваемости способствует развитию у школьников адекватной самооценки, умений сравнивать результаты своих действий с образцом и в случае расхождения полученных результатов с целью деятельности способны выявить причины произошедшего и адаптироваться к измененным условиям. Повышение академической успеваемости способствует развитию пластичности всех регуляторных процессов, что позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленные задачи в изменившихся условиях;

– положительные корреляционные связи были выявлены между показателями академической успеваемости школьников и шкалами опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др. Анализ данных показал, что повышение академической успеваемости способствует повышению показателей по всем шкалам опросника. Школьников с высоким уровнем академической успеваемости отличает удовлетворенность взаимоотношениями в семье, также они отмечают удовлетворенность школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности. Повышение школьной успеваемости способствует улучшению отношений с учителями и друзьями;

– положительная корреляционная взаимозависимость прослеживается между уровнем академической успеваемости и шкалой «Познавательная мотивация» опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш) Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень академической успеваемости школьников, тем более у них выражено стремление к познанию нового, углубленного изучения предметов, переживания радости и удовольствия от познавательной деятельности.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что у учащихся с высокими показателями осознанной саморегуляции академическая успеваемость будет выше. А также гипотезу о том, что учащиеся с высоким уровнем субъективной удовлетворенности жизнью в большей степени вовлечены в учебную деятельность, стремятся к качественному ее выполнению. Также была подтверждена гипотеза о том, что чем в большей степени младшие школьники мотивированы на обучение, тем выше у них академическая успеваемость.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами, администрацией образовательных учреждений для создания условия для повышения успеваемости младших школьников.

Учитывая тот факт, что академическая успеваемость положительно коррелирует с уровнем саморегуляции (шкалы «программирование», «оценка результатов», «гибкость») и уровнем субъективной удовлетворенности жизнью (шкалы «семья», «школа», «учителя», «Я сам», «друзья»), необходимо со школьниками проводить тренинги на повышения общего уровня саморегуляции.

Для этого была предложена программа развития навыков саморегуляции у младших школьников, которая включает в себя 10 занятий. Данная программа составлена на основе коррекционно-развивающей программы формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки, разработанной Надеждой Павловной Слободняк «Я учусь владеть собой». Данная программа реализуется в течение учебного года.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архиреева, Т.В. Субъективное благополучие младших школьников [Текст] / Т.В. Архиреева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2017. - № 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-mladshih-shkolnikov/viewer>
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев – М.: «Мысль», - 2008. – 158 с.
3. Бабанский, Ю.К. Активность и самостоятельность учащихся в обучении [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2003. – 374с.
4. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие личности [Текст] / Н. Ц. Бадмаева. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2014. – 280 с. <http://vallos-alien.narod.ru/Creator/Bibl/Mtdusc10.pdf>
5. Белякова, Е. Г. Психолого-педагогический мониторинг [Текст] / Е. Г. Белякова, Т.А. Строкова, Учебное пособие. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2015. — 240 с.
6. Битянова, М.Р. Социальная психология [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Просвещение, 2004. – 83с.
7. Бордовская, Н.В. Педагогика Учебник для вузов [Текст] / Н.В.Бордовская, А.А. Реан - СПб: Питер,2000. - 304 с. <http://vovann90.narod.ru/images/VGIPU/OiMVR/Bordovskaia.pdf>
8. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] /А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман - М.: Владос-Пресс, 2005. - 159 с. <https://www.klex.ru/hsy>
9. Венгер, А.Л. Развитие учебной самостоятельности [Текст] / А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман. - М.: ОИРО, 2010. <https://www.klex.ru/t25>
10. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т.О.Гордеева. М.: Смысл; Академия, 2016. — 336 с

11. Гордеева, Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А.Сычев, М.В. Лункина // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С.32 – 42.

[https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2019\\_n3/pse\\_2019\\_n3\\_Gordeeva\\_Sychev\\_Lunkina.pdf](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2019_n3/pse_2019_n3_Gordeeva_Sychev_Lunkina.pdf)

12. Зимняя, И.А. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы [Текст] / под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е. доп. и перераб. - М.: Агентство «Издательский сервис», 2014. – 480с.

13. Зинченко, Ю.П. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовов времени [Текст] / Ю.П. Зинченко, В.И. Моросанова. — М.: СПб.: Нестор-История, 2020. — 472 с. [https://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o\\_2126084#9](https://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o_2126084#9)

14. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин - СПб.: Питер, 2013. - 512 с.

15. Канонира, Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений [Текст] // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2019. - Т. 16. №2. С. 170–182.

<https://psy-journal.hse.ru/data/2019/12/03/1522344547/2019-2-10.pdf>

16. Крылова, Д.А. Учебная мотивация младших школьников [Текст] / Д. А. Крылова // Молодой ученый. — 2016. — № 23 (127). — С. 437 - 439. URL: <https://moluch.ru/archive/127/35135/>

17. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники: особенности развития [Текст] / И. Ю. Кулагина. М., 2011. – 450 с.

18. Макклелланд, Д. Мотивация человека [Текст] / Д. Макклелланд. СПб., 2014. – 570 с. <https://coollib.com/b/509892/read>

19. Максимова Л.А., Андросова М. И. Формирование учебной мотивации у младших школьников [Текст] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 1–5.  
URL: <http://e-koncept.ru/2017/770097.htm>.
20. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова. М., 2012. – 450 с.  
[https://pedlib.ru/Books/1/0389/1\\_0389-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/1/0389/1_0389-1.shtml)
21. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. М., 2010. – 340 с.  
<http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851043.htm>
22. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника [Текст] / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.П. Парина. – М.: Логос, 1976.
23. Моросанова, В.И. Диагностика саморегуляции человека: учеб.пособие [Текст] / В.И. Моросанова. – Москва: Когито -Центр, 2015. – 298 с.
24. Моросанова, В.И. Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно - мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия [Текст] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5—21.  
[https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2019\\_n4/pse\\_2019\\_n4\\_Morosanova\\_Vondarenko\\_Fomina.pdf](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2019_n4/pse_2019_n4_Morosanova_Vondarenko_Fomina.pdf)
25. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / [Текст] // Педагогика. 2016. №. 10. С. 13—24.  
<https://msupsyj.ru/articles/article/8982/>
26. Моросанова, В.И., Фомина Т.Г. Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности [Текст] // Вопросы психологии. 2017. №. 4. С. 64—75.

27. Моросанова, В.И. Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта [Текст] // Психологический журнал. – 2008. - №1. – С.14-22.  
<https://elibrary.ru/item.asp?id=10120847>
28. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - М.: ВАЛДОС, 2010.  
[http://www.nicevt.ru/wp-content/uploads/2019/10/nemov\\_r\\_\\_s\\_\\_psihologiya\\_\\_kniga\\_1.pdf](http://www.nicevt.ru/wp-content/uploads/2019/10/nemov_r__s__psihologiya__kniga_1.pdf)
29. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога:2-е изд. доработ. Учеб. Пособие [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: Просвещение. Учеб.лит., 1996.  
[https://www.phantastike.com/age\\_psychology/school\\_psych/html/](https://www.phantastike.com/age_psychology/school_psych/html/)
30. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / С.И. Ожегов.- Москва: Мир И образование, 2015 – 736с.
31. Поливанова, К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников [Текст] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403
32. Сычев, О.А. Гордеева Т.О. и др. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников [Текст] // Психологическая наука и образование.2018.Т.23.№ 6.С.5—15.  
[https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2018\\_n6/pse\\_2018\\_n6\\_Sychev\\_Gordeeva\\_et\\_al.pdf](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2018_n6/pse_2018_n6_Sychev_Gordeeva_et_al.pdf)
33. Фомина, Т.Г. Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников [Текст] // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. №. 3. С. 164—175.  
[https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2019\\_n3/exppsy\\_2019\\_n3\\_Fomina\\_Morosanova.pdf](https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2019_n3/exppsy_2019_n3_Fomina_Morosanova.pdf)

34. Фомина, Т.Г. Ефимова О.В. Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста [Текст] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206

35. Цыганов, И.Ю. Особенности школьной вовлеченности учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности [Текст] / Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Моросанова В. И. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки 2021. - № 3 <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-shkolnoy-vovlechyonnosti-uchaschihsya-s-razlichnym-urovнем-osoznannoy-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti/viewer>

36. Электронный учебник по статистике [Электронный ресурс] // научн. сайт. – Электрон. дан – Москва, 2021. – Режим доступа : <http://statsoft.ru/home/textbook/modules/stnonpar.html> . - Загл. с экрана.

37. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин: Избранные психологические труды. - М.: Моск. Психолого-социальный инст., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. - 416 с. <https://psychlib.ru/mgppu/epr-1997/EPR-001.html>

38. Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M. Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes // International Journal of Developmental Science. 2007. Vol. 1. № 1. С. 272—299. doi 10.3233/DEV-2007-1310

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Бланк опросника В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального  
профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы  
«ССПД – М2 – оценочные шкалы».

Ф.И. \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

1.

А) Обычно знает, чего хочет. Например, какой подарок получить на День рождения, чем заняться в выходные дни.

Б) Обычно не знает, чего он хочет. Например, какой подарок получить на день рождения, чем заняться в выходные дни.

2.

А) Часто опаздывает на уроки, обычно заходит в класс после звонка.

Б) Редко опаздывает на уроки. Старается прийти в класс до звонка.

3.

А) Старается делать уроки в одно и то же время. Работу, как правило, делает сосредоточено, не отвлекаясь по мелочам.

Б) Садится за уроки каждый раз в разное время. Много отвлекается, не продумывает свои действия.

4

А) Ему сложно понять, за что именно получил плохую или хорошую оценку.

Б) Обычно понимает, за что получил плохую или хорошую оценку.



5

А) Легко отвечает на дополнительные вопросы, когда хорошо готов к уроку.

Б) Ему сложно отвечать на дополнительные вопросы, даже, если он выучил урок.



6

А) Сам готовится к урокам, собирает портфель и школьные принадлежности без напоминания.

Б) Ему трудно сдать за уроки без напоминания старших. Не любит собирать портфель сам.



7

А) Часто забывает выполнять свои обещания.

Б) Если пообещает, то обязательно сделает.



## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Бланк опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др.

№	Вопрос	Ответ				
		Никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда
1	Мне нравится проводить время с родителями.					
2	Утром мне хочется пойти в школу.					
3	Большинство моих учителей мне нравятся.					
4	Мне кажется, я выгляжу хорошо.					
5	Мои друзья относятся ко мне хорошо.					
6	Мои родители занимаются со мной интересными вещами.					
7	Мне нравится в школе.					
8	Я доволен своими учителями.					
9	Другим со мной интересно.					
10	Друзья хорошо обращаются со мной.					
11	Моя семья лучше большинства других.					
12	В школе интересно.					
13	Я люблю слушать моих учителей.					
14	Я приятный человек.					
15	У меня хорошие друзья.					
16	Члены моей семьи хорошо обращаются друг с другом.					
17	Я бы хотел, чтобы можно было не ходить в школу.					
18	Некоторые мои учителя — интересные люди.					
19	Большинству людей я нравлюсь.					
20	Мне нравится проводить время с друзьями.					
21	Родители справедливо относятся ко мне.					
22	Мне интересно на школьных занятиях.					
23	Я всегда могу обратиться к учителям за помощью.					
24	Есть много вещей, которые у меня хорошо получаются.					
25	У меня достаточно друзей.					
26	Дома я могу заняться множеством интересных вещей.					

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Бланк опросника «Шкалы академической мотивации школьников»  
(ШАШ-Ш) Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К.

<b>совсем не соответствует</b>	<b>скорее не соответствует</b>	<b>ничто среднее</b>	<b>скорее соответствует</b>	<b>вполне соответствует</b>
1	2	3	4	5

**Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в школу?**

<b>Утверждение</b>	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому (ой) себе, что я способен (на) успешно учиться в школе.					
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. Я проявляю старание в учебе, чтобы заслужить уважение родителей.					
7. У меня нет другого выбора, если я буду прогуливать, у меня будут проблемы.					
8. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
9. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
10. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
11. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
12. Потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
13. Потому что совесть заставляет меня учиться.					

14. Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей.				
15. Чтобы избежать проблем с родителями и проблем после окончания школы.				
16. Раньше я понимал (а), зачем учусь, а теперь не уверен (а), стоит ли продолжать.				
17. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.				
18. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.				
19. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.				
20. Чтобы доказать самому (ой) себе, что я умный человек.				
21. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.				
22. Чтобы получать хорошие оценки и чтобы меня любили и ценили мои родители.				
23. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.				
24. Ходить-то я хожу, но не уверен (а), что в этом есть смысл.				
25. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.				
26. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).				
27. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.				
28. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным (ой) в учебе.				
29. Потому что я должен подходить более ответственно к учебе в выпускном классе.				
30. Я стараюсь хорошо учиться, чтобы показать родителям, на что я способен.				
31. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно				

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица Г.1 - Результаты корреляционного анализа по Пирсону опросника В.И. Моросановой «Диагностика индивидуального профиля саморегуляции поведения у детей младшей и средней школы «ССПД – М2 – оценочные шкалы»

		Успеваемость	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценка результатов	Гибкость	Самостоятельность	Ответственность
Успеваемость	Корреляция Пирсона	1	,460	,484	,724**	,551*	,558*	,421	,459
	Знач. (двухсторонняя)		,073	,058	,002	,027	,025	,104	,074
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Планирование	Корреляция Пирсона	,460	1	,325	,394	,453	,349	,216	-,019
	Знач. (двухсторонняя)	,073		,219	,131	,078	,186	,421	,944
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Моделирование	Корреляция Пирсона	,484	,325	1	,702**	,549*	,390	,633**	,438
	Знач. (двухсторонняя)	,058	,219		,002	,028	,135	,008	,090
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Программирование	Корреляция Пирсона	,724**	,394	,702**	1	,753**	,720**	,503*	,495
	Знач. (двухсторонняя)	,002	,131	,002		,001	,002	,047	,051
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Оценка_результатов	Корреляция Пирсона	,551*	,453	,549*	,753**	1	,536*	,635**	,505*
	Знач. (двухсторонняя)	,027	,078	,028	,001		,032	,008	,046
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Гибкость	Корреляция Пирсона	,558*	,349	,390	,720**	,536*	1	,637**	,548*
	Знач. (двухсторонняя)	,025	,186	,135	,002	,032		,008	,028
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Самостоятельность	Корреляция Пирсона	,421	,216	,633**	,503*	,635**	,637**	1	,658**
	Знач. (двухсторонняя)	,104	,421	,008	,047	,008	,008		,006
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ответственность	Корреляция Пирсона	,459	-,019	,438	,495	,505*	,548*	,658**	1
	Знач. (двухсторонняя)	,074	,944	,090	,051	,046	,028	,006	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таблица Г.2 - Результаты корреляционного анализа по Пирсону опросника «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ), Сычев О.Л., Гордеева Т.О., Лункина М.В. и др.

		Успеваемость	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья
Успеваемость	Корреляция Пирсона	1	,715**	,748**	,722**	,667**	,556*
	Знач. (двухсторонняя)		,002	,001	,002	,005	,025
	N	16	16	16	16	16	16
Семья	Корреляция Пирсона	,715**	1	,767**	,877**	,847**	,753**
	Знач. (двухсторонняя)	,002		,001	,000	,000	,001
	N	16	16	16	16	16	16
Школа	Корреляция Пирсона	,748**	,767**	1	,852**	,805**	,708**
	Знач. (двухсторонняя)	,001	,001		,000	,000	,002
	N	16	16	16	16	16	16
Учителя	Корреляция Пирсона	,722**	,877**	,852**	1	,869**	,754**
	Знач. (двухсторонняя)	,002	,000	,000		,000	,001
	N	16	16	16	16	16	16
Я сам	Корреляция Пирсона	,667**	,847**	,805**	,869**	1	,925**
	Знач. (двухсторонняя)	,005	,000	,000	,000		,000
	N	16	16	16	16	16	16
Друзья	Корреляция Пирсона	,556*	,753**	,708**	,754**	,925**	1
	Знач. (двухсторонняя)	,025	,001	,002	,001	,000	
	N	16	16	16	16	16	16

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таблица Г.3 - Результаты корреляционного анализа по Пирсону опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАШ-Ш) Гордеева Т.О., Сычев О.Л., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.

		Успеваемость	Познавательная мотивация	Мотивация_достижения	Мотивация_саморазвития	Мотивация_самоуважения	Интроецированная мотивация	Позитивные экстраординарные мотивы	Негативные экстраординарные мотивы	Амотивация
Успеваемость	Корреляция Пирсона	1	,757**	,164	-,211	,183	,207	,346	,162	,296
	Знач. (двухсторонняя)		,001	,543	,433	,498	,441	,190	,548	,266
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Познавательная мотивация	Корреляция Пирсона	,757**	1	,269	,014	,459	,440	,100	-,082	,194
	Знач. (двухсторонняя)	,001		,314	,958	,074	,088	,712	,763	,471
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Мотивация_достижения	Корреляция Пирсона	,164	,269	1	-,024	-,167	,395	-,250	-,196	-,199
	Знач. (двухсторонняя)	,543	,314		,929	,537	,130	,350	,468	,461
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Мотивация_саморазвития	Корреляция Пирсона	-,211	,014	-,024	1	-,031	,140	-,237	-,035	-,033
	Знач. (двухсторонняя)	,433	,958	,929		,910	,604	,377	,897	,905
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Мотивация_самоуважения	Корреляция Пирсона	,183	,459	-,167	-,031	1	,244	,143	,178	-,364
	Знач. (двухсторонняя)	,498	,074	,537	,910		,362	,596	,510	,166
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Интроецированная мотивация	Корреляция Пирсона	,207	,440	,395	,140	,244	1	,075	-,051	,046
	Знач. (двухсторонняя)	,441	,088	,130	,604	,362		,782	,852	,866
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Позитивные экстраординарные мотивы	Корреляция Пирсона	,346	,100	-,250	-,237	,143	,075	1	,585*	,054
	Знач. (двухсторонняя)	,190	,712	,350	,377	,596	,782		,017	,844
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Негативные экстраординарные мотивы	Корреляция Пирсона	,162	-,082	-,196	-,035	,178	-,051	,585*	1	-,178
	Знач. (двухсторонняя)	,548	,763	,468	,897	,510	,852	,017		,509
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Амотивация	Корреляция Пирсона	,296	,194	-,199	-,033	-,364	,046	,054	-,178	1
	Знач. (двухсторонняя)	,266	,471	,461	,905	,166	,866	,844	,509	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

