

Батурина Елена Валерьевна

педагог-психолог

ГБОУ «Школа №1554»

г. Москва

Гани Татьяна Вахидовна

студентка

ФГБОУ ВО «Московский государственный

университет им. М.В. Ломоносова»

г. Москва

Константинова Наталья Ивановна

магистр, исследователь научной мысли

г. Подольск, Московская область

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА
(ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

Аннотация: в статье представлены результаты лонгитюдного исследования динамики личностного развития младших школьников, обучающихся в классах педагогов с различными стилями руководства – авторитарным и демократическим. Рассматриваются изменения отношения детей к школе, учебной и доминирующей мотивации, самооценки и уровня тревожности на протяжении обучения с 1 по 4 класс. Установлено, что в обеих группах наблюдается положительная динамика личностного развития, однако психологически комфортная и поддерживающая образовательная среда, создаваемая учителем с демократическим стилем руководства, в большей степени способствует формированию адекватной самооценки, развитию познавательной и духовно-нравственной мотивации, а также снижению тревожности у младших школьников. Сделан вывод о значимости стиля педагогического руководства как фактора личностного развития ребенка при обучении в начальной школе.

Ключевые слова: младшие школьники, стили педагогического руководства, личностное развитие, учебная мотивация, доминирующая мотивация, самооценка, тревожность, начальная школа.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка появляется «желание учиться» (пойти в школу), которое может проявляться в сюжетно-ролевой игре «в школу», где ребенку нравится быть не только «учителем», но и «учеником». Вместе с тем у детей-дошкольников еще слабо развита произвольность, мотивационная сфера неустойчивая и ситуативная, завышенная самооценка, что создает трудности при подготовке к школе [1; 15].

По Л.С. Выготскому, переход от дошкольного детства к школьному возрасту связан с «кризисом 7 лет». В этот период происходят изменения и в психологическом облике детей, и в отношениях с окружающими. Причиной данного процесса является «утрата детской непосредственности». Это заключается в том, что между желанием совершить какое-либо действие и самим действием появляется размышление: оценивается не только поступок, но и его последствия в перспективе [13].

У дошкольника в социальных отношениях существует две сферы: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», которые существуют параллельно и связаны с «игровой деятельностью», не определяя взаимоотношения ребенка с родителями [7]. Но при поступлении в школу возникает новая, дифференцированная система отношений «ребенок – взрослый»: «ребенок – родители» и «ребенок – учитель» [5; 13].

Система «ребенок – учитель» становится вектором, определяющим отношения ребенка как с детьми, так и с родителями [5; 6; 8]. «Хорошее, «пятерочное» поведение и хорошие отметки – это то, что конституирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками... Система «ребенок – учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий» [13, с. 339]. Поэтому ребенок очень *чутко* реагирует на все изменения в отношениях к себе и к классу (другим детям) со стороны учителя, которые транс-

лируются как непосредственным обращением, так и интонацией, взглядом, мимикой. От одного ученика учитель может ждать *многого*, а от другого – *ничего хорошего*. Но, учитывая возможности ученика и опираясь на его лучшие качества, учитель может достичь положительного результата, вселить уверенность в ребенка, поощряя его старания, т.к. «дети считают главными факторами, ведущими к достижению успеха в учебной деятельности, собственные усилия и способности» [9, с. 13].

Учебная деятельность (ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – «деятельность, в которой дифференцируются и формируются основные психические функции и от которой непосредственно зависят изменения личности ребенка» [9, с. 33]) «не дается» ребенку в готовом виде при поступлении в первый класс [8]. «В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы – прежде всего надо научить ребенка учиться» [13, с. 343].

Основным компонентом учебной деятельности является мотивация. В связи с тем, что учебная деятельность «полимотивирована», каждый младший школьник имеет собственную систему мотивов, в которой те или иные учебные мотивы представлены в разной степени [3; 4; 10; 11]. Так, например, побудителем учебной деятельности может быть мотивация *результатов учения*: высокая оценка, успех, награда, социальный статус, общественное одобрение и т. д. Приоритет того или иного из перечисленных мотивов зависит от уровня социального развития и уровня притязаний. Если ребенок хочет удовлетворить свою любознательность, приобрести знания, умения и т. д., то мотивация усиливается познавательным интересом, формированием познавательных потребностей. Учебная деятельность становится осмысленной и эффективной, если ее основой являются учебно-познавательные мотивы [9].

Проведенное С.В. Гани эмпирическое исследование показало, что в начальных классах интенсивно развиваются мотивы: познавательный, стремление получить высокую отметку, избегание неудачи. Значимость отметки (как мотива) от 1-го к 4-му классу уменьшается, а мотива избегания неудачи – возрастает [3].

Устойчивые мотивы (устойчиво доминирующие мотивы) определяют тенденции действий и поступков на «надситуативном» уровне. «Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям, делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности» [11, с. 106].

Мотивация надситуативного уровня может быть: *гедонистическая* (при ориентации на удовольствия, развлечения): в младшем школьном возрасте связана с неумеренным потреблением сладкого, разнообразными развлечениями; *эгоцентрическая* (при ориентации на узколичностные цели – награды, высокого статуса): в младшем школьном возрасте представлена в основном престижной мотивацией, желанием получать высокие отметки, награды; *духовно-нравственная* (при опоре на имеющиеся привязанности к значимым людям и объектам и достаточно глубокие интересы): в младшем школьном возрасте проявляется в интересе к учебным предметам, увлеченности каким-либо делом (занятия спортом, изучения иностранного языка и т. п.), любви, привязанности к близкому человеку, животному и т. д. [11].

Развитие самооценки ребенка начинается в дошкольном возрасте, когда он, осознавая себя, начинает сравнивать, т.е. сравнение/сопоставление *себя* с *другими* является критерием самооценки (по Л.И. Божович, познание *другого* опережает познание *самого себя*). Для старшего дошкольника характерен высокий уровень самооценки. На формирование низкой самооценки ребенка может оказывать влияние недостаточный уровень эмоциональной поддержки (теплой атмосферы) в семье, где преобладает авторитарность родителей, жесткие меры воздействия и др. [7; 8].

В период младшего школьного возраста адекватность самооценки связана с уверенностью ребенка в своих способностях и ролью школы в его жизни. Хорошо успевающие дети имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие [9].

В *лонгитюдном исследовании*, выполненном в начальных классах двух общеобразовательных школ (г. Москва, г. Подольск Московской области), приняли участие две группы младших школьников (состав групп на протяжении 4-х лет не менялся), обучающихся в классах учителей начальной школы с разным стилем педагогического руководства:

– группа I – 18 чел. (9 девочек и 9 мальчиков), авторитарный стиль педагогического руководства;

– группа II – 20 чел. (10 девочек и 10 мальчиков), демократический стиль педагогического руководства.

Оба учителя обладают высоким уровнем педагогической компетентности, отличным владением предметными знаниями, соответствующими методами обучения детей, умением поддерживать дисциплину во время учебного процесса и вне.

В процессе исследования, посвященного вопросам личностного развития детей, обучающихся в младших классах с разным стилем педагогического руководства, решались следующие задачи:

– проанализировать изменение отношения к школе от 1-го к 4-му классу;

– определить динамику развития мотивации, в т.ч. уровень развития мотивации надситуативного уровня (доминирующей мотивации);

– рассмотреть изменения уровня формирования самооценки и тревожности в процессе обучения в разных группах.

Были использованы методики: методика Н.Г. Лускановой «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (отношение ребенка к школе, учебному процессу; эмоциональная реакция на школьную ситуацию); полупроективная методика «Незаконченные предложения» (определение мотивационных тенденций); методика «Доминирующая мотивация» В.Н. Колюцкого и И.Ю. Кулагиной (вариант для младших школьников); методика Дембо-Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан (определение уровня самооценки); детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС), адаптированный для применения на отечественной выборке А.М. Прихожан [12].

Методики проводились индивидуально в 1-ом классе, а также индивидуально и в малых группах во 2–4-х классах ежегодно в ноябре месяце. Поэтому показатели в 1-м классе мы рассматриваем как исходную точку происходящих в процессе обучения изменений.

Результаты исследования показывают, что отношение к школе у всех детей было положительное при поступлении в 1 класс. Вместе с тем, в группе I некоторых детей (22,2%) школа привлекала внеучебной стороной (перемены, игры, общение с одноклассниками). Данная тенденция сохранилась в группе на протяжении всего периода обучения, за исключением снижения в 3 классе. Для таких детей учебные предметы неинтересны/малопривлекательны, познавательные мотивы сформированы недостаточно.

Отношение к школе не статично, но дети, показавшие 1 уровень школьной мотивации (сформировано отношение к себе как к школьнику, высокая учебная активность) и 2 уровень (отношение к себе как к школьнику практически сформировано), выделяются ответственностью, желанием успешно выполнять все задания, четко исполнять рекомендации учителя. Для таких младших школьников характерно наличие познавательных мотивов [8].

В группе II максимальный показатель познавательной мотивации выявлен при обучении во 2 классе, в группе I – в 3-м классе. К 4-му классу познавательная мотивация снижается в обеих группах, что соответствует результатам исследований М.В. Матюхиной и Н.И. Гуткиной [10, с. 14].

Желание получить высокую оценку как показателя успешности, значимый в 1–2 классах, влияющий на развитие учебной мотивации, также теряет свою актуальность к окончанию начальной школы. Самые высокие показатели успеваемости обнаружены по окончании 3 класса: в группе I – 3 «отличника», 10 «хорошистов», 5 учеников закончили учебный год с одной оценкой «3». В группе II: 5 «отличников», 13 «хорошистов» и 2 ученика имеют итоговую оценку «3» по одному предмету. Как отмечают И.Ю. Кулагина и С.В. Гани, «у неуспевающих детей сужен круг учебных мотивов, отсутствует ряд широких социальных мотивов учения, менее содержательны, чем у их хорошо успевающих сверстников,

познавательные мотивы, ярко выражена мотивация избегания неудачи, создающая отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности» [10, с. 14].

На надситуативном уровне прослеживается устойчивая тенденция формирования *духовно-нравственной мотивации* у младших школьников в обеих группах: группа I: 1 класс – 33,3%, 2 класс – 66,7%, 3 и 4 класс – 77,8%; группа II: 1 класс – 40%, 2 класс – 65%, 3 и 4 класс – 75%. Эти данные соответствуют результатам ранее проведенных исследований.

Самооценка (относится к *центральному образованию личности* [9]) рассматривается как:

– «адекватная» (средний и высокий уровень) позволяет ребенку правильно соотносить свои силы и реалистично оценивать свои возможности при решении тех или иных вопросов или задач различной трудности. Такие дети имеют направленность на успех в учебных занятиях. Они инициативны, самостоятельны, оптимистичны;

– «неадекватная» (низкий уровень или завышенная самооценка) возникает у ребенка, когда наблюдается *большое расхождение* между его *реальными возможностями* и *уровнем притязаний*. Такие дети часто принижают или обесценивают результаты достижений других. У них может наблюдаться повышенный уровень тревожности, мнительность, обидчивость.

Полученные результаты изменения самооценки показывают, что в группе II у всех детей в 4-м классе наблюдается адекватная самооценка (отсутствует низкий и очень высокий уровень).

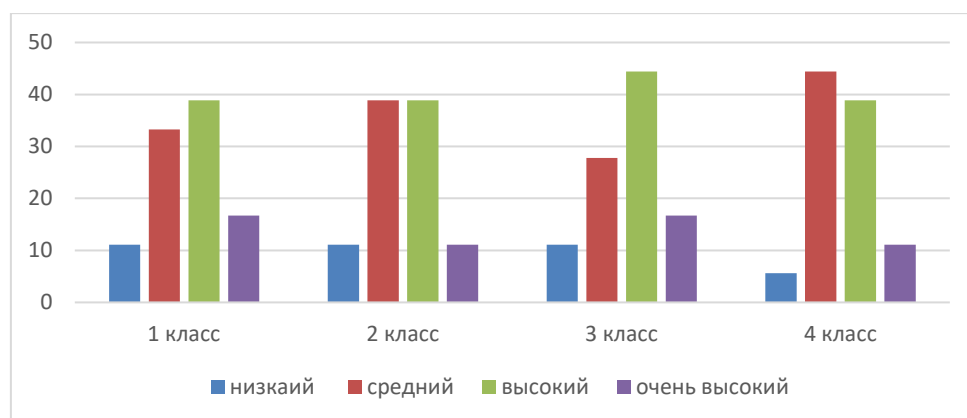


Рис. 1. Изменение уровней самооценки. Группа I.

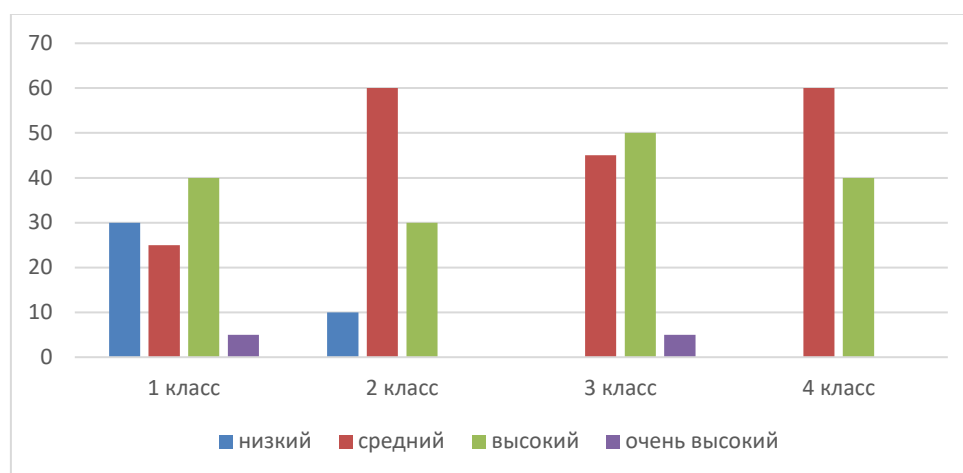


Рис. 2. Изменение уровней самооценки. Группа II

По определению А.М. Прихожан: «Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [14]. Показатель уровня «ситуативной тревожности» в какой-то степени может отражать проблемы, возникающие у ребенка в школьной жизни, в отношениях в семье.

Результатам проведенных диагностик уровня тревожности показал, что у детей в обеих группах: наблюдались различные уровни тревожности; представлена положительная динамика изменения уровня тревожности; нивелирован «очень высокий уровень» тревожности, который связан с самооценкой и уровнем притязаний, успешностью в учебной деятельности.

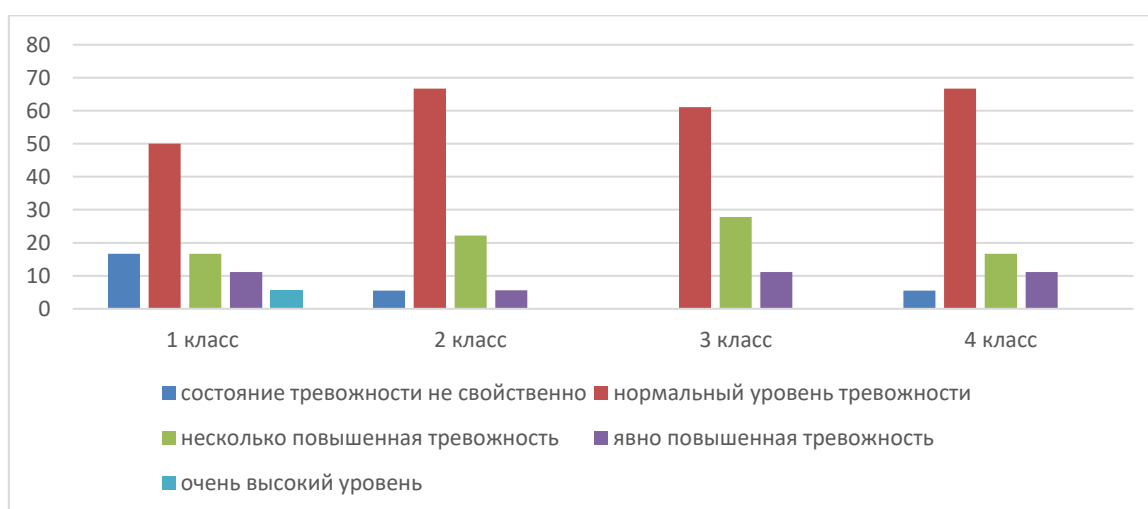


Рис. 3. Уровень тревожности. Группа I

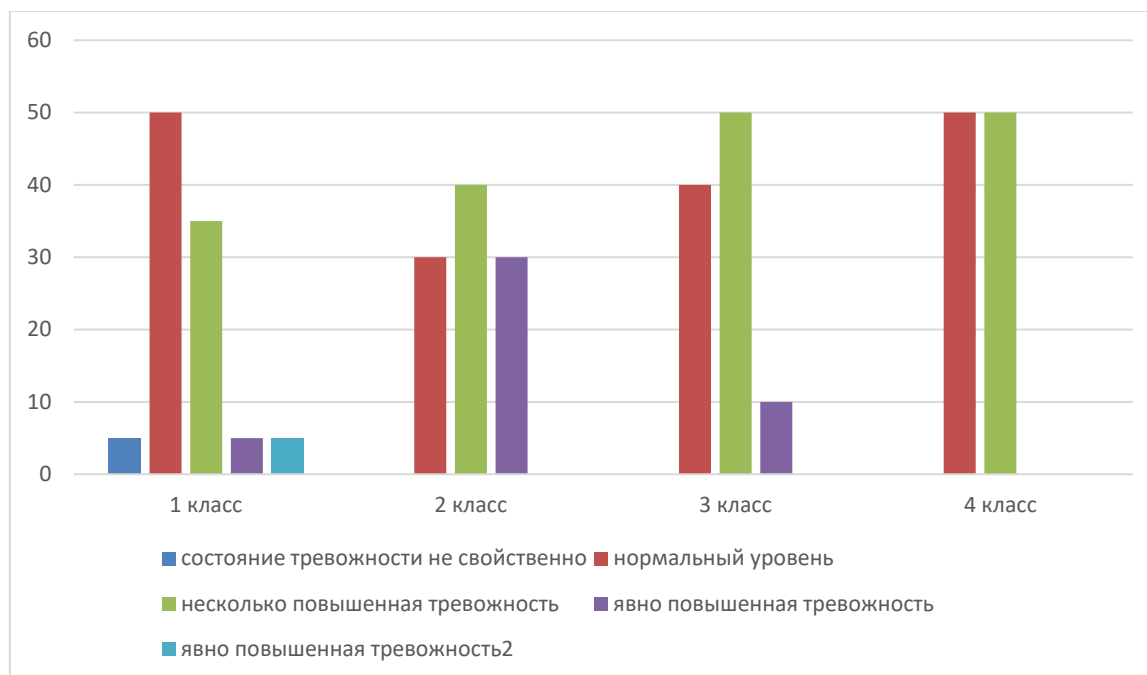


Рис. 4. Уровень тревожности. Группа II

Таким образом, атмосфера психологического комфорта и поддержки, созданная учителем, способствует положительной динамике личностного развития младших школьников: становлению мотивационной сферы, формированию адекватной самооценки, снижению уровня тревожности. Так происходит, когда учитель, обладающий высоким профессиональным мастерством, *содержательно* оценивает работу учеников класса: он не только *ставит отметку*, но и дает *соответствующие пояснения*, что создает положительный эмоциональный фон в классе. При любой (даже низкой отметке), учитель оценивает *конкретную* работу, а не личность ученика: не сравнивает его с «соседом по парте», не призывает брать пример с «отличника».

Список литературы

1. Батурина Е.В. Произвольное поведение как критерий готовности к школьному обучению / Е.В. Батурина, С.В. Гани, Ш.В. Квитатиани, Н.И. Константинова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – №3 (6). – С. 43–44. EDN XUFBAT

2. Гани В.А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства / В.А. Гани, С.В. Гани // Вопросы образования. – 2009. – №1. – С. 188–199. EDN KGBSHH

3. Гани С.В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальной школе / С.В. Гани // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 5. – С. 131–140. EDN MENGFF

4. Гани С.В. Мотивационные тенденции в обучении современных младших школьников / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – С. 38–40.

5. Гани С.В. Динамика интрагрупповой структуры в классах начальной школы при разных стилях педагогического руководства / С.В. Гани // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 88–93. EDN DBKGGKB

6. Гани С.В. Формирование ценностных ориентаций младших школьников в семье и образовательной среде / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 93–99. – ISBN 978-5-907830-01-1.

7. Гани С.В. Семья как ресурс психологического благополучия школьника / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 62–65. – ISBN 978-5-907965-66-9.

8. Гани С.В. От игры к учебе: лонгитюдное исследование учебной мотивации младших школьников / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2025: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: Среда, 2025. – ISBN 978-5-907965-67-6.

9. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития / И.Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с. EDN PFBHFI

10. Кулагина И.Ю. Условия развития учебной мотивации в начальных классах / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психология обучения. – 2011. – №2. – С. 13–23. EDN NEADNL

11. Кулагина И.Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. 16. №2. – С. 102–111. EDN MХKFYI

12. Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста / авт.-сост. Л.В. Сенкевич; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 126 с.

13. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.

14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.

15. Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / И.А. Панкина, Е.С. Белокурова, Т.В. Матвейчик [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 204 с. – ISBN 978-5-907965-32-4. – DOI 10.31483/a-10708. EDN LXEDDV