

13. Ryl'skaja E. A. Psihologija zhiznesposobnosti cheloveka. Cheljabinsk: ChGPU, 2009. 361 s.
14. Ryl'skaja E. A. Struktura zhiznesposobnosti cheloveka: kommunikativnyj aspekt // Vestnik Moskovskogo gos. obl. un-ta. 2009. № 4. S. 31–36.
15. Stepin V. S. Samorazvivajushchiesja sistemy i postneklassicheskaja racional'nost'. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml.
16. Uoddington K. H. Osnovnye biologicheskie koncepcii // Na puti k teoreticheskoj biologii. I. Prolegomeny. M.: Mir, 1970. S. 11–38.
17. Jawenko E. F. Cennostno-smyslovaja koncepcija samoaktualizacii. Cheljabinsk: JuUrGU, 2005. 288 s.
18. Benedict R. Synergy: patterns of good culture // American Anthropologist. 1970. № 72. P. 320–333.

А. А. Денисова

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Рассматривается проблема перехода детей из начальной в основную школу. В качестве наиболее значимых причин учебных трудностей пятиклассников называются недостатки в развитии познавательных способностей и свойств субъекта учебной деятельности у выпускников начальной школы, акцентируется внимание на необходимости развития у младших школьников кодирования, прогнозирования и переноса как свойств субъекта учебной деятельности и значимых факторов готовности выпускников начальной школы к обучению в основной школе.

Ключевые слова: готовность к обучению, свойства субъекта учебной деятельности.

A. Denisova

PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PRIMARY SCHOOL LEAVERS TO STUDY AT SECONDARY SCHOOL

The issue of transition from primary to secondary school is regarded. It is pointed out that that primary school graduates have learning problems due to insufficient development of cognitive abilities and other features that of the subject of educational activities should possess. It is emphasized that there is a need in the development of coding, forecasting and transferring, these abilities being necessary for learning activities and significant factors primary school graduates to be prepared for studying at the secondary school.

Keywords: readiness for learning, traits of the subject of educational activities.

Традиционно в педагогической практике и теории переход в основную школу связывают с появлением трудностей у большинства детей. Для успешного овладения в пятом классе на новом уровне в новых образовательных условиях знаниями, умениями, навыками ребенок должен быть психологически готов к этой деятельности.

Между тем важную для практики и психолого-педагогической теории проблему психологической готовности выпускников

начальной школы к обучению на новом этапе общего образования нельзя назвать достаточно разработанной в отечественной педагогике и психологии.

В научной литературе понятие «готовность» получило широкое распространение и употребляется в разных значениях: пригодность, установка, внутренняя настроенность, предстартовое состояние, зрелость психических функций и др., но существует и общее понимание данного термина, кото-

рым пользуются и психологи, и педагоги, и физиологи, определяющее готовность как сложное личностно-функционально-операциональное образование, включающее в себя различные свойства личности, позволяющие ей успешно осуществлять конкретный вид деятельности.

Значит, для построения прогнозов об успешности обучения ребенка в основной школе, прежде всего, необходимо проанализировать новые образовательные требования и далее выделить свойства индивида, наиболее существенные для данной деятельности.

В современной отечественной психологии существуют несколько точек зрения по вопросу о том, что считать более приоритетным для успешного обучения в основной школе.

Наиболее распространенной среди учителей точкой зрения является рассмотрение развития и обучения как процесса накопления определенной суммы знаний, умений, навыков. Предполагается, что ученик, успевающий в начальной школе на «4» и «5», справится и с программой средней школы. Однако многие исследования, в том числе и наши, показывают, что это далеко не всегда так. Кроме того, речь идет о «подготовленности» ребенка, которая не должна пониматься как синоним готовности, поскольку не исчерпывает последнюю.

Интересны исследования личностного фактора готовности к обучению в основной школе [6]. Очевидно, что преобладание в мотивации учебно-познавательных и широких социальных мотивов, проявление устойчивого интереса к одному или нескольким предметам, осведомленность ученика об особенностях переходного периода, осознание им требований пятого класса, знание трудностей и направленность усилий на их преодоление, адекватная самооценка личности, наличие четких представлений о качествах личности, необходимых для успешной учебной деятельности на второй ступени общего образования позво-

лят ребенку воспринимать переход в среднюю школу как значимое и относительно естественное событие в жизни. Между тем личностная готовность еще не дает гарантий того, что у ученика есть средства для успешного выполнения учебной деятельности. В связи с этим данный фактор кажется безусловно значимым, но далеко не единственным для построения заключения о готовности ребенка к успешному обучению на новой ступени образования.

Таким образом, научный подход должен опираться на четкие, экспериментально изученные представления. Необходимо определить ведущие, наиболее существенные свойства личности для данного переходного периода, развитие которых в начальной школе будет способствовать успешности деятельности ребенка на новом уровне, на новом этапе. Существует необходимость в экспериментальном изучении психологической готовности к обучению в основной школе как *единой, целостной системы*, включающей в себя ряд *взаимосвязанных* компонентов, учет которых позволит построить надежный прогноз об особенностях обучения ребенка, а также обогатит образовательную деятельность в начальной школе.

Сейчас не существует единой системы требований к уровню развития ребенка в конце обучения в начальной школе, но есть различные концепции ([1], [5–9], [12], [14] и др.), при анализе которых мы находим много общего. Как правило, авторы углубляют и расширяют традиционно понимаемые *новообразования* младшего школьного возраста, дополняя их характеристиками свойств субъекта учебной деятельности и внутришкольных отношений, а также рассматривая психологические характеристики в контексте требований современной средней школы. Такой подход кажется нам, с одной стороны, вполне закономерным и перспективным, а с другой — требующим специальных экспериментальных исследований, в частности, по изучению свойств выпускника начальной школы как субъекта учебной деятельности.

Опираясь на исследования Л. С. Выготского [3], новообразования возраста можно рассматривать как низший уровень, без которого, естественно, невозможно успешное обучение на следующем этапе общего образования. Более же чувствительным симптомом будут созревающие функции, а именно — *свойства субъекта учебной деятельности*.

В общей форме проблема развития человека как субъекта деятельности, способного целенаправленно преобразовывать объективную действительность и осуществлять творческое саморазвитие, широко отражена в отечественной психологической литературе. Для нас же данный подход является особо ценным, так как в нем рассматривается влияние самого ребенка на процесс обучения.

На кафедре педагогики и психологии начального обучения РГПУ им. А.И.Герцена были предприняты исследования, рассматривающие младшего школьника как субъекта учебной деятельности [7; 8]. Было установлено, что выпускника начальной школы можно считать субъектом учебной деятельности только в том случае, если он приобрел такие качества личности, которые позволяют ему самостоятельно ставить цели деятельности, прогнозировать ее результаты, определять пути и способы достижения этих целей, активно и успешно осуществлять реальную деятельность, достаточно полно осознавать изменения, происходящие с предметом деятельности и с ним самим (А. И. Раев [8]).

Соответственно уже в начальной школе необходимо добиваться не только усвоения определенных программой знаний, умений, но и развивать соответствующие *свойства субъекта учебной деятельности*, обеспечивающие активность и самостоятельность ребенка на последующих возрастных этапах [7].

В качестве основных свойств были названы *кодирование, прогнозирование и перенос*, поскольку именно они формируются

в учебной деятельности, а, с другой стороны, развитие именно этих свойств личности является условием умственного и нравственного развития. В рамках проблемы преемственности между начальной и средней школой можно предположить, что данные свойства личности младшего школьника могут выступать и показателями готовности младших школьников к обучению в средней школе.

Понятие «свойство» в психологии используется для условного выделения в психике индивида относительно устойчивых образований, способностей, которые человек уже реализовал. На устойчивость проявлений психики указывает их закрепленность и повторяемость в различных ситуациях. Если говорить о свойствах субъекта учебной деятельности, то это — закрепленность и повторяемость проявлений кодирования, прогнозирования и переноса в различных учебных ситуациях.

Такое понимание категорий «кодирование», «прогнозирование» и «переноса» раскрывает в ребенке его субъектный потенциал. Психологизм этих свойств, прежде всего, заключается в рефлексии, в самооценке результатов собственной деятельности, в самопонимании. Они реализуются уже не только как деятельностно-психологические, но и как психорефлексивные.

Остановимся на рассмотрении данных структур более подробно.

С началом школьного обучения деятельность детей, их поведение приобретают произвольный характер, оказываются подчиненными определенным целям. Регламентированный, целенаправленный, произвольный характер деятельности и поведения уже в младших классах создают условия для развития *прогнозирования*, и далее уже в средней школе успешность деятельности и общения ребенка зависят от наличия умения предвидеть вероятный характер результата определенных действий и поступков. Иначе говоря, появляется необходимость — и создаются благоприятные ус-

ловия для развития такого свойства личности, как прогнозирование [7].

Проблема предвосхищения, прогнозирования как значимой составляющей процесса мышления давно и достаточно успешно решается в психологии (О. Зельц, К. Дункер, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Л. А. Редуш, Н. Ю. Флотская, Т. Б. Булыгина, Н. Н. Лобанова, Л. Н. Кутергина и др.). Способность к прогнозированию понимается как совокупность качеств мыслительных процессов, обеспечивающих успешность познавательной прогностической деятельности, охватывающей целый класс прогностических задач, то есть задач на установление причинно-следственных связей, на выдвижение и анализ гипотез, реконструкцию и преобразование представлений, планирование [10].

К показателям успешности прогнозирования можно отнести *полноту, существенность причинно-следственных связей, широту ассоциативного поля, учет требований задачи при выдвижении гипотез, гибкость гипотез, осознание цели плана, полноту операций планирования* и другие [10; 11].

Младший школьный возраст, с точки зрения развития прогнозирования, занимает особое место. В учебной деятельности происходит процесс расширения и систематизации знаний, формируются такие новообразования, как рефлексия, внутренний план действий. Это, в свою очередь, является основой для развития прогнозирования.

К третьему классу наиболее интенсивно растет количество объектов, доступных для прогноза, среди них появляются такие, которые связаны с изменениями личности, с особенностями, определяющими готовность к будущей деятельности. Достаточно отчетливо заметна тенденция к развитию осознанности осуществления прогноза, увеличивается количество выдвигаемых оснований и возрастает степень их существенности. Между тем поскольку в начальной

школе деятельность в значительной степени регулируется и регламентируется учителем, степень принятия и осознания учебной деятельности еще очень мала, а участие в выборе средств и их достижении минимально, то и развитие осознанности значимости использования прогнозирования в учебной деятельности происходит достаточно медленно. Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте и происходит увеличение учебно-познавательного опыта, но он еще недостаточен для формирования обоснованности и перспективности прогноза [2].

Анализ исследований прогнозирования позволяет предположить значимость данной познавательной способности у выпускников начальной школы для успешности усвоения понятий в основной школе, поскольку такие качества мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, доказательность, определяющие структуру прогнозирования, составляют и основу развития понятийного мышления.

Овладение понятиями требует поиска, установления, объяснения причинно-следственных связей между отдельными объектами, выбора из множества связей наиболее существенных, а такая познавательная деятельность требует самостоятельности и активности в вероятностной среде, то есть требует умения решать прогностические задачи. В мыслительной деятельности именно прогнозирование определяет экономичность, обоснованность и правильность решений [10]. Таким образом, умение оперировать понятиями в средней школе предполагает постоянное проявление прогностической способности.

Кроме того, развитие способности прогнозирования связано с процессом формирования эмоционально-мотивационной сферы личности. Н. В. Лебедева [6], экспериментально изучая готовность выпускников начальной школы к обучению на второй ступени общего образования, установила, что около 50% опрошенных школьников имеют весьма фрагментарные представле-

ния о специфике переходного периода, об особенностях деятельности и общения в пятом классе. Неутешительные результаты получены и в отношении направленности школьника на дальнейшее обучение. Установлено, что учащиеся хорошо осознают общую цель (хорошо учиться), но средства достижения этой цели видят не всегда. Именно прогнозирование выпускниками начальной школы целей, следствий, способов последующей деятельности позволило бы более успешно пройти переходный период.

Подросток уже не может действовать, не видя цели, руководствуясь только мнением учителя. Понимание требований, возможных результатов предстоящей деятельности способствует изменению мотивации от ситуативных побуждений и потребностей к действенным мотивам, являющимся основой активности и саморегуляции. Таким образом, представляется необходимым проведение специальных экспериментальных исследований, направленных на изучение прогностических способностей выпускников начальной школы в качестве значимых факторов, определяющих успешность учебной деятельности в основной школе.

В школьной деятельности ребенок должен постоянно использовать предшествующий опыт, осуществлять *перенос* знаний, способов, приемов учебной и умственной деятельности в новые условия. И, следовательно, изучение особенностей развития переноса как свойства субъекта учебной деятельности крайне важно, ибо именно перенос выступает основой такого важного дидактического процесса, как применение, а также является универсальным критерием осознанности изученного и самого образовательного процесса (Е. К. Смольникова [8]).

Анализ исследований, посвященных проблеме переноса ([4; 8; 13] и др.) свидетельствует о том, что развитие, совершенствование и расширение рассматриваемого психического процесса происходят в основ-

ном в среднем и старшем школьном возрасте, поскольку в процессе обучения учащиеся овладевают все большим кругом приемов умственной деятельности. В начале же школьного обучения осуществление самостоятельного и осознанного переноса представляет собой большую трудность для ребенка. Если учащийся использует его, то, как правило, на очень близком по содержанию материалу или опираясь на образец. Это объясняется логикой наглядно-действенного мышления ученика и отсутствием опыта и умения вычленять в процессе деятельности данные, необходимые для переноса. Здесь оказывает свое влияние недостаточно высокий уровень процессов анализа и синтеза.

В дальнейшем в ходе начального обучения ситуация с развитием переноса меняется с явным улучшением от первого к третьему классу. При развитии интеллектуального компонента в структуре переноса у младших школьников совершенствуются качественные особенности переноса, проявляется четкая взаимосвязь этого процесса с углублением и расширением запаса знаний, усваиваемых учащимися. При этом правильность, точность и полнота переноса во многом зависят не только от уровня усвоения понятий, правил, закономерностей, но и от уровня знаний о способах использования накопленного опыта при решении различных учебных задач [7].

К концу начального обучения за счет усвоения широкого круга понятий и возможности установить межпредметные связи у учащихся создается база для обобщения более высокого порядка. В результате этого у младших школьников возрастает полнота переноса, его осознанность, обобщенность, становится доступным далекий перенос. Учащиеся оказываются способными осуществить перенос на материал, непосредственно не связанном с обучением [13]. Это свидетельствует о том, что в процессе учебной деятельности у учащихся и в условиях близкого, и в условиях далекого переноса

постепенно возрастают глубина и объем аналитико-синтетической деятельности.

Безусловно, нет оснований утверждать, что к концу начального обучения перенос сформирован как устойчивое свойство личности младшего школьника. Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы (7; 8 и др.) дает возможность говорить о становлении переноса в младшем школьном возрасте в определенной мере как свойства субъекта учебной деятельности.

С началом систематического обучения создаются весьма благоприятные условия, а в средней школе возникает и весьма острая потребность и в таком свойстве, как *кодирование*. Действительно, в учебной деятельности реальный мир представлен в различных знаковых системах и, следовательно, ребенок от практического использования языка в устной речи переходит к изучению его как системы знаков, введение первых абстрактных обобщений требует оперирования и преобразования конкретных представлений, житейски известные количественные отношения получают символическое математическое выражение и т. д. В средней же школе достаточно сложное содержание и организация обучения предполагают уже достаточно высокий уровень развития знаково-символической деятельности.

Здесь следует отметить, что процесс индивидуального развития человека как деятельность под руководством взрослого, которая направлена на овладение знаками, рассматривал еще Л.С.Выготский [3]. Практически все психологи, принадлежащие когнитивному направлению (Жан Пиаже, Джером Брунер, Хейнц Вернер и др.), также понимают развитие как эволюционирование ментальных структур или способов обработки информации. Мир приобретает для нас смысл только благодаря усвоению значений, разделяемых окружающими нас людьми. Человек с самого рождения погружен не только в предметную, но и в знаково-символическую действительность. И од-

ной из центральных линий становления личности индивида является развитие у него умений воспринимать, перерабатывать, фиксировать информацию в различных знаковых системах. В современном мире именно такая тенденция развития личности ребенка является наиболее значимой. На смену вопросу о том, какое количество знаний имеет человек, приходит вопрос о том, в какой степени он умеет добывать и перерабатывать эти знания, как происходит этот процесс.

При переходе детей в среднюю школу вопросы, связанные с развитием у них кодирования именно как свойства субъекта учебной деятельности, становятся еще более актуальными. Глубина, скорость усвоения понятий, перенос изученных закономерностей в новые условия, умение формировать новые понятия, самостоятельно привлекая не известную ранее информацию из учебников и других источников, требуют свободного владения кодированием как деятельностью, позволяющей воспроизводить информацию в различных знаковых системах и, таким образом, позволяющей свободно, осознанно, произвольно двигаться в системе понятий, углубляя их семантическую сторону, обобщая наиболее существенные признаки.

Итак, диагностика младших школьников по данным направлениям (изучение особенностей развития прогнозирования, переноса и кодирования) может дать необходимый материал для анализа уровня развития детей, в частности, при переходе на новую ступень образования.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения уровня развития кодирования у выпускников начальной школы как показателя их готовности к обучению в основной школе. Выпускникам начальной школы предлагались задания различного учебного содержания, предполагающие перевод информации из одной знаковой системы в другую. При разработке показателей уровня развития знаково-

символической деятельности учитывались выделенные Л. А. Матвеевой [7] направления развития кодирования (как одного из основных свойств субъекта учебной деятельности) в младшем школьном возрасте, а также опыт исследователей знаковой деятельности (М.В.Гамезо, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин, Н. Г. Салмина, Г. А. Глотова и др.). Продукт кодирования оценивался, прежде всего, по *правильности* перевода информации. Данный фактор характеризует полноту, точность и адекватность использования знаков поставленной цели. Сам же процесс кодирования оценивался по *скорости, самостоятельности и осознанности* выполнения перевода. То есть анализу подвергалась не только результативная сторона кодирования, но и сам процесс перевода информации из образа в слово (и наоборот), его быстрота, самостоятельность, осознанность.

Для анализа успешности обучения испытуемых в пятом классе были выделены четыре переменные: *успеваемость, успешность усвоения понятий по предмету, оценка обучаемости* учителями-предметниками (темп, уровень усвоения материала по предмету, активность, самостоятельность ученика на уроках и т. д.) и *самооценки успешности учения* (данный критерий введен для того, чтобы иметь возможность проанализировать процесс обучения в 5 классе с позиции самого ребенка).

В целом испытуемые с высокими показателями знаково-символической деятельности оказались более успешными и в пятом классе, они получают более высокие отметки, учителя выше оценивают их обучаемость, понятия пятого класса усваиваются ими лучше.

Причем, отметим достаточно интересный факт: успеваемость в начальной школе у детей с высокими и с низкими показателями знаково-символической деятельности различалась незначительно, в пятом же классе различия просматриваются уже достаточно явно. Это подтверждает предположение о том, что содержание, организация обучения

именно в средней школе предъявляет более высокие требования к уровню развития кодирования уже как свойства субъекта учебной деятельности. Если в 4 классе все же возможно достижение высокого уровня успеваемости за счет механического заучивания материала и последующего воспроизведения его на уроках, то в 5 классе, с увеличением объема и сложности усваиваемых понятий, такая ситуация становится невозможной. Недостаточно просто запомнить чертеж или определение понятия, необходимо оперировать информацией, преобразовывать ее согласно требованиям задачи. Недостатки детей с низким уровнем кодирования — это как раз вербализм и формализм в усвоении понятий.

Значимые положительные корреляционные связи установлены между всеми показателями кодирования и показателями успешности обучения в пятом классе. Исключение составляет самооценка успешности обучения. Более тесная взаимосвязь наблюдается, прежде всего, между «осознанностью» и «правильностью» знаково-символической деятельности и успешностью усвоения понятий и успеваемостью в пятом классе. Резкое снижение успеваемости у детей с низким уровнем усвоения и, наоборот, повышение успеваемости у детей с высоким уровнем усвоения мы наблюдаем именно по данным показателям. Кроме того, анализ результатов обучения школьников с различными уровнями кодирования позволяет говорить о разной скорости и качестве усвоения понятий детьми, различающимися степенью правильности и осознанности процесса кодирования. Можно предположить, что именно их необходимо рассматривать как показатели готовности выпускников начальной школы к обучению в средней школе. «Время» и «самостоятельность» в меньшей степени связаны с успешностью обучения детей и зависят от некоторого общего фактора. По всей видимости, в основе их лежат индивидуально-типологические особенности личности ребенка (тип нерв-

ной системы, пол ребенка). Если говорить о таком критерии развития кодирования, как «осознание значимости данной деятельности», то наиболее важной характеристикой ответа ребенка оказалась *обоснованность*.

Эти закономерности являются достаточно *устойчивыми*, между тем можно говорить о некоторых предметных особенностях взаимосвязей кодирования и успешности обучения. Так, успеваемость по математике в 5-ом классе тесно связана с темпом и качеством усвоения ребенком понятий по данному предмету и определяется прежде всего, «правильностью» выполнения кодирования, то есть успешность обучения «по математике» в 5 классе определяется умениями учащегося адекватно целям решаемой задачи выбирать, а также полно и правильно, соблюдая определенные правила декодирования, использовать знаковые средства. Похожая картина характерна и для «русского языка». Некоторые особенности имеет взаимосвязь кодирования и успешности обучения на «естествознании». Здесь успеваемость по предмету определяется в большей степени «правильностью» выполнения кодирования, а успешность усвоения понятий по предмету более связана с осознанностью самого процесса перевода информации.

Проведенное нами экспериментальное изучение кодирования как свойства субъекта учебной деятельности у выпускников начальной школы также позволяет говорить, что личностные рефлексивные качества, необходимые для осознания значимости процесса знаково-символической деятельности, оказываются недостаточно сформированными у выпускника начальной школы.

Можно предположить, а в дальнейшем предстоит проверить экспериментально, что та же картина будет наблюдаться и по другим свойствам.

На основе этого и других фактов кодирование, прогнозирование и перенос можно рассматривать как созревающие, развивающиеся свойства субъекта учебной деятельности, лежащие в зоне ближайшего развития. Уровень же развития кодирования, прогнозирования и переноса как свойств субъекта учебной деятельности, то есть тот наличный уровень сложившегося, усвоенного, перешедшего из плана социального опыта в план индивидуального опыта и приведшего при этом к развитию личности ребенка, будет высшим уровнем, обеспечивающим готовность выпускника начальной школы к дальнейшему успешному обучению.

Итак, прогрессирующее осложнение ситуации перехода детей из начальной в основную школу требует обращения исследователей к проблеме готовности выпускников начальной школы к обучению на новом этапе общего образования, расширения представлений о готовности за счет изучения в качестве ее показателей свойств субъекта учебной деятельности, создания комплексных критериальных нормативов, в которых отражаются требования предстоящей деятельности, причем специфика деятельности должна определяться учебными программами.

Психологическая готовность к обучению в 5 классе в системе всех свойств субъекта учебной деятельности может стать перспективным направлением дальнейшего развития темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. 298 с.
2. Булыгина Т. Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 16 с.
3. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Иванова Е. В. Развитие переноса в процессе начального обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.

5. *Князева Т. Н.* Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование. СПб.: Речь, 2007. 119 с.
6. *Лебедева Н. В.* Психологическая готовность младших школьников ко второй ступени общего образования: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.
7. *Матвеева Л. А.* Развитие свойств субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Л., 1991.
8. Младший школьник: формирование и развитие его личности: Сб. науч. трудов. СПб.: Изд-во РГПУ, 2002. 169 с.
9. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних спец. учебных заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997. 526 с.
10. *Регуш Л. А.* Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: Дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1985.
11. *Сомова Н. Л.* Диагностика способности к прогнозированию (методика и ее стандартизация): Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. СПб., 2002. 185 с.
12. *Сомова Н. Л.* В пятый класс в первый раз / Пособие по профилактике и коррекции школьных проблем учеников 10–11 лет. СПб.: Каро, 2001. 364 с.
13. *Ядрышников В. В.* Перенос младшими школьниками нравственного опыта из учебной во внеучебную деятельность. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 16 с.
14. *Ясюкова Л. А.* Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. 384 с.

REFERENCES

1. *Bitjanova M. R.* Organizacija psihologičeskoj raboty v shkole. M.: Genezis, 2000. 298 s.
2. *Bulygina T. B.* Prognozirovanie v uchebnoj dejatel'nosti i npravstvennom povedenii mladshih shkol'nikov: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 1996. 16 s.
3. *Vygotskij L. S.* Psihologija. M.: Izd-vo JEKSMO-Press, 2000. 1008 s.
4. *Ivanova E. V.* Razvitie perenosa v processe nachal'nogo obuchenija: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2003.
5. *Knjazeva T. N.* Psihologičeskaja gotovnost' rebenka k obucheniju v osnovnoj shkole: struktura, diagnostika, formirovanie. SPb: Rech', 2007. 119 s.
6. *Lebedeva N. V.* Psihologičeskaja gotovnost' mladshih shkol'nikov ko vtoroj stupeni obshchego obrazovanija: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1996.
7. *Matveeva L. A.* Razvitie svojstv subjekta uchebnoj dejatel'nosti v mladšem shkol'nom vozraste. L., 1991.
8. Mladshij shkol'nik: formirovanie i razvitie ego lichnosti: Sb. nauch. trudov. SPb.: Izd-vo RGPU, 2002. 169 s.
9. Praktičeskaja psihologija obrazovanija: Uchebnik dlja studentov vysshih i srednih spec. uchebnyh zavedenij / Pod red. I. V. Dubrovinoj. M., 1997. 526 s.
10. *Regush L. A.* Razvitie prognozirovanija kak poznavatel'noj sposobnosti lichnosti: Dis. ... d-ra psihol. nauk. L., 1985.
11. *Somova N. L.* Diagnostika sposobnosti k prognozirovaniju (metodika i ee standartizacija): Dis. na soisk. uchen. step. kand. psihol. nauk. SPb., 2002. 185 s.
12. *Somova N. L.* V pjatyj klass v pervyj raz / Posobie po profilaktike i korrekcii shkol'nyh problem uchenikov 10–11 let. SPb.: Karo, 2001. 364 s.
13. *Jadryshnikov V. V.* Perenos mladshimi shkol'nikami npravstvennogo opyta iz uchebnoj vo vneuchebnuju dejatel'nost'. Avtoref. diss. na soisk. uchen. step. kand. psihol. nauk. L., 1989. 16 s.
14. *Jasjukova L. A.* Psihologičeskaja profilaktika problem v obuchenii i razvitii shkol'nikov. SPb.: Rech', 2003. 384 s.