

УДК 37.013**Педагогические причины неуспешности младшего школьника****Лимич Юлия Борисовна**

Учитель ГБОУ «Школа № 1788»;
аспирант лаборатории начального общего образования,
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования,
101000, Российская Федерация, Москва, ул. Макаренко, 5/16;
e-mail: juli.limich@gmail.com

Аннотация

Преодоление школьной неуспешности является одной из приоритетных целей в сфере общего образования. Вместе с тем, исследование, проведенное Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2022 г. подтверждает, что число неуспешных школьников на уровне начального общего образования достаточно велико и составляет – 12,4% от общего числа обучающихся. В статье обсуждается проблема неуспешности в начальной школе. Даны характеристики неуспешного младшего школьника. Описаны основные причины школьной неуспешности. Особое внимание уделено педагогическим причинам неуспешности, связанными с личностными особенностями педагога, характером его взаимоотношений с неуспешным школьником, дидактическими ошибками организации учебного процесса. Описана роль педагогической рефлексии в процессе преодоления неуспешности младшего школьника. Существует достаточное количество исследований процесса развития рефлексивных способностей у студентов в процессе получения высшего профессионального образования. Однако в контексте решения проблемы сокращения числа неуспешных обучающихся не менее актуальной является проблема поиска оптимальных способов развития рефлексивных способностей у работающих учителей, в особенности в формате внутришкольного повышения квалификации. В связи с этим актуальным направлением исследований, на наш взгляд, является поиск методов развития педагогической рефлексии, направленных на преодоление проблемы школьной неуспешности у работающих учителей начальной школы.

Для цитирования в научных исследованиях

Лимич Ю.Б. Педагогические причины неуспешности младшего школьника // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 4А. С. 129-138.

Ключевые слова

Школьная неуспешность, младший школьник, причины неуспешности, оценка, учительские ожидания, трудности в учебной деятельности, учебная деятельность, метапредметные образовательные результаты, педагогическая рефлексия.

Введение

Преодоление школьной неуспешности является одной из приоритетных целей в сфере общего образования. Вместе с тем, исследование, проведенное Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2022 г. подтверждает, что число неуспешных школьников на уровне начального общего образования достаточно велико и составляет – 12,4% от общего числа обучающихся. Исследования последних лет подтверждают, что в настоящее время наблюдается рост числа неуспешных школьников [Амбарова, 2020, 115]. Эффективность решения этой проблемы во многом зависит от понимания ее сущности, а также от характера причин, которыми она обусловлена.

О понятии «школьная неуспешность»

Анализ исследований, посвященных проблеме неуспешности, дает возможность сформулировать современный взгляд на данное понятие и скорректировать его характеристику с точки зрения современного статуса неуспешного ребенка, причин его трудностей в учебной деятельности и отношения окружающих к нему.

Школьная неуспешность – качественная характеристика образовательной деятельности обучающихся, отражающая нарушение формирования образовательных результатов.

Критериями неуспешности младшего школьника являются следующие показатели:

- неуспеваемость по учебному предмету;
- низкий уровень метапредметных достижений;
- недостаточный уровень учебно-познавательной мотивации;
- эмоциональный дискомфорт ребенка в образовательном процессе;
- негативная оценка социальным окружением образовательных результатов ребенка;
- нарушение межличностных отношений, прежде всего, с учителем.

Авторы соглашаются во мнении, что началом формирования неуспешности является уровень начального общего образования, именно в этот период проявляются первые ее симптомы: нежелание ребенка посещать школу, непринятие учебной деятельности как желаемой и интересной, снижение или полное отсутствие учебной мотивации.

Причины школьной неуспешности

Значительное число педагогических исследований посвящено изучению причин неуспешности и неуспеваемости, как основному ее показателю. В качестве основных причин школьной неуспешности исследователи выделяют:

- причины внутреннего характера, обусловленными психологическими, психофизиологическими и личностными особенностями ребенка (А.Р. Лурия, Е.А. Екжанова, Н.В. Заиграева, Е.Г. Будрина, М.М. Безруких, А.Л. Венгер, И.Ф. Муханова)
- причины внешнего характера, связанные с особенностями взаимоотношений ребенка с его социальным окружением вне школы: негативные установки родителей, низкий уровень благосостояния семьи, низкий социальный статус и уровень образования родителей [Дербишир, Пинская, 2016, 115];
- причины, связанные с недостатками системы взаимодействия субъектов образования: недостаточный уровень методической поддержки со стороны городских и районных

методических центров, отсутствие поддержки со стороны внутришкольных методических объединений, отсутствие внутришкольных механизмов взаимодействия педагогов и родителей со специалистами психолого-педагогической службы [Горнаева, 2021, 196].

Не умаляя значения вышеперечисленных причин, значительное число исследований доказывают превалирующую роль учителя, его личностных и профессиональных качеств, в процессе формирования школьной неуспешности [Дербишир, Пинская, 2016, 118]. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения причин данного явления, связанных с педагогом как центральной фигурой образовательного процесса.

Педагогические причины неуспешности

Первая группа причин связана с личностными характеристиками педагога, сформированностью его ценностно-смысловой сферы, его психологическим статусом. В частности, исследована взаимосвязь школьной неуспешности с профессиональным выгоранием учителя. В образовательных учреждениях с большой долей неуспешных учащихся, большой процент учителей, недовольных собственным профессиональным выбором, что является одним из показателей профессионального выгорания. Согласно исследованиям, проведенным ВШЭ, «педагоги, имеющие среди своих подопечных более 50% неуспешных учеников, в 3 раза чаще работающих с академически благополучным контингентом считают, что сделали ошибку, став учителем» [Косарецкий, 2022, 37]. Между школьной неуспешностью и факторами профессионального выгорания есть кольцевая взаимосвязь: профессиональное бессилие в отношении неуспешных обучающихся, обусловленное отсутствием необходимых компетенций и нежеланием взять на себя ответственность за образовательные результаты неуспешных школьников, является одним из факторов профессионального выгорания, а выгорание, в свою очередь провоцирует пассивную, избегающую позицию в отношении проблемы неуспешности, что усугубляет ее течение.

Согласно исследованию И.А. Мещеряковой, успешность обучения на 33% определяется оптимальностью педагогического общения [Мещерякова, 2004, 14]. Особенности отношения педагога к этой категории детей, его реакции на детские проявления во многом определяют процесс формирования неуспешности: неверно выбранная педагогическая позиция становится фактором, провоцирующим и усугубляющим неуспешность. Одной из центральных характеристик неуспешности является отсутствие одобрения и негативная оценка деятельности ребенка значимым взрослым, в частности учителем. Исходя из этого, чрезвычайно важной чертой педагога, способного к преодолению неуспешности, является его возможность оценить особенности собственного восприятия проявлений неуспешности, а также свои реакции на эти проявления, что подразумевает наличие у педагога рефлексивных способностей, позволяющих взглянуть на свои действия «со стороны» и объективно оценить их на предмет педагогической целесообразности.

В качестве одной из особенностей отношения учителя к неуспешным школьникам, исследователи выделяют заниженные учительские ожидания. Учительские ожидания выстраиваются на основании оценки академической успеваемости, поведения, вовлеченности в жизнь класса обучающихся. Однако согласно исследованиям, учительские ожидания в отношении неуспешных школьников часто занижены и основываются не на объективных способностях учащихся, а на их личностных характеристиках: внешности, поведении, уровне

образования родителей [Абдурахманова, 2020, 78]. В зависимости от уровня ожиданий, учителя демонстрируют разное поведение и предоставляют разные возможности детям. Учащимся, в отношении которых сформированы низкие ожидания, учителя оказывают меньший уровень поддержки, не дают обратную связь во время урока, не меняют программу с целью ее адаптации под возможности учащегося [там же, 79]. Исследования Е. Babad, J. Inbar, R. Rosenthal подтвердили взаимосвязь между уровнем учительских ожиданий и академическими достижениями учащихся: низкие ожидания учителя являются предпосылкой снижения образовательных результатов учащихся [Babad, Inbar, Rosenthal, 1982, 473].

В связи с тем, что одним из критериев неуспешности является низкая оценка учителем результатов деятельности ребенка, важно проанализировать роль оценки учителя в процессе формирования неуспешности. Под оценкой мы понимаем отметку (как знаковое выражение результата деятельности ребенка), а также вербальную и невербальную реакцию учителя на проявления неуспешности (поза, мимика и жест).

Значение отметки, а именно ее формирующего, мотивирующего и воспитательного потенциала особенно велико в младшем школьном возрасте, так как отношение учителя к результатам деятельности, воспринимается ребенком как отношение к нему как личности: младший школьник еще «не дифференцирует оценку личности и оценку деятельности» [Безруких, 2009, 175]. Оценкой образовательных результатов неуспешного школьника становится неудовлетворительная отметка, которая в глазах неуспешного ребенка эмоционально нагружена, приобретает характеристики элемента наказания. А.Л. Сиротюк «угрозу наказания за ошибочные ответы и действия» выделяет как основной стрессовый фактор в начальной школе [Сиротюк, 2005, 76]. Неудовлетворительная отметка, помимо этого, является основой для негативной самоидентификации, низкой самооценки [Валишина, 2006. 19].

Вербальное выражение отношения учителя к результатам деятельности неуспешного ребенка легко зафиксировать: оно проявляется в оценочных суждениях, произнесенных учителем вслух: «плохо, как всегда...», «очень плохо...». Невербальную оценку (жест, мимика, поза, взгляд, дистанция) зафиксировать труднее, однако их значение нельзя недооценивать. Невербальные средства общения в 20,6 % случаев используются учителем для оценки достижений учеников и в 68,4 % они усиливают значение его слов [Русинова, 2016, 62]. Школьники, в свою очередь, считают невербальные проявления учителя. Эксперимент, проведенный в Новой Зеландии, доказал, что ученики основываясь только на невербальных средствах коммуникации учителя, безошибочно определяют уровень успешности ребенка с которым он общается [Babad, Taylor, 1992, 7].

Следующая группа причин школьной неуспешности относится к области дидактики. Согласно ФГОС НОО, основной целью и результатом образования является «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку». Перечисленные во ФГОС НОО позиции отражают компоненты учебной деятельности, концепцию которой предложил выдающийся отечественный психолог Д.Б. Эльконин.

Учебная деятельность представляет собой обобщенный способ действий (способ мышления) в процессе решения учебной задачи любого предметного содержания. Эта характеристика придает учебной деятельности статус метапредметности. По своей сути учебная деятельность и является метапредметным образовательным результатом первого порядка: в ее структуре происходит формирование других предметных и метапредметных образовательных

результатов. Невнимание учителя к этой, наиболее важной стороне образовательного процесса ведет к тому, что полученные детьми навыки имеют разрозненный характер, учащимся сложно перенести их на другое предметное содержание. Это ведет к нарушению формирования метапредметных образовательных результатов – центрального звена успешности обучения [Виноградова и др., 2023, 8].

Причиной отсутствия ориентации педагога на формирование учебной деятельности, заключается в недостаточной информированности о роли учебной деятельности в младшем школьном возрасте, ее функциях и структуре. Зачастую педагог не знает о специфических методах формирования учебной деятельности: «в процессе обучения отсутствуют упражнения, способствующие, во-первых, принятию мотива деятельности и удержанию учебной задачи, во-вторых, развитию умения строить операциональную составляющую деятельности, в-третьих, становлению способности обучающихся осуществлять самоконтроль и самооценку как важнейших компонентов учебного труда школьника» [там же, 48]. По этой причине трудности, возникающие у детей, педагог не связывает с недостатками организации педагогического процесса, собственными дидактическими ошибками, следовательно, не имеет возможности их устранить.

В связи с особой важностью ориентации деятельности педагога на формирование компонентов учебной деятельности, рассмотрим взаимосвязь трудностей обучения с методическими ошибками учителя, их провоцирующими.

Результаты педагогической диагностики более чем двух тысяч учащихся образовательных организаций на уровне начального общего образования (исследование проведено Лабораторией начального общего образования 2020-2021 г.г.) подтвердили, что основная трудность, нарушающая успешность процесса обучения, заключается в несформированности универсальных учебных действий (познавательные, коммуникативные и регулятивные группы универсальных учебных действий) [там же, 13].

Трудности, обусловленные недостаточным умением применять полученные данные.

Основной причиной данного типа трудностей является неспособность учащегося к самостоятельному конструированию алгоритма выполнения учебной задачи, преимущественная ориентация на образец действия, предоставленный учителем [там же, 48]. Вместе с тем, еще Л.С. Выготский называл «старым» подход к обучению, в основе которого лежат упражнения, тренировка навыков: мышление, умственное развитие ребенка «изменяется в результате упражнений, но ничего не изменится в ходе их развития» [Выготский, 1982, 227]. Согласно теории развивающего обучения Эльконина Д.Б., алгоритм выполнения учебной задачи должен конструироваться совместно с учащимися, а не предлагаться как готовый образец для копирования. Такого рода трудности обусловлены следующими ошибками учителя:

- преимущественное предоставление учителем готового алгоритма учебного действия для копирования;
- неумение ориентироваться в обобщенном способе учебного действия;
- неумение выстроить коллективный процесс конструирования алгоритма учебного действия, необходимого для решения учебной задачи;
- неспособность сформировать нужный уровень мотивации, необходимый для самостоятельного отбора учебных операций в процессе решения учебной задачи [Виноградова и др., 2023, 49].

Трудности с отбором и использованием универсальных учебных действий в процессе решения учебной задачи.

С точки зрения учителя как субъекта обучения, данный тип трудностей обусловлен его недостаточной информированностью о сущности и содержании конкретных универсальных учебных действий: учитель испытывает затруднения с выбором оптимального метода познания изучаемого объекта (наблюдения, сравнения, вычисления, опыта), не понимает, какие интеллектуальные операции включены в формируемое универсальное учебное действие [там же, 50-51].

Сложности с применением коммуникативных учебных действий, необходимых для высказывания собственного суждения о прочитанном, анализ и конструирование разного вида текстов, обусловлены «недостаточным вниманием учителя к становлению мотива читательской и текстовой деятельности» [там же, 52]. Трудности при работе с информацией, представленной в разных формах, обусловлены невниманием учителя к интеграции предметных и метапредметных образовательных результатов [там же, 52]. Трудности, возникающие в применении регулятивных УУД связаны с отсутствием вовлеченности учащегося в процесс контроля и оценки результатов собственной деятельности [там же, 53].

Наиболее значимые дидактические ошибки учителя, нарушающие эффективность процесса формирования универсальных учебных действий, включают:

- непонимание учителем сущности понятия «универсальность» учебного действия, подразумевающее возможность применения учебного действия на различном предметном материале;
- незнание алгоритма универсального учебного действия и операций, входящих в его состав;
- неумение учителя создать условия для поэтапного переноса универсального учебного действия с одного предметного содержания на другое [там же, 54].

Трудности, связанные с недостаточным владением терминологическим аппаратом (узнавание, различение и осознанное применение терминов и понятий)

Данный тип трудностей связан с неготовностью учителя организовать целенаправленную последовательную работу с термином или понятием «от его введения в пассивный словарь учащегося через использование в отдельных предлагаемых ситуациях до свободного владения в разных учебных ситуациях» [там же, 57]. Усвоение содержания термина возможно лишь в процессе его осознанного применения в различных учебных ситуациях, в том числе в реальных практических задачах, в процессе которых происходит осознанное соотнесение названия термина и его характеристики.

Завершая анализ основных трудностей, нарушающих успешность образовательного процесса, необходимо оценить актуальные возможности современного педагога в процессе их устранения.

Работа по преодолению неуспешности будет эффективной лишь в том случае, если учитель может определить истинную ее причину: понять, чем обусловлена трудность, с которой столкнулся ребенок. К сожалению, исследования доказывают, что практически все учителя затрудняются в определении причин возникающих учебных трудностей [там же, 33], и как следствие 80% современных учителей испытывают значительные затруднения в процессе их устранения.

Важнейшим условием преодоления неуспешности является субъектная позиция учителя в этом вопросе: способность взять на себя ответственность за образовательные результаты неуспешного школьника и включиться в процесс преодоления неуспешности. В ситуации увеличения числа неуспешных школьников, эти качества принципиально важны, однако

результаты исследований демонстрируют противоположную картину: более половины учителей, работающие с большим количеством неуспешных детей, недовольны «**плохим**» контингентом учащихся (57,2%) и не готовы связывать низкие академические результаты с качеством своей работы (36,7% учителей) [Косарецкий, 2022, 36], более того, учителя не считают, что должны отвечать за низкие академические результаты своих учеников (41,6% учителей) [там же, 34].

Эти данные обнаруживают отсутствие одной из ключевых характеристик педагога, способного к преодолению неуспешности – способности к рефлексии. Именно рефлексия дает возможность педагогу осознать свою роль в проблеме неуспешности: увидеть в проявлениях неуспешности недостатки собственной деятельности, связать трудность, возникающую у ребенка с собственным неверным педагогическим действием, быть готовым к корректировке образовательного процесса и смене педагогической стратегии в отношении неуспешного ребенка. Подтверждает это предположение, высказывание В.К. Зарецкого о том, что непременным условием выработки способа помощи неуспешному ребенку является способность учителя допустить, «что по крайней мере одна из причин и один из важнейших ресурсов помощи ученику – это ваша собственная деятельность» [Зарецкий, 2011, 6].

Несмотря на принципиальную важность рефлексии в вопросе преодоления проблемы неуспешности, исследования подтверждают низкий уровень развития рефлексивных способностей у современного учителя [Белолуцкая, Криштофик, Мкртчян, 2022, 180]. От недостатка рефлексии страдает качество работы педагога в целом, и особенно, область взаимодействия с неуспешным обучающимся. Это подтверждает предположение о необходимости поиска оптимальных способов развития рефлексивных способностей учителей как основного средства предупреждения и коррекции учебной неуспешности.

Заключение

Существует достаточное количество исследований процесса развития рефлексивных способностей у студентов в процессе получения высшего профессионального образования. Однако в контексте решения проблемы сокращения числа неуспешных обучающихся не менее актуальной является проблема поиска оптимальных способов развития рефлексивных способностей у работающих учителей, в особенности в формате внутришкольного повышения квалификации. В связи с этим актуальным направлением исследований, на наш взгляд, является поиск методов развития педагогической рефлексии, направленных на преодоление проблемы школьной неуспешности у работающих учителей начальной школы.

Библиография

1. Абдурахманова Э.М. Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 75-87.
2. Амбарова П.А. Дополнительное образование как ресурс преодоления образовательной неуспешности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (68). С. 114-123.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
4. Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями // Образование и наука. 2022. № 24 (7). С.160-190.
5. Валишина Л.Н. Психолого-педагогическое обеспечение преодоления неуспешности в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 171 с.
6. Виноградова Н.Ф. и др. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при

- изучении учебных предметов. М., 2023. 170 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
 8. Горнаева О.М. Факторы риска школьной неуспешности обучающихся в школах малого города // Наука и Школа. 2021. № 3. С. 191-199.
 9. Дербишир Н.С., Пинская М.А. Управленческие стратегии директоров эффективных школ // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 110 -128.
 10. Зарецкий В.К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода // Библиотечка «Первого сентября». Серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Выпуск 33. М.: Чистые пруды, 2011. 32 с.
 11. Косарецкий С.Г. Возможности российских школ для поддержки и развития детей, имеющих трудности в обучении. М., 2022. 48 с.
 12. Мещерякова И.А. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 12-33.
 13. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642.
 14. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373.
 15. Русинова М.М. Невербальные средства общения в деятельности учителя начальной школы // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 6-2 (87). С. 62-66.
 16. Сиротюк А.Л. Обучение без стресса: психофизиологическая подготовка // Дошкольное воспитание. 2005. № 1. С. 76-85.
 17. Babad E., Inbar J., Rosenthal R. Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers // Journal of Educational Psychology. 1982. Vol. 74. No. 4. P. 469-474.
 18. Babad E., Taylor P.J. Transparency of Teacher Expectancies Across Language, Cultural Boundaries // The Journal of Educational Research. 1992. № 86 (2). P. 120-125.

Pedagogical reasons for the failure of younger schoolchildren

Yuliya B. Limich

Teacher at the School № 1788;
Postgraduate of the Laboratory of Primary General Education,
Institute for Education Development Strategy
of the Russian Academy of Education,
101000, 5/16, Makarenko str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: juli.limich@gmail.com

Abstract

Overcoming school failure is one of the priority goals in the field of general education. At the same time, a study conducted by the National Research University Higher School of Economics in 2022 confirms that the number of unsuccessful schoolchildren at the level of primary general education is quite large and amounts to 12.4% of the total number of students. The article discusses the problem of failure in primary school. The characteristics of an unsuccessful junior school student are given. The main reasons for school failure are described. Particular attention is paid to the pedagogical reasons for failure related to the personal characteristics of the teacher, the nature of his relationship with the unsuccessful student, and didactic errors in the organization of the educational process. The role of pedagogical reflection in the process of overcoming the failure of a primary school student is described. There is a sufficient amount of research into the process of developing reflective abilities in students in the process of obtaining higher professional education. However, in the context of solving the problem of reducing the number of unsuccessful students, no less urgent

Yuliya B. Limich

is the problem of finding optimal ways to develop reflective abilities among working teachers, especially in the format of in-school professional development. In connection with this, a relevant area of research, in our opinion, is the search for methods for developing pedagogical reflection aimed at overcoming the problem of school failure among working primary school teachers.

For citation

Limich Yu.B. (2024) Pedagogicheskie prichiny neuspeshnosti mladshogo shkol'nika [Pedagogical reasons for the failure of younger schoolchildren]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 14 (4A), pp. 129-138.

Keywords

School failure, junior schoolchild, reason for failure, responsibility, teacher expectations, difficulties in educational activities, educational activities, meta-subject educational results, pedagogical reflection.

References

1. Abdurakhmanova E.M. (2020) Uchitel'skie ozhidaniya i akademicheskie dostizheniya uchashchikhsya: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Teacher expectations and students' academic achievements: a review of foreign research]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 1, 4 (69), pp. 75-87.
2. Ambarova P.A. (2020) Dopolnitel'noe obrazovanie kak resurs preodoleniya obrazovatel'noi neuspeshnosti [Additional education as a resource for overcoming educational failure]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University], 5 (68), pp. 114-123.
3. Babad E., Inbar J., Rosenthal R. (1982) Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, pp. 469-474.
4. Babad E., Taylor P.J. (1992) Transparency of Teacher Expectancies Across Language, Cultural Boundaries. *The Journal of Educational Research*, 86 (2), pp. 120-125.
5. Belolutskaya A.K., Krishtofik I.S., Mkrtchyan V.A. (2022) Osobennosti refleksii pedagogov: svyaz' s lichnostnymi i professional'nymi tsennostnymi orientatsiyami [Features of teachers' reflection: connection with personal and professional value orientations]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 24 (7), pp. 160-190.
6. Bezrukikh M.M. (2009) *Trudnosti obucheniya v nachal'noi shkole: prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch'* [Learning difficulties in primary school: causes, diagnosis, comprehensive assistance]. Moscow: Eksmo Publ.
7. Derbishir N.S., Pinskaya M.A. (2016) Upravlencheskie strategii direktorov effektivnykh shkol [Management strategies of directors of effective schools]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 3, pp. 110 -128.
8. Gornaeva O.M. (2021) Faktory riska shkol'noi neuspeshnosti obuchayushchikhsya v shkolakh malogo goroda [Risk factors for school failure among students in small town schools]. *Nauka i Shkola* [Science and School], 3, pp. 191-199.
9. Kosaretskii S.G. (2022) *Vozmozhnosti rossiiskikh shkol dlya podderzhki i razvitiya detei, imeyushchikh trudnosti v obuchenii* [Opportunities of Russian schools to support and develop children with learning difficulties]. Moscow.
10. Meshcheryakova I.A. (2004) Neuspeyayushchii uchenik glazami odnoklassnikov, uchitelei i roditelei [An underachieving student through the eyes of classmates, teachers and parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 3, pp. 12-33.
11. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642* [On approval of the state program of the Russian Federation "Development of Education": Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642].
12. *Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373* [On the approval and implementation of the federal state educational standard for primary general education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 No. 373].
13. Rusinova M.M. (2016) Neverbal'nye sredstva obshcheniya v deyatelnosti uchitelya nachal'noi shkoly [Nonverbal means of communication in the activities of primary school teachers]. *Novaya nauka: Teoreticheskii i prakticheskii vzglyad* [New science: Theoretical and practical view], 6-2 (87), pp. 62-66.
14. Sirotyuk A.L. (2005) Obuchenie bez stressa: psikhofiziologicheskaya podgotovka [Learning without stress: psychophysiological preparation]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1, pp. 76-85.
15. Valishina L.N. (2006) *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie preodoleniya neuspeshnosti v uchebno-vospitatel'nom protsesse. Doct. Dis.* [Psychological and pedagogical support for overcoming failure in the educational

- process. Doct. Dis.]. Moscow.
16. Vinogradova N.F. et al. (2023) *Rabota s det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta, ispytyvayushchimi trudnosti pri izuchenii uchebnykh predmetov* [Working with children of primary school age who have difficulties studying academic subjects]. Moscow.
 17. Vygotskii L.S. (1982) *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii* [Collected works: In 6 volumes. T. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika Publ.
 18. Zaretskii V.K. (2011) *Kak uchitelyu rabotat' s neuspevayushchim uchenikom: teoriya i praktika reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda* [How a teacher can work with an underachieving student: theory and practice of the reflective-activity approach]. In: *Biblioteka «Pervogo sentyabrya». Seriya «Vospitanie. Obrazovanie. Pedagogika»*. Vypusk 33 [Library "First of September". Series "Education. Education. Pedagogy". Issue 33]. Moscow: Chisty prudy Publ.