Личностная и когнитивная готовность детей к обучению в школе

Прокофьев Ю. А.

магистрант,
Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского,
prokofev.info@mail.ru

УДК: 159.9
DOI 10.25991/3033-8794.2026.10.25.005

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста (N=60, возраст 6,15±0,45). В исследовании установлена связь между социальными эмоциями и мотивацией учения у детей (p<0,001), при этом способность понимать эмоции других и управлять собственным аффектом интегрирована в единую эмоциональную сферу личности старшего дошкольника. Выявлена ведущая роль эмоционального интеллекта как фактора учебной мотивации. Подтверждается относительная независимость детерминант когнитивного и личностного развития в дошкольный период. Полученные данные определяют необходимость разработки коррекционно-развивающих программ, направленных на оптимизацию эмоционального интеллекта в целью формирования устойчивой учебной мотивации в условиях современной цифровизации детства и дефицита эмоционально-личностного общения.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, мотивация обучения в дошкольном возрасте, эмоциональный интеллект, социальные эмоции.

Yuri A. Prokofiev

Student Masters degree,
Russian Christian Humanitarian Academy
named after F. M. Dostoevsky,
prokofev.info@mail.ru

Children's personal and cognitive readiness for schooling

Для цитирования:
Прокофьев Ю. А. (2026) Личностная и когнитивная готовность детей к обучению в школе. *Психология человека и социальной среды, 1*(3), 44–50. doi: 10.25991/3033-8794.2026.10.25.005

Abstract

The article presents the results of an empirical study on the structure of psychological readiness for school in older preschool children (N = 60, age 6.15 ± 0.45). The study established a relationship between social emotions and learning motivation in children ($p < 0.001$), while the ability to understand others' emotions and regulate one's own affect is integrated into a unified emotional sphere of the older preschooler's personality. A leading role of emotional intelligence as a factor of academic motivation was revealed. The relative independence of determinants of cognitive and personal development during the preschool period is confirmed. The obtained data determine the need for the development of correctional and developmental programs aimed at optimizing emotional intelligence in order to form stable learning motivation in the context of the current digitalization of childhood and a deficit of emotional and personal communication.

Keywords: school readiness, learning motivation in preschool age, emotional intelligence, social emotions, emotional intelligence, social emotions.

Проблема психологической готовности к школьному обучению остается одной из значимых в педагогической психологии. В динамично меняющейся социокультурной ситуации в активным внедрением цифровых технологий в повседневную жизнь дошкольников и трансформацией форм детской деятельности актуализируются вопросы диагностики и формирования готовности к школе *(Авдеева, 2024; Николаева и др., 2006)*.

В работах отечественных психологов *(Божович Л. И., Эльконин Д. Б., Гуткина Н. И.)* личностная готовность традиционно понимается как принятие ребенком новой социальной позиции школьника, наличие внутренней мотивации к учебной деятельности, развитие произвольности поведения и эмоционально-волевой регуляции. Однако современные исследования показывают, что социокультурные изменения, связанные в цифровизацией детства, оказывают существенное влияние на развитие эмоциональной сферы и мотивационной готовности дошкольников *(Веракса и др., 2021; Солдатова и др., 2022)*.

В зарубежной психологии проблема школьной готовности рассматривается в рамках концепции «school readiness», включающей когнитивные, социально-эмоциональные и регуляторные компоненты *(Blair & Raver, 2015; McClelland et al., 2019)*. Особое внимание уделяется роли эмоционального интеллекта и социальных эмоций в адаптации к школе *(Denham et al., 2020; Jones et al., 2021)*. При этом эмоциональная компетентность дошкольников является более значимым предиктором школьной успешности, чем когнитивные навыки *(Raver et al., 2021; Zashchirinskaia & Brakamonte, 2019)*.

Цель исследования — определение структуры связей между компонентами психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 60 старших дошкольников в возрасте 5–7 лет (M=6,15, SD=0,45) — посетители детских центров г. Москвы. В исследование включались дети, родители которых дали информированное согласие на проведение психодиагностики. Критерии исключения — наличие нарушений развития, отказ ребенка от выполнения заданий. Изучались социальные эмоции, эмоциональный интеллект, школьная зрелость, мотивация учения.

Для оценки компонентов психологической готовности использовались следующие методики:

Методика изучения социальных эмоций (*Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина*) — оценивает отношение к сверстникам, оказание помощи, проявление чувства долга, замечание эмоциональных состояний, проявление заботы, реакции на успех и неудачи других.

Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций» (М. А. Нгуен) — оценивает способность к распознаванию и управлению эмоциями, понимание намерений и мотивации других людей.

Ориентационный тест школьной зрелости Керна–Йирасека — оценивает уровень функциональной готовности к школе, включая мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и произвольное внимание.

Методика исследования мотивации учения (М. Р. Гинзбург) — определяет доминирующий тип мотивации (учебный, игровой, внешний) и ее интенсивность.

Диагностика проводилась индивидуально, в утренние часы, в отдельном помещении детских центров. Родителями дано информированное согласие на проведение диагностического обследования.

Статистическая обработка данных выполнена в использованием коэффициента корреляции Спирмена (ρ) для оценки силы и направления связей между параметрами психологической готовности. Статистическая значимость определялась на уровне $p \le 0,05$. Для оценки дисперсии использовался коэффициент детерминации r^2.

Результаты исследования

Применение методики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной позволило определить распределение социальных эмоций у дошкольников по трем уровням сформированности. Высокий уровень развития социальных эмоций характеризуется устойчивым позитивным отношением к сверстникам, активным оказанием помощи, проявлением чувства долга, понимание эмоциональных состояний других людей, заботливым отношением и адекватными реакциями на успех и неудачи окружающих, выявлен у 13,3% детей. При среднем уровне эмоции проявляются ситуативно, ребенок оказывает помощь преимущественно по просьбе взрослого, не всегда замечается эмоциональное состояние других — в 75% случаев. Низкий уровень, отличающийся отсутствием интереса к переживаниям других, неоказанием помощи, несформированностью чувства долга и заботы, а также негативными реакциями на активность окружающих, выявлен у 11,6% дошкольников.

Дифференцированный анализ социальных эмоций показал неравномерность их развития у дошкольников. Наиболее высокие показатели выявлены в отношении готовности оказания помощи другому: среднее значение по данному параметру составило M=3,4 при стандартном отклонении SD=1,1, что соответствует высокой социальной активности

детей и их позитивной направленности на взаимодействие со сверстниками.

Наиболее низкие показатели были отмечены по параметру «проявление заботы о сверстниках» — M=3,0 (SD=1,2). Данное расхождение может быть интерпретировано как следствие современной социокультурной ситуации развития, в которой индивидуалистические ценностные ориентации, транслируемые на фоне цифровой среды и семейных установок, негативно воздействуют на способность проявлять взаимопомощь и оказывать эмоциональную поддержку *(Защиринская и др., 2019; Николаева и др., 2020)*.

Диагностика эмоционального интеллекта проведена в использованием проективной методики «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций». Оценивалась способность ребенка к распознаванию и управлению эмоциями, пониманию намерений и мотивации как собственных, так и других людей, а также умение эффективно взаимодействовать в группе сверстников.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта, характеризующийся способностью управлять эмоциональными реакциями и успешно взаимодействовать в окружающими, выявлен только у 8,3% дошкольников.

Средний уровень, при котором детям доступны базовые навыки распознавания эмоций и понимания намерений других людей, отмечается у 51,6% респондентов, т.е. дети способны ориентироваться в эмоциональных состояниях, однако их эмоциональная регуляция еще недостаточно развита.

Низкий уровень эмоционального интеллекта, отличающийся неспособностью к управлению собственными эмоциями, склонностью к стрессовым реакциям, апатии или агрессивным проявлениям, обнаружен у 40,0% детей. Практически каждый второй ребенок в обследованной выборке испытывает существенные трудности в эмоциональных контактах при взаимодействии в людьми.

Предположительно большое количество детей с низким уровнем эмоционального интеллекта связано в недостаточностью личностного общения в повседневной жизни современных дошкольников. Цифровые технологии замещают непосредственное межличностное взаимодействие, которое является необходимым условием для формирования будущей эмоциональной компетентности *(Солдатова и др., 2021; Защиринская и др., 2019)*. Дети, проводящие значительное время в сенсорными экранами, имеют меньше возможностей для практики распознавания эмоций, эмпатического реагирования и развития навыков саморегуляции, которые формируются преимущественно в личном общении со взрослыми и сверстниками.

Оценка функциональной готовности детей к систематическому обучению проводилась в использованием ориентационного теста школьной зрелости Керна–Йирасека, который включает оценку мелкой моторики, зрительно-моторной координации, произвольного внимания и общего уровня психического развития.

Высокий уровень школьной зрелости в обследованной выборке не был обнаружен ни у одного ребенка.

Средний уровень школьной зрелости, характеризующийся наличием определенных трудностей в готовности к обучению письму выявлен у 75,0% детей. Дети способны справиться в требованиями школьного обучения, но могут испытывать трудности на начальном этапе, что проявляется в недостаточном видении строки и отдельных слов, неточностях воспроизведения графических образцов, неустойчивости произвольного внимания.

Низкий уровень, отражающий отставание в развитии мышления, несформированность умения слушать и выполнять задания по образцу, а также низкий общий уровень психического развития, отмечен у 25,0% дошкольников.

Значительная часть детей проявляет сложности в овладении основами учебной деятельности, включая несформированность мелкой моторики, зрительно-моторной координации и произвольного внимания. Данные сложности могут быть определены современными условиями развития, когда время, которое ранее отводилось рисованию, лепке, конструированию и другим занятиям, развивающим моторику и регуляторные функции, часто замещается пассивным взаимодействием в сенсорными экранами *(Авдеева, 2024; Веракса и др., 2021)*.

Исследование в применением методики М. Р. Гинзбурга позволило определить доминирующие мотивы, побуждающие детей к поступлению в школу и обучению:

Игровой тип мотивации, при котором посещение школы ассоциируется исключительно в возможностью играть, гулять и общаться со сверстниками, отмечается у 67,0% детей (40 человек). Данное распределение соответствует возрастной норме, при этом доминирование игровых мотивов затрудняет формирование внутренней позиции школьника.

Внешний тип мотивации выявлен у 33,0% дошкольников (20 человек). Дети данной группы ориентированы на внешние атрибуты школьной жизни, либо не проявляют интереса к школе.

Учебный тип мотивации, отражающий внутреннюю потребность в приобретении знаний и освоении новой социальной роли ученика, в выборке не обнаружен ни у одного ребенка.

Среднее значение по методике М. Р. Гинзбурга составило M=0,7 (SD=0,6), что соответствует крайне низкому уровню сформированности учебной мотивации. Обобщенные данные по четырем исследуемым компонентам представлены в таблице 1.

Табл. 1. Распределение детей по уровням развития компонентов психологической готовности к школе[1]

Компонент	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Социальные эмоции (SE)	13,3%	75,0%	11,6%
Эмоциональный интеллект (EI)	8,3%	51,6%	40,0%
Школьная зрелость (SZ)	0%	75,0%	25,0%
Мотивация учения (M)	0%*	67,0%**	33,0%***

При сопоставлении детей по уровням развития социальных эмоций, эмоционального интеллекта, школьной зрелости и мотивации учения наиболее благоприятная ситуация наблюдается в сфере социальных эмоций. Мишенями психокоррекционного воздействия являются эмоциональный интеллект (40% детей в низким уровнем) и учебная мотивация (отсутствие внутренней мотивации у всех участников обследования).

Для определения структуры связей между исследуемыми компонентами психологической готовности к школе был проведен корреляционный анализ в использованием коэффициента ранговой корреляции (Таблица 2).

Табл. 2. Матрица корреляций психологической готовности к школе (N=60)[2]

Показатель	SE	EI	SZ	M
SE (Социальные эмоции)	1,000			
EI (Эмоциональный интеллект)	0,72***	1,000		
SZ (Школьная зрелость)	-0,15	-0,25	1,000	
M (Мотивация учения)	0,68***	0,74***	-0,20	1,000

Между показателями социальных эмоций и эмоционального интеллекта обнаружена существенная положительная корреляционная связь: $\rho=0,72$ ($p<0,001$). Дети в более высоким уровнем развития социальных эмоций — эмпатии, сочувствия, готовности прийти на помощь, чувства заботы — демонстрируют также более высокий эмоциональный интеллект, то есть лучше понимают и распознают как собственные эмоции, так и эмоции других людей, а также более успешно управляют своими эмоциональными реакциями. Способность понимать эмоции других людей и управлять собственным аффектом составляют единую эмоциональную сферу личности ребенка. Коэффициент детерминации показывает, что 51,84% дисперсии показателя социальных эмоций может быть объяснена развитием эмоционального интеллекта.

В результате исследования выявлена положительная связь между социальными эмоциями и мотивацией учения ($\rho=0,68$; $p<0,001$). Дошкольники, проявляющие высокий уровень эмотивности, показывают более выраженную мотивационную готовность к школьному обучению. Положительные социальные переживания и эмоциональная вовлеченность во взаимодействие в другими людьми создают психологическую детерменированность в формировании познавательных и социальных мотивов учения. Так, 46,24% вариативности параметра «мотивация учения» связана в уровнем развития социальных эмоций. Ребенок, который умеет сопереживать другим, легче принимает социальную позицию школьника, включающую ответственность перед учителем и одноклассниками.

Эмпирическое исследование показало, что 54,76% дисперсии мотивации учения может быть объяснено уровнем развития эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект является значимым фактором, определяющим уровень учебной мотивации у старших дошкольников. При этом между показателем школьной зрелости и другими исследуемыми параметрами психологической готовности к школе не было обнаружено статистически значимых связей, что подтверждает гипотезу о развитии когнитивной и личностной сферы под влиянием относительно независимых детерминант в период дошкольного детства.

[1] Условные обозначения:
* — учебный тип мотивации отсутствует;
** — игровой тип мотивации;
*** — внешний тип мотивации.

[2] Отрицательные коэффициенты в столбце SZ обусловлены направлением;
Условные обозначения: *** $p\leq0,001$.

Обсуждение результатов

Полученные данные согласуются в представлениями Л. И. Божович (2009) о центральной роли «внутренней позиции школьника» — интегративного образования, включающего как мотивационные, так и эмоционально-оценочные компоненты. Значимые корреляции между мотивацией и эмоциональными показателями показывают, что принятие социальной позиции ученика связано в развитием эмоциональной сферы. Ребенок, не способный к сочувствию и пониманию эмоций других, в меньшей вероятностью включится в систему социальных и учебных отношений.

Результаты также дополняют исследования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Работы А. П. Архиповой, Д. Н. Долгановой (2025) подчеркивают значимость эмоционального интеллекта для социальной адаптации. В структуре готовности к школьному обучению эмоциональный интеллект связан в социальными эмоциями (ρ=0,72) и является наиболее сильным коррелятом учебной мотивации (ρ=0,74). Полученные результаты подтверждают, что эмоциональная компетентность определяется как ресурс формирования познавательной активности в школе.

Отсутствие значимых корреляций между школьной зрелостью и личностными показателями подтверждает выводы Н. И. Гуткиной (2004) о том, что когнитивная готовность не определяет структуру личностной готовности к школьному обучению. Ребенок в высокими когнитивными достижениями может оказаться психологически неготовым к школе из-за недостаточной мотивации или сниженного эмоционального развития. При этом дошкольник со средним уровнем интеллекта, но в развитой эмоциональной сферой и устойчивым интересом к учению, может успешнее адаптироваться в школе.

В контексте социокультурных изменений полученные данные приобретают дополнительную значимость. Активное использование цифровых устройств в дошкольном возрасте часто смещает акцент на когнитивную стимуляцию в ущерб эмоциональному общению *(Солдатова и др., 2022; Защиринская и др., 2019)*. При этом внимание к социальным эмоциям и эмоциональному интеллекту может компенсировать дисбаланс между когнитивным и личностным развитием.

Выводы

По результатам проведенного исследования у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития социальных эмоций (75%).

Наименее развитым аспектом социальных эмоций является способность оказывать поддержку сверстникам. Лишь 8,3% дошкольников демонстрируют высокий уровень эмоционального интеллекта. Учебная мотивация не выявлена у детей старшего дошкольного возраста.

Корреляционный анализ подтвердил наличие значимых связей между социальными эмоциями, эмоциональным интеллектом и мотивацией учения, что свидетельствует о единстве эмоционально-личностной сферы в структуре готовности к школе. В то же время отсутствие статистически значимых корреляций между школьной зрелостью и личностными показателями психического развития подтверждают положения о независимости когнитивной и личностной составляющих школьной готовности, что определяет значимость дифференцированной диагностики данных параметров.

Полученные результаты определяют направления создания коррекционно-развивающих программ по оптимизации эмоционального интеллекта для формирования устойчивой учебной мотивации, особенно в условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся активной цифровизацией детства и сокращением эмоционально-личностного общения.

Литература

Авдеева, С. В. (2024). Физическое воспитание дошкольников в низким уровнем готовности к обучению в школе. *Молодой ученый*, (2), 429–433.

Архипова, А. П., & Долганов, Д. Н. (2025). Анализ компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. *СибСкрипт, 27*(5), 852–864. doi:10.21603/sibscript-2025-27-5-852-864

Божович, Л. И. (2009). *Личность и ее формирование в детском возрасте.* Санкт-Петербург: Питер.

Веракса, А. Н., Бухаленкова, Д. А., Чичинина, Е. А., & Алмазова, О. В. (2021). Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников. *Психологическая наука и образование, 26*(1), 27–40. doi:10.17759/pse.2021260101

Гуткина, Н. И. (2004). *Психологическая готовность к школе*. Санкт-Петербург: Питер.

Защиринская, О. В., & Бракамонте, Н. (2019). Methods of art-pedagogical influence on emotional intelligence of children in educational environment. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 181). Москва: МГУ.

Защиринская, О. В., & Турчанинов, Е. Е. (2020). Теоретический обзор научных работ по изучению психологических защит при нормальном и нарушенном интеллекте. *Вестник психотерапии, 73*(78), 87–99.

Николаева, Е. И. (2006). Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье. *Психология. Журн ал Высшей школы экономики, 3*(2), 118–125.

Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., & Вишнева, А. Е. (2022). *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие.*

Урунтаева, Г. А., & Афонькина, Ю. А. (1995).

Практикум по детской психологии. Москва: Просвещение; Владос.

Denham, S. A., & Zinsser, K. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.). *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 926–935). Springer. doi:10.1007/978-1-4614-5999-6_144

Zashchirinskaia, O., Brakamonte, N., Hagedorn, U., & Nikolaeva, E. (2019). Methods of cognitive impairment and assistance to children and adults in correctional pedagogy and psychotraumatology study. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 177). Москва: МГУ.

References

Avdeeva, S. V. (2024). *Fizicheskoe vospitanie doshkol'nikov s nizkim urovnem gotovnosti k obucheniyu v shkole* [Physical education of preschoolers with low level of school readiness]. *Molodoi uchenyi,* (2), 429–433.

Arkhipova, A. P., & Dolganov, D. N. (2025). *Analiz komponentov emotsional'nogo intellekta detei starshego doshkol'nogo vozrasta* [Analysis of emotional intelligence components in older preschool children]. *SibSkript, 27*(5), 852–864. doi:10.21603/sibscript-2025-27-5-852-864

Bozhovich, L. I. (2009). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter.

Denham, S. A., & Zinsser, K. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.). *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 926–935). Springer. doi:10.1007/978-1-4614-5999-6_144

Gutkina, N. I. (2004). *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole* [Psychological readiness for school]. Saint Petersburg: Piter.

Nikolaeva, E. I. (2006). *Sravnitel'nyi analiz predstavlenii detei i ikh roditelei ob osobennostyakh pooshchreniya i nakazaniya v sem'e* [Comparative analysis of children's and parents' perceptions of rewards and punishments in the family]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki, 3*(2), 118–125.

Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., & Vishneva, A. E. (2022). *Rozhdennye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitie* [Born digital: family context and cognitive development].

Uruntaeva, G. A., & Afon'kina, Yu. A. (1995). *Praktikum po detskoi psikhologii* [Workshop on child psychology]. Moscow: Prosveshchenie; Vlados.

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., Chichinina, E. A., & Almazova, O. V. (2021). *Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya tsifrovykh ustroistv i emotsional'no-lichnostnogo razvitiya sovremennykh doshkol'nikov* [Relationship between the use of digital devices and personal and emotional development in modern preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 26*(1), 27–40. doi:10.17759/pse.2021260101

Zashchirinskaia, O. V., & Brakamonte, N. (2019). Methods of art-pedagogical influence on emotional intelligence of children in educational environment. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 181). Moscow: MSU.

Zashchirinskaia, O., Brakamonte, N., Hagedorn, U., & Nikolaeva, E. (2019). Methods of cognitive impairment and assistance to children and adults in correctional pedagogy and psychotraumatology study. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 177). Moscow: MSU.

Zashchirinskaia, O. V., & Turchaninov, E. E. (2020). *Teoreticheskii obzor nauchnykh rabot po izucheniyu psikhologicheskikh zashchit pri normal'nom i narushennom intellekte [*Theoretical review of scientific works on the study of psychological defenses in normal and impaired intelligence]. *Vestnik psikhoterapii, 73*(78), 87–99.