

Научно-практическая статья

УДК 373.31

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-80-93

## ВЕДУЩИЕ НАУЧНЫЕ ИДЕИ ПОДДЕРЖКИ ВЫСОКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МЕЖДУНАРОДНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Алексей Николаевич Рыжов*

*Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия*

*ryzhovan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>*

**Аннотация.** Одним из основных показателей профессиональной успешности специалиста, построения траекторий его личностного совершенствования является академическая успешность. Данный показатель сопровождает человека весь период его обучения и становления как специалиста. Особую значимость приобретают условия организации данного процесса на ранних этапах обучения — в период начального общего образования. Изучение российского и международного опыта в обеспечении успешности обучения младших школьников позволит более продуктивно формировать дальнейшие образовательные маршруты обучающихся, предлагать индивидуальные формы профессионального развития. В результате проведенного анализа трудов отечественных и зарубежных ученых были выделены и представлены в статье педагогические, психологические и социальные факторы обеспечения академической успешности младших школьников. Выделение, группировка и краткая характеристика подобных факторов составила ведущую цель представленной статьи. Осмысление зарубежных и российских подходов к анализу академической успешности школьников будет полезно в построении индивидуальных образовательных траекторий обучающихся как ученым, так и педагогам-практикам.

**Ключевые слова:** академическая успешность, академическая успеваемость, младшие школьники, факторы академической успешности

Scientific and practical article

UDC 373.31

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-80-93

## LEADING SCIENTIFIC IDEAS TO SUPPORT HIGH ACADEMIC PERFORMANCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN INTERNATIONAL AND RUSSIAN PRACTICE

*Aleksei N. Ryzhov*

Moscow City University,

Moscow, Russia

ryzhovan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

**Abstract.** One of the main indicators of professional success of a specialist, building trajectories of his personal improvement is academic success. This indicator accompanies a person throughout the entire period of his training and formation as a specialist. Of particular importance are the conditions for the organisation of this process at the early stages of education — during primary general education. The study of Russian and international experience in ensuring the success of primary school education will allow students to form further educational routes more productively and offer individual forms of professional development. As a result of the analysis of the works of domestic and foreign scientists, pedagogical, psychological and social factors of ensuring the academic success of younger schoolchildren were identified and presented in the article. The identification, grouping and brief description of such factors formed the main purpose of the presented article. Understanding foreign and Russian approaches to the analysis of academic success of schoolchildren will be useful for both scientists and practical teachers in building individual educational trajectories of students.

**Keywords:** academic success, academic performance, primary school students, factors of academic success

**Для цитирования:** Рыжов, А. Н. (2024). Ведущие научные идеи поддержки высокой академической успешности младших школьников в международной и российской практике. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 80–93. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-80-93>

**For citation:** Ryzhov, A. N. (2024). Leading scientific ideas to support high academic performance of primary school students in international and Russian practice. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 80–93. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-80-93>

### Введение

**В**ажной характеристикой развития современного общества является личностная и профессиональная успешность человека. При этом составной частью общей успешности является академическая успешность, проявляющаяся в ходе реализации образовательных программ.

Повышение качества обучения явилось одной из важнейших целей проектирования и дальнейшей реализации федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС), в том числе и начального общего образования (далее — НОО). Стандарты и подготовленные на их основе примерные образовательные программы направлены на формирование такой образовательной среды, которая ориентирует на достижение личностной и академической успешности на основе индивидуальных образовательных потребностей и предпочтений. Важную роль при этом должны выполнять постоянная рефлексия учебной деятельности, осознание причин успешности или неуспешности хода и результатов своей учебной деятельности, формы коммуникации в учебном процессе. В целом можно заметить, что в центре внимания ФГОС НОО среди прочих задач стоит значимость обеспечения академической успешности младшего школьника.

### **Методологические основания исследования**

Представляется, что условия достижения высокой академической успешности младших школьников должно обеспечить знакомство с зарубежным и отечественным опытом в решении этой важной педагогической задачи. Данное знакомство предполагает рассмотрение ряда ключевых факторов, влияющих на академическую успешность школьников, которые нашли отражение в работах российских и зарубежных исследователей, представляющих определенные научные школы. Это и является основой задач представленной статьи. К приоритетным факторам зарубежными учеными отнесены прежде всего: психологические и социальные предпочтения ребенка, его пол, личность и педагогическая позиция учителя, групповая работа, тип и наполняемость классов и ряд других. В российских исследованиях внимание сконцентрировано на психологических факторах, таких как особенности восприятия информации, память, скорость переработки информации, когнитивные способности и пр. В то же время ряд отечественных исследователей в качестве важного фактора отмечает полученные учащимися оценки и проводит корреляцию между понятиями «успешность» и «успеваемость», где второе понятие рассматривается как важный показатель первого. Важно, что подобный фактор практически не рассматривается зарубежными учеными, четко разводящими понятия «академическая успешность» и «академическая успеваемость». Первоначально представляется целесообразным рассмотреть идеи и подходы зарубежных исследователей, поскольку сам термин «академическая успешность» заимствован российской педагогикой из зарубежной, прежде всего из американской образовательной практики.

## Результаты исследования и дискуссионные вопросы

Само понятие «успешность» зарубежные исследователи трактуют достаточно широко. Например, американский психолог Р. Стенберг рассматривает личную успешность как способность человека достигать успеха при взвешенной оценке личных возможностей в контексте конкретных социокультурных условий (Стернберг, Форсайт, и Хедланд, 2002). Вполне естественно, что при наличии значительного числа исследований американских психологов, посвященных проблемам академической успешности школьников, в них акцентируется внимание на отдельных факторах, способствующих успешности. При этом есть и фундаментальные работы, обобщившие исследования и практику значительного числа исследовательских групп педагогов-практиков и ученых-психологов (Хэтти, 2017).

При выделении и анализе факторов, влияющих на академическую успешность школьников, зарубежные исследователи предлагают учитывать прежде всего психологические и социальные предпочтения ребенка. Так, Дж. А. С. Хэтти выделяет «представления об учебе, полученные ранее; ожидания; степень открытости для нового опыта; существующие убеждения о ценности и важности учения; активность; способность сформировать в ходе учебного процесса положительную самооценку и свою репутацию ученика» (Хэтти, 2017, с. 54). Схожей позиции придерживается и Г. Вальберг. В академической успешности младших школьников он выделяет такие важнейшие психологические факторы, как индивидуальные способности учащегося, пол ребенка, восприятие правил учебной деятельности, особенности коммуникации и поведения в классе и семье (Hattie, 1987, с. 187–212). Также существуют исследования, в которых внимание концентрируется на педагогических факторах: учебной деятельности самого ребенка, деятельности педагога и деятельности школьной организации (Marzano, 2000). При этом первый фактор является доминирующим по отношению к другим.

Влиянию личности учителя, его предметных и профессиональных характеристик на академическую успешность школьников был посвящен ряд исследований, базировавшихся на анализе обширной педагогической практики. Не останавливаясь на каждом из них, выделим исследование, посвященное влиянию на академическую успешность младших школьников различных внешних поощрений в виде смайликов, наклеек, значков и пр., поскольку эта практика чрезвычайно популярна в российских школах. Подчеркнем, что исследование основано на анализе образовательной практики нескольких сотен школ. Авторы исследования утверждают, что применение подобных внешних поощрительных символов имеет отрицательный эффект, поскольку они не дают конкретной информации о выполненном задании и таким образом ориентируют ребенка не на рефлексию и самооценку, а на стремление к внешнему поощрению (Deci, Koestner, & Ryan, 1999, с. 659; Kluger, & DeNisi, 1996, с. 254). Общие рекомендации, направленные на повышение академической

успешности младших школьников, представленные зарубежными исследователями, можно свести к следующим: наличие наглядных примеров выполнения учебных заданий; использование на занятиях концептуальных карт, визуализирующих сложную для восприятия информацию; личностно ориентированный подход; необходимость постоянной оперативной обратной связи на учебном занятии и положительное подкрепление работы детей; личные качества учителя; ожидания учителя в отношении успехов своих учеников (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996, с. 361–396; Cornelius-White, 2007, с. 113–143; Weinstein, 2004; Wood, & Locke, 1987, с. 1013–1024; Nesbit, & Adesope, 2006, с. 413–448; Crissman, 2006; Allen, Witt, & Wheelless, 2006, с. 21–31).

В зарубежной практике важным фактором академической успешности младших школьников признается фактор пола ребенка. Однако в последние годы анализ образовательной практики и целый ряд исследований показали, что данный фактор сильно преувеличен. В масштабном исследовании Дж. С. Худе было обосновано, что к числу психологических различий мальчиков и девочек, влияющих на академическую успешность школьников, следует отнести физическую активность и моторные навыки у мальчиков и уступчивость у девочек. В остальных параметрах отличия незначительны (Hyde, 2005, с. 581–592). Поэтому, по мнению многих зарубежных исследователей, нет серьезных оснований рассматривать раздельное обучение мальчиков и девочек как важный фактор повышения академической успешности школьников (Marsh, & Rowe, 1996, с. 147–162). Подобную позицию интересно сопоставить с результатами исследований российских ученых (Тихомирова, Модяев, и Леонова, 2015, с. 43–54). Более того, на основе анализа решения учебных задач, поставленных перед учащимися, был сделан вывод, что академическая успешность мальчиков и девочек выше именно в смешанных классах.

Весьма интересен зарубежный опыт изучения внешних факторов, влияющих на академическую успешность школьников: тип школы, общее число учащихся в ней, наполняемость классов и пр. Сошлемся на некоторые результаты, представленные в наиболее авторитетных исследованиях данных факторов. Существенных отличий, влияющих на повышение академической успешности между государственными и негосударственными школами, обнаружено не было (Miron, & Nelson, 2001). В вопросе взаимосвязи повышения академической успешности и общего числа учащихся в школе были сделаны выводы, что наиболее оптимальным числом является 600–900 обучающихся в школе (Stekelenburg, 1991; Newman, Garrett et al., 2006, с. 41–60). В отношении вопроса влияния наполняемости класса на повышение академической успешности младших школьников интересное исследование провели ученые Китая (Гонконг), изучившие собственный, европейский и американский опыт. Общий вывод сводится к тому, что наиболее оптимальным числом учащихся будет 12–25 человек. И если уменьшение учеников в классе сохраняет уровень академической успешности, то увеличение значительно его снижает (Chan, 2005).

Достаточно дискуссионным при анализе факторов академической успешности школьников не только в России, но и за рубежом, является вопрос о целесообразности разделения учащихся на группы или классы по степени их способности или одаренности. По отношению к младшим школьникам был сделан однозначный вывод: подобное разделение не влияет положительно на академическую успешность младших школьников и подобное разделение с этой точки зрения нецелесообразно (Oakes et al., 1993, с. 461–480; Wilkinson, Parr et al., 2002, с. 521–535; Lubart, Holling, & Ushakov, 2016). И, наконец, важное место в зарубежных исследованиях занимает изучение влияния на академическую успешность организации групповой работы. В частности, отмечается, что очень серьезное положительное влияние на учебную успешность школьников оказывают занятия в группах, выстроенные на основе «родственных» особенностей детей: малоуспешность, уровень освоения учебного материала, индивидуальные склонности и интересы и пр. (Springer, Stanne, & Donovan, 1999, с. 21–51; Lou, Abrami, & d'Apollonia, 2001, с. 449–521; Хэтти, 2017, с. 138). К этим же факторам было отнесено и девиантное поведение школьников.

В российских исследованиях проблема академической успешности младших школьников находится во взаимосвязи с отдельными психологическими процессами ребенка, в частности с особенностями восприятия информации, с памятью, со скоростью переработки информации и пр. (Дружинин, 2007; Малых, Тихомирова, и Ковас, 2012, с. 186–199; Тихомирова, 2016). При этом в исследованиях подчеркивается, что названные психические процессы служат основанием более сложных познавательных функций. В России накоплен значительный научный и практический опыт изучения и обоснования этапов, средств, условий формирования, диагностики академической успешности младших школьников. Нередко проводится прямая связь между понятиями «успешность» и «успеваемость», при этом второе рассматривается как важный показатель первого. Так, например, Т. Н. Тихомирова рассматривает академическую успешность школьников на основе анализа показателей о четвертных и годовых отметках, а также результатов тестирований по основным учебным предметам (Тихомирова, 2016). Важное внимание в названных исследованиях уделяется взаимосвязи академической успешности школьников и различных факторов развития личности: воли, памяти, эмоциональных реакций и др.

В связи с потребностью образовательной практики весьма важна разработка проблем общих и частных когнитивных способностей ребенка в целях прогнозирования его академической успешности. В этом направлении значительный научный интерес представляют результаты целого ряда исследований, проведенных учеными-психологами Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (далее — ИППО МГПУ) (Поставнев, Поставнева, Двойнин и Романова, 2020, с. 64–73; Двойнин, и Троцкая, 2022, с. 42–52). В частности, ими была разработана концепция по выявлению и анализу общих и частных когнитивных способностей младшего школьника

как условий его академической успешности. Она направлена на поиск наиболее эффективных средств обучения ребенка, а также на реализацию не только внешних, но и внутренних условий учебных результатов младших школьников. Таким образом, можно выделить две стороны академической успешности школьника в образовательной практике: внутреннюю сторону, связанную с развитием учебного интереса, положительных впечатлений и эмоций, удовлетворенностью своей учебной деятельностью и учебными результатами, и внешнюю, отражающую академическую успеваемость, и связанную с достижением высоких результатов учебной деятельности (Савенков, 2019; Савенков, Айгунова и др., 2017; Савенкова, 2020). Известнейший ученый в области детской одаренности и успешности А. И. Савенков отмечает две стороны академической успешности: объективную — оценочные суждения педагогов и субъективную — самооценка и представления обучающегося о собственной успешности (Савенков, Айгунова и др., 2017).

Авторы концепции когнитивных предикторов академической успешности младших школьников определяют понятие «предикторы академической успешности» как «группу факторов, определяющих вероятную возможность успешности процесса освоения учебной деятельности, выражающуюся в качественной учебной успеваемости, а также в реализации потенциальных интеллектуальных и личностных способностей ребенка в обучении» (Поставнев, Поставнева, Двойнин, и Романова, 2020, с. 64–73). В целом можно отметить, что в исследовании, проведенном учеными-психологами МГПУ, была предложена интересная практико-ориентированная авторская технология.

В числе важных факторов академической успешности младших школьников выступают общие и частные когнитивные способности ребенка. При характеристике понятия «академическая успешность» важное место занимает понятие «способность». Связь между этими понятиями была раскрыта психологом Б. М. Тепловым, который показал, как сочетание различных способностей ребенка влияют на его успех в учебной деятельности (Теплов, 1985). Он отмечал, что «возможность успешно действовать в различных областях объясняется прежде всего наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности» (Теплов, 1985, с. 41). Совокупность разнообразных индивидуальных способностей ребенка младшего школьного возраста, оказывающих серьезное влияние на формирование личностных особенностей и влияющих на академическую успешность, по мнению Б. М. Теплова, «не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» (Теплов, 1985, с. 16). Психолог В. Н. Дружинин при изучении вопросов взаимосвязи учебной успешности школьника и его индивидуальных способностей к общим отнес интеллектуальные, креативные и учебные способности (Дружинин, 2007). В целях выявления путей повышения академической успешности младших школьников В. Н. Дружинин предложил систему

работы с учебной информацией: способность к получению учебной информации, способность ее постепенного преобразования в знания, способность их сохранения и применения и на этой основе проявление способности к приобретению новых (Дружинин, 2007). Для выявления и оценки индивидуальных когнитивных способностей младшего школьника могут быть использованы психометрические методы. Они позволяют в определенном объеме учесть индивидуальные мотивы проявления общих способностей. Таким образом, сочетание и грамотный учет в учебном процессе общих и частных (индивидуальных) когнитивных способностей младшего школьника определяет его академическую успешность.

Важное значение для поиска условий повышения академической успешности младших школьников имеет раскрытие педагогических факторов этого процесса. Представляется, что академическая успешность является важной составной частью целостного образовательного процесса, поэтому необходим учет и реализация всех общих и индивидуальных когнитивных способностей младшего школьника. Обозначим их еще раз: к общим, прежде всего, следует отнести интеллектуальные, творческие способности, способность к обучению. К индивидуальным — внимание, память, мышление, речь, воображение, скорость переработки информации. При этом особое внимание психологи уделяют индивидуальным когнитивным процессам (Равич-Щербо, Марютина и др., 1996, с. 42–53).

В условиях образовательной деятельности на развитие академической успешности оказывает влияние целый ряд психологических факторов: психо-социальные (усидчивость, мотивация, самооценка, волевые характеристики, коммуникативность и др.); психофизиологические (мелкая моторика, развитие органов чувств, выносливость и др.); когнитивные (прежде всего, факторы познавательной деятельности ребенка).

Другим педагогическим основанием академической успешности служит реализация деятельностного подхода в образовании. Он строится на представлении о взаимосвязи и определенном единстве личности ребенка и его деятельности (Малых, Тихомирова, Тосто, и Ковас, 2014, с. 41–53). Ведь именно в процессе собственной образовательной деятельности происходит формирование успешности личности. Многообразная учебная деятельность влияет на изменения всей личности ребенка, и от того, на каких основаниях и принципах она будет выстроена, зависит его развитие в целом и академическая успешность в частности.

Еще одним важным педагогическим условием академической успешности выступает реализация принципа обогащения развития психики человека. Этот принцип подразумевает создание максимально благоприятных педагогических условий с учетом возрастных особенностей младшего школьника через совершенствование средств, методов, форм, содержания обучения и воспитания. При этом использование деятельностного подхода позволит вносить



в образовательный процесс младшего школьника личностно значимые, разнообразные виды и формы учебной деятельности.

Важное значение для повышения академической успешности имеет реализация положений развивающего обучения. Они предполагают осуществление учебной деятельности в зоне ближайшего развития ребенка и реализацию многообразия форм учебной работы, ориентированных на самостоятельность и активность младшего школьника. Педагог, в свою очередь, призван ориентироваться на всю совокупность психосоциальных, психофизиологических и когнитивных способностей ребенка. При этом крайне важна педагогическая поддержка творческой инициативы ребенка и его самостоятельности в реализуемой учебной деятельности. В этой связи практический интерес в направлении поиска путей повышения академической успешности могут представлять исследования реализации идей безотметочного оценивания хода и результатов учебной деятельности школьников. Ряд таких исследований были проведены в учебных заведениях, поэтому в основу разработанных материалов положено описание реальных результатов (О системе оценивания, 2003, с. 3–8; Зискин, и Петровский, 2016, с. 14–23).

## **Заключение**

Таким образом, отечественными и зарубежными психологами и педагогами показана и обоснована прямая связь между психологическими факторами и педагогическими условиями академической успешности младших школьников. В качестве психологических факторов, прежде всего, выступают общие и индивидуальные когнитивные способности, которые должны учитываться на трех уровнях: психосоциальном, психофизиологическом и когнитивном. Опора на эти психологические основания важна для выстраивания определенных педагогических условий в деятельности учителя при организации учебной деятельности школьника, направленной на максимальное раскрытие его индивидуальных черт. Деятельность учителя в направлении повышения академической успешности младшего школьника должна выстраиваться на основе предоставления наглядных примеров выполнения учебных заданий; визуализации сложной для восприятия информации; личностно ориентированного подхода; необходимости постоянной оперативной обратной связи на учебном занятии и положительном подкреплении работы детей; позитивном ожидании учителя в отношении успехов своих учеников. Зарубежные и отечественные исследователи образовательной практики позволяют педагогам-практикам выявлять конкретные рекомендации к обеим сторонам академической успешности: внутренней стороне, связанной с развитием учебного интереса, положительных впечатлений и эмоций, удовлетворенностью младшими школьниками своей учебной деятельностью и учебными результатами, и внешней стороне, отражающей академическую успеваемость, и связанной с достижением высоких результатов учебной деятельности.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Стернберг, Р. Дж., Форсайт, Дж. Б. и Хедланд, Дж. (2002). *Практический интеллект*. Под общ. ред. Р. Д. Стернберга; пер. с англ. К. А. Щукиной, Ю. А. Буткевич. Санкт-Петербург: Питер.
2. Хэтти, Дж. А. С. (2017). *Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников*. Под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. Москва: Национальное образование. 496.
3. Hattie, J. A. C. (1987). Identifying the salient facets of model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Education Research*, 11(2), 187–212.
4. Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the takes us. Mid-Continent Research for Education and Learning*. Aurora, Colorado, 80014.
5. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 659.
6. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
7. Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396.
8. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Education Research*, 77(1), 113–143.
9. Weinstein, R. S., & Higher, R. (2004). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. Article 23. March.
10. Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1013–1024.
11. Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.
12. Crissman, J. K. (2006). *The design and utilization of effective worked examples: A meta-analysis: Unpublished PhD*. The University of Nebraska, Lincoln, NE.
13. Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31.
14. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
15. Marsh, H. W., & Rowe, K. J. (1996). The effects of single-sex and mixed-sex mathematics classes within a coeducational school: A reanalysis and comment. *Australian Journal of Education*, 40(2), 147–162.
16. Тихомирова, Т. Н., Модяев, А. Д., и Леонова, Н. М. (2015). Факторы успешности в обучении на начальной ступени общего образования: половые различия. *Психологический журнал*, 36(5), 43–54.
17. Miron, G., & Nelson, C. (2001). Student academic achievement in charter schools: What we know and why we know so little Western Michigan University. Kalamazoo, MI 49008-523. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. *Occasional Paper* N. 41.

18. Stekelenburg, C. R. (1991). *The effects of public high school size on student achievement: A meta-analysis*. Unpublished Ed. D., University of Georgia, GA.
19. Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., West, A. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41–60.
20. Chan, C. (2005). *Are small classes better? Or what makes a small class better?: Paper presented at the Conference on Learning Effectiveness and Class Size*. University of Hong Kong. Hong Kong, May.
21. Oakes, J., Quartz, K. H., Gong, J., Guiton, G., Lipton, M. (1993). Creating middle schools: Technical, normative, and political considerations. *The Elementary School Journal*, 93(5), 461–480.
22. Wilkinson, I. A. G., Parr, J. M., Fung, I. Y. Y. Hattie, J. (2002) Discussion: Modeling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 521–535.
23. Lubart, T. I., Holling, H., & Ushakov, D. V. (2016). Introduction to the special issue «intelligence, creativity and giftedness». *Learning and Individual Differences*, 52, 120.
24. Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.
25. Lou, Y., Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
26. Дружинин, В. Н. (2007). *Психология способностей: избранные труды*. Москва: Институт психологии РАН. 541 с.
27. Равич-Щербо, И. В., Марютина, Т. М., Трубников, В. И., Белова, Е. С., и Кириакиди, Э. Ф. (1996). Психологические предикторы индивидуального развития. *Вопросы психологии*, 2, 42–53.
28. Малых, С. Б., Тихомирова, Т. Н., и Ковас, Ю. В. (2012). Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований. *Вопросы образования*, 4, 186–199.
29. Тихомирова, Т. Н. (2016). *Когнитивные основы индивидуальных различий в академической успешности: структурнофункциональная модель*. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва. 50 с.
30. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В., Двойнин, А. М., и Романова, М. А. (2020). Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(54), 64–73.
31. Двойнин, А. М., и Троцкая, Е. С. (2022). Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? *Психологическая наука и образование*, 27(2), 42–52.
32. Савенков, А. И. (2019). *Психология детской одаренности*. Учебник. Москва: Юрайт, 334.
33. Савенков, А. И., Айгунова, О. А., Кривова, Т. А., Павленко, Т. А., Полковникова, Н. Б., и Савенкова, Т. Д. (2017). *Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу*. Монография. Науч. ред. А. И. Савенков. Москва: Перо. 127 с.

34. Савенкова, Т. Д. (2020). *Развитие социального интеллекта дошкольников*. Учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт. 146 с.
35. Теплов, Б. М. (1985). Способности и одаренность. В: *Избранные труды: в 2 т., т. 1* (с. 15–41). Москва: Педагогика.
36. Тихомирова, Т. Н., Малых, С. Б., Тосто, М. Г., и Ковас, Ю. В. (2014). Когнитивные характеристики и успешность в решении математических заданий в старшем школьном возрасте: кросс-культурный анализ. *Психологический журнал*, 35(1), 41–53.
37. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях без отметочного обучения. (2003). Письмо Министерства образования РФ. *Начальная школа*, 8, 3–8.
38. Зискин, К. Е., и Петровский, В. А. (2016). Мотивирующее оценивание. *Наука и школа*, 5, 14–23.

### References

1. Sternberg, R. J., Forsythe, J. B., & Hedlund, J. (2002). *Practical intelligence*. Under the general editorship of R. D. Sternberg; translated from the English by K. A. Shchukina, Yu. A. Butkevich. Saint-Petersburg: Peter. (In Russ.).
2. Hattie, J. A. C. (2017). *Visible Learning: Synthesizing the results of more than 50,000 studies involving more than 86 million schoolchildren*. Edited by V. K. Zagvozdkin, E. A. Khamraeva. Moscow: National education. (In Russ.).
3. Hattie, J. A. C. (1987). Identifying the salient facets of model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Education Research*, 11(2), 187–212.
4. Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the takes us*. Mid-Continent Research for Education and Learning. Aurora, Colorado 80014.
5. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 659.
6. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
7. Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396.
8. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Education Research*, 77(1), 113–143.
9. Weinstein, R. S., & Higher, R. (2004). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. Article 23. March.
10. Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1013–1024.
11. Nesbit, J. C., & Adesope O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.
12. Crissman, J. K. (2006). *The design and utilization of effective worked examples: A meta-analysis: Unpublished PhD*. The University of Nebraska, Lincoln, NE.

13. Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31.
14. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
15. Marsh, H. W., & Rowe, K. J. (1996). The effects of single-sex and mixed-sex mathematics classes within a coeducational school: A reanalysis and comment. *Australian Journal of Education*, 40(2), 147–162.
16. Tihomirova, T. N., Modjaev, A. D., & Leonova, N. M. (2015). Factors of success in learning at the initial stage of general education: gender differences. *Psichologicheskij zhurnal*, 36(5), 43–54. (In Russ.).
17. Miron, G., & Nelson, C. (2001). Student academic achievement in charter schools: What we know and why we know so little Western Michigan University. Kalamazoo, MI 49008-523. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. *Occasional Paper* N. 41.
18. Stekelenburg, C. R. (1991). *The effects of public high school size on student achievement: A meta-analysis*. Unpublished Ed. D., University of Georgia, GA.
19. Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., & West, A. (2006). Does secondary school size make a difference?: A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41–60.
20. Chan, C. (2005). *Are small classes better? Or what makes a small class better?: Paper presented at the Conference on Learning Effectiveness and Class Size*. University of Hong Kong, Hong Kong, May.
21. Oakes, J., Quartz, K. H., Gong, J., Guiton, G., & Lipton, M. (1993). Creating middle schools: Technical, normative, and political considerations. *The Elementary School Journal*, 93(5), 461–480.
22. Wilkinson, I. A. G., Parr, J. M., Fung, I. Y. Y., Hattie, J. (2002) Discussion: Modeling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 521–535.
23. Lubart, T. I., Holling H., & Ushakov, D. V. (2016). Introduction to the special issue «intelligence, creativity and giftedness». *Learning and Individual Differences*, 52, 120.
24. Springer, L., Stanne M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.
25. Lou, Y., Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
26. Druzhinin, V. N. (2007). *Psychology of abilities: selected works*. Monograph. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 541 p. (In Russ.).
27. Ravich-Shherbo, I. V., Marjutina, T. M., Trubnikov, V. I., Belova, E. S., & Kiriakidi, Je. F. (1996). Psychological predictors of individual development. *Voprosy psichologii*, 2, 42–53. (In Russ.).
28. Malyh, S. B., Tihomirova, T. N., & Kovas, Ju. V. (2012). Individual differences in learning abilities: opportunities and prospects for psychogenetic research. *Educational Studies*, 4, 186–199. (In Russ.).
29. Tihomirova, T. N. (2016). *Cognitive foundations of individual differences in academic success: a structurally functional model*. Author's abstract of the dissertation of Doctor of Psychological Sciences. Moscow. (In Russ.).

30. Postavnev, V. M., Postavneva, I. V., Dvojnin, A. M., & Romanova, M. A. (2020). General and particular cognitive abilities as predictors of a child's academic success in the early stages of education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(54), 64–73. (In Russ.).
31. Dvojnin, A. M., & Trockaja, E. S. (2022). Cognitive predictors of academic success: how do general patterns “work” in the early stages of education? *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 27(2), 42–52. (In Russ.).
32. Savenkov, A. I. (2019). *Psychology of child giftedness*. Textbook. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
33. Savenkov, A. I., Aĵgunova, O. A., Krivova, T. A., Pavlenko, T. A., Polkovnikova, N. B., & Savenkova, T. D. (2017). *Development of emotional intelligence and social competence of a child as factors of educational success formation at the stage of transition from kindergarten to primary school*. Monograph. Scientific ed. A. I. Savenkov. Moscow: Pen. (In Russ.).
34. Savenkova, T. D. (2020). *The development of social intelligence of preschoolers*. Textbook for universities. Moscow: Yurait. (In Russ.).
35. Teplov, B. M. (1985). Abilities and giftedness. In: *Selected works: in 2 volumes, vol. 1* (pp. 15–41). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
36. Tihomirova, T. N., Malyh, S. B., Tosto, M. G., & Kovas, Ju. V. (2014). Cognitive characteristics and success in solving mathematical tasks in high school age: cross-cultural analysis. *Psihologicheskij zhurnal*, 35(1), 41–53. (In Russ.).
37. On the system of assessment of educational achievements of younger schoolchildren in the conditions of non-marketed learning. (2003). Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation. *Nachal'naja shkola*, 8, 3–8. (In Russ.).
38. Ziskin, K. E., & Petrovskij, V. A. (2016). Motivating assessment. *Nauka i shkola*, 5, 14–23. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 20.04.2024;  
одобрена после рецензирования: 29.07.2024;  
принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 20.04.2024;  
approved after reviewing: 29.07.2024;  
accepted for publication: 15.09.2024.

### ***Информация об авторе / Information about the author:***

**Алексей Николаевич Рыжов** — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

**Alexey N. Ryzhov** — Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

ryzhovan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>