Приднестровский государственный университет

им. Т.Г. Шевченко

Кафедра общей и детской психологии

# Дипломная работа

**Тема:** *Влияние самооценки на успешность обучения в младшем*

*школьном возрасте.*

Исполнитель:

студентка V курса 505 группы, педагогического факультета, специальность «педагогика и методика начального образования и олигофренопедагогика»

## Сорбало Олеся Федоровна

Научный руководитель:

старший преподаватель

## Казак Аурика Никитична

Тирасполь – 2001г.

### План:

### Введение 3

### Глава I. Теоретическая часть

### 1.1. Проблема успешности обучения 6

### 1.2. Проблема самооценки в младшем школьном возрасте 20

### 1.2.1. Самооценка младшего школьника 20

### 1.2.2. Взаимосвязь оценки учителя и самооценки младшего

### школьника 25

### Глава II. Практическая часть

### 2.1. Программа исследования 34

### 2.2. Методы исследования методики 34

### 2.3. Результаты исследования 36

### Заключение 49

### Литература 52

### Введение

При всем многообразии форм обучения и педагогических учреждений, возникающих в настоящее время, основными по-прежнему остаются задачи обучения и воспитания детей и контроль за этими процессами. В контексте идей личностно-ориентированной сферы образования проблема оценивания в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся и самооценивание выделилось в последние годы в самостоятельное направление. Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов (Б.Г.Ананьев, Ю.К.Бабанский, П.П.Блонский, Дж.Брунер, Л.И.Божович, Л.С.Выгодский, Э.А.Голубева, А.Н.Леонтьев, И.Я.Лернер, А.Р.Лурия, М.Н.Скаткин, Д.Б.Эльконин, А.И.Липкина).

Согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождает потребность ученика или учителя получить информацию о том, соответствует или нет качество знаний и умений учащихся по предмету требованиям программы. Целью оценочной деятельности является, таким образом, контроль успеваемости учащихся и формирования у них адекватной самооценки. Как отмечает А.И. Липкина [41] у обучающегося в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – одного из основных компонентов самооценки.

Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащегося. Итогом акта оценивания учителем результатов учебной деятельности школьника является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражений отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его версия, оценочным суждением, отметкой.

Вместе с тем нельзя не отметить неразработанность концептуальных положений, определяющих сущность педагогической оценки, структуру и механизмы оценочных актов. Так, в предлагаемых определениях оценивание выступает и как процесс [24], и как действие [26], и как деятельность [27], и как совокупность социальных умений [30], и как функция [66].

Актуальность темы исследования также связана с тем, что на фоне большого числа исследований оценочной деятельности учителей вопрос о роли отметок как разновидности фиксируемых оценок учебной деятельности учащихся мало привлекал внимание исследователей, особенно с психологических позиций, не смотря на то, что в числе острых проблем, встающих перед школой и которые должны быть решены для дальнейшего продвижения вперед, возникают и такие, которые носят психологический характер. Прежде всего, это психологические трудности испытываемые школьником в процессе учебы. С одной стороны трудность учебной работы учащегося зависит от особенностей учебного материала, с другой – от возможности, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Актуальна данная тема еще и тем, что борьба за повышение качества обучения и усвоения знаний продолжает оставаться актуальной задачей и на сегодняшний день. Для установления причин неуспеваемости, обусловленных особенностями личности ученика, необходимо выявить, от какого комплекса свойств личности зависит главным образом неуспех обучения. Несмотря на многообразие этих свойств, все же удается выделить некоторые типические их сочетания, которые в наибольшей степени влияют на успешность обучения в младшем школьном возрасте.

Поэтому **целью** нашего исследования является выявление связи самооценки и успешности обучения детей в школе.

**Предметом** исследования явилась самооценка детей младшего школьного возраста. **Объектом** исследования были младшие школьники 2,3,4-х классов.

**Гипотеза** исследования состояла в том, что самооценка влияет на успешность обучения: на протяжении младшего школьного возраста наблюдается динамика развития самооценки, первоначально как успешность обучения влияет на самооценку, а затем как самооценка влияет на успешность обучения.

**Базой** исследования явилась средняя школа №7 г. Тирасполя. В исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1) Анализ литературы по данной теме.

2) Выдвижение гипотезы эксперимента.

3) Выбор методов исследования самооценки.

4) Изучение самооценки детей.

5) Установление связей между самооценкой и успешностью обучения.

6) Анализ результатов исследования самооценки.

7) Формулировка выводов и разработка рекомендаций.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

***1.1. Проблемы успешности обучения***

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удается достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал.

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

1) как преподаватель учит;

2) как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

Специалисты разных отраслей педагогической науки уделяли преимущественное внимание одной или другой стороне данной проблемы. Так, дидакты основным объектом изучения делают педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют преодолению неуспеваемости. Психологи же направляют внимание на изучение особенностей личности неуспевающих учащихся, проявляющихся в процессе учения, на выявление своеобразия самого процесса их учебной деятельности. На вопрос - каковы типичные сочетания особенностей школьников, определяющие характер неуспеваемости – отвечают психологические исследования. Дидактическая основа для таких исследований содержится в работе А.М.Гельмонта [24]. В этой работе дан дифференцированный анализ неуспеваемости школьников и ее причин. Один из критериев, который положен А.М.Гельмонтом в основу дифференциации неуспеваемости носит психологический характер – это степень легкости (или трудности) преодолимости отрицательного явления. Основное значение приобретают причины, зависящие от учащегося:

1) плохая подготовленность и значительные пробелы в знаниях;

2) отрицательное отношение к учению;

3) отсутствие привычки к организованному труду, недостаточный уровень общего развития.

А.М.Гельмонт указывает как тесно переплетаются причины, зависящие от учителя и ученика, насколько эффективен тот педагогический подход, который опирается на знание индивидуальных особенностей учеников и как отсутствие данного подхода приводит к формированию в ходе обучения новых отрицательных качеств еще больше затрудняющих процесс обучения. Длительная неуспеваемость вызывает у школьника моральную и психическую травму, порождает неверие в свои силы.

В.И.Самохвалова [66] выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

1) отношение к учению;

2) организация учебной работы;

3) усвоение знаний и навыков.

Эти показатели могут по разному проявляться у детей с одинаковой успеваемостью, т.к. не обнаруживается однозначных связей между степенью успешности в учении и отношение к учению. Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А.С. Славиной [65], где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной «интеллектуальной пассивностью». Данная «пассивность» проявляется в нежелании думать, в стремлении избежать всяких умственных усилий. Она обнаруживается у школьников при осуществлении учебной деятельности.

Свои исследования А.А. Бударный [14] использует для обоснования необходимости введения на уроке дифференцированных форм обучения. Изучая исследования психологов, он наблюдал, как учащиеся одного класса воспринимают и усваивают материал урока. Деля учащихся на группы А.А.Бударный опирается на такие психологические особенности:

1) обучаемость, проявляющаяся в различной степени легкости и быстроты усвоения знаний;

2) работоспособность.

А.А.Бударный считает, что пониженная обучаемость компенсируется высокой работоспособностью и, наоборот, высокая обучаемость безрезультатна в сочетании с низкой работоспособностью.

В своих работах М.Н.Волокитина опирается на отношение учащихся к учебе. Она считает, что учащиеся с высокоразвитым чувством ученического долга компенсируют прилежанием трудности в учении. Ученики, которые формально относятся к учебным занятиям, убеждены в непосильности разрешения имеющихся у них проблем.

Работы Н.А. Менчинской и З.И. Калмыковой [46] показали, что учащиеся не знают рациональных приемов запоминания учебного материала и не умеют мыслить, что они не обучены этим умениям.

Понятие «обучаемость» использовал Б.Г.Ананьев [3], трактуя этот термин как восприимчивость ребенка к обучению.

Различие в обучаемости проявляется у школьников достаточно широко при усвоении различных предметов и в разных видах деятельности, а также характеризуется относительной устойчивостью.

Г.П.Антонова [6] в своих исследованиях пришла к выводу, что относительная устойчивость «стиля» умственной работы, проявляющаяся у школьников в процессе решения различных учебных задач, свидетельствует о том, что у них сформировались в большей или в меньшей степени качество или свойство ума. Но это не означает, что дети, обнаруживающие пониженную обучаемость, обречены на постоянные неудачи в учении. Это свидетельствует о том, что у них сформировались некоторые отрицательные качества ума, которые и проявляются, когда предъявляются требования к самостоятельной умственной деятельности. Необходима поэтому длительная специальная работа, направленная не только на обогащение детей знаниями, умениями и навыками, но и, прежде всего, на изменение качеств их мыслительной деятельности, на изменение сформированного у них подхода к процессу усвоения знаний и применения их решению новых задач. Таким образом, обучаемость, т.е. способность к учению, является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию. Однако, с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью. Данные выводы отмечаются в работах А.А.Бударного [14] и Н.С.Лейтеса [35].

Сохраняет свое значение введенное Л.С.Выготским [21] понятие «зоны ближайшего развития», которое означает умственные возможности учащихся, реализующиеся в условиях сотрудничества со взрослыми, при их помощи.

В исследованиях по психологии обучения, направленных на анализ особенностей обучаемости сочетаются две задачи:

1) выяснение того, как, какими способами школьники самостоятельно «добывают» новое знание;

2) установление видов помощи, какие необходимы для того, чтобы школьник мог успешно справиться с заданием.

Иначе говоря, процесс обучения опосредуется индивидуально психологическими способностями ученика, а также вследствие того, чему и как обучают ученика.

Н.С. Лейтис [35] ввел понятие «психологических компонентов усвоения», под которыми он понимал связанные многогранные стороны психики учащихся, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели. К таким компонентам относятся:

1) положительное отношение учащихся к учению;

2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;

3) процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала;

4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Многие психологи, анализируя процесс обучения, отмечают, что он является недостаточно управляемым процессом. Одним из возможных путей сделать обучение управляемым процессом – специальная организация процесса усвоение как процесса заданного. Наиболее разработанной в этом направлении является система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Согласно этой теории совершаются процессы интериоризации действий – постепенного преобразования внешних действий во внутренние, умственные. Соответственно этому и строится процесс обучения. Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой психологических основ программированного обучения (Л.Н.Ланда и др.). Программированное обучение предполагает такую организацию обучения, когда обучающийся не может сделать следующего «шага» в усвоении, не овладев предыдущими. Ученик все время дает информацию о том как он усваивает материал. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения, обеспечивается активность каждого ученика. Каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме, стиле.

В.В.Давыдов [27] считает специфической потребностью и мотивом учебной деятельности ученика теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Поставить перед школьником учебную задачу - это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий. Одним из значимых компонентов учебной деятельности является система особых действий по решению задач. Он выделяет следующие учебные действия, которым в зависимости от конкретных условий их выполнения соответствуют операции:

1) преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

2) моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;

3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в "чистом виде";

4) выделение и построение серии частных конкретно-практических

задач, рожаемых общим способом;

5) контроль за выполнением предыдущих действий;

6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников может происходить лишь на основе определенного принципа развертывания материала, адекватного содержательному обобщению, который детерминируется теоретическими формами общественного сознания и требованиями духовного производства. В настоящее время это осуществимо только в специально организуемых экспериментальных условиях.

В конце 50-x годов Д.П.Эльконин [72] выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка. Д.П.Эльконин выделил 2 типа ведущей деятельности: деятельность в системе "ребенок-общественный предмет" и деятельность в системе "ребенок-взрослый", где усваиваются цели, мотивы деятельности, нормы человеческих взаимоотношений. Учебная деятельность относится к группе деятельностей, где происходит усвоение выработанных способов действий c предметами и эталонов, выделяющих в предмете те или иные их стороны. Особенность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Характер усваиваемого содержания является внешней, независимой от субъекта формой существования действительности, которая оказывает влияние на его психическое развитие. Были вычленены такие структурные компоненты, как учебная задача, учебные действия и операции, учебные действия контроля и оценки.

Следующий этап в изучении учебной деятельности состоит в пристальном внимании исследователей к новообразованиям, каждое из которых есть новый тип отношения ребенка к разным сторонам окружающей действительности. Это следующие типы новообразований:

1) новый тип отношения ребенка к изучаемому предмету, который проявляется в умении вычленять в нем параметры;

2) новый тип отношения ребенка к собственной деятельности - произвольность (саморегуляция),

3) новый тип отношения к своей деятельности как совместной.

Выполнение относительно простых и элементарных форм самоконтроля, сопровождающих предметные преобразования, является важным условием формирования самостоятельной учебной деятельности по управлению своим поведением.

В исследованиях П.П.Блонского [10] фигурирует понятие «усвоение». Он отмечает, что нельзя смешивать проблему усвоения знаний с проблемой памяти, что усвоение знаний не сводится только к памяти, оно предполагает мыслительную деятельность субъекта, употребляется это понятие в широком смысле, обозначая термином "усвоение" познавательную деятельность, включающую целый ряд психических процессов:

восприятие памяти, мышление.

Н.А.Менчинская [45] считает, что усвоение знаний предполагает не только участие мыслительных процессов. Усвоение непосредственно связано также с особенностями личности - ее чувствами, волей и т.д. При изучении усвоения знаний она выделяет 3 ряда явлений:

1) само знание, т.е. продукт, результат, сформированный в ходе обучения;

2) сам мыслительный процесс, о помощью которого достигается тот или иной результат,

3) определенные качества мыслительной деятельности ученика, сформированные в его жизненном опыте в условиях воспитания и обучения, действительное усвоение возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал применять соответствующие знания.

С возрастом расширяются познавательные возможности учащихся. Поэтому говорят о наличии прямой связи между возрастными этапами и этапами усвоения, при этом необходимо иметь в виду следующее: уровень усвоения знаний зависит не только от возрастного уровня развитая, но и от степени трудности усваиваемого учебного материала. Выделяют в познавательной деятельности в качестве ведущих процессов анализ и синтез. Таким образом, основные закономерности, которые помогают раскрыть сущность перехода от низших этапов усвоения знаний к высшим, - закономерности анализа и синтеза.

Работы, проведенные Н.Ф.Добрыниным [28], показывают, что общее значение получаемых в школе знаний постепенно переходит в личную значимость их для учащихся, связанную с потребностями, интересами и убеждениями личности. В результате этого знания преобретают все более действенный характер. Только правильно организованное обучение, лишенное формализма, приводит учащихся к более полному пониманию значимости получаемых знаний и тем самым готовит их к участию в жизни. Его исследования показывают, что когда объективная значимость знаний, умений и навыков действительно понимается учащимися, становится для них ясной, вызывает у них положительное отношение и интерес к ним, то эти знания и усваиваются более успешно.

Н.С.Лейтес [36] указывает на общепризнательность того, что умственное развитие не сводится к объему знаний и умственных операций, которыми владеет школьник, подлинное умственное развитие, по его мнению, не является чем-то внешним по отношению к способностям. Внутренняя близость, в некоторых отношениях, единство умственного развития и умственных способностей не могут вызвать сомнение. Он считает, что последовательное увеличение умственных сил по мере продвижения школьников от младших классов к старшим не пропорционально росту обучаемости. Важна не только количественная сторона, т.е. не только то, что сам масштаб уровня умственного развития меняется от возраста к возрасту. Существует и качественная сторона умственного развития, обусловленная возрастным этапом. Уровни умственного развития неотделимы от других особенностей возраста, которые придают им своеобразие, имеющее прямое отношение к успешности учения. Развитие умственных сил происходит как бы по опирали - от одного уровня и преобладанияодних предпосылок способностей к новому, более высокому уровню с другими предпосылками способностей, имеющих важное значение для успешного обучения.

Личностный подход при изучении умственных особенностей школьников присущ ряду исследований последних лет, проводимых под руководством Н.А.Менчинской.

Особенности умственного развития и обучаемости ученика в каждом периоде школьного детства лишь частично и временно обнаруживают становление его способностей. Обучаемость у детей непосредственно характеризует только учебные способности.

Лейтес считает, что не может быть просто поставлен знак равенства между обучаемостью (или уровнем умственного развития) и способностью. В школьные годы можно говорить о тех или иных предпосылках способностей, влияющих на обучение.

Розенталь У.Д. [60] указывал, что способностями можно называть такие индивидуально- психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности, в частности учебной. Но не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения учебной деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность. Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности в обучении вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Теплов выделяет понятие "одаренность", под которым он понимал качественно - своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнение учебной деятельности.

Таким образом, анализ исследований, посвященных психологическим проблемам успешности обучения, показывает, что на пути к решению этих проблем сделано немало. Однако еще возникает много вопросов о причинах, обуславливающих трудности в учении. Необходимо более углубленное изучение особенностей личности школьника, помогающие ему в устранении трудностей и успешному овладению им школьной программой.

Особый интерес представляет понятие "обучаемость". Основной показатель обучаемости "темп продвижения". По данным Н.А.Менчинской и ее сотрудников быстрее обучаются те ученики, чей уровень развития выше. В ходе возрастного развития происходят качественные изменения умственных возможностей, связанные о ограничением некоторых умственных достоинств предшествующих возрастных периодов. Обучаемость детей непосредственно характеризует лишь учебные способности. Усвоение одного и того же материала у каждого ученика происходит по-разному, а следовательно требует разных педагогических усилий в зависимости от уровня и своеобразия развития ребенка. Пенять причину учебных неудач не всегда просто, но знать ее необходима. К детям надо подходить как к постоянно развивающимся, меняющимся личностям. Так как некоторые дети очень рано проявляют общие способности или специальные способности к каким-либо видам деятельности, то надо сделать вое возможное, чтобы такому ребенку было интересно учиться в школе, чтобы именно в школе получали дальнейшее развитие его способности, самооценка способностей учащихся в процессе школьного обучения - это осознание ими своей успешности в овладении материалом того или иного учебного предмета. В зависимости от того, считает ли себя младший школьник способным усвоить школьные предметы, у него складывается определенное отношение к себе: укрепляется или утрачивается вера в свои интеллектуальные возможности.

В практике школьной жизни учителю на каждом шагу приходится сталкиваться с отрицательными эмоциональными реакциями учеников на оценки, замечания, требования, на трудности в учебной работа. Часто учитель не понимает источника этих реакций, а эти реакции являются, с одной стороны, показателем какого-то неблагополучия в воспитании ребенка, о другой - они сами влияют на отношение ребенка к учению, к школе, к учителю, на формирование его взглядов и интересов, на формирование его личности. Эти реакции могут быть разной глубины и силы, разной длительности.

Л.А.Славина и Л.И.Божович пришли к выводу, что ребенок не принимает требований взрослых потому, что эти требования не имеют для него подлинного смысла, даже имеют другой, прямо противоположный смысл. Такое явление было условно названо Л.А.Славиной "смысловым барьером" [65].

Реакции учащихся определяются не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и какими-то внутренними психическими особенностями ученика, связанными с его самооценкой и отношением к себе.

Л.С.Славина [65] считает, что различие в успеваемости можно было уничтожить, если бы учителя учитывали индивидуальные особенности своих учеников и осуществляли к ним индивидуальный подход. У разных учеников неуспеваемость вызывается различными причинами. У одних основная причина неуспеваемости связан с неправильно сформировавшимся отношением к учебе, у других причиной неуспеваемости является трудность усвоения материала, у третьих – неправильные овладения приемами учебной деятельности. Встречаются такие ученики, успешность которых значительно снижается из-за того, что у них не развиты учебные интересы. Еще чаще встречается то, что на первоначальную причину, вызвавшую неуспеваемость данного ученика, наслаиваются новые вторичные явления, происшедшие в результате уже появившейся неуспеваемости.

Так, роли самооценки в формировании уверенности и неуверенности школьника в своих знаниях и в своих силах посвящена работа Е.А.Серебряковой [63]. Автор показала, что в зависимости от характера саммоценки (ее адекватности, устойчивости) у школьника возникает уверенность в себе, неуверенность или самоуверенность, т.е. определенные черты характера. В результате исследования автору удалось выявить целый ряд условий формирования самооценки: роль, функция и место в этом процессе оценки другими людьми деятельности ребенка, значение оценки самим ребенком результатов собственной деятельности.

Е.А.Серебрякова [63] также сделала вывод о том, что самооценка, закрепившаяся и ставшая чертой характера не ограничивается рамками одной какой-либо деятельности, а распространяется и на другие виды деятельности. Из целого ряда исследований следует, что важным фактором формирования личности ребенка является оценка его окружающими взрослыми. Эмоциональное самочувствие ребенка зависит от того, какие взаимоотношения сложились у него с окружающими людьми, отвечает ли он требованиям, которые ему предъявляются, иначе говоря, от того, насколько удовлетворяется потребность ребенка в положительной оценке. Наряду с этим очень рано у детей возникает самооценка, т.е. способность оценивать свои качества и умение, которые, в свою очередь, начинают определять его поведение. С возрастом самооценка как мотив поведения и деятельности начинают играть все большую роль в жизни ребенка и в формировании его личности. Она становится все более устойчивым образованием. На определенном этапе развития потребность в сохранении сложившейся самооценки может стать не менее, а иногда, даже более значимой, чем потребность оценки окружающих. Эти вопросы были предметом обучения в исследованиях М.С. Неймарк [48], Л.С. Славиной [65].

В них изучалось влияние на личность несоответствие между тем, как оценивает ученика учитель, и тем, как ученик оценивает сам себя. В результате предшествующего опыта под влиянием оценок окружающих и результатов его деятельности у ребенка складывается потребность в сохранении привычной для него самооценки.

Поскольку на определенном этапе у детей складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний, это ведет к возникновению новой потребности быть не только на уровне требований окружающих, как на уровне собственных требований к себе. «Усваивая требования окружающих, вырабатывая собственную оценку окружающего и самооценку, дети постепенно эмансипируются от непосредственного влияния ситуации. Главным стимулом их психического развития с возрастом становится не только стремление получить одобрение окружающих, но и потребность выполнять собственное требование к себе и быть на уровне тех задач, которые они сами перед собой ставят», – пишет Л.И.Божович [12].

***1.2. Проблемы самооценки в младшем школьном возрасте***

**1.2.1. Самооценка младшего школьника**

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания. Эти исследования сконцентрированы вокруг двух групп вопросов. С одной стороны, в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. По данному вопросу можно выделить работы таких психологов, педагогов как: Б.Г.Ананьев [4], А.Н.Леонтьев [37], С.С.Рубинштейн [61], М.Н.Скаткин [64].

В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Можно выделить публикации А.И.Липкиной [41], Е.И.Савонько [62], Е.А.Серебряковой [63], В.А.Горбачевой [26].

Л.С.Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить сое целостное поведение в соответствии с социальными нормами.

Р.Бернс [8], анализируя большое число исследований американских авторов, отмечает, что на грани дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии самооценки. Однако расширительное толкование этого понятия лишает выводы конкретности, не позволяет достаточно охарактеризовать происходящие изменения.

Достаточно очевидно, что оценка себя не существует изолировано от представления о самих оцениваемых качествах. Поэтому, самооценку следует рассматривать в аспекте общего представления о себе. Согласно имеющимся в науке данным в состав содержательных представлений субъекта о том, каков он, не входят ценностно-нейтральные качества, лишенные для субъекта личностного смысла. Эти качества наделяются субъектом высокой позитивной или негативной ценностью.

Проведенное Элькониным и его группой экспериментальное исследование опиралось на следующие гипотезы:

1) Ранний «Образ Я» появляется в связи с «кризисом семи лет» поскольку к этому возрасту вызревают когнитивные предпосылки для его формирования. Именно в этом возрасте ребенок отходит от непосредственного слитного ощущения себя. Его отношения с самим собой опосредуются.

2) Ранний «Образ Я» носит скорее предвосхищающий, чем констатирующий и вероятнее ценностно-заданный, чем познавательный характер.

В течении учебного года у детей происходит формирование самооценки. Некоторая ситуативная самооценка, не связанная с содержательным представлением о себе, появляется раньше, чем «Я-концепция». Однако, самооценка становится значительно более устойчивой и внеситуативной именно тогда, когда она связывается с «Я-концепцией», при этом содеражательные расхождения между ними не обнаруживаются. Во время учебного года «Образ Я» увеличивается в два раза.

Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Младшие школьники могут осуществлять самоконтроль только под руководством взрослого и с участием сверстников. Представления о себе основа самооценки младших школьников. Самосознание ребенка осуществляется в учебной деятельности.

Неоднозначны критерии самооценки. Индивид оценивает себя двумя путями: ) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в, какой-либо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их. Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и всю социальную ситуацию в целом. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность. Частных самооценок бесконечно много. Судить по ним о человеке, не зная системы его личных ценностей, того, какие именно качества или сферы деятельности являются для него основными, невозможно [41].

Изучение роли самооценки в познавательной деятельности обнаружило, что особое значение ребенок придает своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит. Так, в проведенном исследовании ни один из учеников (в том числе неуспевающие), перечисляя причины своей недостаточно эффективной или плохой успеваемости, не сослался на затруднения в понимании учебного материала, в овладении навыками, приемами мыслительной деятельности и пр. Все дети предпочитали считать себя (и считаться) ленивыми, недисциплинированными, но никто не относил свой неуспех за счет недостаточных интеллектуальных способностей.

Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут свои ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. После успеха в решении задачи выбирают такую же или более трудную. После неудачи проверяют себя или берут задачу менее трудную.

Дети с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха в учебной деятельности. Это основывается на правильной самооценке своихвозможностей и способностей. Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников проявляется ярко в их поведении и чертах личности. Дети выбирают легкие задачи. Они как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой учебной деятельности. Нормальному развитию детей о заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Они ждут только неудачи.

Эти дети очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку.

Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности.

Устойчивая самооценка младшего школьника формирует его уровень притязаний. При этом у младшего школьника возникают потребность сохранить как самооценку, так и основанный на ней уровень притязаний.

Знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди, как социальные существа, неизбежно включаются. Особенно важно учитывать самооценку ребенка. Как и все в нем, она еще только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей - один из основных компонентов самооценки.

В самооценке отражаются представления ребенка как об уже достигнутом, так и о том, к чему он стремится, проект его будущего - пусть еще несовершенный, но играющий огромную роль в саморегуляции его поведения в целом и учебной деятельности в частности

В самооценке отражается то, что ребенок узнает о себе от других, и его возрастающая собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

Известно, что дети по-разному относятся к допускаемым ими ошибкам. Одни, выполнив задание, тщательно его проверяют, другие тут же отдают учителю, третьи подолгу задерживают работу, особенно если она контрольная, боясь выпустить ее из рук. На замечание учителя; «В твоей работе есть ошибка» - ученики реагируют неодинаково. Одни просят не указывать, где ошибка, а дать им возможность самим найти ее и исправить. Другие с тревогой, бледнея или краснея, спрашивают; «А какая, где?» И, безоговорочно соглашаясь с учителем, покорно принимают его помощь. Третьи тут же пытаются оправдаться ссылками на обстоятельств.

Отношение к допущенным ошибкам, к собственным промахам, недостаткам не только в учении, но и в поведении - важнейший показатель самооценки личности.

Наиболее естественно, как уже отмечалось, реагируют на ошибки в их работах дети с правильной самооценкой. Они обычно даже с интересом самостоятельно ищут ошибку: «Мол, интересно, в чем? Какая?» Дети с пониженной самооценкой, если им предложить самим найти свою ошибку, обычно молча перечитывают работу несколько раз, ничего в ней не меняя. Нередко они сразу опускают руки и отказываются проверять себя, мотивируя тем, что все равно ничего не увидят. Благожелательное отношение учителя, поощрения служат существенным стимулом, поддерживающим их деятельность.

Поощряемые и подбадриваемые учителем, они постепенно включаются в работу и нередко сами находят ошибку.

Как уже говорилось, в самооценке ребенка отражается не только его отношение к уже достигнутому, но и то, каким он хотел бы быть, его стремления, надежды. Самооценка теснейшим образом связана с тем, на что человек претендует.

Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Из наблюдений известно, что дети с повышенной самооценкой не обязательно расхваливают себя, но зато они охотно бракуют все, что делают другие. Ученики с пониженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения товарищей.

Дети, которые не критичны к себе, часто очень критичны к другим. Если маленькому школьнику (первокласснику, второкласснику), который обычно получает хорошие отметки и высоко оценивает себя, дать на оценку его собственную работу и такую же по качеству работу, выполненную другим, то себе он поставит 4 или 5, а в работе другого найдет массу недостатков.

Ребенок не рождается на свет с каким-то отношением к себе. Как и все другие особенности личности, его самооценка складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе.

Дети с высокой самооценкой отличались активностью, стремлением к достижению успеха как в учении и общественной работе, так и в играх.

Совсем по-иному ведут себя дети с низкой самооценкой. Их основная особенность - неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях и делах они ждут только неуспеха.

Обнаружилось, что нет никакой связи между самооценкой ребенка и материальной обеспеченностью семьи. Зато прочность семьи оказалась очень важным фактором; в распавшихся семьях чаще встречались дети с пониженной самооценкой.

Не выявилось связи между самооценкой ребенка и количеством времени, которое родители проводят вместе с ним. Главнее - не сколько, а как общаются родители с ребенком. Важно бережное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, их интерес к жизни сына или дочери, понимание характера, вкусов, знание друзей. В семьях, где воспитывались дети с высокой самооценкой, родители, как правило, привлекали детей к обсуждению различных семейных проблем и планов, К мнению ребенка внимательно прислушивались и относились к нему с уважением и тогда, когда оно расходилось с родительским.

Совсем другая картина открылась в семьях, где жило большинство детей с пониженной самооценкой. Родители этих учеников не смогли сколько-нибудь содержательно охарактеризовать своего ребенка. Эти родители включаются в жизнь своих детей только тогда, когда они создают для них определенные трудности; чаще всего толчком к вмешательству служит вызов родителей в школу.

He существует практически такого действия, которое мог бы предпринять учитель, не опасаясь, что ребенок с заниженной самооценкой не даст ему негативной интерпретации. Неважно, насколько позитивным будет выглядеть это действие в глазах других детей, насколько сам учитель будет вкладывать в него искренние благие намерения – ребенок может отреагировать отрицательно в любом случае. Вот почему так важно, чтобы у ребенка с раннего детства формировалось положительное представление о себе [42].

Развитие самосознания у ребенка в младшем школьном возрас­те проявляется в том, что у детей постепенно возрастает критич­ность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь объективными обстоятельствами, второклас­сники и третьеклассники относятся к себе уже более критично, оценивая не только успехи, но и свои неудачи в учении. В младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно -ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Если самооценка первоклассника почти полностью зависит от оце­нок и поведения взрослых, то ученики 2 и 3 классов оценивают свои достижения более самостоятельно, подвергая критической оценке и оценочную деятельность самого учителя. Становясь само­стоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функ­цию мотива деятельности младшего школьника.

**1.2.2. Взаимосвязь оценки учителя и самооценки младшего школьника**

Оценивая знания учитель одновременно оценивает личность, ее возможности и место среди других. Именно так воспринимаются оценки детьми. Ориентируюсь на оценки учителя, дети сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, старательных или нестарательных и т.д. Можно выделить 3 группы детей по степени сформированности у них представлений о себе. В учебной деятельности эти дети больше ориентируются на знания о себе, чем на оценку взрослых и быстро приобретают навыки самоконтроля. 2-ая группа учащихся характеризуется тем, что представления ее членов о себе неадекватны и неустойчивы. У них нет достаточного умения выделять существенные качества у себя, анализировать свои поступки. Лишь в некоторых ситуациях дети этой группы могут оценивать себя адекватно. Такие дети требует особого руководства по формированию навыков самоконтроля. Для детей 3-й группы характерно то, что их представления о себе содержат характеристики, данные им другими, особенно взрослыми. У них нет стремления заглянуть в свой внутренний мир, их представление о себе неустойчиво, самооценка неадекватная. Недостаточные знания самих себя приводят этих детей к неумению ориентироваться в учебной деятельности на свои объективные возможности и силы.

Педагогическая практика показывает, что некоторые учителя не всегда осознают роль своих оценочных суждений в формировании самооценки младших школьников – одного из важнейших средств воздействия на развитие личности, поэтому совершенствование оценочной деятельности учителя, изучение ее механизмов является одним из резервов повышения эффективности воспитательной работы, повышения общественной активности юных граждан.

Оценочная деятельность учителя обычно осуществляется в форме отметок в журнале и в вербальной форме. Между этими двумя формами оценок имеется существенное различие. Оценка, которую учитель ставит в журнал, является официальным документом. Поэтому учитель ставит ее на основе специально разработанных критериев и требований общества. К вербальным же оценочным суждениям учителя общество предъявляет лишь общие, принципиальные требования, не контролируемые строгими показателями, – они должны отвечать гуманистическим тенденциям народного образования, способствовать развитию учащихся. Поэтому вербальная оценка не менее ответственна для учителя, чем оценка в журнале. Она позволяет педагогу учитывать сложившуюся ситуацию, подчеркивать прилежность учеников, которым трудно дается учеба, и наоборот, выражать осуждение способных, но ленивых из них.

Как правило, самооценка младшим школьником своей учебной деятельности ориентирована на оценки, выставленные в журнал, поскольку они являются основанием для социального контроля и санкций. Однако вербальная оценка может играть доминирующую роль в формировании самооценки ученика, если педагог умеет правильно ею пользоваться. Это связано и с тем, что она более лабильна, эмоционально окрашена, а следовательно, более доходчива до ума и сердца подростка.

С поступлением в школу в жизни ребенка начинается новая полоса; ведущей формой его деятельности становится учебная деятельность с ее особым режимом, особыми требованиями к его нервно-психической организации и личностным качествам. Результаты этой деятельности оцениваются особыми баллами.

Теперь уже именно это определяет его лицо и место среди других людей. Успехи и неудачи в учении, оценка учителем результатов его учебного труда начинают определять и отношение ребенка к самому себе, т. е. его самооценку. Психологи и педагоги специально изучают влияние, которое оценки учителя оказывают на ребенка. [1, 3, 10, 26, 29, 41] Группа учеников (каждый самостоятельно) выполняла учебное задание в присутствии учителя. К одним детям учитель постоянно подходил, интересовался тем, что они делают, хвалил, поощрял. К другим детям он тоже подходил, но обращал внимание главным образом на допускаемые ими ошибки и делал им в резкой форме замечания. Некоторых детей он вообще оставил безо всякого внимания, ни к кому из них ни разу не подошел.

Результаты оказались следующими; лучше всех справились с заданием те дети, которых учитель подбадривал. Гораздо хуже выполнили задание те ученики, которым учитель портил настроение своими замечаниями. Совершенно неожиданным оказалось то, что самые низкие результаты получились не у тех, кому учителя делал резкие замечания, а у детей, которых он вообще не замечал, никак не оценивал.

Этот опыт очень убедительно показал, что человек, который работает, нуждается в определенном отношении к тому, что он делает, испытывает потребность в том, чтобы результаты его труда оценивались. Больше всего он нуждается в одобрении, в положительной оценке. Его очень огорчает отрицательная оценка. Но совсем выводит из строя, действует угнетающе и парализует желание работать равнодушие, когда его труд игнорируется, не замечается, поэтому знать самооценку ребенка очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения. Особенно важно учитывать самооценку ребенка, т.к. она еще формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействие оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как к личности. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки, в которой отражается то, что ребенок узнает о других, и его возрастающая собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

На практике, организуя учебно-воспитательную работу учитель, обычно, соотносит достигаемые детьми результаты с их умственными способностями и отношением к учению, не принимая в расчет самооценку ребенка, его собственные представления о своих способностях. Между тем, от этих представлений зависит большая или меньшая уверенность в своих силах, отношение к ошибкам и ряд других моментов учебной деятельности.

Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих способ­ствуют так же еще более низкие, чем оценки учителя, сооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности. Уже во 2 классе у отлично успевающих детей формируется завышенная самооценка, пренебрежительное отношение ко всем тем, кто не отличник. В учебной деятельности учащихся имеется значительная из класса в класс возрастающая диспропорция между объемом и сложностью науч­ной информации, которую им надлежит усвоить, и теми способами, которые им для этой цели даются.

Объем и сложность этой информации все больше и больше превышают те способы и приемы, которые учащимся даются для ее усвоения. Трудности которые они испытывают вследствие невладения рациональными способами усвоения снижают их интерес к учебному предмету и субъективно переживаются ими как "недоработки", "не­доделки", связанные с собственной неорганизованностью. Учащиеся склонный считать, что они могут хорошо учиться, но не очень это­го хотят, что у них есть для этого все интеллектуальные возмож­ности, но не хватает общественных, характеристических, волевых качеств.

Соотнесение собственной оценки своей учебной деятельности с оценкой, которую эта деятельность получает у других, умение учитывать точку зрения других, возникновение этого двухсторон­него подхода существенная веха на пути формирования у учащих­ся критической самооценки достигнутых результатов учебной дея­тельности. Важна не только адекватная оценка учителем самого по себе объективного результата учебной деятельности, но и учет того, что усматривает и ценит в этом результате сам учащийся. [43]

Организуя учебно-воспитательную работы, учитель обычно соотносит достигаемые детьми результаты c их умственными способностями и отношением к учению, не принимая в расчет самооценку ребенка, его собст­венные представления о своих способностях, своей личности и об уровне реализации этих возможностей и способностей в учебной деятельности. От этих представлений зависит большая или мень­шая уверенность ученика в своих силах, осознание полученного результата как успеха или неуспеха, отношение к допущенным ошибкам, выбор для решения задачи в зависимости от степени ее трудности и ряд других моментов учебной деятельности, Поэтому необходимость с формировать у ребят-школьников контроль и самооценку не вызывает никаких сомнений. Необходимо довести до сознания младшего школьника то, что повторяя урок самому себе товарищам, родителям, можно убедиться, выучил ты его или нет, т.е. показать контролирующую функцию повторения. Необходимо приучать ребенка все время, и в процессе работы, и по ее окон­чании, сравнивать свою работу с каким-то образцом. В качестве образца для сравнения может выступать не только то, что демон­стрировал учитель в классе, но и ответы лучших учеников. Чем раньше поймет младший школьник необходимость постоянного само­контроля, тем лучше. Очень большую ошибку делают те родители, которые берут функцию контроля на себя и стремятся как можно дольше удержать ее за собой.

На первых порах подобная помощь бывает нужна маленькому школьнику, но оказывая ее, взрослые должны все время помнить, что главная цель заключается ж том, чтобы всему этому постепен­но научить самого ребенка, а не подменять его как можно дольше, к чему часто стремятся родители. В подобной ситуации ребенок не чувствует ответственности за плохо выполненное задание.

Таким образом, помочь ребенку c первых дней обучения овладеть контролем, показать, что это такое, как он осуществляется, и постепенно приучить его самого контролировать и оцени­вать свои действия - вот задача, которая встает перед взрослы­ми. До сознания ребенка необходимо довести, что само по себе первоначальное понимание еще не обеспечивает уверенного ответа, когда его вызывают на уроке. Необходимо обратить особое внима­ние на то, чтобы у школьника постоянно складывались достаточно прочные, устойчивые и объективные критерии оценки самого себя и своих знаний.

Результаты психологических исследований свидетельствуют о том, что первоначальная оценка ребенком своих личностных качеств, поступков является простым отражением той оценки, которую дают этой деятельности и этим качествам воспитатели, учителя, родители. Поэтому эту стадию в развитии самооценки считают «предсамооценкой».

Процесс же формирования подлинной самооценки включает в себя, по данным этих исследований, два этапа:

1) самооценка подвергается внешним действиям;

2) в сферу самооценки включается его внутреннее состояние, личностные качества.

Материалы психических исследований показывают, что усвоение учащимися требований, которые должны удовлетворять их учебную деятельность, осуществляются опосредованно, через оценку результатов этой деятельности учителем.

Психологические исследования и наблюдения свидетельствуют о том, что на процесс формирования самооценки учащегося решающее влияние оказывает оценка их учебной деятельности и поведение учителей.

Во многих работах [1, 3, 7, 10, 43, 66] подчеркивается, что оценка знаний учащихся учителем способствует их продвижению, имеет обучающий, воспитывающий характер. Однако существует проблема у опытных педагогов, умело пользующихся пятибалльной оценочной системой, оценка качества выполняемых учащимися учебных работ. Специально проведенные наблюдения показывают, что среди многих причин досадного «топтания на месте» немалую роль играет неизвестная учителю оценочная деятельность самих учащихся.

Результаты этих наблюдений показывают, что школьники ведут оценку своих знаний параллельно, но не согласованно с учителем.

Часть оценок переносится ребенком на самого себя – это оценки поведения и качеств личности. Наиболее интенсивно развивается у ребенка-первоклассника оценка в выполнении учебных заданий. Это естественно, поскольку ему каждый день и применительно к разным занятиям приходится слышать оценки педагогов. При этом выявляется такая закономерность: сперва у ребенка формируются критерии оценки и их применение по отношению к другим, а затем – далеко не в полной форме – по отношению к себе.

В ходе учебно-воспитательного процесса у школьников постепенно возрастает критичность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только с объективными обстоятельствами. Второклассники и в особенности третьеклассники относятся к себе уже более критично, делая предметом оценки не только хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении.

Постепенно возрастает и самостоятельность самооценок. Если самооценки первоклассников почти полностью зависят от оценок их поведения и результатов деятельности учителем, родителями, то ученики вторых и третьих классов оценивают достижения более самостоятельно, делая, как мы уже говорили, предметом критической оценки и оценочную деятельность самого учителя (всегда ли он прав, объективен ли).

На протяжении школьного обучения, уже в пределах начальных классов, смысл отметки для ребенка существенно меняется; при этом он находится в прямой связи с мотивами учения, с требованиями, которые сам школьник к себе предъявляет. Отношение ребенка к оценке его достижений все больше и больше связывается с потребностью иметь возможно более достоверное пред­ставление о самом себе.

Влияние оценок учителя на формирование личности ребенка, на его отношение к себе, к другим и других к нему трудно переоценить.

Система оценок, которая в учебно-воспитательном процессе служит главным средством воздействия учителя на учащихся, является, таким образом, гораздо более сложным, мощным и тонким орудием, чем это обычно предполагается.

Используя ту или иную меру воздействия, воспитатель, по утверждению К.Д. Ушинского, должен представить себе ее психологическую основу, т.е. действовать не вслепую, а знать, на что она рассчитана и чего он от нее ждет.

Оценочные баллы, которые выставляет учитель, должны безусловно соответствовать действительным знаниям детей. Однако педагогический опыт показывает, что в оценке знаний учащихся требуется большой такт. Важно не только, какую оценку поставил учитель ученику, но и то, что он при этом сказал. Ребенок должен знать, чего ждет от него учитель в следующий раз. Не следует захваливать хороших учеников, особенно тех детей, которые достигают высоких результатов, но без особого труда. Зато нужно поощрять в той или иной форме малейшее продвижение в учении хотя и слабого, но трудолюбивого, старательного ребенка.

Главное, что должно определять отношение каждого учителя к каждому учащемуся (независимо от уровня его знаний и индивидуальных психологических особенностей), - это глубокая вера в растущего человека, в его возможности.

**ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

***2.1. Программа исследования***

Для того, чтобы провести нашу экспериментальную работу, мы выявили главную **цель** исследования: определение влияния самооценки младшего школьника на успешность обучения.

**Гипотезой** исследования послужило предположение о том, что самооценка влияет на успешность обучения: на протяжении младшего школьного возраста наблюдается динамика развития самооценки, первоначально успешность обучения влияет на самооценку, а затем самооценка влияет на успешность обучения.

**Объектом** исследования явились дети 2, 3, 4 классов.

**Предметом** исследования явилась самооценка детей.

**Задачи** исследования**:**

1. Выбор методов исследования.

2. Изучение самооценки детей.

3. Установление связей между самооценкой и успешностью обучения.

4. Анализ полученных результатов.

5. Обработка выводов и разработка рекомендаций.

Эксперимент проводился в городе Тирасполе, в средней школе №7.

Для проведения эксперимента были выбраны 2, 3, 4 классы. В эксперименте участвовало 45 человек.

***2.2. Методы исследования***

***Самооценка*** – сложное динамическое личностное образование, один из параметров умственной деятельности.

Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки.

***«Три оценки».***

Для изучения самооценки можно использовать методику А.И. Липкиной «Три оценки».

Ученикам предлагается выполнить любое учебное задание в письменной форме. Психолог вместе с учителем дает работе учеников три оценки: адекватную, завышенную, заниженную. Перед раздачей тетрадей ученикам говорят: «Три учительницы из разных школ проверяли ваши работы. У каждой сложилось свое мнение о выполненном задании, и поэтому они поставили разные оценки. Обведите кружком ту, с которой вы согласны». Затем в индивидуальной беседе с учениками выясняются ответы на следующие вопросы:

1. Каким учеником ты себя считаешь: средним, слабым или сильным?

2. Твоя работа заслуживает оценки «3», а учительница поставила тебе «5». Обрадуешься ты этому или это тебя огорчит?

3. Какие оценки тебя радуют, какие огорчают?

Уровень самооценки школьников определяется на основе полученных данных по следующим показателям:

- совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя;

- характер аргументации самооценки:

а) аргументация, направленная на качество выполненной работы;

б) любая другая аргументация.

- устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения выставленной самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

***2.3. Результаты исследования методики***

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы, что самооценка влияет на успешность обучения: на протяжении младшего школьного возраста наблюдается динамика развития самооценки, первоначально успешность обучения влияет на самооценку, а затем самооценка влияет на успешность обучения, мы провели следующие исследования.

На I этапе мы выявили успешность обучения детей во 2, 3, 4 классах.

На II этапе мы выявили особенности самооценки детей младшего школьного возраста.

На III этапе мы сравнили результаты полученной на первом и втором этапах, то есть выявили взаимосвязь самооценки и успешности обучения.

Показателями успешности обучения являются отметки выставленные учителем, которые представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1.

**Показатели успешности обучения детей 2-го класса**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия, 2-в класс | Русский язык (устно) | Русский язык (письменно) | Внеклассное чтение | Математика | Ознакомление с окружающей средой | ИЗО | Музыка | Средний  балл |
| 1. | Ахромцев С. | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,4 |
| 2. | Белова Н. | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4,6 |
| 3. | Дубинянская А. | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4,8 |
| 4. | Желез А. | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3,8 |
| 5. | Коваленко А. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 6. | Коваленко Л. | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4,1 |
| 7. | Коваль Ю. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 8. | Маковей И. | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,7 |
| 9. | Пейков Г. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4,9 |
| 10. | Сары Св. | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3,7 |
| 11. | Ханко Д. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,1 |
| 12. | Цуркан Э. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4,1 |
| 13. | Чайникова И. | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,8 |
| 14. | Рохвалов Р. | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 15. | Ляхов Б. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3,8 |

Таблица 2.

#### Показатели успешности обучения детей 3-го класса

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия, 3-в класс | Русский язык (устно) | Математика | Природоведение | ИЗО | Музыка | Физкультура | Труд | Поведение | Средний балл |
| 1. | Беженарь А. | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3,4 |
| 2. | Бутук Т. | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,5 |
| 3. | Даренских С. | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,3 |
| 4. | Завязкин Ж. | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5. | Минапов И. | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,3 |
| 6. | Михальская Л. | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3,4 |
| 7. | Михальская Я. | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 8. | Майер В. | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3,8 |
| 9. | Машталер В. | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4,4 |
| 10. | Островская К. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,1 |
| 11. | Печерский В. | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 12. | Родованов Д. | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3,5 |
| 13. | Светличный Э. | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4,5 |
| 14. | Тишков А. | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3,7 |
| 15. | Крыско Ж. | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,6 |

Таблица 3.

**Показатели успешности обучения детей 4-го класса**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия, 4-б класс | Чтение | Русский язык | Математика | Природоведение | Молдавский язык | Физкультура | Рисование | Труд | Пение | Поведение | Средний балл |
| 1. | Водомирский И. | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4,2 |
| 2. | Вуйков Н. | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,6 |
| 3. | Голубева Т. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,1 |
| 4. | Дорошенко Д. | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4,4 |
| 5. | Кондарар Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3,8 |
| 6. | Каракаш В. | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3,9 |
| 7. | Ларчук А. | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4,0 |
| 8. | Лупан А. | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3,7 |
| 9. | Маковей Е. | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4,6 |
| 10. | Мельник А. | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,6 |
| 11. | Нечипорук Д. | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4,4 |
| 12. | Портас О. | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3,9 |
| 13. | Руснак Л. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3,7 |
| 14. | Шадурская Е. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,3 |
| 15. | Чеботарь И. | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,0 |

Используя методы математической статистики мы вычислили средний бал успешности обучения для каждого ученика.

К слабым ученикам мы отнесли детей имеющих средний бал от 2,5 до 3,5.

На среднем уровне находились дети имеющие средний бал от 3,5 до 4,5.

К сильным ученикам отнеслись дети имеющие от 4,5 до 5 баллов.

Анализируя полученные результаты мы получили следующие данные, которые представлены в виде гистограмм.

#### Распределение оценок во 2-ом классе



**Распределение оценок в 3-ом классе**



**Распределение оценок в 4-ом классе**



В ходе исследования особенностей самооценки детей младшего школьного возраста были получены результаты представленные в таблицах 4, 5, 6.

Таблица 4.

**Самооценка учеников 2-го класса**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия, 2-в класс | Оценка учителя | Выбор оценки учеником | Самооценка |
| 1. | Ахромцев С. | 4 | 3 | Заниженная |
| 2. | Белова Н. | 4 | 5 | Завышенная |
| 3. | Дубинянская А. | 5 | 4 | Заниженная |
| 4. | Желез А. | 3 | 4 | Завышенная |
| 5. | Коваленко А. | 4 | 5 | Завышенная |
| 6. | Коваленко Л. | 4 | 5 | Завышенная |
| 7. | Коваль Ю. | 4 | 5 | Завышенная |
| 8. | Маковей И. | 4 | 5 | Завышенная |
| 9. | Пейков Г. | 4 | 5 | Завышенная |
| 10. | Сары С. | 4 | 5 | Завышенная |
| 11. | Ханко Д. | 4 | 5 | Завышенная |
| 12. | Цуркан Э. | 5 | 4 | Заниженная |
| 13. | Чайникова И. | 4 | 5 | Завышенная |
| 14. | Рохвалов Р. | 4 | 4 | Адекватная |
| 15. | Ляхов Б. | 4 | 4 | Адекватная |

Таблица 5.

**Самооценка учеников 3-го класса**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия, 3-в класс | Оценка учителя | Выбор оценки учеником | Самооценка |
| 1. | Беженарь А. | 2 | 3 | Завышенная |
| 2. | Бутук Т. | 3 | 3 | Адекватная |
| 3. | Даренских С. | 3 | 4 | Завышенная |
| 4. | Завязкин Ж. | 3 | 3 | Адекватная |
| 5. | Минапов И. | 4 | 4 | Адекватная |
| 6. | Михальская Л. | 3 | 3 | Адекватная |
| 7. | Михальская Я. | 4 | 3 | Заниженная |
| 8. | Майер В. | 3 | 3 | Адекватная |
| 9. | Машталер В. | 5 | 4 | Заниженная |
| 10. | Островская К. | 4 | 3 | Заниженная |
| 11. | Печерский В. | 5 | 4 | Заниженная |
| 12. | Родованов Д. | 3 | 3 | Адекватная |
| 13. | Светличный Э. | 3 | 3 | Адекватная |
| 14. | Тишков А. | 3 | 4 | Завышенная |
| 15. | Крыско Ж. | 4 | 4 | Адекватная |

Таблица 6.

**Самооценка учеников 4-го класса**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия, 4-б класс | Оценка учителя | Выбор оценки учеником | Самооценка |
| 1. | Водомирский И. | 4 | 4 | Адекватная |
| 2. | Вуйков Н. | 4 | 4 | Адекватная |
| 3. | Голубева Т. | 5 | 5 | Адекватная |
| 4. | Дорошенко Д. | 5 | 5 | Адекватная |
| 5. | Кондарар Н. | 4 | 3 | Заниженная |
| 6. | Каракаш В. | 5 | 4 | Заниженная |
| 7. | Ларчук А. | 4 | 5 | Завышенная |
| 8. | Лупан А. | 4 | 4 | Адекватная |
| 9. | Маковей Е. | 5 | 4 | Заниженная |
| 10. | Мельник А. | 5 | 4 | Заниженная |
| 11. | Нечипорук Д. | 4 | 4 | Адекватная |
| 12. | Портас О. | 4 | 3 | Заниженная |
| 13. | Руснак Л. | 3 | 3 | Адекватная |
| 14. | Шадурская Е. | 4 | 3 | Заниженная |
| 15. | Чеботарь И. | 4 | 3 | Заниженная |

Анализируя особенности самооценки учеников второго класса мы выявили, что, 13% детей имеют адекватную самооценку, а 86,7% имеют неадекватную самооценку. Из них 66,7% - завышенную самооценку, 20% - заниженную самооценку.

Таким образом мы видим, что большинство учеников второго класса имеют завышенную самооценку.

Исследуя самооценки у детей третьего класса выявлено, что 53,3% учеников имеют адекватную самооценку и 46,7% - неадекватную самооценку, из них 20% - завышенную самооценку, 26,7% - заниженную самооценку.

Анализируя результаты полученные при исследовании учеников четвертого класса мы получили, что 46,7% детей имеют адекватную самооценку и 53,3% - неадекватную самооценку. Из них 6,7% имеют завышенную самооценку, 46,7% - заниженную.

Результаты исследования показали, что на протяжении младшего школьного возраста происходит динамика развития самооценка: увеличивается процентное соотношение детей имеющих адекватную самооценку и изменяется количество детей имеющих завышенную самооценку. Однако мы замечаем, что увеличивается процент детей имеющих заниженную самооценку. Если во втором классе их было 20%, то в третьем классе их 26,7%, а в четвертом классе – 46,7%.

Сравнивая успешность обучения с результатами полученными в ходе исследования самооценки мы видим, что большинство неуспевающих детей второго класса переоценивают результаты своей учебной деятельности. Они еще не обнаруживают расхождение между тем, что он них требуется и тем, что они в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это не достаточно осознается, а главное не принимается школьником.

Сравнивая успешность обучения детей третьего класса с результатами полученными в ходе исследования самооценки, мы видим, что успешность обучения влияет на характер самооценки: у хорошо успевающих учеников самооценка становится адекватной, либо завышенной, и только в некоторых случаях заниженной. У неуспевающих учеников самооценка становится адекватно-низкой, только у одного неуспевающего ученика была завышенная самооценка (очевидно она выступает в качестве компенсаторного механизма).

Анализируя результаты исследования детей четвертого класса мы видим, что уже самооценка влияет на успешность обучения. У детей с заниженной самооценкой отмечается низкий уровень притязаний, что отрицательно влияет на успешность обучения.

Когда мы задавали вопрос детям второго класса: «Каким учеником ты себя считаешь?», они затруднялись дать ответ, не понимая какого ученика можно назвать слабым, средним и сильным. Многие дети давали неадекватные ответы.

Когда детям третьего и четвертого классов задавали тот же вопрос, они уже давали адекватный ответ, то есть они уже были способны выделять слабого, среднего и сильного ученика.

Большинство детей второго класса радовала отметка пять, некоторых четыре, огорчались дети при получении в основном двоек, троек и иногда четверок. Большинство же детей третьего и четвертого класса радовались пятеркам и четверкам, а огорчения приносили двойки и иногда тройки.

На вопрос: «Твоя работа заслуживает оценки три, а учитель поставил тебе пять, обрадовало бы это тебя?» 26,7% учеников второго класса ответило «нет», а 73,3% – «да», то есть большинство детей обрадовалось незаслуженной пятерке. В третьем классе на тот же вопрос 53,3% ответило «нет» и 46,7% – «да», а в четвертом 73,3% - «нет» нет 26,7% - «да».

Таким образом мы видим, что самооценка влияет на успешность обучения, отсюда следует, что в нашей экспериментальной работе выдвинутая нами гипотеза полностью подтвердилась.

**Ответ «ДА»**



#### Ответ «НЕТ»



***Заключение***

У младших школьников обнаруживаются все виды самооценок: адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения. Самооценка младшего школьника динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения. Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко.

Влияние успеваемости младших школьников на их самооценку несомненно. Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрица­тельные оценки. Слабоуспевающим школьник становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выпол­нить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточ­но осознается, а главное, не принимается младшим школьником: большинство неуспевающих детей 1 и 2 классов переоценивают ре­зультаты своей учебной деятельности. K 4 классу уже выявляет­ся значительный контингент отстающих детей о пониженной само­оценкой. Тот, который часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей учебной деятельности предрасполагает к ожиданию успеха в дальнейшем. Преобладание в учебной деятельности у отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности.

Организуя учебно-воспитательную работу учитель должен сознательно и целенаправленно формировать самооценку младших школьников.

Анализируя литературу по изучаемой проблеме мы составили рекомендации для учителей по формированию самооценки младших школьников:

1) Оценка должна служить главной целью – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Учитель должен давать содержательную оценку работе ученика. Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет только тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

2) В учебной деятельности необходимо сравнивать детей, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению.

3) Необходимо использовать взаимное рецензирование, при этом отмечать достоинства и недостатки, высказывая мнения об оценке. После рецензирования работа возвращается автору и учащиеся самостоятельно анализируют свою работу.

4) Предлагать слабо успевающему ученику, с заниженной самооценкой, оказывать помощь слабоуспевающему младшему школьнику.

5) Необходимо включать ситуации, актуализирующие самооценку ребенка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон и способствующих обращенности ребенка на собственные способы действия.

6) Необходимо вводить тетради «Моя учеба», в которых учащиеся по специальной схеме делают записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке, определяя меру усвоения материала, степень его сложности, выделяя наиболее трудные моменты работы.

7) Необходимо предлагать детям самостоятельно оценивать классные и домашние задания до того как отдать на проверку учителю, после того как работы проверил и оценил учитель, необходимо обсуждать случаи несовпадения оценок. Выяснить основания на которых строят самооценку дети и показатели по которым оценивает учитель.

8) Необходимо использовать похвалу в работе с детьми, имеющими заниженную самооценку.

***Литература***

|  |  |
| --- | --- |
|  | Амонашвили Ш.А. «Возможность обучения без отметок в начальных классах». «Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения». Тбилиси, 1969. |
|  | Амонашвили Ш.А. «Воспитательная и образовательная функции оценок и учения школьников». М., Просвещение, 1984. |
|  | Ананьев Б.Г. «Психология педагогической оценки» // Избранные психологические труды. Том 2. М., Просвещение, 1980. |
|  | Ананьев Б.Г. «Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания» // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М., УЧПЕДГИЗ, 1960. |
|  | Ананьев Б.Г. «Человек, как предмет познания». Ленинград, ЛГУ, 1968. |
|  | Антонова Г.П. «Различия в мыслительной деятельности школьников при решении задач» // Типические особенности умственной деятельности младших школьников. М., Просвещение, 1968. |
|  | Бабанский Ю.К. «Оптимизация учебно-воспитательного процесса в учебной деятельности». М., Просвещение, 1983. |
|  | Бернс Р. «Развитие Я- концепции и воспитания». М., Прогресс, 1986. |
|  | Блонский П.П. «Трудные школьники». М., 1929г. |
|  | Блонский П.П. «Школьная успеваемость» // Избранные педагогические произведения. АПН РСФСР, 1961. |
|  | Бодалев А.А. «Восприятие человека человеком». Ленинград, ЛГУ, 1965. |
|  | Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте». М., Просвещение, 1968. |
|  | Божович Л.И. «О некоторых проблемах и методах изучения личности школьника» // Вопросы психологии личности школьника. М., Просвещение, 1968. |
|  | Бударный А.А. «Преодолевать неуспеваемость» - Народное образование, 1963, №10. |
|  | Бударный А.А., Розенталь У.Д. «Об одной из возможностей преодоления второгодничества» - Советская педагогика, 1966, №7. |
|  | «Возрастные возможности усвоения знаний» / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, М., 1986. |
|  | Волокитина М.Н. «Очерки психологии младших школьников». М., АПН РСФСР, 1954. |
|  | «Вопросы общей детской психологии» / под ред. Б.Г. Ананьева, М., 1954. |
|  | «Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников» // Сб. статей под ред. Ю.К. Бабанского, Ростов-на-Дону, 1972. |
|  | Выготский Л.С. «Педагогическая психология» М., Педагогика, 1991. |
|  | Выготский Л.С. «Проблемы обучения и умственного развития» // Избранные исследования. М., 1956 г. |
|  | Гальперин П.Я., Запорожец В.А., Эльконин Д.Б. «Проблемы формирования знаний и умений и новые методы обучения в школе» - Впоросы психологии, 1963, №5 |
|  | Гамезо М.В., Неволин И.Г. «Психосоматические аспекты проблемы познавательной деятельности и общения». М., 1983. |
|  | Гельмонт А.Н. «О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления». М., 1954. |
|  | Голубева А.Н. «Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста», М. Просвещение, 1986. |
|  | Горбачева В.А. «К вопросу формирования оценки и самооценки у детей». АПН РСФСР, 1952, №18 |
|  | Давыдов В.В. «Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования» - Вопросы психологии, 1991, №6. |
|  | Добрынин С.Я. «Структура и динамика мотивов деятельности» - Вопросы психологии, 1984, №4. |
|  | Захарова А.В. «Формирование самооценки в учебной деятельности» // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. М, 1977. |
|  | Захарова А.В., Андрушенко Т.Ю. «Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности» - Вопросы психологии, 1980, №4. |
|  | Калмыкова З.И. «Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников» - Советская педагогика, 1968, №6. |
|  | Ковалев А.Г. «Психология личности». М., Просвещение, 1969. |
|  | Кон И.С. «Открытие Я». М, Политиздат, 1978. |
|  | Ланда Л.Н. «О формировании мыслительной деятельности при решении задач» - Вопросы психологии, 1959, №3. |
|  | Лейтес Н.С. «Индивидуальные различия в способностях» // Психологическая наука в СССР, том 2, 1960. |
|  | Лейтес Н.С. «Умственные способности и возраст». М., 1971. |
|  | Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание. Личность». М., 1975. |
|  | Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А. «О диагностических методах психологического исследования школьников» - Советская педагогика, 1968, №7. |
|  | Лернер И.Я. «Критерий уровней познавательной самостоятельности учащихся» // Новые исследования в педагогических науках. 1971, №4. |
|  | Липкина А.И. «К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности» // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975. |
|  | Липкина А.И. «Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника» // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., 1971. |
|  | Липкина А.И. «Самооценка школьника». М., 1976. |
|  | Липкина А.И., Рыбак Л.А. «Критичность и самооценка в учебной деятельности». М., 1968. |
|  | Матюхина М.В. «Психология младшего школьника». М., Просвещение, 1970. |
|  | Менчинская Н.А. «Обучение и умственное развитие» // Обучение и развитие. М, Просвещение, 1966. |
|  | Менчинская Н.А., Колмыкова З.И. «Проблемы преодоления отставания в учении» - Народное образование, 1963, №4. |
|  | Мурачковский А.И. «Типы неуспевающих школьников» - Советская педагогика, 1965, №7. |
|  | Неймарк М.С. «Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе» // Вопросы психологии личности школьников, М., Просвещение, 1973. |
|  | Немов Р.С. «Психология», М., Владос, 1998. |
|  | «Общая психология» под ред. А.В. Петровского, М., Просвещение, 1977. |
|  | «Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста» / под ред. Д.Б. Эльконина, М., Педагогика, 1988. |
|  | «Педагогика» под ред. Б.Г. Баранова, М., Педагогика, 1979. |
|  | «Пути преодоления неуспеваемости» / сост. С.В. Петреченко, М., 1966. |
|  | Петров Ю.С. «Исследуя причины второгодничества» - Народное образование, 1968, №8. |
|  | Петровский А.В. «Развитие личности и проблемы ведущей деятельности» - Вопросы психологии, 1987, №1. |
|  | Петрунек А.С., Таран Б.Г. «Младший школьник». М., 1981. |
|  | «Практическая психология образования» / под ред. И.В. Дуброниной, М., 1997. |
|  | «Психическое развитие младших школьников» / под ред. В.В. Давыдова, М., 1990, |
|  | «Психологические проблемы неуспеваемости школьников» / под ред. Н.А. Мечинской, М., 1971. |
|  | Розенталь У.Д. «Некоторые проблемы повышения успеваемости в условиях всеобщего среднего образования» - Советская педагогика, 1975, №8. |
|  | Рубинштейн С.Л. «Проблемы общей психологии». М., 1973. |
|  | Савонько А.П. «Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку людьми». Автореф. Канд. Дис. М., 1970. |
|  | Серебрякова Е.Л. «Уверенность в себе и условия ее вормирования». Автореф. Канд. Дис. М., 1955. |
|  | Скаткин М.Н. «Совершенствование процесса обучения». М., 1971. |
|  | Славина Л.С. «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам». М., 1958. |
|  | Самохвалова В.И. «Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала» // Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., Просвящение, 1997. |
|  | Собиева Г.А. «Формирование самооценки у советских школьников». Автореф. Канд. Дис. М., 1953. |
|  | Сухомлинский А.В. «Павлышская средняя школа». М., 1969. |
|  | Успеваемость. Педагогический словарь. Том 2., М., 1960. |
|  | Ушинский Г.Д. Собрания сочинений. Том 5., М, 1950. |
|  | Цетлин В.С. «К вопросу об измерении успеваемости школьников» // Педагогика и методика педагогических исследований. М., 1973. |
|  | Эльконин Д.Б. «Психология обучения младшего школьника». М., 1974. |
|  | Эльконин Д.Б. «Улучшение качества работы сельской школы и задачи психологии» - Вопросы психологии., 1974, №2. |