**Федеральное агентство по образованию**

**ГОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого**

Кафедра педагогики и психологии начального образования

**Выпускная квалификационная работа:**

**Формирование адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе через создание воспитывающих ситуаций**

Тула – 2006

**Введение**

В условиях модернизации современной системы образования важным является возросший интерес к личности школьника. Одна из центральных задач общеобразовательной школы - подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию себя - делает особо значимой проблему формирования активной позиции школьника в учебно-воспитательном процессе. Последнее требует сформированности у ребенка представлении о себе и своих возможностях, умения всесторонне и объективно оценить особенности своей личности и деятельности, принять роль ученика, правильно построить свои взаимоотношения с окружающими, т.е. требует определенного уровня сформированности самооценки.

В отечественной педагогике и психологии накоплен большой эмпирический материал о развитии самооценки на разных возрастных этапах. Ведущая роль отводится самооценке в рамках исследования проблем Я-концепции: она характеризуется как стержень процесса самосознания (Н.А. Батурин, Л.И. Божович, С.А. Будасси, Е.А. Залучинова, О.Н. Молчанова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, Е.О. Федотова, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова), показатель индивидного его уровня развития, его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания (К.А. Абульханова, Е.П. Авдуевская, Б.Г. Ананьев, С.А. Баклушинский, Л.В. Бороздина, А.В. Бояринцева, О.В. Дашкевич, И.С. Кон, В.Н. Куницина, А.Л. Шнирман). В исследованиях обсуждаются, с одной стороны, проблемы связи личности и самооценки, с другой – соотношения Я-концепции, самосознания и самооценки.

Особый интерес представляют работы, в которых рассматриваются педагогические проблемы формирования самооценки. К таким исследованиям относятся труды Л.И. Божович, А.И. Липкиной, Е.И. Савонько.

Самооценку детей младшего школьного возраста изучали И.В. Дубровина, А.В. Захарова, Л.Г. Подоляк, В.М. Сивельников, С.М. Юлдашева. По мнению А.В. Захаровой более широко изучены проявления самооценки как личностного образования, в то время как ее операционально-процессуальные характеристики до сих пор остаются менее раскрытыми.

Современная практика школьного обучения часто ограничивается лишь формированием у человека знаний, навыков и умений, не придавая большого значения более глубоким личностным образованиям, тем аспектам личности человека, с которыми связано развитие его когнитивных способностей, к числу которых относится и самооценка. Между тем, позитивная самооценка, основы которой только начали закладываться в дошкольном возрасте, оказывает непосредственное влияние на успешность обучения ребенка в школе. С другой же стороны, сам учебный процесс воздействует на школьника, играя тем самым заметную роль в формировании личности в целом и самооценки в частности.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников, родителей) относиться определенным образом как к реальным результатам своей деятельности, так и 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.

Источники формирования самооценки различны: расширение знаний ребенка о себе и своих возможностях, удовлетворение своей деятельностью, правильное сопоставление своих реальных достижений и притязаний, оценка окружающими данного человека. В современной практике формирование адекватной самооценки достигается различными методами: это и диспуты, беседы, упражнения, игры и т.д. Все это нашло отражение в педагогической литературе. Значительно в меньшей степени показано влияние воспитывающих ситуаций на формирование самооценки младших школьников. Это метод косвенного воспитательного воздействия. Учитель создавая воспитывающую ситуацию, преследует конкретную цель, но поскольку эта ситуация органично и естественно включается в жизнь школьников, ребенок не чувствует себя объектом воспитания.

Изучением проблемы создания воспитывающих ситуаций занимались такие ученые как А.С. Макаренко, О.С. Богданова, Л.П. Катаева, Т.Е. Конникова, А.Н. Лутошкин, Х.Й. Лийметс, В.А. Караковский, О.С. Газман, А.С. Белкин. В их работах широко освещены проблемы создания воспитывающих ситуаций, как в учебном процессе, так и во внеурочное время. Но воспитывающие ситуации недостаточно реализуются в практике работы учителей начальных классов и практически не используются с целью формирования адекватной самооценки.

Все это способствовало выбору темы исследования: «Формирование адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе через создание воспитывающих ситуаций».

Актуальность данной темы обусловлена имеющимися противоречиями между сензитивностью ребенка этого возраста к восприятию самого себя, самооцениванию, самоописанию, желанию предстать определенным образом в глазах людей и реальной оценкой его другими; между возрастающей потребностью школьной практики в формировании позитивной самооценки младших школьников и недостаточной разработанностью конкретных путей реализации этого процесса.

Объект исследования - формирование самооценки младших школьников в учебном процессе.

Предмет исследования – использование воспитывающих ситуаций с целью формирования самооценки младших школьников в учебном процессе.

Цель исследования – выявить педагогические условия, при которых использование воспитывающих ситуаций в учебном процессе будет способствовать формированию адекватной самооценки младших школьников.

Гипотеза исследования - воспитывающие ситуации будут способствовать формированию адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе при следующих педагогических условиях:

1. в основе содержания воспитывающих ситуаций лежат позитивные особенности, характерные для каждого ребенка;
2. ситуации подбираются в зависимости от выявленных проявлений самооценки;
3. воспитывающие ситуации органично включаются в логику учебного процесса, при их создании учитель использует разнообразные приемы.

Задачи исследования:

1) раскрыть сущность и виды самооценки, источники ее формирования в младшем школьном возрасте;

2) рассмотреть различные типы воспитывающих ситуаций и приемы, используемые для их создания;

3) определить уровень самооценки и особенности ее проявления у детей экспериментальной группы;

4) сконструировать воспитывающие ситуации в соответствии с выделенными педагогическими условиями и проверить их экспериментальным путем.

Методы исследования - теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме, наблюдение, педагогический эксперимент. Использовались психологические методики по разностороннему исследованию самооценки младших школьников по следующим показателям: тип самооценки, нахождение количественного выражения уровня самооценки, определение высоты самооценки.

Практическая значимость исследования: выявлена и обоснована совокупность педагогических условий, необходимых для формирования адекватной самооценки младших школьников через использование воспитывающих ситуаций. Разработана программа деятельности учителя по формированию у детей младшего школьного возраста позитивной самооценки через создание воспитывающих ситуаций. Сконструировано содержание воспитывающих ситуаций различных типов.

Экспериментальная база исследования – 7 учащихся 3 «А» класса школы № 1 города Богородицка Тульской области.

Структура работы - введение, две главы (1 глава – «Психолого-педагогические аспекты проблемы формирования адекватной самооценки младших школьников через использование воспитывающих ситуаций»; 2 глава - «Опытно-экспериментальная работа по формированию адекватной самооценки младших школьников через создание воспитывающих ситуаций»; заключение; список используемой литературы; приложение).

**Глава 1. Психолого-педагогические аспекты проблемы формирования самооценки младших школьников через использование воспитывающих ситуаций**

**1.1 Понятие и виды самооценки**

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознания 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 подразумевает под собой известное отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам.

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 В.Г. Ананьев [46], А.Н. Леонтьев [50], С.С. Рубинштейн [55], М.Н. Скаткин [63].

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 [42], Г.К. Селевко [64], Л.С. Славина [68], Л.П. Гримак [22].

В литературе, посвященной самооценке, можно найти различные ее определения.

Д. Куперсмит называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или не одобрение определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости.

Иначе, - как считает Э.Бернс, - «самооценка – это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду». Приблизительно так же определяет самооценку и М. Розенберг: для него это – позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый Я.

А.Г. Спиркин считает, что самооценка есть «отношение к себе», которое наряду с «познанием себя» входит в самосознание [63];

И.И. Чеснокова [77] определяет самооценку как устойчивую интеграцию самопознания и отношения к себе; по К.К. Платонову [60] самооценка характеризуется как результат самопознания.

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции, отраженной в определении Л.В. Бороздиной:

«Самооценка- это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей…. По итогам проводимой самооценки формируется то или иное отношение к себе, позитивное или негативное, с чертами отрицания, неприятия» [14].

«Самооценка» - суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом – эталоном. Самооценка выявляет оценочное отношение человека к себе, к своему характеру, внешнему виду, речи и т.д. Это сложная психологическая система, иерархическая, организованная, функционирующая на разных уровнях. Человек выступает для самого себя как особый объект познания. Познания себя включено в еще более широкую систему познания внешнего мира и осуществления непрерывного воздействия человека с миром. Самооценка связана со всеми проявлениями психической жизни человека. Бернс Р. [10].

Основными средствами самооценки являются: самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, сравнение. На этой основе личность сама оценивает себя, свои возможности, качества, место среди других людей, достигнутые результаты в различных сферах жизни деятельности, взаимоотношения с людьми.

Самооценка зависит и от развитости у человека рефлексии, критичности, требовательности к себе и окружающим.

По мнению А.В. Захаровой [27], «структура самооценки представлена двумя компонентами: когнитивным и эмоциональным». Первый отражает знания ребенка о себе, второй – его отношение к себе.

В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот, ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила, и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания. Качественное своеобразие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

А.В. Захаровой и Е.Ю. Худобиной были проведены исследования, в задачи которых входило изучение специфики взаимодействия этих компонентов в младшем школьном возрасте. Исследователями были выделены три уровня сформированности когнитивного компонента.

1-й уровень наиболее высокий; он характеризуется реалистичной самооценкой ребенка: преимущественная ориентация при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличие способности к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; глубокое и разностороннее содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в проблемных формах.

2-й уровень – средний; ему свойственны непоследовательные проявления реалистичных самооценок; ориентация ребенка при обосновании самооценки, в основном, на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, наличие самооценочных суждений самого узкого содержания и их реализация, как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3-й уровень – низкий; этот уровень отличают преимущественная неадекватность самооценки ребенка; обоснование ее эмоциональными предпочтениями (захотелось), отсутствие подтверждения самооценки анализом реальных фактов, неглубокое содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в категоричных формах. [27]

Сопоставительный анализ функционирования эмоционального и когнитивного компонентов самооценки по выделенным показателям позволил констатировать следующее: взаимодействия эмоционального и когнитивного компонентов самооценки не носят в младшем школьном возрасте однозначного, линейного характера. Высокий и адекватный уровень удовлетворенности собой может соотноситься с высоким же уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, в то время как неадекватно завышенный уровень удовлетворенности собой связан с более низким уровнем развития когнитивного компонента.

Средний уровень удовлетворенности собой выступает только в адекватном варианте и соотносится с относительно высокими уровнями развития когнитивного компонента.

Низкая удовлетворенность собой в неадекватно заниженном варианте связана с высоким уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, а в адекватном варианте – с пониженным уровнем его развития.

Наиболее отчетливо во взаимодействии когнитивного и эмоционального компонентов самооценки ребенка прослеживаются следующие тенденции:

- наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, т.е. с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой, отражающий его рефлексивно-критическое отношение к себе;

- высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности ребенка собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышенно-критичное отношение ребенка к себе;

- более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой. [27]

Божович Л.И. обращает внимание на неоднозначность критериев самооценки. Индивид оценивает себя двумя путями: 1) 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 оцениваемые качества 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. [13]

Селевко Г.К. различает текущую и личностную самооценки. «Текущая самооценка – это оценка человеком своих действий и поступков. Такая самооценка является основой для саморегуляции человеком своей деятельности, своего поведения. Произведя самоконтроль своих действий, поступков, а затем, установив их приемлемость и желаемость, степень успешности, человек совершает в соответствии с самооценкой коррекцию этих действий и поступков, т.е. осуществляет саморегуляцию своей деятельности и поведения.

Личностная самооценка – это отношение человека к своим способностям, возможностям, личным качествам, а так же к внешнему облику. Личностная самооценка помогает определить уровень удовлетворенности самим собой исходя из количественной оценки этого уровня». [63]

Захарова А.В. различает самооценки по модальности. Она может выражаться либо в категоричной форме, отражающей уверенную оценку субъектом своих психических и физических качеств, либо в проблематичной, реализующей рефлексивное отношение субъекта к себе. За ним может лежать не только некоторая неуверенность субъекта в себе, но и ориентация на предмет оценки (по отношению к которому он примеривает свои силы) с допущением возможности его трансформации.[27]

С точки зрения Захаровой А.В. [27] можно выделить три вида самооценок: прогностическую самооценку, актуальную и ретроспективную.

Прогностическая самооценка – определение субъектом отношений к своим возможностям. Она связана с развитием у человека способности к прогнозированию, предвосхищению результатов действий.

Якобсон С.Н. [83] отмечает, что прогностическая самооценка включает представления человека о своем будущем.

Актуальная самооценка – определение субъектом правомерности своих действий. Она соотносима с действием самоконтроля.

Ретроспективная самооценка фиксирует итоги деятельности.

Л.С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинается 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, общения с другими людьми. Это важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами.

Когда говорят о самооценке, то говорят о самооценке того или иного человека, как правило, подчеркивают ее результат: высокая или низкая, адекватная или неадекватная, завышенная или заниженная. Важной основой самооценки являются принятые в обществе социальные и нравственные нормы, традиции и обычаи. Согласно английскому психологу К. Роджерсу [63], высокая, «Забегающая вперед» реальных возможностей личности самооценка необходима для личностного роста. Именно при наличии высокой самооценки возможно реальное понимание ситуации, себя и окружающих людей. Поведение такого человека отличает слитность объективного и реального.

Р. Бернс [10], анализируя большое число исследований американских авторов, отмечает, что на грани дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачек в развитии самооценки. Однако расширительное толкование этого понятия лишает выводы конкретности, не позволяет достаточно охарактеризовать происходящие изменения.

Достаточно очевидно, что оценка себя не существует изолированно 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 Д.Б. Элькониным [8] 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 течение обучения в начальной школе у детей происходит формирование самооценки.

Некоторая ситуативная самооценка, не связанная с содержательным представлением о себе, проявляется раньше, чем «Я - концепция». Однако самооценка становится значительно более устойчивой и внеситуативной именно тогда, когда она связывается с «Я – концепцией», при этом содержательные расхождения между ними не обнаруживаются. Во время обучения в начальной школе «Образ Я» увеличивается в два раза.

Исследования Славиной Л.С. [68] показали, что у младших школьников обнаруживаются все виды самооценок:

- адекватная устойчивая;

- завышенная устойчивая;

- неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения.

Причем от класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности и в тоже время снижается тенденция переоценивать себя.

Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко. Все это говорит о том, что самооценка младшего школьника динамична и в тоже время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности.

Так, дети, имеющие адекватную самооценку, активны, бодры, находчивы, общительны, обладают чувством юмора. Они обычно с интересом и самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. Правильно решив нелегкую задачу, выбирают такую же или более трудную. Их прогнозы на свое будущее становятся все более обоснованными и категоричными.

Дети с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в каждом виде деятельности.

Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха. Это, как правило, оптимисты. Причем их оптимизм и уверенность в себе основываются на правильной самооценке своих возможностей и способностей.

Неадекватная заниженная самооценка младших школьников ярко проявляется в их поведении и чертах личности. И если таким детям предложить проверить свою работу, найти в ней ошибки, они, перечитав работу молча, ничего не меняя, или отказываются проверять себя, мотивируя это тем, что все равно никаких ошибок больше не найдут. Поощряемые и подбадриваемые учителями, они постепенно включаются в работу и нередко сами находят ошибки. Эти дети выбирают только легкие задачи – как в жизни, так и в экстремальной ситуации. Они как бы берут свой маленький успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой деятельности. Деятельность других переоценивают. Неуверенность в себе у этих детей особенно ярко проявляется в их планах на будущее.

Характерной особенностью детей с заниженной самооценкой является их склонность уходить в себя, выискивать в себе слабости, сосредотачивать на них свое внимание. Нормальному развитию детей с заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе.

Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, личностные качества, результаты своей деятельности. Они выбирают себе задачи, которые им явно не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности. Они не обязательно расхваливают себя, но зато охотно бракуют все, что делают другие, критичны к другим.

Высокомерие, снобизм, бестактность, чрезмерная самоуверенность – эти черты личности формируются у детей с завышенной самооценкой.

Исследования Л.С.Славиной [68] показало, что устойчивая самооценка младшего школьника формирует его уровень притязаний. При этом у младшего школьника возникает потребность сохранить как самооценку, так и основанный на ней уровень притязаний.

Если уровень притязаний не может быть удовлетворен, т.к. расходится с возможностями ребенка, то у него возникают острые аффективные переживания, вызывающие некоторые отрицательные формы поведения: упрямство, негативизм, обидчивость, агрессивность и пр.

Экспериментальная перестройка самооценки обнаружила, что неадекватная самооценка сопротивляется перестройке, и ребенок склонен сохранить ее, игнорируя и оценку и окружающими, и свой опыт. Он не хочет признать наличие у себя слабостей, неумения, несостоятельность. Длительное сохранение завышенной самооценки имеет место в двух случаях: когда ребенок, несмотря на успех, все-таки получает от кого–либо положительную оценку (нарушение одного из требований к поощрению: поощрять за реальные успехи, объективно) или когда он обладает способностями, которые обеспечивают ему частичные или временный успех.

Если у детей не успела возникнуть устойчивая завышенная самооценка, если в процессе изучения таких детей выяснились источники, породившие и поддерживающие их неадекватную самооценку, удается изменить, сняв одновременно и аффективные переживания таких детей, и привести их поведение к норме.

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, а она еще только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению.

Человек как личность самооценивающее существо. Без самооценки трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни. Верная самооценка предполагает критическое отношение к себе, постоянное примеривание своих возможностей к предъявляемым жизнью требованиям, умение самостоятельно ставить перед собой осуществимые цели. Спиркин А.Г. [63] отмечал, что самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением. Она является субъективным уровнем определения притязаний, т.е. тех задач, которые личность ставит перед собой в жизни и к реализации которых она считает себя способной.

Несмотря на то, что индивидуальная психика, как правило, достигает относительной самостоятельности лишь к окончанию периода половой зрелости, формирование личности, когда у ребенка начинает развиваться Я сознание, т.е. примерно с трех лет. Поэтому трудно переоценить роль самооценки для формирования младших школьников. Ведь смысл образования как раз и заключается в развитии возможностей личности, в том числе и в развитии способности к самопознанию. Младший школьник должен научиться осознавать самого себя как субъекта учебной деятельности, давать адекватную разностороннюю самооценку. Ведь неадекватное представление о себе является нередко источником неуспешности, выбора ложных путей к самоутверждению, непомерных претензий и, в конечном счете, серьезных срывов, невротических болезней и дезадаптации. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство.

**1.2 Источники формирования самооценки в младшем школьном возрасте**

Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Однако, как было показано, она скрыто или явно присутствует в любом самоописании. Всякая попытка себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами: критериями и целями, представлениями об уровне достижений, моральными принципами, нормами поведения и т.д.

Захарова А.В. выделяет несколько источников формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности.

Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального Я с идеальным Я считается важным показателем психического здоровья. В классической концепции У. Джеймса [24] представление об актуализации идеального Я положено в основу понятия самооценки, которое определяет как математические отношения – реальных достижений индивида к его притязаниям. Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Второй фактор, важный для формирования самооценки связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч. Кули и Дж. Мида [63].

Еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не оттого, что он просто что-то делает хорошо, а оттого, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. То есть происходит измерение результатов своей деятельности. То есть происходит измерение результатов своей деятельности.

Также источниками формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности, являются круг значимых других или референтная группа и актуальное сравнение с другими. Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретация суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер.

К наиболее специфическим особенностям младшего школьного возраста многие исследователи относят впечатлительность, восприимчивость, доверчивость, личную тягу к учителю, готовность к действию, послушание, подражательность, тщательность в выполнении заданий, направленность на внешний мир, легкомыслие, наивность и т.д., сочетаемые с такими особенностями данного возраста, как отсутствие стремления проникнуть в сущность явления, отсутствие претензий на самостоятельность и независимость. Большинство психологов и педагогов сходятся на признание того факта, что именно в младшем школьном возрасте начинается процесс самоформирования за счет развития структур сознания ребенка.

В мотивационной сфере сознания младших школьников проявляется ориентация на процесс, его главное значение в присвоении знаний и опыта поведения; начинается своеобразная «закладка» мотивов совершенствования и самоопределения, обозначается еще слабо выраженное стремление к осознанию причин, смыслов, их поиск в учебном материале и в воспитательной деятельности учителя, возникает потребность в самооценке как в основе формирования самопознания и внутренней позиции личности, правда, еще с ориентацией на авторитет внешней оценки; продолжается принятие целей учителя, но уже с тенденцией к самостоятельности как еще недостаточно осознаваемой потребности.

Ребенок не рождается на свет, с каким – либо 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 адекватной самооценкой, как правило, встречаются в семьях, в которых родители уважительно относятся к личности ребенка, к его интересам, и при этом внимание к личности сочетается с требовательностью к соблюдениям норм поведения.

Дети с заниженной самооценкой чаще всего встречаются в распавшихся семьях, где родители мало интересуются жизнью своих детей, пренебрегают их интересами, их мнением, и в результате дети чувствуют себя незащищенными, неуверенными и одинокими.

Дети с завышенной самооценкой, скорее всего, воспитываются в семьях, где ребенок «центр жизни», где его достоинства и недостатки оцениваются одинокого положительно, где ребенка уверяют в его исключительности.

Самооценка, которая складывается у ребенка в семье, существенно сказывается на установке, с которой он приходит в школу.

Развитие самооценки у ребенка в младшем школьном возрасте проявляется в том, что у детей постоянно 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 оценки и оценочную деятельность самого учителя. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника.

Такие ученые, как К. Роджерс, Р. Бернс, Е.П. Белинская, А.А. Реан и Я.Л. Коломенский считают, что именно под воздействием различных внешних влиянии, которые испытывает индивид, формируется самооценка. «Особенно важными для ребенка являются контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления индивида о самом себе» Р.Бернс [10]. Другими словами, самооценка зависит от характера межличностных отношений в микросоциальном окружении.

Самооценка младшего школьника во многом зависит от оценок учителя. Она конкретна, ситуативна и обнаруживает тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей. Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, когда ребенок приходит в школу, происходит перестройка всех его отношений с действительностью. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они имеют иерархические связи. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии.

В школе возникает новая структура отношений «ребенок – взрослый».

Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка с родителями и отношение ребенка с детьми. Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина показали это экспериментально. Хорошее, «пятерочное» поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка с взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка «Как ты учишься?». Система «ребенок – учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий.

Впервые отношения «ребенок – учитель» становятся отношением «ребенок – общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство взаимоотношений, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, основные ожидаемые его роли – судья и защитник, также в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки.

В младшем школьном возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Ее организация, обеспечивающая овладение обобщенными способами действий, несет в себе большие возможности для развития таких оснований самооценки, как ориентир на предмет деятельности и способы его преобразования. Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки как достаточно надежного механизме саморегуляции. Учащимся, ориентирующимся на способ действия, присущи исследовательский тип самооценки, осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей.

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация.

Школьная оценка непосредственно влияет и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников «отличниками», «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У «отличников» и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Кроме того, общая самооценка хорошо успевающих школьников остается довольно высокой в течение всего периода обучения, в то время как у неуспевающих она заметно падает в девятилетнем возрасте и затем продолжает снижаться. Так как мир ребенка от 6 до 11 лет – это в основном мир школы, а стоящие перед ним задачи являются по большей части учебными, то в этой сфере ребенка значительное место занимают контроль и оценка, осуществляемые значимыми другими. Таким образом, можно констатировать неизбежное превращение уровня успеваемости ребенка – как ценности в системе обучения - в личную ценность или критерий самоудовлетворения школьника. Тогда негативная оценка своих учебных способностей ребенком повышает вероятность формирования у него общей негативной самооценки. Это объясняется тем, что в ней интегрируется то, чего достиг ребенок, и то, к чему он стремится, т.е. проект его будущего. Несмотря на несовершенство этого проекта, он имеет важное значение в регуляции поведения в целом, в том числе и учебной деятельности.

Самооценка ребенка является динамичным образованием, связанным с его ценностными ориентациями и степенью сформированности и реалистичности его Я - образа. Представления о своей ценности, складывающиеся у ребенка еще до поступления в школу, вызывают у него целый ряд ожиданий, связанных с учебой и школой. Они либо способствуют движению ребенка вперед к успеху, либо не дают ему возможности успешно продвигаться в учебной деятельности. Учитель, не наносящий вреда самооценке ребенка, прививающий ему ощущение собственной ценности, может помочь ребенку сформировать положительные представления о самом себе. А относительно устойчивая и высокая самооценка, гармоничная по своему строению, будет способствовать благополучному и успешному развитию полноценной во всех отношениях личности.

Современная практика школьного обучения часто ограничивается лишь формированием у человека знаний, навыков и умений, не придавая большого значения более глубоким личностным образованиям, тем аспектам личности человека, с которыми связано развитие его когнитивных способностей, к числу которых относится и самооценка. Между тем, позитивная самооценка, основы которой только начали закладываться в дошкольном возрасте, оказывает непосредственное влияние на успешность обучения ребенка в школе. С другой же стороны, сам учебный процесс воздействует на школьника, играя тем самым заметную роль в формировании личности в целом и самооценки в частности.

Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в новой среде и преодолевать трудности, связанные с процессом обучения, ему необходимо иметь положительное представление о себе. От характера личных представлений ребенка о себе самом зависит большая или меньшая уверенность его в своих силах и осознание результата как успеха или неуспеха, соответственное отношение к допущенным ошибкам, выбор той задачи, которая по степени ее трудности является посильной ребенку.

Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Так, дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с напряжением.

Главной ценностью в системе образования является успеваемость ребенка. Все, что делает школьник изо дня в день, оценивается сквозь призму успешности решения им учебных задач. То, что ребенок осознает в процессе обучения как успех или неуспех в собственной школьной деятельности, в организации педагогического процесса представлено в виде учета успеваемости или неуспеваемости школьника. В результате самооценка ребенка оказывается пронизанной ценностями и стандартами, связанными с учебными достижениями.

Но самооценка ученика и уровень его притязаний на оценку складываются не только после того, как он оценен официально, в фиксированной ведомости, но и задолго до этого. Ученик и учитель ежечасно и ежеминутно связаны в единой оценочной системе: ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию со стороны педагога в виде его отдельных замечаний и суждений, оценивающих те или иные отдельные знания, навыки и поступки ребенка.

По традиции большинства школ дети наделяются одобрением и поощрением учителей преимущественно за учебную деятельность. Дети с высоким уровнем учебных успехов, соответствующих их способностям или превышающим их, получают одобрение и вознаграждение учителя согласно принятой в школе системе оценок. Дети с низким уровнем успеваемости, независимо от того, какими они обладают способностями, либо вообще не получают одобрения, либо получают его в связи с успехами в какой - либо другой деятельности. Существуют, конечно, дети с природно–низкими способностями к учебе в целом. В идеале они должны получать свою долю одобрения за упорство и прилежание.

Практически в любой учебной ситуации имеется элемент оценки, которой ребенок подвергается со стороны учителей, сверстников, родителей, а нередко и он сам оценивает свою деятельность. Каждый школьник обычно твердо знает относительную ценность своих знаний, поскольку в школе преобладают оценочные суждения сопоставительного характера. Повторяющиеся на протяжении многих лет как положительные, так и отрицательные оценки не могут не оказать существенного, принципиального влияния на самооценку ребенка.

Систематические положительные подкрепления учебной деятельности школьника, свидетельствующие о его достижениях, не являются гарантией позитивности его самооценки, но значительно повышают вероятность такого результата. С другой стороны, если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что согласуется с мнением ряда авторов (Грановская Р.М., Фридман Л.П., Кулагина И.Ю [21]).

Успеваемость становится для большинства детей важнейшим фактором для формирования самооценки. И поскольку оценка, высказанная другими, имеет тенденцию превращаться в самооценку, неуспевающие школьники, как правило, ощущают свою некомпетентность и неполноценность.

Неадекватная самооценка нуждается в исправлении, и это во многом связано с личностью первого учителя.

Любовь, похвалы, интерес родителей к ребенку способствуют формированию у него позитивной самооценки. Если ребенка постоянно ругать и редко проявлять к нему теплые чувства, то у него, скорее всего, сформируется негативная и низкая самооценка. Дети с низкой самооценкой не уверены в себе, у них слабо развито чувство собственного достоинства. У них часто возникают трудности при общении с другими детьми, которые, в свою очередь, неохотно их принимают. В результате у детей с негативной самооценкой часто возникают поведенческие проблемы, из-за чего к ним хуже относятся сверстники, учителя и другие групповые лидеры (Квинн В. [31]).

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности (Гербарт И.Ф. [19]). Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности, с неуспеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение ребенка к себе как ученику также в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей – поддержание престижа, послушание и т.д. Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность. Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Планы их будущей жизни просты и туманны. Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья – внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе более обоснованными.

Самооценка успевающих школьников является значительно более адекватной, чем неуспевающих. Между самооценкой и успеваемостью ребенка существует тесная взаимосвязь, причем у мальчиков она выражена более отчетливо, чем у девочек. Это, по-видимому, объясняется тем, что для самооценки мальчиков уровень достижений вообще является более важным фактором.

Кричевский Р.Л. [8] исследовал различия в самовосприятии детей и восприятии их отношений с окружающими. Причем «действующими лицами» были школьники, обладающие одинаково хорошими способностями, но имеющие различную успеваемость. Выяснилось, что у неуспевающих школьников больше развито чувство неадекватности, что в целом они хуже относятся к окружающим – взрослым и сверстникам – и считают, что окружающие относятся к ним плохо. Способные, но неуспевающие существенно отличались от своих успевающих сверстников по эмоциональному складу, а также в плане самовосприятия и восприятия других.

Способные дети, плохо успевающие в школе, в целом испытывают по отношению к себе более негативные чувства, чем их успевающие сверстники. Неуспевающие школьники испытывают ощущение вины, чувство отверженности или изоляции от окружающих, их отличает защитный тип поведения, уступчивость, уклончивость, трудности самовыражения.

Нарушение адекватной самооценки часто происходит у детей, хорошо подготовленных к школе. Хорошая подготовка позволяет им учиться в младших классах успешно, практически не затрачивая для этого усилий. На фоне легких успехов у них укрепляется привычка к постоянным похвалам, развивается высокий уровень притязаний и высокая самооценка.

При переходе в старшие классы, когда сложность учебного материала возрастает, эти школьники, не имея трудовых навыков, могут утратить превосходство по отношению к товарищам и, вследствие этого, у них может резко упасть самооценка. Совершенно очевидно, что для достижения успехов в школе учащиеся должны обладать достаточной уверенностью в себе и своих способностях. Отсутствие такой уверенности у ребенка ведет к апатии, принятию зависимого положения, пессимистическому образу мыслей. В результате многие учащиеся на уроке всегда готовы к худшему, боятся сказать или сделать что-либо неправильно. И хотя быть неспособным и чувствовать себя неспособным – далеко не всегда одно и то же, самосознание учащихся становится настолько определяющим для них, что различие между этими вещами практически теряет свой смысл.

Взаимовлияние самооценки и успеваемости имеет определенные возрастные различия. Слабоуспевающим школьник становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют в школе, и тем, что он в состоянии реально выполнить. На первых этапах это расхождение еще не достаточно осознается ребенком и не сразу им принимается: большинство неуспевающих детей 1-го и 2-го классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К 1-му классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой. Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих школьников способствуют также еще более низкие, чем оценки учителя, самооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личность в целом.

Особенностью детей младшего школьного возраста, является их безграничное доверие ко взрослым, главным образом, учителям, подчинение и подражание им. Эти внешние влияния авторитетного взрослого на ребенка очень существенны вплоть до подросткового возраста. Исследования по изменению внутренних установок ребенка показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на самовосприятие школьника. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимая его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном повторяет то, что о нем говорит взрослый. В этом одна из причин особо важной роли учителя в формировании самооценки ребенка.

**1.3 Сущность метода воспитывающих ситуаций**

Важное место среди методов воспитания занимает метод создания воспитывающих ситуаций.

В переводе с французского термин «ситуация» означает положение, обстановку, совокупность обстоятельств. Ситуация может носить объективный характер и раскрывать реальную обстановку в системе взаимоотношений учащихся, что необходимо учитывать педагогу, принимая решение о способах взаимодействия с ними. Таких воспитывающих ситуаций в школьной действительности великое множество. Они могут быть простыми (разрешаются учителем без встречного сопротивления учеников через организацию поведения в школе) и сложными. В сложных педагогических ситуациях большое значение имеет эмоциональное состояние учителя и ученика, характер сложившихся отношений между участниками ситуации, присутствие при этом других учащихся класса. Результат разрешения такой ситуации во многом зависит от педагогического мастерства, опыта учителя, его знания индивидуальных особенностей учащихся.

В жизни детского коллектива часто возникают нестандартные, непредвиденные ситуации, которые могут давать как положительный, так и отрицательный воспитательный результат. Педагогу очень важно уметь использовать их, не только корректируя сложившиеся отношения, но и сознательно формируя их, накапливая и обогащая положительный опыт гуманных отношений. С этой целью ситуация может быть и специально смоделирована учителем, т.е. создана такая внешняя обстановка, которая вызывает у ученика необходимое психологическое состояние, чувства, мотивы, поступки. Преднамеренное стечение обстоятельств, специально организованные педагогические условия принято называть методом воспитывающих ситуаций, основное назначение которого – побуждать детей к определенному поведению.

Учитель создавая ситуацию, преследует конкретную цель, но поскольку эта ситуация органично и естественно включается в жизнь школьников, ребенок не чувствует себя объектом воспитания, сущность педагогической позиции скрыта от него. Поэтому метод воспитывающих ситуаций является методом косвенного воспитательного воздействия. Создание той или иной ситуации позволяет педагогу избежать назидательности, морализирования в процессе общения с детьми и предоставляет возможность самому ребенку занять субъективную позицию, получить многогранный социальный опыт. Включая учащихся в разнообразные по своему характеру ситуации, учитель может увидеть каждого из них с разных сторон, более глубоко изучить их, понять сложившиеся между детьми отношения, а значит, осмысленно, целенаправленно влиять на процесс их формирования и корректировки.

Чтобы создаваемая ситуация была воспитывающей, она должна быть значимой для того, ради кого создается, т.е. соответствовать его мотивационно– потребностной и эмоциональной сфере. Ситуация может быть создана как для отдельного ученика, так и для группы ребят или коллектива в целом. Воспитывающую ситуацию составляют не сами по себе обстоятельства, а лишь те, которые включены в конкретные дела (праздники, конкурсы, уроки и т.д.). При этом в процессе подготовки и проведения одного коллективного дела может быть создано много разнообразных ситуаций для различных категорий учащихся.

В педагогической теории и практике известны различные типы ситуаций: авансирования доверием (А.С. Макаренко), свободного выбора (О.С. Богданова, Л.П. Катаева и др.), непринужденной принудительности (Т.Е. Конникова), эмоционального заражении (А.Н. Лутошкин), соревновательная (А.Н. Лутошкин), соотнесения (Х.Й. Лийметс), успеха (В.А. Караковский, О.С. Газман, А.С. Белкин), творчества (В.А. Караковсвий) и другие.

Наиболее широко в практике гуманистического воспитания используется ситуация успеха. Сотрудничество нельзя рассматривать только как совместную деятельность или хорошо отлаженное взаимодействие. Весь смысл сотрудничества в той радости, которую оно дает. Не случайно А.С.Макаренко выдвинул идею «завтрашней радости», в которой воплощалась перспектива развития коллектива и личности, не случайно и В.А.Сухомлинский ввел в педагогический лексикон «Школу радости». В самом идеальном варианте радость, ожидание ее должны пронизывать всю жизнь и деятельность ребенка. Только деятельность, приносящая успех и высокое удовлетворение субъекту, становится для него фактором развития. Поэтому главный смысл деятельности педагога состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха, чтобы организуемая им (учителем) деятельность скрывала в себе ситуацию успеха. Это относится к деятельности как индивидуальной, так и групповой. Важно разграничить понятия успех и ситуация успеха. Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех это результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать учитель, переживание же радости, успеха – нечто более субъективное, особое состояние удовлетворения итогом физического или психического напряжения исполнителя дела. Ощущение успеха рождается у человека, сумевшего преодолеть свой страх, застенчивость, робость, растерянность, затруднение и пр. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Успех – понятие не однозначное, сложное, имеет разную трактовку. С социально-психологической точки зрения – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, самого человека и результатом его деятельности. В тех случаях, когда ожидания человека совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для данного человека, можно говорить об успехе.

С психологической точки зрения – успех – это переживание состояния радости, удовлетворения то того, что результат, к которому человек стремился в своей деятельности, либо совпал с его ожиданиями, либо превзошел их. На базе этого состояния могу сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельного воспитанник, так и коллектива в целом. В педагогическом смысле это результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики учителя, взрослых, семьи. Однако нет ситуации успеха, без собственных усилий личности. Например, если мама выполнила задание за своего ребенка, например сделала поделку за него и ее отметили, то для ребенка данная ситуация не выступает в качестве ситуации успеха, не выступает в качестве фактора повышающего жизненный тонус. Ситуация успеха – это то, что человек чувствует, когда преодолевает трудности, а не получает что-либо как незаслуженный подарок судьбы. Переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность. Итак, ситуация успеха необходима для развития ребенка. Как же ее создать?

Чтобы содействовать успеху деятельности, нужны вполне определенные психологические влияния педагога на субъекта деятельности. В качестве субъекта может выступать как отдельный ребенок, так и группа детей, класс в целом.

А.С. Белкин приводит ряд приемов, которые можно использовать для создания ситуаций успеха.

Одним из приемов создания ситуации успеха является прием снятие страха перед предстоящей деятельностью как непременное условие освобождения ребенка от психологического зажима. Этого можно достичь, переключив внимание ребенка с себя на содержание деятельности. Он говорит: я не умею, я не знаю, у меня не получится – и впадает в состояние пассивности, печально наблюдает успех товарищей, страдая от самим же выбранной позиции. Но если сказать: это просто, это легко, не получится ничего страшного. Попробуй или давай попробуем, не получится – поищем другой способ, - тогда нажим снимется, ребенок освободится от навязчивого ожидания неудачи. Возникает вопрос: не обманываем ли мы ребенка, суля ему удачу заранее и ориентируя его на доступность желаемого результата? Ответ может быть такой: во-первых, мы не предлагаем детям того, что для них недоступно; во-вторых, каждый ребенок, в меру своих способностей и в силу своей индивидуальности, достигает желаемого результата при максимальной активности. И, в-третьих, учитель обязан сопровождать предложенное для исполнения дела ясной инструкцией, советуя, как лучше всего выполнить планируемое. Но эта инструкция - не приказ, не распоряжение, не открытая прямолинейная помощь, а незаметная для ребенка, скрытая. Этот прием называется скрытой помощью, когда в слова, обращенные к ребенку, учитель включает незаметные, но основополагающие подсказки: Я думаю, что удобнее всего было бы сделать…Мне кажется, тут в центре внимания находится…Я знаю, что люди обычно начинают с…Достаточно выполнить вот эту часть и… В сложных ситуациях педагогическая инструментовка может быть более тонкой: Мне бы очень хотелось, чтобы ты не забыл о…Я надеюсь, что вот это нам непременно удастся…Ты, конечно, не забудешь о…

Снять у ребенка неуверенность в себе, ощущение нереальности, что порученное дело он сумеет выполнить, можно, используя такой прием, как усиление мотива деятельности. Педагог мотивирует необходимость организуемого дела, подчеркивая его высокую значимость для всего класса, для общей пользы, для ученика лично. Он говорит: это нам необходимо… Это очень важно для нашей работы, потому что… Это принесет пользу (конкретно кому)… Такая мотивация активизирует школьников, направляет их размышления не на вопрос «сумею - не сумею», а на то, как лучше выполнить это, т.е. на творческий поиск.

Прием «заражение» или где это видано, где это слыхано.

Педагогическое заражение построено на точном расчете, в котором главное - выбор гносионосителя (гносио - познание), т. е. мощного источника интеллектуального заражения. Кто он? Увлеченный школьник, умеющий отдаваться своему делу без каких-то крайностей, без нежелательных акцентуаций. Это может быть школьник любого возраста (но преимущественно средних или старших классов), увлекающийся историей, литературой, техникой, математикой, физикой, химией - словом, всем тем, что образует систему знаний, интеллектуальный кругозор, далеко выходящий за рамки школьной программы.

Учитель ближе всех стоит к ребенку. От его зоркости зависит очень многое, а иногда почти все. Заметить способности, развернуть их, сделать достоянием других, «заразить» стремлением к самостоятельному творчеству - этого никто не сможет сделать лучше учителя.

«Заразить» детский коллектив интеллектуальной радостью можно в том случае, если успех отдельного школьника станет стимулом для успеха других, перерастет в успех многих, а осознание этого успеха вызовет радость всех. Тогда и ребенок, послуживший источником заражения, будет чувствовать как бы умноженную радость не столько за себя, сколько за окружающих.

Таким образом, формула управления процессом зарождения общей радости может выглядеть примерно так: сбывшаяся (или неожиданная) радость школьника +поддержка педагога + «заражение» отдельных членов коллектива + поддержка учителем <<зараженных>> +расширение масштабов «заражения»+осознание своих действий каждым и всеми + появление новых стимулов к саморазвитию интересов =общей радости.

Механизм заражения следующий. Первое, что фиксируется совершенно отчетливо: *позитивное единство эмоционального и интеллектуального фона коллектива.*

Второе непременное, условие, как уже отмечалось,- *выбор гносионосителя* (гносио - познание).

Третье условие - *создание ситуации состязательности* и педагогически целесообразного соперничества. Если в классе появился гносионоситель, т. е. ребенок, который отличается особой приверженностью к какому-то виду интеллектуально-творческой деятельности, то это еще не означает, что «его пример - другим наука». Это не означает, что за ним тут же бросятся толпы последователей, почитателей его таланта, каким бы благоприятным ни было сочетание эмоционального и интеллектуального фона коллектива. Наблюдения показывают, что уважения, признания окружающих такой школьник добивается, но с последователями дело обстоит гораздо сложнее. «Заражения» не происходит.

Оно возможно в тех случаях, когда у первого гносионосителя появляется «соперник», т.е. одноклассник, претендующий на эту же роль. Каждый из них стремится раскрыть свои возможности, причем не обязательно за счет друг друга. Если состязательность превращается в соперничество, но педагогически управляемое - это мощный стимул к саморазвитию, к усилению влияния на других, к «заражению». Если оно выходит из-под педагогического контроля, то может приобрести нежелательные акценты. Тогда интеллектуально-творческая состязательность и соперничество превращаются в личное соперничество, доходящее до конфронтации, до личностно-группового антагонизма. Это выходит далеко за допустимые рамки. Мудрость педагога заключается в том, чтобы удержать соперников на грани. В этом педагогика сродни дипломатии: готовность идти на разумный риск, видеть пределы возможного, умение предотвратить нежелательное.

Четвертое условие - *выбор адекватных стимулов* состязания-«заражения». Это может быть и стремление заслужить одобрение учителя, глубоко уважаемого, увлеченного, имеющего душевные контакты с воспитанниками; это может быть стремление к интеллектуальному лидерству, педагогически управляемое. Большую роль может сыграть состязательность не только интеллектуальных лидеров, но и тех группировок, в которые они входят. Тогда лидер выступает своего рода уполномоченным группы, своеобразной формой ее представительства.

Общая радость не представляет собой однородного целого. Она всегда отражает сумму успехов нескольких микрогрупп школьников. Ее осознание, переживание определяется ролью именно этих микрогрупп. Механизм «заражения» построен на передаче настроения от одной микрогруппы к другой. Роль гносионосителя заключается в материализации этих настроений, в их оформлении. Нечто вроде эстафеты, когда лидер команды одного этапа передает эстафетную палочку лидеру команды последующего этапа. Очень многое зависит от выбора таких лидеров, от тесного взаимодействия каждого этапа. Следовательно, главная педагогическая задача состоит в том, чтобы интеллектуальный предмет состязания был все время в поле зрения коллектива, а если возникает необходимость, то и быстро менял форму передачи стимулов.

В.А. Сухомлинский некогда утверждал, что коллектив должен быть для каждого своего члена «непрочитанной книгой». Это тоже говорит о многомерности, непредсказуемости проявлений коллективного духа. Самоуважение коллектива - одна из таких категорий. Это состояние ученического сообщества, при котором его члены воспринимают себя как союз личностей с потенциалом творческих возможностей, способных сопереживать успехи друг друга и оценивающих достижения в единстве личного и общего. В самоуважающем себя коллективе не может быть злорадства, «черной» зависти, попытки выдавать желаемое за действительное, униженного положения отдельных членов. Именно в нем личность чувствует себя наиболее раскованной и защищенной.

Очень сильным побудителем выступает прием персональной исключительности. Его форма такова: «Только ты сможешь это сделать… Никто, кроме тебя… Именно ты способен это сделать…» Если человек знает, что только он может выполнить необходимую работу, он и берется за нее, полностью проявляя свои способности. Эта работа уже не является для него чем-то посторонним, он и дело сливаются воедино: человек уже стремиться выполнить это дело, преодолев все трудности. Это и становится залогом успеха. Персональная исключительность в качестве стимулирующего приема снимает неуверенность в себе, застенчивость, помогает преодолеть робость, инертность, неуверенность в себе, лень.

Чтобы обеспечить субъективное переживание успеха, при оценке выполненной работы следует выделить какую-то ее деталь, именно ее объявить удачной, оригинальной, яркой, необычной. Не следует же оценивать достижения ребенка в целом, т.к. далеко не всегда полностью выполненная работа может быть оценена очень высоко. Но какая-то сторона этой работы, получается хорошо, именно этим владеет лучше всего именно этот воспитанник. Например: конкурс рисунков. Педагог отличает в каждом рисунке наиболее значимые детали: удачный фон, особенный колорит, мягкость линий, новизну сюжета, интересный подбор цвета и т.п. Ребенок верит данной оценке и искренне переживает успех своих творческих усилий. Остальная оценка объективна, справедлива и гуманна, в ней спрятан огромный потенциал стимулирующего влияния на всю последующую деятельность.

*Формула технологии создания успеха*:

1. У тебя это обязательно получится…
2. Это очень важно…
3. Именно ты и мог бы выполнить это дело…
4. И это вовсе не сложно… Даже если не получится, ничего не страшно…Я уверен, что ты не забудешь про…
5. Вот эта деталь получилась прекрасно!

Ситуация успеха в какой-то части своей носит характер искусственно создаваемой. Такая ситуация носит временный характер. Она должна в дальнейшем корректироваться путем постепенного (когда ребенок поверит в свои силы) указания на недостатки и их совместное, а потом и самостоятельное исправление.

Прием «Следуй за нами». Есть дети с интеллектуальной запущенностью, с леностью мысли. Запас знаний небольшой. Навыки самостоятельной работы не развиты. Самое главное, уровень их притязаний в учебе не высок. Они вполне довольны своим положением.

Есть у них и достоинства. Они доброжелательны, у них хорошие отношения с учителями, и с товарищами. Поведение у них устойчивое, без взлетов и падений, без вспышек эмоций. Добросовестно выполняют общественные поручения. О таких учениках нередко говорят: «Звезд с неба не хватает, но хороший, милый ребенок». У сверстников имеют репутацию надежного друга, верного товарища.

Смысл педагогической тактики состоит в том, чтобы разбудить дремлющую мысль школьника, дать ему возможность обрести радость познания в себе интеллектуальных сил. Реакция окружающих будет служить для него одновременно и сигналом пробуждения, и стимулом познания и результатом усилий. Прием «Следуй за нами» построен на конкретном алгоритме. Это первая ступень пробуждения ума, когда ребенку хочется догнать ушедших вперед одноклассников.

Алгоритм начинается с *диагностики интеллектуального фона* коллектива. Можно ли разбудить мысль школьника, вызвать у него ожидание радостной реакции от окружающих, если большинство из них тоже находится в состоянии интеллектуальной спячки, если нет общего настроя на учебу, на творчество, на углубленный интерес хотя бы к некоторым предметам? Такое встречается в нашей современной школе, и явление это не экстраординарное.

Велик соблазн немедленно браться за создание ситуации успеха. Но прежде надо все хорошо просчитать. Стоит ли? Не вызовет ли наше доброе намерение совсем не добрую для данного ребенка реакцию? Представьте себе слабого ученика, у которого сложились прочные отношения с такими же, как и он, середняками. Он чувствует себя в их среде эмоционально защищенным, их интересы совпадают далёко за пределами учебных дел, он нравится именно своей отрешенностью от успехов в учебе, отсутствием интеллектуальных притязаний.

И вот такому школьнику создают «ситуацию успеха» в надежде, что он будет рад положительной реакции коллектива. Но ведь коллектив для него неоднородное целое! Что толку для него, что многие, пусть даже большинство одноклассников, удивлены, обрадованы его достижениями, а самые близкие и самые значимые для него сверстники не только не восторгаются, но, наоборот, отворачиваются, презрительно кривят губы, пускают пренебрежительные реплики. Ведь для них он своего рода штрейкбрехер, или того хуже - предатель. В педагогике не всегда формула «добро+добро=добру» верна. Именно и педагогике самые благие намерения могут вести далеко не в райские кущи. Вот почему задача диагностики интеллектуального фона коллектива так важна.

Второй шаг алгоритма: *выбор интеллектуального спонсора.* Идея найти в коллективе человека, который бы щедро поделился своими знаниями, умениями решать интеллектуальные задачи, несет в себе добрый заряд.

Найти интеллектуального спонсора - задача непростая. Здесь не поможет ни простая просьба, ни тем более приказ, ни решение общего собрания. Интеллектуальный багаж из рук в руки не передается. Нужны какие-то побудительные мотивы, нужен взаимный интерес. А он, как известно, возникает в совместном деле. Наиболее типичные варианты интеллектуального спонсорства: совместное участие в подготовке, проведении тематических вечеров, смотров, олимпиад-конкурсов и тому подобное.

Наиболее эффективный путь - привлечь к интеллектуальному спонсорству старшеклассника. Это дает много преимуществ. Здесь и реализация чувств «старшего», и осознание собственного интеллектуального «Я» , а кроме того, забота о младшем не может не облагораживать старшего. В то же время слабому ученику лестно принимать помощь старшего, чувствовать его внимание. Он не испытывает свою унизительную слабость перед одноклассниками, у него существует аванс доверия к возможностям своего спонсора. Проблема в том, как их свести воедино, как направить линию интереса старшеклассника на помощь младшему.

Третий шаг алгоритма: *фиксация результата* и его оценка. Это дело техники каждого учителя, конкретного сочетания условий. Главное, чтобы доброе дело не осталось вне поля зрения детского коллектива, получило бы его поддержку и самое главное- желание повторить, развить его.

Прием «Лестница», или «Встань в строй». Речь идет о ситуациях, когда учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя, в окружающих. А.С.Белкин приводит алгоритм – это определенная последовательность шагов, приводящих к ожидаемому результату. Шаг первый. «Психологическая атака». Суть состоит в том, чтобы переломить состояние психологического напряжения. Создать условия для вхождения в эмоциональный контакт.

Шаг второй. «Эмоциональная блокировка». Суть состоит в том, чтобы локализовать, заблокировать состояние обиды, разочарования, потери веры в свои силы. Самое главное - помочь школьнику переломить свой неуспех, найти его причину именно с позиции: «неуспех – случаен, успех – закономерен». Важно переориентировать с пессимистической оценки событий на оптимистическую.

Шаг третий. «Выбор главного направления». Смысл педагогического действия состоит в том, чтобы не только установить очаг психологического напряжения личности, но и определить пути его нейтрализации.

Шаг четвертый. «Выбор равных возможностей». Суть заключена в том, чтобы создать условия, при которых школьник, для которого создается соответствующая ситуация успеха, имел примерно равные возможности проявить себя по сравнению с одноклассниками.

Шаг шестой. «Неожиданное сравнение». Учитель может сравнить ребенка, для которого создается ситуация с лидером в классе или группе, при этом нужно сравнивать в области в которой ребенок достаточно силен.

Шаг седьмой. «Стабилизация». Суть заключена в том, чтобы приятная для отдельного школьника общая реакция удивления не оказалась единственной, чтобы неожиданность стала привычной. Важно, чтобы «неожиданная радость» трансформировалась в «сбывшуюся», заранее рассчитанную, подготовленную. Разумеется, прием «неожиданного сравнения» может сработать единожды. Далее, сыграв роль стартового пуска, он должен развиваться за счет собственных резервов.

Алгоритм в педагогике не передается. Он остается со своим творцом. Алгоритму чужому нельзя научиться – он всегда рождается как бы заново.

До сих пор мы говорили о педагогически значимой роли ситуации успеха только в позитивном плане. Но всегда ли хорош успех? Сегодня – успех, завтра, послезавтра…. Возникает привычка к радости, не потеряется ли острота ее восприятия? Такая опасность вполне реальна.

Диалектический подход к оценке любого педагогического явления всегда предусматривает рассмотрение в паре: успех – неуспех, знание - незнание, удача - неудача. Стремление к успеху есть способ преодоления неуспеха. Неуспех всегда возможен, он даже неизбежен, без него успех теряет свою радостную сущность. Лишь глубина неуспеха помогает нередко человеку вообще, а ребенку в особенности постичь всю глубину успеха. Трудно переоценить стимулирующую роль неуспеха в целом ряде ситуаций с учетом особенностей личности, ее способности преодоления неудач, к борьбе с обстоятельствами. Успех может разложить личность, неуспех – сформировать ее лучшие качества. Пример. Как сложилась жизнь у героини фильма «Москва слезам не верит» (неудача в личной жизни способствовала тому, что в последствии она стала руководителем фабрики, добилась многого в своей профессиональной деятельности. Сергей – спортсмен – наоборот, успехи, достижения в спорте сломали его, он начал пить). Одно без другого не может существовать. Преодоление этого противоречия зависит от мастерства воспитателя, от его умения увидеть и понять, где и для кого из детей следует создавать ситуации успеха, а для кого он противопоказан.

И второй вопрос: всякий ли успех можно считать успехом? Всякий ли успех нужен, целесообразен? Любой успех в каком бы виде деятельности не существовал: учеба, общественная работа, спорт, искусство, - нельзя оторвать от двух вопросов, на которых стоят основы нашей нравственности: во имя чего? и какими средствами?

Если успех нужен для внешнего эффекта, если он превратился в самоцель, то цена такого успеха невелика. Об этом учителю всегда надо помнить.

Ситуация авансирования доверием. Практически вся школьная жизнь состоит из более или менее сложных ситуаций, на которые учитель должен реагировать: опоздание ребенка на урок, ссора с одноклассником, невыполненное обещание. Бывают случаи и более сложные. Перед учителем каждый раз возникает вопрос: как быть? Как поступить? Создавая ситуацию, неожиданную для ребенка, вызывающую у него подчас удивление своей необычностью и схожестью на традиционное поведение, учитель стимулирует ребенка на необходимые действия. К числу таких ситуаций относится и ситуация авансирования доверия. Она может использоваться тогда, когда ребенок совершил какое-либо неверное действие, и в этом случае учитель с помощью данной ситуации корректирует это действие, поведение в целом. У ребенка появляются мысли о его нужности, полезности для общего дела, он проникается чувством уважения к самому себе. Таким образом данная ситуация стимулирует возникновение положительных чувств и положительных качеств личности. Подобные ситуации и откровенные разговоры с учителем, направленные на развитие познавательного интереса и чувства долга, может быть, помогут ученику в дальнейшем поступать правильно.

Ситуацию авансированного доверия можно применять и по отношению к учащимся, которым поручено коллективное дело, но они, будучи неуверенными, в себе, никак не могут начать его. В этом случае учитель провозглашает, говорит ученику о тех его достоинствах, которые помогут справиться с поручением. При этом данное достоинство может быть еще не получило устойчивого качества у этого ребенка, но оно (достоинство) относится к таким, которые непременно должны быть у человека. Конечно, ты это сделаешь отлично, потому что…ты ко всему относишься ответственно; или – так как ты способный, внимательный, имеешь опыт в таких делах. Иногда оглашается достоинство, на которое ребята сами просто не обращают внимания, а оно им присуще: у тебя хорошая зрительная память…, ты очень подвижный…, ты очень аккуратный и сумеешь, цветы полить так, что потом не придется вытирать воду; у тебя очень сильные руки… или твой сильный характер не боится неудач. Авансирование, проведенное публично, в присутствии всего коллектива, мобилизует активность ребенка, он прикладывает максимум усилий, чтобы оправдать данную ему характеристику.

Ситуация авансирования доверия может быть создана и по отношению к ученику, который однажды нарушил нормы поведения в подобной ситуации, проявил нечестность, черствость, эгоизм. Его вновь ставят в подобные условия, которые потребуют от него проявления противоположных качеств: честности, товарищества, взаимопомощи, тем самым, показывая, что ему доверяют. Макаренко – случай с Каравановым, который украл деньги. Ему было поручено отвести в город большую сумму денег.

Прием «даю шанс». Иногда важно не упустить шанс, который представляется учителю. Умело опираясь на знания особенностей детей, тонко играя на их чувствах самолюбия, упорства, самостоятельности, побудить их открыть для себя новые черты характера – целеустремленность, настойчивость. В повседневной школьной жизни подобные ситуации встречаются часто, и задача учителя состоит в том, чтобы вовремя заметить ее и не упустить, использовать в воспитательных целях. Специального создания ситуации выбора, учитель, с одной стороны, ставит ученика перед необходимостью совершить нравственный поступок, но при этом пересмотреть свои взгляды, переосмыслить их, либо не совершить такого поступка и остаться на своих позициях. Чтобы ситуация стимулировала ребенка к выбору правильного действия, ребенок должен внутренне к этому подготовлен, т.е. не для каждого ребенка в данный конкретный момент можно использовать в данный момент. Ситуация выбора. В такой ситуации ученик ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из двух или нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать не знаю. В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями. Подобную ситуацию учитель может и не готовить специально, но его мастерство проявится в том, что он не упустит момента стечения обстоятельств, правильно оценит эти обстоятельства и сумеет использовать их в воспитательных целях.

Включение в жизнь школьников соревновательных ситуаций способствует актуализации определенных эмоциональных состояний, которые становятся источником активности детей, вызывают у них интерес к совместной деятельности, позволяют переживать чувство успеха и одобрения коллектива, если достигнуты высокие результаты. Однако увлекаться созданием соревновательных ситуаций не следует, так как они порождают конкурентный, спортивный мотив; погоня за победами и наградами может превратиться в самоцель; возможны ссоры, недоброжелательность, ложное товарищество, когда ради победы скрываются недостатки, проступки.

В школьной жизни довольно часто встречаются ситуация соотнесения, но не всегда она эффективно используется учителем. Такая ситуация мобилизует силы ребенка и коллектива, заставляет проявить свои лучшие качества. В педагогической практике ситуация соотнесения может быть создана в тех случаях, когда у детей во время обсуждения перспектив жизни коллектива возникает потребность сравнить свой коллектив с другими. В результате возникает желание, готовность быть лучше, что выражается в репликах: «А мы, что хуже?..», «Вот бы и нам так же…». По отношению к отдельному ребенку учитель создает подобную ситуацию, когда необходимо побудить школьника к самосовершенствованию, самовоспитанию.

Ситуация творчества предполагает создание таких условий, в которых актуализируются выдумка, воображение, фантазия школьников, их способность к импровизации, умение выйти из нестандартной ситуации, предложить новое решение известного вопроса, проявив при этом смекалку и находчивость. Такие ситуации очень увлекают школьников, эмоционально обогащают их жизнь, развивают творческую инициативу в разнообразных видах деятельности, сплачивают.

Для того чтобы школьники не были просто-равнодушными свидетелями тех или иных явлений и поступков, требующих нравственной оценки, создаются ситуации сопереживания. В их основе лежит эффект «эмоционального заряжения», под воздействием которого интенсивнее развиваются нравственные чувства детей, формируется их нравственный опыт. Совместные переживания значимых явлений намного увеличивают силу эмоциональных реакций у каждого члена детской группы. Вместе дети переживают события не только ярче, но и глубже. Ситуации сопереживания возникают при чтении художественной литературы, при просмотре фильмов и спектаклей. Они встречаются в повседневной жизни детей. Важно не упустить возможности включить их в такие ситуации на эмоциональном уровне: обратить внимание школьников на драматические или радостные события, самому эмоционально прореагировать на них. Ситуации сопереживания могут быть созданы и самим педагогом.

**Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе через создание воспитывающих ситуаций**

**2.1 Диагностика уровня сформированности самооценки младших школьников (констатирующий эксперимент)**

С целью проверки гипотезы была проведена опытно - экспериментальная работа, которая включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 классе МОУ СОШ №1 города Богородицка в период с сентября по март. В эксперименте принимало участие 7 школьников.

Основная задача констатирующего этапа заключалась в выявлении уровня сформированности самооценки детей экспериментальной группы. Для решения этой задачи были использованы следующие диагностические методики:

1. модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Шур (методика №1);
2. нахождение количественного выражения уровня самооценки (методика №2);
3. модифицированная методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (методика №3).

Эти методики доступны для детей младшего школьного возраста и в совокупности позволяют получить точную и объективную информацию о самооценке младших школьников.

Описание методик дано в приложении.

Рассмотрим полученные результаты.

Методика №1 – Модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Щур.

**Цель:** изучение типа самооценки.

**Описание результатов:**

Аня К. поставила себя на 1 ступень. Следовательно, она обладает заниженной самооценкой. Ей свойственна пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость.

Вова Д. - 4 ступень. Он обладает адекватной самооценкой. Ему свойственны активность, находчивость, бодрость. У Вовы сформирован высокий уровень удовлетворения школьной деятельностью.

Саша Д. также поставил себя на 4 ступень. Следовательно, он, как и Вова обладает адекватной самооценкой. Саша общительный, легко идет на контакт. У него сформирован высокий уровень школьной мотивации.

Даша М. выбрала 5 ступень. Она имеет завышенную самооценку.

На 5 ступень поставили себя и Олег З, и Вика С. Никита А. – 6 ступень. У этих детей завышенная самооценка. Им свойственны повышенная активность, конфликтность, категоричность, агрессивность. Такие дети во всем стараются быть лучше других. Во время игр стремятся занять лидирующие роли. Главным мотивом учебной деятельности часто является высокая отметка, полученная любым путем. У них проявляется высокий уровень притязаний на признание.

Обработка результатов показала, что дети поставили себя на различные ступени. Обобщенные данные приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты изучения типа самооценки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Респонденты** | **Выбранная ступенька** | **Тип самооценки** |
| Аня К. | 1 ступень | Заниженная |
| Вова Д. | 4 ступень | Адекватная |
| Саша Д. | 4 ступень | Адекватная |
| Даша М. | 5 ступень | Завышенная |
| Никита А. | 6 ступень | Завышенная |
| Олег З. | 5 ступень | Завышенная |
| Вика С. | 5 ступень | Завышенная |

Итак, заниженной самооценкой обладает 1 ребенок (Аня К.), завышенной 4 испытуемых (Даша М., Никита А., Олег З., Вика С.), адекватную самооценку имеют 2 ученика (Вова Д., Саша Д.). Таким образом, нужно отметить, что необходима работа, направленная на формирование адекватной самооценки у детей с завышенной и заниженной самооценкой.

Методика №2.

**Цель:** нахождение количественного уровня выражения самооценки.

Аня К**.** из 12 положительных черт, присущих ее субъективному идеалу, отметила, что только одна из них принадлежит ей. Значит, она неадекватно воспринимает свои возможности. А из 14 качеств, которыми человек не должен обладать, Аня отметила 3 таких качества. Она считает себя ленивой, вспыльчивой и трусливой. Это говорит о том, что она не видит всех своих недостатков.

Вова Д. выделил 18 положительных черт, среди которых к себе отнес 6 из них. Множество же отрицательных черт содержит 8 компонентов, среди которых Вова 3 отметил, как черты присущие ему. Он относится к своей личности достаточно критично.

2 положительными качествами из 12, по его мнению, обладает Саша Д.. Это говорит о нормальной самооценке. Саша знает свои сильные стороны. Но не очень критично относится к себе, оценивая свои отрицательные качества.

Даша М. и Никита А. реально оценивают свои положительные качества. Даша из 10 качеств выбрала 4, а Никита из18 – 6. А оценивая отрицательные качества, относятся к себе с недостаточной критичностью, т.к.Даша из 16 выбрала только 3, а Никита из 8 – 1.

Олег З. недооценивает себя. Из 20 положительных черт он отметил только 4 качества присущих ему. Олег недооценивает свои положительные качества. Но, оценивая отрицательные качества, имеет повышенную самооценку, т.к. из 6 не отнес к себе ни одного.

Недооценивает свои положительные качества и Вика С. Она неуверенна в своих способностях, очень критично относится к себе, не верит в свои силы. Вика также не видит своих недостатков, оценивая свои отрицательные качества. Это можно сказать потому, что из15 положительных качеств она выбрала 3, из 11 отрицательных – 3 качества.

Результаты данной методики обобщены и приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Уровни самооценки респондентов

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Респонденты** | **Множество положительных черт** | | **Множество отрицательных черт** | |
| **Коэфф самооценк** | **Уровень самооценки** | **Коэфф самооценк** | **Уровень самооценки** |
| Аня К. | 0,08 | Недооценка себя | 0,2 | Повышенная самооценка |
| Вова Д. | 0,3 | Нормальная самооценка | 0,3 | Нормальная самооценка |
| Саша Д. | 0,1 | Недооценка себя | 0,08 | Повышенная самооценка |
| Даша М. | 0,4 | Нормальная самооценка | 0,2 | Повышенная самооценка |
| Никита А. | 0,3 | Нормальная самооценка | 0,08 | Повышенная самооценка |
| Олег З. | 0,2 | Недооценка себя | 0 | Повышенная самооценка |
| Вика С. | 0,2 | Недооценка себя | 0,2 | Повышенная самооценка |

Как видно из данной таблицы, почти у всех участников эксперимента была выявлена недостаточная критичность при оценке своих отрицательных качеств, что немного компенсируется нормальной самооценкой при характеристике своих положительных черт у Даши М. и Никиты А. и несколько компенсирует недооценку себя у других участников эксперимента. Таким образом, у Ани К. и Олега З. выявлена заниженная самооценка. У Вовы Д. зафиксирована адекватная самооценка. Завышенной самооценкой обладают Даша М. и Никита А. Эти результаты подтверждают данные, полученные в методике №1. Саше Д. свойственна недооценка себя, что расходится с результатами, полученными в методике №1. Таким образом, у Саши Д. зафиксирована неустойчивая самооценка. Вика С. Обладает заниженной самооценкой, что также имеет расхождение с результатом, полученным в методике №1. Следовательно, Вика также обладает неустойчивой самооценкой.

Методика №3. Модифицированная методика Т.В. Дембо – С.Н. Рубинштейн.

**Цель:** определение высоты самооценки.

Анализ рисунков детей показал достаточно разнообразную картину в оценке своих личностных черт. Результаты, полученные по данной методике, приведены в таблице 3.

Таблица 3 - Определение высоты самооценки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Респондент** | **Развитие качеств сейчас** | | | | | | | **Желаемый уровень развития качеств** | | | | | | |
| **счастье** | **здоровье** | **ум** | **Любят ли тебя в классе** | **успеваемость** | **внешность** | **старательность** | **счастье** | **здоровье** | **ум** | **Любят ли тебя в классе** | **успеваемость** | **внешность** | **старательность** |
| **Аня К.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Вова Д.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Саша Д.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Даша М.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Никита А.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Олег З.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Вика С.** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Заниженная, адекватная, завышенная**

Как видно из таблицы, Олег З. имеет заниженную самооценку по показателям «здоровье» и «любят ли тебя в классе». Адекватную самооценку по показателю «ум», завышенную самооценку по показателям «счастье», «успеваемость», «внешность», «старательность».

Аня К. имеет заниженные самооценки по показателям «здоровье», «любят ли тебя в классе», «внешность». По показателям «ум» и «успеваемость» - адекватную самооценку. По показателям «счастье» и «старательность» завышенную самооценку.

Вика С. по показателю «здоровье» имеет заниженную самооценку, по показателю «ум» и «старательность» - адекватную самооценку и по остальным показателям завышенную самооценку.

Вова Д., Даша М. и Никита А. имеют завышенные самооценки по всем показателям.

Саша Д. имеет заниженные самооценки по показателям «ум» и «старательность». По показателям «здоровье», «любят ли тебя в классе», «внешность» - адекватную самооценку.

Отмечая, как бы вы хотели, чтобы эти качества были развиты, все учащиеся по всем показателям отметили наивысший уровень, кроме Вики С., которая показатель «успеваемость» поставила на средний уровень, и Саши Д., который показатель «внешность» поставил также на средний уровень.

Итак, три ученика обладают завышенной самооценкой по всем показателям. Трое испытуемых (Аня К., Олег З. и Вика С.) имеют заниженные, адекватные и завышенные самооценки по разным показателям. Один ребенок имеет как заниженные, так и адекватные самооценки по показателям.

Обобщив результаты проведения модифицированной методики «Лесенка» В.Г.Шур, нахождения количественного выражения уровня самооценки и модифицированной методики Т.В.Дембо-С.Я.Рубинштейна, мы выявили уровень самооценки учащихся экспериментальной группы. Эти данные отражены в таблице 4. Если отсутствует единая самооценка по результатам всех методик, то уровень самооценки мы определяли по преимущественному показателю. Если по итогам трех методик ребенок показывает различные результаты (завышенная, заниженная, адекватная самооценка), то в этом случае речь идет о неустойчивой самооценке.

Таблица 4 - Уровень самооценки детей экспериментальной группы по результатам психологических методик

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Респон-денты | методика №1 | Методика №2 | | Методика №3 | Уровень самооценки |
| Аня К. | Заниженная | Зан. | Зав. | Заниженная | Заниженная неустойчивая |
| Вова Д. | Адекватная | Ад. | Ад. | Завышенная | Адекватная неустойчивая |
| Саша Д. | Адекватная | Зан. | Зав. | Адекватная | Адекватная неустойчивая |
| Даша М. | Завышенная | Ад. | Зав. | Завышенная | Завышенная устойчивая |
| Никита А. | Завышенная | Ад. | Зав. | Завышенная | Завышенная устойчивая |
| Олег З. | Завышенная | Зан. | Зав. | Завышенная | Завышенная неустойчивая |
| Вика С. | Завышенная | Зан. | Зав. | Завышенная | Завышенная неустойчивая |

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе четверо детей имеют завышенную самооценку. Причем 2 учащихся завышенную устойчивую – это Даша М., Никита А.. Этим детям свойственно неадекватное восприятие себя и своих возможностей, способностей. Они не видят своих недостатков, не умеют критично оценивать свою деятельность. Детям свойственна активность, конфликтность, категоричность, агрессивность. Такие дети во всем стараются быть лучше других, стараются занять лидирующее положение.

Завышенную неустойчивую самооценку имеют Олег З. и Вика С.. У них наблюдается разброс в определении самооценки (завышенная, заниженная, адекватная). Но они имеют тенденцию к завышению самооценки. Неверно оценивают свои возможности и не видят недостатков.

Одна ученица - Аня К. имеет заниженную самооценку. Она пассивна, мнительна, ранима, обидчива. Девочка робкая, стеснительная, неуверена в себе и своих способностях. Аня К. преувеличивает свои недостатки и недооценивает свои положительные качества.

Вова Д. и Саша Д. имеют адекватную неустойчивую самооценку. Они сомневаются в оценке своих способностей. Под влиянием различных обстоятельств могут проявить себя по-разному. Иногда могут быть подвержены влиянию других детей и поступить не в соответствии с собственными взглядами, а по их научению.

Соотнесение выявленной самооценки детей экспериментальной группы с успеваемостью показало следующее (смотри таблицу 5). Такое соотнесение вызвано необходимостью более точно установить негативные и позитивные проявления самооценки. Для этого избраны преобладающие отметки по изучаемым учебным предметам.

Таблица 5 - Самооценка и оценки детей экспериментальной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Респонденты | Уровень самооценки | Преобладающие отметки в учебе |
| Аня К. | Заниженная неустойч. | 3 |
| Вова Д.  Саша Д. | Адекватная неустойч  Адекватная неустойч | 4  4 |
| Даша М.  Никита А.  Олег З.  Вика С. | Завышенная устойч.  Завышенная устойч.  Завышенная неустойч  Завышенная неустойч | 5  4  4  5 |

Мы видим, что Аня К. имея заниженную самооценку, не может достаточным образом проявить себя и в учебе. Вова Д. и Саша Д. имеют 4 , как преобладающую оценку по различным предметам, у них адекватная неустойчивая самооценка, которая может негативным образом сказаться на успеваемости. Дети с завышенной самооценкой имеют положительные оценки, но данных результатов дети добиваются различными способами. Иногда это действительно способности, а иногда просто зубрежка. Итак, сравнивая самооценку детей с их успеваемостью, мы видим, что самооценка оказывает непосредственное влияние на успеваемость ребенка.

В ходе констатирующего этапа эксперимента, а также в процессе обучения этих детей (автор дипломной работы является учителем в данном классе) мы проводили наблюдение за детьми, входящими в экспериментальную группу.

**Цель** **наблюдения**: выявить особенности проявления самооценки у детей в их поведении и отношениях, интересы и склонности детей.

Программа наблюдения:

1) Отношение детей к товарищам по классу.

2) Особенности поведения детей в различных ситуациях, в том числе конфликтных.

3) Склонности и интересы детей.

Наблюдение проводилось на уроках и во внеурочной деятельности.

На основе результатов наблюдения и данных, полученных после проведения методик, мы составили краткую характеристику каждого из детей, входящих в экспериментальную группу.

Аня К., имея заниженную самооценку, учится ниже своих способностей. Ее робость и нерешительность не позволяют ей полностью раскрыться. Аня очень ранима и обидчива. Пассивно относится ко всем классным делам и мероприятиям. Постоянных друзей в классе не имеет, хотя не конфликтна, и дети к ней относятся хорошо. Аня очень любит животных, относится к ним с большой нежностью.

Даша М. имеет завышенную самооценку. У нее высокие притязания на учебу. Стремится получить высокие оценки любым путем. Очень самоуверенна. Проявляет большую активность и во всем старается занять лидирующие позиции. Но вместе с тем, Даша очень усидчива, много читает. Она имеет незаурядные организаторские способности.

Никита А. также имеет завышенную самооценку. В классе является лидером. В общении с детьми категоричен и не идет на компромисс. Проявляет способности к математике. Увлекается компьютером.

Олег З. – завышенная неустойчивая самооценка. Проявляет агрессивность в общении с детьми, часто конфликты пытается разрешить силой. К учебе относится добросовестно, но не признает неудач. Если получает неудовлетворительные оценки, обижается и замыкается.

Вика С. имеет завышенную неустойчивую самооценку. Главным мотивом ее учебной деятельности является высокая оценка, полученная любым путем. Она стремятся занять лидирующие позиции в классе. Дружит не со всеми детьми в классе. Вокруг себя собирает группу друзей и настраивает их против остальных детей класса. Но вместе с тем девочка любознательная, имеет большой кругозор, много читает, имеет положительные оценки по многим предметам, поэтому пользуется авторитетом у детей.

Вова Д. имеет адекватную неустойчивую самооценку. Мальчик отзывчивый, общительный. С большим желанием идет на контакт. В классе проявляет активность и заинтересованность во всех делах. Все поручения выполняет добросовестно и аккуратно.

Саша Д. имеют адекватную неустойчивую самооценку. У него сформирован высокий уровень удовлетворения школьной деятельностью, высокий уровень школьной мотивации. В классе пользуется уважением. Увлекается рисованием.

Обобщив данные констатирующего этапа эксперимента, мы составили программу формирования адекватной самооценки у детей экспериментальной группы путем создания воспитывающих ситуаций. Эта программа была реализована в ходе формирующего эксперимента.

**2.2 Использование воспитывающих ситуаций для детей экспериментальной группы на уроках и во внеурочное время с целью формирования адекватной самооценки (формирующий эксперимент)**

адекватная самооценка школьный воспитывающий

С целью формирования адекватной самооценки младших школьников нами был проведен формирующий эксперимент, в основу которого положена выдвинутая нами гипотеза - воспитывающие ситуации будут способствовать формированию адекватной самооценки младших школьников при следующих педагогических условиях:

1. в основе содержания воспитывающих ситуаций лежат позитивные особенности, характерные для каждого ребенка;
2. ситуации подбираются в зависимости от выявленных проявлений самооценки;
3. воспитывающие ситуации органично включаются в логику учебного процесса, при их создании учитель использует разнообразные приемы.

Исходя из этого, в ходе формирующего эксперимента предстояло решить ряд частных задач:

1) разработать ситуацию успеха с использованием приемов: снятие страха перед предстоящей деятельностью, усиление мотива деятельности и персональной исключительности для детей с заниженной самооценкой, недостаточно уверенных в себе и пассивных;

2)разработать ситуации сопереживания, соотнесения для детей с завышенной устойчивой самооценкой;

3) разработать ситуации нравственного выбора с использованием приема «даю шанс» и авансирования доверием для детей с завышенной неустойчивой самооценкой;

4) разработать ситуации творчества для детей с адекватной самооценкой;

5) разработать алгоритм включения воспитывающих ситуаций в учебно-воспитательный процесс.

Нами разработана индивидуализированная программа формирования адекватной самооценки младших школьников (таблица 6). В этой программе представлены разновидности воспитывающих ситуаций, которые были использованы для учащихся экспериментальной группы в связи с выявленными проявлениями самооценки и позитивными особенностями каждого ребенка, дано обоснование необходимости использования этих ситуаций для формирования адекватной самооценки.

Разрабатывая содержание воспитывающих ситуаций, мы придерживались следующего алгоритма:

1. Цель создания ситуации.

1. Индивидуальные проявления, связанные с особенностями самооценки, требующие создания воспитывающих ситуаций.
2. Характерные для данного ребенка положительные особенности, которые были положены в основу содержания ситуации.
3. Описание ситуации.

Воспитывающие ситуации использовались нами на различных уроках. Для этого специально выбирался наиболее удобный момент на уроке, продумывались различные возможные варианты их включения в урок, а в ряде случаев были использованы реально возникшие условия (Олег). Рассмотрим создаваемые нами воспитывающие ситуации.

Воспитывающие ситуации для Ани К. – ситуация успеха. Цель данной ситуации – освободить ее от психологического зажима, снять неуверенность в себе. Самооценка заниженная, неустойчивая.

Девочка очень обидчива, пассивна, мнительна, ранима. Аня неуверенно чувствует себя при ответах у доски и выступлениях перед аудиторией, так как считает, что у нее ничего не получится. Особенно трудно ей даются гуманитарные предметы, где нужно много говорить, выражать свое мнение, принимать участие в обсуждении той или иной проблемы. Уроки ознакомления с окружающим миром были для Ани настоящим испытанием. Она добросовестно читала текст дома, а, выходя к доске, не могла его пересказать. Поэтому, стоило лишь назвать учителю Анину фамилию, тут же слышалось в ответ: «Я не знаю…», «У меня не получится».

Аня очень любит животных. У нее дома живут несколько собак. Она с увлечением рассказывает о них на перемене. Аня не может равнодушно пройти мимо бродячей собаки или брошенного котенка.

На уроке ознакомления с окружающим миром была новая тема: «Отношение человека к животным». Учитель предложил высказать свое мнение по этому вопросу. Когда Аню вызвали к доске, она неохотно поднялась, и мы снова услышали: «У меня не получится», «Я не справлюсь». На что учитель ответил: «Это не сложно. Ты много знаешь о животных и поэтому обязательно справишься с заданием». Эти слова придали ее уверенности, и Аня хорошо ответила материал. В данном случае нами был использован прием снятия страха перед предстоящей деятельностью.

На следующей неделе в школе проводилось коллективное творческое дело. В него входил: конкурс рисунков о домашних животных, сочинений и рассказов на эту тему. От каждого класса нужно было выбрать по одному представителю для участия в конкурсе. Конечно, честь нашего класса должна была защищать Аня. Но выступать перед такой большой аудиторией она боялась. Для Ани была создана ситуация успеха с использованием приемов снятия страха перед предстоящей деятельностью и персональной исключительности. После уроков с ней была проведена беседа о том, что это очень важно для нашего класса, что, прослушав ее выступление, многие задумаются о своем отношении к домашним питомцам, может быть тогда станет меньше бездомных животных. Было сказано, что именно Аня должна выступить, так как она лучше всех расскажет об этом, потому что очень любит животных и много знает о них. И действительно, Аня блестяще выступила на этом конкурсе. Наш класс занял 2 место. Это был первый серьезный успех в жизни Ани. Она стала увереннее чувствовать себя, ощутила свою важность.

При создании ситуации сопереживания для Даши М. мы ставили перед собой следующую цель: предотвратить у девочки развитие черствости, бессердечия и эгоизма (завышенная устойчивая самооценка). Эта цель будет достигнута, если удастся пробудить в Даше такие эмоциональные чувства, как сопереживание, сочувствие, заботу о товарище.

Даша способная ученица, легко «схватывает» новый материал. Может хорошо и доступно изложить его содержание.

Учительница обратилась к классу с просьбой отнестись повнимательнее к Юле В., которая сегодня впервые после долгой болезни пришла в школу. Она была еще очень слаба и ей необходимы забота и сочувствие. Даша живет рядом с Юлей, поэтому именно ее учительница попросила помочь девочке в подготовке домашних заданий, проводить ее до дома. Даша с удовольствием взяла на себя заботу об однокласснице. Она не только на переменах в школе опекала Юлю, но и приходила после уроков к ней домой, чтобы помочь ей усвоить пропущенный материал.

Учительница стала чаще обращаться к Даше за помощью в работе с отстающими учениками.

Для Никиты А. была создана ситуация соотнесения (завышенная устойчивая самооценка). Создавая такую ситуацию, мы ставили своей целью заставить Никиту испытать гордость не только за себя, но и за свой коллектив, за свой класс. Нужно было, чтобы он проявил заботу о своих товарищах, так как он очень категоричен и самолюбив. Никита хорошо владеет компьютером, увлечен им, уделяет ему много времени. Поэтому на одном из уроков русского языка учительница рассказала ребятам, что она на прошлой перемене заходила в параллельный класс и увидела у ребят на партах памятки, которые нужны для работы над ошибками по русскому языку. Одна из учениц этого класса, у которой есть дома компьютер, сделала по одному экземпляру на каждый ряд. Эти памятки очень полезны. Они намного облегчают работу. Дети внимательно выслушали эту информацию. «Вот бы хорошо было иметь и в нашем классе такие», - сказал кто-то из ребят.

На следующий день Никита принес такие памятки в класс. Он сам попросил у ребят из параллельного класса образец и сделал по одному экземпляру для каждого ученика.

Учительница поблагодарила Никиту за заботу о своих товарищах. Ребята тоже благодарили его. Никита был очень доволен и сказал ребятам, что если им что-нибудь нужно будет отпечатать на компьютере, то он с удовольствием им поможет. Цели, которые мы ставили перед собой при создании ситуации соотнесения для Никиты, были достигнуты.

Цель воспитывающей ситуации нравственного выбора для Олега З. (завышенная неустойчивая самооценка) заключалась в развитии таких качеств как сочувствие, доброта, отзывчивость. Он очень конфликтен, агрессивен. Часто предпочитает при помощи драки решать возникшие споры. Ему была предоставлена возможность найти другой путь решения конфликтных ситуаций. В то же время важной особенностью Олега является его умение отстаивать свою позицию. Эта ситуация не создавалась специально. Были использованы реально сложившиеся условия с применением приема «даю шанс».

Однажды Олег был дежурным по классу. В школе уроки уже закончились, почти все дети ушли домой. Мальчик протирал доску в классе, а учительница за столом проверяла тетради.

Вдруг из коридора донесся громкий плач. Учительница вместе с Олегом вышли из кабинета и увидели, что произошла драка между учениками параллельного класса. Из-за чего подрались дети, они не видели, но ребята были очень возбуждены, растрепаны и смотрели друг на друга с нескрываемой ненавистью. Один из учеников громко плакал, а другой стоял рядом и смеялся.

- Что случилось? – спросила учительница.

Ребята не обратили на ее вопрос никакого внимания. Один мальчик продолжал ехидно хихикать, а другой еще громче заплакал. Явно, тот ученик, который плакал, вызывал сочувствие, а тот, который смеялся, заслуживал неодобрения. Олег уже был готов вступить в драку в защиту обиженного ребенка. Но учительница сказала, что нужно разобраться в ситуации. Она обратилась к Олегу с просьбой:

- Я поговорю с тем мальчиком, который плачет. Попробую его успокоить и выяснить, что же произошло. А ты поговори с тем, который смеется, но не подведи меня и себя.

Олег, готовый недавно наброситься на смеющегося мальчика с кулаками, теперь спокойно разговаривал с ним у окна в коридоре. Он доказывал ему, что тот хоть и сильнее, но сейчас неправ. Что он, Олег, и сам иногда дерется, но смеяться над тем, кто слабее, нехорошо.

Конфликт был улажен. Дети успокоились и пошли домой.

Когда учительница с Олегом вернулись в класс, она сказала ему:

- Большое спасибо. Ты помог мне разобраться в сложной ситуации. Мне одной было бы трудно это сделать. Я думаю, что после твоих слов мальчик осознал свою вину и больше драться не будет.

Олег был очень горд собой, он впервые попробовал разрешить конфликт мирным путем.

Воспитывающая ситуация для Вики С. – ситуация авансирования доверия (завышенная неустойчивая самооценка).

Цель создания данной ситуации – развитие лучших, позитивных качеств ребенка, предотвращение развития эгоизма. Негативным в поведении Вики является то, что Вика С. всех ребят в классе делит на друзей и «остальных» ребят и часто настраивает одних против других. Позитивной ее особенностью являются хорошие организаторские способности. Поэтому для нее была создана ситуация авансированного доверия. Аванс доверия заключался в том, что Вика сумеет правильно оценить ситуацию и поступится своими личными интересами на благо общего дела. К уроку литературного чтения нужно было подготовить инсценировку рассказа В.Осеевой «Сыновья». Вике предложили подготовить эту сценку с ребятами. Давая такое задание, мы очень надеялись на то, что Вика правильно подберет группу, исходя из содержания сценки, и возьмет разных детей, а не только включит своих друзей. Вика обрадовалась заданию. Она имеет хорошие организаторские способности, много читает и справится с поручением.

После уроков учительница с Викой подробно проанализировала рассказ. Они выяснили особенности поведения каждого героя, выполнили анализ их поведения и поступков. Вика объяснила, кто по ее мнению является положительным, а кто отрицательным персонажем. А вот распределить роли ей предстояло самой. Это очень сложное задание.

Внимание Вики было обращено на то, что она правильно распределит роли между ребятами, потому что очень хорошо знает всех детей, знает их способности, что она с честью справится с этим заданием.

Вика оправдала наши ожидания. Положительные роли получили дети, которые больше подходили по своему складу характера и темпераменту, и, отнюдь, не все среди них были ее друзьями. Вика подошла к этому заданию очень ответственно. Ей пришлось поступиться своими амбициями ради общего дела. В процессе подготовки этой инсценировки количество Викиных друзей значительно расширилось, потому что почти весь класс принимал участие в этой работе. Кто-то подбирал костюмы, кто-то рисовал декорации. А всей этой работой руководила Вика, проявляя свои организаторские способности с лучшей стороны.

Воспитывающая ситуация для ВовыД. – ситуация творчества.

Вова имеет адекватную неустойчивую самооценку. Мальчик общителен, с желанием идет на контакт. Его учительница вовлекла в работу по благоустройству класса. Вове было предложено подумать над тем, как класс сделать более уютным, домашним. Вова задумал развести в классе цветы. Его идею одобрила учительница, но заметила, что ей трудно заниматься этим одной, потребуется помощь.

По просьбе учителя Вова подготовил небольшое выступление перед классом о пользе комнатных растений. И предложил развести в кабинете много красивых цветов.

На уроке труда дети посадили растения в горшочки. А Вова составил паспорт для каждого растения и внимательно следил за тем, как за ними ухаживают. Иногда он готовил для ребят небольшие сообщения о том или ином растении. Для этого ему приходилось пользоваться различными справочными пособиями. Вова втянулся в эту работу, старался найти какое-то новое растение для класса, привлекал к этому ребят.

Благодаря его стараниям наш кабинет стал одним из самых красивых в школе.

Вова проявил активность, упорство в достижении цели, инициативу.

Воспитывающая ситуация для Саши Д. – ситуация творчества.

Саша Д. имеет адекватную неустойчивую самооценку. Для того, чтобы развить инициативность, находчивость мы создали для него ситуацию творчества.

Саша Д. хорошо рисует. Однажды к нам в школу пришли представители пожарной охраны и объявили конкурс на лучший рисунок об их профессии.

На уроке изобразительного искусства дети дружно взялись за работу. Саша быстрее всех справился с заданием. А вот у некоторых ребят получалось хуже, и тогда Саша вызвался им помочь. Ему разрешено было помогать ребятам, но при этом он должен был проявить фантазию, выдумку, находчивость. Его советы ребятам должны были быть неординарными, необычными. Он ходил по классу, советовал ребятам что лучше и как нарисовать и помогал в этом. Они с удовольствием принимали его помощь.

А к международному женскому дню учительница попросила Сашу нарисовать поздравительную открытку. В канун праздника он пришел в класс раньше всех. Вместе с учительницей мальчик повесил открытку на стенд. Видно было, что она была выполнена с любовью. Саша не только прекрасно выполнил рисунок, но и сам впервые сочинил поздравительные стихи. Времени до начало уроков оставалось еще много, и Саша попросил разрешения нарисовать на доске цветными мелками весенний букет для девочек. Его рисунок порадовал всех, кто заходил в класс в этот день. Саша был очень доволен. Большое удовлетворение испытала и учительница, так как Саша сделал доброе дело, проявил инициативу и сделал приятное многим людям.

**2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе через создание воспитывающих ситуаций (контрольный эксперимент)**

На контрольном этапе эксперимента с целью определения уровня сформированности самооценки у детей экспериментальной группы были повторно использованы следующие методики:

1)модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Шур (методика №1);

2)нахождение количественного выражения уровня самооценки

( методика №2);

3)модифицированная методика Т.В. Дембо – С.Я.Рубинштейн

(методика №3).

После проведения модифицированной методики «Лесенка» В.Г.Шур были получены следующие результаты:

Аня К. поставила себя на3 ступень. Дети, поставившие себя на 3-4 ступень, обладают адекватной самооценкой.

Даша Д. выбрала 5 ступень. Она имеет завышенную самооценку.

Никита А. – 5 ступень. Он также имеет завышенную самооценку.

Олег З.- 5ступень – завышенная самооценка.

Вика С. поставила себя на 4 ступень. Значит, она имеет адекватную самооценку.

Вова Д. и Саша Д. также поставили себя на 4 ступень.

Обобщенные данные, полученные в констатирующем и контрольном экспериментах, приведены в таблице 6.

Таблица 6 - Сравнительные результаты изучения типа самооценки

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Выбранная ступень Констатир. Контрольн. | | Тип самооценки  Констатир. Контрольн. | |
| Аня К. | 1 ступень | 3 ступень | Заниженная | Адекватная |
| Вова Д. | 4 ступень | 4 ступень | Адекватная | Адекватная |
| Саша Д. | 4 ступень | 4 ступень | Адекватная | Адекватная |
| Даша М. | 5 ступень | 5 ступень | Завышенная | Завышенная |
| Никита А. | 6 ступень | 5 ступень | Завышенная | Завышенная |
| Олег З. | 5 ступень | 5 ступень | Завышенная | Завышенная |
| Вика С. | 5 ступень | 4 ступень | Завышенная | Адекватная |

Как видно из таблицы, у Ани К. самооценка изменилась. В констатирующем эксперименте она была заниженной, а стала адекватной. Это говорит о том, что девочка стала увереннее в себе, стала реальнее оценивать свои возможности.

У Вовы Д. самооценка по-прежнему осталась адекватной. Следовательно, он достаточно объективно оценивает свои достоинства и недостатки.

У Саши Д. также адекватная самооценка, как в констатирующем, так и в контрольном эксперименте.

У Даши М. самооценка осталась завышенной, значит, работа над формированием адекватной самооценки должна быть продолжена.

У Никиты А. по результатам проведения данной методики самооценка осталась прежней, но виден сдвиг в сторону адекватной самооценки. Никита понял необходимость работы над собой.

У Олега З. завышенная самооценка. Следовательно, работа по формированию адекватной самооценки еще не закончена.

У Вики С. изменилась самооценка с завышенной на адекватную. Она реально оценивает себя и свои качества.

Нахождение количественного уровня выражения самооценки (методика № 2) дало следующие результаты:

Аня К. из 12 положительных черт, присущих ее субъективному идеалу, отметила, что ей принадлежат 4 качества. А среди качеств, которыми человек не должен обладать, она отметила 2 качества. Это говорит о том, что она не видит своих недостатков.

Вова Д. из 18 положительных черт к себе отнес 6. А из 8 отрицательных отметил 3.

Саша Д. из 12 положительных качеств выделил 5, как присущих ему. И из 14 отрицательных он так же отнес к себе 5.

Даша М. 6 положительных качеств выбрала из 15. А из 11 отрицательных выделила 2. Это говорит о том, что, оценивая свои отрицательные качества, она относится к себе недостаточно критично.

Никита А. из 16 положительных черт присущих его идеалу, отметил 7, как принадлежащих ему. Из 10 отрицательных он выбрал 3.

Олег З. из 20 положительных черт он отметил 6. Но из 6 отрицательных он не выбрал ни одного.

Вика С. выбрала из 13 положительных качеств 10. А из 13 отрицательных к себе отнесла только 1.

Результаты этой методики обобщены и приведены в таблице 7.

Таблица 7 - Уровни самооценки респондентов

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Респонденты** | **Множество положительных черт** | | **Множество отрицательных черт** | |
| **Коэфф. самооценк** | **Уровень самооценки** | **Коэфф само-**  **оценк** | **Уровень самооценки** |
| Аня К. | 0,3 | Нормальная самооценка | 0,1 | Повышенная самооценка |
| Вова Д. | 0,3 | Нормальная самооценка | 0,3 | Нормальная самооценка |
| Саша Д. | 0,4 | Нормальная самооценка | 0,3 | Нормальная самооценка |
| Даша М. | 0,4 | Нормальная самооценка | 0,2 | Повышенная самооценка |
| Никита А. | 0,4 | Нормальная самооценка | 0,3 | Нормальная самооценка |
| Олег З. | 0,4 | Нормальная самооценка | 0 | Повышенная самооценка |
| Вика С. | 0,7 | Нормальная самооценка | 0,02 | Повышенная самооценка |

Сравнение данных результатов с результатами констатирующего эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов (методика №2)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Респонденты** | **Самооценка положительных качеств** | | **Самооценка отрицательных качеств** | |
| **Констатир. экспер.** | **Контрольн. экспер.** | **Констатир. экспер.** | **Контрольн. экспер.** |
| Аня К. | Недооцен. | Норм. | Повыш. | Повыш. |
| Вова Д | Норм. | Норм. | Норм. | Норм. |
| Саша Д. | Недооцен. | Норм. | Повыш. | Норм. |
| Даша М. | Норм. | Норм. | Повыш. | Повыш. |
| Никита А. | Норм. | Норм. | Повыш. | Норм. |
| Олег З. | Недооцен. | Норм. | Повыш. | Повыш. |
| Вика С. | Недооцен. | Норм. | Повыш. | Повыш. |

Из этой таблицы видно, что у Ани К. изменилась оценка своих положительных качеств. Она стала увереннее в себе. Стали более адекватно относиться к себе Саша Д., Вика С., Олег З. Для них характерна реальная самооценка своих положительных качеств. Но у многих детей (Аня К., Даша М., Олег З., Вика С.) при оценке своих отрицательных качеств по-прежнему выявлена недостаточная критичность.

Модифицированная методика Т.В. Дембо - С.Н. Рубинштейн позволила выявить высоту самооценки у детей экспериментальной группы. Результаты даны в таблице 9.

Таблица 9 - Определение высоты самооценки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **респондент** | **Развитие качеств сейчас** | | | | | | | **Желаемый уровень развития качеств** | | | | | | |
| **счастье** | **здоровье** | **ум** | **Любят ли тебя в классе** | **успеваемость** | **внешность** | **старательность** | **счастье** | **здоровье** | **ум** | **Любят ли тебя в классе** | **успеваемость** | **внешность** | **старательность** |
| Аня К. |  |  |  |  |  |  | **а** |  |  |  |  |  |  |  |
| Вова Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Саша Д. |  |  | **а** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Даша М. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Никита А. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Олег З. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Вика С. |  |  |  |  | **а** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Заниженная, адекватная, завышенная

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы видим, что у детей по многим качествам остались прежние показатели. Наметились тенденции в изменении самооценки в сторону адекватной у Ани К. по показателю «старательность», у Вики С. по показателю «успеваемость» и у Саши по показателю «ум».

Обобщим результаты, полученные в ходе проведения контрольного эксперимента. Эти данные отражены в таблице 10.

Таблица 10 - Уровень самооценки детей экспериментальной группы по результатам психологических методик (контрольный эксперимент)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Респонденты | Методика №1 | Методика №2 | | Методика №3 | Общий уровень самооценки |
| Аня К. | Адекват. | Адекват. | Завыш. | Заниж. | Адекват.неустойч. |
| Вова Д. | Адекват. | Адекват. | Адекват. | Завышен. | Адекват.устойч. |
| Саша Д. | Адекват. | Адекват. | Адекват. | Адекват. | Адекват.устойч. |
| Даша М. | Завыш. | Адекват. | Завыш. | Завыш. | Завышен.устойч. |
| Никита А. | Завыш. | Адекват. | Адекват | Завыш. | Завышен.неустойч. |
| Олег З. | Завыш. | Адекват. | Завыш. | Завыш. | Завышен.устойч. |
| Вика С. | Адекват. | Адекват. | Завыш. | Завыш. | Завышен.неустойч. |

Из таблицы видно, что Аня К. имеет адекватную неустойчивую самооценку. Она критично оценивает свои возможности и недостатки. Но ее самооценка неустойчива, что говорит о необходимости дальнейшей работы над собой.

Саша Д. и Вова Д. имеют адекватную устойчивую самооценку. Они уверены в себе. Знают свои сильные и слабые стороны.

Четверо детей (Никита А., Вика С., Даша М., Олег З.) имеют завышенную самооценку. Они неадекватно воспринимают себя, свои способности и возможности. Но неустойчивость данной самооценки говорит о возможности корректировки данной самооценки в сторону адекватной. Это доказывает и то, что по некоторым показателям эти дети имеют адекватную самооценку.

Подведен итог сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного эксперимента (таблица 11).

Таблица 11 - Сравнительный анализ результатов самооценки по итогам констатирующего и контрольного эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Респонденты | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент |
| Аня К. | Заниженная неустойчивая | Адекватная неустойчивая |
| Вова Д. | Адекватная неустойчивая | Адекватная устойчивая |
| Саша Д. | Адекватная неустойчивая | Адекватная устойчивая |
| Даша М. | Завышенная устойчивая | Завышенная устойчивая |
| Никита А. | Завышенная устойчивая | Завышенная неустойчивая |
| Олег З. | Завышенная неустойчивая | Завышенная устойчивая |
| Вика С. | Завышенная неустойчивая | Завышенная неустойчивая |

По окончании контрольного этапа нами были сделаны следующие выводы: результаты работы, проведенной в ходе формирующего эксперимента, показывают, что у испытуемого с ранее заниженной самооценкой (Аня к.) выявлена адекватная неустойчивая самооценка, у испытуемых с завышенной самооценкой (Никита А., Вика С., Даша М.) количественных изменений не произошло, но виден сдвиг в сторону адекватной самооценки. У Олега З. самооценка осталась по-прежнему завышенной. У Саши Д. и Вовы Д. зафиксирована устойчивая самооценка (ранее была неустойчивой). Многие дети поняли необходимость работы над собой.

Процесс формирования адекватной самооценки крайне длительный и сложный. Поэтому наметившиеся тенденции к адекватности в оценивании себя показывают эффективность использования для этого воспитывающих ситуаций и подтверждают правильность выдвинутой гипотезы исследования.

**Заключение**

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознания 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 подразумевает под собой известное отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам.

В ходе исследования были выявлены следующие основные положения по проблеме самооценки:

- в литературе, посвященной самооценке, можно найти различные ее определения. В нашем исследовании мы придерживаемся следующей позиции: «самооценка- это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей.… По итогам проводимой самооценки формируется то или иное отношение к себе, позитивное или негативное, с чертами отрицания, неприятия» (Л.В.Бороздина [14]);

- различны виды самооценки. Различают текущую и личностную самооценку, по модальности выделяется три вида самооценок: прогностическая самооценка, актуальная и ретроспективная.

Когда говорят о самооценке, то говорят о самооценке того или иного человека, как правило, подчеркивают ее результат: высокая или низкая, адекватная или неадекватная, завышенная или заниженная.

В научных исследовании установлено, что у младших школьников обнаруживаются все виды самооценок: адекватная устойчивая; завышенная устойчивая; неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения.

В качестве источников формирования самооценки ученые выделяют: сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, т.е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть; интериоризацию социальных реакций на данного индивида, т.е., человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие; индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности; индивид испытывает удовлетворение не оттого, что он просто что-то делает хорошо, а оттого, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. То есть происходит измерение результатов своей деятельности; круг значимых других или референтная группа и актуальное сравнение с другими.

В данном исследовании с целью формирования адекватной самооценки у младших школьников использовались воспитывающие ситуации. Мы основываемся на следующем определении метода воспитывающих ситуаций: преднамеренное стечение обстоятельств, специально организованные педагогические условия принято называть методом воспитывающих ситуаций, основное назначение которого – побуждать детей к определенному поведению.

В основу нашей опытно-экспериментальной работы была положена следующая гипотеза: воспитывающие ситуации будут способствовать формированию адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе при следующих педагогических условиях:

1. в основе содержания воспитывающих ситуаций лежат позитивные особенности, характерные для каждого ребенка;
2. ситуации подбираются в зависимости от выявленных проявлений самооценки;
3. воспитывающие ситуации органично включаются в логику учебного процесса, при их создании учитель использует разнообразные приемы.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены уровни сформированности самооценки детей экспериментальной группы, особенности проявления самооценки у детей в их поведении и отношениях, а также их позитивные особенности (интересы и склонности детей).

Обобщив данные констатирующего этапа эксперимента, мы на основе этого составили индивидуализированную программу формирования адекватной самооценки у детей экспериментальной группы путем создания воспитывающих ситуаций. В этой программе представлены разновидности воспитывающих ситуаций и дано обоснование необходимости использования этих ситуаций.

Эта программа была реализована в ходе формирующего эксперимента.

Для формирования и корректировки самооценки у детей экспериментальной группы были созданы различные воспитывающие ситуации: ситуации успеха с использованием приемов: снятие страха перед предстоящей деятельностью, персональной исключительности для учащихся с заниженной самооценкой, ситуации сопереживания, соотнесения, свободного выбора с использованием приема «Даю шанс», ситуации авансирования доверием для детей с завышенной самооценкой, ситуации творчества для детей с адекватной самооценкой.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволило обнаружить у детей экспериментальной группы тенденции в сторону формирования адекватной самооценки. У многих детей по разным показателям уровень самооценки приблизился к адекватной. Многие дети поняли необходимость работы над собой.

Процесс формирования адекватной самооценки крайне длительный и сложный. Поэтому наметившиеся тенденции к адекватности в оценивании себя показывают эффективность использования для этого воспитывающих ситуаций. Научно-практические результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и доказали объективную необходимость и возможность формирования адекватной самооценки младших школьников в учебном процессе через использование воспитывающих ситуаций.

**Список литературы**

1. Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции. Учебно-методическое пособие. / В.С.Агапов. - М.: МГСА РПО, 2001.

2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать./ Ю.П.Азаров. - М., 1997.

3. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика любви и свободы. / Ю.П. Азаров. - М., 1997.

4. Алябьева Е.А. Психогимнастика в начальной школе: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

5. Асмолов А.Г. Психология личности./ А.Г. Асмолов. – М., 1990.

6. Байбородова Л.В., Рожкова М.И. Организация учебного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. / Л.В. Байбородова, М.И.Рожкова. - М., 2000.

7. Батурин Н.А. Оценочная функция психики. / Н.П.Батурин. – М.: ИП РАН, 1997.

8. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. / А.С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

9. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. Кн. Для учителя. / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991.

10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Р. Бернс – М.: Прогресс, 1998.

11. Блага К., Шебек М. Я. – твой ученик, ты – мой учитель. Кн. Для учителя: Пер. с чеш. / К.Блага, М.Я.Шебек. – М.: Просвещение, 1991.

12. Богданова Н.А. Психологические трудности развития Я-идентичности младших школьников: Автореф. дис. канд. псих. наук… / Н.А. Богданова - Калуга, 2000.

13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.

14. Бороздина Л.В. Что такое самооценка?// Психологический журнал № 2 2000.

15. Бугрименко Е.А. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Метод. Разраб. Для школьного психолога. / Е.А. Бугрименко.– М., 1990.

16. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психологического развития детей. / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М., 1990.

17. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман.– М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.

18. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы исследования в психологии: Учебно-практическое пособие. – 3-е изд. испр. и доп. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова.– М.: Педагогическое общество России, 2002.

19. Гербарт И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения: Пер. с нем. / И.Ф. Гербарт. - М., 1906.

20. Глассер У. Школа без неудачников. / У. Глассер. – М.. 1991.

21. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. / Л.Ю. Гордин. - М., 1971.

22. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991.

23. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды (пособие для учителя)/ под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М., 1997.

24. Джеймс У. Психология. / У.Джеймс – М.: Педагогика, 1991.

25. Дубровина, И.В., Круглова, Б.С. Особенности обучения и психологического развития школьников. / И.В. Дубровина, Б.С. Круглова. – М., 1988.

26. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск, 1998.

27. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. / А.В.Захарова. – М., 1993.

28. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Методики исследования Я – концепции личности. Учебное пособие. / А.В. Иващенко, В.С. Аганов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2000.

29. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Я – концепция личности в отечественной психологии. Монография./ А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2000.

30. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.А. Воспитание? Воспитание…Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.А. Селиванова. – М., 1996.

31. Квинн В. Прикладная психология. / В. Квинн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.

32. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и средн. учебн. заведений. / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. - М., 2001.

33. Козлов В. Для тех, кто работает по программе «Ясам».// Воспитание школьников. – 1994. - №1.

34. Коротов В.М. Введение в общую теорию развития личности. / В.М. Коротов.- М., 1991.

35. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. / Н.И. Конюхов. - М., 1980.

36. Корчак Я. Избранные педагогические сочинения. / Я. Корчак. - М., 1960.

37. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. / Н.К. Крупская. - М., 1960.

38. Крылов, А.Н. «Образ – Я» как фактор развития личности: Дис…канд. психол. наук./ А.Н.Крылов. – М., 1984.

39. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие, 4-е издан./ И.Ю. Кулагина. – М., Изд. УРАО, 1998.

40. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию: Практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК./ С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2000.

41. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение./ П.Ф. Лесгафт - М.. 1991.

42. Липкина А.И. Самооценка младшего школьника./ А.И.Липкина.- М., 1976.

43. Ушинский К.Д. Избранные сочинения./ К.Д. Ушинский. - М., Т.2.

44. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. / Ю. Хямяляйнен.– М., 1993.

45. Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии, 1984. - №5.

46. Шайденкова Т.Н. Школьные воспитательные системы: Учеб. метод. Пособие к спецкурсу./ Т.Н. Шайденкова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 1998.

47. Шварцман К.А. Философия и воспитание./ К.А. Шварцман. - М., 1989.

48. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры./ Н.Е. Щуркова.- М., 1997.

49. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса./ Н.Е. Щуркова. – М., 1994.

50. Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе. / Н.Е. Щуркова.– М., 1998.

51. Якобсон С.Н. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников // Вопросы психологии. – 1997.

**Приложение 1**

**Методика № 1 - Модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Шур**

**Цель:** изучение типа самооценки.

**Порядок проведения:** экспериментатор раздал детям листы бумаги с нарисованной лесенкой (6 ступенек: 1 ступень - самые плохие дети; 2 ступень - плохие дети; 3 ступень - средние плохие дети; 4 ступень - средние хорошие дети; 5 ступень - хорошие дети; 6 ступень - самые хорошие дети) и говорил, что на этой лесенке - все дети внизу- самые плохие, ступенькой повыше - плохие, еще выше- средние плохие дети..., а на самом верху самые хорошие. «Где ты среди этих детей? Oтмeть галочкой. Почему ты себя поставил именно на эту ступеньку?»

Дети, поставившие себя на 1-2 ступень, обладают заниженной самооценкой. Им свойственна пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость. Они не хотят участвовать в играх, потому что боятся оказаться хуже других, а если участвуют в них, то чacтo обижаются и уходят. Заниженная самооценка - один из источников проблем в обучении.

Дети, поставившие себя на 3-4 ступень, обладают адекватной самооценкой. Им свойственны активность, находчивость, бодрость, чувство юмора, общительность, желание идти на контакт. Они охотно участвуют в играх, не обижаются, если оказались проигравшими, не дразнят других детей в случае выигрыша. У них сформирован высокий уровень удовлетворения школьной деятельностью, высокий уровень школьной мотивации.

Дети, поставившие себя на 5-6 ступень, обладают завышенной самооценкой. Им свойственны повышенная активность, конфликтность, категоричность, агрессивность. Такие дети во всем стараются быть лучше других. Во время игр стремятся занять лидирующие роли. Главным мотивом учебной деятельности часто является высокая отметка («5»),полученная любым пyтeм. У таких детей проявляется высокий уровень притязаний на признание.

**Методика № 2.**

**Цель:** нахождение количественного выражения уровня самооценки.

**Порядок проведения:** испытуемому предлагалось выписать из предложенного списка в один столбик слова, характеризующие положительные качества его субъективного идеала, а во второй - слова, обозначающие качества, которыми он обладать не должен. Затем ребенок выбирал из этого те черты, которые присущи ему самому. Список включал следующие качества личности: аккуратность, вежливость, вдумчивость, вспыльчивость, трудолюбие, веселость, грубость, заботливость, завистливость, робость, злопамятность, капризность, нежность, правдивость, мечтательность, настойчивость, скромность, обидчивость, отзывчивость, решительность, жадность, леность, откровенность, сострадательность, трусость, смелость.

Обработка результатов. По каждому из множеств подсчитывался коэффициент самооценки по формуле:



Завышенная самооценка характеризуется неадекватным восприятием ребенком себя и своих возможностей, способностей. Ребенок с таким уровнем самооценки не видит своих недостатков, не умеет критично подойти к оценке результатов своей деятельности.

Адекватная самооценка предполагает достаточно критическую оценку ребенком своей личности. Он знает свои недостатки, поскольку относится к себе по результатам своей деятельности критично. Такой ребенок знает и свои «сильные» стороны. Он уверен в себе.

Заниженная самооценка характерна для робких, стеснительных, неуверенных в себе и своих способностях детей. Они очень критично относятся к себе, не верят в свои силы, недооценивают свои положительные качества и чрезмерно преувеличивают свои недостатки.

Уровень самооценки определяется по таблице 2

**Определение уровня самооценки**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Множество | Коэффициент самооценки | Уровень самооценки |
| Множество положительных черт | К=0,8 - 1 | Переоценка себя |
| К=0,3 – 0,7 | Нормальная самооценка |
| К=0 – 0,2 | Недооценка себя |
| Множество отрицательных черт | К=0,8 - 1 | Недооценка себя |
| К=0,3 – 0,7 | Нормальная самооценка |
| К=0 – 0,2 | Повышенная самооценка |

**Методика № 3 - Модифицированная методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн**

**Цель:** определение высоты самооценки.

**Порядок проведения:** экспериментатор раздал детям листы бумаги с нарисованными на них вертикальными линиями длиной 12 см, каждая из которых обозначает какое-либо состояние, свойство или черту личности: счастье, здоровье, ум, любят ли тебя в классе, успеваемость, внешность, старательность. Детям было сказано, что верхняя точка на линии соответствует наивысшему уровню развития их качеств, нижняя - самому низкому, и предложено отметить крестиком на каждой линии то место, которое показывает уровень развития их собственных качеств сейчас, а затем отметить то, как бы они хотели, чтобы эти качества были у них развиты. Для этого надо поставить на этих же линиях в нужном месте черточки. Рисунок позволяет выявить высоту самооценки по отметкам, которые отражают реальное положение и желаемую позицию.

**Приложение 2**

**Протоколы исследования уровня самооценки у детей экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)**

**Методика №1 – Модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Шур**

Аня К.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
|  |
|  |
|  |
| Х |

Вова Д.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
| X |
|  |
|  |
|  |

Саша Д.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
| X |
|  |
|  |
|  |

Даша М.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
| X |
|  |
|  |
|  |
|  |

Никита А.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Х |  |  |  |  |  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

Олег З.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
| Х |
|  |
|  |
|  |
|  |

Вика С.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
| Х |
|  |
|  |
|  |
|  |

**Методика №2**

**Аня К.**

Аккуратность вспыльчивость

Вежливость грубость

Вдумчивость завистливость

Трудолюбие робость

Веселость злопамятность

Заботливость капризность

Нежность обидчивость

Правдивость решительность

Мечтательность жадность

Настойчивость леность

Скромность откровенность

Отзывчивость сострадательность

трусость

смелость

**Вова Д.**

Аккуратность грубость

Вежливость вспыльчивость

Вдумчивость злопамятность

Трудолюбие капризность

Заботливость обидчивость

Нежность жадность

Правдивость леность

Мечтательность трусость

Настойчивость

Скромность

Отзывчивость

Решительность

Откровенность

Сострадательность

Смелость

Робость

Веселость

Завистливость

**Саша Д.**

Смелость аккуратность

Откровенность вежливость

Сострадательность вдумчивость

Скромность вспыльчивость

Отзывчивость грубость

Решительность злопамятность

Правдивость обидчивость

Нежность завистливость

Мечтательность капризность

Настойчивость жадность

Заботливость трусость

Трудолюбие леность

веселость

робость

**Даша М.**

Смелость вдумчивость

Скромность вспыльчивость

Отзывчивость веселость

Решительность грубость

Нежность завистливость

Мечтательность робость

Правдивость злопамятность

Заботливость капризность

Аккуратность обидчивость

Вежливость жадность

леность

сострадательность

трусость

откровенность

трудолюбие

настойчивость

**Никита А.**

Аккуратность жадность

Робость леность

Нежность грубость

Вежливость капризность

Вдумчивость вспыльчивость

Заботливость обидчивость

Откровенность трусость

Сострадательность капризность

Правдивость

Смелость

Трудолюбие

Веселость

Завистливость

Мечтательность

Злопамятность

Настойчивость

Решительность

Скромность

**Олег З.**

Аккуратность трусость

Вежливость леность

Вдумчивость жадность

Трудолюбие вспыльчивость

Веселость грубость

Заботливость завистливость

Робость

Злопамятность

Капризность

Нежность

Правдивость

Мечтательность

Настойчивость

Скромность

Обидчивость

Отзывчивость

Решительность

Откровенность

Сострадательность

Смелость

**Вика С.**

Нежность вспыльчивость

Правдивость грубость

Мечтательность злопамятность

Настойчивость капризность

Скромность обидчивость

Отзывчивость жадность

Решительность леность

Откровенность трусость

Сострадательность завистливость

Смелость робость

Заботливость веселость

Вдумчивость

Аккуратность

Вежливость

Трудолюбие

**Приложение 3**

**Протоколы исследования уровня самооценки у детей экспериментальной группы (контрольный эксперимент)**

**Методика №1 - Модифицированная методика «Лесенка» В.Г. Шур**

Аня К.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
|  |
| Х |
|  |
|  |

Вова Д.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
| Х |
|  |
|  |

Саша Д.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
| Х |
|  |
|  |
|  |

Даша М.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
| X |
|  |
|  |
|  |
|  |

Никита А.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
| X |
|  |
|  |
|  |
|  |

Олег З.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
| Х |
|  |
|  |
|  |
|  |

Вика С.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |
|  |
| X |
|  |
|  |
|  |

**Методика №2.**

**Аня К.**

Аккуратность вспыльчивость

Вежливость грубость

Вдумчивость завистливость

Трудолюбие робость

Веселость злопамятность

Заботливость капризность

Нежность обидчивость

Правдивость решительность

Мечтательность жадность

Настойчивость леность

Скромность откровенность

Отзывчивость сострадательность

трусость

смелость

**Вова Д.**

Аккуратность грубость

Вежливость вспыльчивость

Вдумчивость злопамятность

Трудолюбие капризность

Заботливость обидчивость

Нежность жадность

Правдивость леность

Мечтательность трусость

Настойчивость

Скромность

Отзывчивость

Решительность

Откровенность

Сострадательность

Смелость

Робость

Веселость

Завистливость

**Саша Д.**

Смелость аккуратность

Откровенность вежливость

Сострадательность вдумчивость

Скромность вспыльчивость

Отзывчивость грубость

Решительность злопамятность

Правдивость обидчивость

Нежность завистливость

Мечтательность капризность

Настойчивость жадность

Заботливость трусость

Трудолюбие леность

веселость

робость

**Даша М.**

Смелость вдумчивость

Скромность вспыльчивость

Отзывчивость

Решительность грубость

Нежность завистливость

Мечтательность робость

Правдивость злопамятность

Заботливость капризность

Аккуратность обидчивость

Вежливость жадность

веселость леность

сострадательность трусость

трудолюбие

настойчивость

откровенность

**Никита А.**

Аккуратность жадность

Робость леность

Нежность грубость

Вежливость капризность

Вдумчивость вспыльчивость

Заботливость обидчивость

Откровенность трусость

Сострадательность отзывчивость

Правдивость скромность

Смелость решительность

Трудолюбие

Веселость

Завистливость

Мечтательность

Злопамятность

Настойчивость

**Олег З.**

Аккуратность трусость

Вежливость леность

Вдумчивость жадность

Трудолюбие вспыльчивость

Веселость грубость

Заботливость завистливость

Робость

Злопамятность

Капризность

Нежность

Правдивость

Мечтательность

Настойчивость

Скромность

Обидчивость

Отзывчивость

Решительность

Откровенность

Сострадательность

Смелость

**Вика С.**

Нежность вспыльчивость

Правдивость грубость

Мечтательность злопамятность

Настойчивость капризность

Скромность обидчивость

Отзывчивость жадность

Решительность леность

Откровенность трусость

Сострадательность завистливость

Смелость робость

Заботливость веселость

Вдумчивость вежливость

Аккуратность трудолюбие