

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**  
**КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

***Вплив успішної навчальної діяльності на  
самооцінку молодших школярів***

Курсова робота  
студентки 54 групи  
соціально-психологічного факультету  
Спеціальності: «Практична  
психологія. Соціальна педагогіка.»  
заочної форми навчання  
**Сичевської Юлії Олександрівни**

Науковий керівник: Гніда Г.П.

Житомир 2009

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП .....</b>	<b>2</b>
<b>Розділ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМООЦІНКИ І УСПІШНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
1.1 Структурно-функціональний аналіз Я-концепції особистості.....	6
1.2 Формування самооцінки учнів молодшого шкільного віку.....	16
1.3 Роль вчителя у формуванні самооцінки школяра.....	20
1.4 Проблема успішності та неуспішності у навчальній діяльності, причини та шляхи подолання неуспішності.....	22
<b>Розділ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ І УСПІШНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
2.1. Методика та процедура дослідження молодшого школяра.....	37
2.2 Кількісний та якісний аналіз.....	42
<b>ВИСНОВОК.....</b>	<b>44</b>
Список використаних джерел.....	46
<b>Розділ III КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ЗАНЯТЬ.....</b>	<b>50</b>
Список використаних джерел.....	60

## **ВСТУП**

### **Актуальність дослідження**

Молодший шкільний вік - особливий період в житті дитини. Його ще називають вершиною дитинства. З приходом дитини до школи відбувається перебудова всієї системи відносин дитини до дійсності.

Дитина зберігає багато дитячих якостей - легковажність, безпосередність, погляд на дорослого «знизу вверху». Але в цей період у дитини з'являється інша логіка мислення. Навчання для неї - значуща діяльність. В школі вона здобуває не лише знання і вміння, але й певний соціальний статус.

Змінюються інтереси, цінності, життєвий устрій дитини. А на якій стадії розвитку знаходиться самосвідомість дитини, що переступає шкільний поріг? Самосвідомість - не первинна даль, а продукт розвитку. У дитини 7-річного віку виникає усвідомлення можливості власних дій, вона починає розуміти, що не все може (початок самооцінки). Молодший школяр усвідомлює свої особисті якості (добрий, уважний, слухняний, чесний тощо). Перш за все діти усвідомлюють ті якості і особливості поведінки, які найчастіше оцінюють навколишні. Саме в цей період виникає внутрішня, особистісна свідомість, починає формуватися Я - концепція маленької людини. Дитина відкриває для себе нові соціальні позиції - позиції школяра, пов'язаної з виконанням високо оцінюваної дорослими навчальної роботи. Народжується соціальне Я дитини. З'являється нова сфера відносин - «дитина-вчитель», яка починає впливати на відносини дитини з батьками та товаришами. Навчальна успішність стає чи не головним критерієм оцінювання особистості школяра. Разом з оцінкою вчителя та батьківським ставленням, навчальна успішність є вагомим чинником формування самооцінки школяра. На жаль, спостерігається такий факт, що багато учнів є неуспішними у навчальній діяльності, отже, подолання неуспішності у навчанні серед школярів постає важливим завданням шкільних психологів та педагогів.

**Об'єкт дослідження** – самооцінка молодшого школяра.

**Предмет дослідження** - зв'язок самооцінки та успішності у навчальній діяльності молодшого школяра.

**Мета дослідження** –проаналізувати та дослідити вплив успішної навчальної діяльності на самооцінку молодшого школяра.

**Гіпотеза дослідження.** Існує зв'язок між успішністю у навчальній діяльності та самооцінкою . Молодший школяр успішний в навчальній діяльності, як правило, буде мати високу або адекватну самооцінку.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми дослідження.
2. На основі теоретичного аналізу визначити методи та методику дослідження.
3. Провести дослідження та проаналізувати отриманні результати.
4. Підібрати корекційно-розвивальні програми з метою формування адекватної самооцінки та підвищення рівня саморегуляції в учнів з низькою навчальною успішністю.

**Методи та організація дослідження.**

Для дослідження самооцінки молодших школярів використовуємо методику А.И.Ліпкіної «Три оцінки».

**Практичне значення.** Отримані в результаті виконання курсової роботи дані щодо зв'язку успішності школяра в навчальній діяльності та самооцінки можуть допомогти у плануванні індивідуальної роботи зі школярем по покращенню успішності.

**Надійність і вірогідність дослідження** забезпечувалися репрезентативністю вибірки 45 осіб , застосуванням метода, адекватного меті та завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу.

**Положення, що виносяться на захист.**

1. Існує зв'язок між успішністю в навчальній діяльності та самооцінкою молодшого школяра.

2. Успішна навчальна діяльність впливає на самооцінку.

3. При успішній навчальній діяльності, як правило, самооцінка школяра буде високою або адекватною.

### **Курсова робота складається з трьох розділів:**

#### **I розділ**

1.1 частина: структурно-функціональний аналіз Я - концепції особистості та розглянувши різні точки зору на дану проблему, ми визначили один з психологічних вимірів Я - концепції: самооцінку та її особливості (параметри), що є кількісними та якісними характеристиками.

1.2. частина: формування самооцінки учнів молодшого шкільного віку

1.3 частина присвячена викладенню суті і змісту ролі вчителя у формуванні самооцінки молодшого школяра

1.4 частині описана проблема успішності та неуспішності у навчальній діяльності, причини та шляхи подолання неуспішності

#### **II розділ**

1.1 частина експериментальна, в ній описані процедура та наведені дані отримані в результаті проведеного дослідження в ЗОШ №3 м. Макарів

1.2 частина якісний та кількісний аналіз дослідження  
Висновок.

Програми тренінгів містяться в додатках.

#### **III розділ**

Корекційно-розвивальні програма

## **Розділ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМООЦІНКИ І УСПІШНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **1.1. Структурно-функціональний аналіз Я-концепції особистості.**

Найбільш складним утворенням самосвідомості, яке поєднує в собі гностичні і ціннісні компоненти, є Я-концепція людини. Вона включає і психологічний автопортрет, і усвідомлення морального змісту свого життя.

Я-концепція - не сукупність фрагментальних образів Я особистості і оцінок його окремих сторін, а цілісна система поглядів на себе, як на суб'єкта власної життєдіяльності. Я-концепція - динамічна система уявлень людини про себе, в яку входить усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних і інших якостей, а також самооцінка й суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів [3]. Я-концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії, як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійкий, і в той же час підданий внутрішнім змінам і коливанням, психічний здобуток.

Американський філософ і психолог У.Дженс ще на зорі становлення психологічної науки охарактеризував основну психоструктуру людського Я в його соціальних, матеріальних та духовних вимірах.

Як наукове поняття Я-концепція ввійшла в спеціальну літературу порівняно недавно. Цікавість до цієї теми була послаблена через панування в науці біхевіористичної традиції. Однак в 50-х роках нашого століття увага до вивчення людського Я зростає. Ця проблема стала центральною в гуманістичному напрямі психології, основоположниками якого були А.Маслоу, К.Роджерс, А.Комбс та інші. Їх ідеї відрізнялися від біхевіоризму та фрейдизму; людську поведінку гуманісти розглядали як зовнішній вплив їх внутрішнього світу, основні причини поведінки - у властивих людям емоціях, ставленнях, переконаннях, цінностях, надіях, сприйняттях і прагненнях. Але ця теорія не була підкріплена фактами, які визначають суспільне життя людини.

Теорія формування Я-концепції, запропонована Е.Еріксоном, розкриває процес становлення самосвідомості в індивідуально-психологічному, але не в особистісному плані. В літературі, присвяченій Я-концепції, є два розгорнуті визначення:

**К.Роджерс (1951):** Я-концепція складається з уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, уявлень про можливості його взаємодії з іншими людьми та з оточуючим світом, ціннісних уявлень, пов'язаних з об'єктами чи діями і уявлень про мету чи ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість.

**Р.Стейнс (1954):** Я-концепція - система уявлень образів і оцінок, що відносяться до самого індивіда. Вона включає оцінні судження, які виникають в результаті реакції індивіда на самого себе, а також уявлення про те, як він виглядає в очах інших людей; на основі останніх і формуються уявлення про те, яким хотів би бути і як повинен поводитись індивід.

В процесі розвитку психологічної науки було проведено ряд досліджень, пов'язаних з вивченням Я-концепції, і визначено такі основні підходи:

Ø **«Постулат Джемса»:** наша самооцінка залежить від того, якими ми хотіли б стати, яке положення зайняти в цьому світі. Це положення розглядається як перша і найбільш глибока концепція особистісного Я.

Ø **Символічний інтеракціонізм в роботах Ч.Кулі і Д.Міда,** які розглядали індивіда в рамках соціальної взаємодії: головним орієнтиром для Я-концепції індивіда є Я іншої людини.

Ø **Уявлення про ідентичність, розроблене Е.Еріксоном:** розглядається соціокультурний аспект становлення свідомого Я індивіда - его. Самооцінка, образ Я - статичні, ідентичність ніколи не завершується, не є змінною.

Ø **Феноменалістична психологія в роботах К.Роджерса:** особистісне Я являє собою внутрішній механізм, який формується внутрішньою думкою на основі стимульної дії. Вже на початку стадії

формування особистісного Я навколо нього групуються оцінні та афективні установки, надаючи йому характеристику «хорошого» або «поганого». Інтеріоризація цих оцінних моментів здійснюється під дією культури, інших людей і самого себе.

Позитивну Я - концепцію можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, відчуття власної цінності. Синонімами негативної Я - концепції є негативне ставлення до себе, відчуття своєї неповноцінності.

Я - концепція особистості відіграє трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої згоди особистості, визначає інтерпретацію здобутого досвіду і є джерелом власних очікувань. Людина прагне досягнення максимальної внутрішньої узгодженості. Уявлення, почуття та ідеї, які вступають у протиріччя з іншими її уявленнями, почуттями та ідеями, ведуть до дисгармонії особистості, психологічного дискомфорту.

Я - концепція визначає очікування людини, тобто її уявлення про те, що має відбутися. Діти, які переживають за успіхи в школі, часто говорять: «Я знаю, що погано напишу цю роботу». Інколи за допомогою таких суджень дитина намагається себе підбадьорити, а інколи вони відображають її реальну невпевненість. Очікування дитини і відповідна їх поведінка визначають в кінцевому рахунку реальне уявлення про себе. Самосвідомість працює шляхом постійного порівняння реальної поведінки з Я - концепцією, здійснюючи регуляцію поведінки. Розбіжність між Я - концепцією і реальною поведінкою породжує дискомфорт. Чим більш значуща якість, запрограмована в Я - концепції, тим сильніша реакція. Неузгодженість між Я - концепцією та реальною поведінкою є тією силою, яка породжує людські страждання і тією платою, яку людина вносить за могутність самосвідомості.

Образ Я - не статичне, а динамічне утворення особистості. Уявлення про себе багатопланові. Дослідники У.Джемс, К.Роджерс, М.Розенберг, Е.Еріксон та інші визначили різні форми уявлень про себе, диференційовані або за сферою проявів людини (соціальне Я, духовне Я, фізичне Я, інтимне Я, публічне Я та інше), або як реальність та ідеал (реальне Я, ідеальне Я), або за



часовим проявом ( Я в минулому, Я в теперішньому, Я в майбутньому), або за іншими ознаками.

### Структуризація феноменального Я.

- Я реальне та Я ідеальне (У.Джемс, З.Фрейд, К.Левін, К.Роджерс).
- Матеріальне Я та соціальне Я (У.Джемс).
- Справжнє Я, динамічне Я, фактичне Я, можливе Я, ідеалізоване Я (М.Розенберг).
- Образ тіла, соціальне Я, когнітивне Я (Ш.Самюель) [21, с.216].

Практично, будь-який образ Я має складну будову. Вітчизняний дослідник А.Петровський розглядає такі структурні компоненти образу Я:

- **реальне Я** - уявлення про себе в момент переживання, воно не повинно сприйматися як стабільна характеристика;
- **ідеальне Я** - уявлення про те, яким Я повинен стати, щоб відповідати соціальним нормам та очікуванням навколишніх; це орієнтир у самовихованні особистості;
- **фантастичне Я** - уявлення про те, яким Я бажаю стати, якби це було для мене можливим [28].

Як реальне, так і ідеальне Я впливають на поведінку і самопочуття особистості. Мозок чутливий до будь-якої суперечливості, і при її виявленні виникають позитивні або негативні емоції. Наше Я постійно порівнює: який я первинний, внутрішній, з тим, який я тут і тепер.

Ступінь адекватності Я образу визначається при вивченні самооцінки особистості. **Самооцінка** - оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. «Наші самооцінки - своєрідні когнітивні схеми», які узагальнюють минулий досвід особистості та організовують нову інформацію відносно даного аспекту Я [39].

За допомогою самооцінки здійснюється саморегуляція поведінки особистості. Людина в процесі спілкування постійно звіряє себе з еталоном і в залежності від результатів перевірки, залишається задоволена, або

незадоволена, собою. Це «внутрішній манометр» особистості, покази якого свідчать про те, як вона себе оцінює, наскільки задоволена собою.

Самооцінка - результат не завжди чітко усвідомленої особистістю проєкції реального Я на Я ідеальне, тобто оцінка себе відбувається не безпосередньо, а за допомогою еталону, складеного з ціннісних орієнтацій та ідеалів особистості. Критерії самооцінки неоднозначні. Індивід оцінює себе двома шляхами:

1. Шляхом співставлення рівня домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності.

2. Шляхом порівняння себе з іншими людьми.

Самооцінка не є сталою, вона змінюється в залежності від обставин. Засвоєння нових оцінок може змінювати значення попередніх - школяр, який успішно складає іспити, вважає себе здібним учнем. Він гордий і задоволений собою, тому що це підтверджується і думкою інших: його успіхи викликають позитивну оцінку однокласників, підтримку сім'ї і мають сприятливий соціальний резонанс. Однак ця позитивна оцінка може стати хиткою в результаті зриву на екзаменах, або у випадку, якщо серед ровесників цінність успішності буде другорядною.

Є три моменти, суттєвих для розуміння самооцінки:

1. Важливу роль у формуванні самооцінки відіграє співставлення Я реального та Я ідеального.

2. Інтеріоризація соціальних реакцій на дану людину. Людина схильна оцінювати себе так, як оцінюють себе інші.

3. Людина оцінює успішність своїх дій та проявів через призму своєї ідентичності.

Самооцінка - важливий спосіб саморегуляції. Формуючись у процесі діяльності, вона стосується її етапів і має такі особливості:

1. самооцінка, що відображає етап орієнтування у своїх можливостях в майбутній діяльності, називається прогностичною;

2. самооцінка, яка проявляється по ходу діяльності і спрямована на її корекцію, називається процесуальною або корегуючою;

3. самооцінка на завершальному етапі діяльності, зміст якої - оцінка результатів діяльності, називається ретроспективною [38].

Функція першої - оцінка суб'єктом своїх можливостей, визначення ставлення до них; другої - оцінка і корекція виконавчих дій (поведінкових актів) по ходу їх розгортання; третьої - оцінка результатів діяльності, досягнутих рівнів розвитку.

Прогностична самооцінка актуалізується до початку діяльності чи поведінкового акту. За психологічним механізмом вона являє собою складну інтелектуальну дію, що розгортається в дискурсивному плані. Функцією прогностичності самооцінки стає синтез інформації, взятої суб'єктом з аналізу об'єктивних і суб'єктивних характеристик ситуації оцінювання. Як оцінка можливостей, вона реалізується в умовах дефіциту інформації, у зв'язку з чим її основу складають рефлексивні дії, які відображають ту чи іншу міру невпевненості суб'єкта в собі, його орієнтацію на можливість непередбачуваних трансформацій предмету діяльності.

Оцінка процесу та результату діяльності, досягнутих рівнів розвитку (актуальна і ретроспективна самооцінка), в меншій мірі ускладнена дефіцитом інформації і має більше основ для функціонування в однозначних категоричних формах.

Психологічна природа самооцінки має соціальні джерела і вона формується під впливом культури усвідомлення результатів своєї діяльності та оцінки інших людей. В ній поєднується принцип єдності свідомості і діяльності, бо самооцінка значною мірою впливає на домагання особистості та стає одним із мотивів її активності.

Рівень домагань - бажаний рівень самооцінки особистості, який проявляється у складності мети, яку індивід ставить перед собою [28].

Бажання підвищити самооцінку в тому випадку, коли людина має можливість вільно вибирати ступінь складності чергової дії, породжує конфлікт двох тенденцій: з одного боку - бажання підвищити рівень домагань, щоб відчувати максимальний успіх, а з іншого - знайти його, щоб запобігти невдачам.

На відміну від самооцінки, яка стосується вже досягнутого, домагання спрямовані на майбутнє. Їх реалізація дає змогу перевірити себе в конкретній діяльності. Домагання пов'язані з прагненням отримати визнання як з боку інших людей, так і від самого себе. Домагання - продукт досвіду, формується на його основі, пов'язані з престижем особистості, і тому часто стають одним з центральних мотивів досягнень у діяльності та активності взагалі. У окремої особи домагання можуть змінюватися залежно від успіхів та невдач, присутності людей, думка яких особливо важлива, тощо. Домагання можуть стосуватися як конкретної діяльності, так і бажаної соціальної ролі. Вони характеризують спрямованість особистості.

#### **Особливості самооцінки:**

- Ø Зміст предмету усвідомлення.
- Ø Адекватність, відповідність реальним досягненням у діяльності та поведінці.
- Ø Сталість самооцінки.
- Ø Автономність оцінних суджень.
- Ø Висота самооцінки.
- Ø Міра критичності.
- Ø Ступінь узагальненості самооцінки [35].

Самооцінка насамперед характеризується її змістом, який стає найбільш значущим для особистості. На різних вікових етапах в окремої людини зміст судження про себе різний. На основі змісту самооцінки можна робити висновки про те, що хвилює індивіда, помітити зміни, які з'являються на певних вікових етапах. Показник правильного розвитку змісту самооцінки -

відповідність судження про себе найбільш значущим потребам у тому чи іншому віці.

Ступінь адекватності самооцінки є однією з найбільш значущих її характеристик, оскільки показує наявність чи відсутність збігу між реальними успіхами (на основі результатів діяльності та оцінки інших) із судженням суб'єкта про себе. У зв'язку з цим самооцінка може бути адекватною або неадекватною - зниженою або завищеною. Дослідження показують, що про гармонійний розвиток особистості свідчить адекватна або дещо завищена самооцінка. Різко завищена оцінка себе порівняно з реальними результатами в діяльності та поведінці свідчить про деформацію особистості. Знижена самооцінка також не сприяє психічному розвитку, оскільки породжує невпевненість у собі, відсутність належних вимог до себе, перешкоджає здійсненню саморегуляції і самовиховання.

**Висота** є додатковою, але важливою кількісною характеристикою самооцінки. Адекватна самооцінка може бути як високою, порівняно з оцінкою референтної групи, так і низькою.

Самооцінка характеризується також **мірою сталості**. Сталою вважається самооцінка, яка протягом певного часу залишається незмінною, незважаючи на зміну обставин. Позитивно можна характеризувати відносно сталу самооцінку, тобто таку, що змінює свій зміст, висоту, адекватність, залежно від успіхів у провідній діяльності, появи нових вікових особливостей. Коли самооцінка залишається незмінною, незважаючи на нові життєві обставини, вона стає неадекватною.

Істотна особливість самооцінки - її **автономність**, незалежність від суджень інших. Формуючись під впливом оцінок інших та результатів власної діяльності, самооцінка в процесі свого розвитку автономізується від думки інших. Автономність судження про себе сприяє усуненню навіюваності, конформізму. Водночас самооцінка не може бути зовсім незалежною. Результати діяльності інших людей, так само, як їхні оцінки, постійно корегують власну оцінку.

Самооцінка характеризується також певною **мірою критичності**. Вміння помічати та оцінювати не лише свої досягнення, а й негативні сторони власної діяльності та поведінки свідчить про наявність самокритичності. Самокритичність може виявлятися у незадоволенні собою - важливому почутті, яке спонукає до роботи над собою. Без самокритичності неможливе формування чутливості до соціальних норм. Самокритичність тісно пов'язана з вимогливістю до себе.

Одна з особливостей судження про себе - **ступінь його узагальненості**. Самооцінка, як і будь-яке інше судження, формується на основі сприймання та оцінки окремих сторін власної діяльності та поведінки. Це особливо помітно в молодших школярів, які спочатку усвідомлюють не себе в діяльності, а сам факт її виконання. Тільки поступово учень відокремлює себе від того, що робить, та усвідомлює себе як суб'єкта діяльності; носія певних якостей. Тому узагальненість думки про себе можна вважати віковою характеристикою розвитку самооцінки школярів.

Усі зазначені особливості самооцінки визначають її рівень. Крім самооцінки, важливо знати очікувану оцінку групи, оцінку товаришів, батьків, учителів. Вона може бути високою, середньою, низькою, може більш чи менш наближатися до самооцінки, може бути різною по відношенню до різних референтних груп.

Дослідження показали, що самооцінка, очікувана оцінка, оцінка особистістю групи - входять у структуру особистості і людина об'єктивно вимушена рахуватися з цими суб'єктивними індикаторами свого самопочуття в групі, успішності чи неуспішності своїх досягнень, позиції по відношенню до себе і навколишніх [28].

Самооцінка, ставлення суб'єкта до себе та до інших неможливе як розумове, безпристрасне утворення, без емоцій тут не обійтись, тому акт самопізнання і самооцінки виступає в єдності з самопереживанням, самохвилюванням. Позитивно чи негативно оцінюючи свої вчинки чи якості,

людина переживає емоційні стани, різні за модальністю, складністю, інтенсивністю.

Вербалізована самооцінка і її зовнішні емоційні прояви можуть суттєво відрізнятися від глибинних внутрішніх переживань, які свідчать про навмисне замасковане або неусвідомлене оцінне самоставлення людини. У кожного індивіда в різних ситуаціях співвідношення раціональної та емоційної сторін, в установці на власне Я різне. Емоційне ставлення до себе, як правило, формується більш спонтанно і в меншій мірі підпорядковане контролю самосвідомості, ніж почуття, спрямовані на інше.

Отже, зробивши структурно-функціональний аналіз Я - концепції особистості та розглянувши різні точки зору на дану проблему, ми визначили один з психологічних вимірів Я - концепції: самооцінку та її особливості (параметри), що є кількісними та якісними характеристиками.

## 1.2. Формування самооцінки учнів молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. Це особливий період в житті дитини. Саме в цей період у дитини з'являється інша логіка мислення. Навчання для неї - значуща діяльність. В школі вона здобуває не лише знання і вміння, але й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності, життєвий устрій дитини. З приходом дитини до школи відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю.

Навчальна діяльність стає провідною, вона зберігає своє провідне значення і в соціальному плані, як така, що відповідає соціальному замовленню і змінює соціальну позицію дитини. В той же час за існуючих форм навчання дитини не може знайти місце суб'єкта: її вчать, її контролюють, її оцінюють. Її реальне місце в школі - місце об'єкта навчання.

Всяка навчальна діяльність починається з оцінювання. Оцінка - визначена форма оцінювання. Через оцінювання проходить виділення себе як предмету змін в навчальній діяльності. Тому проблема шкільної успішності, оцінки результатів навчальної роботи дітей - центральна в молодшому шкільному віці. Від оцінки залежить розвиток навчальної мотивації, шкільна адаптація та формування самооцінки. Діти, орієнтуючись на оцінку вчителя, вважають себе і своїх товаришів хорошими чи не дуже хорошими учнями, наділяючи представників кожної групи певними якостями. Оцінка шкільної успішності на початку шкільного навчання, по суті, є оцінкою особистості в цілому і визначає соціальний статус дитини.

У відмінників і добре встигаючих дітей в основному формується завищена самооцінка. У невстигаючих і дуже слабких учнів систематичні невдачі та низькі оцінки знижують впевненість у собі. Їх самооцінка розвивається своєрідно. А.І.Ліпкіна, яка вивчала динаміку самооцінки молодших школярів, виявила таку тенденцію: спочатку діти не погоджуються з позицією відстаючого, прагнуть зберегти високу самооцінку. Якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, більшість з них оцінить її вищим балом, ніж вона заслуговує. При цьому вони орієнтуються не стільки



на досягнуте, скільки на бажане: «набридло отримувати двійки. Вчителька ніколи не ставить мені четвірку, тому я сам собі поставив чотири», «Я ж не гірший за всіх, у мене також можуть бути четвірки» [21]. Більшість невстигаючих дітей у першому-другому класах переоцінюють результати своєї навчальної діяльності. До четвертого класу з'являється значний контингент відстаючих дітей із заниженою самооцінкою, і простежується, зростаючи з класу в клас, тенденція невстигаючих учнів до недооцінювання своїх, і так дуже обмежених успіхів.

У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Понижує гостроту цих переживань компенсаторна мотивація - спрямованість не навчальну, а на інші види занять. Стверджуючись в посильних для неї видах діяльності, дитина підтримує неадекватно завищену самооцінку компенсаторного характеру. Але навіть в тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції відстаючого ведуть до негативних наслідків.

Для розвитку у дітей адекватної самооцінки і почуття компетентності необхідно створити в класі атмосферу психологічного комфорту і підтримки, бо самооцінка в молодшому шкільному віці ґрунтується на думці та оцінці оточуючих, засвоюється в готовому вигляді без критичного аналізу.

Діти, як правило, приходять в школу з позитивним ставленням до неї. Поступово у дітей, слабопідготовлених, або з низькими здібностями, може з'явитися гіркий досвід поганих оцінок, тоді змінюється мотивація - ставлення до школи і навчання стає негативним, а великі труднощі в навчанні понижують самооцінку.

Порушення адекватної самооцінки може бути і в дітей, добре підготовлених до школи. Добра підготовка дозволяє їм добре вчитися в початкових класах, не прикладаючи великих зусиль. На фоні легких успіхів в них закріплюється звичка до постійних похвал, розвивається високий рівень домагань і висока самооцінка. При переході в старші класи, коли зростає

складність навчального матеріалу, ці школярі, не маючи трудових навичок, можуть втратити свою «величність» у відношенні з товаришами, і, внаслідок цього, у них рідко падає самооцінка. Якщо педагогічна оцінка враховує не лише кінцевий результат, але і трудовий внесок школяра, то вона стимулює учня до підтримання трудових зусиль на потрібному рівні і сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Самооцінка дитини може в одному виді діяльності відрізнятись від самооцінки в іншому. Молодший школяр може адекватно оцінювати свої успіхи в оволодінні грамотою, а успіхи в оволодінні арифметикою недооцінювати, або переоцінювати.

Діти з високою самооцінкою почувають себе в класі впевненіше, сміливіше, активніше проявляють свої інтереси, здібності, ставлять перед собою вищу мету, ніж ті діти, у яких самооцінка занижена.

Популярність дитини в групі й загальна самооцінка залежать в першу чергу від успіху в спільній діяльності. Тому сприяння успіху в навчальній діяльності веде до нормалізування відносин, підвищення самооцінки, впевненості у собі.

Пізнання себе поряд з пізнанням довколишнього світу - необхідна умова для повноцінного розвитку дитини. Центральна регулююча функція самосвідомості - усвідомлення свого бажання і дії, як здійснення цього бажання, що пов'язане з формулюванням дитиною мети свого вчинку, здатністю зберегти цю мету та реалізувати її.

Уявлення дитини про себе досить адекватно відображає й ціннісну сферу. Майже всі діти цього віку усвідомлюють свій вибір і цінність ставлення до себе навколишніх, спілкування, діяльності, реально практичного функціонування. Найнижчий рівень усвідомлення себе виявляють діти з цінністю реально-практичного функціонування (їм подобається допомагати комусь, виконувати доручення, чергувати тощо). Діти, що визначають своє Я через діяльність, різко завищують самооцінку. У

дітей, що виділяють себе через сферу відносин, самооцінка є або заниженою, або (рідко) адекватною.

Діти молодшого шкільного віку чітко усвідомлюють себе як суб'єкта спілкування. У них конструюється концептуальний образ Я - суб'єкт спілкування; і саме цей образ домінує в актуальному шарі самосвідомості.

### 1.3. Роль вчителя у формуванні самооцінки школяра

Велику роль у формуванні самооцінки молодшого школяра відіграє **установка вчителя**. Американський психолог Розенталь і Якобсон провели такий експеримент: на початку навчального року переконали вчителів у тому, що від окремих учнів слід чекати великих успіхів лише наприкінці навчального року. Насправді ж учні вибиралися випадково. Перевірка, проведена після експерименту, виявила, що вказані учні дійсно покращили свої успіхи в навчанні в більшій мірі, ніж інші діти.

Ці покращення пояснюються очікуваннями вчителів, які, самі цього не підозрюючи, реалізували щодо вказаних учнів певні установки, які проявлялися в спілкуванні, в особливому виразі обличчя, манерах, у всьому тому, що могло передати їх позитивні очікування учням.

Отже, якщо у вчителя сформована установка на низькі результати навчання, то мимоволі реалізуючі й та поєднуючи з нетерплячістю у спілкуванні з учнем, учитель сприяє пониженню самооцінки і реальному погіршенню успішності учня. Великий вплив на формування самооцінки має **оцінна діяльність вчителя**: оцінка в журналі і вербальна оцінка. Самооцінка школяра в основному орієнтована на оцінки, що виставляються в журнал. Однак і вербальна оцінка може відігравати домінуючу роль у формуванні самооцінки. Це пов'язано з лабільністю, емоційною забарвленістю, дохідливістю мови вчителя.

Вчителі, що відрізняються високою професійною майстерністю, прагнуть не лише змістовно оцінювати учнів (не просто поставити оцінку, важливо дати відповідні пояснення), не тільки навчити їх єдиним вимогам оцінки, але й донести свої позитивні очікування до кожного учня, створити позитивний емоційний фон при будь-якій, навіть низькій, оцінці. Вони оцінюють лише конкретну роботу дитини, а не її особистість. Не порівнюють дітей між собою, не закликають всіх брати приклад з відмінників, орієнтують учнів на індивідуальні досягнення - щоб завтрашня робота була краща від вчорашньої. Вони не захвалюють хороших учнів, особливо тих, які

досягають високих результатів без особливих труднощів, без докладання вольових зусиль. І, навпаки, заохочують найменші позитивні зрушення у навчанні слабенької, але старанної дитини.

Від оцінки вчителя значною мірою залежить самопочуття школяра в класі. В учня з поганою успішністю можуть різко погіршитися стосунки з класом, при чому спостерігатиметься деформація поведінки. Деякі з слабовстигаючих учнів всіма силами тягнуться за іншими дітьми, будь-якою ціною намагаються привернути увагу, але більша частина невстигаючих займає пасивну позицію, відчуваючи самотність. Такі діти стають замкнутими, конфліктними, шукають спілкування поза школою.

Від оцінки вчителя залежить і ставлення товаришів. Однокласники ставляться до учня як до відмінника чи до двійчника. І це не дивно, адже для молодшого школяра навчальна праця - основний вид діяльності, результати якого не є байдужими для учня. Тому, якщо молодший школяр, який погано вчиться в школі і є постійним предметом зауваження вчителя, а вдома постійно вислуховує нарікання і скарги батьків, не реалізує себе в спілкуванні з ровесниками, однокласниками, він виходить за межі школи. Шукає поза школою, у дворі, на вулиці, таку групу людей, в якій навчальна успішність є другорядною.

#### **1.4. Проблема успішності та неуспішності у навчальній діяльності, причини та шляхи подолання неуспішності**

На сьогоднішній день проблема успішності є однією з головних завдань шкільного психолога та педагогічного колективу школи. На жаль, велика кількість учнів загальноосвітніх шкіл є неуспішними у навчальній діяльності. Необхідно з'ясувати, що взагалі розуміють під словом неуспішність, та виявити причини та шляхи подолання неуспішності.

Під неуспішністю розуміється невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, що фіксується після закінчення якогось значного відрізка процесу навчання – ланцюжки уроків, присвячених вивченню однієї теми або розділу курсу, учбової чверті, півріччя, року.

Неуспішність і відставання взаємозв'язані. Відставання – це невиконання вимог (або одного з них), яке має місце на одному з проміжних етапів всередині того відрізка навчального процесу, який служить тимчасовою показником для визначення успішності. Слово «відставання» позначає і процес накопичення у невиконанні вимог, і кожен окремий випадок такого невиконання, тобто один з моментів цього процесу.

Багаторазові відставання, якщо вони не подолані, накопичуються і це стає попередженням неуспішності. Неуспішність школярів пов'язана з їх індивідуальними особливостями і з тими умовами, в яких протікає їх розвиток. Найважливішим з цих умов є навчання та виховання дітей в школі.

Для встановлення причин неуспішності, обумовлених особливостями особистості учня, необхідно виявити, від якого комплексу властивостей особистості залежить головним чином неуспіх навчання. Не дивлячись на різноманіття цих властивостей, все ж таки вдається виділити деякі типові їх поєднання, які найбільшою мірою впливають на успішність навчання. Розглядаючи проблему з психологічної сторони, не дивлячись на те, що в числі гострих проблем, що встають перед школою і які повинні бути вирішені для подальшого просування вперед, виникають і такі, які носять психологічний характер. Перш за все, це психологічні труднощі

випробовувані школярем в процесі навчання. З одного боку трудність учбової роботи учня залежить від особливостей учбового матеріалу, з іншого – від індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Досліджувати неуспішність як психологічне явище зручніше тоді, коли вона знаходиться у процесі становлення, коли різні її елементи ще не переплелися, та не набули великого значення. Боротися з неуспішністю в цих умовах – значить проводити профілактичну роботу з невстигаючими школярами.

Вивчення відповідних наукових даних підкреслює три основні чинники успішності: вимоги до учнів, які ставляться школою; психофізичні можливості учнів; соціальні умови їх життя, виховання та навчання в школі та поза шкільного навчання.

У можливостях дітей розрізняють дві тісно пов'язані один з одним сторони – фізичні можливості (стан організму його розвиток) та психічні (розвиток мислення, уяви, сприймання, уваги та пам'яті). При розробці вимог до учнів педагог кожного навчального предмету намагається приймати до уваги можливості дітей та на їх вікові категорії.

Психофізичні можливості дітей змінюються, удосконалюються під впливом соціальних умов, а особливо під впливом навчально–виховної роботи школи. Зміст та методи навчання завищують (а іноді затримують, знижують) можливості учнів.

Практикою школи вже давно доведено, що кожен школяр, що не має будь-яких органічних дефектів може засвоїти знання в об'ємі шкільної програми, проте не у всіх випадках вдається досягти необхідного рівня засвоєння і окремі учні насилу засвоюють учбовий матеріал.

Проблема успішності дуже складна, її дослідження припускає безліч різних підходів, але всі вони групуються навколо двох основних аспектів розгляду проблеми:

- 1) як навчає викладач;
- 2) як школяр вчиться і як при цьому здійснюється його розвиток.

Фахівці різних галузей педагогічної науки приділяли переважну увагу одній або іншій стороні даної проблеми. З точки зору дидактики основним об'єктом вивчення є педагогічні умови, особливості навчально-виховного процесу, які сприяють подоланню неуспішності. Психологи звертають увагу на вивчення особливостей особистості неуспішних учнів, виявляються в процесі навчання, на виявлення своєрідності самого процесу їх учбової діяльності. На питання – які типові поєднання особливостей школярів, що визначають характер неуспішності – відповідають психологічні дослідження. Дидактична основа для таких досліджень міститься в роботі А.М. Гельмонта [14]. У цій роботі даний диференційований аналіз неуспішності школярів та причини. Один з критеріїв, який покладений А.М. Гельмонтом в основу диференціації неуспішності носить психологічний характер – це ступінь легкості (або труднощі) подолання негативного явища. Основне значення набуває причини, які залежать від учня:

- 1) низький рівень готовності до уроку та значні пропуски під час навчання, недостатній інтерес учня до предмету, що вивчається;
- 2) негативне ставлення до навчання,
- 3) відсутність звички до організованої праці, неухважність на уроках, нерегулярне виконання домашніх завдань, недостатній рівень загального розвитку.

А.М. Гельмонт вказує як тісно переплітаються причини, які залежать від вчителя та учня, наскільки ефективний той педагогічний підхід, який спирається на знання індивідуальних особливостей учнів. Та як відсутність даного підходу призводить до формування в ході навчання нових негативних якостей (ті, що ще більше ускладнюють навчальний процес). Тривала



неуспішність викликає у школяра моральну та психічну травму, породжує невіру в свої сили та занижує свою самооцінку [14].

Також А.М. Гельмонта [14] виділив три види неуспішності залежно від кількості учбових предметів та стійкості відставання: «1» – загальне та глибоке відставання – по багатьох або всіх навчальних предметах тривалий час; «2» – часткова, але відносно стійка неуспішність по одному або трьом найбільш складним предметам (зазвичай, російська та іноземні мови, математика); «3» – неуспішність епізодична – то по одному, то по іншому предмету, що відносно легко викладається.

У всіх випадках А.М. Гельмонт звертає увагу на фіксовану неуспішність: до неуспішних він відносить тих школярів, які «приходять до кінця чверті з незадовільними оцінками».

За такими критеріями критеріях виділяє види неуспішності Ю.К. Бабанський [4], він говорить про фіксовану неуспішність, види якої зв'язуються з причинами, що і породжують неуспішність.

Для того, щоб зрозуміти неуспішність школярів потрібно звернути увагу на прояв типів неуспішних дітей. Є цілий ряд спроб науково обґрунтувати типології неуспішних школярів; окремі характеристики та угруповання за характерними особливостями зустрічаються також в нарисах практичного досвіду.

За основу типології неуспішних школярів багато авторів описують вивчені ними причини неуспішності. Л.С. Славіна [36] виділяє типи неуспішних дітей. Одну групу складають ті учні, у яких відсутні дієві мотиви навчання, іншу – діти із слабкими здібностями до навчання, третя група неуспішних школярів – з навиками учбової праці, що неправильно сформувалися, і що не уміють працювати. Таким методом користувалися А.А. Бударний [7], Ю.К. Бабанський [4] та деякі інші автори.

Є спроби побудувати типологію на інших підставах, зокрема на характеристиках навчальної діяльності учнів і структурі їх особистості.

Такий підхід використовував П.П. Блонський, який, складаючи загальну типологію школярів, виділив типи неуспішних. Це тип, який у своїх роботах він назвав «поганий працівник». Його рисами є наступні:

1) завдання сприймає неуважно, часто їх не розуміє, але питань вчителю не ставить, пояснень не просить;

2) працює пасивно (постійно потребує стимулів для переходу до чергових видів роботи);

3) не помічає своїх невдач та труднощів;

4) не має ясного представлення мети, не планує та не організовує свою роботу;

5) працює дуже мляво, або знижує темп поступово;

6) нейтрально відноситься до результатів роботи.

Вказані риси неуспішного школяра, оскільки вони характеризують його в навчальній діяльності, можуть бути використані у визначенні неуспішності. Інший виділений тип названий патологічним — це емоційний школяр, що часто має у навчанні труднощі, що повертає специфічне до себе відношення тих людей, що оточують його. Він говорить «не можу» до початку роботи, потребує схвалення оточуючого середовища, важко переносять труднощі та невдачі. В даному випадку виділені риси носять психологічний характер.

Психологічну типологію неуспішності дає Н.І. Мурачковський [27]: за основу в даному випадку взятий характер взаємостосунків найбільш істотних сторін особистості школярів. Цінність цієї роботи визначається тим, що в ході дослідження автором були виявлені загальні риси для всіх груп неуспішних школярів. Вони узагальнені поняттям «слабка самоорганізація», яка виявляється в невмінні учня управляти власними психічними процесами (увагою та пам'яттю), відсутністю сформованих раціональних способів розумової роботи, небажанням думати при рішення навчальних задач.

Увага дослідників зосереджена на неуспішності, що сформувалася у школярів під час навчальної діяльності та спробам вивчення її причини. Зокрема, Н.О. Менчинська [26] та її співробітники вивчають тільки тих

школярів, які не встигають по багатьом предметам протягом навчального процесу. У дослідженні Ю.К. Бабанського аналіз причин неуспішності складає основний метод розробки засобів попередження неуспішності.

Щонайближче до рішення задачі опису системи причинно-наслідкових зв'язків неуспішності, що відповідає теоретичним вимогам, підійшов Ю.К. Бабанський [4]. Причини неуспішності він розділяє на причини внутрішнього та зовнішнього плану.

До причин внутрішнього плану він відносить дефекти здоров'я дітей, їх розвитку, недостатній об'єм знань, умінь та навиків. До причин зовнішнього порядку віднесені в першу чергу педагогічні:

а) недоліки дидактичних та виховних дій;

б) організаційно-педагогічного характеру (організація навчального процесу в школі, матеріальна база);

в) недоліки учбових планів, програм, методик, а також недоліки позашкільних впливів, включаючи сім'ю.

Дуже важливо в схемі Ю.К. Бабанського [4] те, що показані зв'язки між групами причин, розрізняються явища першого та другого порядку, що співвідносяться між собою як причини та наслідки. Так, наприклад, негативний вплив сім'ї перш за все пов'язаний з неуспішністю у навчальній діяльності та з недисциплінованістю учня.

В.І. Самохвалова [34] виділяє три показники, на основі яких можуть бути розглянуті відмінності в поведінці дітей та особистісні особливості стосовно навчання:

1) відношення до навчання;

2) організація навчальної роботи;

3) засвоєння знань, умінь та навиків.

Ці показники можуть по різному виявлятися у дітей з однаковою успішністю, оскільки не виявляється однорідних зв'язків між рівнем успішності в навчанні та відношенням до навчання. Характеризуючи групи

дітей з однаковою успішністю можна виділити будь-яку одну групу рис, яка визначає все інше. Це положення розкривається в одній з робіт Л.С. Славіной [36], де автор детально описує особливості розумової діяльності неуспішних дітей, названою «інтелектуальною пасивністю». Дана «пасивність» виявляється в небажанні думати, в прагненні уникнути різних розумових зусиль. Вона виявляється у школярів протягом навчальної діяльності.

Григорій Силович Костюк [20] вважає, що в учнів у процесі навчання виробляється вміння вчитися, самостійно набувати знання, виховується любов до знань, допитливість та інші емоційні якості. Навчання активно сприяє розвитку всіх компонентів дитячих здібностей. Воно також вносить свій вклад у формування вольових якостей учнів, їх уважності, дисциплінованості, акуратності, свідомого та відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків, самоконтролю.

М.А. Данілов пов'язує неуспішність з рушійними силами процесу навчання — його суперечностями. Згідно з цією позицією, в тих випадках, коли суперечлива єдність можливостей школярів того, що від них вимагається, порушується, виникає неуспішність. Схожі думки висловлює В. Оконь, який визначає неуспішність як порушення взаємодії між учнями, вчителями та зовнішніми умовами [28].

Проте дослідження, які виконані за допомогою цього підходу, не можна вважати достатніми, вони направлені на з'ясування зовнішніх зв'язків явища та не розкривають його внутрішню будову.

Завданню розкриття внутрішнього змісту поняття «неуспішність» більше відповідає інший метод — визначення видів неуспішності. Матеріал з цих питань є в роботі А.А. Бударного [7], який розрізняє 2 види неуспішності. Вказує, що неуспішність є умовним поняттям, конкретний зміст якого залежить від встановлених правил переходу учнів в наступний клас. Оскільки в школі переводять в наступний клас тих, хто задовольняє мінімум вимог, що співвідносяться з балом «11» та «9», а неуспішність

виражається оцінками «5» і «4». Це та «абсолютна» неуспішність, яка співвідноситься з мінімумом вимог. Висувають інше поняття, співвідношення не тільки з мінімумом вимог, але і з можливостями окремих учнів. Це є відносна неуспішність — недостатнє пізнавальне навантаження тих учнів, які могли б перевищити обов'язкові вимоги.

Свої дослідження А.А. Бударний [7] використовує для обґрунтування необхідності введення на уроці диференційованих форм навчання. Спираючись на дослідження психологів, він спостерігав за класом, як учні сприймають та засвоюють матеріал уроку. Ділячи учнів на групи він спирається на такі психологічні особливості:

1) навчання, що проявляється в різних ступенях легкості та швидкості засвоєння знань;

2) працездатність.

А.А. Бударний вважає, що низький рівень навчання компенсується високою працездатністю та навпаки, високий рівень навчання є безрезультатним у поєднанні з низькою працездатністю.

Праці Н.О. Менчинської та З.І. Калмикової [26] показали, що учні не знають раціональних прийомів запам'ятовувати навчальний матеріал та не вміють оперувати мислительними операціями, вони не навчені цим умінням.

Поняття «вивчена» використовував Б.Г. Ананьєв [1], трактуючи цей термін як сприйнятливості дитини до навчання.

Відмінність в навчанні виявляється у школярів достатньо широко при засвоєнні різних предметів та в різних видах діяльності, а також характеризується відносною стійкістю.

О.Г. Антонова [2] в своїх дослідженнях дійшла висновку, що відносна стійкість «стилю» розумової роботи, що виявляється у школярів в процесі рішення різних навчальних задач, свідчить про те, що у них сформувалися якості або властивості розуму. Але це не означає, що діти у яких низький

рівень розвитку, приречені на постійні невдачі у навчанні. Це свідчить про те, що у них сформувалися деякі негативні якості розуму, які проявляються у самостійній розумовій діяльності. Тому необхідна тривала спеціальна робота, яка буде спрямована не тільки на збагачення знаннями, уміннями та навиками, але перш за все на зміну якостей їх розумової діяльності, на зміну сформованого у них підходу до процесу засвоєння знань та застосування рішенням нових задач.

Високий рівень навчання сприяє інтенсивнішому розумовому розвитку. Проте з високим розумовим розвитком може поєднуватися відносно низький рівень, який компенсується великою працездатністю. Дані висновки наголошуються в роботах А.А. Бударного [7] та Н.С. Лейтеса.

Л.С. Виготський [28] визначає поняття «зони найближчого розвитку», який означає розумові можливості учнів, що реалізуються при умовах співпраці з дорослими, при їх допомозі.

У дослідженнях, які спрямовані на аналіз особливостей навчальної діяльності поєднуються два завдання:

1) з'ясування того, якими способами школярі самостійно «здобувають» нові знання;

2) встановлення видів допомоги, які необхідні для того, щоб школяр міг успішно справитися з поставленим перед ним завданням.

Тобто процес навчання опосередковується індивідуально психологічними здібностями учня, а також наслідок того, чому і як навчають учня.

Н.С. Лейтес ввів поняття «психологічних компонентів засвоєння», під якими він розумів зв'язані багатогранні сторони психіки учнів, без активізації і відповідної спрямованості яких навчання не досягає мети. До таких компонентів відносяться:

- позитивне відношення учнів до навчання;
- процес ознайомлення з матеріалом;

- процес мислення як процес активної переробки одержаного матеріалу;

- процес запам'ятовування і збереження одержаної та обробленої інформації.

Багато психологів, аналізуючи процес навчання, відзначають, що він є недостатньо керованим процесом, це також впливає на успішність та неуспішність учня у навчанні. Одним з можливих шляхів зробити навчання керованим процесом – спеціальна організація процесу засвоєння як процесу заданого. Найбільш розробленою в цьому напрямі є система навчання, заснована на теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Згідно цієї теорії здійснюються процеси інтеріоризації дій – поступового перетворення зовнішніх дій у внутрішні (розумові). Відповідно до цього будується процес навчання. Пошуки інших можливостей управління процесом навчання пов'язані з розробкою психологічних основ програмованого навчання (Л.Н. Ланда та ін.). Програмоване навчання припускає таку організацію навчання, коли навчання не може зробити наступного «кроку» в засвоєнні, не оволодівши попередніми. Учень весь час дає інформацію про те як він засвоює матеріал. Зворотній зв'язок діє весь час і дозволяє регулювати процес відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння, тобто забезпечується активність кожного учня. Кожен учень навчається в оптимальному для нього темпі, ритмі, стилі.

В.В. Давидов [6] вважає специфічною потребою і мотивом навчальної діяльності учня теоретичне відношення до дійсності і відповідні йому способи орієнтації. Поставити перед школярем навчальну задачу - це значить ввести його в ситуацію, яка потребує орієнтації на змістовно загальний спосіб її вирішення у всіх можливих приватних і конкретних варіантах умов. Одним із значимих компонентів навчальної діяльності є система особливих

дій за рішенням завдань. Він виділяє наступні навчальні дії, яким залежно від конкретних умов їх виконання відповідають операції:

- 1) перетворення ситуації для виявлення загального відношення даної системи;
- 2) моделювання виділеного відношення в графічній та знаковій формі;
- 3) перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей в "чистому вигляді";
- 4) виділення і побудова серії приватних конкретно-практичних завдань, що народжуються загальним способом;
- 5) контроль за виконанням попередніх дій;
- 6) оцінка засвоєння загального способу як результату рішення даної навчальної задачі.

Формування повноцінної учбової діяльності у школярів може відбуватися лише на основі певного принципу розгортання матеріалу, адекватного змістовному узагальненню, який детермінується теоретичними формами суспільної свідомості та вимогами духовного виробництва. В даний час це здійснено тільки в спеціально організовуваних експериментальних умовах.

Виконання простих та елементарних форм самоконтролю, супроводжуються предметними перетвореннями і є важливою умовою формування самостійної навчальної діяльності по управлінню своєю поведінкою.

У дослідженнях П.П. Блонського [5] фігурує поняття «засвоєння». Він відзначає, що не можна змішувати проблему засвоєння знань з проблемою пам'яті, що засвоєння знань не зводиться тільки до пам'яті, воно припускає розумову діяльність суб'єкта, вживається це поняття в широкому розумінні,



позначаючи терміном "засвоєння" пізнавальну діяльність, що включає цілий ряд психічних процесів: сприймання, пам'яті, мислення.

Н.О. Менчинська [25] вважає, що засвоєння знань припускає не тільки участь розумових процесів. Засвоєння безпосередньо пов'язане також з особливостями особистості – її відчуттями, волею та ін. При вивченні засвоєння знань вона виділяє 3 ряди явищ:

1) саме знання, тобто продукт та результат, сформований в ході навчання;

2) сам розумовий процес, за допомогою якого досягається той або інший результат;

3) певні якості розумової діяльності учня, сформовані в його життєвому досвіді в умовах виховання та навчання, засвоєння можливе тільки тоді, коли учень активно діяв з учбовим матеріалом, намагався застосовувати відповідні знання.

З віком розширюються пізнавальні можливості учнів. Тому говорять про наявність прямого зв'язку між віковими етапами та етапами засвоєння, при цьому необхідно прийняти до уваги наступне: рівень засвоєння знань залежить не тільки від вікового рівня розвитку, але від ступеня складності засвоюваного навчального матеріалу. Виділяють в пізнавальній діяльності як провідні процеси аналіз та синтез. Таким чином, основні закономірності, які допомагають розкрити зміст переходу від нижчих етапів засвоєння знань до вищих, – закономірності аналізу та синтезу.

Н.С.Лейтес вказує на загально визнаність того, що розумовий розвиток не зводиться до об'єму знань і розумових операцій, якими володіє школяр, справжній розумовий розвиток, на його думку, не є чимось зовнішнім по відношенню до здібностей. Внутрішня близькість, в деяких відносинах, єдність розумового розвитку і розумових здібностей не можуть викликати сумнів. Він вважає, що послідовне збільшення розумових сил у міру

просування школярів від молодших класів до старших не пропорційно зростанню рівня розумового розвитку. Важлива не тільки кількісна сторона, тобто не тільки те, що сам масштаб рівня розумового розвитку міняється від віку до віку. Існує і якісна сторона розумового розвитку, обумовлена віковим етапом. Рівні розумового розвитку невід’ємні від інших особливостей віку, які додають їм своєрідність, що має пряме відношення до успішності навчання. Розвиток розумових сил відбувається стримано – від одного рівня та переважання одних передумов здібностей до нового, вищого рівня з іншими передумовами здібностей, що мають важливе значення для успішного навчання.

Особовий підхід при вивченні розумових особливостей школярів властивий ряду досліджень останніх років, проводяться під керівництвом Н.О. Менчинської [26].

Таким чином, аналіз досліджень, присвячених психологічним проблемам успішності навчання, показує, що на шляху до рішення цих проблем зроблено немало. Проте ще виникає багато питань про причини та труднощі в навчанні. Необхідне більш поглиблене вивчення особливостей особистості школяра, що допомагають йому в усуненні труднощів і успішному оволодінню їм шкільною програмою.

Засвоєння одного і того ж матеріалу у кожного учня відбувається по-різному, а отже вимагає різних педагогічних зусиль залежно від рівня і своєрідності розвитку дитини. Виявити причину навчальних негаразд не завжди просто, але знати їх необхідно. До дітей треба підходити як до особистості, що постійно розвиваються. Оскільки деякі школярі дуже рано проявляють загальні здібності або спеціальні здібності до будь-якого виду діяльності, необхідно зробити так, щоб такій дитині було цікаво вчитися в школі, щоб саме в школі одержували поступовий розвиток.

Л.С. Славіна [36] вважає, що відмінність в успішності можливо було б знищити, якби вчителі враховували індивідуальні особливості своїх учнів і здійснювали до них індивідуальний підхід. У різних учнів неуспішність викликається різними причинами. В одному випадку основна причина неуспішності пов'язаний з відношенням, що неправильно сформувалося, до навчання, у інших причиною неуспішності є трудність засвоєння матеріалу, у третіх – неправильне оволодіння прийомами навчальної діяльності. Зустрічаються такі учні, успішність яких значно знижується через те, що у них не розвинені навчальні інтереси. Ще частіше зустрічається те, що на первинну причину, що викликала неуспішність даного учня, приєднуються нові вторинні явища, що відбулися в результаті неуспішності, що вже з'явилася.

Григорій Сілович Костюк [20] говорив, що потрібно забезпечити усім дітям можливість успішно вчитися та розвиватися. Для цього необхідно виявляти та враховувати їх індивідуальні відмінності у навчанні та здібності, навчання не може ігнорувати ці відмінності, так як в певній мірі залежить від них. Індивідуальні особливості у навчанні обумовлюються специфікою нервової системи дитини, його природними задатками. Урахування індивідуальних особливостей забезпечує своєрідну додаткову допомогу дітям, які навчаються, які в ній потребують, для того щоб подолати труднощі при виконанні навчальних задач. При відсутності такої допомоги школярі, які навчаються утрачають можливість “йти в ногу” з своїми однолітками, вони стають невстигаючими. Індивідуалізація роботи з ними – шлях попередження та подолання їх неуспішності.

В індивідуальному підході потребують не тільки школярі з низьким рівнем розвитку, але діти з нормальним та підвищеним рівнем. Для них також потрібно створити такі умови, які забезпечували б різносторонній розвиток інтересів та здібностей [20].

Також, причиною неуспішності школярів у навчальній діяльності можуть бути дефекти фізичного та психічного розвитку дітей.

Фізичний стан хворих дітей не повинен ігноруватися при розгляді умов, що породжують свою неуспішність. Хвороба, ослаблення організму, стомлення можуть послужити причиною неуспішності, викликати такі його ознаки, як байдужість до результатів навчально діяльності, небажання долати труднощі, відволікання в ті моменти уроку, коли потрібно звернути увагу на новий матеріал, а також коли потрібне пряме невиконання завдань.

При вивченні причин неуспішності велика увага приділяється звичайно дефектам розумового розвитку школярів – слабкості розумових операцій, а особливо операцій творчої діяльності, нерозвиненості мислительних процесів та уяви, нерозвиненості усної та письмової мови.

Недисциплінованість, безвідповідальність, слабка воля, відсутність працьовитості, що відзначається як причини неуспішності, стають умовами для виникнення неуспішності школяра в навчальній діяльності. Всі ці риси пов'язано певною мірою з віковими особливостями. Невиконання самостійної роботи, відмова відповідати на запитання вчителя під час уроку можуть бути викликані недисциплінованістю, безвідповідальним відношенням до навчання та здобуття нових знань, умінь та навиків. Слабка воля, відсутність працьовитості "викликають такі елементи неуспішності, як прагнення уникнути труднощів, пасивність при зіткненні з ними. Ці ж особливості особистості школярів можуть стати причиною недбалого виконання роботи, зокрема погане або невиконання учнем домашнього завдання [22].

При епізодичній неуспішності характерна байдужість до школи. Учень сприймає учбові заняття як неминучу повинність, виконує вимоги вчителів, проявляє навіть іноді активність в роботі, але все це тільки для того, щоб не мати неприємностей, не привертати до себе увагу дорослих

## **Розділ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ І УСПІШНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **2.1. Методика та процедура дослідження молодшого школяра.**

**Об'єктом дослідження :** діти 2, 3, 4 класів.

**Предметом дослідження :** самооцінка дітей.

**Завдання дослідження:**

1. Вибір методів дослідження.
2. Вивчення самооцінки дітей.
3. Встановлення зв'язків між успішністю навчання і самооцінкою.
4. Аналіз одержаних результатів

Експеримент проводився в місті Макарів-1 у середній школі №3. Для проведення експерименту були вибрані 2, 3, 4 класи. У експерименті брало участь 45 чоловік.

Для вивчення самооцінки можна використовуватиметодику А.І. Ліпкіной «Три оцінки».

Учням пропонується виконати будь-яке учбове завдання в письмовій формі. Психолог разом з вчителем дає роботі учнів три оцінки: адекватну, завищену, занижену. Перед роздачею зошитів учням говорять: «Три вчительки з різних шкіл перевіряли ваші роботи. У кожної склалася своя думка про виконане завдання, і тому вони поставили різні оцінки. Обведіть кружком ту, з якою ви згодні». Потім в індивідуальній бесіді з учнями з'ясовуються відповіді на наступні питання:

1. Яким учнем ти себе вважаєш: середнім, слабким або сильним?
2. Твоя робота заслуговує оцінки «7», а вчителька поставила тобі «11».

Зрадієш ти цьому або це тебе засмутить?

3. Які оцінки тебе радують, які засмучують?

Рівень самооцінки школярів визначається на основі одержаних даних за наступними показниками:

- збіг або неспівпадання самооцінки з адекватною оцінкою вчителя;
- характер аргументування самооцінки:
- аргументування, направлене на якість виконаної роботи;
- будь-яка інше аргументування.
- стійкість або нестійкість самооцінки, про яку судять по ступені збігу виставленої самому собі відмітки і відповідей на поставлені питання.

На I етапі ми виявили успішність навчання дітей в 2, 3, 4 класах.

На II етапі ми виявили особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

На III етапі ми порівняли результати одержаної на першому і другому етапах, тобто виявили вплив успішності навчання на самооцінку молодшого школяра .

Показниками успішності навчання є відмітки виставлені вчителем, які надані у таблицях 1, 2, 3.

## Показники успішності навчання і самооцінки у дітей 2-го класу

№ п/п	Прізвище, 2-в клас	Оцінка вчителя	Вибір оцінки учнем	Самооцінка
1	Войцехівський Денис	9	6	Занижена
2	Сирку Марія	8	11	Завищена
3	Костіна Діана	11	6	Занижена
4	Цюра Сергій	7	9	Завищена
5	Левковська Анна	9	11	Завищена
6	Шевцова Олександра	8	11	Завищена
7	Левиціка Аліна	8	11	Завищена
8	Середюк Олександр	8	11	Завищена
9	Сичевська Анастасія	7	11	Завищена
10	Щербатовська Яна	8	11	Завищена
11	Журавська Тетяна	8	11	Завищена
12	Єрмоленко Альона	10	8	Занижена
13	Беба Анна	8	11	Завищена
14	Глінська Поліна	8	8	Адекватна
15	Гальченко Вікторія	8	8	Адекватна

## Показники успішності навчання і самооцінки у дітей 3-го класу

№ п/п	Прізвище, 3-в клас	Оцінка учителя	Вибір оцінки учнем	Самооцінка
1	Трохименко Анатолій	6	8	Завищена
2	Буханов Антон	7	7	Адекватна
3	Седляр Юрій	7	10	Завищена
4	Мандрик Ігор	7	7	Адекватна
5	Суходольській Ілля	8	8	Адекватна
6	Колесний Максим	7	7	Адекватна
7	Мартиненко Олександр	8	6	Занижена
8	Іванчик Олег	7	7	Адекватна
9	Хотинська Альона	11	8	Занижена
10	Мартиненко Дар'я	8	6	Занижена
11	Слободяник Марина	11	9	Занижена
12	Мельник Євгенія	7	7	Адекватна
13	Грасюк Олександр	7	7	Адекватна
14	Резникова Ганна	7	10	Завищена
15	Чуницька Тетяна	9	9	Адекватна



## Показники успішності навчання і самооцінки у дітей 4-го класу

№ п/п	Прізвище, 4-в клас	Оцінка учителя	Вибір оцінки учнем	Самооцінка
1	Білоцікий Артур	9	9	Адекватна
2	Тимошенко Артем	9	9	Адекватна
3	Гангальська Тетяна	11	11	Адекватна
4	Суходольська Олена	11	11	Адекватна
5	Колодюк Анастасія	9	7	Занижена
6	Шапоренко Олександр	11	9	Занижена
7	Ширіна Аліна	9	11	Завищена
8	Рогоцький Дмитро	8	8	Адекватна
9	Грищенко Дмитро	11	8	Занижена
10	Бородуля Ніла	11	8	Занижена
11	Мащенко Яна	8	8	Адекватна
12	Милевська Маргарита	8	6	Занижена
13	Поздєєв Дмитро	6	6	Адекватна
14	Нагорна Олена	8	8	Занижена
15	Прокопенко Олена	9	6	Занижена

## 2.2 Кількісний та якісний аналіз дослідження

Аналізуючи особливості самооцінки учнів другого класу ми виявили що, 13% дітей мають адекватну самооцінку, а 86,7% мають неадекватну самооцінку. З них 66,7% - завищену самооцінку, 20% - занижену самооцінку.

Таким чином ми бачимо, що більшість учнів другого класу мають завищену самооцінку.

Досліджуючи самооцінки у дітей третього класу виявлено, що 53,3% учнів мають адекватну самооцінку і 46,7% - неадекватну самооцінку, з їх 20% - завищену самооцінку, 26,7% - занижену самооцінку.

Аналізуючи результати одержані при дослідженні учнів четвертого класу ми одержали, що 46,7% дітей мають адекватну самооцінку і 53,3% - неадекватну самооцінку. З них 6,7% мають завищену самооцінку, 46,7% - занижену.

Результати дослідження показали, що впродовж молодшого шкільного віку відбувається динаміка розвитку самооцінки: збільшується процентне співвідношення дітей мають адекватну самооцінку і змінюється кількість дітей тих, що мають завищену самооцінку. Проте ми помічаємо, що збільшується відсоток дітей тих, що мають занижену самооцінку. Якщо в другому класі їх було 20%, то в третьому класі їх 26,7%, а в четвертому класі - 46,7%.

Порівнюючи успішність навчання з результатами одержаними в ході дослідження самооцінки ми бачимо, що більшість неуспішних дітей другого класу переоцінюють результати своєї учбової діяльності. Вони ще не виявляють розбіжність тим часом, що він їх потрібен і тим, що вони в змозі виконати. На початковому етапі відставання розбіжність ця не достатньо усвідомлюється, а головне не приймається школярем.

Порівнюючи успішність навчання дітей третього класу з результатами одержаними в ході дослідження самооцінки, ми бачимо, що успішність навчання впливає на характер самооцінки: у добре успішних учнів

самооцінка стає адекватною, або завищеною, і лише в деяких випадках заниженою. У неуспішних учнів самооцінка стає адекватно низкою, тільки у одного неуспішного учня була завищена самооцінка (очевидно вона виступає як компенсаторний механізм).

Аналізуючи результати дослідження дітей четвертого класу ми бачимо що вже самооцінка впливає на успішність навчання. У дітей із заниженою самооцінкою наголошується низький рівень домагань, що негативно впливає на успішність навчання.

Коли ми ставили питання дітям другого класу: «Яким учнем ти себе вважаєш?», їм важко дати відповідь, не розуміючи якого учня можна назвати слабким, середнім і сильним. Багато дітей давали неадекватні відповіді.

Коли дітям третього і четвертого класів ставили те ж питання, вони вже давали адекватну відповідь, тобто вони вже були здатні виділяти слабого, середнього і сильного учня.

Більшість дітей другого класу радувала відмітка 9, деяких 8, засмучувалися діти при отриманні в основному 7. Більшість же дітей третього і четвертого класу раділи 9 і 11, а засмучення приносили 7,6.

На питання: «Твоя робота заслуговує оцінки 8, а вчитель поставив тобі 6, обрадувало б це тебе?» 26,7% учнів другого класу відповіло, а 73,3% - «так», тобто більшість дітей зраділи незаслуженою 9. У третьому класі на те ж питання 53,3% відповіло «ні» і 46,7% - «так», а в четвертому 73,3% - «ні» немає 26,7% - «так».

Таким чином ми бачимо, що успішне навчання впливає на самооцінку школяра, звідси витікає, що в нашій експериментальній роботі висунута нами гіпотеза повністю підтвердилася.

## ВИСНОВОК

На основі аналізу психологічної літератури по проблемі дослідження ми прийшли до висновку, що самооцінка – це необхідний компонент розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною себе, своїх фізичних сил, розумових можливостей, вчинків, мотивів та цілей власної поведінки, свого ставлення до інших людей та до самої себе.

У молодших школярів виявляються всі види самооцінок: адекватна, завищена, нестійка у бік неадекватного завищення або заниження. Самооцінка школяра динамічна і в цей час має тенденцію до стійкості, переходить надалі у внутрішню позицію особи, стає мотивом поведінки. Стійка занижена самооцінка виявляється надто рідко як у молодших школярів.

Вплив успішності школярів на їх самооцінку поза сумнівом. Діти, які випробовують значні труднощі в засвоєнні програмного матеріалу, отримують найчастіше негативні оцінки. Невстигаючим школяр стає на етапі навчання, коли виявляється певна розбіжність між тим, що від нього вимагають, і тим, що він в стані виконати. На початковому етапі відставання розбіжність це недостатньо усвідомлюється, а головне, не приймається молодшим школярем: більшість неуспішних дітей 2 класу переоцінюють результати своєї учбової діяльності. До 4 класу вже виявляється значний контингент відстаючих дітей із зниженою самооцінкою. Той, який часто терпить невдачу, чекає і далі невдачу, і навпаки, успіх в учбовій діяльності повертає до очікування успіху надалі. Переважання в навчальній діяльності у відстаючих дітей неуспіху над успіхом, що постійно підкріплюється низькими оцінками їх роботи вчителем, веде до наростання у них невпевненості в собі і відчуття неповноцінності, що в результаті проявляється в заниженій самооцінці.

У ході проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що існує тісний зв'язок між самооцінкою та успішністю в навчальній діяльності. Достатньо розвинута самооцінка, яка включає в себе здатність виділяти

важливі для успішної навчальної діяльності уміння та особисті якості, сприяє розвитку дитини та веде до ефективного виконання навчальних завдань. Отже, гіпотеза підтвердилася. Існує зв'язок між успішністю в навчальній діяльності та самооцінкою молодшого школяра.

Організуючи учбово-виховну роботу вчитель повинен свідомо і цілеспрямовано формувати самооцінку школярів.

## Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки //Избранные психологические труды. Том 2. М., Просвещение, 1980. – 274с
2. Антонова Г.П. Различия в мыслительной деятельности школьников при решении задач //Типические особенности умственной деятельности младших школьников. М., Просвещение, 1968. – 424с.
3. Акудинова Н.Э. Об особенностях оценки и самооценки учащихся 1-4кл. // Вопр.пс.- 1968, №3-5.
4. Бабанский Ю.К. Про вивчення причин неуспішності школярів. – Радянська педагогіка, 1972, №1. – 416с.
5. Блонский П.П. Школьная успеваемость //Избранные педагогические произведения. АПН РСФСР, 1961. – 315с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968. – 367с.
7. Бударный А.А. Преодолевать неуспеваемость – Народное образование, 1963, №10. – 197с.
8. Бех І.Д. Вивчення особистості молодшого школяра // Поч.шк.- 1993, №3.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте - М., 1968.- с.464.
- 10.Бондаренко Л.И. Основные этапы становления самосознания - К., 1979.
- 11.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике.- К., 1989.
- 12.Бэрнс Р. Развитие Я - концепции и воспитание: Пер.с англ.- М.,1986.- с.424.
- 13.Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – 482с.
- 14.Гельмонт А.Н. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М., 1954. – 328с.

15. Грановская Р.М. Элементы практической психологии.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.- с.392-404,564.
16. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр.пс.- 1992, №1-2.
17. Дубровина И.В. Психодиагностика личности.- К.,-1989.
18. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Исследования самооценки младшего школьника в процессе учебной деятельности // Вопр.пс.- 1980, №4.
19. Захарова А.В. Уровень притязания как показатель самооценки / Новые исследования в психологии и возрастной физиологии.- М.: Педагогика, 1989.- с.42-47,137.
20. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнкo, Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. :Рад. шк., 1989. –609с.
21. Кулагина М.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие.- М.: Изд-во РОУ, 1996.- с.180.
22. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников М., 1971. – 318с.
23. Липкина А.И. Самооценка школьника.- М.,1986.
24. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // Вопр.пс.- 1981, №3.
25. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие // Обучение и развитие. М, Просвещение, 1966. – 371с.
26. Менчинская Н.А., Колмыкова З.И. Проблемы преодоления отставания в учении – Народное образование, 1963, №4. – 215с.
27. Мурачковский М.І. Типи неспішності школярів. Радянська школа, 1965, №7. – 269с.
28. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. Посіб. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища школа, 2001. – 487с.

- 29.Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы.- М.: Тривола, 1996.- с.360.
- 30.Петрасинський З. Пізнай себе: Книга для учнів: Пер. з польської В.І.Романця.- К.: Рад.школа, 1998.- с.192.
- 31.Психологическое изучение личности младшего школьника и классного коллетива: Метод. реком. для учителей нач. классов, стажеров и студентов-практикантов / Отв. ред. Ключникова Г.А., Новгородское обл. отд. пед. об-ва РСФСР, 1989.- с.54.
- 32.Психическое развитие младшего школьника / Под ред. Давыдова В.В. - М.- 1990.
- 33.Рубін О.А., Велей М.Д., Юрченко З.В., Савчинська Л.О. Практична психологія в школі. Івано-Франківськ, обласний ІПО, 1994, -с.96.
- 34.Самохвалова В.И. Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала //Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., Просвящение, 1997. – 285с.
- 35.Сапожникова Л.С. Самооцінка, домагання та діагностика деяких її особливостей / Психологія: науково-методичний збірник.- К.: Освіта, 1993.- с.73-82, 120.
- 36.Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М., 1958. – 294с.
37. Столин В.В. Самосознание личности.- М.: Изд. МГУ, 1983.- с.286.
38. Філософський словник / Під ред. І.Т.Фролова.- 5-е видання.-М.: Політвидав, 1987.- с.590.
39. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя.- М.: Просвещение, 1991.- с.17-22. 135-147, 287.
- 40.33. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович Н.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. - М., 1988.
- 41.Чамата П.Р. Шляхи формування самосвідомості дитини / Питання психології виховання.- К.: Радянська школа, 1960.- с.3-20, 234.



42. Чеснокова И.И. Психологические исследования самосознания // Вопросы психологии.- 1984, №3.

### Розділ III. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ЗАНЯТЬ

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1—4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності — навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їх стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи.

**Мета:** формування адекватної самооцінки та підвищення рівня саморегуляції в учнів з низькою навчальною успішністю

**Завдання:**

1. Формування позитивного відношення до школи, мотиви навчання;
2. Розвиток пізнавальних процесів;
3. Формування навиків спілкування і спільної діяльності.

Мета і завдання дозволили визначити **зміст програми:**

- Для формування позитивного відношення до школи вибрали наступні вправи: «Біг асоціацій», «Зображення предметів».
- Для розвитку пам'яті, уваги, мислення, уяви: «Пари слів», «Дурниця», «Збери картинку», «Шукай безупинно», «Чарівне яйце», «Маленькі мавпочки» «Буває – не буває».
- Формування навиків спілкування і спільної діяльності передбачаються через наступні вправи: «Біп», «Маленькі мавпочки», «Плутанина», «Дзеркало».

За формою організації всі ігри і вправи можна розділити на:

§ групові («Біг асоціацій»)

§ у парах («Дзеркало»)

§ індивідуальні («Збери картинку», «Чарівне яйце»)

Решта ігор і вправ за формою організації є фронтальні.

Робота в групі дозволяє окрім розвитку необхідних пізнавальних процесів, мотивації приділяти увагу формуванню соціально-психологічної зрілості; розвивати навички спілкування в спільній діяльності.

Тривалість заняття 25-30 хвилин, заняття проводяться на базі школи – по суботах, 1 раз в тиждень.

## ***Заняття № 1.***

**Мета:** Знайомство психолога або педагога з дітьми, дітей один з одним. Розвиток навичку роботи в парах. Розвиток пам'яті та уваги.

**Хід заняття:**

### **1. Ритуал вітання:**

**Мета:** знайомство, розвиток уміння слухати один одного.

**Хід:** Ведучий вибирає предмет (іграшка), показує його дітям і говорить, що цей предмет буде символом нашої групи, він буде нам у всьому допомагати. Сьогодні він допоможе нам познайомитися один з одним. Бажано щоб діти сиділи в крузі. Ведучий тримає предмет і розповідає дітям про себе, потім передає символ поряд сидячій дитині, він теж розповідає все, що вважає потрібним, про себе і так далі по колу. Коли знайомство закінчиться, діти разом з ведучий вибирають місце, де буде знаходитись їх символ.

Потім всі домовляються, що перш, ніж почати заняття, вони будуть брати один одного за руки в колі, а в центрі знаходиться символ. І кожен по черзі бажає всім що-небудь хороше. Це і буде ритуалом вітання у всіх заняттях.

### **2. «Чотири стихії»**

**Мета:** розвинути увагу, пов'язану з координацією слухового апарату.

**Хід:** Гравці сидять в колі, ведучий домовляється з ними, якщо він скаже слово «земля», всі повинні опустити руки вниз, якщо слово «вода» - руки вперед, «повітря» - руки вгору, «вогонь» - обертання руками в ліктьових суглобах. Хто помиляється, виходить з кола. Переможцеві всі діти аплодують.

### **3. «Запам'ятовує порядок»**

**Мета:** розвиток пам'яті.

**Хід:** Ведучий показує в руці 6-7 кольорових олівців. Через 20 секунд, прибравши їх, питає послідовність їх розташування.

### **4. «Папуга»**

**Мета:** розвиток навички роботи в парах, уміння працювати за зразком

розвиток уваги, пам'яті, учити розуміти іншу людину.

**Хід:** Ведучий демонструє вправу з кимсь з хлопчиків. Він просить дитину, наприклад, назвати будь-який час доби, розповісти про події літа, про себе. Ведучий грає роль папуги, прагнучи підхопити інтонацію дитину повторити його голос. Діти розбиваються по парах, грають, відображаючи міміку, жести, уважно спостерігаючи за партнером.

### **5. Підсумок заняття:**

- Чим ми сьогодні займалися?
- Що сподобалося більше всього?

**6. «Ритуал прощання»** Діти, разом з ведучим сідають в колі і передаючи символ один одному, прощаються зі всіма.

## ***Заняття № 2.***

**Мета:** формування позитивного відношення до школи. Розвиток навички роботи в парах, групах. Виховання спостережливості.

**Хід заняття:**

### **1. «Ритуал вітання»**

### **2. «Настрій в кольорі»**

**Мета:** розвиток уяви, емоційний настрій дитини на роботу.

**Хід:** Дітям пропонується фарбами намалювати свій настрій на листі папери. Потім ведучий пропонує підтримати тих, у кого настрій поганий.

Діти роблять це з символом в руках.

### **3. «Біг асоціацій»**

**Мета:** формування позитивного відношення до школи»

**Хід:** Діти діляться на 2 групи. Ведучий ставить питання: «Які слова приходять на думку, коли я говорю слово «школа»?»

Кожна група відповідає. У обговоренні йде пошук цікавих, приємних не тільки ігрових, але і навчальних моментів в понятті «школа».

### **4. «Зображення предметів»**

**Мета:** виховання спостережливості, розвиток уяви, уміння бачити іншого.

**Хід:** Дитина мімікою, жестами зображає предмет, решта дітей його відгадують. Хто відгадав – стає таким, що веде.

### **5. Фізхвилинка «Іван-покиван»**

**Мета:** Дати можливість дітям відпочити. Навчання умінню діяти по інструкціям.

**Хід:** Відпочинок наш фізхвилинка.

Займай свої місця:  
Раз – сіли, два – підвелися.  
Руки до верху всі підняли.  
Сіли, встали, сіли, встали  
Ванькой-встанькой немов стали  
А потім всі пустилися у скач  
Ніби мій пружний м'яч.

#### **6. «Дзеркало»**

**Мета:** розвиток навичку роботи в парах

**Хід:** Діти розбиваються по парах. Встають лицем до лица, дивляться один на одного та повторюють рухи.

#### **7. «Настрій в кольорі»**

**Мета:** відстежування емоційного стану дітей. Психологічна підтримка.

#### **8. Підсумок заняття.**

#### **9. Ритуал прощання.**

### ***Заняття № 3.***

**Мета:** розвиток пам'яті, мислення, навику спільної діяльності.

**Хід заняття:**

**1. «Ритуал вітання»**

**2. «Настрій в кольорі»**

**3. «Пари слів»**

**Мета** розвиток пам'яті. Навчання запам'ятовуванню за асоціацією.

**Хід:** Дітям потрібно запам'ятати інші слова з пари слів: кішка –  
молоко

булка – масло, хлопчик – машина, зима – гора, стіл – пиріг, зуби –  
щітка

річка – міст.

Потім ведучий говорить перше слово з пари, а діти інше слово.

Ведучий пояснює, якомога легше запам'ятати, якщо встановити  
взаємозв'язок між словами.

**4. Фізхвилинка «Дурниця»**

**Мета:** розвиток пам'яті, навику роботи за зразком.

**Хід:** Діти повертають тулуб управо, вліво, руки вільно бовтаються як  
у ганчіркової ляльки на слова «повалився уві сні» різко нахиляють  
корпус тіла вниз.

Ведучий показує приклад, діти повторюють.

«Дурниця сидів на стіні

Дурниця Повалився уві сні»



### **5. «Збери картинку»**

**Мета:** розвиток мислення.

**Хід:** Кожній дитині видаються деталі від картинки, яка розрізана .

Діти

збирають, ведучий при необхідності допомагає.

Друге завдання ускладнюється. Можна внести елемент змагання.

Можливо сумісне збирання картинки.

### **6. «Плутанина»**

**Мета:** розвиток навичку спільної діяльності.

**Хід:** Вибирається той, що водить. Він виходить з кімнати. Решта дітей береться за руки по колу, не розтискавши рук починають заплутуватися – хто як уміє. Коли утворилася плутанина, той, що водить «розплутує», не розтискавши дітей.

### **7. «Настрій в кольорі».**

### **8. Підсумок заняття.**

### **9. Ритуал прощання.**

## ***Заняття № 4.***

**Мета:** Розвиток навиків спілкування, уяви, уваги.

**Хід заняття:**

- 1. «Ритуал вітання».**
- 2. «Настрій в кольорі».**
- 3. «Шукай безупинно».**

**Мета:** розвиток уваги.

**Хід:** Протягом 10-15 сек. Побачити навколо себе якомога більше предметів одного і того ж кольору (розміру, форми).

### **4. «Чарівне яйце».**

**Мета:** розвиток уяви.

**Хід:** кожній дитині дається шаблон у вигляді яйця, який обводиться на

листі паперу. Потім дітям пропонується домальовувати овал, так, щоб

вийшов новий предмет. В кінці заняття можна організувати виставку малюнків.

Якщо запропонувати дитині домальовувати декілька овалів, так щоб вийшли різні предмети, то це сприятиме розвитку гнучкості мислення.

### **5. «Маленькі мавпочки»**

**Мета:** розвиток уваги, навиків спілкування.

**Хід:** кожен з тих, що стоїть у ряді дітей (3-6 чіл.) приймає якусь позу.

Один з тих, що грають, подивившись на них 40-50 сек., копіює позу кожного, а останні стоять спокійно.

### **6. Фізхвилинка «Дурниця»**

### **7. «Буває - не буває»**

**Мета:** розвиток уяви, уваги.

**Хід:** Ведучий говорить пропозиції. Якщо це буває – діти плескають у долоні, не буває – топають ногами.

«Вовк бродить по лісу. Вовк сидить на дереві. У каструлі чашка вариться. Кішка по даху гуляє. Собака по небу пливе. Дівчинка пестить собаку. Будиночок дівчинку малює».

## **8. «Біп».**

**Мета:** розкриття групових відносин, навиків спілкування.

**Хід:** Діти сидять на стільцях. Що входить із закритими очима ходить по колу сідає на коліна до дітей і вгадує на кому сидить. Якщо вгадав правильно то кого назвали, говорить «Біп».

## **9. «Настрій в кольорі».**

## **10. Підсумок заняття.**

## **11. «Ритуал вітання».**

## Список використаних джерел

1. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе. М., 1972 – 48 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети, М. 1983 – 180с.
3. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. «Школьные трудности благополучных детей М. 1994 – 189 с.
4. Буря Р.С. «Готовим детей к школе М., 1987 – 93с.
5. Венгер Л.А., «Домашняя школа» М. 1994 – 189 с.
6. Готовность к школе / Под редакцией Дубровиной М. 1995 – 289 с.
7. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога /Под редакцией Дубровиной М. 1987 – 235 с.
8. Ефимова С.П. Как готовить ребенка к школе. Советы врача М. 1992 – 16с.
9. Козлов Н. А. «Лучшие психологические игры и упражнения», Екатеринбург, 1998 - 136 с.
10. Никитин Б. П. «Развивающие игры», М. 1994 – 189 с.
11. Петровский А. В., Шпалинский В. В. «Социальная психология коллектива», М. 1978 – 291 с.
12. Петроченко Г. Г. «Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и підготовка их к школе», М. 1978 – 291 с.
13. Самоухина Н. В. «Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы», М. 1993 – 215 с.
14. «Учимся общаться с ребенком», под ред. Петровского В. А., Виноградова А. М., М. 1999 – 178 с.
15. Эльконин Д. Б. «Психологические игры», М., 1978 – 301 с.