# ВНИМАНИЕ!!! ЭТА РАБОТА ПОЛНОСТЬЮ НАБРАНА, И НЕ ПОМЕЩЕНА ЕЩЕ НИ В ОДНОЙ КОЛЛЕКЦИИ!!!! kolegs@mail.ru - мой адрес

# НЕУСПЕВАЕМОСТЬ И САМООЦЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.

# Введение

В наши дни, когда во всех областях на­родного хозяйства и культуры решаются сложные задачи всемерного повышения качества работы, возрастает ответственность школы за уровень обучения и воспитания подрастающего поколения. Преодоление неуспе­ваемости важнейшая задача практической и теоретической педагогики. Разрешение этой задачи в условиях общеобразовательной шко­ты предполагает широкую пропаганду пере­дового опыта и внедрение результатов педаго­гических исследований в школьную практику.

Не только решение практических и организационных задач может обеспечить преодоление неуспеваемости. Требуются новые теоретические знания о существе самого явления, о признаках и формах его проявления в современной школе. Исключительное значение имеют комплексные исследования данной проблемы. Наряду с этим полезно изучение аспектов неуспеваемости и отдельными педагогическими науками дефектологией, психологией, школоведением.

Данное исследование выполнено в предметной области дидактики. Цель исследования раскрыть сущность неуспеваемости в совре­менной школе и разработать дидактические средства, которые необходимы для предупреждения неуспеваемости.

Цели исследования были определены в ре­зультате анализа разработанности вопроса в теории и рассмотрения практики обучения.

Исследование состава неуспеваемости и обоснование средств ее предупреждения требуют использования двух терминов: «неуспеваемость» и «отставание».

Обобщая имеющиеся в литературе и опыте данные, можно дать следующее предварительное определение этих понятий. Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения - цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года.

Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит вре­менной рампой для определения успеваемости. Слово «отстава­ние» обозначает и процесс накапливания невыполнении требо­ваний, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т.е. один из моментов этого процесса.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют в конечном счете неуспеваемость. Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставании устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости.

# 1. Неуспеваемость

Неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых про­текает их развитие. Важнейшим из этих условий педагогика признает обучение, и воспитание детей в школе.

Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование дан­ных всех наук о человеке, индивиде, личности.

Систематизация с уста­новлением всех существенных связей – дело всей педагогики, и не только педагогики.

В этом комплексном исследовании, предполагающем участие многих наук, дидактика имеет свои особые задачи.

Важнейшая задача дидактики в том, чтобы раскрыть сущность неуспеваемости при данных целях и содержании об­разования, выявить структуру неуспеваемости, признаки, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработать науч­но обоснованные приемы обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное, изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею, если это не сделано, нет ни­какой гарантии в том, что вскрываются существенные стороны неуспеваемости и что меры в ее преодолении направлены на главное в этом явлении.

Именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что эта задача не может быть ре­шена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть прежде всего дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики — содержанием и процессом обучения.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литера­туре не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М. А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обу­чения — его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех слу­чаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспевае­мость. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия меж­ду учениками, учителями и внешними условиями.

Однако исследования, выполнен­ные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, они направлены на выяснение внешних связей явления и остав­ляют в тени его внутреннее строение.

Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспе­ваемость» больше отвечает другой метод ее изучения— опреде­ление видов неуспеваемости. Материал по этим вопросам имеет­ся а целом ряде работ. А. А. Б ударный различает, например, два вида неуспеваемости. Он указывает, что неуспе­ваемость есть понятие условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий классу. Поскольку в школе переводят в сле­дующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соот­носящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотно­сится с минимумом требований. Выдвигают и другое поня­тие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая отно­сительная неуспеваемость — недостаточная познавательная на­грузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования.

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А. М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания: 1 - общее и глубокое отставание - по многим или всем учебным предметам длительное время; 2 - частичная, но относительно стойкая неуспеваемость - по одному - трем наибо­лее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика); 3 - неуспеваемость эпизодическая - то по одному, то по другому предмету, относительно легко преподаваемая.

Во всех случаях А. М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок»

По тем же критериям выделяет виды неуспеваемости и Ю.К. Бабанский. Здесь также в основном имеется в виду фиксированная, сложившаяся неуспеваемость, виды которой связываются автором с порождающими ее причинами.

Как путь проникновения в сущность неуспеваемости можно рассматривать и выявление типов неуспевающих школьников. Имеется целый ряд попыток научного обоснования типологии неуспевающих школьников; отдельные характеристики и группировки по характерным особенностям встречаются и в описаниях практического опыта.

В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так посту­пает, в частности, Л. С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую – дети со слабыми способностями к учению, третью – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться. Тот же метод ис­п6ользуют А. А. Бударный, Ю. К. Бабанский и некоторые другие авторы. Знаний о внутреннем строении неуспеваемости такого рода типологии не дают.

Имеются попытки построить типологию на иных основаниях, в частности на характеристиках учебного труда учащихся и структуре их личности. Такой подход можно обнаружить у П. П. Блонского, который, составляя общую типологию школь­ников, выделил и типы неуспевающих. Это, во-первых, тип, на­званный им «плохой работник». Его чертами являются следую­щие:

1) задания воспринимает невнимательно, часто их не по­нимает, но вопросов учителю не задает, разъяснений не просит;

2) работает пассивно (постоянно нуждается в стимулах для пе­рехода к очередным видам работы);

3) не подмечает своих не­удач и трудностей;

4) не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу;

5) либо работает очень вяло, либо снижает темп постепенно;

6) индифферентно отно­сится к результатам работы.

Указанные черты неуспевающего школьника, поскольку они характеризуют его деятельность в учебном процессе, могут быть использованы в определении неус­певаемости. Другой выделенный тип назван патологическим — это эмоциональные, часто имеющие неудачи в учении школьни­ки, встречающие специфическое к себе отношение окружающих. Они заявляют «не могу» до начала работы, нуждаются в одобре­нии со стороны окружающих, тяжело переносят трудности и , неудачи. В данном случае выделенные черты носят скорее психо­логический, нежели дидактический, характер.

Психологическую типологию неуспеваемости дает Н.И. Мурачковский: за основу в данном случае взят характер взаимоот­ношений наиболее существенных сторон личности школьников. Ценность этой работы определяется тем, что в ходе исследования автором были выявлены общие черты для всех групп неуспе­вающих школьников. Они обобщены понятием «слабая самоорганизация», которая проявляется в неумении ученика управлять собственными психическими процессами (вниманием, памятью), отсутствием сформированных рацио­нальных способов умственной работы, нежеланием думать при решении учебных задач,, формальным усвоением знаний.

Более частные характеристики учебного труда учащихся даны в работе Р. Л. Гинзбург. Автор имеет в виду разные уров­ни усвоения учащимися учебного материала. Под учебным ма­териалом в данном случае понимается текст учебника, а раз­личные типы усвоения соотносятся с определенным уровнем смысловой переработки текста. Так, одни неуспевающие ученики характеризуются тем, что они совсем не могут следить за ходом объяснения учителя и испытывают серьезные трудности при чте­нии текста учебника, другие – тем, что справляются с анализом – синтезом только в некоторых случаях, в частности, когда речь идет о конкретных предметах и явлениях. Общим для неуспе­вающих учащихся выступает нежелание напрягать свои умственные силы, отрицательное отношение к более сложным методам работы.

Внимание исследователей сосредоточено в основном на сфор­мировавшейся, фиксированной неуспеваемости, и главной целью выступает изучение ее причин. В частности, Н. А. Менчинская и ее сотрудники изучают только тех учащихся, которые не успе­вают по многим предметам в течение ряда лет. В иссле­довании Ю. К. Бабанского анализ причин неуспеваемости со­ставляет основной метод разработки средств предупреждения неуспеваемости.

Изучение неуспеваемости только в ее итоговом виде нельзя признать достаточным потому, что это затрудняет выделение ее элементов. Изучение тех учащихся, для которых неуспеваемость стала устойчивой характеристикой их личности, не самый пря­мой путь для проникновения в сущность этого сложного явления. Такой путь легко может привести к смешению совершенно разных явлений, т.к. здесь взаимодействуют и личностные свойства учащихся, и условия их обучения, и постепенно накапливающиеся влияющие друг на друга элементы неуспеваемости.

Исследовать неуспеваемость как явление педагогической действительности удобнее в том ее состоянии, когда она находится в процессе становления и когда различные ее элементы еще не переплелись. Бороться с неуспеваемостью в этих условиях – значит проводить профилактическую работу. Вот почему исследование, направленное на раскрытие существа неуспеваемости, более плодотворно, если оно опирается на практику предупреждения не­успеваемости.

Общность теоретической и практической работы не должна, однако, заслонить различия, в их задачах. Для теории достаточно выявить элементы неуспеваемости, эти элементы и явятся признаками данного понятия. Осуществление же практи­ческой деятельности нуждается еще во многих других знаниях, в частности в знании способов обнаружения элементов отста­вания, условий, которые их вызывают, средств для их устранения.

Само понятие признака неуспеваемости в теоретической и практической работе не тождественно. В теоретической работе признаки неуспеваемости – это элементы, в совокупности обра­зующие ее состав, т.к. идет о научном определении поня­тия. В практической работе под признаком неуспеваемости сле­дует понимать не сам элемент неуспеваемости, а его внешнее проявление

Исследование состава неуспеваемости и обоснование средств ее предупреждения требуют использования двух терминов: «неуспеваемость» и «отставание»

С ориентацией на некий средний темп продвижения учащихся в овладении учебным материалом. Как бы были относительны границы отрезков времени, все же остается в силе тезис о том, что неуспеваемостью называют невыполнение требований, фиксируемое по истечении этих отрезков. Учителю важно, однако, учитывать успешность обучения учащиеся не только по истечении, но и в ходе учебной деятельности, внутри того или иного отрезка учебного процесса. Поэтому и существует не только итоговый, но и текущий учет, и в дополнение к контролю в этих целях используется наблюдение.

Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнений требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т. е. один из моментов этого процесса.

Противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс от­ставания складывается из актов отставания.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания, она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, об­разуют в конечном счете неуспеваемость.

Прежде всего необходимо разделить причины отставания и причины неуспеваемости.

Основные причины неуспеваемости коренятся в слабости профилактической работы. Но такое объяснение недостаточно, оно несколько упрощено. Остается открытым вопрос об условиях, вызывающих отставание.

Следует разграничить общие условия, порождающие эти явле­ния, и конкретные причины, относящиеся к отдельным школьни­кам. В литературе посвященной причинам неуспеваемости, тео­ретические и практические задачи разграничены недостаточно, мало различаются общие предпосылки неуспеваемости и усло­вия, вызывающие неуспеваемость конкретных учеников. Терми­нологически эта нерасчлененность проявляется в том, что для всех уровней обобщения служит одно и то же слово – «при­чины».

Необходимо при описании анализируе­мых связей различать, с одной стороны, факторы успеваемости и, с другой стороны, причины неуспеваемости и отставаний. По­нятие фактора необходимо для того, чтобы выяснить, почему вообще возможны неуспеваемость и отставание, в чем их корни, понятие же причины важно при анализе условий, вызывающих отставание и неуспеваемость конкретного ученика, и при типи­зации этих условий. Последнее нужно для практической работы: на основе типизации может быть составлена схема вероятных причин неуспеваемости и отставания. Иначе говоря, понятие фактора соотносится с уровнем всеобщего, понятие причины – с уровнями особенного и единичного.

Для ответа на вопрос, почему возможно отставание, мы должны прежде всего разобрать факторы успеваемости.

Изучение соответствующих научных данных позволите вы­делить три основных фактора успеваемости: требования к уча­щимся, вытекающие из целей школы; психофизические возмож­ности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы.

Требования. к учащимся составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда могут быть выполнимы­ми, когда они не превышают физических и психических возмож­ностей школьников и находятся в соответствии с условиями обу­чения и воспитания детей.

В возможностях детей различают две тесно связанные друг с другом стороны – физические возможности (состояние организма его развитие) и психические (развитие мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания). При разработке требований к учащимся специалисты каждого учебного предмета та ориентируются на некую норму возможностей детей того или иного школьного возраста.

Психофизические возможности детей изменяются, совершенствуются под влиянием социальных условий, в том числе и влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают (а иногда задерживают, понижают) возможности учащихся.

Социальные условия (в широком смысле слова) как фактор -успеваемости также взаимодействуют с возможностями детей. Это условия, в которых дети живут, учатся, воспитываются, бы­товые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование школы, квалифи­кация учителей, наличие и качество учебной литературы и мно­гое другое. И этот фактор так или иначе учитывается при опре­делении содержания обучения.

Одни и те же условия обучения и воспитания по-разному воздействуют на детей, воспи­тывающихся в разных условиях, имеющих различия в организ­ме, в общем развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ре­бенка влияет на формирование его личности, и развитие лич­ности не совершается под влиянием одних внешних условий.

В определении элементов неуспеваемости необходимо опираться на дидактическую, методическую и психологическую литературу, использовав программы и учебники, а также результаты наблюдений педагогического процессов.

Необходимо исходить из того, что предписанное школе содержание обучения выражено не только в программах и учебниках, но и в разъясняющей их лите­ратуре. Методические материалы, программы и учебники рас­крывают конкретное содержание каждого предмета и частич­но - общие принципы и идеи, положенные в их основу. Психо­логическая и педагогическая литература разъясняет цели и за­дачи, нового содержания, его особенности.

Первым компонентом содержания учебного процесса явля­ются знания.

Единицами теоретических знаний выступают понятия разной степени обобщенности, системы понятий, абстракции, а также теории, гипотезы, законы и методы науки. Фактические знания представлены единичными понятиями (например, географиче­ские названия, исторические личности, события).

Отличительной чертой понятий как теоретического, так и фактического материала в анализируемых учебных предметах является их высокая абстрактность. Как правило, к этим поня­тиям невозможно прийти через индуктивное обобщение чувст­венно воспринимаемых признаков.

Системы понятий в составе знаний могут быть общими и частными.

Связи между понятиями представлены такими свойствами, которые позволяют их сближать или отличать друг от друга, т. е. в конечном счете тоже признаками.

Что касается теорий, концепции и гипотез, то они не представлены в курсах I - VI классов).

Знания о способах деятельности рассматриваются обычно в связи с понятиями, так как предполагается, что это те указа­ния, которые сообщаются учащимся для усвоения понятий. Од­нако эти знания служат и для овладения практическими навыка­ми.

Знания о способах действия целесообразно подраз­делить на две группы. Первую группу составят предписания, оп­ределяющие путь анализа фактического материала по признакам.

Вторую группу составляют знания о способах действия, ис­пользуемые в практической деятельности; им свойствен алгорит­мический характер.

В отличие от первой группы они не предназначены для усвоения понятий, их назначение - обеспе­чивать сознательное овладение навыками.

В учебном процессе знания о способах деятельности (как первой, так и второй группы) могут применяться в знакомой или в новой ситуации, в составе сложной деятельности или изоли­рованно.

Остается кратко охарактеризовать еще один вид знаний, условно названный нами материалом. В учебных предметах, представляющих основы наук данный элемент содержания со­ставляют фактические знания[[1]](#footnote-1)1.

Не весь материал, используемый в учебном процессе, подлежит усвоению, значительная его часть служит для иллюстрации, конкре­тизации, обобщения.

На основании изложенного могут быть сформулированы тре­бования к усвоению всех элементов знаний. Эти требования сво­дятся к следующему:

- понимать систему признаков понятия и систему понятий, хра­нить их в памяти в готовности для оперирования ими в знако­мой и в новой ситуации;

- понимать и хранить в памяти знания о способах действия в готовности для оперирования ими в знакомой и в новой ситуа­ции;

- использовать знания о способах действия в развернутом и свернутом виде, в составе сложной деятельности и в отдельных навыках.

Перейдем к анализу второго компонента содержа­ния учебных предметов – умений и навыков.

Различают разные виды умений – первичные умения, близкие к навыкам, т. е. к поддающимся ав­томатизации действиям, и вторичные умения, отличные от на­выков.

Выделяют два вида первичных умений и навыков:

- умения и навыки теоретического характера (в основе которых лежат правила оперирования понятиями и которые представля­ют деятельность анализа - синтеза) и умения и навыки прак­тического характера (правило сообразные действия, которые мо­гут регулироваться с помощью формул, моделей, образцов).

Конечным требованием к умениям является сознательное выполнение действий. Требо­вания к навыкам иные. здесь главное – подсознательное выпол­нение действий. В обоих случаях требуется, конечно, их пра­вильное выполнение.

Таким образом, итоговые требо­вания предстают в следующем виде:

1. Требования к навыкам (практического и теоретического характера) - автоматизированное выполнение действий и си­стем действий а) в знакомой ситуации, б) в новой ситуации.

2. Требования к первичным умениям (теоретического харак­тера) - сознательное выполнение действий и систем действий а) в знакомой ситуации, б) в новой ситуации.

Поскольку умения и навыки, равно как и знания, реализу­ются в составе сложной деятельности, полное представление о требованиях к первым двум компонентам содержания обуче­ния можно получить лишь после анализа третьего - опыта творческой деятельности.

Речь идет не о развитии способностей к творчеству вообще, а об овла­дении школьниками некоторыми операциями, способами мышле­ния, которые служат предпосылкой для творческого решения но­вых вопросов.

Чтобы у школьников появился опыт творческой деятельно­сти, надо знакомить их с подобными операциями и создавать в обучении условия для их применения. Накопленный опыт. по­может в дальнейшем решать новые задачи. Но не только теоре­тическая поисковая деятельность, деятельность по добыванию новых знаний и способов познания, может быть охарактеризова­на как творческая, творческие элементы присущи и деятельно­сти практического характера, которой всегда обучали и обучают в школе.

Творческая деятельность практического плана основана на навыках. Благодаря тому что действия практического характе­ра выполняются вне контроля сознания, высвобождаются умст­венные силы для решения содержательных задач.

Перейдем теперь к четвертому компоненту содержания обучения – сформированности отношений.

Отношения личности выражают связи субъекта с объектив­ной действительностью и могут поэтому классифицироваться по объектам, на которые они направлены. Если с этих пози­ций подойти к познавательным отношениям школьников, то можно будет выделить следующие их группы: положительное отношение к знаниям и к процессу овладения ими (познаватель­ные интересы); отношение к себе как субъекту познавательной деятельности, оценка своих достижений и возможностей (само­оценка); осознание ценности образования вообще, убежденность в его общественной и личной значимости.

Психолого-педагогическая литература, посвященная позна­вательным интересам, богата такими материалами, которые по­зволяют определить- минимальные требования к уровню их сформированности.

Под познавательным интересом понимается относительно устойчивое стремление личности про­никать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний. В отличие от других интересов познавательные интересы ориентированы не только на потребление информации, но и на ее переработку и добывание.

Познавательные интересы школьников различаются по своим объектам: они могут быть направлены на фактические и теоре­тические знания, на выполнение действий по правилам и на дея­тельность творческого характера. Различают также широкие по­знавательные интересы – направленность на познавательную деятельность вообще – и стержневые познавательные интере­сы – направленность на одну какую-либо область знаний.

Позна­вательные интересы различают и по их устойчивости; по этому критерию их делят на аморфные (нестойкие, ситуативные) и на стойкие

Учитывая возрастные особенности учащихся IV—VIII классов и особенности современного учебного процесса, В.С. Цетмен сформулировал обязательные требования к познавательным интересам в следующем виде:

1) стремление познавать новое как в фактическом материале, так и в теоретических знаниях, интерес к деятельности практи­ческого и теоретического характера, к действиям по правилу и к деятельности творческого характера;

2) стремление к самостоятельному преодолению трудностей;

3) сохранение интереса к знаниям и различным видам дея­тельности при эпизодических внешних стимулах.

Отношение учащихся к процессу учения, к его трудностям и их преодолению непосредственно связано с оценкой своих дости­жений. Значение этого аспекта в процессе обучения подчерки­вается специалистами. Так, А. И. Липкина пишет о необходимо­сти «учитывать при анализе продвижения ребенка в учении не только его интеллектуальные качества и особенности усвоения системы знаний, но и те сложные опосредования умственной ра­боты ребенка, личностные характеристики, которые в концентри­рованной форме выражены в его самооценке».

Для успешности обучения и воспитания важно формировать у учащихся адекватную оценку своих достижений, укреплять их веру в свои силы. Только такая самооценка может поддержи­вать стремление работать самостоятельно, творчески.

Из рассмотренных выше положений может быть построена система показателей успеваемости.

Выполнение этих требований несет наибольшую информацию об успеваемости:

первое – делать хотя бы один опосредованный вывод, комбинировать имеющиеся знания, уме­ния и навыки при добывании новых знаний;

второе – применять имеющиеся знания, умения и навыки в новой ситуации, отбирая их и комби­нируя, выполняя отдельные опосредованные выводы;

третье – стремиться к знаниям теоретического характера, к самостоятельному их добыванию;

четвертое – активно преодолевать трудности в процессе творческой деятельности;

пятое – стремиться к оценке своих достижений в познава­тельной деятельности.

Невыполнение совокупности указанных требований характери­зует неуспеваемость школьников.

В качестве элементов неуспеваемости выступают следующие недостатки учебной деятельности школьника:

1) не владеет минимально необходимыми операциями творче­ской деятельности, комбинирование и использование в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков);

2) не стремится получать новые знания теоретического харак­тера;

3) избегает трудностей творческой деятельности, пассивен при столкновении с ними;

4) не стремится к оценке своих достижений;

5) не стремится расширять свои знания, совершенствовать уме­ния и навыки;

6) не усвоил понятий в системе.

Указанные черты составляют признаки понятия «неуспевае­мость» для тех учебных предметов, в которых ведущая роль принадлежит деятельности творческого характера, основанной на знаниях, умениях и навыках.

Неуспеваемость, как итог, характеризуется наличием всех элементов. В процессе же обучения могут возникнуть отдель­ные ее элементы, они-то и предстают как отставания.

Выделение признаков отставания требует анализа процесса обучения.

Для выявления признаков отставания следует выяснить, каковы требования учебного процесса.

Современным научным данным соответствует выделение сле­дующих этапов в процессе обучения: этап ознакомления с новы­ми знаниями и этап освоения их учащимися (овладение знания­ми, включение их в систему ранее усвоенных, овладение дей­ствиями с ними.

Способы обнаружения отставаний представляют собой своеобразное сочетание средств наблюдения и контроля. Важно также отметить, что способы обнаружения признаков отстава­ний не привносятся в учебный процесс извне, они изыскиваются в нем самом, выбираются из числа необходимых в обучении дей­ствий учителя и учащихся.

Основными способами обнаружения отставаний служат: наблюдение за реакциями учащихся на трудности в работе, на успехи и неудачи; вопросы учителя или его требования сформу­лировать то или иное положение; обучающие самостоятельные работы в классе. При проведении самостоятельных работ учи­тель получает материал для суждения как о результатах дея­тельности, так и о ходе ее протекания. Он наблюдает за работой учащихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помо­тает.

Отбор признаков отставаний тесно связан со способами их обнаружения: то или другое проявление отставания только в том случае может расцениваться как признак, если имеется доступный для применения на уроке способ его обнаружения.

Дадим описание признаков возможных отставаний учащихся. Они относятся к тем учебным предметам, которые характеризуются большим удельным весом творческой деятельности, опирающейся на знания, первичные умения и навыки.

1. Ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что новое получено в результате ее решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении за­дач, чтении текстов и слушании объяснения учителя.

2. Ученик не задает вопросов по существу изучаемого, не де­лает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, вос­приятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует лите­ратуру для чтения.

3. Ученик не активен и отвлекается в те .моменты урока, когда идет поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении за­дач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.

4. Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя.

5. Ученик не может объяснить цель выполняемого им упраж­нения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет пред­писаний правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы. Эти при­знаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении Действий в составе более сложной деятельности.

6. Ученик не может воспроизвести определений понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий. Эти признаки проявляются при по­становке учащимся соответствующих вопросов.

Предлагаемая совокупность признаков не разнесена по клас­сам, по учебным четвертям, не конкретизирована в связи с те­мами программ. Такая конкретизация – задача частных мето­дик.

Деятельность учителя по предупреждению неуспевае­мости требует, чтобы при обнаружении отставания оперативно принимались меры к его устранению. В литературе выбор мер связывается обычно только с причинами неуспеваемости, что, ко­нечно, недостаточно. Такое наложение в теории и практике свя­зано с тем, что в понятии «неуспеваемость» не выделены его элементы, не выявлены признаки отставания. Между тем это необ­ходимо для правильного выбора мер преодоления неуспеваемо­сти и отставаний, для понимания причин этих явлений.

В связи с тем что отставание и неуспеваемость представляют разные аспекты одного и того же явления педагогической дейст­вительности, есть основание считать, что вызывающие их при­чины являются в основном общими. Это значит, что в исследова­нии причин отставания необходимо использовать имеющиеся в науке материалы о причинах неуспеваемости.

В практической работе целью является установление причин неуспеваемости отдельного ученика в связи с обнаружением не­успеваемости. Учитель мысленно обращается к тем обстоятельст­вам, которые непосредственно предшествовали получению уче­ником неудовлетворительных оценок и могли повлиять на его успеваемость. В первую очередь обычно бросаются в глаза та­кие обстоятельства, как пропуски уроков, невыполнение домаш­них заданий, невнимательность ученика на уроке. Это, по сути дела, акты поведения ученика, его поступки. Вдумчивый учитель не останавливает анализ на этом, но старается выяснить, какие черты личности ученика и какие обстоятельства его жизни могли вызвать замеченные им поступки. Причины тут могут быть са­мые различные: и болезнь ученика, и его недисциплинирован­ность, и слабохарактерность, и плохие бытовые условия, и его конфликты с учителями и товарищами. Из числа таких самых разнообразных причин учитель выбирает те, которые могли сыг­рать роль в жизни данного ученика. Но и эти причины являются следствием других, более общих и более глубоких, и они тоже могут быть вскрыты учителем. Опираясь на результаты своего анализа, учитель может принимать решение о том, какие воспи­тательные воздействия необходимы.

Итак, в практической деятельности путь анализа идет от ин­дивидуального случая неуспеваемости к самым разнообразным обстоятельствам, вызвавшим это явление.

Но для того чтобы в практике можно было успешно анализировать и принимать. в каждом конкретном случае правильные решения, необходимо располагать такой схемой возможных причин неуспеваемости. Разработка такой системы и есть задача науки. Путь анализа при этом не может быть тем же, что и в практической деятельности, так как это задача теоретическая.

В литературе по преодолению неуспеваемости преобладают описания разноплановых явлений, несистематизированные пере­числения совершенно различных причин, т. е. непосредственно отражаются результаты практической работы.

Так, например, А. М. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее катего­риями. Им выделены причины трех категорий неуспеваемости. В качестве причин I категории отмечены: низкий уровень предшествующей подготовки ученика; небла­гоприятные, обстоятельства разного рода (физические дефекты, плохие бытовые условия; отсутствие заботы родителей);

Для II категории указаны: недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету.

Для III категории выявлены недостатки преподавания, неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уро­ках, нерегулярное выполнение домашних заданий. Эта группировка типична для практического подхода объединение разно-порядковых явлений: акты поведения учеников ставятся в один ряд с тем, что вызывает эти акты.

Некоторые другие попытки сгруппировать причины неуспе­ваемости больше отвечают теоретическим требованиям. В част­ности, представляет интерес схема П. П. Борисова. В ней рас­сматриваются три группы причин неуспеваемости:

I. Общепедагогические причины.

II. Психофизиологические причины.

III. Социально-экономические и социальные причины.

Причины I группы порождаются, как считает автор, недо­статками учебно-воспитательной работы учителей. Соответствен­но эти причины делятся на дидактические (нарушение принци­пов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми). Вто­рая группа причин обусловлена нарушениями нормального фи­зического, физиологического и интеллектуального развития де­тей.

Причины III группы, отмечает П. П. Борисов, непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспита­ния детей, не разработанность проблем языка обучения, домаш­ние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей.

В данной классификации внутреннее по отношению к учащемуся причины (состояние здоровья, особенности психики) отчленены от внешних (школь­ные условия, социальные условия); условия обучения отделены от более широких социальных условий. Однако здесь имеется непоследовательность. Психофизиологические причины также мало зависят от воли учителей и учащихся, как и причи­ны социальные. С другой стороны, невер­но связывать недостатки учебно-воспитательной работы только с деятельностью учителя.

Ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственных связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел Ю. К. Бабанский. Причины неуспеваемости Ю. К. Бабанский правомерно раз­деляет на причины внутреннего и внешнего плана.

К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их разви­тия, недостаточный объем знаний, умений и навыков. К причинам внешнего порядка отнесены в первую очередь педагогические:

а) недостатки дидактических и воспитательных воздействий;

б) организационно-педагогического характера (организация педпроцесса в школе, материальная база); в) недостатки учеб­ных планов, программ, методических пособий, а также недостатки внешкольных. влияний, включая и семью.

Очень важно в схеме Ю. К. Бабанского то, что показаны свя­зи между группами причин, различаются явления первого и вто­рого порядка, соотносящиеся между собой как причины и след­ствия. Так, например, отрицательное влияние семьи связано с недисциплинированностью ученика.

Схема изучения учащихся, разработанная Ю. К. Бабанским и его сотрудниками, предназначена для целей оптимизации про­цесса обучения на уровне школы (ее силами). Естественно, что исследованные в данном случае взаимосвязи не охватывают всей системы.

В литературе теоретический и практиче­ский подходы не разграничены в должной мере. Не выполняется и другое требование, предъявляемое к теоретическим работам, – четкое определение основных понятий. В данном случае такими понятиями являются «успеваемость», «неуспеваемость», «причина неуспеваемости». Под неуспеваемостью обычно понима­ются итоговые отрицательные отметки, а к .причинам неуспевае­мости относят все обстоятельства, которые предшествуют полу­чению учеником неудовлетворительных отметок. В результате совершенно разные явления не дифференцируются, трактуются как однородные – акты поведения учеников (не выполняет до­машние задания, не слушает на уроках), черты их личности (ленив, неорганизован), элементы формирующейся неуспевае­мости (пробелы в знаниях и навыках, недостатки познаватель­ной деятельности) – все попадает в причин. Рассмотрев указанные недостатки работ, посвященных причинам неуспеваемости В.С. Устин сделал лишь попытку разработать основания для их систематизации.

В основу классификации этих явлений положено два фактора успеваемости: возможности учащихся и социальные условия их обучения, развития, воспи­тания. Первые соотносятся со вторыми как внутренние условия с внешними. Условия внутреннего плана явно или скрыто, в на­стоящем или в прошлом, связаны с условиями внешнего плана. Наглядно эти связи представлены как радиусы окружно­сти, в которую вписано несколько концентрических кругов: цен­тральный круг обозначает условия внутреннего плана, а после­дующие концентрические круги - все более опосредованно воздействующие на них условия внешнего плана. Эта схема отражать систему условий, определяющих развитие личности и организма ребенка школьного возраста.

Условия внутреннего и внешнего плана не однородны – они представлены определенными группами явлений: особенности организма и особенности личности школьника составляют две взаимосвязанные группы явлений внутреннего плана; в первом кругу условий внешнего плана, т. е. наиболее непосредственно воздействующих на особенности самого ученика, выделяются следующие группы явлений: бытовые и гигиенические условия жизни и деятельности ученика (в семье и в школе); особенности учебно-воспитательного процесса в школе; особенности воспита­ния в семье. Следующий за данным круг определяет те обстоя­тельства, следствием которых являются причины предыдущего круга. Здесь можно указать такие группы: причины недостатков бытового и гигиенического плана; условия, вызывающие недо­статки учебно-воспитательного процесса в школе; условия, вы­зывающие недостатки воспитания в семье. Последующий круг должен раскрывать причины этих причин и т. д., идя ко все бо­лее общим социальным условиям жизни и развития детей.

Конечно, как и всякая другая, данная схема упрощает сложные связи явлений. В частности, относя не­достатки процесса обучения к внешним по отношению к ученику обстоятельствам, как бы игнорируется тот факт, что ученик не пассивный объект обучения, а активный его субъект.

Данная схема полезна как основа для систематизации имею­щихся в литературе данных о причинах неуспеваемости. Она позволила расположить по разным ярусам (концентрическим кругам) те явления, которые соотносятся друг с другом как при­чины и следствия, помогла увидеть иерархию и связи различных групп причин неуспеваемости.

Прежде чем переходить к конкретному анализу причин от­ставания в сопоставлении с причинами неуспеваемости, необхо­димо в общем плане определить различие в их системах.

Комплекс причин отставания проще, чем комплекс причин неуспеваемости. Имеются в виду только те условия, которые по­рождают отдельные невыполнения требований, не слившиеся друг с другом.

В системе причин отставаний, на первый план выдвигаются иные явления, чем в системе причин неуспеваемости; в частности, большее значе­ние приобретают условия деятельности ученика. Это связано с тем, что в одном случае анализируются познавательная дея­тельность и черты личности длительно неуспевающих школьни­ков, а в другом – деятельность и личностные свойства успеваю­щих школьников (у которых отставание может появиться).

Причины отставаний составляют сложную систему взаимо­действия особенностей организма и личности школьников с осо­бенностями условий их развития. В целом эта система настолько сложна, что не может быть непосредственно использована учи­телем при анализе вскрытых им на уроке отставаний. Для этих целей нужна более простая схема, использующая результаты научных исследований.

Дефекты фи­зического и Психического развития детей могут послужить при­чиной отставания, и это проблема на­чальных классов.

Физическое состояние здоровых детей не долж­но игнорироваться при рассмотрении условий, порождающих от­ставание. Болезнь, ослабление организма, утомление могут по­служить причиной отставания, вызвать такие его признаки, как равнодушие к результатам учебной работы, нежелание преодо­левать трудности, отвлечение в те моменты урока, когда тре­буется напряжение мысли, прямое невыполнение заданий.

При изучении причин неуспеваемости большое внимание уде­ляется обычно дефектам умственного развития учащихся – сла­бости мыслительных операций, в том числе и операций творче­ской деятельности, неразвитости мнемических процессов и воо­бражения, неразвитости речи, устной и письменной, неумению школьников организовать свою психическую деятельность.

Однако дефекты общего развития, характерные для длительно неуспевающих учащихся, являются часто результатом запущенной в начальной школе неуспеваемости. Как недисциплинированность, безответствен­ность, слабая воля, отсутствие трудолюбия, отмечаемые как при­чины неуспеваемости, составляют условия и для возникновения отставания. Все эти черты связаны в известной мере с возра­стными особенностями. Невыполнение самостоятельной работы, отказ отвечать на вопросы учителя, отвлечения на уроке могут быть вызваны недисциплинированностью, безответственным от­ношением к делу. Слабая воля, отсутствие трудолюбия "вызыва­ют такие элементы отставания, как стремление избежать труд­ностей, пассивность при столкновении с ними. Эти же особенно­сти личности школьников могут стать причиной небрежного вы­полнения работы, и в частности того, что ученик не использует.

Это отражается в той или иной степени на успешно­сти обучение особенно таким учебным предметам, как матема­тика и языки.

При эпизодической неуспеваемости и в случаях отставания характерно равнодушие к школе) Ученик воспринимает учебные занятия как неизбежную повинность, выполняет требования учи­телей, участвует в какой-то степени в работе и проявляет даже иногда активность, но все это только для того, чтобы не иметь неприятностей, не привлекать к себе внимание взрослых.

Не только отрицательное отношение к школе и учение по принуждению вызывают отставание учащихся среднего звена. Большим злом является и учение только ради отметки, когда получение хорошей или удовлетворительной отметки ("хотя бы троечку") становится единственной целью и ведущим мотивом работы.

У некоторых учащихся цель получения отметки выступает как средство самоутверждения, удовлетворения самолюбия, средст­во для получения обещанной дома награды («заработать пятер­ками» велосипед, фотоаппарат, часы). Во всех этих случаях име­ет место внеучебная мотивация, и это препятствует развитию познавательных интересов.

Недостатки работы школы обычно рассматриваются в аспек­те учебной и в аспекте воспитательной деятельности педагогиче­ского коллектива школы.

Основными недостатками обучения, приводящими к неус­певаемости, считают преобладание репродуктивных методов, вер-бализм (установку на заучивание текстов), однообразие видов самостоятельной работы и дидактических средств, неправиль­ную дозировку материала урока.

Указывают также недостатки контроля и учета успеваемо­сти: непродуманные и неподготовленные контрольные работы, редкий и случайный контроль, плохую организацию индивиду­ального устного опроса, необъективную оценку знаний, антипе­дагогическое использование отметки.

Показано также отрицательное значение для успеваемости слабой преемственности в обучении, низкого уровня внеклассной и внешкольной работы. Отмечают и такой существенный, с нашей точки зрения, момент – не выделено главное и наиболее трудное в учебном предмет.

Наблюдение уроков приводит к выводу, что главным тормо­зом для развития познавательных интересов служат не отдель­ные неудачи учителей и факты нарушения ими педагогического такта, а общий низкий уровень их оценочной деятельности. Еще Б. Г. Ананьев показал важнейшее значение оценки учителя как для учащихся, так и для него самого. В ходе учебного процесса учитель формирует свою оценку работы и достижений учащихся и выражает оценку с помощью оценочных суждений и отме­ток.

Ведущее значение для стимулирования усилий учащихся и воспитания их самооценки имеют оценочные суждения учителя, в которых дается качественная характеристика их работ и отве­тов. Отметка же (балл) служит лишь символическим, ус­ловным выражением оценки. Отметка тогда приобретает воспи­тательное значение, когда она предстает как выражение понятой и принятой учеником содержательной оценки (или его самооцен­ки). В наблюдаемом же в школе учебном процессе содер­жательная оценочная деятельность учителя и ее выражение в оценочных суждениях сведены до минимума и самооценки уче­ников почти нет, самодовлеющее же значение получила отмет­ка, т. е. формальная сторона оценки. Это препятствует установле­нию тех подлинных отношений «учитель - ученики», которые ха­рактеризуют их совместную деятельность на пути к знаниям. Создается такая ситуация, как будто учителю (школе в целом) нужны только отметки. Это ведет к фетишизации отметок со стороны учащихся.

# 2. Самооценка

Требования взрослых тогда становятся надежными регуляторами поведе­ния ребенка, когда они превращаются в его требования к само­му себе, т. е. в саморегуляторы, которым ребенок следует неза­висимо от того, находится он под контролем других людей или нет. Тогда он сам становится контролером своих поступков.

Анализ сложного процесса саморегуляции поведения – одна из важнейших задач всех наук о ребенке. Подобно активности, саморегуляция может быть различной степени сложности. В ка­честве необходимого механизма саморегуляция включает в себя особый психологический аппарат, который мы дальше будем на­зывать аппаратом самооценки.

Без самооценки, т. е. оценки самим индивидом тех действий, которые он совершает, и тех его психических свойств, которые в этих действиях проявляются, поведение не может быть саморегу­лирующимся.

Самооценка, самоконтроль и коррекция поведения – нераз­рывно связанные процессы.

Психическая саморегуляция непременно предполагает само­оценку, согласно и посредством которой определяется не только приемлемость или желательность какого-либо поступка, но и сте­пень успешности, с которой он совершается и может быть совер­шен.

Важное значение для нормального развития человеческой личности имеет установление гармоничных отношений между тем, чего человек хочет, на что претендует, и тем, на что он фактиче­ски способен. Способности, как и все в личности, развиваются в процессе деятельности. Однако проблема, соответствуют ли они той цели, к которой стремится человек, всегда сохраняет свою ак­туальность. Всегда человек так или иначе оценивает соответствие желаемого им – возможному. Но эта оценка не всегда правиль­на. В одних случаях человек переоценивает свои возможности и силы, т. е. притязает на большее, чем может. В других же, напро­тив, – его самооценка оказывается слишком робкой, и он спосо­бен на несравненно большее, чем сам предполагает.

Самооценка – отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему обли­ку, Она может быть правильной (адекватной), когда мнение чело века о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет. В тех же случаях, когда человек оценивает себя не объективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, ка­ким его считают другие, самооценка чаще всего бывает непра­вильной, или, как ее называют психологи, неадекватной.

Если человек недооценивает себя по сравнению с тем, что он в действительности есть, то у него самооценка по­ниженная. В тех же случаях, когда он переоценивает свои возмож­ности, результаты деятельности, личностные качества, наружность, характерной для него является повышенная самооценка. Как по­вышенная, так и пониженная самооценка очень затрудняет жизнь человека. Нелегко жить неуверенным в себе, робким; трудно жить и высокомерным.

Конфликтные ситуации, в которых оказывается человек, его неуживчивость очень часто являются следствием его неправильной самооценки.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

С поступлением в школу в жизни ребенка начинается новая полоса; ведущей формой его деятельности становится учебная деятельность с ее особым режимом, особыми требованиями к его

нервно-психической организации и личностным качествам. Результаты этой деятельности оцениваются особыми баллами.

Теперь уже именно это определяет его лицо и ме­сто среди других людей. Успехи и неудачи в учении, оценка учи­телем результатов его учебного труда начинают определять и от­ношение ребенка к самому себе, т. е. его самооценку. Психологи и педагоги специально изучают влияний, которое оценки учителя оказывают на ребенка.

Группа учеников (каждый самостоятельно) выполняла учебное задание в присутствии учителя. К одним детям учитель постоян­но подходил, интересовался тем, что они делают, хвалил, поощрял. К другим детям он тоже подходил, но обращал внимание главным образом на допускаемые ими ошибки и делал им в резкой фор­ме замечания. Некоторых детей он вообще оставил безо всякого внимания, ни к кому из них ни разу не подошел.

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

Этот опыт очень убедительно показал, что человек, который работает, нуждается в определенном отношении к тому, что он делает, испытывает потребность в том, чтобы результаты его тру­да оценивались. Больше всего он нуждается в одобрении, в поло­жительной оценке. Его очень огорчает отрицательная оценка. Но совсем выводит из строя, действует угнетающе и парализует же­лание работать равнодушие, когда его труд игнорируется, не заме­чается.

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

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

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

Следовательно, роль школьных оценок не исчерпывается тем, что они должны воздействовать на познавательную деятельность ученика. Оценивая знания, учитель, по существу, одновременно оценивает личность, ее возможности, ее место среди других. Именно так и воспринимаются оценки детьми. Ориентируясь на оценки учителя, они сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, старательных или нестарательных, от­ветственных или безответственных, дисциплинированных или не­дисциплинированных.

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

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

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

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

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

# Заключение

В процессе проведенного исследования влияния статусного положения ребенка в группе на формирование уровня его самооценки можно сказать, что моя гипотеза подтвердилась, так как по полученным результатам мы видим, что чем выше статус ребенка в группе, тем более высокий уровень самооценки выявляется в процессе экспериментов.

Изучение природы межличностных отношений непростая задача. Особенно сложно она решаема в детских коллективах. В своей работе мы попытались решить одну достаточно важную задачу – процесс влияния взаимоотношений между детьми, в его повседневной, обыденной форме, а именно, те его аспекты, которые раскрываются в непосредственном общении между подростками, в совместной деятельности разнопланового характера, на формирование уровня самооценки школьника, а соответственно и на формирования уровня его притязаний.

Проведенные исследования также дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения межличностных отношений как в данном возрасте – младшего школьного возраста, так и в других возрастах, при условии дополнительного изучения особенностей соответствующего возраста предполагаемых испытуемых. Они так – же дают материал для работы как непосредственно в исследованной группе, так и в других, подобных группах школьников младшего школьного возраста.

# Список используемой литературы

1. В.С. Цетлин, Неуспеваемость школьников и ее предупреждение., М., «Педагогика», 1977.

2. А.И. Липкина Самооценка Школьника. М., «Знание», 1976.

3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Л., 1935.

4. Бабанский Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников. – «Советская педагогика», 1972, №1.

5. Блонский П.П. Школьная успеваемость. Избр. Пед. Произв. М., 1961.

6. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников. – «Известия АПН РСФСР», 1951, №36.

7. Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Автореферат. Канд. Дис. М., 1965

8. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей. Под ред. Ю.К. Бабанского. Ростов-на-Дону, 1972

9. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М, 1954.

10. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968г.

11. Мурачковский Н.И. Типы неуспеваемости школьников. «Советская педагогика», 1965, №7.

12. Савонько А. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми. Автореф. Канд. Дис., М., 1970.

1. 1 Термин «материал» (фактический материал) не следует смешивать с выра­жением «учебный материал», которым обозначают обычно все виды знаний. [↑](#footnote-ref-1)