



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
Профессионально-педагогический институт  
Кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и  
предметных методик

**ФОРМИРОВАНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОТИВОВ ДОСТИЖЕНИЯ  
УСПЕХА ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Магистерская диссертация  
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психология и педагогика образования личности»

Проверка на объем заимствований:  
*89,12%* авторского текста

Выполнил:  
студент ЗФ-309/187-2-1Кст группы  
Аманбаева Диана Кайсаровна

Работа рекомендована к защите  
«*05*» *02* 2020 г.  
Зав. кафедрой ППОиПМ

Научный руководитель:  
Кожеников М.В., доктор  
филологических наук, профессор

Челябинск  
2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	9
1.1. Психолого-педагогические аспекты проблемы неуспешности старшекласников.....	9
1.2. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в учебной деятельности.....	33
1.3. Факторы успешности учебной деятельности. Самооценка как фактор мотивации учебных достижений обучающегося.....	43
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	56
Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВОВ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	59
2.1. Этапы, организация и методы исследования.....	59
2.2. Анализ результатов исследования.....	66
2.3. Программа формирования мотивов достижения успеха в учебной деятельности у учащихся старших классов.....	72
2.4. Эффективность реализации программы формирования мотивов достижения успеха .....	81
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	89
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	100

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современное образование переживает сложный этап пересмотра и актуализации ценностей, внедрения новых креативных методов и технологий, направленных на лучшее усвоение учащимися знаний, умений и навыков, необходимых в современном обществе. В связи с увеличивающимся с каждым годом потоком информации и ограниченностью образовательного пространства временными рамками урока все модернизационные процессы в образовании направлены на увеличение роли самостоятельного труда ученика в образовательном процессе, призванного обеспечить социализацию подрастающего поколения в современном обществе.

Происходящие в обществе и государстве изменения накладывают отпечаток на образование и школу. За последнее десятилетие образовательный процесс претерпел ряд изменений, связанных с расширением количества дисциплин школьного курса, пересмотром образовательных программ, государственных стандартов по предметам и вариабельностью учебного времени.

Преобразования продолжаются и по сей день. Выходят на первый план самостоятельность обучающихся в таких компетенциях, как умение ставить цели и задачи, самостоятельно планировать пути их достижения, соотносить собственные действия с планируемыми результатами и корректировать их в соответствии с изменяющейся ситуацией. Для педагогов важным становится процесс обучения как ресурс формирования личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий. Кроме того, изменяется система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования. Приоритетным критерием оценки выступает результативность усвоения образовательной программы, преломляемая через призму предметных,

метапредметных и личностных результатов, динамика индивидуальных достижений, среди которых доминируют общеучебные умения и навыки, а также универсальные учебные действия. Ключевую роль в формировании выше указанных компетенций образовательный стандарт отводит учебно-исследовательской и проектной деятельности, призванным решать задачи общекультурного, когнитивного, личностного развития учащихся, а также формирования у них компетентностей в предметных областях.

Таким образом, современное общество и образование ставят перед собой задачи формирования у обучающихся ключевых компетенций, составляющих основу дальнейшего успешного образования, ориентацию в мире профессий, формирование социальных ценностей, основ гражданской идентичности через систему индивидуализации образовательного процесса посредством проектирования, внедрения современных образовательных технологий и самостоятельности при поддержке педагогических работников.

Увеличивающееся количество информации и ограниченное во времени урока образовательное пространство выявляет несогласованность между возможностью усвоения учебного материала и степенью его интеллектуального осознания и переработки учащимися. Изучение педагогической литературы, отчётной документации образовательных учреждений, беседы с преподавателями, учителями, детьми и их родителями, а также анкетирования выявляют факты недостаточного уровня усвоения учащимися предлагаемых школой знаний и умений. Кроме того, психолого-педагогические тестирования выявляют у современных учащихся нарушения сна, повышенную агрессию и другие факторы, которые в совокупности приводят к развитию комплекса неуспешности, чаще проявляющегося в подростковом возрасте, в 7–11-м классах.

Такие авторы, как Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, П.П. Борисов, П.П. Блонский, М.А. Данилов, Л.В. Занков и др. выявляют у старшеклассников снижение уровня различных психолого-педагогических показателей и

увеличение числа непреодоленных трудностей в учении, которые не позволяют детям успешно осваивать учебный материал и развиваться. Обычно таких учеников - с выраженной апатией к обучению, часто не успевающих по учёбе, негативно относящихся к школе и образовательному процессу - относят к «группе риска» и распределяют в отдельные классы общеобразовательных школ. Анализ педагогической литературы и исследований в области неуспешности свидетельствует о попытках предупредить неуспешность с помощью применения различных методов на ранних этапах становления личности и создать благоприятную образовательную среду.

Исследованию предупреждений неуспешности посвящены работы таких авторов, как Ю.К. Бабанский, А.М. Гельмонт, Т.Б. Гениг, П.П. Борисов, Л.К. Назарова, Е.С. Рабунский, В.В. Давыдов и др.

Однако изучение аспектов предупреждения неуспешности позволяет выделить ряд вопросов, остающихся недостаточно разработанными, что отражается в приведенных выше негативных изменениях психолого-педагогических показателей у высокого процента современных учащихся. Наряду с вышеизложенным, образовательные организации принимают в реализацию разнообразные методы, технологии и методики для достижения поставленных перед ними целей и задач повышения качества образовательного процесса и минимизации негативных влияний на личность обучающихся.

Проблема выявления психологических факторов, так или иначе связанных с успешностью обучения, уже давно привлекает внимание педагогов (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.) и психологов (У. Джемс, А. Бине, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл и др.). Так, первые собственно психологические теории и методы диагностики интеллекта разрабатывались именно в контексте учебных достижений (А. Бине, Дж. Кеттелл). В современной психологии как предикторы академической

успеваемости и успешности рассматриваются, прежде всего, интеллект (Ф.Б. Березин, В.Г. Леонтьев, К. McKenzie, R. Schweitzer и др.), способности (Д.Б. Богоявленская, О.П. Кричевер, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич, R.J. Sternberg и др.), мотивация (Т.О. Гордеева, В.А. Якунин, А.Е. Black, E.L. Deci и др.), при этом личностные свойства и черты в этом контексте изучены в меньшей степени.

Актуальной проблемой современной психологии остается и поиск методологических подходов к выявлению личностных качеств, наиболее тесно связанных с особенностями процесса и результатами обучения.

Анализ данных фактов позволяет сформулировать ряд противоречий:

- между возросшим объемом информации, навыков и умений, необходимых для усвоения современными учащимися, и высоким процентом неуспешных школьников, которые не в полной мере способны справиться с задачами обучения;
- между множеством методов педагогического воздействия на личность обучающегося и недостаточным уровнем разработанности системы применения данных методов по преодолению комплекса неуспешности у обучающихся.

Вышеназванные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: на фоне большого количества исследований различных аспектов учебных достижений обучающихся, выполненных на основании разных теоретических подходов, существует дефицит исследований, в которых раскрывается вклад индивидуально-типических особенностей личности, в частности самооценки, в успешность учебной деятельности.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и разработать программу формирования мотивов достижения успеха в учебной деятельности старших школьников и проверить эффективность ее применения на практике в работе образовательного учреждения.

**Объект исследования:** учебная деятельность обучающихся старших классов.

**Предмет исследования:** формирование мотивации успешности учебной деятельности у старшекласников.

Для достижения поставленной цели в нашем исследовании были поставлены следующие **задачи:**

1. определить психолого-педагогические аспекты проблемы неуспешности старшекласников;
2. установить влияние индивидуально-типические особенностей свойств личности на учебную деятельность;
3. дать сущностную характеристику самооценки как фактора достижения успеха в учебной деятельности старшекласников;
4. провести эмпирическое исследование самооценки учащихся старших классов;
5. разработать и реализовать программу по формированию мотивов достижения успеха в учебной деятельности старшекласников, основанную на психолого-педагогической коррекции самооценки;
6. проверить эффективность реализации разработанной программы.

**Гипотеза исследования.**

Эффективное формирование и обеспечение мотивов достижения успеха обучающихся старших классов возможно с помощью реализации программы, основанной на психолого-педагогической коррекции самооценки старшекласников.

**Методы исследования.**

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ источников по вопросам неуспешности и психолого-педагогическим проблемам школьников, их возрастным особенностям, системе работы с неуспешными учащимися.

Эмпирические: тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа, анализ документов; психолого-педагогический эксперимент по выявлению эффективности применения разработанной программы формирования мотивации успешности у старших школьников.

**Теоретико-методологической основой** исследования явились теории системного подхода и интеграции (Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Э.Н. Гусинский, М.Н. Берулава, С.И. Архангельский и др.); положения психологической теории деятельности (А.К. Макаров, Л.М. Митина, И.А. Зимняя и др.); труды о развивающем потенциале деятельности, креативной природе творчества, возможности развития и коррекции учебно-социальных аспектов деятельности детей и подростков (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.К.Бабанский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); концепция личностно-ориентированного обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.); положения об общечеловеческих ценностях и уникальности личности (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А. Маслоу, Э. Фром и др.); научно-методологические труды по исследованию педагогических процессов и воздействий (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.Г. Агапров, Р.С. Немцов, Е.И. Рогов, С. Миллер, В.Н. Дружинин, Ю.К. Бабанский и др.); работы отечественных и зарубежных ученых, занимавшихся изучением творческого процесса личности обучающихся (Н.А. Бердяев, И.Е. Ильин, В.С. Соловьев, А. Камю, А. Мальро, М. Хайдеггер и др.).

**Опытно-экспериментальной базой** исследования явилось образовательное учреждение ГУ «Средняя школа № 17» г. Костанай, Р. Казахстан. В опытно-экспериментальной работе в общей сложности принимали участие 21 учащийся старших классов.

**Научная новизна исследования:**



1. Сформулированы основные показатели неуспешности учащихся старших классов в учении, а также методики и критерии её оценки: системная оценка восприятия учащимися информации, внимания, мотивации к учебной деятельности, тревожности, агрессии, самооценки и качества знаний по предметам. Установлено влияние личностных особенностей, в частности самооценки на успешность личности обучающегося.

2. Апробирована программа по формированию мотивов достижения успеха в учении у школьников старших классов, основанная на психолого-педагогической коррекции самооценки.

3. Разработаны критерии эффективности программы по преодолению неуспешности в учении у школьников старших классов, которые включают достоверное улучшение таких показателей как самооценка, мотивация, качество знаний по предметам.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в обогащении теории и методики обучения и воспитания, педагогики и возрастной психологии системным представлением о комплексе неуспешности в учении у школьников старших классов и её преодолении.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке, экспериментальной проверке и внедрении в педагогическую практику программы по формированию мотивов достижения успеха в учении у школьников старших классов, основанной на психолого-педагогической коррекции самооценки. Результаты исследования могут быть широко использованы в системе работы образовательных учреждений различного профиля.

**Структура работы.** Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

## **1.1. Психолого-педагогические аспекты проблемы неуспешности старшекласников**

Педагогика современности и прошлого постоянно пытается найти ответы на вопросы оптимальной организации образовательной среды. Перед учёными встают вопросы эффективности образовательного процесса, а также минимизации негативных воздействий окружающей среды на личность ребёнка, которые приводят к отрицательным последствиям в воспитании, обучении, развитии и становлении личности обучающихся. Несмотря на это, школьная неуспешность, являющаяся одной из острых проблем образования, стремительно растёт. Увеличение количества детей с проблемами в учёбе, по мнению педагогов, связано с целым рядом причин, к которым можно отнести изменение социальных условий, недостаточность семейного воспитания, плохую работу психологических служб образовательных организаций и невнимательное отношение к психологическим особенностям состояний личности детей педагогов. Кроме того, с увеличением количества патологических родов, способных вызвать повреждения головного мозга детей, возрастает риск психосоматических осложнений, которые при взрослении ребёнка также отражаются и на его обучении [2, 14, 16, 21]. Проявления девиантного поведения, наркомания, алкоголизм, вандализм, хулиганство и нарушения общественного порядка различной степени тяжести являются тревожным симптомом действительности подросткового периода. Данные факты отражаются и на школьной жизни, выражаясь в демотивированном поведении, агрессии по отношению к сверстникам и взрослым, нежелании учиться и избегании выполнения заданий, а также в проявлениях жестокости. Серьёзным показателем недостаточного развития образовательной среды и воспитания подростков является возросшая

преступность среди молодёжи. Учащаются случаи участия подростков в преступлениях, влекущих тяжкие последствия, а также в драках, которые имеют крайне жестокий характер, и в массовых потасовках.

Современные авторы, педагоги, психологи и врачи уделяют немалый интерес проблемам девиантного поведения подрастающей молодёжи, которое отрицательным образом отражается на образовательном процессе и влечёт за собой развитие неуспешности у школьников [3, 8, 18, 19]. Рассматривая вопросы неуспешности с различных позиций, учёные, в основном, предлагают теоретические рассуждения о механизмах её возникновения, особенностях проявления и связи данного явления с различными аспектами жизни обучающихся [3, 8 и др.]. Наряду с теоретическим изучением вопросов возникновения, характерных особенностей и течения неуспешности у школьников, современная педагогическая наука располагает немалым багажом трудов учёных, рассматривающих аспекты предупреждения и коррекции неуспешности (Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Л.В. Занков, М.Н. Скатки и др.), но проведённый анализ работ выше перечисленных учёных и современной действительности показывает недостаточность решения задач по преодолению неуспешности подростков.

Понимание неуспешности с течением времени и развитии педагогики претерпевало ряд изменений [14]. В недалёком прошлом понятие «неуспешность» рассматривалось, как неуспех и отставание в учении. На современном этапе становления образовательной среды данное понятие расширено и приобрело глубинный смысл, включающий в себя многие психолого-педагогические аспекты.

Учение является необходимым компонентом любой деятельности и представляет процесс трансформации субъекта, обусловленный предметным содержанием деятельности. Этим учение отличается от изменений деятельности, вызванных физиологическими свойствами организма (его

созреванием, функциональным состоянием и т.д.). Существуют различные трактовки понятия «учение». Например, С.Л. Рубинштейн [53] так раскрывает суть учения: «Основная цель учения, применительно к которой принаравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения - двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося». И.С. Якиманская замечает, что учение - это деятельность, целью которой будет являться усвоение определённых действий и форм поведения. Данная специфическая деятельность, результатом которой будет становиться научение и должна рассматриваться, как учение.

Учение включает в себя: усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимой для успешной организации интеллектуальной и практической деятельности; освоение самих приемов и операций, из которых складывается деятельность; овладение способами использования этой информации для правильного выбора и контроля необходимых приемов и операций в соответствии с поставленной целью.

Проведенные Ю.К. Бабанским исследования проиллюстрировали всё многообразие подходов к системному пониманию учения, как взаимосвязанности действий педагога и ученика, и выявили особенности его структурной организации и отличий. Я.А. Коменский рассматривал этот феномен как приобретение знаний и умений решать разные задачи. А.М. Гельмонт рассматривает учение, как усвоение знаний, умений и развитие

общих познавательных процессов. Ф.А. Дистервег - как приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах. Дж. Дьюи - как активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений - возникновением проблемной ситуации и как активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений. К.Д. Ушинский говорил об учении, как о получении знания и решении проблем. П.Ф. Каптерев рассматривает учение, как активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса.

В отечественной психологии существует несколько подходов к анализу проблем учения. Один из этих теоретических подходов состоит в рассмотрении учения как усвоения различных знаний и формирования у учащихся приемов умственной деятельности (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленский и др.). В его основе лежит положение, согласно которому усвоение школьниками знаний определяется внешними обстоятельствами (в первую очередь, программой и методами обучения), и в то же время является результатом активности самого школьника.

Центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий. Такое усвоение не сводится к простому копированию в сознании учащихся понятий, вводимых учителем. Данное понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащегося, осуществляемых им умственных операций (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования).

В процессе обучения не только приобретаются знания, но совершенствуются и те умственные операции, при помощи которых учащиеся добывают и применяют полученные знания, происходит формирование приемов умственной деятельности, включающее как овладение операциями, так и возникновение мотивов, потребностей в использовании данных операций как способов деятельности [6, 37].

Постановка и достаточно широкое использование приемов умственной деятельности приводит к формированию у учащихся определенных качеств ума: активности и самостоятельности, продуктивности, гибкости и т.п.

Учение представляет собой развивающийся процесс, включающий в себя переход от элементарных ситуаций, где оно осуществляется на основе подражания образцу при минимальной активности самого ученика, к высшим ступеням, опирающимся на самостоятельность ученика, который автономно приобретает новые знания или применяет имеющиеся уже знания при решении новых задач. Другой подход к проблемам учения содержится в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разрабатываемой П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной [67]. В этой теории учение рассматривается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее заданных пределах. Знания, умения и навыки не существуют изолированно друг от друга, качество знаний всегда определяется содержанием и характеристиками деятельности, в состав которой они вошли.

При определении понятия неуспешности авторы используют различные психолого-педагогические подходы. Анализ научных работ [1, 2, 7, 10, 14, 16, 19, 21, 28, 38 и др.] показывает, что большинство учёных рассматривают данное явление как комплексное состояние, выражающееся в изменении у школьников множества психолого-педагогических показателей. Кроме того, авторы склонны определять неуспешность в единстве физиологических, психологических и дидактических проявлений. Различные авторы подходят к трактовке понятия неуспешности по-разному. П.П. Блонский [67] неуспешность тесно связывает с неуспеваемостью, под которой понимается поведение и результаты обучения, не соответствующие воспитательным и дидактическим требованиям школы. Психологический словарь объясняет неуспешность обучающихся как негативное явление

педагогической действительности, которое проявляется в наличии в образовательных учреждениях учащихся, не освоивших учебную программу, а также имеющих задолженность по двум или более учебным предметам. Данная трактовка также тесно связывает неуспешность с неуспеваемостью в обучении. И.В. Дубровина [29] в своих трудах рассматривает неуспешность, как несоответствие требованиям школы психолого- педагогических свойств личности обучающихся, которые проявляются в виде недостаточно усвоенных знаний, умений и навыков, а также в отстающем формировании способностей к творческой деятельности и воспитанности детей, при которых нарушаются познавательная активность, восприятие информации, память, мотивация к учебному труду, ухудшается качество знаний, падает успеваемость и обучаемость детей. Неуспешность, по мнению других авторов [49, 52 и др.], выражается в том, что неуспешные учащиеся имеют слабые навыки чтения и счёта, слабо владеют способностью анализировать информацию, обобщать и делать выводы. Кроме того, данные авторы связывают неуспешность с таким понятием как педагогическая запущенность, под которой они понимают различный комплекс негативных качеств личности, входящих в противоречие с нормами общества, личности и школы. Причём авторы указывают на опасность явления неуспешности с моральной, экономической, а также социальных позиций. Современные педагоги отмечают, что педагогически запущенные дети часто пропускают и бросают школу, пополняют группы риска и, таким образом, приходят к заключению, что неуспешность в учебе является сложным и многогранным явлением действительности образовательного процесса, требующим различных психолого-педагогических подходов к своему определению, изучению, преодолению и коррекции.

Педагогическая литература, рассматривающая неуспешность с точки зрения её предупреждения, предполагает обнаружение всех её элементов, а

также устранение причин её вызывающих и всех её проявлений [44, 45, 47, 55 и др.].

Педагоги и психологи единодушно приходят к мнению, что неуспешность школьников закономерно связана с условиями их развития, а также индивидуальными психическими свойствами их личностей. Наиболее важными условиями развития детей педагогика признаёт воспитание детей дома, а также их воспитание и обучение в стенах образовательных организаций. Исследование школьной неуспешности всё более связывается учёными с социальными вопросами и предполагает использование данных всех наук о человеке, развитии личности и индивидуальных особенностях её становления.

Некоторые авторы трактуют неуспешность, прежде всего, как дидактическое понятие школьной действительности [21, 27, 29] и связывают её с недостаточностью основных категорий дидактики, прежде всего, с содержанием образования. Данное содержание, отражающееся в учебных программах, учебниках и методических пособиях, способно различным образом воздействовать на основные психолого-педагогические компоненты личности, то есть на знания, умения и навыки обучающихся, их эмоциональное и волевое отношение к учёбе, а также способно изменять личность ребёнка. Педагогические воздействия школы на личность ребёнка посредством содержания образования способны по-разному отражаться на таких свойствах личности, как восприятие и внимание, память и мышление, интеллект, мотивация к учебной деятельности, а также на межличностных отношениях и сказываться на самооценке школьников [42, 43, 57, 58 и др.].

Отношения личности демонстрируют различные её связи с объективной реальностью и могут классифицироваться по направленности на определённый объект. Некоторые педагоги и психологи [61, 67, 69 и др.] рассматривают неуспешность с данных позиций и, таким образом, группируют её по отношению к знаниям, а также к целостному процессу



овладения ими (то есть по познавательным интересам), самооценке - переработке самоощущений, а также оценке собственных достижений; отношению к целостной системе образования и его значимости по отношению к обществу. При изучении неуспешности авторы наблюдают снижение основных позиций перечисленных явлений, а также наблюдают снижение желания обучающихся проникать в сущность явлений и объектов, обобщать способы получения информации и овладевать новыми знаниями. Большинство авторов наблюдают снижение психолого-педагогических процессов личностей обучающихся в подростковом возрасте по сравнению с их уровнем в начальной школе. Данные факты были выявлены при глубинном анализе психолого-педагогических процессов и проблем протекающих на личностном уровне обучающихся [3, 4, 9, 23, 40, 65 и др.]. Приведённые факты коррелируют с результатами собственных исследований познавательных интересов подростков, которые в различной степени могут быть направлены на теоретические и практические знания. Но основной интерес в подростковом возрасте занимает деятельность, связанная с общением друг с другом, а также творчество в различных его проявлениях [32, 40, 71, 72 и др.]. Учёные считают, что возникновение комплекса неуспешности у подростков, а также изменение психолого-педагогических характеристик их личности в худшую сторону по сравнению с таковыми в начальной школе, зависят от несоответствия методик, которые используются учителем в урочной или внеурочной деятельности для организации обучения, а также методик преподавания и способов преподнесения учебного материала с теми психолого-педагогическими особенностями подростков, которые являются их преобладающим видом деятельности на данном этапе развития, в данном возрасте, и теми каналами восприятия информации, которые в данный возрастной период наиболее функционально активны у контингента обучающихся [36, 40, 41 и др.]. Многие авторы акцентируют внимание на неуспешности в учении подростков с точки зрения их

отношения к процессу обучения, к его особенностям и трудностям, оценивая собственные достижения. Именно значение самооценки как характеристики успешности-неуспешности в учении подчёркивается специалистами, как важная точка понимания отношения личности обучающихся к собственным достижениям. Так, А.И. Липкина [39] в своих трудах пишет, что при анализе продвижения ребёнка в учении необходимо учитывать не только его интеллектуальные качества и особенности усвоения системы знаний, но и те сложные опосредования умственной работы ребёнка, личностные характеристики, которые в концентрированной форме выражены в его самооценке. Таким образом, для преодоления неуспешности ведущие педагоги и психологи рекомендуют формировать у школьников адекватную оценку собственных действий и обеспечивать укрепление их веры в собственные силы. По мнению учёных такая самооценка обеспечивает стремление к выполнению учебных действий самостоятельности и положительно влияет на основные психолого-педагогические компоненты личности [61, 69, 74, 75 и др.]. В связи с этим, авторы характеризуют неуспешность, как негативные изменения, возникающие в личности обучающихся и ведущие к отставанию в учении и недостаточности знаний, умений и навыков освоенных за определённый период обучения. Неуспешность также отражается и на всех показателях творческой активности, которые проявляются, как отдельные элементы в неуспеваемости и отставании в учении.

Неуспешность и отставание в учении – взаимосвязанные явления школьной действительности [32, 39, 49 и др.]. Отставание в учении характеризуется как недостаток одного или нескольких показателей в обучении в определённый промежуток времени. Кроме того, термин «отставание» характеризует накопившееся в результате различных психолого-педагогических причин невыполненные учебные требования. Процесс отставания в учении на определённых этапах в сочетании с другими

психолого-педагогическими факторами, негативно влияющими на личность обучающихся, по мнению некоторых учёных, может явиться причиной неуспешности, которая рассматривается как следствие непреодоленных отставаний в сочетании с наложением на личность обучающихся других социальных, психологических и педагогических аспектов [29, 30].

Анализ научных трудов, посвящённых проблемам неуспешности, позволил выделить основные причины неуспешности, к которым современные педагоги и психологи относят три: основные требования, выдвигаемые школой по отношению к учащимся, особенности социальных условий их жизни вне школы, а также подходы к воспитанию и обучению в стенах школы и за её пределами. Требования школы к учащимся реализуются в форме контрольных заданий и критериев оценивания, а также норм поведения, формы одежды и особенностей внутреннего распорядка учебного заведения. Данные требования, а также требования содержания образования, обоснованные в учебных программах, методических пособиях, учебниках и проверочных работах могут быть выполнены при условии того, что их сочетание не превышает физических, физиологических и психологических возможностей обучающихся при ситуации нахождения их в соответствии с условиями обучения и воспитания.

Для определения неуспешности с точки зрения её проявления в психолого-педагогических аспектах школьников подросткового возраста учёные рекомендуют опираться на методическую, психологическую, дидактическую литературу, качественный анализ которой позволяет использовать результаты собственных наблюдений педагогического процесса в ходе диагностики состояния неуспешности. Способы диагностики состояния неуспешности в учении различными авторами представляются по-разному. Некоторые авторы рекомендуют рассматривать неуспешность с точки зрения педагогических аспектов, отражающихся на обучении [15, 16, 30], другие учёные рассматривают данные явления с психологических точек

зрения, наблюдая при этом изменения психологических компонентов личности обучающихся [19, 24, 26, 31]. Большинство педагогов-психологов приходят к заключению, что неуспешность представляет собой своеобразное сочетание психолого-педагогических компонентов, свойственных личности обучающихся в состоянии неуспешности, и предлагают подходы к её обнаружению такие, как взаимосвязь средств наблюдения и контроля над процессом обучения. Некоторые учёные подчёркивают необходимость изыскания средств диагностики неуспешности в самом образовательном процессе, не прибегая к дополнительным средствам извне. По мнению авторов, данные средства должны являться из числа имеющихся в арсенале учителя необходимых действий и взаимодействий учителя и ученика [16, 20]. Но большинство педагогов сходятся во мнении, что для диагностики неуспешности средства взаимодействия учителя и ученика на уроке являются недостаточными. В связи с тем, что состояние неуспешности затрагивает психическую сферу личности обучающихся, для её полной диагностики и понимания учителю необходимо использовать психологический материал [12, 38]. При этом для обнаружения неуспешности авторами предлагается пользоваться следующими способами: наблюдениями за реакциями учащихся при работе с трудным материалом, обращением внимания на их успехи и неудачи при опросе учителя и самостоятельной работе в классе. Кроме того, незаменимыми способами диагностики неуспешности в учении авторами рекомендуются всевозможные психолого-педагогические тестирования, выявляющие ухудшения того или иного показателя состояния личности. Тестовые задания и психолого-педагогические методики обязательно должны быть соотносимы с возрастом обучающихся и изучаемыми показателями. Отбор психолого-педагогических признаков, по которым авторы рекомендуют определять состояние неуспешности, многообразен и тесно связан со способами их обнаружения. Психолого-педагогический критерий неуспешности только в том случае относится

авторами к признакам неуспешности, если, в одних случаях, он доступен к применению на уроках, а в других – имеется доступный способ его обнаружения [14, 16]. Психолого-педагогические аспекты подростковой неуспешности, обобщённые нами в результате анализа литературных источников, выглядят следующим образом: в большинстве работ состояние неуспешности связывается авторами лишь с предметами, имеющими наибольший удельный вес в учебной и творческой деятельности школьников. Особую роль в возникновении неуспешности играют ситуации, при которых учащийся не может самостоятельно наметить план решения трудной задачи, указать результат решения проблемы, а также ответить на вопросы по тексту работы и определить, что нового он узнал при выполнении того или иного задания. Данные особенности обнаруживаются при решении задач, чтении разнообразных текстовых заданий и при слушании объяснений учителя. Характерной особенностью возникновения неуспешности является сниженная активность учащихся на уроках, при которой они «не участвуют» в уроке, не задают вопросов по существу изучаемого, не читают дополнительной литературы для расширения общего кругозора и не делают попыток найти недостающую им информацию. Признаки неактивности и отвлечения учащихся в те моменты урока, когда необходима концентрация и внимание для поиска ответа и преодоления трудностей, могут расцениваться педагогом как показатели, ведущие к неуспешности. Эмоциональная отрешённость от собственных успехов и неудач, неспособность дать оценку выполненной им самим работы, спутанность мыслей при ответах является косвенным психологическим показателем возникновения комплекса неуспешности. Признаки, выявляемые на уроках с помощью вопросов учителя, могут также являться показателями неуспешности. К ним относят неспособность учащегося воспроизвести определения, понятия, объяснить изученное явление, событие или задачу, непонимание текста и характеризуют неуспешность со стороны дидактических позиций.

Исследование психологической сферы учащихся с подобными перверсиями в обучении обнаруживает ухудшение и снижение у них ряда психологических показателей. В работах различных учёных [5, 16, 22, 34] имеются указания на различные психолого-педагогические показатели, которые могут служить критериями неуспешности и обеспечить комплексный подход к пониманию и диагностике данного состояния. Среди них наиболее часто упоминаются ухудшения памяти, снижение интеллекта, внимания и восприятия информации, нарушение межличностных отношений, снижение мотивации, появление высокой агрессивности у школьников, высокий показатель депрессивных состояний у обучающихся, что влияет на качество знаний, успеваемость и самооценку школьников. Причём различными авторами указывается различное сочетание данных критериев, которые могут коррелировать в работах одних и отсутствовать в понимании состояния неуспешности других.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить причинные аспекты подростковой неуспешности. Большинство авторов утверждают, что неуспешность является следствием не одной, а сразу нескольких причин, которые воздействуют комплексно [8, 16, 23, 26, 57]. К причинам, обуславливающим неуспешность, учёные относят несовершенство методов преподавания, недостаточность позитивного взаимодействия учащегося и педагога, недостаточность сформированности мыслительных процессов, а также различные страхи. В педагогических и психологических трудах обнаруживаются попытки группировки причин неуспешности. А.М. Гельмонт [67] в своих трудах тесно связывает неуспешность с неуспеваемостью и отставанием в различных предметных областях и выделяет три различные категории неуспешности. Первая категория – глубокого и общего отставания; вторая категория - частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости по предметам. К третьей категории он относил школьников с эпизодической неуспеваемостью. Данная

классификация не опирается на психологические аспекты личности обучающихся, проявляющих неуспешность, что затрудняет комплексный подход к пониманию, а, следовательно, к преодолению данного явления. Также подобный подход затрудняет общее понимание психолого-педагогических изменений состояния личности неуспешных обучающихся. Но причины неуспеваемости, выведенные автором, коррелируют с исследованиями, опирающимися на психолого-педагогические аспекты. А.М. Гельмонт рассматривает такие причины неуспешности, как низкий уровень предшествующей подготовки учащихся, физические или врождённые дефекты сознания, болезни, несоответствующие бытовые условия, отдалённость места жительства от школы, недостаточная родительская забота, а также недостатки воспитания такие, как лень и недисциплинированность. Также он отмечает недостаточный уровень преемственности между классами, сниженный интерес ученика к предмету, недостатки преподавания, слабый текущий контроль и недостатки в организации учебных занятий, а также небрежность в посещении уроков и выполнении домашних работ.

Е.Л. Серебрякова [67] в своих исследованиях указывает на то, что неуспешность – это комплексное состояние, которое не ограничивается рамками только неуспеваемости ученика по предметам, а распространяется на другие виды его деятельности и отражается на психологических состояниях.

Ю.К. Бабанский [67] в своих работах даёт описание причинно-следственных связей возникновения неуспешности. Он изучил учебные возможности школьников, объединил их, выделив два фактора успешного обучения, и разработал систему оптимизации образовательного процесса силами учебного заведения. Две группы причин, по Бабанскому, составляли внутренние (здоровье обучающихся, их развитие и объём знаний, умений и навыков, приобретённых в школе) и внешние, к которым он относил, прежде

всего, педагогические аспекты. Среди них Ю.К. Бабанский выделял организацию педагогического процесса, материальную базу, недостатки учебных планов, программ методических пособий. В эту группу им были отнесены и недостатки внешкольных влияний, включая семью. В системе Бабанского чётко продемонстрирована взаимность влияния вышеуказанных факторов друг на друга и на психологические составляющие личности обучающихся. Система Бабанского с практической точки зрения предназначена оптимизировать образовательный процесс. П.П. Блонский, Н.И. Мурачковский, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан [28, 29, 67] в своих работах также обращают внимание на то, что неуспешные учащиеся не умеют осуществлять логическую обработку информации и не работают дома систематически. Такие учащиеся делают работы наспех, не вдаваясь в смысл, а в лучшем случае, прибегают к многократному повторению материала, чтобы заучить его, не стараясь понять пройденное. Учащиеся данной категории не работают над систематизацией материала и усвоенных знаний, не делают попыток связать полученные вновь знания с уже имеющимся. В связи с этим полученные ими знания, умения и навыки приобретают фрагментарный характер. Также авторы отмечают, что характерной особенностью для всех неуспешных школьников является слабая организация труда, отсутствие сформированных способов учебной работы, а также наличие устойчивого неправильного подхода к учению и повышенная тревожность. Данные особенности приводят к систематической недоработке в интеллектуальной сфере, что, в свою очередь, приводит к снижению темпов интеллектуального развития, ухудшению основных психологических показателей, а также формированию отставания от одноклассников. Психологи отмечают, что снижение умственной активности школьников резко отражается на таких показателях, как память, внимание, восприятие информации и воображение. В комплексе данные факты приводят к развитию состояния неуспешности, свойственного данной категории детей.



Теоретические попытки рассмотреть причины неуспешности присутствуют в работах других авторов. Так, П.П. Борисов [14] предлагает разделить причины неуспешности на три группы: первая включает в себя общепедагогические причины, возникающие в результате недостатка педагогической деятельности учителя. Они подразумевают дидактические факторы, заключающиеся в нарушении принципов и правил дидактики, и воспитательные, под которыми автор имеет в виду главным образом недооценку внеклассной и внешкольной работы учителя с учениками. Вторую группу причин составляют различные изменения в физиологическом, физическом и интеллектуальном развитии, проявляющиеся в виде изменения психолого-педагогических показателей свойств личности. Причины третьей группы не относятся П.П. Борисовым к факторам, непосредственно зависящим от учащихся и учителей. Среди них он выделяет недостаточность материально-технической базы школы, недостаточный уровень дошкольного воспитания, домашние условия жизни учеников и особенности семьи ребёнка, в частности культурный уровень родителей и межличностные отношения в доме. Приведённая классификация демонстрирует разобщённость внутренних и внешних причин неуспешности учащихся. Таким образом, классификация отделяет социальные условия от условий обучения, но объединяет психофизиологические причины с особенностью работы учителей, что, на наш взгляд, не достаточно объективно, так как недостатки учебно-воспитательной работы нельзя связывать только с деятельностью учителя.

Характеристика физиологических причин школьной неуспешности широко изучена в детской и подростковой патопсихологии и психиатрии такими авторами, как Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский [12, 26, 35, 67] и др. Авторы выделяют следующие патологические группы: умственная отсталость, дефекты зрительного, слухового анализаторов, нарушение моторики и дисграфия, педагогическая

запущенность, а также нарушения умственной работоспособности. Учёные отмечают, что обычно школьная неуспешность может быть вызвана различным сочетанием приведённых выше факторов, то есть у одного и того же ребёнка, проявляющего неуспешность, могут быть диагностированы нарушения слуха, речи, моторики и может наблюдаться дисграфия. Авторы делают акцент на особенностях данных детей, которые проявляются в виде недостаточного мозгового кровообращения и в различной степени мозговых дисфункциях. В свою очередь, к вышеназванным нарушениям работы центральной нервной системы могут приводить травмы, полученные ребёнком. Среди них главенствующую роль играют инфекционные заболевания, такие как менингиты, энцефалиты, ревматизм и черепно-мозговые травмы. Проявления данных нарушений возможно наблюдать в частых головных болях, иногда в гиперактивности, а также в недостаточной концентрации внимания, утомляемости при умственном напряжении и неадекватных реакциях на звуковые и световые раздражители. В связи с этим изменяются психологические процессы личности обучающихся, отражающиеся в слабом усвоении школьного материала, что вызвано слабыми способностями к переключению с одних видов деятельности на другие и трудностями к запоминанию. При наблюдениях за детьми с органическими поражениями в массовой школе возможно обнаружить некоторые особенности их поведения на уроке. Такие дети постоянно находятся в состоянии двигательной активности, крутятся, роняют на пол различные предметы, поворачиваются к одноклассникам, шумят и выкрикивают в то время, когда учитель работает с другими учащимися. Замедленность умственных процессов учащихся с органическими поражениями нервной системы проявляется в том, что они не сразу включаются в режим урока, готовят необходимые принадлежности только после неоднократного напоминания им об этом. Динамические амнезии у учащихся с органическими поражениями центральной нервной системы

проявляются в нарушениях процессов кратковременной памяти и приводят к невозможности повторить правильный ответ и провести решение по аналогии, усвоить учебный материал без дополнительных усилий со стороны школы и их самих. В итоге из-за накопления пробелов в знаниях, систематических недочётах при выполнении работ у таких учащихся формируются комплексы, развивается неуспеваемость по одному или нескольким предметам, что быстро приводит к состоянию неуспешности. Дети с подобными особенностями подвержены колебаниям настроения, плаксивости. Смены настроения, обозначаемые в научной литературе, например, церебральная астения, в сочетании с беспорядочной активностью или заторможенностью, плаксивостью или капризностью отражаются на обучении и успешности таких детей. Нарушения волевой регуляции приводят к систематическим невыполнениям домашних работ, заданий на уроках, отвлечением во время занятий. В отличие от детей без нарушений функций центральной нервной системы, у описываемых детей указанные выше особенности поведения и поступков выражаются более ярко и часто [28, 39, 48, 68 и др.]. Недостатки семейного воспитания также оказывают сильное влияние на развитие комплекса неуспешности.

Так, Б. Спок [67] отмечает, что частые причины неудач у школьников, проблемы со сверстниками, замкнутость, агрессивность, заниженная самооценка, ухудшение качества знаний часто наблюдаются у детей и подростков, чьи родители злоупотребляют алкоголем, грубы, используют бранную речь и практикуют антиобщественное поведение.

Также учёные обращают внимание на такие причины неуспешности, как равнодушие родителей к собственным детям, к образованию, а также на ошибки в воспитании. Часто наблюдаются неуспешные дети в семьях, где родители сами имеют недостаточный уровень образования [66, 68, 71]. При воспитании неуспешные дети должны получать поддержку, внимание и положительное отношение к ним со стороны родителей. В этом случае

можно производить коррекцию и преодолеть комплексные проявления неуспешности.

Во время диагностических бесед со школьниками и их родителями, а также при анализе документации школьных психологических служб и при беседах с учителями нами выяснено, что немаловажную роль в формировании комплекса неуспешности у детей играет неправильное стимулирование или мотивация учебной деятельности. Большинство родителей неуспешных детей, если и следят за их обучением, то контролируют лишь отметки, упуская из вида саму ценность полученных ребёнком в школе знаний, умений и навыков. Эта категория родителей не наблюдает и не стимулирует социально-психологические аспекты развития личности ребёнка как активного члена общества. Данный факт существенно влияет на успешность детей, так как родители не спрашивают, что нового узнал их ребёнок в школе, какие интересные темы разбирались на уроках, какие успехи были отмечены учителем и каких результатов он достиг на уроках. Родители неуспешных детей также мало акцентируют внимание на самооценке своих детей, не интересуясь тем, довольны ли они своей выполненной работой или нет и почему. Таким образом, родители, не вникающие в суть деятельности своих детей, осознают только количественную сторону образовательного процесса, такую, как посещаемость, отметки, поведенческие аспекты, в то время как качественные составляющие обучения остаются незамеченными. Такое отношение родителей к обучению ребёнка не формирует адекватную самооценку у ребёнка, а создаёт помехи в деятельности педагогов и способствует формированию комплекса неуспешности. Кроме перечисленных факторов многие ученые к причинам неуспешности также относят завышенную самооценку, создаваемую родителями и также негативно сказывающуюся на психо-эмоциональной сфере ученика [12, 19, 26].

Х. Ремшмидт [67] обращает в своих исследованиях внимание на то, что неуспешность и психологические дисфункции у школьников могут быть вызваны не только несформированностью произвольных процессов и недостаточной учебной мотивацией. Автор полагает, что ребёнок, идентифицируя себя в отдельных случаях со взрослыми, усваивает их манеру поведения и общения и, таким образом, копируя стереотипы, ведёт себя так же. В тех семьях, где родственники относятся друг к другу с уважением, пониманием и заботой, неуспешные дети встречаются значительно реже, чем в семьях с противоположным поведением.

Таким образом, в работах отечественных и зарубежных учёных, психологов и педагогов показано, что неуспешность вызывается целым рядом различных причин как внутреннего, так и внешнего характера. Основную роль в формировании комплекса неуспешности занимают физиологические особенности, психолого-педагогические факторы и условия организации образовательного процесса, а также особенности воспитания в семье.

Анализируя неуспешность школьников и психолого-педагогические особенности их личности, а также причины, вызывающие неуспешность и её проявления, учёные выделяют несколько групп неуспешных школьников.

А.А. Бударный и У.Д. Розенталь в ряде своих работ предлагают выделять два вида неуспешных школьников. Их классификация затрагивает неуспешность с точки зрения неуспеваемости и не предлагает анализировать их психо-эмоциональную сферу. В основе классификации А.А. Бударного лежит оценочная деятельность учителя по пятибалльной системе. А.А. Бударный рассматривает неуспешных учащихся как неуспевающих по предметам, то есть имеющих оценки ниже тройки, так как оценка «три», поставленная учителем, по его мнению, характеризует минимальный объём знаний, который необходим школьнику для перевода его в следующий класс или выпуск из школы. Данный вид неуспешности отнесён им к так

называемой «абсолютной» неуспеваемости. Также им выделяется «относительная» неуспешность, которая отражает не только минимальные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся, которые выдвигаются образовательным стандартом, но и учитывающие возможности отдельных учащихся, выражающиеся в недостаточной познавательной нагрузке, способной превысить минимальные требования образовательной среды [16].

На наш взгляд, такая система классификации неуспевающих учащихся не отражает всех основных психолого-педагогических особенностей проявления состояния неуспешности, что затрудняет понимание глубинных проявлений данного комплекса у учащихся, а также контроль преодоления и коррекции данного состояния. К тому же основная масса школ борется с второгодничеством и двойками у неуспевающих учеников путём «натягивания» оценок до оценки «три». Таким образом, становится невозможным полноценный контроль и регуляция развития личности неуспевающего ребёнка с точки зрения психолого-педагогических позиций.

Попытки сгруппировать неуспешность учащихся по определённой системе содержатся в работах А.М. Гельмонта и Ю.К. Бабанского. Данные классификации основаны на фиксированной в педагогическом процессе неуспеваемости и её причинах. Но классификация А.М. Гельмонта не отражает процесс обучения, что затрудняет выделить причины изучаемого комплекса [67].

Выделение типов неуспешных школьников имеется в работах Л.А. Славиной [67]. Автор отмечает, что в практике повседневной работы в каждом конкретном случае педагогика встречается с совершенно новыми проявлениями неуспешности, что требует поиска иных путей и подходов к реализации задач определения данного явления, способов решения сложившейся проблемы. Автор отмечает, что подобная «многоликость» школьной неуспешности создаёт немало сложностей на пути её преодоления у педагогов и психологов образовательных учреждений. В основу своей

классификации Л.С. Славина ставит доминирующую причину её возникновения и выделяет три группы. В первую группу она относит школьников, у которых отсутствуют действенные мотивы, во вторую – детей со слабыми способностями к учению, в третью – детей с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда. Данной системы придерживаются такие авторы, как А.А. Бударный и Ю.К. Бабанский [16].

С позиций учебного труда и структурных особенностей личности предлагает рассматривать неуспешных школьников П.П. Блонский. Типы неуспешных школьников, по П.П. Блонскому, выглядят следующим образом. Первый тип - «плохой работник». К данной группе автор относит учащихся со слабым восприятием учебного материала, которые часто не понимают задания учителя, но стараются не задавать вопросов и не просят объяснить материал в связи с различными психологическими барьерами. Данные учащиеся постоянно нуждаются в стимулирующих действиях со стороны учителя или одноклассников, не акцентируют внимание на собственных трудностях и неудачах, не представляют целей работы и не планируют деятельность, а также у них может проявляться снижение памяти. Следующий выделенный тип назван «патологическим». К данной группе относятся учащиеся, имеющие неудачи в учении, связанные с эмоциональными состояниями и заявляющими «не могу» ещё до начала работы. Типы личности таких школьников характеризуются ухудшением взаимоотношений в классе, агрессивным поведением или наличием коммуникативных барьеров. Также у данной группы школьников может выявляться повышенная тревожность и заниженная самооценка, что в совокупности со снижением успеваемости и качества знаний приводит к состоянию неуспешности. Автор указывает на то, что в данном случае причины носят больше психологический, чем дидактический характер. И указанные черты неуспешности могут быть использованы также в процессе

комплексного определения данного состояния, так как характеризуют психо-эмоциональную сферу неуспешного ученика.

Н.И. Мурачковский также даёт психологическую типологию неуспешности в учении. Автор принимает за основу своей систематики неуспешных школьников основные и наиболее существенные стороны их личности. Автор выделяет три типа неуспешных школьников, связывая процессы их мыслительной активности с обучаемостью и отношением к учёбе. Первый тип представляет собой неуспешных учащихся с низкими мыслительными способностями, низкой мыслительной активностью и не успевающих по предметам при положительном их отношении к процессу обучения. Вторую группу составляют ученики с относительно высоким уровнем мыслительной активности, но развитыми негативными психологическими состояниями, выражающимися в отрицательной или частично негативной позиции школьника. Неуспешные учащиеся, имеющие отрицательное отношение к школе, низкий уровень мыслительных процессов и утратившие позицию школьника относятся автором к третьей группе. Учащиеся данной группы часто стремятся оставить школу. Все неуспешные ученики, отнесённые к первой группе, характеризуются низкой обучаемостью, слабостью познавательных процессов мышления, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и конкретизация. Учащиеся первой группы стремятся приспособить учебные задания «под себя» или вообще избежать мыслительной деятельности, результатом чего становится задержка умственной и психо-эмоциональной сферы и не формируются общеучебные навыки и умения. Отсутствие противостояния образовательному процессу у данной группы учащихся способствует формированию положительной мотивации и делает работу учителя по преодолению неуспешности более продуктивной, так как школьники первой группы с охотой принимают помощь учителей, одноклассников и родителей. Учащиеся второго типа, по мнению автора, приходят в школу интеллектуально подготовленными и



проявляют желание хорошо учиться. На качестве обучения, а также на формировании психологических особенностей их личности, которые позволяют педагогам отнести их к группе неуспешных учеников, сказывается их привычка выполнять только те виды работ, которые им нравятся при отсутствии более широкой и глубинной учебной мотивации. Учащиеся, относимые к данной группе, привыкли избегать напряжённой умственной работы, где необходим системный и усиленный подход, например, при изучении языков и математики. Задания по предметам, носящим устный характер, также усваиваются поверхностно, а навыки преодолевать трудности и препятствия не формируются. В связи с этим в их работе наблюдается небрежность и сниженный темп выполнения заданий. В типологии школьников второй группы психологическими службами школ обычно выявляется моральный конфликт, связанный с противоречием между их достаточно широкими возможностями интеллектуальной сферы и слабой реализацией данных возможностей. Это объясняется, в том числе, отсутствием навыков самостоятельной работы. Проявлением морального конфликта служит ранний отрыв неуспешных учащихся второй группы от коллектива, что ведёт к деморализации поведения, необоснованной агрессии или замкнутости ребёнка. Третий тип характеризуется низкой обучаемостью, как и первый, но в отличие от него, данный тип неуспешных школьников демонстрирует слабое развитие умственных процессов и имеет серьёзные трудности в усвоении школьного материала. Школьники, относимые к данному типу, не способны проявлять самокритичность и анализировать изучаемые процессы и явления, что часто приводит к абсурдным заключениям с их стороны. Неуспешные учащиеся третьей группы не пытаются сравнить свои результаты с результатами сверстников и одноклассников, проявляют узость мышления и беспечное отношение к учёбе. Совокупность указанных автором качеств личности неуспешных детей формирует их общие отрицательные отношения к школе, занятиям,

учителям, коллективу, что приводит к стремлению оставить школу. Автор также указывает характерные интересы данной группы неуспешных учащихся, которые проявляются в особом влечении к таким предметам, как труд и физкультура. При классификации неуспешности, а также при выявлении её причин и проявлений внимание учёных в основном сосредоточено на сформировавшейся, зафиксированной неуспешности и за основу классификации принимается анализ её причин. Так, А. Н. Менчинская [67] и её сотрудники изучают неуспешность учащихся, которые не успевают по многим предметам в течение ряда лет.

Таким образом, при анализе научных источников изложенный выше материал позволяет заключить, что неуспешность как многогранное явление школьной действительности изучалось с различных теоретических позиций, и современная педагогика располагает большим объёмом сведений по её проявлению, причинам и классификации.

## **1.2. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в учебной деятельности**

Связи и соотношения между отдельными свойствами личности или же их компонентами и различными аспектами деятельности, в частности учебной, не всегда носят прямолинейный характер, во многих случаях указанные связи более сложны и требуют более тщательного анализа. Для выявления таких соотношений в современных исследованиях целесообразно использовать результаты кластерного анализа, позволяющего выделять различные индивидуально-типические особенности реализации того или иного свойства личности, и сравнить его проявления в деятельности у представителей различных типов.

Одно из наиболее ранних исследований типов реализации настойчивости в рамках системно-функционального подхода в этой области

было проведено И.А. Пономаревой [52]. Проведенный анализ позволил автору выделить и описать типы реализации настойчивого поведения, имеющие количественную и качественную специфику. В основе типологии И.А. Пономаревой, в отличие от типологии О.Б. Барабаш, лежат степень количественной выраженности переменных внутри каждого компонента настойчивости и характер доминирования тех или иных компонентов [52].

Автор выделяет шесть основных типов реализации настойчивости, разделенные на три больших класса. Первый класс составляют типы с ярко выраженным преобладанием интернальности над экстернальностью:

- интернально-эргический, представители которого названы «напористыми», характеризуется максимальной выраженностью динамических, продуктивных, мотивационных, когнитивных проявлений настойчивости, абсолютным преобладанием интернальности и минимальным количеством трудностей;
- избирательный («рационалисты») – характеризуется высокой выраженностью динамики и интернальной регуляции при низких показателях мотивации и средних показателях продуктивности настойчивости;
- интернально-субъектный («самосовершенствующиеся») – характеризуется доминированием интернальности над экстернальностью, преобладанием субъектности и эгоцентричности настойчивости, средним уровнем динамических показателей.

Во второй класс вошли типы с примерно равными средними показателями интернальности и экстернальности:

- результативно-смысловой («самотивирующиеся»), характеризующийся средними показателями динамического компонента, при промежуточном положении на шкале интернальности–экстернальности и высоких показателях продуктивности настойчивости;

- эргический («сомневающиеся»), характеризующийся минимальными динамическими и продуктивными показателями настойчивости и максимальными показателями трудностей, при этом их выраженность коррелирует с эргичностью, экстернальностью и астеничностью.

В третий класс вошел экстернальный тип («плывущие по течению»), для которого характерно ярко выраженное преобладание экстернальности над интернальностью при низких показателях продуктивного и мотивационного компонентов настойчивости.

Психологическая специфика каждого типа реализации настойчивости отражена в экспериментально апробированных программах по ее гармонизации и развитию [52, 46]. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что при разработке в рамках системно-функционального подхода программ гармонизации и развития свойств личности, в частности настойчивости, необходимо адекватно учесть особенности их индивидуально-типических проявлений. Использование рекомендаций, данных в работе И.А. Пономаревой, позволяет сформировать навыки настойчивого поведения, расширить его мотивацию, повысить продуктивность и справиться с основными трудностями в его реализации [31].

В исследовании Ю.М. Стакиной описаны индивидуально-типические варианты реализации любознательности студентов с разной профессиональной направленностью обучения [64]. Автором выделено пять типов реализации любознательности, охарактеризованных, в том числе, в соотношении с учебной успешностью студентов [46, 64]:

- интернально-эргический тип («активные») отличается хорошей развитостью мотивационно-смысловых и инструментальных переменных любознательности. Для таких студентов характерно проявление познавательной активности для получения различных знаний и поддержание широкого кругозора, однако они не всегда демонстрируют

высокие результаты учебной деятельности ввиду того, что познание и получение профессии не всегда является для них приоритетом;

- инструментально-осведомленный тип («поверхностные») в целом схож с интернально-эргическим типом по большинству показателей, но для его представителей характерна идея о природной обусловленности любознательности как свойства личности; такие студенты демонстрируют ориентацию на отметку как результат деятельности, но не на процесс познания, что позволяет им показывать относительно высокие результаты по формальным показателям и соблюдать требования, предъявляемые к ним, однако оценки за творческие работы у них могут быть ниже;

- избирательный тип («рационалисты»), характеризуется активностью в познании при более узкой, в сравнении с интернально-эргическим типом, сферой мотивации и приложения любознательности и преобладании личностно значимых цели и мотивов. Для таких студентов основным приоритетом является получение диплом в противовес получению знаний, что приводит к наличию разнородных показателей учебной успешности для представителей данного типа. Предположительно, такая «ориентация на диплом» ведет к более формальному отношению к обучению и относительно более низким показателям успешности в сравнении со студентами, ориентированными на получение знаний;

- экстернальный тип любознательности («внешнемотивированные») характеризуется наличием «внешней», социальной мотивации. Такие студенты могут демонстрировать достаточно высокие показатели учебной успешности, однако они во многом обусловлены наличием усиленного внешнего контроля в виде балльно-рейтинговой системы;

- аэргический тип («затрудняющиеся») отличается минимальной выраженностью предметности, субъектности, личностно и общественно значимых целей при максимальной выраженности трудностей. Для студентов данного типа характерна низкая успеваемость и низкая

мотивация к освоению профессии. При этом на их низких результатах сказываются как трудности в реализации любознательности, так и их низкий познавательный интерес, который не мотивирует их к преодолению этих трудностей.

Было выявлено, что тот или иной тип реализации любознательности преобладает у студентов различных направлений обучения. Так, инструментально-осведомленный и экстернальный типы характерны для студентов аграрного факультета, а в подгруппе студентов психологического факультета выделены интернально-неэмоциональный и интернально- субъектный типы, являющиеся разновидностями интернально-эргического типа любознательности.

Как указывают И.А. Новикова и Ю.М. Стакина, среди представителей выделенных типов реализации любознательности есть как успевающие, так и неуспевающие студенты, что позволяет подтвердить базовое положение отечественной дифференциальной психологии о том, что индивидуально- типические различия не определяют успешность деятельности, а, скорее, характеризуют специфичный стиль достижения успехов [46, 64], что также соотносится с исследованиями соотношения стиля обучения с факторами модели «Большая пятерка», описанными выше.

В рамках комплексного сравнительного исследования настойчивости, любознательности и общительности как системно-функциональных черт личности, относящихся, соответственно, к познавательной, волевой и коммуникативной сферам отношений субъекта, проведенного Н.В. Каргиной [31], на основе результатов кластерного анализа были выделены шесть групп студентов, каждая из которых характеризовалась определенным индивидуально-типическим сочетанием в проявлениях анализируемых черт.

Представителям каждого типа были даны психологические характеристики в соотношении с основными организационно-дидактическими и содержательными показателями учебной деятельности по курсу «Психология и педагогика» [46, 31].

У представителей инструментально-смыслового типа (так называемых «энергичных» обучающихся) любознательность, настойчивость и общительность ярко проявляются на инструментальном уровне в сочетании с их содержательно-смысловым наполнением.

Применительно к учебной деятельности было установлено, что они лучше других выполняют домашние задания, но выраженность остальных оцениваемых параметров – контрольные работы, «психологический портрет» и сумма баллов по текущей успеваемости – чуть выше среднего. Авторы отмечают, что именно выполнение письменных домашних заданий в школе требует наибольшей организованности, ответственности, т.е. проявления атрибутов настойчивости, а также любознательности; при этом, несмотря на высокую «энергичность» данная группа студентов не показывает максимальных количественных показателей учебной деятельности. Авторы считают, что таким обучающимся свойственно расходовать силы сразу на несколько дел, не обязательно учебных, стремление завершить их в намеченные сроки, несмотря ни на что, в связи с чем они не всегда могут рассчитать свои силы и время учебной деятельности или же она может не быть приоритетом для таких школьников.

Для обучающихся избирательно-смыслового типа («рационалистов») отмечается менее яркое развитие инструментально-гармонических проявлений любознательности, настойчивости, общительности, которые, тем не менее, достаточно сильно доминируют над инструментально-агармоническими. Авторы отмечают, что в данном случае содержательно-смысловые переменные выражены достаточно слабо, т.е. мотивационно-

когнитивная сфера рассматриваемых свойств личности характеризуется определенной узостью и избирательностью, при этом, как и представители первого типа, такие студенты не испытывают особых проблем в реализации настойчивости, любознательности и общительности. Именно «рационалисты» демонстрируют наибольшую успешность учебной деятельности, что может быть связано с их избирательностью как умением расставлять приоритеты и выделять основные цели в своей деятельности, к которым относится, в том числе, успешная учеба, связанная, в свою очередь, с развитием настойчивости.

У представителей нейтрального типа («незаинтересованных» обучающихся), слабо развиты как содержательно-смысловые переменные любознательности, настойчивости, общительности, так и инструментально-стилевые. Их главная особенность, по мнению авторов, заключается в слабой выраженности основных целевых, мотивационных и смысловых параметров деятельности и поведения («нейтральности»), т.е. в том, что «незаинтересованные» ученики и к учебе относятся довольно безразлично.



Отмечено, что наиболее низкие баллы такие обучающиеся получают за «необязательные» задания, за которыми осуществляется меньший внешний контроль, а по контрольным работам, жестко контролируемым «извне», они показывают средние баллы. Таким образом, в деятельности им требуется внешний контроль, т.к. внутренний интерес к учебной деятельности, по тем или иным причинам, не сформирован (в очередной раз, мы видим связь с проявлением волевых свойств личности).

У обучающихся с настойчиво-некоммуникативным типом («застенчивых») при достаточно хорошем развитии инструментально-гармонических и мотивационно-смысловых показателей настойчивости и среднем – инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых проявлений любознательности, также хорошо развита мотивационно-смысловая сфера общительности, но отмечены проблемы и трудности именно в коммуникативной сфере. Применительно к учебной деятельности выявлен достаточно высокий разброс ее показателей у школьников данного типа. У таких школьников успешность учебной деятельности, в отличие от «незаинтересованных», определяется в большей степени не внешним контролем, а их внутренними интересами.

У представителей агармонично-любопытного типа («сомневающих») при достаточной выраженности инструментально-гармонических и мотивационно-смысловых показателей настойчивости, мотивационно-смысловых и инструментальных показателей общительности, развитой мотивационной сфере любознательности, отмечается доминирование инструментально-агармонических переменных и трудностей именно в познавательной сфере. Авторы отмечают, что по большинству оцениваемых параметров учебной деятельности такие обучающиеся имеют близкие к минимальным или минимальные значения и в целом учатся хуже, чем «незаинтересованные». Предполагается, что трудности в интеллектуальной сфере значительно сильнее отражаются на результатах учебной деятельности, чем трудности в коммуникативной (в сравнении с

предыдущим типом, представители которого могут демонстрировать относительно высокие результаты в учебе при гармоничном развитии настойчивости и любознательности и проблемами в коммуникации).

У представителей инструментально-агармонического типа («затрудняющихся») для рассматриваемых черт характера отмечены максимальные (или близкие к ним) значения агармонических переменных инструментально-стилевой подсистемы и трудностей при хорошем развитии мотивационно-смысловых подструктур. Они достаточно успешны в учебной деятельности, однако проблемными для таких студентов могут быть устные ответы и экзамены, во время которых специфические проблемы, вызванные их неуверенностью, тревожностью, застенчивостью, могут негативно сказаться на результатах (Каргина, 2005).

В ходе исследования Н.В. Каргиной было установлено, что обучающиеся, демонстрирующие высокие показатели содержательно-смысловых переменных любознательности и настойчивости (и более интровертированные) показывают и более высокие результаты учебной деятельности. Обучающиеся, для которых характерны неуверенность, замкнутость, тревожность, а также проблемы в познавательной сфере и низкая самооценка, чаще показывают более низкие результаты в учебе [31].

В работе Н.В. Кудиновой и С.С. Кудинова [37] было выделено три типа реализации общительности: активный, характеризующийся высокими показателями переменных общительности в мотивационно-смысловой подсистеме и преобладанием гармонических переменных над агармоническими в инструментально-стилевой; пассивный, для которого характерна большая выраженность агармонических переменных инструментально-стилевой подсистемы при меньшей выраженности переменных мотивационно-смысловой подсистемы в сравнении с активным типом, и адаптивный (смешанный), для представителей которого отмечается средняя выраженность переменных обеих подсистем в сравнении

с «крайними» типами. При этом для студентов активного типа характерно быстрое и качественное освоение иностранного языка, в то время как для пассивных отмечаются низкие результаты по освоению учебной программы. Для адаптивного типа характерен разброс показателей успешности освоения иностранного языка от хорошей успешности до полной неуспеваемости [37].

В настоящее время в рамках системно-функционального подхода чаще выделяют четыре типа реализации активности личности в той или иной сфере (при реализации того или иного свойства), подробно описанные в работах Д.А. Шляхты [77] и И.А. Новиковой [46]. Были выявлены индивидуально-типические варианты реализации общеличностной активности, устойчивость основных характеристик которых доказывается как на разных выборках испытуемых, так и в разных сферах отношений субъекта, а именно инструментально-смысловой, мотивированно-агармонический, слабо-мотивированный избирательный типы.

Кратко их основные характеристики можно представить следующим образом: представители инструментально-смыслового типа («активные») характеризуются максимальными показателями большинства мотивационно-смысловых и инструментально-гармонических переменных, минимальными показателями основных инструментально-агармонических переменных и трудностей; представители мотивированно-агармонического типа («агармонически активные») – высокими показателями основных мотивационно-смысловых переменных и максимальными или близкими к максимальным показателями основных инструментально-агармонических переменных и трудностей; представители слабо-мотивированного типа («пассивные») – минимальными или близкими к минимальным показателями большинства мотивационно- смысловых и инструментально-гармонических переменных и высокими показателями трудностей; представители избирательного типа («избирательно активные») – средними показателями основных мотивационно- смысловых и

инструментально-гармонических переменных и крайне низкими показателями трудностей. При этом зафиксирована максимальная степень общности в различных сферах личности для показателей инструментально-смыслового типа, достаточно высокое сходство демонстрируют показатели мотивированно-агармонического (в инструментально-стилевой подсистеме) и слабо-мотивированного типов, показатели избирательного типа показывают средний уровень подобия (Шляхта, 2009).

Таким образом, в рассмотренных нами исследованиях отмечаются не только (и не столько) связи между теми или иными качествами и свойствами личности и «абсолютной» успешностью деятельности, в частности, учебной (выраженной в форме оценок), но и связи между этими свойствами и наиболее «подходящим» для них стилем деятельности.

### **1.3. Факторы успешности учебной деятельности. Самооценка как фактор учебных достижений обучающегося**

В современном мире получение образования является, по сути, непрерывным процессом, который продолжается в течение жизни, что определяет не снижающуюся актуальность проблемы поиска наиболее значимых факторов, связанных с успешностью обучения, в том числе обладающих наибольшей прогностической силой. Не смотря на то, что поиску предикторов эффективности обучения посвящено огромное количество социологических, психологических, педагогических исследований, данная проблема далека от решения.

В современной психологии существуют различные точки зрения на эту проблему; исследователи выделяют различные группы факторов успешности, среди которых, с нашей точки зрения, нужно выделить:

- особенности индивидуальности обучающихся: задатки; способности; одаренность (Д.Б. Богоявленская; О.П. Кричевер; Н.С. Лейтес; Т.Н.

Мазурик; В.С. Мерлин; Б.М. Теплов; Д.В. Ушаков и др.); темперамент (Г.Ю. Айзенк; М.К. Акимова; В.Т. Козлова; А.А. Смирнов и др.); а также пол; возраст; состояние здоровья (О.М. Евдокимова; Ю.Е. Лях и др.);

- когнитивные качества личности и, прежде всего, интеллект (А. Бине; В.Г. Леонтьев; Е.И. Щербанова и др.); уровень интеллектуального развития (Ш.А. Амонашвили; Б.Г. Ананьев; Л.Ф. Бурлачук; П.Я. Гальперин; В.В. Дружинин; А.Р. Лурия; Н.А. Менчинская; В.С. Мухина; А.А. Реан; С.Л. Рубинштейн; Б.М. Теплов; Г.А. Цукерман; Д.Б. Эльконин и др.); креативность (М. Воллах; В.Н. Дружинин; В.А. Самойлова; Л.А. Ясюкова и др.); особенности исследовательского поведения (А.Н. Поддъяков; В.С. Ротенберг; А.И. Савенков и др.); имплицитные теории интеллекта (С.Д. Смирнов; К. Двек и др.);
- особенности мотивов и мотивации (Н.Ц. Бадмаева; Л.И. Божович; И.И. Вартанова; Т.О. Гордеева; А.Н. Леонтьев; В.А. Якунин и др.);
- особенности самооценки и уровня притязаний (А.В. Смирнов; Л.Ю. Образцова; Н.Н. Обозов; П. Сире; Д. Сиверстен; В. Робинсон и др.);
- личностные свойства, черты или диспозиции (Б.Г. Ананьев; А.В. Дмитриев; В.Т. Лисовский; Н.М. Пейсахов и др.) среди которых особо выделим: волевые черты личности (Ю.К. Бабанский; В.К. Калинин; Н.В. Каргина; Н.А. Менчинская; И.А. Новикова; Е.Н. Полянская А.Ц. Пуни; В.И. Селиванов и др.); познавательные свойства (черты) личности (Т.А. Гусева; О.И. Ложечка; Ю.М. Стакина и др.);
- факторы среды, в частности особенности организации педагогического процесса (В.С. Аванесов; Б.Г. Ананьев; М.М. Безруких; М.Р. Битянова и др.);
- этно-культурные особенности (F. Aysan; G. Tanrıöğen; A. Tanrıöğen и др.); особенности семьи обучающихся (J. Demeulemeester; D. Rochat; K. McKenzie; R. Schweitzer и др.); а также другие более частные факторы, например, материальное положение (Ф.В. Шарипов и др.) и семейное

положение учащихся (В.Н. Дружинин; О.Е. Черствая; Е.В. Киселева; Е.И. Николаева; Е.А. Сорокоумова и др.); форма обучения (С.Д. Смирнов и др.); тип учебного заведения (А. Foop и др.); наличие платы за обучение (В.М. Byrne; М. Jones и др.); социально-экономический статус родителей (М. Argyle и др.); организация процесса обучения (Т.Ю. Курапова и др.); квалификация педагогов (С.Д. Смирнов и др.) и т.п.

Не претендуя на полноту классификации факторов успешности обучения, отметим, что среди собственно психологических факторов, так или иначе связанных с успешностью обучения, чаще всего называют уровень интеллекта, креативность, учебную мотивацию, специальные способности, а также отдельные черты темперамента, характера, личности (Ильин, 2000; Смирнов, 2001; Фернхем, Хейвен, 2001). Однако чаще всего воздействие этих факторов опосредуется «внешними» факторами, связанными с организацией обучения, а также взаимодействием отдельных факторов между собой.

Из всего многообразия факторов успешности учебной деятельности, нас, прежде всего, интересуют «ядро личности» - ее самооценка. На наш взгляд, по сравнению с другими факторами успешности обучения вклад самооценки относительно менее изучен, особенно в отечественной психологии. При этом, самооценку, как многие другие личностные черты и свойства относительно проще диагностировать и, соответственно, учитывать в дальнейшем для индивидуализации обучения. Самооценку в традициях отечественной психологии, возможно корректировать, что открывает перспективы для психокоррекционной работы, воздействующей на эффективность обучения.

Итак, анализ литературы показывает, что самооценка оказывает влияние на уровень успешности деятельности личности: все авторы едины во мнении негативного влияния заниженной и сильно завышенной самооценки на успешность деятельности человека.

В рамках Я – концепции, как содержательной стороны самосознания, исследователи определяют самооценку как оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств, и места среди других людей [47]. Петровский А.В. утверждает, что «самооценка есть результат... своего рода проекция реального «Я» на «Я» идеальное» [47, с. 216].

«Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [47, с. 119]. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я - концепции, самопознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента Я – концепции».

Самооценка интерпретируется как личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности человека, как автономная характеристика личности, её центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий своеобразие её внутреннего мира [42].

Т. Шибутани [72, с.32] говорит о самооценке так: «Если личность – это организация ценностей, то ядром такого функционального единства является самооценка».

Ведущая роль самооценке отводится в рамках исследования проблем самосознания: она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, его личностный аспект, органично включённый в процесс самопознания. С самооценкой связываются оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально - ценностное отношение личности к себе, специфика понимания ею самой себя [69].

Б.Г. Ананьев [4] высказал мнение, что самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания (сложный процесс опосредованного познания себя, развёрнутый во времени, связанный с движением от единичных, ситуативных образов через интеграцию подобных ситуативных образов в целостное образование – понятие собственного Я [4]), являющимся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности.

Самооценку рассматривают и как элемент самоотношения, наряду с самоуважением, самосимпатией, самопринятием и т.п.[7]. Так И.С. Кон [32] говорит о самоуважении, определяя его как итоговое измерение "Я", выражающее меру притяжения или непритяжения индивидом самого себя.

А.Н. Леонтьев предлагает осмыслить самооценку через категорию «чувство» как устойчивое эмоциональное отношение, имеющее «выраженный предметный характер, который является результатом специфического обобщения эмоций» [37, с.304].

М.И. Ковель (Самооценка как основа саморегуляции и внутренней мотивации) высказывается, что самооценка является основой внутренней мотивации и тесно связана с процессом познания [31].

Чтобы понять отличие самооценки от интроспекции, процитируем Ю.Б. Гиппенрейтер [22], которая показывает различие, говоря словами всемирно известного сказочника Г.Х. Андерсена из сказки «Гадкий утенок»: «Помните тот волнующий момент, когда утенок, став молодым лебедем, подплыл к царственным птицам и сказал: «Убейте меня!», все еще чувствуя себя уродливым и жалким существом. Смог бы он за счет одной «интроспекции» изменить эту самооценку, если бы восхищенные сородичи не склонили бы перед ним головы.



Структура самооценки представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй – его отношение к себе как меру удовлетворённости собой [9].

В деятельности самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: в чистом виде не может быть представлено ни то, ни другое (И.И. Чеснокова). Знание о себе, приобретаемые субъектом в социальном контексте, неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых определяется значимостью для личности оцениваемого содержания [69].

Основу когнитивного компонента самооценки составляют операции сравнения себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с выработанными эталонами, фиксация возможной рассогласованности этих величин (Л.И. Корнеева, Э.И. Суверова) [67].

Самооценка характеризуется по следующим параметрам:

- 1) уровню – высокая, средняя, низкая;
- 2) соотношению с реальной успешностью – адекватная и неадекватная;
- 3) особенностям строения – конфликтная и бесконфликтная.

По характеру временной отнесённости выделяются прогностическая, актуальная и ретроспективная самооценка.

В психологическом словаре говорится: «Самооценка развитого индивида образует сложную систему, определяющую характер самоотношения индивида и включающую общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Самооценка может быть разного уровня осознанности» [42, с. 251].

Анализ самооценки как самооцениваний деятельности позволил выявить несколько её функций: прогностическую (закрывающуюся в регуляции активности личности на самом начальном этапе деятельности); корректирующую (направленную на контроль и осуществление необходимых подстроек); ретроспективную (используется субъектом на заключительном этапе деятельности для подведения итогов, соотнесения целей, способов и средств выполнения деятельности с её результатами [57]).

Проанализируем самооценку с помощью понятий категорий деятельности - результат, средство, операции.

1) В качестве результата самооценки исследователями выделяются следующие характеристики: в результате осуществления самооценки индивид узнаёт превосходит ли исполнение стандарт, равняется ему или не достигает его [57]; личность сверяет себя с эталоном и, в зависимости от результатов проверки, оказывается довольна или недовольна собой [60]; констатация личностью качественных, содержательных особенностей своего Я, своих физических сил, умственных способностей, поступков, своего отношения к окружающим и себе [58]; самооценка бывает двух родов: самодовольство и недовольство собой [63]; самооценка отвечает на вопрос: «не что я имею, а чего это стоит, что это значит» [63, с. 99].

Таким образом, результатом самооценки является либо констатация некоторых качеств, либо результат сопоставления этих качеств с некоторым эталоном, либо результат некоторого эмоционально-чувственного отношения.

2) Для изучения вопросов самооценки большое значение также имеют исследования средств самооценки.

В качестве средств или стандартов самооценки применяются такие параметры как: ценностные ориентации и идеалы личности (А.В. Петровский), мировоззрение (С.Л. Рубинштейн), уровень притязаний (Л.И.

Божович, Х. Хекхаузен и др.), «Я» - концепция (Е.Т. Соколова, В.В. Столин), требования, предъявляемые коллективом (Е.И. Савонько).

Итак, в функции средств самооценки могут вступать два типа: когнитивные (Я - концепция или её отдельные стороны) и аффективные (ценности, идеалы, уровень притязаний, требования). Подводя итоги по этому пункту, можно заключить, что практически любой феномен бытия человека (в том числе и сама самооценка) может быть им самооценен, то есть содержательное поле самооценки бесконечно.

3) В самооценке выделяют следующие операции: самопознания как построения образа «Я – реальное», сопоставление оцениваемого качества со стандартом, каузальная атрибуция результата сопоставления; реакция (отношение, самопрятие) на достигнутый результат [66]. Каузальная атрибуция результата рассматривается как дополнительная процедура, которая может быть применима как к результату сопоставления, так и к результату самоотношения, если они чем-то не удовлетворяют оценивающего себя. Тогда оказывается, что в самооценке присутствуют лишь два типа фундаментальных операций: сопоставление и самоотношение, которые, помещаемые в разные контексты, приобретают разное звучание (например на сопоставлении базируется проектирование «Я – реального» на «Я – идеальное», А.В. Петровский), самокритика. В качестве своей основы самоотношение имеет самопрятие (Л.В. Бороздина), самодовольство и недовольство собой [15].

Самооценка является доминирующей, а её выражением считается уровень притязаний, заключает Л.В. Бороздина [15]. То есть уровень притязаний считается проявлением самооценки в действии личности. Подобная проблема возникает и в различении понятий самооценки и мотивации достижения. Например, Х. Хекхаузен утверждает, что «мотив достижения выступает как система самооценки» [67].

По данным Е.А. Серебряковой [67], представления о своих возможностях делают субъекта неустойчивым в выборе целей: его притязания резко повышаются после успеха и столь же резко падают после неудачи.

Уровень притязаний — характеризует: 1) уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий (идеальная цель); 2) выбор субъектом цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха или неуспеха ряда прошлых действий (уровень притязаний в данный момент); 3) желаемый уровень самооценки личности (уровень Я). Стремление к повышению самооценки в условиях, когда человек свободен в выборе степени трудности очередного действия, приводит к конфликту двух тенденций — тенденции повысить притязания, чтобы одержать максимальный успех, и тенденции снизить их, чтобы избежать неудачи. Переживание успеха (или неуспеха), возникающее вследствие достижения (или недостижения) уровня притязаний, влечет за собой смещение уровня притязаний в область более трудных (или более легких) задач. Снижение трудности избираемой цели после успеха или ее повышение после неудачи (атипичное изменение уровня притязаний) говорят о нереалистичном уровне притязаний или неадекватной самооценке [25].

У. Джемс выдвинул свой постулат относительно самооценки [25, с.162]: «Самооценка прямо пропорциональна успеху и обратно пропорциональна притязаниям, то есть потенциальным успехам, которых индивид намеревался достичь», в виде формулы это может быть представлено таким образом:

$$\text{Самооценка} = \text{притязания} / \text{возможности.}$$

Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека [25].

Со слов Р. Бернса, многие психологи считают, что структура личности и основы самооценки формируются в первые пять лет жизни человека [9].

Обычно мнение о себе основывается на отношении к нам других людей [9]. Можно выделить несколько источников формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности: оценка других людей; круг значимых других или референтная группа; актуальное сравнение с другими; - сравнение реального и идеального Я [9].

Самооценка формируется и на базе оценки результатов собственной деятельности, а также на основе соотношения реального и идеального представлений о себе [25].

Низкая самооценка может быть обусловлена многими причинами: её можно перенять в детстве у своих родителей, не разобравшихся со своими личными проблемами; она может развиваться у ребёнка из-за плохой успеваемости в школе; из-за насмешек сверстников или чрезмерного критицизма со стороны взрослых; личностные проблемы, неумение вести себя в определённых ситуациях также формируют у человека нелестное мнение о себе [25].

Санфорд и Донован, подтверждая сказанное Ч.Т. Фолкэном, говорят, что оценка пришла со стороны - от родителей, «которые делали вам замечания, говорили, что вы плохая, сверстников, которые потешались над вашими рыжими волосами, вашим носом или тем, что вы не могли быстро справляться с математикой... Никто не может приобрести низкую самооценку в изоляции, - указывает Санфорд, - и никто из нас не в состоянии изменить ее в одиночестве...» [67].

Р. Бернс аналогично высказывается по этому поводу: «Если родители, выступающие для ребёнка как социальное зеркало, проявляют в обращении с ним любовь, уважение и доверие, ребёнок привыкает сам относиться к себе как к человеку, достойному этих чувств» [9, с. 157].

Первым, кто выделил тип семейной ситуации, формирующей у ребёнка положительную Я - концепцию, был Скотт. Исследовав 1800 подростков, он установил, что те из них, у кого дома царит атмосфера взаимного уважения и доверия между родителями и детьми, готовность принять друг друга, в жизни более приспособлены, независимы, у них выше самооценка. Напротив, подростки из семей, где царит разлад, менее приспособлены.

Вирджиния Н. Квинн высказывается по данному вопросу так: «Дети с низкой самооценкой не уверены в себе, у них слабо развито чувство собственного достоинства. У них чаще возникают трудности при общении с другими детьми, которые, в свою очередь, неохотно их принимают. В результате у детей с негативными «Я» - концепциями часто возникают поведенческие проблемы, из-за чего к ним хуже относятся сверстники, учителя, спортивные тренеры и другие групповые лидеры. А это ещё больше «подрывает» самооценку таких детей. Бывали случаи, когда проблемы с «Я» - концепцией, возникавшие в первом классе, повлияли на всю дальнейшую жизнь ребёнка» [31, с.285].

Таким образом, высокая самооценка развивается у детей в семьях, отличающихся сплочённостью и солидарностью. «Более позитивно здесь отношение матери к мужу. В глазах ребёнка родителям всегда сопутствует успех. Он с готовностью следует задаваемым ими образцам поведения, настойчиво и успешно решает встающие перед ним повседневные задачи, так как чувствует уверенность в своих силах. Он менее подвержен стрессу и тревожности, доброжелательно и реалистично воспринимает окружающий мир и себя самого» [9, с.149-150].

У мальчиков с высокой самооценкой уровень притязаний выше [9]. Таким образом, дети с высокой самооценкой ставят перед собой более высокие цели и чаще добиваются успеха. И, наоборот, для детей с заниженной самооценкой характерны весьма скромные цели и неуверенность в возможности их достижения.

Куперсмит так описывает мальчиков с высокой самооценкой: «...они независимы, самостоятельны, коммуникабельны, убеждены в успехе любого порученного им дела. Эта вера в себя помогает им придерживаться своего мнения, позволяет в спорных ситуациях отстаивать свои взгляды и суждения, делает их восприимчивыми к новым идеям. Уверенность в себе, наряду с ощущением собственной значимости, рождает убежденность в своей правоте и смелость в выражении убеждений. Эта установка и соответствующие ожидания обеспечивают им не только более независимый статус в социальных отношениях, но и немалый творческий потенциал, способность к энергичным и позитивным социальным действиям. В групповых дискуссиях они обычно занимают активную позицию. По собственному признанию, они не испытывают особых затруднений, сближаясь с новыми людьми, готовы выразить своё мнение, зная, что оно будет встречено враждебно. Важной особенностью детей с высокой самооценкой является то, что они меньше заняты своими внутренними проблемами» [39, с.150].

«Высокая самооценка,- говорит Р. Бернс, - [9, с. 151] обеспечивает хорошее владение техникой социальных контактов, позволяет индивиду показать свою ценность, не прилагая особых усилий. Ребёнок приобрёл в семье способность к сотрудничеству, уверенность в том, что он окружён любовью, заботой и вниманием. Всё это создаёт прочную основу для его социального развития». Мы видим, что авторы солидарны в своём мнении о формировании самооценки в детском возрасте, который, тем не менее, закладывает основу на всю последующую жизнь индивида; например, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий [39] подчёркивают, что у детей с завышенной или заниженной самооценкой изменить её уровень крайне сложно.

Куперсмит отмечает, что для формирования положительной самооценки необходимы три условия: полное внутреннее принятие родителями своего ребёнка, ясные и последовательные требования, уважение индивидуальности ребёнка в рамках установленных ограничений [39].

Чак Т. Фолкэн [67] говорит, что если человек занимается любимым делом, со временем он приобретает опыт и мастерство, которыми имеет право гордиться. Это одно из условий составляющих нормальную самооценку. Каждый человек создаёт для себя образ идеального «Я». Оно обладает качествами, имеющими ценность в глазах родителей, сверстников, учителей и людей, пользующихся авторитетом. Оно может изменяться в зависимости от окружения. Если реальные качества соответствуют идеалу или приближаются к нему, у человека будет высокая самооценка.

«Трезвое и объективное отношение к себе составляет основу нормальной самооценки» [75, с. 450].

Подводя итог, мы можем сделать заключение: самооценка – компонент самосознания, имеет рефлексивную природу, включает в себя такие элементы как: образ «Я – реального», «Я – идеального», результат сопоставления этих образов и самоотношение к результату сопоставления. Самооценка является рефлексивным компонентом самосознания, выполняющим регулирующую функцию; она есть отношение личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я».



## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ литературы, посвященной психолого-педагогическим проблемам неуспешности, а также проблемам преодоления данного комплекса позволил нам сделать следующие выводы по первой главе исследования.

В связи с постоянным накоплением знаний в области педагогики в рамках изучения вопросов преодоления неуспешности данное понятие постепенно расширялось. Неуспешность понималась педагогической наукой и как недостаточное усвоение знаний, умений и навыков, выражающееся в отставании по отдельным предметам, и в более широком и комплексном смысле слова, сочетаясь с анализом внутренних свойств и психологических изменений личности неуспевающего ученика.

Современные учёные предлагают несколько подходов к определению и трактовке понятия школьной неуспешности у учащихся различных половозрастных категорий. При определении состояния неуспешности в учении большинство авторов отмечают изменения в негативном направлении нескольких психолого-педагогических показателей. К основным из них относятся четырнадцать, среди которых восприятие информации, внимание, память, мышление, интеллект, мотивация, межличностные отношения в классе, агрессия, депрессия, наличие коммуникативных барьеров, тревожность, низкая самооценка, успеваемость, качество знаний учащихся и их обучаемость.

В педагогике существует несколько подходов к проблеме неуспешности подростков в учении: а) предупреждение неуспешности в учении, которое реализуется в предварительной подготовке учеников к усвоению материала, либо подготовке разноуровневых заданий, которые направлены на индивидуальную работу учителя с неуспешным учеником; б) преодоление неуспешности и отставания в учении, которое заключается во внесении частичных изменений в образовательный процесс, когда слабоуспевающие ученики выделяются в однородную группу внутри

класса для проведения необходимых работ, либо в подготовке специальных материалов и заданий, позволяющих учителю работать с учеником индивидуально.

Процесс предупреждения неуспешности оказывается малоэффективным, поскольку современная образовательная действительность демонстрирует наличие высокого процента неуспешных учащихся.

Возможность преодолеть неуспешность в учении старшеклассников современная педагогика видит в создании условий деятельностного обучения в зонах актуального и ближайшего развития, позволяющего скомпенсировать негативные процессы и восстановить у неуспешных школьников такие психолого-педагогические показатели, как восприятие информации, внимание, память, мышление, интеллект, мотивация, межличностные отношения в классе, агрессия, депрессия, наличие коммуникативных барьеров, тревожность, самооценка, успеваемость, качество знаний учащихся и их обучаемость.

В современной психологии исследователи выделяют различные группы факторов успешности: особенности индивидуальности обучающихся (задатки, способности, одаренность), когнитивные качества личности (интеллект, креативность, особенности исследовательского поведения), особенности самооценки и уровня притязаний, личностные свойства, диспозиции, факторы среды, этнокультурные особенности и др.

Из всего многообразия факторов успешности учебной деятельности нас интересует «ядро личности» - самооценка. На наш взгляд, влияние самооценки на успешность личности менее изучена. Кроме того, самооценку проще диагностировать и возможно корректировать. А соответственно – учитывать в дальнейшем при индивидуализации обучения, что открывает перспективы для коррекционной работы.

Самооценка – компонент самосознания, имеет рефлексивную природу, включает в себя такие элементы как: образ «Я – реального», «Я –

идеального», результат сопоставления этих образов и самоотношение к результату сопоставления. Самооценка является рефлексивным компонентом самосознания, выполняющим регулирующую функцию; она есть отношение личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я».

Самооценка оказывает влияние на уровень успешности деятельности личности: все авторы едины во мнении негативного влияния заниженной и сильно завышенной самооценки на успешность деятельности человека.

## **Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВОВ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

### **2.1. Этапы, организация и методы исследования**

В данном исследовании принимали участие учащиеся старших классов ГУ «Средняя Школа № 17» (г. Костанай, Р. Казахстан). В эксперименте рассматривалась успешность их учебной деятельности, путём сопоставления их оценок и собственной оценки успешности своей учебной деятельности с уровнем самооценки испытуемых.

На первом этапе констатирующего эксперимента обследовались школьники в количестве 31 человек. В результате исследования их успешности в учебной деятельности, мы пришли к следующим выводам. «Успешными» в учебной деятельности мы признали 10 человек, 5 человек признаны «неуспешными». 16 участников эмпирического исследования мы не смогли отнести ни к одной из вышеуказанных категорий. Мы посчитали целесообразным в дальнейшем исключить категорию «успешных» учеников из обследования, и проводить дальнейшую работу с оставшимися учащимися. Таким образом, в дальнейшем исследовании уровня самооценки принимали участие 21 человек.

«Успешными» учениками мы признали таких, у которых в журнале за последний год обучения было не более двух оценок «хорошо». «Неуспешными» – тех, у кого имелась хотя бы одна оценка «удовлетворительно». Остальные ученики не попадают ни в одну из названных категорий. Данные предварительного обследования приведены в таблице 1.

Для изучения собственной оценки успешности своей учебной деятельности мы применили метод анкетирования. Испытуемым вслух зачитывалась инструкция, после чего раздавались бланки анкеты для заполнения. Учащиеся выполняли задание самостоятельно.

Для большей наглядности заменим оценки «отлично» на «5», «хорошо» на «4», «удовлетворительно» на «3».

Таблица 1 – Результаты первичного обследования успешности учащихся

№ п/п	ФИО	пол	оценки	считает ли сам ученик успешной свою учебную деятельность
1	ФТВ	ж	544455555	да
2	ЮВВ	м	5455444555	да
3	АСЕ	ж	5455544554	да
4	БДН	м	444555445	да
5	РНН	ж	454545454	нет
6	СЮН	ж	454454455	да
7	ОДН	м	444445555	нет
8	ОЕЛ	ж	555555555	да
9	ЗОВ	ж	555555555	да
10	ЛЛВ	ж	555555555	да
11	СТА	ж	555555554	да
12	БОА	ж	545555555	да
13	ЛИБ	м	545555555	да
14	НСА	ж	554555555	да
15	СИН	ж	5555545554	да
16	МНА	ж	5555545554	да

17	ЛВА	ж	55555544	да
18	КЕН	ж	5544455555	да
19	КИА	ж	554555445	да
20	ЩЮМ	м	5354454354	нет
21	УАФ	м	4344443345	да
22	СОН	м	5454543544	да
23	ПНР	ж	5344444553	нет
24	НВЛ	ж	5555555553	нет
25	КОА	ж	5454545555	да
26	ЁСБ	м	5444444444	нет
27	ВИВ	ж	5455444554	да
28	АОИ	м	5444545554	да
29	ГАА	м	4444455444	да
30	КАМ	м	444455455	да
31	РЛН	м	444545545	да

Результаты собственной оценки своей успешности учащимися представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка собственной успешности учащимися

Количество обследуемых	Считают себя успешными	Не считают себя успешными
человек	25	6

%	81	19
---	----	----

Как видно из таблицы 2, 25 человек (81%) обследуемых учащихся считают успешной свою учебную деятельность.

Так как мы исключили из дальнейшего исследования категорию «успешных» учеников. В нашей выборке остались 21 человек. Среди данного количества мы также подвели итоги самооценки успешности. Результаты показаны в таблице 3.

Таблица 3 – Оценка собственной успешности учащимися новой выборки

Количество обследуемых	Считают себя успешными	Не считают себя успешными
человек	15	6
%	71	29

Мы видим, что в новой выборке обследуемых, в которую не входит категория «успешных» учеников, 15 человек (71%) оценивают свою деятельность как успешную.

Как показал анализ литературы, успешность в деятельности, и в частности в учебной, в основном зависит от уровня самооценки личности. Поэтому дальнейшим этапом нашего констатирующего эксперимента было исследование самооценки учащихся.

Исследование самооценки подростков проводилось с помощью комплекса методов:

- шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан),
- методика исследования самооценки личности С.А. Будасси,

- методика вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина.

Метод обработки полученных данных: Т-критерий Вилкоксона.

Методика «Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан)».

Цель: определение уровня самооценки личности.

На листе бумаги проводится вертикальная черта, обозначающая одно из свойств, например, счастье. Верхний край соответствует состоянию, где, по вашему мнению, находится самый счастливый человек, которого можно представить, а нижнему соответствует состояние самого несчастного человека. То есть внизу находятся отрицательные ценности, которых человек старается избежать, а вверху наоборот положительные, к которым человек стремится.

Испытуемому нужно обозначить место на этой линии, которое, по его мнению, соответствует его текущему уровню чертой (-). То, каким уровнем развития качества он был бы удовлетворен, нужно обозначить кружком (о). И крестиком (х) необходимо обозначить то место на шкале, где вы можете оказаться, объективно оценивая свои возможности.

Методика может проводиться как фронтально – с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10–12 мин.

Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси.

Цель: определение связи между ранговыми оценками качеств личности, входящими в представления «Я идеальное» и «Я реальное».



Методика С.А. Будасси позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, то есть ее измерение. В основе данной методики лежит способ ранжирования.

Инструкция. Вам предлагается список из 48 слов, обозначающих свойства личности, из которых Вам необходимо выбрать 20, в наибольшей степени характеризующих эталонную личность (назовем ее «мой идеал») в Вашем представлении. Естественно, что в этом ряду могут найти место и негативные качества.

В предложенной методике исследования самооценки ее уровень и адекватность определяются как отношение между Я-идеальным и Я-реальным. Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или на субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые человек приписывает самому себе, далеко не всегда адекватны. Процесс самооценивания может происходить двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми.

Однако независимо от того, лежат ли в основе самооценки собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно-заданные стандарты, самооценка всегда носит субъективный характер; при этом ее показателями могут выступать адекватность и уровень.

Вербальная диагностика уровня самооценки Н.П. Фетискина.

Цель: выявление уровня самооценки личности.

По каждому из суждений теста на самооценку надо дать ответ «очень часто», «часто», «редко» или «никогда» в зависимости от того, насколько свойственны вам мысли, описанные в тесте.

Для математической обработки результатов исследования был использован Т-критерий Вилкоксона. Критерий применяется для

сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Суть метода состоит в том, что сопоставляются выраженности сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого сначала ранжируются все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно, ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Гипотезы Т-критерия Вилкоксона:

H<sub>0</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H<sub>1</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Ограничения в применении Т-критерия Вилкоксона:

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях - 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений  $n$  уменьшается на количество этих нулевых сдвигов.

## 2.2. Анализ результатов исследования

Итак, в экспериментальном исследовании уровня самооценки участвовали школьники старших классов, численностью 21 человек.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (в модификации А.М. Прихожан)», которые представлены на рисунке 1.

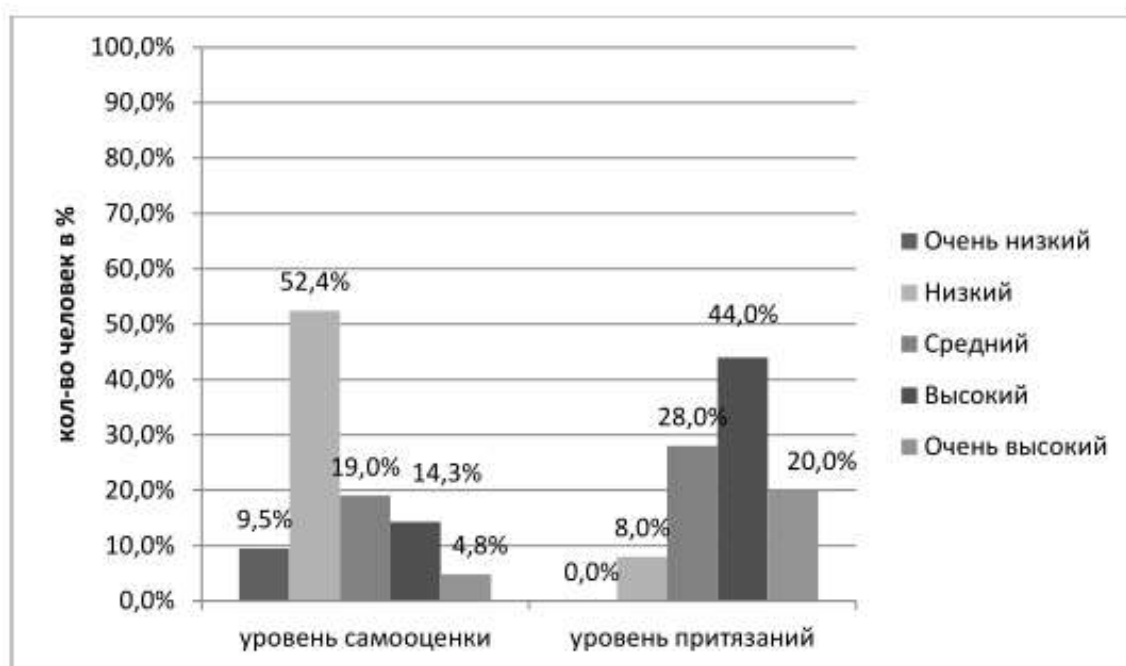


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейна

Как видно на рисунке 1, очень низкий уровень самооценки имеют 2 человека. Заниженная самооценка проявляется в нежелании контактировать со сверстниками, в отказе от посещения массовых мероприятий, возникает зависимость от мнения окружающих.

Низкий уровень самооценки имеют 11 человек. Низкая самооценка заставляет ребенка активно избегать проявления своих достижений, так как его действия, несовместимые с самооценкой, порождают у него дискомфорт и тревожность.

Средний уровень самооценки наблюдается у 4 испытуемых. Реалистичная оценка человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Адекватная самооценка позволяет

субъекту отнестись к себе критически, правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Высокий уровень самооценки наблюдается у 3 человек. Высокая самооценка - высокая оценка человеком своих качеств, возможностей и достоинств, уверенность, что неудачи скорее случайны и связаны с неблагоприятным стечением конкретных обстоятельств, только здесь и сегодня, а успех закономерен и определяется собственными качествами человека, его способностью самостоятельно решать трудные задачи.

Очень высокий уровень замечен у 1 человека. Подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем малосодержательное.

Средний и высокий уровень самооценки в сочетании с высоким (5 чел.) и очень высоким (10 чел.) уровнем притязаний является наиболее распространенным вариантом в выборке. Такой результат является наиболее благоприятным с точки зрения личностного развития.

Исходя из данных, представленных на рисунке 2, продуктивным является также такой вариант, при котором расхождение между уровнем притязаний и уровнем самооценки в умеренной степени. Школьники с таким отношением к себе отличаются высоким уровнем целеполагания: они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлениях о своих очень больших возможностях, способностях, и прилагают значительные усилия для достижения этих целей.

Также можно сделать вывод, что неблагоприятными для личностного развития и для обучения являются все случаи низкой самооценки, сочетающуюся со средними притязаниями и характеризующуюся слабым расхождением между притязаниями и самооценкой.

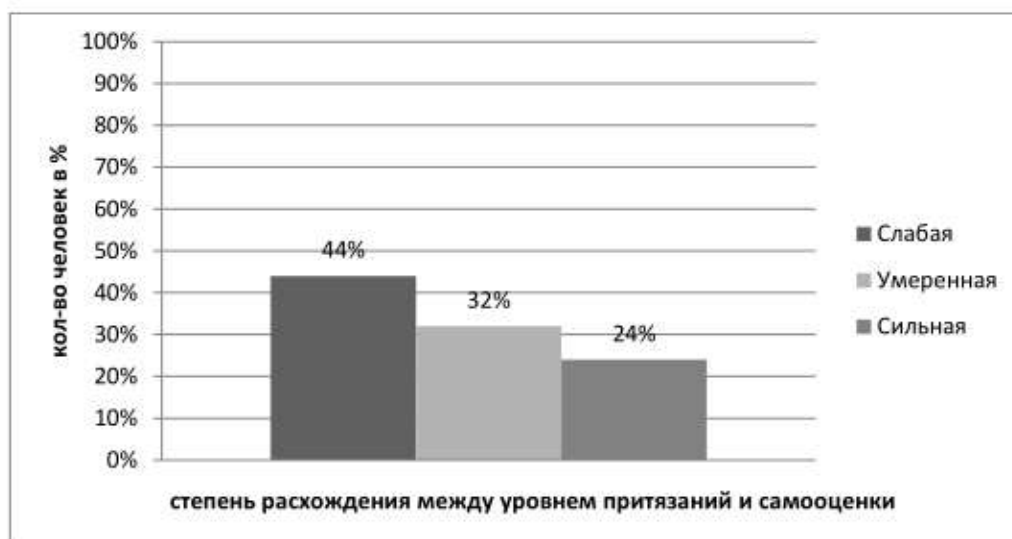


Рисунок 2 – Соотношение уровня притязаний и самооценки

Очень высокий уровень самооценки, с предельно высокими притязаниями, со слабым расхождением между притязаниями и самооценкой обычно свидетельствует, что школьник по разным основаниям «закрывает» для внешнего опыта, не чувствителен ни к своим ошибкам. Подобная самооценка является непродуктивной, препятствует обучению и шире — конструктивному личностному развитию.

Проанализируем результаты, полученные с помощью методики исследования самооценки личности С.А. Будасси, которые представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Результаты исследования по методике С.А. Будасси

Самооценка может быть адекватной и неадекватной.

К адекватной относятся: высокая адекватная (2 чел.), средняя адекватная (5 чел.) и низкая адекватная (10 чел.). При оптимальной, адекватной самооценке подросток правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого он подходит не только со своими мерками, но и старается предвидеть, как к этому отнесутся другие люди: товарищи по работе и близкие. Иными словами, адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реальной меры, т.е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций.

Самооценка может быть неадекватной – чрезмерно завышенной или заниженной. Высокая неадекватная наблюдается у 1 человека, низкая неадекватная наблюдается у 3 человек.

На основе неадекватно завышенной самооценки у подростка возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях подросток идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней становится неадекватным – чисто эмоциональным. Рациональное зерно оценки выпадает полностью.

Слишком высокая или слишком низкая самооценка нарушают процесс самоуправления, искажают самоконтроль. Особенно это заметно в общении, где лица с завышенной и заниженной самооценкой выступают причиной конфликтов.

Неадекватность самооценки может являться психологической защитой. Она возникает, как попытка подростков с завышенной самооценкой оградить себя от реальных обстоятельств и сохранить привычную самооценку. Это приводит к нарушению отношений с другими людьми. Переживание обиды и несправедливости позволяет чувствовать себя хорошо, оставаться на должной высоте в собственных глазах, считать себя пострадавшим или обиженным. Это возвышает ребенка в его собственных глазах и исключает недовольство собой. Потребность в завышенной самооценке удовлетворяется и отпадает необходимость изменить ее, т.е. вплотную заняться самоуправлением.

Самооценка может быть и заниженной, т.е. ниже реальных возможностей личности. Обычно это приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие подростки не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Проанализируем результаты, полученные с помощью методики вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина, представленные на рисунке 4.

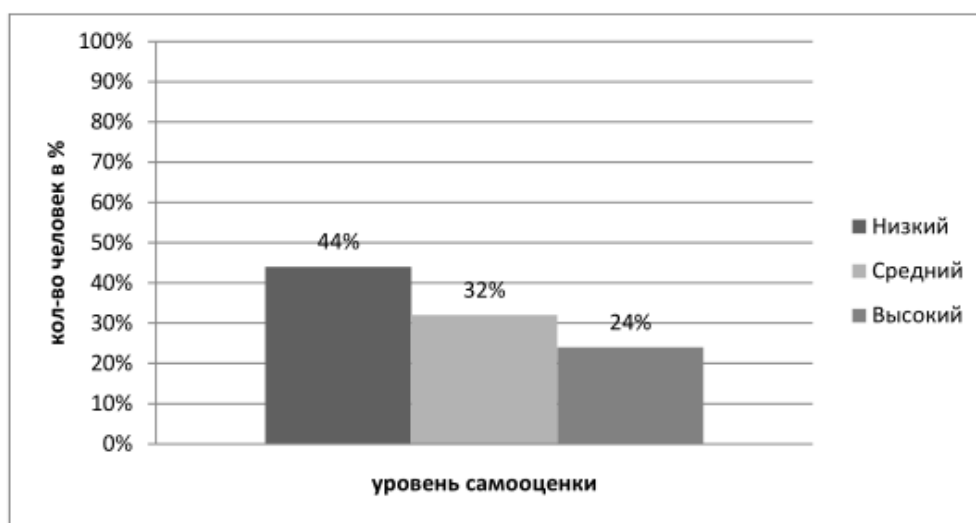


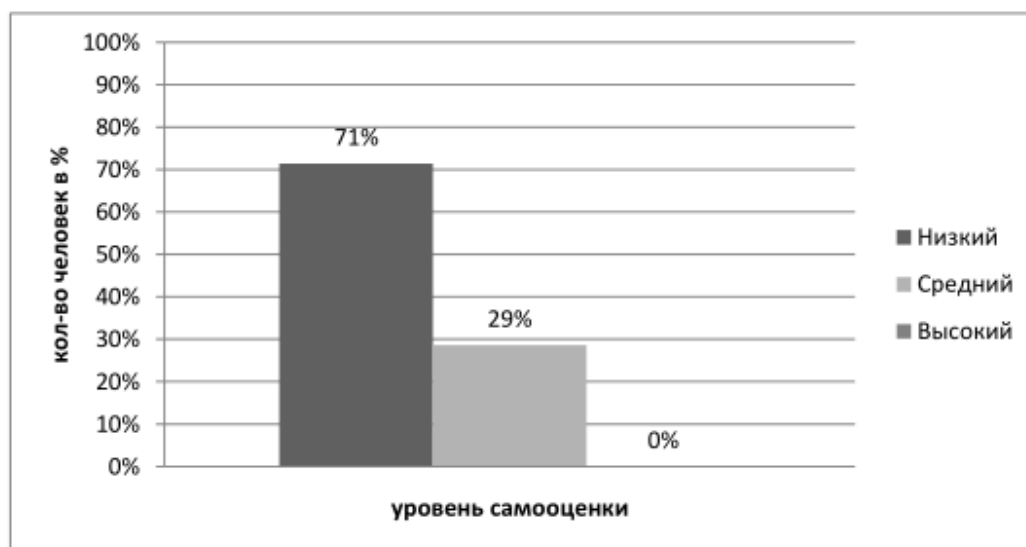
Рисунок 4 – Результаты исследования по методике Н.П. Фетискина

Из рисунка 4 видно, что у 2 испытуемых наблюдается высокий уровень самооценки. Это может означать как неадекватное завышение в оценивании себя субъектом, так и неадекватное недооценивание себя субъектом. Имеет как положительную, так и отрицательную стороны. Такой человек уверен в себе, всегда выражает свои предпочтения и просьбы откровенно, его сразу понимают, позитивно оценивает свои силы и знает себе цену. Но он может быть эгоистичным, не учитывает мнения других, переоценивает свои силы.

У 5 испытуемых наблюдается средний уровень самооценки, что свидетельствует о реалистичной оценке человеком самого себя, своих способностей, качеств и поступков. Такой уровень самооценки позволяет человеку относиться к себе критически, адекватно сопоставить свои возможности с намеченными задачами, а также с требованиями социума.

И у 14 человек наблюдается низкий уровень самооценки, который означает, что такие подростки чрезмерно застенчивы и уязвимы. Также это может стать причиной различных психосоматических расстройств. У таких подростков развивается одиночество, зачастую повышен уровень тревожности, поэтому они стремятся избегать любого контакта с окружением, что препятствует полноценному становлению личности.

Теперь представим обобщенные результаты диагностики самооценки школьников (рисунок 5).





## Рисунок 5 – Обобщенные результаты диагностики самооценки школьников

Таким образом, обобщенные результаты диагностики самооценки старшеклассников показывают, что учащихся с низким уровнем самооценки выявлено 15 человек, со средним уровнем 6 человек и с высоким уровнем учащихся не выявлено.

Возвращаясь к результатам оценивания собственной деятельности учащимися, отметим, что 15 человек в результате анкетирования оценили себя как успешных. Можно было предположить, что это связано с высокой самооценкой испытуемых. Однако, результаты диагностики самооценки показали, что высокий уровень самооценки не обнаружил ни один из обследуемых участников. А 15 человек как раз проявили низкий уровень самооценки.

### **2.3. Программа формирования мотивов достижения успеха в учебной деятельности у учащихся старших классов**

Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С психологической точки зрения успех, как считает А. Белкин – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения [25].

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [25].

Главный смысл деятельности учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха. Здесь важно разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация это то, что способен организовать учитель: переживание же радости, успеха нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Переживание учеником ситуации успеха проявляется в том, что она:

- повышает мотивацию учения и развивает познавательные интересы, позволяет ученику почувствовать удовлетворение от учебной деятельности;
- стимулирует к высокой результативности труда;
- корректирует личностные особенности такие, как тревожность, неуверенность, самооценку;
- развивает инициативность, креативность, активность;
- поддерживает в классе благоприятный психологический климат

Без ощущения успеха у ребенка пропадает интерес к школе и учебным занятиям, но достижение успеха в его учебной деятельности затруднено рядом обстоятельств, среди которых можно назвать недостаток знаний и умений, психологические и физиологические особенности развития, слабая саморегуляция и другие. Поэтому педагогически оправдано создание для школьника ситуации успеха – субъективное переживание удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности. Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемые вербальными (речевыми) и не вербальными (мимико-пластическими) средствами. Подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений, так же как открытая поза и

доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ними задачей.

Среди технологических операций создания ситуаций успеха можно назвать следующие.

1.Снятие страха – помогает преодолеть неуверенность в собственных силах, робость, боязнь самого дела и оценки окружающих. «Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться». «Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения». «Контрольная работа довольно легкая, этот материал мы с вами проходили».

2.Авансирование успешного результата – помогает учителю выразить свою твердую убежденность в том, что его ученик обязательно справится с поставленной задачей. Это, в свою очередь, внушает ученику уверенность в свои силы и возможности. «У вас обязательно получится». «Я даже не сомневаюсь в успешном результате».

3.Скрытое инструктирование ребенка в способах и формах совершения деятельности – помогает ребенку избежать поражения, достигается путем намека, пожелания. «Возможно, лучше всего начать с.....». «Выполняя работу, не забудьте о.....».

4.Внесение мотива – показывает ребенку ради чего, ради кого совершается эта деятельность, кому будет хорошо после выполнения. «Без твоей помощи твоим товарищам не справиться...».

5.Персональная исключительность – обозначает важность усилий ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности. «Только ты и мог бы...». «Только тебе я и могу доверять...». «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой...».

6.Мобилизация активности или педагогическое внушение – побуждает к выполнению конкретных действий. «Нам уже не терпится начать работу...». «Так хочется поскорее увидеть...».

7. Высокая оценка детали – помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали. «Тебе особенно удалось то объяснение». «Больше всего мне в твоей работе понравилось...». «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы».

Наша программа формирования мотивов достижения успеха обучающихся строится на коррекции самооценки составлена на основе работ И.В. Дубровиной [28, 29].

Цель программы: преодоление неуспешности в учебной деятельности и психолого-педагогическая коррекция самооценки у учащихся старших классов.

Программа направлена на решение следующих задач:

1. обеспечение учащихся средствами самопознания;
2. повышение представлений учащихся о собственной значимости, ценности, укрепление у них чувства собственного достоинства;
3. развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, других видах деятельности, в общении;
4. формирование мотивации самовоспитания и саморазвития и обеспечение необходимыми психологическими средствами;
5. развитие фантазии, воображения.

Данная программа опирается на ряд принципов:

1. Принцип добровольного участия в работе;
2. Принцип «я – высказываний»;
3. Принцип «не перебивать, когда говорит другой»;
4. Принцип толерантности по отношению к другим членам группы;
5. Принцип симпатии в участии
6. Принцип конфиденциальности.

Программа предназначена для работы с учащимися старших классов и имеет своей целью помочь им лучше узнать себя, свои сильные стороны, развить у них чувство собственного достоинства, наиболее успешно и полно

реализовывать себя в поведении и деятельности, утверждать свои права и собственную ценность, не только не ущемляя прав и ценности других людей, но и способствуя их повышению. Это необходимо для того, чтобы обеспечить старшеклассника средствами, позволяющими ему более эффективно действовать в повседневной жизни, решать встающие перед ним каждодневные задачи. Указанный возрастной период является очень благоприятным временем для подобной работы. Это связано, с одной стороны, с возрастанием их интереса к себе, к своим возможностям, способностям, а с другой – с открытостью их к помощи со стороны взрослых в преодолении затруднений, проблем, принятии решений.

Занятия целесообразно проводить 2 раза в неделю в течение 40 мин. Всего занятий – 8. Численность группы 21 человек.

Для занятий необходимы папка для черчения или рисования, куда, помимо обычных листов, надо вложить также листы бумаги для письма. В этой папке учащийся будет хранить выполненные задания, это его личный дневник, который никто, в том числе и педагог, ведущий занятия, не имеет права смотреть без специального «приглашения» со стороны ученика.

Желательно выбрать такое помещение для занятий, которое может обеспечить и аудиторную работу (т.е. работу за партами), и работу «в кругу», и двигательные упражнения, возможность работы в удобных позах (в том числе лежа на полу) и т.п. Можно использовать актовый зал, проводить часть занятия в «комнате отдыха», а другую часть - во дворе.

На занятиях важно обеспечить возможность проявиться всем, «вытаскивать» молчунов (это можно, например, делать во время групповой дискуссии, когда каждый должен сказать хотя бы несколько слов) и в то же время - дать подростку возможность не говорить о себе, если он этого не хочет.

Программа включает три этапа.

I. Ориентировочный (1 занятие).

Цель: знакомство участников, знакомство с целью, задачами и правилами занятий, мотивация и установление контакта.

II. Развивающий (6 занятий).

Цель: коррекционно-развивающее воздействие на участников, с целью повышения уровня самооценки.

III. Проективный (1 занятие).

Цель: подведение итогов занятий, прощание.

Каждый этап предполагает работу по 4-м основным блокам:

1. Вербальные и невербальные формы уверенного поведения.
2. Способы преодоления трудностей и решения проблем.
3. Средства и формы самопознания.
4. Поддержка и повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности.

Работа осуществляется с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов рисуночного и вербального типов, а также методов «репетиции поведения» и элементов психогимнастики.

Приведем одно занятие из развивающего (основного) этапа программы. Программа представления в Приложении 1.

Тема: Как наша уверенность и неуверенность зависят от других людей.

Цель: Выяснить, как отношение со стороны других людей влияет на нашу уверенность и неуверенность.

Ритуал начала занятия.

Ведущий говорит о том, как влияет на нашу уверенность и неуверенность отношение со стороны других людей, точнее, ставит это перед учащимися как проблему, которую предлагает понять через упражнение.

Упражнение «Хвалить или ругать?».

Цель: Научиться принимать критику и похвалу, осознать свое чувство неуверенности или уверенности.

Упражнение удобно выполнять, стоя в небольшом кругу. Если участников больше 10 и позволяют условия, хорошо организовать два круга.

Участники перебрасываются легким мячом или воздушным шаром. Сначала ведущий просит каждого, кто поймает мяч, сказать, что значит «ругать», «критиковать». Каждый последующий должен повторить то, что было сказано до него, и предложить что-то свое. Затем участникам предлагают без слов, с помощью мимики и жестов выразить, что они испытывали бы, если бы все сказанное относилось к ним. Затем все по кругу называют свои переживания.

Вторая часть упражнения — перебрасываясь мячом, говорить слова похвалы, поощрения. Правила те же - каждый повторяет все, что было сказано до него, и предлагает свое. После чего позой и жестами, а затем словами выражаются и называются переживания, вызываемые похвалой.

В обсуждении подчеркивается влияние других людей на то, чувствуем ли мы себя уверенно или неуверенно. Указывается на то, как трудно принимать критику и похвалу.

Ставится проблема: что требуется, чтобы вести себя в этой ситуации достойно. Задача ведущего - вывести школьников на представление о чувстве собственного достоинства.

Упражнение «Я не такой, как все, и все мы разные».

Цель: Определить, что такое чувство собственного достоинства. Объяснить, что люди по-разному понимают одни и те же вещи.

Участникам предлагается в течение 5 минут с помощью цветных карандашей нарисовать или описать, что такое «радость». Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания (которое не подписывается) все рисунки и описания вкладываются в «волшебный ящик», в котором желательно иметь примерно такое же количество рисунков и описаний. Все перемешивается, вытаскивается большая пачка, которую школьники рассматривают, передавая листки друг другу. Ведущий просит ребят обратить внимание на различия в понимании и представлении понятия «радость». Проводится

небольшое обсуждение и делается вывод о том, как по-разному люди понимают одни и те же вещи.

Листки вновь складываются в «волшебный ящик», перемешиваются, вытаскиваются и каждому предлагается найти свой листок. Проводится обсуждение, легко или трудно было это сделать, анализируется, почему. Делается вывод о том, что каждый человек - особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

Обсуждение:

Что еще важно для того, чтобы иметь чувство собственного достоинства.

Ритуал прощания.

Домашнее задание: Упражнение «Мой портрет в лучах солнца».

Ведущий просит ответить на вопрос «Почему я заслуживаю уважения?» - следующим образом: нарисуй солнце, в центре солнечного круга напиши свое имя или нарисуй свой портрет. Затем вдоль лучей напиши все свои достоинства, все хорошее, что ты о себе знаешь. Постарайся, чтобы было как можно больше лучей.

Эффективность коррекционного воздействия может быть оценена с точки зрения:

- а) разрешения реальных трудностей развития;
- б) постановки целей и задач коррекционной программы.

Необходимо помнить, что эффекты коррекционной работы проявляются на протяжении достаточно длительного временного интервала: в процессе работы, к моменту завершения и т.д.

Оценка эффективности коррекции может меняться в зависимости от того, кто ее оценивает, поскольку позиция участника коррекционного процесса в значительной мере определяет итоговую оценку ее успешности.



Для участников основным критерием успешности участия в программе может являться эмоциональное удовлетворение от занятий, получение положительных эмоций и нового опыта взаимодействия.

Для педагога-психолога главным критерием успешности реализации коррекционной программы является достижение поставленной в программе цели.

Для сторонних лиц из окружения участников эффективность программы может определяться степенью удовлетворенности их запроса, а также осознанием ими проблем и стоящих перед ними задач, связанных с участниками.

1. Факторы, определяющие эффективность психокоррекции;
2. Ожидания участника.
3. Значение для участника освобождения от имеющихся проблем.
4. Характер проблем участника.
5. Готовность участника к сотрудничеству.
6. Ожидания психолога, осуществляющего коррекционные мероприятия.
7. Профессиональный и личностный опыт психолога.
8. Специфическое воздействие конкретных методов психокоррекции.

Таким образом, разработанная программа направлена на психолого-педагогическую коррекцию самооценки старшеклассников. Она достигается путем реализации задач программы: обеспечение школьника средствами самопознания; повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства; развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, других видах деятельности, в общении; формирование мотивации самовоспитания и саморазвития и обеспечение необходимыми психологическими средствами; развитие фантазии, воображения.

Критерием эффективности программы служит изменение уровня самооценки с низкого до среднего и со среднего до высокого.

После окончания реализации программы преодоления неуспешности в учебной деятельности и психолого-педагогической коррекции самооценки старшеклассников была проведена повторная диагностика.

#### 2.4. Эффективность реализации программы формирования мотивов достижения успеха в учебной деятельности

После реализации программы формирования мотивов успешности, была проведена повторная диагностика самооценки учащихся по следующим методикам: методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина.

Результаты исследования уровня самооценки учащихся старших классов до и после реализации программы коррекции по методике исследования самооценки Дембо-Рубинштейна представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 - Результаты исследования уровня самооценки учащихся по методике Дембо-Рубинштейна до и после проведения коррекционной работы

По результатам вторичного исследования было выявлено, что двое испытуемых перешли с очень низкого уровня самооценки на низкий. Это значит, что дети научились фиксировать проявления своих достижений, у них запустился процесс постепенного повышения осознания собственной значимости.

С низкого уровня на средний уровень перешли шесть человек. Испытуемые научились реально оценивать самого себя, своих способностей. Это позволяет правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности.

С очень высокого до высокого уровень самооценки изменился у одного человека. Испытуемые приобрели большую направленность на общение, способность самостоятельно решать трудные задачи. Один человек перешел с высокого на средний уровень. В результате испытуемый приобрел уверенность, адекватную оценку своих качеств, возможностей и достоинств.

Результаты исследования уровня самооценки учащихся до и после реализации программы коррекции по методике нахождения количественного выражения уровня самооценки С.А. Будасси представлены на рисунке 7.

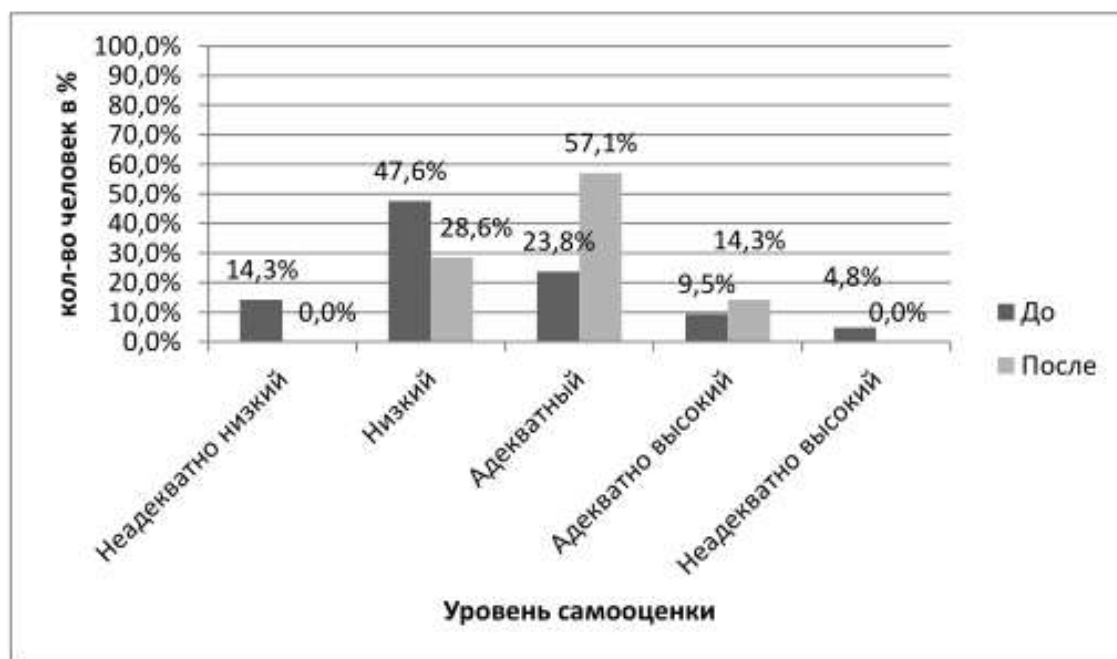


Рисунок 7 - Результаты исследования уровня самооценки учащихся по методике нахождения количественного выражения уровня самооценки (С.А. Будасси) до и после проведения коррекционной работы

На рисунке 7 видно, что неадекватно низкий уровень самооценки после повторной диагностики не выявлен. Низкий уровень самооценки понизился с 10 до 6 человек. Адекватный уровень повысился с 5 человек до 12. Адекватно высокий уровень повысился с 2 до 3 человек. Неадекватно высокий уровень после повторной диагностики не выявлен.

В результате исследуемые приобрели умение реально смотреть на свои неудачи и успехи, ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле.

Результаты исследования уровня самооценки учащихся до и после реализации программы коррекции по методике вербальной диагностики самооценки личности представлены на рисунке 8.

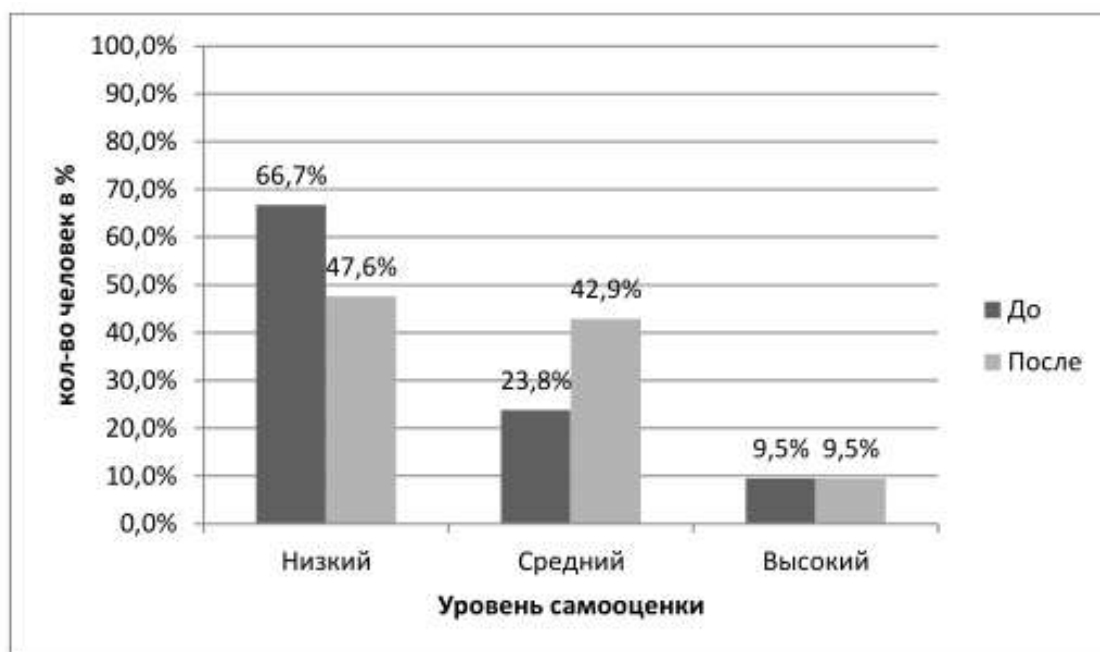


Рисунок 8 - Результаты исследования уровня самооценки учащихся по методике вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина до и после проведения коррекционной работы

На рисунке 8 видно, что низкий уровень самооценки снизился с 14 человек до 10. Средний уровень повысился с 5 человек до 9. Высокий уровень самооценки остался без изменений. В результате испытуемые позитивно оценивают свои силы и знают себе цену, учитывают мнение других людей, стремятся пойти на контакт с людьми.

Обобщенные результаты по трем методикам представлены на рисунке 9.

Обобщенные результаты диагностики самооценки учащихся показывают, что учащихся с низким уровнем самооценки выявлено 9 человек, со средним уровнем выявлено 12 человек и с высоким уровнем учащихся не выявлено.

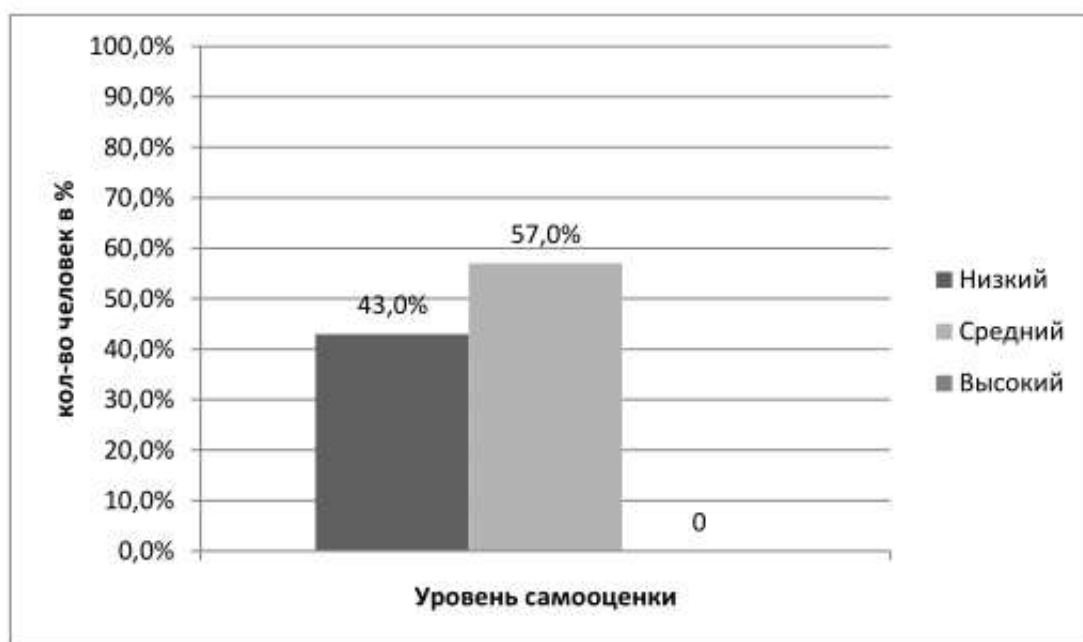


Рисунок 9 - Обобщенные результаты диагностики самооценки учащихся

Для проверки гипотезы исследования о том, что уровень самооценки учащихся, возможно, изменится в результате реализации программы психолого-педагогической коррекции, была выполнена математическая обработка экспериментальных данных с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Сопоставлены показатели первичной и вторичной диагностики уровня самооценки подростков по методике «Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан).

Гипотезы Т-критерия Вилкоксона:

Н 0: Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей самооценки учащихся не превосходит интенсивности сдвигов в их уменьшении.

H 1: Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей самооценки учащихся превышает интенсивность сдвигов в их уменьшении. За нетипичный сдвиг было принято уменьшение значения.

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_r$$

Где  $R_r$  – ранговое значение сдвигов с более редким знаком.

$$T_{\text{эмп}} = 33$$

Критические значения  $T$  при  $n=21$ :

$$0,01 = 49$$

$$0,05 = 67$$

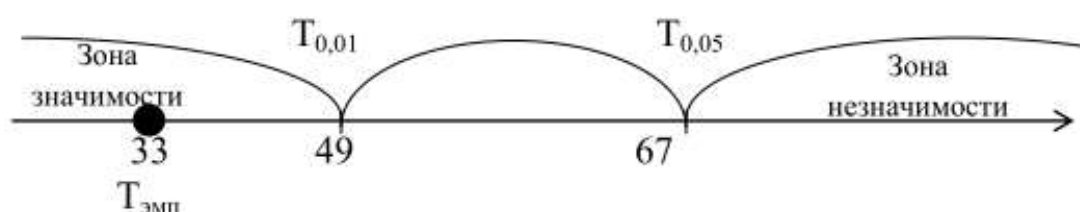


Рисунок 10 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости. Следовательно, интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, уровень самооценки учащихся изменился в результате проведения программы психолого-педагогической коррекции.

Мы также проследили успеваемость школьников, участвующих в нашем эксперименте. Следует отметить, что оценки по некоторым предметам у учащихся улучшились.

Следовательно, программа формирования мотивов достижения успеха является эффективной.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Во второй главе мы изучали успешность учебной деятельности учащихся старших классов путём сопоставления их оценок и собственной оценки успешности своей учебной деятельности с уровнем самооценки испытуемых.

В данном исследовании принимали участие учащиеся старших классов ГУ «Средняя школа № 17» (г. Костанай, Р. Казахстан).

Изначально в исследовании приняли участие 31 учащийся. В дальнейшем, после изучения документов об успеваемости школьников нами была отсеяна группа «успешных» учащихся с отличными оценками. В результате чего на следующем этапе исследования самооценки принимали участие школьники в количестве 21 человек.

Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации Прихожан) показывают, что с очень низким уровнем выявлено 2 человека (9,5%), с низким уровнем 11 человек (52,4%), со средним и высоким уровнем по 4 человека (19%) и с очень высоким 1 человек (4,8%).

По методике исследования самооценки личности С.А. Будасси выявлено с очень низким и низким уровнем по 3 человека (14%), со средним уровнем 6 человек (28%), с высоким уровнем 7 человек (32%), с очень высоким 2 человека (12%).

По методике вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина выявлено с низким уровнем 9 человек (44%), со средним уровнем 7 человек (32%) и с высоким 5 человек (24%).

Обобщенные данные по трем методикам: с низким уровнем выявлено 15 человек (71%), со средним 6 человек (29%) и с высоким уровнем 0 человек.

В силу психологических особенностей исследуемого возраста результаты по трем методикам получились неравномерными, поэтому

участие в программе преодоления неуспешности и психолого-педагогической коррекции рекомендовано всем участникам исследования.

Таким образом, в разработанной нами программе психолого-педагогической коррекции участвовал 21 человек.

Программа формирования мотивов достижения успеха и психолого-педагогической коррекции составлена на основе работ И.В. Дубровиной.

Задачи программы: обеспечение школьника средствами самопознания; повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства; развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, других видах деятельности, в общении; формирование мотивации самовоспитания и саморазвития и обеспечение необходимыми психологическими средствами; развитие фантазии, воображения.

После реализации программы психолого-педагогической коррекции самооценки учащихся была проведена повторная диагностика учащихся по методикам: шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, методика вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина. После проведения формирующего эксперимента, по результатам трех методик, было выявлено повышение уровня самооценки.

Обобщенные результаты повторной диагностики: очень низкий уровень не выявлен, низкий уровень выявлен у 9 человек, средний уровень выявлен у 12 человек, высокий и очень высокий уровни не выявлены.

Для проверки гипотезы исследования о том, что уровень самооценки учащихся, возможно, изменится в результате реализации программы психолого-педагогической коррекции, была выполнена математическая обработка экспериментальных данных с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Сопоставлены показатели первичной и вторичной диагностики уровня самооценки подростков по методике «Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан).



$T_{эмп} = 33$ , значит интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Уровень самооценки учащихся изменился в результате проведения программы психолого-педагогической коррекции учащихся.

Мы проследили успеваемость школьников, участвующих в нашем эксперименте. Следует отметить, что оценки по некоторым предметам у учащихся улучшились.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы, посвященной психолого-педагогическим проблемам неуспешности, а также проблемам преодоления данного комплекса позволил нам сделать следующие выводы.

В связи с постоянным накоплением знаний в области педагогики в рамках изучения вопросов преодоления неуспешности данное понятие постепенно расширялось. Неуспешность понималась педагогической наукой и как недостаточное усвоение знаний, умений и навыков, выражающееся в отставании по отдельным предметам, и в более широком и комплексном смысле слова, сочетаясь с анализом внутренних свойств и психологических изменений личности неуспевающего ученика.

При определении состояния неуспешности в учении большинство авторов отмечают изменения в негативном направлении нескольких психолого-педагогических показателей. К основным из них относятся четырнадцать, среди которых восприятие информации, внимание, память, мышление, интеллект, мотивация, межличностные отношения в классе, агрессия, депрессия, наличие коммуникативных барьеров, тревожность, низкая самооценка, успеваемость, качество знаний учащихся и их обучаемость.

В свою очередь, успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

В процессе работы над теоретическим исследованием влияния самооценки на уровень успешности учебной деятельности, анализируя различные источники информации, мы пришли к выводу, что самооценка оказывает непосредственное влияние на успешность профессиональной деятельности: все авторы едины во мнении негативного влияния заниженной и сильно завышенной самооценки на успешность деятельности человека, в том числе и учебной.

Самооценка – компонент самосознания, имеет рефлексивную природу, включает в себя такие элементы как: образ «Я – реального», «Я – идеального», результат сопоставления этих образов и самоотношение к результату сопоставления. Самооценка является рефлексивным компонентом самосознания, выполняющим регулирующую функцию; она есть отношение личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я».

Возможность преодолеть неуспешность в учении школьников старшего школьного возраста современная педагогика видит в создании условий деятельностного обучения в зонах актуального и ближайшего развития, позволяющего скомпенсировать негативные процессы и восстановить у неуспешных школьников такие психолого-педагогические показатели, как восприятие информации, внимание, память, мышление, интеллект, мотивация, межличностные отношения в классе, агрессия, депрессия, наличие коммуникативных барьеров, тревожность, самооценка, успеваемость, качество знаний учащихся и их обучаемость.

Во второй главе мы изучали успешность учебной деятельности учащихся старших классов путём сопоставления их оценок и собственной оценки успешности своей учебной деятельности с уровнем самооценки испытуемых.

В данном исследовании принимали участие учащиеся старших классов ГУ «Средняя школа № 17» (г. Костанай, Р. Казахстан).

Изначально в исследовании приняли участие 31 учащийся. В дальнейшем, после изучения документов об успеваемости школьников нами была отсеяна группа «успешных» учащихся с отличными оценками. В результате чего на следующем этапе исследования самооценки принимали участие школьники в количестве 21 человек.

При диагностике самооценки использовался ряд психологических методик: «Шкала самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации Прихожан); методика С.А. Будасси; методика вербальной диагностики самооценки личности Н.П. Фетискина.

Обобщенные данные по трем методикам: с низким уровнем выявлено 15 человек (71%), со средним 6 человек (29%) и с высоким уровнем 0 человек.

Нами разработана и внедрена программа преодоления неуспешности и психолого-педагогической коррекции самооценки, составленная на основе работ И.В. Дубровиной.

Задачи программы: обеспечение школьника средствами самопознания; повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства; развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, других видах деятельности, в общении; формирование мотивации самовоспитания и саморазвития и обеспечение необходимыми психологическими средствами; развитие фантазии, воображения.

После реализации программы психолого-педагогической коррекции самооценки учащихся была проведена повторная диагностика учащихся по эти же методикам.

После проведения формирующего эксперимента, по результатам трех методик, было выявлено повышение уровня самооценки.

Обобщенные результаты повторной диагностики: очень низкий уровень не выявлен, низкий уровень выявлен у 9 человек, средний уровень выявлен у 12 человек, высокий и очень высокий уровни не выявлены.

Мы применили математическую обработку экспериментальных данных с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Сопоставлены показатели первичной и вторичной диагностики уровня самооценки подростков по методике «Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан).

$T_{эмп} = 33$ , значит интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Уровень самооценки учащихся изменился в результате проведения программы формирования мотивов достижения успеха в учебной деятельности и психолого-педагогической коррекции самооценки учащихся.

Мы также проследили успеваемость школьников, участвующих в нашем эксперименте. Следует отметить, что оценки по некоторым предметам у учащихся улучшились.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебник и практикум /Г.С. Абрамова. - М.: Юрайт, 2015. - 818с.
2. Агапов И.Г. Факторы изменения образовательных запросов личности / И.Г. Агапов. - М.: НЦС и МО, 2009. - 367с.
3. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие // Саратов: Научная книга. 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/6328> (дата обращения: 22.12.2015).
4. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии: в 2 т. /Б.Г. Ананьев. - М.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2011. - Т. 2. – 964 с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. - СПб.: Питер, 2009. - 688 с.
6. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем /П.К. Анохин. - М.: Книга по требованию, 2012. - 450 с.
7. Байдин Д.В. Изучение влияния самооценки на учебную мотивацию у младших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт» /Д.В. Байдин. - 2015. - Т.18. - С. 11–15.
8. Бандура А. Подростковая агрессия /А. Бандура, Р. Уолтерс. - М.: Эксмо–Пресс, 2010. - 512 с.
9. Бернс Р. Я – концепция и Я – образы. Самосознание и защитные механизмы личности /Р. Бернс. - Самара.: Изд. Дом «Бахрах», 2009. - 656 с.
10. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность /Н.А. Бернштейн. - М.: Книга по требованию, 2012. - 496 с.
11. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком /А.А. Бодалев. - М.: Книга по требованию, 2012. - 198 с.
12. Бодалёв А.А. Общая психодиагностика /А.А. Бодалев, В.В. Столин. - СПб.: Речь, 2006. - 440 с.

- 13.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И. Божович. - СПб.: Питер. Серия: Мастера психологии, 2012. - 400 с.
- 14.Борисов П.П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества и пути их преодоления / П.П. Борисов. - Якутск, 2001. - 95 с.
- 15.Бороздина Г.В. Психология и педагогика. Учебник /Г.В. Бороздина. - М.: Юрайт. Серия: Бакалавр. Базовый курс, 2014. - 480 с.
- 16.Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. - Дисс. канд. пед. н. / А.А. Бударный - М., 1997. - 126 с.
- 17.Будасси С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе // Вопросы психологии. 2007, - № 4 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.voppsy.ru/J87\\_93.htm](http://www.voppsy.ru/J87_93.htm) (дата обращения 15.01.2016).
- 18.Волков Б.С. Психология подростка /Б.С. Волков. - СПб.: Питер, 2010. - 240 с.
- 19.Волков Б.С. Возрастная психология. В 2 частях. Часть 2. От младшего школьного возраста до юношества /Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - М.: Владос, 2010. - 344 с.
- 20.Габдреев Р.В. Моделирование познавательной деятельности студентов /Р.В. Габдреев. - Казань.: КГУ, 2009. - 112 с.
- 21.Гениг Т. Б. К вопросу об оптимизации процесса проблемного обучения слабоуспевающих школьников// Оптимизация процесса обучения с целью предупреждения неуспеваемости школьников /Т.Б. Гениг. - Ростов-на-Дону, 2002. – 108 с.
- 22.Гиппенрейтер Ю.Б. Предисловие к фрагменту книги У. Джемса // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, Пузырей А.А. . М., 1982. - с. 60.
- 23.Гуревич П.С. Психология и педагогика. Учебник / П.С. Гуревич. - М.: Юрайт, 2014. - 480 с.

24. Демидова И.Ф. Рабочая книга психолога в старших классах /И.Ф. Демидова. - Р. н/Д.: Феникс, 2009. - 249 с.
25. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. - М.: Академический Проект, 2011. - 320 с.
26. Долгова В.И. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция /В.И. Долгова. - Челябинск: АТОКСО, 2010. - 183 с.
27. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография /В.И. Долгова. - М.: КДУ, 2009. - 228 с.
28. Дубровина И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. М.: Содействие, 2009. - 388 с.
29. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования /И.В. Дубровина. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. - 464 с.
30. Зимняя И.А. Педагогическая психология /И.А. Зимняя. - М.: МПСИ, 2010. - 648 с.
31. Каргина Н.В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Каргина. – М.: РУДН, 2005. – 170 с.
32. Квинн Вирджиния Н. Прикладная психология /Н. Квинн Вирджиния. – СПб., М., Харьков, Минск: Питер, 2000. - 560 с.
33. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя /И.С. Кон. - М.: Просвещение, 2009. - 255 с.
34. Крайг Г. Психология развития /Г. Крайг, Д. Бокум. - СПб.: Питер, 2012. – 448 с.
35. Кречмер Э. Строение тела и характер: Психология индивидуальных различий /Э. Кречмер. - М.: Книга по требованию, 2012. - 168 с.
36. Крысько В.Г. Социальная психология /В.Г. Крысько. - М.: Юрайт, 2014. - 560 с.



- 37.Кудинова Н.В. Роль индивидуально-типологических особенностей проявления общительности в успешности освоения иностранного языка / Н.В. Кудинова, С.С. Кудинов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 127-131.
- 38.Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок: пер. с англ. / под ред. А.Б. Толстова /Ч.Х. Кули. - М.: Идея-Пресс, 2009. - 320 с.
- 39.Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии /А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 2010. - 511с.
- 40.Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками /А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2008. - 256 с.
- 41.Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности /А.И. Липкина. - М.: Просвещение, 2012. - 137 с.
- 42.Личко А.Е. Подростковая психиатрия /А.Е. Личко. - М.: Медицина, 2009. - 64 с.
- 43.Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие /О.Н. Молчанова, А.К. Болотова. - М.: Высшая школа экономики (ВШЭ), 2012. - 526 с.
- 44.Молчанова О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие /О.Н. Молчанова. - М.: Наука, 2010. - 392 с.
- 45.Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития /В.С. Мухина. - М.: Academia, 2007. - 640 с.
- 46.Новикова И.А. Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности: Монография / И.А. Новикова. – М.: РИО МГУДТ, 2013.
- 47.Немов Р.С. Общая психология: в 3 т. /Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2014. - Т. 3. - 752 с.

- 48.Осипова А.А. Общая психокоррекция /А.А. Осипова. - М.: Сфера, 2008. - 509 с.
- 49.Павлов И.П. Психология личности. Определения, схемы, таблицы /И.П. Павлов. - М.: Феникс. Серия: Зачет и экзамен, 2015. - 112 с.
- 50.Петровский А.В. Введение в психологию /А.В. Петровский. - М., 1995. - с.410.
- 51.Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка /Ж. Пиаже. - М.: РИМИС, 2008. - 416 с.
- 52.Пономарева И.А. Индивидуально-типические особенности настойчивости и пути их гармонизации: Дисс. ...канд. психол. наук / И.А. Пономарева. – М.: РУДН, 1994. – 182с.
- 53.Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академический проект, 2002. - 128 с.
- 54.Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности /Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М.: Флинта, 2013. – 352 с.
- 55.Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти /А.А. Реан. – М.: АСТ, 2010. – 656 с.
- 56.Регламент аттестационных материалов: методические рекомендации / под ред. В.И. Долгова, Л.В. Иванова, Н.В. Крыжановская. Изд. 3-е, перераб. и доп. Челябинск.: Изд-во ЧГПУ, 2015. - 128 с.
- 57.Рубинштейн С.Л. Человек и мир /С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер. Серия: Мастера психологии, 2012. - 224с.
- 58.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2015. - 713 с.
- 59.Рыжковская Т.Л. Основы психологии и педагогики /Т.Л. Рыжковская. - Минск.: МИУ, 2010. - 345 с.
- 60.Рэнд А. Добродетель эгоизма /А. Рэнд, Н. Бранден. - М: Альпина Пабlishер, 2015. - 186 с.

- 61.Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста /Е.И. Савонько // Вопросы психологии. 2004. - №4. - С. 140 - 157.
- 62.Сидоров К.Р. Самооценка в психологии /К.Р. Сидоров // Мир психологии. 2006. - №2. - С. 224 - 234.
- 63.Сластенин В.А. Психология и педагогика /В.А. Сластенин, В.П. Каширин. - М.: Юрайт, 2013. - 624 с.
- 64.Стакина Ю.М. Познавательная мотивация, любознательность и успешность обучения // Проблемы современного высшего образования: Материалы международной научно-практической конференции. 26–27 апреля 2002 Ч.1. / Ю.М. Стакина. - М.: РУДН, МАНПО, 2002. – С. 92-96.
- 65.Столин В.В. Самосознание личности /В.В. Столин. - М.: Академия, 2009. - 284 с.
- 66.Столяренко Л.Д. Психология /Л.Д. Столяренко. - СПб.: Питер, 2016. - 592 с.
- 67.Ступина К.С. Соотношения антропометрических особенностей и показателей самооценки школьников /К.С. Ступина // Вопросы психологии. 2010. - №1. - С. 54 – 72.
- 68.Умарова А.С. Особенности самооценки современного подростка /А.С. Умарова, О.А. Белобрыкина // Молодой ученый. 2014. - №3. - С. 158 – 162.
- 69.Фрейд З. Введение в психоанализ /З. Фрейд. - СПб.: Азбука-Аттикус, Серия: Азбука-Классика, 2015. - 480 с.
- 70.Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности /Э. Фромм. - М.: АСТ, 2014. - 624 с.
- 71.Хлебодарова О.Б. Взаимосвязь статусного положения в коллективе и самооценки подростка /О.Б. Хлебодарова // Молодой ученый. 2010. - №1-2-2. - С. 227 – 229.

72. Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Л.М. Семенюк М.: Институт практ-й психологии, 2008. - 352 с.
73. Черткова Ю.Д. Взаимосвязи самооценки интеллекта и показателей психометрического интеллекта у подростков /Ю.Д. Черткова, Н.М. Зырянова, А.Я. Фоминых // От истоков к современности. 2015. - №2. - С. 423 – 425.
74. Чеснокова И.И. Самосознание личности. Теоретические проблемы психологии личности /И.И. Чеснокова. - М.: Педагогика, 2010. - 225 с.
75. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения /В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2003. - 210 с.
76. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология /И.В. Шаповаленко. - М.: Юрайт, 2013. - 576 с.
77. Шляхта Д.А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Дисс.... канд. психол. наук / Д.А. Шляхта. – М.: РУДН, 2009. – 203 с.
78. Шхахутова З.З. Формирование самооценки подростков (теоретический аспект) /З.З. Шхахутова, Л.Л. Багова // European conference on education and applied psychology. 2015. - С. 91 – 95.
79. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений /Д.Б. Эльконин. - М.: Академия, 2007. - 384 с.
80. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. /Э. Эриксон. - М.: Прогресс, 2006. - 342 с.
81. Яковлева М.Н. Особенности формирования самооценки у современных подростков /М.Н. Яковлева // Молодежь и наука: реальность и будущее. 2015. - №1. - С. 467 – 470.

### Программа формирования мотивов достижения успеха в учебной деятельности учащихся старших классов

Настоящая программа позволяет учащимся лучше узнать себя, свои сильные стороны, развить у них чувство собственного достоинства, научить их преодолевать неуверенность, страх, повышенное волнение в различных ситуациях, наиболее успешно и полно реализовывать себя в поведении и деятельности, утверждать свои права и собственную ценность, не только не ущемляя прав и ценности других людей, но и способствуя их повышению. Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростка средствами, позволяющими ему более эффективно действовать в повседневной жизни, решать встающие перед ним каждодневные задачи. Указанный возрастной период является очень благоприятным временем для подобной работы. Это связано, с одной стороны, с возрастанием их интереса к себе, к своим возможностям, способностям, а с другой - с открытостью их к помощи со стороны взрослых в преодолении затруднений, проблем, принятии решений. Поэтому программа актуальна и имеет практическую значимость.

**Цель** программы: преодоление неуспешности в учебной деятельности и психолого-педагогическая коррекция самооценки старшеклассников.

Программа направлена на решение следующих задач:

- обеспечение школьника средствами самопознания;
- повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства;
- развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, других видах деятельности, в общении; формирование мотивации самовоспитания и саморазвития и обеспечение необходимыми психологическими средствами;
- развитие фантазии, воображения.

Данная программа опирается на ряд **принципов**:

1. Принцип добровольного участия в работе;
2. Принцип «я – высказываний»;
3. Принцип «не перебивать, когда говорит другой»;
4. Принцип толерантности по отношению к другим членам группы;
5. Принцип симпатии в участии – участник должен чувствовать себя в полной безопасности;
6. Принцип конфиденциальности.

Занятия целесообразно проводить 2 раза в неделю в течение 40 мин. Всего занятий – 8. Численность группы 21 человек.

Для занятий необходимы папка для черчения или рисования, куда, помимо обычных листов, надо вложить также листы бумаги для письма. В этой папке ученик будет хранить выполненные задания, это его личный дневник, который никто, в том числе и педагог, ведущий занятия, не имеет права смотреть без специального «приглашения» со стороны школьника.

Желательно выбрать такое помещение для занятий, которое может обеспечить и аудиторную работу (т.е. работу за партами), и работу «в кругу», и двигательные упражнения, возможность работы в удобных позах (в том числе лежа на полу) и т.п.

"Можно использовать актовый зал, проводить часть занятия в «комнате отдыха», а другую часть - во дворе.

На занятиях важно обеспечить возможность проявиться всем, «вытаскивать» молчунов (это можно, например, делать во время групповой дискуссии, когда каждый

должен сказать хотя бы несколько слов) и в то же время - дать подростку возможность не говорить о себе, если он этого не хочет.

Программа включает три этапа:

I. Ориентировочный (1 занятие).

Цель: знакомство участников, знакомство с целью, задачами и правилами занятий, мотивация и установление контакта.

II. Развивающий (6 занятий).

Цель: коррекционно-развивающее воздействие на участников, с целью повышения уровня самооценки.

III. Проективный (1 занятие).

Цель: подведение итогов занятий, прощание.

Каждый этап предполагает работу по 4-м основным блокам:

1. Вербальные и невербальные формы уверенного поведения.

2. Способы преодоления трудностей и решения проблем.

3. Средства и формы самопознания.

4. Поддержка и повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности.

Работа осуществляется с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов рисуночного и вербального типов, а также методов «репетиции поведения» и элементов психогимнастики.

### **Программа занятий.**

#### **Занятие 1.**

Тема: Введение. Представление об уверенном, неуверенном и грубом поведении.

Цель: познакомиться, развернуть концепцию программы, мотивация на работу.

Психолог рассказывает школьникам о цели занятий, их особенностях. Психолог предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции (не хочешь говорить или выполнять какое-нибудь задание — не делай этого, но сообщи об этом с помощью условного знака).

2. Не существует правильных или неправильных ответов. Правильный ответ — тот, который на самом деле выражает твоё мнение.

3. Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни и т.п. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо.

4. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь, или просто врать.

5. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит.

6. Нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнаем друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Все, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.

После того как ведущий изложит правила и ответит на вопросы подростков, он должен развернуть плакат с этими правилами, укрепить их так, чтобы все видели, и сказать о том, что плакат этот на занятиях всегда будет у них перед глазами.

Ритуал принятия правил. Ведущий «торжественно обещает» следовать этим правилам и предлагает школьникам сделать то же самое. Придумывается какой-нибудь общий знак и восклицание, которые будут открывать и завершать каждое занятие, напоминая участникам об их обещании.

#### **Упражнение 1. Уверенные, неуверенные и грубые ответы.**

Цель: дать представление о поведении человека и его уверенных, неуверенных и грубых ответах.

Инструкция для участников: «Сейчас мы выполним упражнение, цель которого научиться различать, когда мы ведем себя уверенно, когда - неуверенно и когда — грубо.

Вот эта кукла, - психолог надевает на руку, - будет рассказывать, что произошло, а тот, кто наденет на руку вторую куклу, должен будет показать, как ведет себя в этой ситуации, что говорит уверенный, неуверенный в себе и грубый человек».

Психолог от имени куклы предлагает определенную ситуацию. Вторую куклу надевает тот, кто должен дать ответ. После нескольких ситуаций, предложенных ведущим, можно обратиться к школьникам, чтобы они придумали собственные ситуации. Если желающих нет, предлагаются ситуации, заранее заготовленные ведущим. Важно, чтобы в упражнении участвовали все школьники, причем ведущий обращает внимание на то, чтобы школьники сами квалифицировали ответ как уверенный, неуверенный или грубый.

Примеры предлагаемых ситуаций:

- поставили незаслуженную двойку;
- хочешь посмотреть телевизор, а друзья зовут гулять;
- не принимают в игру;
- несколько человек играют, хочешь поиграть с ними, просишь, чтобы тебя приняли играть;
- взрослые не разрешают тебе...
- просишь у взрослых разрешить тебе...
- просишь у сверстников помочь тебе выполнить поручение взрослого;
- друг рассказывает тебе о чем-то, а тебе нужно идти;
- отказываешь кому-нибудь в просьбе;
- хочешь познакомиться со сверстником.

На каждую сценку должно уходить в среднем не более 3-х мин.

В конце проводится краткое обсуждение и определяется, что значит уверенное, неуверенное, грубое поведение.

Домашнее задание: придумай свой «запрещающий знак», указывающий - «не хочу говорить», «не хочу участвовать».

## Занятие 2

Тема: Мой дневник. Что я хочу рассказать другим о себе. Невербальные формы уверенного, неуверенного, грубого поведения.

Цель: определить невербальные формы уверенного, неуверенного, грубого поведения, характерные слова, используемые в той или иной модели поведения.

Ритуал начала занятий.

Ведущий рассказывает о дневнике и правилах его ведения, раздает школьникам папки. Подчеркивает, что нельзя без разрешения читать чужой дневник, чужие письма, указывает на суверенность внутреннего мира другого человека, на то, что никто не имеет права вторгаться в этот внутренний мир.

Упражнение 1. «Сила слова».

Цель: определить слова, характерные для уверенных, неуверенных, грубых ответов.

Составляются три списка слов, характерных для уверенных, неуверенных, грубых ответов. Ведущий записывает слова на доске, участники - на листке из дневника.

Упражнение 2. «Зеркало».

Цель: выявить невербальные формы уверенного, неуверенного, грубого поведения.

Участники образуют два круга - внутренний и внешний (если это невозможно, то делятся на две команды - тех, кто сидит на правой и на левой стороне парты). По сигналу ведущего тот, кто стоит во внутреннем круге, должен изобразить без слов, с помощью жестов, позы, мимики — уверенного, неуверенного или грубого человека, а стоящий во внешнем круге должен догадаться, кого он изображал. Если он угадал правильно, оба участника поднимают руку вверх. Затем по сигналу ведущего стоящие во внешнем круге делают шаг в сторону и, оказавшись перед другим участником, пытаются понять, что изобразил тот. После того, как будет пройден весь круг, роли меняются. Теперь стоящие

во внешнем круге принимают определенные позы, а стоящие во внутреннем - разгадывают их. Ведущий фиксирует количество правильно угаданных поз.

После выполнения упражнения проводится краткое обсуждение:

- Какие позы чаще загадывались, почему?
- Какие легче угадывались, почему?

Домашнее задание: Понаблюдай за собой и окружающими: как проявляется уверенность, неуверенность, грубость или желание нагрубить. Описать не менее 6-ти событий повседневной жизни (предпочтительно между занятиями), оценив их с точки зрения того, повышали они чувство собственного достоинства, понижали или были безразличны к нему.

Ритуал конца занятия.

### **Занятие 3.**

Тема: Мои права и права других людей.

Цель: определить, какими правами обладает подросток, научить учитывать права других людей.

Обсуждение домашнего задания по вопросам: каких событий оказалось больше? Какого типа эти события?

#### **Упражнение 1. «Мои права».**

Цель: определить права школьника.

Ведущий напоминает школьникам о разыгрываемых на первом занятии сценках, спрашивает, с чем связано уверенное, неуверенное и грубое поведение. Задача этого разговора - подвести школьников к понятию прав человека, соблюдение которых способствует его уверенности в себе.

Затем школьникам предлагается, разбившись на 3—4 группы, записать «Декларацию о правах шестиклассника». На выполнение задания дается 10-12 минут. После этого начинает работать «Конституционная комиссия» о выработке общей Декларации. Ведущий вводит правила, на основании которых «Конституционная комиссия» утверждает эти права. Эти критерии подростки могут выработать сами вместе ведущим или он может предложить эти критерии сам.

К таким критериям относятся:

- 1) Твои права не должны ущемлять прав других людей.
- 2) Осуществление этих прав должно зависеть не от других людей, а от тебя самого.

Далее в театрализованной форме проводится принятие прав, предложенных каждой из групп разработчиков. Остальные группы выполняют роль «Конституционной комиссии». Членам «группы разработчиков» дается право отстаивать свои предложения. Принятые предложения фиксируются на доске.

Затем ведущий зачитывает окончательный список. Он может делать это, играя роль Постоянного председателя Конституционной комиссии.

Ведущий говорит о том, что такие «списки прав» составляли многие люди и знакомит подростков с некоторыми из таких списков. Например, со списком, разработанным К.Д. Заслофф:

«У детей с момента рождения, как и у всех людей, есть право быть такими, какие они есть. Существуют личные права, которыми все могут пользоваться как механизмом защиты при разрешении всевозможных конфликтов. Эти права отличаются от юридических. За защитой своих личных прав мы не вправе обратиться к закону, а можем рассчитывать только на себя и свои собственные возможности. Но для этого надо знать, на что имеешь право.

Вы имеете право:

- иногда ставить себя на первое место;
- просить о помощи и эмоциональной поддержке;
- протестовать против несправедливого обращения или критики;
- на свое собственное мнение и убеждения;



- совершать ошибки, пока не найдете правильный путь;
- предоставлять людям решать свои собственные проблемы;
- говорить «нет, спасибо», «извините, НЕТ»
- не обращать внимания на советы окружающих и следовать своим собственным убеждениям;

- побыть одному(ой), даже если другим хочется вашего общества;
- па свои собственные чувства - независимо от того, понимают ли их окружающие; -менять свои решения или избирать другой образ действий;
- добиваться перемены договоренности, которая вас не устраивает;

Вы никогда не обязаны:

- быть безупречным(ой) на 100%;
- следовать за толпой;
- любить людей, приносящих вам вред;
- делать приятное неприятным людям;
- извиняться за то, что были самим(ой) собой;
- выбиваться из сил ради других;
- чувствовать себя виноватым за свои желания; i» мириться с неприятной ситуацией;

- жертвовать своим внутренним миром ради кого бы то ни было;
- сохранять отношения, ставшие оскорбительными;
- делать больше, чем вам позволяет время;
- делать что-то, что на самом деле не можете сделать;
- выполнять неразумные требования;
- отдавать что-то, что на самом деле не хочется отдавать;
- нести на себе тяжесть чьего-то неправильного поведения;
- отказываться от своего «я» ради кого бы то или чего бы то ни было.

Заявляя о своих личных правах, надо помнить: они есть и у всех остальных людей.

Учитесь уважать личные права других так же, как вы хотите, чтобы уважали ваши».

Желательно предлагаемые списки прав представить в виде плакатов, чтобы школьники могли иметь их перед глазами.

Проводится обсуждение. Особое внимание уделяется соотношению собственных прав и прав других людей.

Домашнее задание: Составить контракт (официальное соглашение) с самим собой с перечнем прав, которые школьник предлагает реализовывать. Обязательный пункт контракта: обязательство уважать права других с указанием, какие именно.

Ритуал закрытия занятия.

Занятие 4.

Тема: Просьба. Умение ее высказать, принять согласие или отказ в ее выполнении. Умение отвечать отказом на просьбу.

Цель: научить отвечать отказом на просьбу, развить умение отстаивать свою позицию в просьбе.

Ритуал начала занятий.

Ведущий обращает внимание участников на то, какое большое место во всех «списках прав» занимает право высказать просьбу и отказаться от выполнения просьбы. Затем он предлагает участникам посмотреть, включили ли они это право в свой контракт, и просит желающих объяснить, почему они включили или не включили эти права.

Упражнение 1. «Пирог с начинкой».

Цель: проанализировать способы высказывания просьбы, способы реагирования.

Ведущий говорит о том, что просьба в чем-то напоминает пирог с начинкой: форма может быть одинаковой, а содержание разным; он может быть сладким или соленым и т.п. Участникам предлагают нарисовать или описать разные пироги-просьбы - их форму, цвет, вкус.

Проводится краткое обсуждение, выявляющее, какие ассоциации, приятные или неприятные, вызывает «просьба». Анализируется, с чем это связано. Подчеркивается значимость умения правильно высказать просьбу и реагировать на нее, а также реагировать на отказ от выполнения просьбы.

Упражнение 2. «Чемпионат».

Цель: проанализировать способы поведения в ситуациях просьбы.

Для выполнения этого упражнения ведущий должен заранее заготовить описания ситуаций с просьбой и способом реагирования на нее по количеству пар участников, а также наборы цифр, как в фигурном катании, по числу участников.

Описания ситуаций помещаются в «волшебный ящик». Участники делятся на пары.

Пока одна пара выполняет задание, остальные являются судьями и выставляют отметки: а) за точность выполнения задания, б) за использованные средства. Ведущий выполняет роль «главного судьи», подсчитывая очки.

Инструкция для участников. «Сейчас вы разобьетесь на пары. Каждая пара должна будет вытащить из ящика задание, которое надо выполнить, разыграв сценку с помощью кукол. На подготовку вам дается одна минута, на выполнение — не более трех минут. Все остальные — судьи. Они оценивают выступление». Ведущий рассказывает о критериях оценки, что позволяет школьникам осознать те умения, которые необходимы, чтобы правильно высказать просьбу, принять отказ ее выполнить или, услышав просьбу другого, отказаться от ее выполнения.

После каждого выступления ведущий просит «судей» обосновать свои отметки и спрашивает у участников, как они сами оценивают: чувствовали ли они уверенность?

Подводятся общие итоги, торжественно награждаются чемпионы, а также занявшие второе и третье места.

Домашнее задание: Ответь на вопрос: «Кто Я?», закончив предложения (желательно, чтобы начала предложений были розданы участникам):

Я словно птичка, потому что...

Я превращаюсь в тигра, когда...

Я могу быть ветерком, потому что...

Я словно муравей, когда...

Я — стакан воды...

Я чувствую, что я кусочек тающего льда...

Я — прекрасный цветок...

Я чувствую, что я — скала...

Я сейчас — лампочка...

Я — тропинка...

Я словно рыба... в Я — интересная книжка... в Я — песенка...

Я —мышь... \* Я словно буква "О"...

Я — макаронина...

Я — светлячок... С Я чувствую, что я вкусный завтрак...

Придумай свое начало к «аналогичным предложениям, которые нужно закончить.

Ритуал окончания занятий.

Занятие 4.

Тема: Я для себя, я для других. Обида.

Цель: выявить причины обиды и досады, научиться с ними справляться.

Ритуал начала занятия.

Обсуждение «надписей на футболках», их запись. Краткий анализ, каким образом изменились надписи за время занятий. Значение «надписи на спине». Какие произошли изменения за время занятий?

Упражнение 1. «Послание самому себе».

Цель: определить причины обиды.

Изготовить надписи «на футболке», которые можешь прочесть только ты сам, записать их.

Обсуждение.

Какую «футболку» — для себя или для других — было делать труднее и интереснее и почему?

Другие люди и я. Из-за чего возникают трения? Непреднамеренные и преднамеренные обиды.

Упражнение 2. «Детские обиды».

Цель: проанализировать детские обиды подростков.

Вспомнить случай из детства, когда ты почувствовал сильную обиду. Вспомнить свои переживания и нарисовать или описать их - в любой (конкретной или абстрактной) манере.

Как ты сейчас относишься к этой обиде (нарисуй или опиши).

Желающие рассказывают о том, что они вспомнили, и показывают рисунки (зачитывают описания) «тогда» и «сейчас».

Обсуждение.

- Что такое обида?

- Как долго сохраняются обиды?

- Справедливые и несправедливые обиды и т.п.

Домашнее задание: Закончи предложение: «Я обижаюсь, когда...», нарисуй выражение лица обиженного человека. Подумай и запиши или нарисуй, как реагируют на обиду уверенные, неуверенные и грубые люди.

Ритуал окончания занятия.

Занятие 5

Тема: Обида (продолжение).

Цель: выявить причины обиды и досады, научиться с ними справляться.

Ритуал начала занятия.

Обсуждение домашнего задания. Желающие зачитывают окончание предложения «Я обижаюсь, когда...», а ведущий спрашивает, у кого еще подобные ситуации вызывают обиду. Подчеркивается, что названные ситуации обидны для большинства людей и об этом надо помнить, когда ты обижаешь других.

Упражнение 1. «Как выразить обиду и досаду».

Цель: проанализировать способы выражения обиды и досады.

Обсуждается домашнее задание: как реагируют на обиду уверенные, неуверенные и грубые люди.

Затем из «волшебного ящика» все по очереди вытаскивают половинки открыток. На этих половинках записаны: а) роль «обидчика», в чем состоит обида; б) роль «обиженного», как он реагирует на обиду, как ведет себя (уверенно, неуверенно, грубо). Задача - соединить открытку вместе (найти свою половину) и разыграть сценку для всех. Ведущий подчеркивает, что сценка должна быть сыграна в утрированной форме, с подчеркнутым, акцентированным поведением. Предлагает школьникам самим решить, будут ли они разыгрывать сценки с куклами или без них, указывая, что кукла - это в каком-то смысле способ уйти от себя, скрыться за маской.

Сложность в том, что половинок с ролью «обидчика» в три раза меньше, чем с ролью «обиженного». В результате должны получиться группки по 4 человека, в чем ребята убеждаются сами, как бы увидев воочию, что возможна разная реакция на одну и ту же ситуацию. В случае необходимости можно добавить роли «обиженного»: например, людей с высоким и низким чувством собственного достоинства, наблюдателя и т.п.

Дается 10-15 минут на подготовку выступления. Затем каждая группа проигрывает свою сценку. После каждого выступления проигрываются «удачные» и «неудачные» способы (т.е. дети в шаржированной форме изображают наиболее яркую черту своей роли - например, неуверенный начинает дрожать или плакать, а грубый - лаять).

После того как все выступили, проводится обсуждение: чем говорят те или иные формы поведения. Составляются и записываются на доске и в дневниках эффективные или эффективные способы выражения обиды, досады.

Домашнее задание: Последи за собой в перерыве: как я реагирую на обиду.

Описать это или нарисовать (в конкретной или абстрактной манере).

Ритуал окончания занятия.

Занятие 6.

Тема: Как справиться с раздражением, плохим настроением.

Цель: определить причины раздражения, плохого настроения и как с ними справляться.

Ритуал начала занятий.

Обсуждение домашнего задания. Реакция на обиду, как еще одна «футболка с надписью», способ предъявить себя. Эта запись (и частное сообщение) делается на обложке дневника спереди и сзади. Еще раз подчеркивается бесцельность реакций на обиду типа «Они все пожалеют», «Наказать обидчика» и т.п. Разговор подводится к мысли о необходимости уметь справляться со своим плохим настроением, раздражением и т.п.

### **Упражнение 1.**

Цель: определить ощущения, которые возникают при хорошем настроении.

«Назови 5 ситуаций, вызывающих ощущение: "Чувствую-себя-хорошо". Воспроизведи их в своем воображении, запомни чувства, которые при этом возникнут». «Теперь представь, что ты кладешь эти ощущения в надежное место и можешь достать их оттуда, когда пожелаешь». Нарисуй это место и назови эти ощущения.

Краткое обсуждение выполнения задания.

### **Упражнение 2. «Аукцион».**

Цель: определить способы преодоления плохого настроения.

По типу аукциона предлагается как можно больше способов, помогающих справиться с плохим настроением. Все способы, принятые аукционистом (ведущим), фиксируются на доске, а затем записываются в дневник.

### **Упражнение 3. «Вверх по радуге».**

Цель: продемонстрировать способ саморегуляции, выявить дополнительные способы расслабления.

Участников просят встать, закрыть глаза, сделать глубокий вдох и представить, что вместе с этим вдохом они взбираются вверх по радуге, а выдыхая - съезжают с нее, как с горки. Упражнение повторяется 3 раза. После этого желающие делятся впечатлениями. Затем упражнение повторяется еще раз с открытыми глазами, причем количество повторений увеличивается до семи. После краткого обсуждения впечатлений учащимся предлагают простые способы расслабления (например, максимально напрячь все мускулы, а затем расслабить их). Указывается на значение каждого из этих упражнений или их комплекса для регуляции собственных эмоциональных состояний.

Домашнее задание: «ПРЕДСТАВЬ, ЧТО ТЫ ЧУВСТВУЕШЬ, КОГДА...» Это начало фразы записывается на доске, а сами задания даются школьникам на заранее заготовленных карточках. Каждый должен выполнить хотя бы два из них по собственному выбору:

1) ...Тебе не хочется что-то делать, но ты настраиваешь себя на то, чтобы все-таки сделать это (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

2) ...кто-либо говорит тебе, что ты должен делать, в то время как ты можешь решить самостоятельно, что тебе делать (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

3) придумай свое собственное приятное ощущение о чем-то, не совсем приятном. Вспомни, когда тебе было плохо, грустно, терялось самообладание, и представь, что ты вполне можешь управлять собой и ситуацией (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

4) забеги немного вперед, когда нужно будет что-то делать независимо от твоего желания, и попробуй в своем воображении создать к этому хорошее чувство (опиши или нарисуй «хорошее» и «плохое» чувство, что происходит, когда они сталкиваются по твоему желанию).

Ритуал окончания занятий.

Занятие 7.

Тема: Наши чувства, желания, настроения. «Стоп! Подумай! Действуй!»

Цель: научить определять чувства другого человека, его желания и настроение.

Ритуал начала занятий.

Упражнение 1.

Цель: научиться определять настроение.

Из «волшебного ящика» каждый участник достает задание на выражение определенного чувства: радости, скуки, грусти, заинтересованности, раздражения и т.п.

Листок с заданием никому не показывается. Ведущий говорит, что во время последующей игры каждый должен будет выразить заданное чувство, а остальные - догадаться, какое чувство он выразил.

Затем ребятам предлагается в течение 15 минут поиграть в игру «Стоп!

Подумай! Действуй!», объединившись в группы по 3-4 человека. Каждая группа получает описание ситуации, три карточки и листы бумаги для ответов. Для каждой группы ситуации разные, но все они связаны с какими-либо реальными опасностями, которые могут встретиться в жизни школьника.

Можно объединить группы по «половому» признаку, подобрав ситуации, специфичные для девочек и мальчиков (например, для девочек: на улице к тебе подходит незнакомый мужчина, представляется кинорежиссером и предлагает немедленно поехать на киностудию).

Например: большие ребята требуют денег; зовут «попробовать» водку, табак или наркотики; нашли снаряд или гранату и т.п.

Игра проходит следующим образом. После того как школьники ознакомятся с ситуацией, они берут первую карточку: «СТОП!» На этой карточке раскрываются переживания, чувства, желания школьника, которые могут возникнуть в этой ситуации.

Задача участников - в течение 4-х минут обсудить ситуацию и те переживания, которые она вызывает, и либо согласиться с ними, поставив на листке «+», либо отказаться (поставить «—») и записать свои (в этом случае добавляется 3 минуты).

Затем берется вторая карточка: «ПОДУМАЙ!» На ней записаны три возможные реакции. В течение 3—4-х минут члены группы должны обсудить, подходят ли эти реакции к предложенной ситуации, и при желании дописать на листке свои.

На последней карточке написано одно слово «ДЕЙСТВУЙ!» На листах бумаги школьники должны изложить каждый свое решение проблемы.

После этого в течение 10 минут проводится общее обсуждение. Каждая группа рассказывает предложенную ей ситуацию и те способы выхода из нее, которые они нашли. Ведущий выделяет конструктивные решения и обращает внимание участников на значимость трех предложенных этапов «Стоп! Подумай! Действуй!» для избежания неприятностей, несчастных случаев, уверенного поведения в трудных и опасных ситуациях.

Ведущий напоминает о задании «выразить чувство», предлагает каждому написать, какое чувство выразили, по его мнению, другие члены его группы, и затем сравнить с тем, каково было задание на самом деле.

Обсуждение: наши чувства, настроения, желания: когда они помогают, когда мешают нам. Как они соотносятся между собой. Что важнее - уметь выражать свои чувства в открытой и вместе с тем «культурной» форме или уметь скрывать их. Умение выражать свои чувства и умение управлять ими. Обсуждение домашнего задания 13-го урока.

Домашнее задание: закончи предложения: «Счастливее всего я чувствую себя, когда... «Хуже всего я чувствую себя, когда... «Никак не могу понять, почему я... «Моя жизнь была бы счастливее, если бы я... «Главное, что я хотел(а) бы в себе изменить, это... Ритуал окончания занятий.

### **Занятие 8**

Это должно быть заранее оговорено с участниками.

Тема: Звездная-карта собственной жизни. Вручение телеграмм. Контракт с самим собой.

Цель: определить дальнейший путь своего развития, закрепить пройденное.

Упражнение 25. «Моя Вселенная».

Цель: построить свой дальнейший маршрут развития.

Школьникам раздаются «форматки» для черчения или рисования. В центре листа надо нарисовать солнце (как уже делалось) и в центре солнечного круга написать крупно букву «Я». Затем от этого «Я» - центра своей Вселенной - надо прочертить линии к звездам и планетам:

- Мое любимое занятие...
- Мой любимый цвет...
- Мое любимое животное...
- Мой лучший друг...
- Мой любимый звук...
- Мой любимый запах...
- Моя любимая игра...
- Моя любимая одежда...
- Моя любимая музыка...
- Мое любимое время года...
- Что я больше всего на свете люблю делать...
- Место, где я больше всего на свете люблю бывать...
- Мой любимый певец или группа...
- Мои любимые герои...
- Я чувствую у себя способности к...
- Человек, которым я восхищаюсь больше всего на свете...
- Лучше всего я умею...
- Я знаю, что смогу...
- Я уверен в себе, потому что.

Ведущий говорит о том, что «звездная карта» каждого показывает - у всех много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что для всех нас - общее. Поэтому мы нужны друг другу, и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить.

Этот список может быть дополнен или сокращен по усмотрению педагога. Желательно все же, чтобы количество «планет» не превышало 20-ти, оптимально: 10-20.

Торжественная раздача «телеграмм». Содержание «телеграмм» не обсуждается.

Последняя страница дневника: «Контракт с самим собой». Раздача дневников. Завершение занятий. Заключительное слово ведущего.

В конце занятий целесообразно назначить индивидуальные или групповые встречи для тех, кто хотел бы обсудить что-либо с педагогом или с педагогом и небольшой группой одноклассников.