

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

П.В. ДЯЧУК

**ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Умань-ПП Жовтий О.О.

2016

УДК 373.3
ББК 74.202.21
Д 99

Рецензенти:

О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Г.О. Васьківська – доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України;

І.І. Доброскок – доктор педагогічних наук, професор ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

О.М. Коберник – доктор пед. наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Друкується за рішенням Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(протокол №10 від 26 квітня 2016 року)

Д 99 Дячук П.В. Формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності : монографія / П.В. Дячук; [рец. О. А. Біда, Г.О. Васьківська, І.І. Доброскок, О.М. Коберник] – Умань: [П.П. Жовтий О.О.], 2016. – 210с.

У монографії подано теоретичне обґрунтування формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності. Практичне значення результатів дослідження полягає у виявленні дидактичних умов, які оптимізують процес формування самооцінки учнів молодшого шкільного віку у навчальній діяльності. Знання особливостей та умов формування цього найважливішого особистісного утворення, яке є фундаментом для подальшого саморозвитку і самовдосконалення, дасть змогу учителям початкових класів планувати спрямовані дії, що сприятимуть становленню учня як суб'єкта навчальної діяльності та спілкування. Матеріали монографії можуть бути використані: у масовій шкільній практиці, для розширення курсів лекцій, практичних і семінарських занять у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації; при укладанні підручників, посібників, методичних рекомендацій для студентів, учителів, науковців, а також у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

УДК 373.3
ББК 74.202.21
© Дячук П. 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	7
1.1. Сутність самооцінки, її структура і функції в особистісному розвитку.....	7
1.2. Спільна форма навчальної діяльності як чинник формування самооцінки молодших школярів	31
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ САМООЦІННИХ СУДЖЕНЬ	54
2.1. Особливості організації навчальної діяльності молодшого школяра в контексті становлення самооцінки.....	54
2.2. Дидактичні засади організації співпраці вчителя і учнів у навчальній діяльності.....	81
РОЗДІЛ 3. ВПЛИВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	103
3.1. Методика проведення та основні результати констатувального експерименту.....	103
3.2. Формування рефлексійних умінь у молодших школярів на початковому етапі становлення самооцінки.....	121
3.3. Формування самооцінки у навчальній діяльності на вищій стадії її розвитку	131
ВИСНОВКИ	148
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	161
ДОДАТКИ	189

ПЕРЕДМОВА

Нова концепція початкової освіти, поряд з виконанням традиційних завдань, зобов'язує школу створити умови для різнобічного розвитку особистості дитини, її самоствердження та творчої самореалізації, формування людини з новим рівнем свідомості, яка володітиме новим мисленням, високою культурою життєвого самовизначення. Водночас усвідомлюватиме себе індивідуальністю, членом суспільства і представником людства. Така людина спроможна самостійно формувати цілі, знаходити оптимальні шляхи їх досягнення, брати на себе відповідальність за свої вчинки і діяльність, здатна до оцінки і самооцінки.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти зумовлює побудову навчання в початковій школі на засадах особистісно-орієнтованого, компетентісно-діяльнісного підходів [224]. Метою освіти стає загальнокультурний, пізнавальний і особистісний розвиток учнів, що забезпечує формування ключових компетентностей, і зокрема, такої ключової компетенції, як уміння вчитися (Савченко О. [242, с. 462]), здатність до саморозвитку та самовдосконалення. Останнє вимагає сформованості у дитини уявлення про себе і свої можливості, вміння всебічно та об'єктивно оцінювати особливості своєї особистості і діяльності, приймати роль учня, правильно вибудовувати свої взаємини з оточенням. Тобто, йдеться про певний рівень сформованості самооцінки. Саме тому педагоги покликані не лише збагачувати учнів певним обсягом знань, способами дій, а й формувати в них критичне ставлення до своїх можливостей, успіхів, навички самооцінки у навчально-виховному процесі, що стає можливим за їх систематичного та цілеспрямованого формування (Бех І. [23], Бондар В. [30], Савченко О. [242] та ін.).

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що в науці накопичено певні знання про сутність самооцінки і способи формування її у школярів.

Проблемі самооцінки присвячено численні дослідження зарубіжних учених (Бернс Р. [21], Маслоу А. [185], Роджерс К. [271], Фройд З. [258], Фромм Е. [259] та ін.).

Вітчизняні дослідники Б. Ананьєв [6], Л. Виготський [49], І. Кон [147], О. Леонт'єв [167], С. Рубінштейн [235], В. Столін [250], І. Чеснокова [262] та інші у своїх роботах розглядають самооцінку як внутрішнє ядро особистості, як її свідомий початок, як згусток індивідуальної самосвідомості, як систему уявлень про себе.

Самооцінці як особистісному утворенню відводиться центральне місце в загальному контексті формування особистості, її можливостей, здібностей, спрямованості, активності, суспільної значущості (Ліпкіна Г. [171], Матіс Т. [187] та ін.). Дослідженню структури самооцінки, її форм, особливостей формування в онтогенезі присвячено роботи Б. Ананьєва [6], А. Захарової [85], Е. Іванової [121] та ін. Науковцями простежено динаміку самооцінки суб'єкта (Белкін А. [15], Главінська О. [55], Ковалишен І. [141]). Також вивчаються функціональні зв'язки самооцінки із загальним процесом формування особистості школяра (Дусавицький О. [69], Загурська І. [105]). Показано значення самооцінки у міжособистісному спілкуванні (Гордєєва Ж. [59], Каракуліна Т. [132], Ларіна А. [163], Ліснівська Л. [173]).

Низка досліджень самооцінки у навчальній діяльності пов'язуються з вивченням самооцінної мотивації, зі співвідношенням особистісної і навчальної самооцінки, із взаємозв'язком самооцінки та рівнем домагань (Амонашвілі Ш. [4], Андрєєва М. [5], Каракуліна Т. [132], Ліпкіна Г. [172], Цукерман Г. [261]), формуванню самооцінки в учнів (Заміщак М. [108], Катрич Г. [133], Ліпкіна Г. [172], Пеньковська Н. [210], Токарська Т. [254], Чеснокова І. [262]), з особливостями формування самооцінки в умовах міжособистісного спілкування (Главник О. [56], Кащенко О. [135], Мудрик А. [197], Шевченко Н. [264]), зі шляхами формування самооцінки в умовах навчальної діяльності (Костюк Г. [154], Столін В. [250] та ін.).

Здійснений аналіз науково-методичних праць з проблеми формування самооцінки свідчить, що, здебільшого, акцентується на процесі виховання. Самооцінка розглядається багатьма науковцями як розуміння людиною своїх якостей, властивостей, а поза увагою дослідників залишається сам процес самооцінювання, у якому виникає, перевіряється, доповнюється уявлення дитини про себе.

У дослідженнях Б. Ананьєва [6], К. Бардіна [13], Л. Божович [28], Д. Ельконіна [266], Г. Ліпкіної [171], Г. Цукерман [261] та ін. переконливо показано, що сенситивним періодом для становлення самооцінки як особливого компонента самосвідомості є молодший шкільний вік. Основні досягнення цього віку обумовлені провідним характером навчальної діяльності, тож починати формувати адекватну, критичну самооцінку слід саме в початкових класах, у процесі навчальної діяльності молодших школярів, створюючи сприятливі умови, за яких діти стають у самооцінці самостійними.

Особливі функції у формуванні самооцінки учня відіграє навчальна співпраця. Це сприяє розвитку у школяра потреби і здатності оцінювати і порівнювати себе з іншими. Завдяки цьому створюються умови, що оптимізують становлення позитивних характеристик самооцінки. У ході спільної навчальної роботи самооцінка учнів набуває більш виражену рефлексійність, критичність і обґрунтованість, що досягається зверненням дитини до аналізу своєї діяльності, її процесу та результатів. Зміни в самооцінці пов'язані з усвідомленням учнями тих якостей своєї особистості, які забезпечують продуктивність навчальної роботи та її комунікативний характер. Визначальним моментом позитивних зрушень в самооцінці виступає зростання у дитини вимогливості до себе та доброзичливого ставлення до однолітків.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність самооцінки, її структура і функції в особистісному розвитку

Формування самооцінки в умовах навчальної діяльності молодших школярів потребує знання сутності самооцінки, її структури та функцій в особистісному розвитку.

У теорії особистісно-орієнтованої освіти (Ананьєв Б. [6], Бернс Р. [21], Виготський Л. [50], Ельконін Д. [266], Захарова А. [110], Кон І. [147], Ліпкіна Г. [170], Рубінштейн С. [235], Столін В. [250], Сухомлинська О. [253], Ушинський К. [256], Цукерман Г. [261], Чеснокова І. [262]) відзначається, що формування самооцінки дитини здійснюється через її стосунки зі світом, з іншими людьми і собою, за яких виявляються особистісні функції учня: орієнтації (індивідуальний світогляд); змістоутворення (визначення системи особистісних розумінь), критики (відносно до запропонованих ззовні цінностей і норм), забезпечення творчого характеру діяльності, самореалізації.

Оцінюючи себе, людина спирається на різнобічні знання про навколишній світ і саму себе. Це вимагає певного підходу до сприйняття і розуміння цього аспекту. У дослідженнях А. Захарової [113], А. Петровського [214] самооцінка розглядається як ставлення людини до своїх можливостей, особистісних якостей і зовнішніх факторів.

Успіх у вирішенні навчальних задач залежить не тільки від розумових здібностей учня, але й від її особистісних якостей. Засвоюючи у процесі навчання певні норми і цінності, школяр під впливом оцінних суджень учителів, однолітків розпочинає ставитися певним чином як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе як особистості. З

віком він з більшою мірою розрізняє свої справжні досягнення і те, чого він міг би досягти, володіючи певними особистісними якостями. У навчальному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей – одного з основних компонентів самооцінки [14; 17; 264].

В учнів початкової школи самооцінка формується, насамперед, під впливом навчання і багато в чому залежить від позитивних або негативних оцінок учителя. У дослідженнях Н. Бібік [25], О. Главінської [55], А. Захарової [110], виявлено зв'язок самооцінки з рівнем сформованості у молодших школярів навчальної діяльності і пізнавальної активності. Водночас зазначається, що у становленні самооцінки особливе значення мають підстави, на які спирається суб'єкт, оцінюючи себе, оскільки саме з їх специфікою пов'язаний рівень надійності самооцінки як механізму саморегуляції.

У самооцінці відображаються уявлення дитини про вже досягнуте, і про те, до чого вона прагне, проект її майбутнього, нехай ще не здійснений, але який відіграє значну роль у самореалізації її поведінки в цілому і навчальній діяльності зокрема [51; 119].

Викладене свідчить, що самооцінка є складним особистісним утворенням. У ній відбивається потреба дитини дізнатися про себе від інших, зростає власна активність, спрямована на усвідомлення своїх особистісних якостей. Вона включається у чисельну кількість зв'язків і відносин з усіма психічними утвореннями особистості і виступає важливим компонентом форм і видів її діяльності і спілкування [28; 63 та ін.].

Вивчення самооцінки вимагає реалізації системного підходу, і має на меті розглянути всі її прояви, виявити й характеризувати специфіку їх взаємодії [52; 109; 172; 173].

Дослідження, проведені у школах, показали, що у 55 % з 100 учнів рефлексійні уміння знаходяться на початковому рівні, 35 % – середньому, 10 % – високому (додаток). Самооцінка складається найчастіше стихійно, поза цілеспрямованим впливом з боку вчителя. Одна з причин цього, на нашу

думку, – відсутність систематичного знання про природу самооцінки, умови, закономірності її розвитку.

Учителями культивується створення певної «громадської думки», орієнтація на деякий еталон «хорошого» учня. У початковій школі часто ігнорується необхідність індивідуального стилю життя дитини, забезпечення умов для повноцінного проходження кожного етапу дитинства [52; 109; 113].

На практиці, будуючи навчально-виховну роботу, вчителі, зазвичай, узгоджують результати, що досягаються дітьми, з їхніми розумовими здібностями і ставленням до навчання, не беручи до уваги самооцінку дитини, її власні уявлення про свої здібності і про рівень реалізації цих можливостей у навчальній діяльності. Утім, саме від цих уявлень більшою чи меншою мірою залежить упевненість учня у своїх силах, усвідомлення ним здобутого результату – як успіху чи поразки, ставлення до допущених помилок, вибір завдання залежно від ступеня його складності і інших, не менш важливих, моментів навчальної діяльності.

Спостереження показують, що діти, які вміють адекватно оцінювати свою діяльність, активніші, творчо підходять до процесу навчання, краще почувуються серед однолітків [196; 220].

Емпіричний матеріал констатує, що у школах не виявлено значної кількості ситуацій, за яких учні мали б можливість проявити своє «Я», оцінити свою діяльність самостійно, а не почути звичну оцінку своєї роботи від учителя. Це негативно позначається на формуванні у дітей здатності до адекватної самооцінки своєї діяльності на уроках і у позаурочний час [73].

У проведеному нами експерименті майже 80 % дітей були уведено у ситуацію оцінювання себе та інших і не змогли це зробити.

Масова шкільна практика підтверджує відсутність цілеспрямованого досвіду формування в учнів початкової коли самооцінки на уроках. Вони звикають до того, що треба «слухатися вчителя», «учитель завжди правий». При переході до середньої шкільної ланки прагнення підлітків до вираження власного «Я» зіштовхуються з нездатністю, невмінням адекватно оцінити

свою діяльність, свої можливості, свої позитивні і негативні якості. У результаті виникає залежність від думки однолітків, втрата індивідуальності, почуття власної гідності [21].

В масовій практиці початкової школи сьогодення, стан формування адекватної самооцінки у навчальній діяльності поки ще не можна визнати задовільним. Це зумовлено недостатньо повним розглядом проблеми становлення і розвитку адекватної самооцінки в умовах навчальної діяльності.

Проблема пізнання людиною своїх внутрішніх можливостей, природи, сутності самооцінки, потребує усе більшої уваги представників різних наук, про що свідчать дослідження у філософії, психології, педагогіці. Автори справедливо зазначають, що, намагаючись оцінити себе, людина прагне зрозуміти, як оцінюють її оточуючі. Аналіз самооцінки через сутність «Я» відображений у роботах І. Беха [22], Л. Виготського [50], С. Ілляш [122], І. Кона [148], О. Леонтєва [168], Г. Ліпкіної [171], С. Максименка [183], О. Онопрієнко [202], В. Століна [250], Г. Цукерман [261], І. Чеснокової [262], І. Шапошнікової [263] та ін.

Учені в своїх роботах розглядають самооцінку як внутрішнє ядро особистості, як її свідомий початок, як згущення індивідуальної самосвідомості, як систему уявлень людини про себе [66; 79].

Людське «Я» – явище історичне. Усі поняття і терміни, якими людина себе позначає, як і критерії її самооцінки, відповідають певній культурі. Можна сказати, що поняття «самооцінка» – це варіант уявлень про людину, яка властива певній культурі [47]. Ступінь складності, диференційованості і водночас цілісності самооцінки залежить від життєдіяльності особистості. Індивідуальна життєдіяльність нерозривно пов'язана з історичним процесом розвитку суспільства, поділом суспільної праці і соціальних функцій [257].

Ідейні джерела поняття «самооцінка» мають давні витоки. Багато філософів і істориків стверджують, що у Греції людина вперше почала відкривати свій внутрішній світ. Вже Геракліт говорив про «пошуки» і

«пізнання себе». Демокрит підкреслював автономію душі і «власного я» як критерій моральних оцінок. У софіста Горгія з'являються вирази «зрадити самого себе», «заподіяти зло самому собі», що підкреслюють суб'єктивність «Я». Схожій позиції дотримувався сучасник Горгія – Антифон, який висловлював думку про необхідність «володіти собою» і «переборювати себе», бачити у самовладанні необхідну передумову справедливого ставлення до ближнього [9, с. 259].

Сократична філософія вже прямо має на увазі внутрішній діалог. Антисфен вбачав користь філософії в тому, що вона допомагає людині знаходити компроміс із самою собою, «звільняючи себе» у духовному плані [Там само, с. 261]. Серед рефлексійних формулювань, уживаних Платоном, зустрічаються «самосвідомість», «мова, звернена до самого себе», внутрішня задоволеність, «самовизначення» і «самовдосконалення». На відміну від Платона, Плутарх у життєписах людей порушував питання «про допустимість однакового підходу до свого власного і чужого життя, ставлення до себе і до іншого». Сенека писав про те, що всяке міркування і дія мають виходити не з зовнішніх умов, а з власного «Я». Він говорив про те, що основа моральності – внутрішній діалог, суд людини над самою собою, у якому вона є обвинувачем, захисником і суддею. Людей робить поганими і безвідповідальними те, що ніхто не думає про своє життя. «Дивися усередину себе» – говорив Марк Аврелій [1, с. 100].

Європейське середньовіччя відкрило нові грані проблеми особистості та її самооцінки. Середньовічна людина не фіксувала увагу на своїх відмінностях від навколишніх. Однак, середньовічне мистецтво і філософія прокладали «шлях із простору зовнішнього світу у внутрішні простори людської свідомості». «Не блукай поза, а ввійди усередину себе», – цей принцип Августина Аврелія підхопила чернеча культура XI–XII ст. Відхід від світу, самозречення, перепліталися в релігійних поглядах з підвищеною цікавістю до внутрішнього, духовного «Я» [9, с. 12].

Мислителі XII ст. надавали великого значення самосвідомості. «Ніхто не гідний більшого презирства, ніж той, хто нехтує пізнанням самого себе», писав Іоанн Салісберійський. Одна з книг того часу називалася «Етика, або Пізнай самого себе» (Абеляр). Саме у релігійних колах зародилися перші середньовічні автобіографії, спогади, листи. У цих оповідях про свої сумніви і вагання в питаннях віри, каяття, виникали зачатки самоствердження і гордості за власну справу. Стала обов'язковою індивідуальна сповідь. Водночас, потрібне було внутрішнє каяття, тобто – самооцінка своєї діяльності. Але у середньовічному сприйнятті індивідуальне «Я» і процес самооцінювання не могли мати великого значення у житті людей. Для середньовічної людини «знати самого себе» означало «знати своє місце» [9, с. 56].

Розпочинаючи з епохи Відродження, ставлення до проблеми самопізнання, самооцінювання змінилося. Леонардо да Вінчі говорив про те, що «людина є модель світу». І вона починає відкривати себе». Самопізнання вчений розглядав як передумову і компонент самовизначення. Багатогранніша особистість нового часу шукає відокремлення від інших, добровільно усамітнюється. Але вона переживала самотність як дефіцит спілкування і нездатність виразити свої внутрішні почуття, переживання.

Нестача рефлексії частково компенсується у XVII ст., коли з'являються літературні портрети, мемуари, листи. Для людини епохи Просвітництва ритуал і життя тотожні, і від рефлексії з приводу свого становища в суспільстві людина поступово підійшла до питання про природу свого справжнього «Я» [243].

Європейська філософія XVII–XVIII ст., у якій людська самооцінка стала предметом пильної уваги, і формувала витоки розкриття таємниці «Я». Проблема особистості цікавила філософів переважно у двох планах: яка цінність особистості і способи її самореалізації, способи і межі самопізнання. «Немає більш плідного заняття, як пізнання самого себе», – писав Р. Декарт. Для Декарта ідея «Я» – вроджена [65, с. 117].

На думку Д. Локка, всі ідеї з'являються або від відчуття, або від рефлексійності. Він погоджувався з тим, що людина усвідомлює своє існування інтуїтивно, адже немає нічого достовірнішого за власне існування. Але в основі цієї інтуїції лежить внутрішнє відчуття, що має бути осмислене. Локк вважав, що, тільки досягнувши певного віку і накопичивши знання про зовнішній світ, люди починають міркувати серйозно про те, що відбувається усередині них [176, с. 255].

У XVIII ст. предметом дослідження стає усвідомлене минуле і усвідомлене становлення внутрішнього «Я». Самооцінка передбачає наявність в індивіда інформації про себе. І. Кант говорив, що свідомість самого себе вже містить у собі двояке «Я»:

- «Я» – як суб'єкт мислення (чисто рефлексійне «Я»);
- «Я» – як об'єкт сприйняття, що робить функціональним внутрішній досвід [106, с. 317].

Гегель виокремлював такі ступені розвитку здатності оцінювати самого себе, що відповідають фазам розвитку людської діяльності:

- одинична самосвідомість (усвідомлення існування власної відмінності від інших об'єктів);
- визначена самосвідомість (характеризується виникненням міжособистісних взаємин: людина усвідомлює себе існуючою для інших, свідомість своєї індивідуальності переростає у свідомість своєї неповторності);
- загальна самосвідомість (моральне усвідомлення спільності).

У своєму дослідженні ми спираємося на «Я» – суб'єкт і «Я» – об'єкт (за І. Кантом [130]), на ідеї розвитку самосвідомості (за Г. Гегелем [46]) та інші філософські витоки, що склали методологічну основу нашої роботи. З аналізу філософських робіт з проблеми самооцінки можна зробити висновок, що нині питання пізнання людиною самої себе, як і в минулому, викликають інтерес у межах філософії освіти, теорії навчання і педагогічної практики в цілому.

На відміну від філософських теорій, що намагаються розкрити внутрішню природу і сутність самооцінки, психологія і педагогіка розглядають її механізми, умови і засоби формування [120].

Становленню самооцінки у різних видах діяльності присвячені дослідження зарубіжних педагогів і психологів Р. Бернса [21], А. Маслоу [185], К. Роджерса [271], З. Фрейда [258], Е. Фромм [259]. Специфіка трактування особистості у зарубіжній психології і педагогіці, як правило, полягає в тому, що вона прямо проектується на розуміння сутності самооцінки: вона або, як і особистість, визнається конфліктною, або розглядається як протиставлення справжнього і демонструвального уявлення про себе.

Самооцінка як особистісне утворення посідає чільне місце у загальному контексті формування особистості, її можливостей, здібностей, спрямованості, активності, суспільної значущості [118] (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Психологічна інтерпретація самооцінки особистості і механізмів її становлення та розвитку

Ідейні напрями, диференціація поняття «самооцінка»	Автори ідей
Розглядається структура самооцінки у вигляді двох компонентів – когнітивного й емоційного. Перший – відображає знання людини про себе в різному ступені оформленості й узагальненості, другий – ставлення до себе	Д. Ротгер Т. Каракуліна
Підкреслюється висока регулятивна здатність самооцінки	Е. Фромм Г. Ліпкіна
Регулятивна здатність самооцінки розглядається в прямій залежності від розвитку здатності діяти розумово	Д. Келлі
Будь-яка експериментальна чи життєва ситуація переживається й оцінюється суб'єктом у світлі свого довгострокового досвіду	Р. Уайлі
Формування самооцінки в молодшому шкільному віці багато в чому пов'язане з включенням дитини в систематичний процес навчання, спілкуванням з дорослими й однолітками	Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Бардін
Молодший шкільний вік сприятливий до формування самооцінки. Це пов'язано зі зростанням пізнавальних можливостей дитини, посиленням інтересу до себе, схильністю до самостереження	Е. Еріксон А. Захарова, Т. Андрущенко
Вдоволеність, яка відображає високий рівень самоповаги особистості – це виокремлюється як важлива умова продуктивної активності особистості, що веде до реалізації її творчого потенціалу	Р. Бернс А. Маслоу

Продовження таблиці 1.1

Загальна оцінка узгоджується з мірою впевненості суб'єкта в собі, з «силою я», тобто з розвитком вольових якостей	С. Рубінштейн
Завдяки прогностичній функції самооцінка включає уявлення особистості про своє майбутнє, про власні перспективи	М. Ярошевський
Самооцінка включена в мотиваційну сферу особистості, завдяки чому людина прагне розвитку своїх здібностей	Т. Каракуліна
Рівень адекватності самооцінки значною мірою визначається змістом і обсягом умінь у галузі діяльності, якою зайнятий суб'єкт	Л. Бороздіна, К. Юнг
Самооцінка – цінність, значущість, якою індивід наділяє себе в цілому й окремі сторони своєї особистості, поведінки. Основа самооцінки – система особистих цінностей	Г. Олпорт В. Зінченко
Самооцінка – показник ступеня задоволення своєю діяльністю	Р. Мейлі Р. Кеттел
Самооцінка – співвідношення особистістю досягнутих успіхів і подоланні поставленої мети	В. Джемс Е. Фромм
Самооцінка – фіксація результату пізнання себе	І. Чеснокова В. Скіннер

Питання самооцінки розглядаються у роботах Б. Ананьєва [6], Л. Божович [28], А. Захарової [111], І. Кона [148], Г. Ліпкіної [170], К. Роджерса [271] та ін. Аналіз наукових праць показує, що зміст поняття «самооцінка» у розумінні авторів багато в чому збігається. У працях науковців самооцінка представлена як особистісне утворення, яке бере участь у регуляції поведінки і діяльності; як характеристика особистості, її центральний компонент, що формується за активної участі самої особистості і яка відображає своєрідність її внутрішнього світу.

У роботах К. Балютіної самооцінка пов'язується з рівнем вимогливості до себе і включається у структуру потреб людини [11, с. 25].

Поняття самооцінки К. Леонович [166] розглядає як цінність, якою індивід наділяє себе в цілому й окремі сторони своєї особистості. Основу самооцінки складає система особистісних утворень індивіда, прийнятих ним як система цінностей. У роботах І. Ковалишина йдеться про самооцінку, як про «саморегуляції, що визначають напрям і рівень активності людини, її відношення до світу, інших людей, самого себе» [141, с. 48].

Існує декілька трактувань самооцінки: самооцінка – показник ступеня задоволеності собою; самооцінка – відношення успіху до вимог особистості; самооцінка – фіксація результату пізнання себе [197, с. 150].

Отже, самооцінка – це психічна система, що функціонує на різних рівнях. Людина виступає для самої себе як особливий об'єкт пізнання. Пізнання себе включене в ще більш широкий процес пізнання зовнішнього світу і здійснюється в безупинній взаємодії людини зі світом. Як складне психологічне явище самооцінка не може бути ізольованою від усіх інших проявів психічного життя людини: вона пов'язана з її мисленням, пам'яттю тощо [239].

У самооцінці виокремлюють два аспекти: операційно-процесуальний і структурний. Їх вивчення спрямоване на: розкриття шляхів, умов і способів становлення і функціонування самооцінки, на вияв її особливостей як особистісного утворення [44].

У роботах Л. Бороздиної [32], І. Боязитової [36], Г. Ксендзової [159] ситуація самооцінювання включає два аспекти аналізу: об'єктивну реальність, на перетворення якої спрямована активність суб'єкта, і його власні якості, що забезпечують цю активність. Зміст самооцінки інтегрує в собі висновки цих двох напрямів аналізу. Таке розуміння самооцінки висуває на перший план розгляд використовуваних суб'єктом засобів її забезпечення, до яких належать вироблені особистістю моральні цінності і результати безпосереднього аналізу об'єктивних і суб'єктивних чинників. Від того, як суб'єкт зуміє «скористатися» цими засобами залежить надійність і дієвість самооцінки як механізму саморегуляції.

Відомі психологи підкреслювали, що особлива роль у цьому процесі належить рефлексійним діям. Так, Л. Виготський виходив з того, що рефлексія дає змогу людині бачити себе у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» діюче, що міркує й оцінює [49, с. 43].

Е. Фромм справедливо зазначав, що рефлексія наділяє самосвідомість зворотним зв'язком, завдяки якому суб'єкт може оцінювати мету з погляду

перспектив успіху, корегувати її з урахуванням особистих норм і почувати себе відповідальним за можливі результати [259].

Керуючись рефлексійними діями, суб'єкт свідомо висуває цілі діяльності і поведінки, будує програми їх здійснення, осмислює свої потреби в системі прийнятих цінностей, прогнозує наслідки виконуваних дій і вчинків. Високий рівень розвитку самооцінки порівнюється з наявністю у суб'єкта умінь обґрунтувати, актуалізувати використовувані засоби її забезпечення [196].

Самооцінка є найважливішим чинником мобілізації людиною своїх сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу. Як механізм саморегуляції самооцінка задіяна в усіх сферах життєдіяльності людини: у будь-якій діяльності, у поведінці, пізнанні, спілкуванні. Самооцінка включена у мотиваційну сферу особистості [261].

Природу самооцінки можна досліджувати з позицій: адекватності (реалістична, об'єктивна); неадекватності (завищена, занижена); стійкості – нестійкості; стабільності – динамічності; усвідомленості – неусвідомленості [265, с. 27].

Процесуальні характеристики самооцінки, що відображають особливості її формування і функціонування, можна розглядати з позицій аргументованості, рефлексійності, надійності, дієвості [132].

Розрізняються самооцінки і за модальністю. Вони можуть виявлятися в категоричній формі, що відбиває впевнену оцінку суб'єктом своїх психічних і фізичних якостей, у проблематичній, реалізуючій рефлексійне ставлення суб'єкта до себе [151].

У своєму дослідженні ми виходили з психолого-педагогічних основ розвитку особистості, розкритих у працях Б. Ананьєва [6], О. Леонтєва [167], С. Рубінштейна [235] (самооцінці відводиться провідна роль у рамках дослідження проблем самосвідомості: вона характеризується як основа цього процесу, показник індивідуального рівня розвитку, його особистісний аспект).

Останнім часом у педагогічній науці з'явилася низка праць з проблеми самооцінки. Інтерес до цього особистісного утворення безупинно зростає. Багато цікавих думок щодо розвитку самооцінки можна знайти у К. Балютіна [11], Л. Бороздиної [32], Л. Бреславець [37], І. Вакар [38], Т. Васильчик [39], Н. Ліфарєвої [175], М. Матюхіної [188], О. Музики [198], Н. Пеньковської [211] та ін.

Наукові положення про взаємодію вчителя й учнів в умовах сучасної школи і специфіка прояву самооцінки в навчальній діяльності учнів початкової школи викладені у роботах С. Боголепової [29], Ж. Гордєєвої [59], І. Загурської [105], О. Рідкоус [231] та ін.

Педагоги-дослідники В. Білопола [26], К. Леонович [166], С. Лісова [174], О. Леонтєв [167], В. Москаленко [195], О. Онопрієнко [202], А. Пасічніченко [205] схильні до думки, що формування самооцінки є важливою умовою розвитку самостійності учнів і активності, підвищення результативності учнівської діяльності.

Експериментальний досвід з формування і розвитку самооцінки був накопичений у дослідженнях О. Главник [56], С. Максименка [182], Н. Шевченко [264], на основі яких вони дійшли висновку, що на процес формування самооцінки істотно впливає атмосфера у класі та ситуація на уроках. Вони порівняли самооцінку із взаємооцінкою членів колективу, а також оцінку цих якостей вчителями й учнями-експертами, що дало змогу виявити випадки неадекватності самооцінок, порівняти виявлені тенденції з рівнем розвитку колективу, зі змістом його життя.

У роботах окремих учених розглядався вплив успіхів і невдач у діяльності на формування адекватної самооцінки особистості. На фактичному матеріалі встановлено, що загальна успішність колективу у навчальній діяльності позначається на його самооцінці. Дослідники переконливо говорять про те, що навчальна діяльність, будучи для школярів провідною, є потужним джерелом формування самооцінки (Дусавицький О. [69], Міщанова І. [191], Рябкова К. [238]).

Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.), що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів і розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкової школи, зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти, вимагає нового підходу до проблеми розвитку самооцінки особистості, зміни діяльнісних характеристик навчання, використання можливостей різних засобів навчання [224].

Здійснений аналіз наукових джерел дає конструктивний матеріал для розгляду сутності самооцінки, її місця у формуванні особистості учня: для добору засобів його розвитку; навчання, з орієнтацією на особистісну його значущість. Це спонукає звертатися до джерел формування самооцінки, а джерела ми бачимо у навчанні, спрямованому на самореалізацію кожної особистості і на її успішну взаємодію з вчителями і з учнями [53].

Самооцінку не можна розглядати поза суспільством, тому що людина – істота соціальна і знаходиться у залежності від оточуючих. Процеси взаємодії людей усередині групи і з групами проаналізовано у роботах В. Бехтерева [24], А. Дусавицького [69], Р. Немова [200], Г. Цукерман [261] та ін.

Наукові положення про взаємодію вчителя й учнів в умовах сучасної школи і специфіки її в навчальній діяльності учнів початкової школи представили у своїх роботах К. Бардін [13], Г. Кіцун [139], А. Пермінова [212] та ін. До проблем самооцінки зверталися педагоги В. Кан-Калік [128], Т. Каракуліна [131], А. Мудрик [197], О. Сухомлинська [253], Г. Цукерман [261] та ін.

Упродовж усієї історії філософських і психолого-педагогічних досліджень, які мали на меті розгляд самооцінки як важливого особистісного утворення, тривав пошук засобів становлення адекватної самооцінки. Правильна постановка цілей формування будь-якої якості особистості

потребує знання тих ознак, за яких вона виявляється. Сутність об'єкта розкривається у його структурі.

Теоретичний аналіз свідчить, що в науковій літературі не існує єдиних позицій щодо розгляду структури самооцінки. Зокрема А. Захарова розглядає структуру самооцінки за двома компонентами – когнітивним та емоційним – що функціонують у нерозривній єдності. Когнітивний відображає знання людини про себе в різній сформованості й узагальненості, емоційний – ставлення до себе з урахуванням негативного досвіду. Знання про себе людина здобуває в соціальному контексті, і вони неминуче емоційні. Однак якісних розбіжностей виокремлених компонентів додає їх єдності внутрішньо диференційованого характеру, у зв'язку з чим розвиток кожного з них має свою специфіку [110, с. 92].

Варто зауважити, що науковці одностайно зазначають тісну взаємодію когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів самооцінки. Їх важко розділити, вони дуже тісно пов'язані між собою. На думку Л. Поміткіної і Т. Ковальнової, «когнітивний підхід до емоційних розладів змінює погляд людини на саму себе і власні проблеми. Відмовившись від уявлень про себе як про безпомічне породження біохімічних реакцій, сліпих імпульсів чи автоматичних рефлексів, людина отримує можливість побачити в собі істоту, не тільки схильну породжувати помилкові ідеї, але й здатну відмовитися від них або виправити ці ідеї. Тільки визначивши і виправивши помилки власного мислення, людина може створити для себе життя з більш високим рівнем самовдосконалення [222, с. 71]».

На основі здійсненого аналізу наукових праць структуру самооцінки подаємо у такий спосіб.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. Мотив – це те, що відповідає певній потребі людини і спонукає її до певної діяльності. Мотивація навчання розглядається як поняття, яке включає в себе усі види спонукань – мотиви, потреби, прагнення, цілі, ідеали тощо, як система мотивів, що виражають усвідомлене прагнення до діяльності, у тому числі до навчання;

як сукупність усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому, як те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона вдосконалюється [29, с. 118; 168, с. 180].

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується позитивним ставленням до дії самооцінки, потребою дізнатися про себе, про свої позитивні і негативні характеристики, прагненням домогтися успіху в спільної діяльності, показати себе з кращого боку. Знання про себе у дітей постійно «забарвлюються» емоціями, а емоції «забарвлюють» знання, змінюють їх. Саме емоції додають самооцінці характер задоволеності чи незадоволеності собою. В учнів початкової школи у процесі самооцінювання виділяються мотиви уникнення покарань, важливості діяльності оцінювання, поєднання позитивних мотивів у розумінні сутності процесу самооцінювання, інтересу до діяльності [198, с. 46; 210, с. 104].

2. Когнітивний компонент самооцінки – це комплекс знань про себе, які можуть бути як обґрунтованими, так і необґрунтованими. Показники когнітивного компонента самооцінки: міра реалістичності, спосіб орієнтації при обґрунтуванні самооцінки, різноманітність і широта самооцінних суджень, форма (проблематична або категорична) вираження суджень про себе.

Основу когнітивного компонента складають знання людини про себе – ситуативні чи стійкі, позитивні чи негативні, більш чи менш значущі для особистості. Когнітивний компонент можна трактувати як операцію порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з обраними еталонами, фіксацію можливостей неузгодження цих величин. Функціонування когнітивного компонента визначається ступенем сформованості у суб'єкта гностичних здібностей. З віком дитина опановує більш досконалі способи оцінювання, її знання про себе розширюються, стають усвідомленішими [135, с. 29].

3. Емоційний компонент самооцінки це – трактування термінів «прийняття-неприйняття себе», у яких відображений різний ступінь

задоволеності собою, повага, симпатія до себе. З формуванням емоційного компонента самооцінки пов'язують наявність чи відсутність у суб'єкта почуття захищеності.

Компоненти самооцінки – когнітивний і емоційний – пронизують усі її форми, види і рівні. У літературі вони описуються з використанням різних термінів – «раціональний», «гностичний», «афективний», «особистісний», «захисний». Не змінюючи сутності характеристик цих компонентів, кожний із зазначених термінів вносить у їх розуміння доповнювальний зміст [254, с. 11].

Взаємодія когнітивного та емоційного компонентів можлива у таких варіантах: високий рівень розвитку когнітивного компонента може порівнюватися або з адекватно високою задоволеністю собою, або неадекватно низькою. У діяльності самооцінювання ці компоненти функціонують у нерозривній єдності: у чистому вигляді не може бути представлений жоден з них [21, с. 124].

Оптимальним вважається таке співвідношення компонентів, за яких когнітивний аспект має яскраво виражене позитивне забарвлення. Виявлено також, що в незнайомій ситуації суб'єкт «керується», насамперед, емоційними підказками [194, с. 35].

4. Діяльнісно-практичний компонент. Цей компонент самооцінки охоплює систему умінь самооцінювання. Він характеризується умінням розрізняти ознаки, за якими діти оцінюють свої позитивні і негативні якості, здібності, діяльність у групі, терпимість до критики збоку своїх товаришів.

Сутність самооцінки, на думку О. Власової, виявляється у єдності структури і функцій. Функція об'єкта розкриває, який вплив здійснює об'єкт на інші об'єкти і на розвиток системи в цілому. Отже, виявити функції об'єкта можна шляхом уточнення тієї ролі, яку він відіграє у функціонуванні системи [46, с. 278].

Саме функції сприяють інтеграції структури в єдине ціле, забезпечують її визначену автономію, тому вирішальне значення у процесі формування

особистості має виявлення функцій основних особистісних якостей у розвитку особистості в цілому.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, було виокремлено такі функції самооцінки: мотиваційну, орієнтаційну, регулятивну, рефлексійну.

1. Мотиваційна функція. Будь-які впливи лише в тому разі діють і мають належний ефект, коли вони відповідають потребам учнів. С. Рубінштейн цю закономірність виразив у такий спосіб: «Для того щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб задачі, які перед ним ставляться у процесі навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони набули значущості для учня і знайшли у такий спосіб відгук і опору у його переживаннях [235, с. 328]». Мотив відповідає на запитання: заради чого виконує людина певну діяльність.

Якщо в деяких ситуаціях, пов'язаних із зовнішнім спонуканням, домінують мотиви запобігання неприємностей, страху перед учителем, поганої оцінки, то цього не можна сказати про ситуації спільної навчальної діяльності. Навпаки, ці ситуації створюють сприятливі можливості для формування адекватної самооцінки, коли діяльність керується не прагненням одержати «бал» у щоденник чи похвалу вчителя, а бажанням дитини «довідатися про свої можливості, допомогти друзям». У цьому виявляється мотиваційна функція самооцінки [218, с. 41].

2. Орієнтаційна функція. У навчальній діяльності, при виконанні завдань рефлексійного характеру, учням потрібно орієнтуватися в системі оцінювання себе, своїх можливостей, своєї діяльності в групі. Оцінка – це результат порівняння вимог зі старанністю. У таких ситуаціях необхідна актуалізація у свідомості дитини різних варіантів поведінки. Успішне орієнтування школярів у системі самооцінки неможливе без знання її норм і еталонів [132].

3. Регулятивна функція самооцінки забезпечується її взаємодією з мотиваційною сферою людини. Вона розвивається й удосконалюється в міру того, як дитина опановує різноманітні способи самооцінювання і здобуває здатність розрізняти численні ознаки, що характеризують її саму [133].

І. Заяц, Я. Коломенський, О. Митрахович, Н. Плескачова підкреслюють високу регулятивну здатність самооцінки, яка забезпечується сформованістю пізнавального компонента самооцінки, в основі якого лежить розвинута рефлексія [229].

Регулятивні здібності самооцінки М. Козакіна розглядає у прямій залежності від розвитку здатності діяти, а у концепції змістовно-значеннєвого аналізу «дискурсивного мислення» виокремила регулятивну функцію самооцінки як компонент його рефлексійного рівня [124, с. 64].

За спрямованістю на кінцевий результат регулятивні функції самооцінки поділяються на особистісно-оцінні, контролювальні, стимулювальні, блокувальні і захисні. Тобто самооцінка не тільки виконує адаптаційну роль, але й виступає чинником мобілізації людиною своїх сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу.

Регулятивні функції самооцінки значно підвищуються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності. Успішність чи неуспішність діяльності залежить від уявлень про свої можливості не менше, ніж від самих здібностей. Наприклад, «низька мотивація навчання виявляється значною мірою обумовленою особливостями самооцінки учнів [114, с. 25]».

4. Рефлексійна функція самооцінки виявляється не тільки у знанні і розумінні суб'єктом самого себе, але і у з'ясуванні того, як інші розуміють «рефлексійного», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної навчальної діяльності, то ми розглядаємо предметно-рефлексійні стосунки, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: суб'єкт, який він є в дійсності, та суб'єкт, як він уявляє себе самого; суб'єкт, як він сприймається іншими [133, с. 5].

Перераховані функції не охоплюють повною мірою того значення, яке відіграє самооцінка у розвитку особистості. Ці функції ми розглядаємо як певний ступінь у пізнанні сутності самооцінки.

Можна виокремити три види функціонування самооцінки в часі: самооцінка може бути ретроспективною, коли оцінюється минулий досвід; актуальною, коли оцінюється нинішній день, сьогоднішні проблеми; прогностичною, коли оцінюються перспективи на майбутнє. У реальному житті всі три самооцінки знаходяться в тісному взаємозв'язку [135].

Ретроспективна самооцінка фіксує підсумки діяльності, досягнуті суб'єктом на певному рівні розвитку. Однак її призначення – не тільки підведення підсумків, але й участь у складанні суб'єктом перспективних програм власних дій. Тут краще, щоб самооцінка була набагато заниженою, щоб людина критично оцінювала те, що вже зробила, те, що вже було в її житті. Не випадково з віком саме таких самооцінок стає все більше. Завжди корисний аналіз помилок: на помилках вчаться, аналізуючи упущені можливості, неправильно обрані шляхи чи засоби. Критичний аналіз минулого підвищує надійність майбутнього.

Функція актуальної самооцінки – визначення суб'єктом правильності своїх дій у процесі діяльності. Т. Боуфард для виявлення специфіки цього виду самооцінки використовував терміни «поточна» та «інтроспективна» [270].

Функція прогностичної самооцінки – ставлення суб'єкта до своїх можливостей. Вона пов'язана з розвитком у людини здатності до прогнозування. Завдяки прогностичній функції самооцінка включає уявлення особистості про своє майбутнє, про власні перспективи [226].

Важливою характеристикою прогностичної самооцінки є властивий особистості рівень вимог до себе, основу яких складає оцінка суб'єктом своїх можливостей у тій чи іншій сфері діяльності. Прогностична оцінка – це своєрідний «спогад про майбутнє». Які поставити цілі, які вибрати шляхи для їх досягнення, які засоби застосувати і як при цьому врахувати всі свої

можливості – це те, в чому полягає зміст прогностичної самооцінки. Необхідно врахувати таке: надмірно критична самооцінка гальмує активність, стає об'єктивною перешкодою на шляху до досягнення успіху, звужує перспективи особистісного розвитку. Необґрунтована самооцінка зіштовхує дитину з реальною дійсністю і це зіткнення може виявитися для неї катастрофою. Але все-таки в прогностичній самооцінці має бути дещо більше оптимізму [35].

Самооцінку можна розглядати у двох формах: загальній і частковій.

Загальна форма самооцінки відображає загальний стиль ставлення особистості до самої себе, її загальну життєву установку. Характеристикою загальної самооцінки в зарубіжній психологічній літературі вважається задоволеність собою, що відображає високий рівень самоповаги особистості. Саме така самоповага виділяється як найважливіша умова продуктивної активності особистості, що веде до реалізації її творчого потенціалу (Бернс Р.). Не менш важливо і те, що загальна самооцінка нерідко диктує і ставлення до інших, проявляючись, наприклад, у зазнайстві, гордівливості, чи, навпаки, – у повазі і доброзичливості. Занижена самооцінка може диктувати такі форми поведінки як догоджання, підлабузництво, але може стати і основою скромності, терпимості [21].

На думку К. Роджерса, загальна самооцінка є не стільки оцінкою, скільки стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою. Таке розуміння загальної самооцінки збіднює її структуру, виводить з поля зору її когнітивний компонент. Інші дослідники порівнюють загальну самооцінку з мірою впевненості суб'єкта в собі, з «силою Я», тобто з розвитком вольових якостей. Ще один теоретичний підхід до розуміння природи загальної самооцінки реалізується в дослідженнях, що визначають самооцінку як систему особистих самооцінок, які взаємодіють між собою.

Значний вплив на загальну самооцінку особистості здійснюють її індивідуальні особливості і те, наскільки важлива для неї оцінювана якість чи діяльність. На думку зарубіжних учених Дж. Крокера, С. Лі, Л. Парка, які

проаналізували низку емпіричних досліджень, наявність чи відсутність зрушень у самооцінці під впливом невдачі у ході експерименту можуть залежати від багатьох моментів. Це і особистісні особливості індивіда, наприклад, загальний рівень самоповаги і занепокоєння; специфічні якості, що піддавалися знецінюванню в експерименті; того, як індивід оцінює інформацію про свою поразку чи успіх і наскільки він довіряє тому, що кажуть і хто каже. Дослідники дійшли висновку, що у більшості випадків індивід керується не тільки бажанням самоствердження, але й об'єктивним розумінням. Погіршення показників діяльності і занепокоєння у зв'язку з експериментальною невдачею більшою мірою може бути у випробуваних з низьким рівнем самооцінки. Інакше кажучи, будь-яка експериментальна чи життєва ситуація переживається й оцінюється суб'єктом у світлі його життєвого досвіду [271].

У динаміці свого розвитку самооцінка зазнає складних змін. Дослідники зазначають, що вона має, принаймні, два періоди існування: початкові етапи становлення самосвідомості, в міру накопичення знань про себе, та коли вже загальна самооцінка розмежовується, породжуючи часткові [139].

Часткові самооцінки відображають оцінку людиною своїх конкретних якостей, сфер діяльності, вчинків, ставлень, фізичних даних і можуть мати для людини різноступеневу значущість. Одні важливіші – гостріше переживаються, інші належать до другорядних, а тому людина може бути байдужою навіть до негативних оцінок у цих сферах.

Питання про узгодження загальної і часткових самооцінок у психології неоднозначні. Однак, можна зробити висновок, що загальна самооцінка охоплює особливості функціонування особистісних самооцінок.

Отже, у процесі здійсненого дослідження встановлено, що самооцінка – це складні і складені процеси. Насамперед, як узгодження пізнавальних (когнітивних) і оцінних компонентів самооцінки. Багато дослідників включають у самооцінку самоопис, проте він може і не відображати дійсної

картини. У вільних самоописах школярів, яких ми просили розповісти про себе, оцінними виявилися тільки 8,2 % суджень, інші самохарактеристики зводилися до перерахування улюблених занять, інтересів, значимих особистостей тощо. Описуючи себе, діти називають певні риси характеру, прагнуть підкреслити свої особливості. Але не всі якості однаково усвідомлені. Самооцінка – це узагальнювальний минулий досвід особистості [84].

Суб'єкт, який концентрується на якій-небудь своїй рисі характеру (наприклад, наскільки він самостійний), деталізує накопичену інформацію, підкріплює свої судження фактами з минулого досвіду і може точніше передбачити свою майбутню поведінку, ніж той, хто такий аналіз не проводить взагалі [153].

Однак, самооцінка, є не просто пізнавальним актом, вона виражає визначений особистістю рівень вимогливості до свого «Я». Самооцінка може бути засобом самоствердження, створення у оточуючих більш позитивного уявлення про себе. Не менш важливий і момент порівняння: оцінюючи себе, індивід свідомо чи мимоволі порівнює себе з іншими, враховує не тільки власні досягнення, але й соціальну ситуацію в цілому [48].

В експериментальних дослідженнях накопичено дані про специфіку становлення самооцінки в різні вікові періоди, і зокрема, у молодшому шкільному віці. Виявлені у процесі досліджень факти, надають можливості схарактеризувати найрізноманітніші тенденції і напрями формування самооцінки в різні вікові періоди.

У більшості досліджень зазначається, що самооцінка багато в чому залежить від соціально значущих обов'язків учня в школі, але, це визначення не є об'єктивним, оскільки має включати оцінку результатів діяльності самою особистістю [87].

Формування самооцінки у молодшому шкільному віці пов'язане з включенням дитини у систематичний процес навчання, і ускладнюється за формами і змістом у процесі спілкування з дорослими та однолітками.

У спілкуванні засвоюються форми, види і критерії оцінок. З оцінок себе і оточуючих дитина постійно виділяє критерії і засоби оцінювання, переносить їх на себе. «Накладання» один на одного критеріїв оцінки і способів оцінювання стимулює розвиток діяльності самооцінки [181].

Ю. Андрусишин наголошував, що вихідні норми самооцінки є безпосереднім відображенням оцінок дорослих, а справжня самооцінка виявляється тоді, коли вона наповнюється новим змістом, завдяки «особистісній участі» у її утворенні самої дитини [7, с. 10].

Г. Ліпкіна зазначала у своїх дослідженнях, що самооцінка учнів молодшого шкільного віку співвідноситься з двома параметрами – труднощами запропонованих завдань і порівнянням своїх можливостей з можливостями інших учнів [172, с. 58].

Дослідження З. Айгумової показало, що рівень особистісних вимог зіштовхувався з орієнтацією на зовнішню оцінку, яка була мірилом ступеня самостійності школяра (чи орієнтується він на самооцінку, чи на оцінку вчителя). Результати цього експерименту вказують на те, що орієнтація на самооцінку з віком значно посилюється. Самооцінка характеризується як показник індивідуального рівня розвитку особистості [228, с. 560].

Молодший шкільний вік є сенситивним для формування самооцінки. Це пов'язано з ростом пізнавальних можливостей дитини, посиленням інтересу до себе і схильності до самоспостереження. Учень початкових класів живе в ситуації оцінювання всіх його дій. Ця ситуація формує у нього вміння розуміти і враховувати при самооцінці позицію іншого, виробляти реальні уявлення про свої якості. Ускладнюється структура самооцінки, зростає критичність у ставлення до себе. Становлення самооцінки пов'язане із проявом у дитини таких почуттів, як компетентність, власна гідність, впевненість у собі [251].

Становлення самооцінки в цей період характеризується деякими суперечливими тенденціями: або зростає її стійкість, або вона знижується. Посилення об'єктивності самооцінки тісно пов'язане зі зростанням

упередженого ставлення до себе. Дослідження показують, що у будь-якому підборі випробуваних, адекватних оцінок буває не більше 25–30 %. Пояснень цьому може бути кілька. По-перше, учні такого віку «не можуть» оцінити себе адекватно, адже навіть дорослій людині зробити це нелегко. По-друге, «не хочуть», оскільки тут набирають сили захисні механізми, зокрема опір низьким оцінкам та бажання бачити себе кращим. По-третє, «чи потрібно» турбуватися про те, щоб відповідати зовнішній оцінці, адже і незалежність незалежних експертів далеко не завжди є такою [89].

Отже, домагатися адекватної самооцінки означає безупинно піддавати вдумливому аналізу свою роботу і її результати, свої невдачі і досягнення, вчинки і відносини, мотиви поведінки.

Під адекватністю самооцінки розуміється узгодженість самооцінки суб'єкта з його реальними проявами. Адекватна самооцінка – це необхідна умова благополучного розвитку особистості, а неадекватна – ускладнює життя, є причиною конфліктів як із самим собою, так і з навколишніми. Не обґрунтована або недостатньо обґрунтована самооцінка не виконує своєї регулятивної функції, тобто вона заважає дитині самоорганізуватися, щоб досягти успіху в діяльності і спілкуванні, або може набрати форми непроникності для досвіду, удосконалення вмінь і навичок. Якщо ж самооцінка будується на усвідомлених результатах самоконтролю, роздумів про себе та інших, то наповнюється справжнім знанням про себе [31].

Результати досліджень свідчать, що від першого до четвертого класу у молодших школярів зменшується кількість завищених прогностичних самооцінок, але збільшується число адекватних і особливо занижених. З'являються самооцінки, основу яких складає зростання рефлексійного ставлення до себе. Водночас рівень адекватності самооцінки значною мірою визначається змістом і мірою вміння в тій діяльності, у яку учні включаються [260].

Учні початкової школи у ситуації вибору віддають перевагу задачам середнього рівня. При цьому низьку самооцінку найчастіше виявляють у

добре знайомій ігровій діяльності, саме в цей час спостерігається вибір легких задач. Справа в тім, що ця діяльність менш значуща для дитини у соціальному плані і тому тут трохи знижується рівень домагань [245].

Рефлексійність при самооцінці визначається за наявності у дитини вагань, сумнівів у ситуаціях оцінювання себе. Прогностична самооцінка найчастіше обґрунтовується учнями прагненням до успіху, рідше – посиленнями на невизначеність ситуації, зверненням до минулого досвіду, до емоційних переваг. У цілому можна зазначити, що динаміка розвитку в учнів уміння обґрунтовувати свою самооцінку виявляється в збільшенні звернень до аналізу своєї діяльності і свого досвіду в тих чи інших проявах [44, 165].

Здійснений теоретичний аналіз наявних у літературі даних дає підстави стверджувати, що самооцінка є складним структурним утворенням, що виступає в різних формах і видах. Будучи включеною в усі види діяльності людини, самооцінка є невід’ємною рисою особистості і самосвідомості.

1.2. Спільна форма навчальної діяльності як чинник формування самооцінки молодших школярів

Для відповідного розвитку людської особистості важливу роль відіграє встановлення гармонійних відносин між тим, чого людина бажає, на що вона претендує, і тим, на що вона фактично здатна. Здібності, як і все в особистості, розвивається в процесі діяльності і ці процеси проходять у контексті розвитку самооцінки.

Відповідно до вимог нового Державного стандарту початкової загальної освіти, протягом навчання у початковій школі учні мають оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [224]. У зв’язку з цим, нові можливості для формування самооцінки, варто шукати у спеціально організованій навчальній

діяльності учнів, яка формує уміння пристати на точку зору іншого, погоджувати думки з партнерами при розв'язання навчальної задачі, здійснювати довільну регуляцію своїх дій [92; 97].

Дослідження вчених свідчать, що такі складні традиційно «дорослі» рефлексійні компоненти навчальної діяльності як контроль, взаємооцінка і самооцінка найбільш активно засвоюються у ситуації навчальної діяльності і під час взаємодії з однолітками [38; 87].

З огляду на викладене, доцільно розглядати процес формування самооцінки саме в умовах навчальної діяльності. Тож слід переглянути цілі, зміст і способи організації такої діяльності.

Останнім часом зріс інтерес до організації взаємодії учнів у навчальній діяльності з метою аналізу впливів, що забезпечують їх пізнавальний розвиток і формування особистості [46].

Людина існує і розвивається у спільній діяльності з іншими людьми. На її психічну активність і працездатність істотно впливає факт міжособистісного контакту. Методологічні, філософські, соціально-психологічні аспекти спільної діяльності учнів висвітлено у роботах О. Безкорованіної [16], Н. Бібік [25], Н. Городецької [60], С. Кашлева [134], В. Ляудіс [178], Т. Матіс [187], І. Осадченко [203], Л. Пироженко [221], О. Пометун [123, 221], В. Рубцова [236], О. Савченко [241] та ін., де підкреслюється особлива роль самооцінної діяльності у розвитку особистості і доводиться, що «внутрішні» психічні процеси виступають перетвореними формами «зовнішньої» колективної діяльності і результатами цієї співпраці.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проаналізовано:

- закономірності формування різних психічних функцій спільної навчальної діяльності;
- особливості розвитку особистості залежно від колективних і групових форм навчальної роботи та ін.;
- продуктивність різних форм спільної навчальної діяльності тощо.

У зазначених дослідженнях відображено можливості спільної навчальної діяльності у формуванні особистісної позиції учнів та їхнє ставлення до навчання; зроблені висновки, що у спільній навчальній діяльності потрібно бачити джерело розвитку самооцінки та ін.

В історії культури спільна діяльність виникла як загальна діяльність дорослих і дітей на основі побутових, ритуальних форм життєдіяльності і праці. Упродовж тривалого часу вважалося, що спільна діяльність нівелює особистість. Однак здобуті експериментальні дані свідчать про можливості творчого розвитку кожного з членів групи, хто бере участь у взаємодії, і особливо там, де рівень взаємодії найвищий. У процесі взаємодії виникають думки, почуття, ідеї, що впливають на індивідуальні особливості людини [236].

Спільна навчальна діяльність розглядається як взаємодія учнів у групі, спрямована на розв'язання навчальних задач. У процесі такої роботи здійснюється «погоджувальна діяльність», «спільне переживання успіхів у роботі», «кооперація і координація дій її учасників», «розв'язання комунікативних задач», «ділове спілкування» із засобів навчального матеріалу [146].

За результатами аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що колективною вважається діяльність, за якої її задачі сприймаються як групові, що потребують кооперації при їх розв'язанні. Іншою ознакою колективної роботи є наявність взаємної залежності при виконанні роботи, що вимагає розподілу обов'язків, взаємного контролю і відповідальності.

Думка, що колективна навчальна діяльність має безпосередньо впливати на формування самооцінки учнів уперше була висловлена Х. Лійметсом, однак ця проблема не була ним досліджена експериментально [169].

Значна частина різних видів спільної навчальної діяльності є регламентованою, тобто підпорядкованою соціальним вимогам і контролю з боку дорослих. Найбільш регламентованою є навчальна діяльність. Вона

керується, контролюється й оцінюється педагогами, які визначають порядок діяльності, її цілі й організацію. Однак, це не означає, що діти не знаходять можливості проявляти себе в нерегламентованих чи частково регламентованих видах спільної діяльності (рольова гра, ігри за правилами, групові ігри-змагання). Вона відносно автономна і самостійна, оскільки діти самі визначають її конкретний зміст, здійснюють функції контролю і керівництва. Втручання дорослих з метою керування спільною навчальною діяльністю здатні зруйнувати гру, але «дорослий, який грається», якого діти приймають у гру, може її розвинути і збагатити.

О. Савченко зазначає, що коли «Діти на уроці в процесі виконання групових завдань прагнуть спілкуватися, тож треба не гальмувати цю природну схильність, а використати її для взаємного навчання. Тим більше, що в дитячому садку малюки дуже часто працювали в малих групах. Спостерігаючи за учнями під час виконання групових завдань, учитель відкрив для себе чимало нового в їхній поведінці, здібностях до навчання. [242, с. 295]». На думку В. Сухомлинського, хороший учитель робить усе, щоб в учнів на уроці виникали запитання – «вузлики знань». Мислення на уроці починається там, де в дітей з'являється потреба відповідати на запитання. Викликати цю потребу – і означає поставити таку мету розумової праці, яка спонукає до діяльності [252, с. 29].

Вплив групи на окрему особистість може стимулювати, активізувати і залучати людину, коли пасивна людина заражається станом групи і намагається не відстати від неї. Вивченню процесу взаємодії людей усередині групи і з групами присвячено роботи Ш. Амонашвілі [3], М. Андрєєвої [5], В. Андрущенко [8], І. Беха [22], В. Бондаря [30], О. Комар [145] та ін. У низці досліджень констатується, що під впливом навчальної співпраці самооцінка школярів стає більш адекватною.

Встановлено, що серед однодумців, об'єднаних навіть на короткий час загальною діяльністю чи обставинами, людина почуває себе впевненіше, відчуває стан духовного піднесення і власної значущості. В умовах

колективної навчальної діяльності відбувається оцінювання особистістю своїх можливостей. В учнів, що систематично беруть участь у груповій спільній діяльності, поступово складається визначений образ дій, своєрідна тактика як форма адаптації до групових ситуацій у процесі розв'язання навчальних задач.

Тактика вчителя і його стосунки з учнями, його вміння організовувати стосунки з учнями впливає на характер адаптації учнів до групових ситуацій. «Середовище психодидактичне побачити й досягнути відразу неможливо, бо воно характеризує стиль педагогічної взаємодії вчителя з учнями, етику спілкування, мотивацію різних груп дітей, створення умов для діалогу, „програмування успіху”, право на помилку та самостійний вибір завдань, порівняння самою дитиною своїх досягнень раніше й тепер тощо [242, с. 156]».

Позиції вчителя й учня в педагогічному процесі різні. За вчителем закріплюється право планувати, спрямовувати, змінювати зміст спільної діяльності. Спільність процесу педагогічної взаємодії ще не забезпечує його результативності, бо педагог значною мірою має володіти педагогічними технологіями колективної діяльності, уміннями ставити і розв'язувати педагогічні задачі, навичками діагностики, консультування і корекції. Мета учителя, трансформуючись у навчальну задачу, має стати метою учня. Це уможлиблюється, якщо вчитель усвідомлює зміст навчальної задачі, приймає її як особистісно значущу. Умовою успішності спільної діяльності є структурування мотивів-цілей, і співвідношення їх з навчальними завданнями [126].

Спільна навчальна діяльність окреслює особливі вимоги до способів досягнення мети, що мають бути сформовані не тільки у вчителя, але й в учнів. У спільній діяльності вчителя й учня загальним також є фонд використовуваної інформації. Нею користується, насамперед, учитель, а учень до неї долучається. Однак, інформація не може надходити тільки від учителя. Він має використовувати життєвий досвід учнів, вивчати його і

включати відповідну інформацію у свій фонд знань. Отже, у процесі навчання поповнюється спільний фонд інформації, розвиваються, розширюються джерела її надходження. Одна зі значущих задач – навчання способам «здобування» нової інформації, орієнтації в джерелах її одержання. Крім того, у процесі спільної діяльності учні вчаться оцінювати одне одного, здобувають навички самооцінки результатів діяльності, здібностей, своєї індивідуальності [156].

У дисертаційній роботі О. Комар розглянула процес формування навчальної діяльності молодших школярів на основі групових форм навчання. Аналіз здобутих матеріалів показав, що введення в процес формування діяльності групових форм навчання дає змогу домогтися найкращих результатів саме тим учням, які за фронтальної організації навчання не завжди можуть повністю реалізувати свій потенціал. Це підтверджує необхідність поєднання фронтальної і групової форм роботи для успішного формування навчальної діяльності молодших школярів [146, с. 267]. Для нашого дослідження ця робота цікава тим, що в процесі експерименту виявлена тенденція до зростання усвідомлено позитивного ставлення до групової роботи у молодших школярів.

Певний інтерес у контексті нашої проблеми представляє робота О. Коберник про роль моделювання спільної навчальної діяльності у розв'язанні навчальних завдань. Авторка зазначає, що взаємна координація дій складає основний механізм моделювання колективної діяльності. Виявлена висока ефективність колективного навчання дітей на основі моделювання ними спільної діяльності [123].

У дослідженні О. Безкорованіної отримане теоретичне й експериментальне обґрунтування таких положень: форма колективно-розподільчої навчальної діяльності в школі є основою, що визначає особливості розвитку особистості в навчальному колективі; у сучасних умовах молодший шкільний вік є сприятливим для формування об'єктивної

позиції особистості (теоретичної, пізнавальної) щодо соціальної дійсності [16].

Педагогічним умовам формування спільної навчальної діяльності школярів присвячена робота Т. Матіс, де авторка дійшла висновку, що за проведення спільної діяльності доцільно забезпечити динамічну і гнучку структуру групи й організувати перегрупування так, щоб той самий учень поперемінно ставав у позицію то оцінювального, то оцінюваного [187].

При дослідженні зв'язку між самооцінкою і навчальною діяльністю Т. Токарська виявила вплив на процес формування адекватної самооцінки ставлення молодших школярів до однолітків, колективу. Було доведено, що педагогічно доцільне функціонування міжособистісного спілкування в класному колективі залежить від інтенсивності включення дитини в активну навчальну діяльність, стимулювання в процесі її організації оцінних і самооцінних суджень, від змісту, форм, способів впливу вчителя на дітей, характеру його педагогічної оцінки [254].

Було здійснено спроби класифікувати різні ситуації, у яких виявлялася потреба дитини в самооцінюванні, а також визначити умови, коли спільна навчальна діяльність впливає на формування самооцінки (Амонашвілі Ш. [4], Дячук П. [78], Котух Н. [154], Ступіна К. [251] та ін.)

Упроваджені останнім часом особистісно-розвивальні педагогічні стратегії засновані на суб'єктивній позиції учасників педагогічного процесу – вчителя і однаковою мірою – учнів. Це не означає, що вчитель позбавився своїх основних професійних функцій (освітньої, виховної, організаційної та ін.) чи своєї основної ролі – вести учнів за собою. Змінилося лише уявлення про міру відповідальності й участі в педагогічному процесі учнів. Однак, це не позбавляє вчителя його статусно-рольової позиції, тобто необхідності організувати спільну діяльність, виступати носієм і транслятором духовних цінностей, зразком для наслідування, що складає особистісні і суб'єктивні основи (загальнолюдські, гуманістичні цінності й ідеали).

Ідея про те, що не тільки педагог, але й інший учасник процесу педагогічної взаємодії – учень (учні) – теж суб'єкт, а не пасивний, сприймальний об'єкт, виникла у педагогічному мисленні не одразу. Цим пояснюється тривале панування стійких, ледве не аксіоматичних уявлень про те, що нема «поганих учнів», а є «погані вчителі», що «погана успішність учнів – це показник роботи вчителя».

Пасивність, інертність залишалися основними характеристиками учнів. Це призвело до знецінювання ролі як учителя, так і учнів. Учитель став єдиною «відповідальною стороною». Можна сказати, що зниження пізнавальних інтересів, ціннісного ставлення до знань і навчання в цілому, до освіченості і духовності є природним наслідком раніше панівних педагогічних теорій і концепцій, що визначали освітню політику у загальноосвітній школі.

Поняття «колективна навчальна діяльність» – дуже широке, тому що будь-який прояв життя можна розглядати як спільну діяльність людей. Індивідуальна діяльність – частина спільної діяльності [136].

У дослідженнях В. Бехтерева, який одним з перших досліджував особливості поведінки людини в умовах групи, головною задачею було створення ситуацій взаємної діяльності, вивчення впливу взаємодії членів групи на результати спільної діяльності. Йому належать такі висновки:

1. Група перевершує окремо узятото індивіда за продуктивністю уваги, пам'яті, мислення.

2. Особистість впливає на діяльність колективу, вносить результати своєї праці, своєї індивідуальної діяльності і збагачується в колективі сама, здобуваючи те, що не змогла придбати поза ним.

Краща творча діяльність досягається шляхом спільної праці, яка здійснюється за участі індивідуального і колективного розуму, з яких перший забезпечує підготовку і відпрацьовування матеріалу, інший – критику, доповнення, узагальнення. Вирівнювання відбувається вгору, підтягуючи слабких, а не вниз, у напрямі погіршення сильних [24].

Досліджуючи розумові задачі в умовах спілкування Б. Ломов дійшов висновку, що колективне навчання впливає на учнів: середніх піднімає до рівня сильних. Він відкидає думку, що в умовах кооперації відбувається «усереднення» результатів [177].

Схарактеризуємо ці форми роботи.

1. *Групова (фронтальна) форма організації навчальної діяльності учнів* передбачає навчання однією людиною (здебільшого вчителем) групи учнів чи цілого класу. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить. Усі учні в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із подальшим контролем результатів.

2. *Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів* – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань і формування вмінь.

3. *Співпраця* (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, за якого учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів [123].

Здійснений аналіз літератури дає змогу стверджувати, що науковцями широко досліджується групова робота. Розглядається оптимальне поєднання фронтальної, групової, індивідуальної форм навчання: виховний потенціал групової роботи (Зубченко О. [116], Коберник Г. [123], Пашенко Д. [184] та ін.), значення групових форм навчання у формуванні у школярів

комунікативних навичок (Гусак А. [64], Мудрик А. [197] та ін.), особливості взаємин дітей у спільній діяльності (Голуб Б. [57], Елькіна О. [76] та ін.), групова робота як засіб удосконалення змістової сторони навчальної діяльності (Грабовець О. [61], Кларін М. [140], Рильська О. [237], Рубцов В. [236]) та ін.

Групова робота відносно мало поширена у школі. Суть її полягає у тому, що для виконання того чи іншого завдання клас поділяється на невеликі групи по кілька осіб. Завдання вчитель дає кожній групі окремо, група аналізує умови, планує свою подальшу діяльність, за необхідності поділяє завдання на частини, виконувані окремими учнями. У групі обговорюють те, що було зроблено кожним і підводяться підсумки для обговорення всім класом у порядку фронтальної роботи.

При груповій роботі виникають насамперед взаємини між самими учнями, а при роботі всього класу – між групами. Учитель не має постійного контакту з групами. Він стежить за процесом усієї роботи і за необхідності надає допомогу окремим групам. Дослідження ефективності групової роботи свідчать про її значний вплив на розвиток особистості молодшого школяра, на становлення самосвідомості, на формування творчого ставлення до спілкування, на готовність до самооцінювання [12].

У роботах з дидактики і окремих фахових методик розглядається ефективність і доцільність різних форм колективної і групової навчальної роботи. У дослідженнях з проблемного навчання (Бондар В. [30], Вергеліс Г. [41], Голуб Б. [57], Онопрієнко О. [202], Савченко О. [240] та ін.) справедливо зазначається, що у рамках сучасного уроку є потреба у розробленні колективних форм роботи учнів.

Колективна робота у прямому розумінні цього слова виникає на базі диференційованої групової роботи.

Принципове значення в аспекті зазначеної проблеми мають спостереження педагогів (А. Ларіна [163], О. Яшнова [269] та ін.), які вказують на те, що зовнішні форми організації уроку не завжди однозначно

свідчать про справжній характер навчальної діяльності школярів: не обов'язково будь-яка фронтальна робота в класі є колективною, а поділ класу на групи ще не означає групової роботи. У цьому випадку учні в класі одержують завдання різного обсягу і різних труднощів, але по ходу роботи не мають тісного контакту, вони не утворюють навчальної групи. Групову роботу характеризує безпосередня взаємодія учнів, їх спільна погоджена діяльність.

Дослідники Г. Коберник [123], О. Пометун, Л. Пироженко [221], розглядають комбіновані форми і поряд з фронтальними заняттями виокремлюють: групові, колективно-групові, індивідуально-групові. Наявність комбінованих типів організації і спільної навчальної діяльності відображають необхідність гнучких динамічних форм навчальної роботи, вже апробованих і закріплених у практиці навчання.

Отже, у педагогічній практиці назріла необхідність організації різних форм спільної навчальної діяльності на уроці. Використання прийомів колективної навчальної діяльності ми розглядаємо як один зі способів (факторів) пізнання себе, своїх можливостей, як чинник формування самооцінки учня.

Майже у будь-якому підручнику з педагогіки міститься інформація про те, що на уроках у школах використовуються колективні форми занять (фронтальна, спільна робота), водночас будь-яка форма організації навчального процесу може вважатися колективною, адже використовується в колективі. Однак, це діяльність учнів у колективі, але не колективно організована діяльність, тому що у процесі цієї діяльності між дітьми не утворюються нові зв'язки і стосунки. Вона не дає їм досвіду колективних дій, спілкування, не зміцнює колектив. На нашу думку, колективною роботою не можна назвати таку, що проходить формально, тобто, працює кілька учнів, а інші просто залишаються членами колективу – участі у колективній діяльності не беруть, а користуються тільки загальними висновками спільної праці.

У зв'язку з цим Т. Каракуліна [132] зауважує, що фронтальна робота з учнями може бути колективною і неколективною. Колективною вона стає тільки тоді, коли мають місце спільні пошуки і обговорення.

О. Дусавицкий зазначає, що «групове навчання не завжди пов'язане з колективним спрямуванням, тому є загроза що при груповому (фронтальному) навчанні вчитель може опинитись “поруч”, а не “разом” з учнями [69 с. 38]».

У дисертації І. Шапошнікової «Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку» йдеться про подвійність і суперечливість позиції вчителя у навчальному процесі. Це проявляється у тому, що, з одного боку, він у будь-яких ситуаціях залишається саме «вчителем», тобто людиною, яка має право заохочувати і спрямовувати, керувати довіреним йому колективом, а з іншого, – спільна діяльність і спілкування за її змістом вимагають рівності у правах для всіх її учасників (бо сперечатися можна тільки з рівним собі), а це означає, що вчитель у діяльності такого типу є звичайним членом колективу, усі дії якого можуть бути критично оцінені іншими учасниками колективної навчальної діяльності [263, с. 121].

Багато педагогів-дослідників (Бібік Н. [25], Вергелес Г. [41], Захарова А. [113] та ін.) є прихильниками того, що вчитель має поступово передавати елементи дидактичного процесу колективу учнів, а самостійність припускає волю учня у постановці цілей своєї роботи, у виборі шляхів, засобів здійснення цієї роботи

На необхідності покласти в основу навчального процесу колективні форми навчальної роботи, які диктуються виключно психологічними чинниками, наголошується у працях багатьох дослідників. Зокрема, Л. Виготський зазначав, що психічні функції спочатку складаються у дитячому колективі за допомогою стосунків і лише потім стають психічними функціями особистості, тобто – зародження і становлення психічних процесів відбувається у спілкуванні дітей [49].

Виняткове значення спілкуванню однолітків надавав відомий психолог Ж. Піаже [215]. Дж. Флейвел, аналізуючи його погляди, вважав спілкування дитини з дорослим недостатнім для інтелектуального і правильного розвитку, адже не завжди воно будується «знизу вгору». Лише у спілкуванні зі своїми однолітками дитина може повною мірою розвинути критичність мислення, терпіння й уміння стати на потрібну точку зору, відстояти свою позицію, співвіднести свої міркування з думками інших. Тільки завдяки обміну думками з однолітками егоцентрична моральність і логіка змінюються у дитини справжньою логікою і моральністю.

На жаль, у деяких школах ще збереглося становище, за якого принцип колективізму, що охопив ніби всі сторони шкільного життя, по суті, зупинився перед найголовнішим – перед процесом навчання. За своєю внутрішньою будовою дидактика така сама, що була у старій школі, тобто така, яка залишає кожного учня сам на сам з учителем. Учень як особистість живе начебто подвійним життям, але тільки поза уроком і навчанням він стає колективістом, і тільки за цієї умови стає частиною дитячого колективу. Тут є загальний інтерес і відповідальність, творче взаємospілкування, співпраця, обмін думками, допомога, керівництво одне одним тощо. А на уроці, у навчанні він – один, ізольовано від інших сприймає й опрацьовує навчальний матеріал, що його сам і засвоює. Зусилля такого учня проявляються паралельно з зусиллям інших учнів і майже не стикаються [30].

Спільність навчальної діяльності Х. Лийметс визначає за такими ознаками: сприйняття навчального матеріалу всім класом, кооперація у процесі розв'язання пізнавальних завдань, залежність від розподілу обов'язків, взаємоконтроль і взаємовідповідальність, організація розподілу роботи, її ходу і контролю з боку учнів [169, с. 60].

Визначаючи колективну роботу, О. Єлькіна виходить з пошукового характеру навчання. Колективну роботу на уроці можна визначити як форму спільної діяльності, за якої учні активно розв'язують загальну пізнавальну задачу під керівництвом учителя [76].

За одним критерієм виокремлюють: парні; групові (ланкові); фронтальні види організації колективної діяльності. За іншим – взаємонавчання, взаємоконтроль, взаємодопомогу. Також розглядається класифікація, заснована на принципі взаємозбагачення учасників колективної праці.

Перша група. Усі види робіт у парах (система з 2-х осіб).

Друга група. За здійснення такої роботи мають функціонувати такі самі зв'язки як у рамках окремої групи, так і між групами.

Третя група. Навчальні зустрічі, взаємне рецензування робіт або ті види робіт, де клас виступає як одне ціле.

Четверта група. Клас як цілісна організація, як структура загальнопізнавальної діяльності (олімпіади, конкурси, огляди) [145].

Отже, потрібно розв'язувати суперечність, де одне із завдань школи – виховання колективізму. Як відомо, кращим способом виховання колективізму є активна участь у колективній діяльності. Утім, основна діяльність учня – навчальна – майже позбавлена елементів справжнього колективізму.

Сучасні дослідники інтерактивних технологій визначають структуру і характеристику останніх: «інтерактивні технології навчання включають у себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат [123, с.8]».

Аналіз наукових і методичних праць, присвячених проблемі інтерактивних технологій навчання, дає змогу зробити висновок, про те, що все ще має місце недооцінення ролі організації спільних дій і колективних взаємодій дітей у процесі формування такого особистісного утворення як самооцінка.

Коллективно-розподільча діяльність як форма інтерактивного навчання дитини вивчена недостатньо. Експериментальні методики і задачі, які використовувалися для вивчення колективної навчальної діяльності, не розраховані на дослідження генетичних процесів. Організація як особливий момент побудови самої форми нової дії досі не стала предметом спеціального вивчення.

Відтак, в умовах реальної сучасної діяльності основою для виникнення самооцінних і навчально-пізнавальних дій є сама форма її організації.

Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел дає можливість виявити кілька типів ставлень учнів колективної навчальної діяльності:

1. Негативне ставлення до колективної навчальної діяльності. Таке ставлення характерне для учнів, спрямованих тільки на одержання кінцевого результату. Додаткові результати (інформація, знайомство з іншими способами розв'язання завдань, різновид діяльності) їх не цікавить. Вони не бачать сенсу і користі в спільній навчальній діяльності, не володіють способами спільної навчальної діяльності, не вміють у неї включитися, не йдуть на контакт з іншими навіть у процесі виконання найпростіших завдань. Байдужість у ставленні до колективної навчальної діяльності характерна для учнів, які погоджуються брати участь у спільній навчальній діяльності тільки тому, що «так сказав учитель».

2. Позитивне, але не досить усвідомлене ставлення. Воно властиве дітям, яких залучають до колективної діяльності зовнішні атрибути: нова форма роботи, можливість поговорити з товаришами у процесі роботи, пересаджуватися, рухати парти тощо. За такого ставлення до спільної навчальної діяльності окремі учні відзначають, що працювати разом легше, ніж самому. У роботу вони включаються активно, діють емоційно, але ще не володіють способами активної діяльності, участь у спільній навчальній діяльності може зводитися до того, щоб просто сидіти поруч, спілкуватися. Розпочинаючи виконувати завдання, вони діють автономно, не враховують дій інших. При підборі учасників групи, учні керуються, насамперед,

особистими ставленнями: «я з ним дружу», «вона моя подруга» тощо. Ставлення до спільної роботи таких учасників часто не стійке. За зіткнення з труднощами або за тривалого виконання такої форми роботи у них проявляється байдужість або негативне ставлення до такого виду діяльності.

3. Позитивне усвідомлене ставлення характерне для учнів, які досить чітко уявляють користь колективної праці для досягнення успіху у навчальній діяльності. Вони розуміють, що й у спільній навчальній діяльності можливий поділ праці, взаємоперевірка, взаємооцінка. Однак, багато хто бачить перевагу колективної навчальної діяльності в тому, що можна звертатися по допомогу до інших членів групи, а також більш успішно виконувати контрольні-оцінні функції. До роботи такі учні ставляться серйозно, але без особливих емоцій. При підборі учасників колективної навчальної діяльності враховують не тільки особистісні, але й «ділові» якості: «добре знає правила», «вміє розв'язувати задачі», «знаходить помилки», «може пояснити», «кмітливий».

4. Позитивне, особистісне ставлення до колективної навчальної діяльності. Учні відзначають, що більший ефект від колективного виконання навчальних завдань можна одержати при плануванні, визначенні способів виконання роботи, а не тільки від контролю й оцінювання. Вони шукають реальні шляхи ділової взаємодії одне з одним, оцінюють свої і чужі дії з погляду внеску в загальний результат; цінують ділові якості партнерів, одержують радість від узгодженості дій і їх результатів, прагнуть розкритися в групі, проявити себе як особистість. У них є мотив до співпраці.

Під час оцінювання ефективності будь-якої колективної діяльності, у тому числі й групової, беруться до уваги такі критерії: задоволеність (результатами занять, приналежністю до групи); характер мотивації навчання; інтерес до навчання (захопленість предметом, активність на заняттях).

Найбільше значення для нашого дослідження мають напрацювання, присвячені виявленню дидактичних можливостей різних форм організації

спільної навчальної діяльності у формуванні такої характеристики особистості, як уміння себе оцінити.

У дослідженнях І. Бех [23], Б. Голуб [57], Х. Лийметса [169], Г. Цукерман [251] та ін. показана не тільки необхідність упровадження у навчальний процес інтерактивних форм навчальної роботи учнів, але й те, що саме колективні (колективно-розподільчі, кооперативні) форми навчальної діяльності найбільшою мірою відповідають потребам самих учнів. Йдеться також про практичну можливість такої діяльності учнів, її ефективність у виховному і навчальному сенсі.

Кооперативна навчальна діяльність, як вважає Х. Лийметс, значною мірою сприяє формуванню самооцінки, що характеризується сукупністю наявних у людини уявлень про різні сторони своєї особистості і про себе як про потенційного виконавця й учасника спілкування [169, с. 92].

Саме в умовах кооперативної навчальної діяльності може успішно формуватися самооцінка. Учитися самооцінці учень може, спостерігаючи за діяльністю інших учнів, правильно сприймаючи оцінки на свою адресу, і якщо в нього будуть такі самі можливості для порівняння своєї діяльності із поведінкою і діяльністю інших, а також якщо буде сформована потреба давати власні оцінки діяльності і спілкуванню інших учнів [78].

За кооперативної постановки навчальної діяльності учні співпрацюють. Вони обмінюються інформацією, допомагають товаришам і приймають допомогу від них, взаємно перевіряють результати роботи. Залежно від діяльності учнів, їхньої співпраці, кооперативна діяльність має такі різновиди: система консультантів, парна, групова, колективна, міжкласна робота.

У дослідженні Р. Немов зазначає, що для кооперації є характерною «атмосфера співпраці, взаємодопомоги, зацікавленості в успіхах один одного, а для відносин конкурентного типу – атмосфера індивідуалізму і міжособистісного суперництва [200, с. 141]».

Одним із перших вплив кооперативних і конкурентних стосунків на успішність групової роботи досліджував М. Кларін. Він запропонував експериментальним групам розв'язати дві задачі, одна з яких вимагала кооперації, інша – конкуренції. Членам кооперативних груп до початку експерименту говорили про те, що як основний показник успішності їхньої діяльності виступатимуть результати групової роботи, а індивідуальні досягнення не враховуватимуться. Конкурентній групі давали інструкцію протилежного типу. Фактично ж, незалежно від інструкцій, в обох випадках оцінювалася тільки продуктивність групової роботи. Групи з кооперативним типом стосунків перевершували конкурентні як за загальною атмосферою, що панувала під час роботи, так і за її якістю [140].

Спільна кооперативна дія, розглянута як форма навчання, – складний об'єкт дослідження. Дотепер було порівняно мало спеціальних спроб вивчити цю дію, розкрити її роль у навчально-пізнавальних процесах.

Аналіз спільної навчальної діяльності (спільних дій) зводився до використання вже відомих концептуальних схем і поясненню їх на основі численних експериментальних фактів, що свідчать про ефективність групового навчання.

У дослідженнях В. Рубцова було показано, що організація спільних дій, яка визначає генезис навчально-пізнавальної діяльності у дитини, припускає зв'язок різних моделей перетворення об'єкта (схем дії) і диференціацію цих моделей щодо сукупного продукту діяльності [236].

Вивчення організації і розвитку спільної навчальної діяльності у дітей потребувало розроблення нової методики, особливістю якої було включення цих дій у предметні ситуації, коли пошук принципу систематизації предметів, виділення істотної властивості здійснюється в процесі колективного моделювання діяльності. Досліджуючи роль кооперації в цій дії, ми встановили, що вона складає невід'ємну частину опосередкування об'єкта дією і включена в процеси трансформації уже сформованих у дитини схем роботи з об'єктом.

Здобуті дані дали змогу виокремити дві основні форми організації спільної навчальної діяльності і, відповідно, два шляхи розвитку і навчання дитини. У першому випадку навчання здійснюється без зміни форми взаємодії між собою і дорослим. Розвиток дитини відбувається за рахунок конкретизації і подальшого поглиблення вже сформованих у неї засобів і способів мислення. Натомість, в основі навчання іншого лежить оволодіння дітьми новою системою стосунків з дорослими і між собою. На відміну від першого, в цьому випадку розвиток дитини визначається засвоєнням нею самою форми організації дії і здійснюється за такими напрямками:

– оволодіння способом взаємодії з дорослими й іншими дітьми (що знаходить своє вираження у появі форм ділової співпраці і змістовного спілкування учасників);

– формування спільних цілей діяльності (виявляється в реалізації і творчому перетворенні дітьми зразків, що задаються дорослими, в їхній поведінці і діях);

– оволодіння знаковими засобами керування своїми діями (уміння учня виділити істотні для певної задачі властивості об'єкта);

– розвиток взаєморозуміння і комунікації (виявляється в подоланні егоцентризму власної дії і формування навичок і умінь колективної роботи).

За колективної діяльності створюється своєрідний загальний фонд інформації, яким користується кожен учень. Особистість формується в практичній діяльності за взаємодії з іншими людьми.

Структура колективної діяльності школярів має включати такі елементи:

1. Мету – кінцеві результати.

2. Зміст – соціально-корисну спрямованість і мотиви діяльності, її значення для розвитку особистості і колективу.

3. Організацію – систему організаційних форм, за яких протікає діяльність, розподіл сил і часу, встановлення термінів і послідовності процесу діяльності.

4. Технології – характеристику необхідних засобів діяльності, оволодіння визначеними знаннями, уміннями, навичками, вироблення раціональних прийомів і пристосованості до діяльності.

5. Інтенсивність – характеристику обсягу, тривалість напруженості діяльності, що відповідали б педагогічним завданням і віковим особливостям школярів.

6. Комунікативність – характеристику зв'язків, стосунків, залежностей у процесі діяльності.

7. Контроль і корекцію – характеристику методів і засобів постійного обліку й контролю, оперативного коригування.

8. Оцінку – характеристику критеріїв ефективності й аналіз її результатів з метою одержання «зворотного зв'язку». Такий аналіз необхідний для оцінки безпосередніх і побічних продуктів діяльності, а також змін, що відбуваються в колективі й особистості (рис. 1.1.).

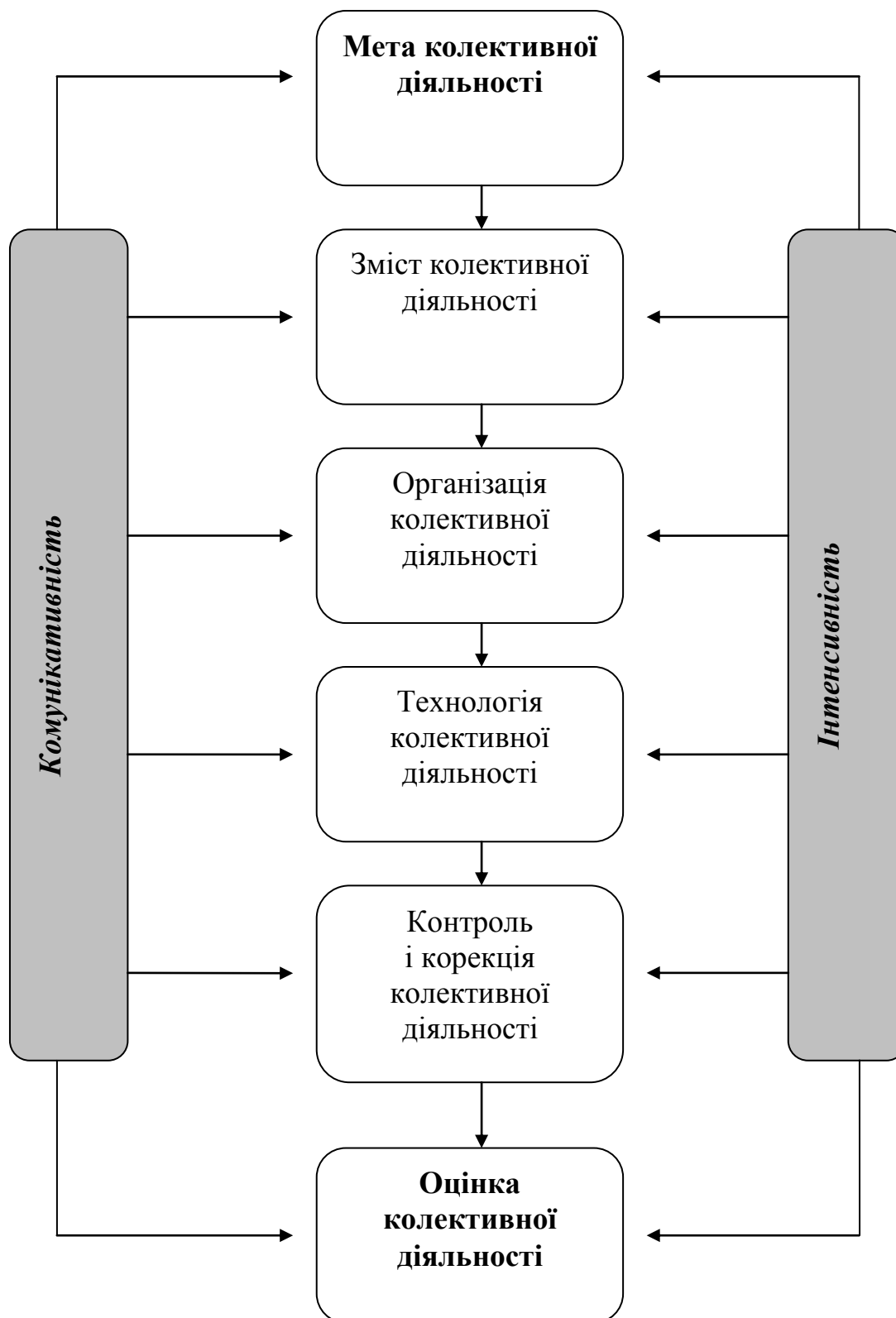


Рис. 1.1. Структура колективної діяльності молодших школярів

Аналіз літератури, присвяченої вивченню спільної діяльності і її впливу на розвиток адекватної самооцінки у молодших школярів, свідчить,

що використання в навчанні спільних форм навчальної роботи вносить істотні зміни у формування такого особистісного утворення, яким є самооцінка.

Спільна навчальна робота дає можливість школяреві порівнювати себе з однолітками. «Бачення» учнем себе у цих умовах змінюється з огляду на глибше розуміння іншої людини – однолітка, однокласника, партнера по роботі [242].

Таблиця 1.2.

Можливості спільної навчальної діяльності в розвитку компонентів самооцінки

Компоненти	Можливості навчальної діяльності в розвитку окремих компонентів самооцінки
Мотиваційно-ціннісний	«Внутрішні» психічні процеси виступають перетвореними формами «зовнішньої», колективної діяльності дітей, результатам їх співпраці (Виготський Л.). У процесі діяльності здійснюється переживання успіхів у роботі (Пиходченко К.). Вплив групи на особистість може бути стимулювальним, активізуючим для дитини, якою оволодіває стрімкість групи і намагання не відстати від неї (Подтикан І., Зайцев С. та ін.)
Когнітивний	Забезпечує пізнавальний розвиток дитини і формування її особистості (В. Ляудіс, С. Максименко та ін.). Особистість результатами своєї діяльності привносить у збагачення колективу і збагачується в колективі сама, здобуваючи знання, уміння і пізнання себе (Бехтерев В.). У процесі спільної навчальної діяльності поповнюється спільний фонд інформації, розвиваються, розширюються джерела її надходження
Діяльнісно-практичний	Ділова взаємодія учнів дозволяє оцінювати свої і чужі дії з погляду внеску у загальний результат, цінувати ділові якості партнера. Існує розподіл праці, взаємний контроль, відповідальність перед групою. Можна забезпечувати динамічно гнучку структуру групи й організувати перегруповання, коли той самий учень поперемінно стає в позиції оцінювального й оцінюваного (Матіс Т.)

Спільна робота характеризується тим, що для її учасників визначаються способи дії, створюються можливості їх колективного аналізу й оцінки, розвитку потреби й уміння доводити свою думку, оцінювати свої дії з погляду іншого.

Аналіз літератури свідчить про те, що насиченню самооцінки позитивними характеристиками за введення в навчальний процес спільної навчальної роботи, сприяють: а) розширення знань дітей про себе; б) удосконалення самоконтролю як механізму саморегуляції.

Отже, спільну навчальну діяльність характеризують такі три основні способи організації, що розрізняються розподілом індивідуальних операцій, формами обміну і предметною спрямованістю:

– об'єднання операцій, які здійснюються учасниками за зразком і запитаннями, які були поставлені дорослими, без обміну операціями і їхніми результатами;

– об'єднання операцій, які проводяться учасниками за зразком і запитаннями, які були поставлені дорослими з тенденцією до взаємного обміну операціями і їхніми результатами;

– перерозподіл індивідуальних операцій і обмін ними, їхніми результатами з можливими перетвореннями зразків, що задаються дорослими, за схемами поведінки і дій.

Основні результати, схарактеризовані в цьому розділу дисертаційного дослідження, викладено у публікаціях автора [73; 78; 79; 84; 87; 89; 92; 94; 97].

РОЗДІЛ 2

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ САМООЦІННИХ СУДЖЕНЬ

2.1. Особливості організації навчальної діяльності молодшого школяра в контексті становлення самооцінки

Основною характерною рисою шкільного навчання є те, що зі вступом до школи дитина починає здійснювати суспільно значущу та суспільно оцінювану навчальну діяльність. Це ставить її у нові умови, відносини, залучає до оточення. Через виконання нової діяльності, через нові умови визначаються всі інші стосунки дитини з дорослими й однолітками – у сім'ї та поза школою. Отже, змінюється ставлення до себе, а тому – й самооцінка. Тож навчання через самооцінку можна вважати однією з найважливіших функцій шкільного навчання, за допомогою якої має формуватися особистість учня. З огляду на це, а також зважаючи на результати нашого дослідження, можна говорити про значення дидактики, її роль у формуванні особистості, що іноді недооцінюється. Має місце недостатнє зважання на тенденцію до здійснення дитиною, ще до моменту вступу до школи, суспільно значущої та суспільно оцінної діяльності, а отже, відповідні бажання і реакція на оточення не сприймаються.

Саме тому, що дидактична діяльність суспільна за змістом (у ній відбувається засвоєння суспільно значущих і суспільно оцінюваних надбань культури і науки, які нагромадило людство), суспільна за формою здійснення, і реалізується відповідно до суспільно вироблених норм, вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування [268].

Навчальна діяльність є результатом засвоєння й трансформації соціального досвіду людського індивіда. Умови для розгорнутого формування та її здійснення створюються лише в школі, де учіння як основний інструмент пізнавального розвитку особистості стає предметом

спеціальних дидактичних, формувальних впливів педагога, об'єктом діяльності саморозвитку учня. У школі дітям систематично подаються основи наук, які містять основні способи людського пізнання. Вони закладають основи наукового світогляду учнів, забезпечують їхню повноцінну інтелектуальну активність.

Для молодшого шкільного віку (6–10 років) характерне активне засвоєння змісту й загальних способів розв'язування певного рівня задач. Навчальні задачі поки що ставить, планує і розгортає учитель, а учень за таких умов опановує під керівництвом педагога основи моделювання, розрізнення об'єкта та знака, як його замітника. За таких умов засвоюється важливе вміння – переходити від предмета до моделі й навпаки.

Водночас складаються сприятливі психолого-педагогічні умови для переходу операцій предметних дій у внутрішній план через їх мовленнєве усвідомлення.

Молодший учень активно опановує найпростіші форми самоконтролю: контроль за результатом, або підсумковий контроль, та поточний, або покроковий. Дія оцінки у цьому віці за традиційних умов навчання є точною копією оцінки педагога, її буквальним відтворенням. У результаті цілеспрямованого формування, починаючи з 2–3 класу, можуть бути розвинуті як ретроспективна, так і прогностична форма самооцінювання учнів.

Для становлення учня як самостійного суб'єкта учіння, важливим є питання формування самооцінки його навчальної діяльності. Самооцінка регулює загальну поведінку дитини і навчальну діяльність зокрема. Успіх або неуспіх у діяльності залежить не тільки від уміння і здібностей виконавця, не тільки від везіння і сприятливих зовнішніх обставин, але і значною мірою від того, як людина оцінює свої шанси на успіх: «самооцінка діє як пророцтво, що самореалізується». Турбуючись про розвиток інтелектуальних здібностей дитини, збагачення її знань та формування вмінь, не можна ігнорувати реальну значущість самооцінки дитини, через яку заломлюються всі

прагнення учителя. Через цей «самооцінний» фільтр дитина «проціджує» всі впливи на неї зовнішнього світу, відбираючи переважно ті, що відповідають її (а не вчителя) уявленням про себе і свої можливості [261, с. 112].

Справедливо зауважує Р. Бернс, що не існує такої діяльності, яку міг би здійснити вчитель, не побоюючись, що дитина із заниженою самооцінкою не надасть їй негативної інтерпретації [21, с. 45]. Так, схвальні відгуки учителя можуть навіяти тривожному учневі підозру про те, що він зовсім нездібний, якщо учитель увесь час намагається всіляко схвалювати дії такого учня.

Важливим параметром самооцінки у дидактичній діяльності є її адекватність. Формування адекватної самооцінки учнів залежить від типу навчальних програм. Так, уже у другому класі за умов навчання за системою Ельконіна – Давидова, спеціально орієнтованого на формування рефлексійних навичок навчальної діяльності, співвідношення даних позитивної прогностичної самооцінки дітей з реальними можливостями правильно розв'язати задачу становить 79,4% проти 70,2%. Учні-другокласники, які вчилися за звичайними програмами, давали позитивну прогностичну оцінку розв'язання задачі у 85,6% випадків, а правильно знаходили загальний спосіб розв'язання лише 9% [73].

Основними джерелами становлення самооцінки є оцінка результатів своєї діяльності самим учнем, а також порівняння себе з іншими; своїх надбань з досягненнями однокласників. Окрім того, важливим чинником на перших етапах розвитку здатності до самооцінювання є оцінні судження інших людей, значущих для дитини. Саме тому, коли дитина приходить до школи, оцінна діяльність авторитетної для неї особи – вчителя, а також сама особистість педагога значною мірою визначають подальший розвиток її самооцінки як важливої особистісної інстанції. Аби не зашкодити процесу адекватного розвитку самооцінки, слід враховувати такі важливі аспекти 1) самооцінка – структура динамічна і на початку шкільного життя зберігає досить високу пластичність; 2) базова самооцінка – фундамент для розвитку конкретної самооцінки. Тож саме ці моменти стали відправними точками у

нашому дослідженні. Відтак, основне завдання своєї взаємодії з учнями ми вбачали у розвитку у них адекватної самооцінки як поєднання впевненості в собі з помірною самокритичністю.

На значенні педагогічної оцінки для формування адекватного самооцінювання вперше наголосив В. Джемс на початку ХХ століття, акцентувавши, що учні мають знати кінцевий результат власних вчинків. Знання кінцевого результату і знання власних можливостей – обов'язкова умова їхнього подальшого розвитку [47].

Помилковим було б вважати, що вчитель першого класу, так би мовити, отримує глину, якій він може надати ту чи іншу форму. Насправді, все набагато складніше: перед ним діти, які вже мають певну генетичну спадковість, власний життєвий досвід та уявлення про свою цінність, що, у свою чергу, викликає у дитини певні очікування, пов'язаних із навчанням і школою. Звісно, якщо хлопчик чи дівчинка росли в атмосфері тепла, любові, безумовного прийняття, ці очікування кликатимуть її до успіху. Якщо ж до школи реакція авторитетних дорослих була такою, що тільки відштовхувала, несла докори і звинувачення, то очікування дитини формуватимуть низьку самооцінку, яка блокуватиме розвиток її як особистості. Вчителю необхідно не лише знати ці особливості своїх учнів, а й намагатися будувати взаємини з ними у такий спосіб, аби шлях до засвоєння знань був водночас і шляхом їхнього особистісного становлення.

Передусім, це стосується дітей, які мають негативні уявлення про себе. Для дітей із заниженою самооцінкою надзвичайно важливо повірити у власні сили. Тож завдання вчителя полягає у тому, щоб підтримати таких учнів, не знижуючи загальних вимог до навчальної діяльності. Спостереження показують, що таких учнів слід викликати до дошки читати, писати, розв'язувати задачі тоді, коли вчитель упевнений в їхньому успіху. Така педагогічна тактика сприяє виробленню в учнів впевненості в собі. Це повсякчас стимулюватиме їхню самостійність і мотивацію до навчання і самонавчання. Поступово можна ставити перед такими дітьми ускладнені

завдання, підкреслюючи перед класом найменші успіхи. Ситуації, за яких дитина переживає радість успіху у виконанні складного завдання, допомагає їй подолати невпевненість у собі, позбутися незрозумілого для неї страху.

Якщо учень все ж таки розгублювався після невдачі, учитель щиро демонстрував свою увагу і підтримку, вселяв віру в нього, говорив про те, як чекає від нього на успіхи у навчанні і що саме завдяки цим успіхам згодом він стане справжнім громадянином, кваліфікованим спеціалістом та ін.

Таке ставлення до учнів не тільки формувало адекватну самооцінку, а ще й позитивно впливало на інших дітей, адже зразок стосунків учитель–учень закарбовується у пам'яті інших дітей як модель стосунків доброзичливості, людяності, поваги і любові.

Користуючись у такий спосіб здобутим авторитетом у школярів, учителі експериментальних класів так впливали на думку класу, що учні з низькими навчальними досягненнями, учні із заниженою самооцінкою помічали особисті досягнення, успіхи, просування вперед. Як результат – учні гуртувалися, самомотивувалися до інтенсивнішої навчальної діяльності, допомагали один одному. Було видно, що спільна навчальна діяльність породжувала нові дружні стосунки, налагоджувала втрачені з якихось причин стосунки, викликала гордість за свій клас.

Найчастіше діти із завищеною самооцінкою належать до числа тих, хто прийшов у перший клас, уже вмюючи рахувати, писати, переповідати прочитане. Тож, як правило, вони претендують на особливе становище у класі, мають усвідомлену установку на позитивну оцінку з боку вчителя. Спільною рисою учнів із завищеною самооцінкою виступає достатньо високий рівень інтелектуального розвитку, поєднаний з такими характерологічними властивостями, як честолюбство, впевненість у собі.

Оцінюючи відповіді таких учнів, вчителі експериментальних класів намагались оцінювати не стільки їхні здібності, скільки їхню працю, їхній внесок у спільну навчальну діяльність. Щоб попередити появу зазнайства, учитель, відзначивши позитивне у відповіді такого учня (наприклад,

хороший темп читання), обов'язково наголошував на наявні недоліки (наприклад, учень справді читає монотонно, без інтонації). Тож ставлення до такого учня визначалося його теперішніми (здобутками), а не уявними успіхами.

Надзвичайно уважного ставлення у процесі оцінювання знань потребують діти, які вчаться посередньо. Дуже часто учень, який одержує оцінку «задовільно», докладає зусиль більше, ніж той, кому поставили «відмінно». Тож надзвичайно важливо педагогові помічати зусилля «середнього» учня і відповідно оцінювати його. Окрилений заслуженою оцінкою, він, як правило, починає краще ставитися до учіння, краще вчитися і на цій основі адекватно оцінювати свої успіхи.

Оскільки до завдань педагога віднесено й розвиток у дітей адекватної (реалістичної) самооцінки, він має демонструвати відповідну модель власної поведінки. Адже добре відомо, що авторитет учителя у початковій школі майже беззаперечний, іноді навіть вищий ніж авторитет батька чи матері. Вчителю, який довіряє учням, останні відповідають тим самим.

Ще одним суттєвим моментом у становленні адекватної самооцінки молодших школярів є допустима міра втручання вчителя у цей складний процес. Вже йшлося про необхідність корекційно-розвивальної роботи з учнями, для яких характерні крайні форми неадекватності – різко завищена або занижена самооцінка. Ці крайнощі, звісно, обмежують саморозвиток і усвідомлення себе як особистості. Проте, коли йдеться про помірно завищену або занижену форми самооцінки, не варто поспішати з корекційними впливами.

Суть діяльності вчителя у цьому разі полягає у тому, щоб якомога менше акцентувати увагу на невдачах і критикувати дитину за помилки. Натомість слід м'яко зауважувати, що її можливості значно більші, що вона здатна досягати набагато кращих результатів. Таке підбадьорювання сприятиме закріпленню у свідомості учня позитивної думки про себе,

додасть упевненості, викличе бажання виправдати очікування інших і своїх власних стосовно особистих здібностей і можливостей.

Щодо дещо заниженої самооцінки, то не завжди останню слід розглядати як ознаку тривожності і невпевненості у собі. Значно частіше ця форма самооцінки є проявом рефлексійного ставлення до власних можливостей, яке передбачає розуміння учнем того, що існують інші точки зору, що його думка не є єдино правильною, а інколи, навіть і помилковою. Особливо це стосується учнів віком 8-ми, 9-річного віку. У ході здійсненого експериментального дослідження ми помітили, що для багатьох учнів других і особливо третіх і четвертих класів, характерна тенденція до зниження рівня самооцінки.

Це було пов'язано з розвитком самокритичності, здатності до самоаналізу. Щоправда, деякі учні ніби підлаштовувалися під самокритичність, вдавали, що поглиблюють самоаналіз.

Це явище, як було виявлено, викликалося не у відповідь на позитивні тенденції до розвитку спільної навчальної діяльності чи всупереч їм, а лише тим, що кожен учень молодшого шкільного віку відчуває потребу в оцінюванні буквально кожного свого зусилля. Тож ніби новий рівень самокритичності й самоаналізу був знаком для вчителі, що саме такі учні потребують до себе дещо більше уваги, ніж здавалося на перший погляд.

Дуже важливо зробити так, щоб це зусилля здійснювалося не задля оцінки вчителя або хоча б не тільки задля цього. Залежність від зовнішньої оцінки знижується тоді, коли у людини формується внутрішня інстанція – самооцінка. Прихильники розвивального навчання справедливо зазначають, що самооцінка починається там, де учень початкової школи сам бере участь в «утворенні» оцінки, тобто у виробленні її критеріїв та їх застосування до різних конкретних ситуацій. Йдеться про розвиток в учнів потреби у самооцінюванні, що ґрунтується на реалізації певних принципів:

1. Змістова оцінка роботи має бути максимально диференційованою задля того, щоб оцінювалося кожне зусилля школяра окремо.

2. На перших етапах роботи учні мають отримати від учителя однозначні і чіткі критерії оцінки.

3. Самооцінка дитини має передувати оцінці вчителя.

Утім, найбезпечнішим і ефективним механізмом корекції завищених і занижених самооцінок є не зіставлення учнівської оцінки з учительською, а порівняння школярем своїх сьогоднішніх досягнень з учорашніми, тобто ретроспективної і прогностичної самооцінок.

Остання є «точкою росту» для становлення самої здатності молодших школярів до оцінювання себе, оскільки в основі її закладене вміння розраховувати власні сили і можливості. Для розвитку прогностичної самооцінки у нашому дослідженні ми ознайомлювали дітей зі змістом подальшої роботи і пропонували їм оцінити себе за допомогою заданих критеріїв до початку виконання завдання. Ще раз оцінити себе пропонували учням після виконання завдання, враховуючи зауваження вчителя. Такий дидактичний підхід, як показують результати дослідження, сприяв розвитку в учнів адекватної самооцінки.

Важливе місце у житті молодших школярів посідають взаємини з однолітками. На початку шкільного навчання учень нібито не помічає однокласників, уникає безпосередніх контактів з ними. Позицію, яку він займає, можливо навіть несвідомо, можна назвати: «Я і мій вчитель». Але поступово акценти зміщуються: стосунки з ровесниками стають дедалі значущими, зменшується залежність стану взаємин з ними від оцінок учителя і його індивідуальності. Діяльність учня переростає у більш спільну, за якої формується загальнокласовий колектив.

Завершуючи початкову школу, у міру формування класного колективу та його соціально-психологічної структури, суттєвими для стимулювання учіння є мотиви групового визнання. Звідси стає зрозумілим яким потужним виховним значенням володіє група для подальшого формування особистості дитини. Набуває значення потенціал мікроклімату груп у класі, де має

домінувати усвідомлювання кожним членом такої групи важливості успішного навчання як умови визнання групою [72; 233].

Формула «кого любить учитель, того і я люблю» втрачає свою актуальність. Відтепер розвиток самооцінки учня значно зумовлюється особливостями міжособистісних стосунків з однолітками – поліфункціональністю, тобто можливістю з їх допомогою розв'язувати кілька завдань. Опановуючи різні за змістом і статусом ролі, учень опиняється перед необхідністю змінити свої установки, ставлення і навіть ціннісні пріоритети. Так створюються умови для формування нових навичок і якостей, розвитку важливих особистісних підструктур: самосприйняття, самооцінки, самоповаги.

Різні за змістом і статусом ролі учнів, учні у групах найефективніше реалізують свій потенціал у процесі педагогічного спілкування, тоді, коли вчитель і учні набувають статусу рівноправних партнерів. Педагогічне спілкування є взаємозумовленим процесом ролевих ігор учителя як наставника і вихователя і його учнів-вихованців. Відтак, педагогічний такт має становити основу такого спілкування і, водночас, має визначати тло педагогічної гри – навчальної діяльності учнів початкових класів [71].

Ми виявили, що гра є основою задля зміни форм навчальної діяльності з метою психологічного розвантаження. Якщо в таку гру привнести певний алгоритм, то він пробуджує інтелектуальний потенціал учнів, мотивує їхню потребу в організаційному пізнанні певних навчальних цінностей.

Водночас, у педагогічно організованому пізнанні, у навчально-пізнавальній діяльності молодшого школяра об'єктивно необхідна перехідна форма між грою та навчанням. Тож навчання з опорою на ігрову діяльність сприяло підвищенню результативності роботи молодших школярів на уроці та створенню учням відчуття комфорту в шкільному житті. На особливій ролі гри у корекції пізнавальної діяльності молодших школярів наголошував ще П. Каптерев – без ігор діти в школі не зможуть нормально працювати. Гра – це для вчителя ключ до розкриття здібностей дітей [20; 201].

Навчальна діяльність під час педагогічних ігор не лише сприяє формуванню самооцінки молодших школярів, а й позитивно позначається на фізичній активності учнів. Помічено, що відбувається процес взаємопроникнення і взаємовизначення індивідуального досвіду учня і соціального досвіду групи, або класу.

Учителі, які були залучені нами до формувального експерименту як експерти доходили висновку, що така діяльність учнів початкових класів позитивно позначається і на їхньому психічному розвитку через рефлексію на спільну навчальну діяльність і власну як її частку. Загальний позитивний емоційний стан учасників таких педагогічних ігор-спілкувань сприяв розкриттю емоційного стану, вияскравлював очікування і міру прагнень учнів молодших класів [220].

Спостереження за учнями в школі, бесіди з ними, вчителями і батьками, дали нам можливість зробити висновок, що можуть мати місце недоліки і сімейного виховання, які негативно впливають на успіхи у навчанні. Серед основних причин – неправильне стимулювання школярів до навчання. Батьки цікавляться, переважно, не змістом навчання своїх дітей, а їхніми навчальними успіхами, що висвітлюються оцінками в журналі і щоденниках. Дітей не запитують, що було цікавого у школі, що нового вони дізнались, не запитують про те, чи задоволені вони своєю роботою і чи задоволені ними вчителі.

Вивчаючи різні типи сімейних стосунків і їх вплив на шкільні успіхи школярів, ми звернули увагу на різноманітні впливи сім'ї, які зумовлюють формування самооцінки учня. У зв'язку з тим, що батьки недостатньо цікавляться змістом навчальної діяльності дітей, вони не можуть адекватно судити про її якість (оцінюють тільки поверхнево – багато чи мало учень витрачає часу, готуючи домашні завдання, позитивні чи негативні оцінки одержує). Така ситуація не тільки не сприяє формуванню у дітей адекватної самооцінки, але й часто перешкоджає цьому.

Деякі батьки, свідомо чи несвідомо, формують у дітей занижену чи завищену самооцінку, тому створюють на цьому ґрунті конфліктні ситуації чи навіть конфлікти у школі. Так, деякі батьки, очікуючи від дитини виключно високих оцінок навчальних досягнень, бажаючи, щоб їхня дитина була найкращою, найздібнішою, гіперболізують окремі недоліки, дорікають їй, демонструють своє невдоволення тим, що дитина з чимось не впоралася, чогось ще не вміє вправно виконувати. Авторитарно-вимогливе ставлення до дитини в родині призводить до зниження її самоповаги і підвищеної чутливості до оцінок навколишніх, побоювання їхніх зауважень та суджень про неї. Зростає тривожність, що позначається, як помічають учителі, на загальному морально-психологічному стані учня. Відтак, страждає особистість, згасає інтерес до спільноти, навчальної діяльності, втрачається сенс навчання і виховання [70].

У сім'ях, де панує невимогливе (захоплено-опікунське) ставлення до дитини, батьки, формуючи і підтримуючи завищену самооцінку сина чи доньки, самовідчуття в них своєї винятковості (порівняно з однолітками, однокласниками), завжди готові погодитися з тим, що в школі дитину не оцінили [42].

Думка таких учнів про себе, як правило, не знаходять підтвердження у шкільному середовищі і призводять до фрустрації, глибокого незадоволення оцінкою вчителя, коли вона нижча від очікуваної.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що становлення у молодших школярів самооцінки з оптимальним набором показників потребує включення у навчально-виховний процес дидактичних умов, адекватних їхній психологічній природі, орієнтованих на розвиток потреби в оцінці себе і діяльності самооцінювання, що логічно вписуються у структуру спільної навчальної діяльності.

Розуміння навчальної діяльності ґрунтується на вченні відомого психолога О. Леонт'єва про структуру людської діяльності. Відповідно до

його теорії, основними компонентами людської діяльності є потреби і мотиви, мета, умови і засоби її досягнення, дії та операції [167].

Теорія навчальної діяльності розроблялася багатьма відомими ученими-педагогами. Одним із перших називають В. Давидова. Його теоретичні розвідки, що стосуються цього питання, вже стали класикою у педагогічному світі, але, на жаль, й досі «відкриваються» шкільною практикою. В. Давидов започаткував експериментальне розвивальне навчання, метою якого було формування цілеспрямованої навчальної діяльності і вивчення впливу засвоєння її учнем на його особистісний розвиток загалом.

Структура такої діяльності складається з трьох елементів: 1) навчально-пізнавальний мотив, який є мотивом власного зростання й розвитку, що конкретизується в усвідомленій необхідності здобути узагальнені способи дій; 2) навчальні завдання, розв'язування яких визначає цілісний акт навчальної діяльності; 3) специфічні навчальні дії, за яких розв'язуються навчальні завдання.

У концепції В. Давидова і Д. Ельконіна навчальна діяльність розуміється як особлива форма активності дитини, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання. Можливість самореалізації у процесі розв'язання навчальної задачі викликає зацікавленість учня в її результатах. У міру розширення можливостей самостійно розв'язувати такі задачі цей інтерес набуває узагальненого й стійкого характеру. Відтак, задіюється функція стимулювального мотиву до навчання, що свідчить про формування у школяра потреби у самозмінюванні. Ця потреба визначає стійке і всезростаюче прагнення вчитися [244].

Проблема розв'язання практичної задачі, яка постає перед учнем, передусім, передбачає, що учень має переконатись у тому, що причина її складності полягає у недостатній кількості способів дій чи відповідних знань. Така рефлексійна оцінка ситуації стає передумовою її аналізу, результатом якого є постановка задачі на пошук способів навчальної дії.

Послідовниця В. Давидова – Г. Цукерман – серед новоутворень молодших школярів у навчальній діяльності, щонайперше, виокремлює здатність до рефлексії. Така рефлексія проявляється у спроможності й бажанні дитини ставити запитання. У такий спосіб відділяється невідоме від відомого. За фактом невідомого актуалізуються власні навчальні дії і дії партнерів (однокласників і/або вчителів) щодо спільного розв'язання навчальних завдань.

Перші учнівські запитання й припущення (гіпотези) народжуються за умови, якщо вчитель організовує спільні дії дітей у такий спосіб, щоб різні погляди на обговорювану проблему було поділено не між дитиною й дорослим, а між однолітками – однаково незнаючими, невмілими, недосконалими партнерами. За такого процесу учні неминуче з'ясовують суперечності, викликані різними логічними міркуваннями, доходять висновку, що власна правота є лише частковою.

Уміння дізнаватися, запитувати про необхідну інформацію, готовність до зміни наявних способів спільних дій, якщо вони суперечать новим фактам, критичність до дії і думок – особистих та інших людей, небажання сприймати будь-що на віру, незалежність в оцінках і самооцінках, звичка шукати докази та схильність до дискусійного шляху розв'язування будь-якої проблеми – такими є основні прояви рефлексійного розвитку учнів початкової школи як суб'єктів цілеспрямованої навчальної діяльності.

Сутнісні особливості будови навчальної діяльності висвітлено у роботах Л. Виготського [50], О. Леонтьєва [168], Д. Ельконіна [266], С. Рубінштейна [235] та інших учених. Структуру навчальної діяльності можна аналізувати на трьох рівнях її організації – мега-, макро- та мікро.

Мегарівень аналізу передбачає розгляд структури навчальної діяльності як окремого моменту діяльності взагалі. Цей підхід виокремлює в її структурі такі компоненти, як мотиваційний, організаційний, інформаційний, діяльнісний, оцінювальний та компонент контролю.

Макрорівневий підхід зорієнтований на виокремлення в структурі навчальної діяльності таких основних складових, які визначають психологічну специфіку здійснення саме цього виду діяльності – на відміну від інших.

Мікрорівень аналізу становлять дії й операції, завдяки яким індивід з'ясовує й відпрацьовує зміст навчання. Їх можна об'єднати у групи: 1) пізнавальні дії емпіричного й теоретичного рівнів та операції, що їх складають; 2) дії оброблення й засвоювання матеріалу, які забезпечують здатність відтворювати й застосовувати матеріал як у діяльності учіння, так і в широкій соціальній практиці [10].

Оскільки «процес навчання – це цілеспрямована, послідовно організована взаємодія вчителя і учнів, опосередкована змістом діяльності, в ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей вчителем і спрямована на здійснення завдань освіти, навчання та розвитку особистості» [30, с. 64]», то, звідси випливає, що така діяльність має збуджуватися адекватними мотивами. Ними можуть бути тільки мотиви, безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви набуття узагальнених способів дій (мотиви власного зростання, власного вдосконалення). Якщо вдається сформувати такі мотиви в учнів, то тоді підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, які пов'язані з позицією школяра, зі здійсненням суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності.

Тільки за такої умови широкі соціальні мотиви наповнюються змістом, конкретно пов'язаним з діяльністю школяра. Відтоді, позиція школяра – не просто його позиція як суб'єкта, який відвідує школу і акуратно дотримується настанов учителя і виконує домашні завдання, а позиція людини, яка вдосконалює саму себе, у такий спосіб здійснюючи суспільно значущу діяльність. Суспільно значущою та суспільно оцінюваною стає діяльність з набуття нових властивостей. Тож успіхи особисті та особисте

вдосконалення набуває глибокого суспільного змісту як загальносуспільне надбання.

Вивчаючи чинники, що спонукають учня до навчання, Л. Божович, виокремила два види мотивів:

– те, що пов'язується з розвитком особистості учня (за змістом такі мотиви можна пов'язати з бажанням учня одержати схвалення батьків або вчителя чи завоювати або підтвердити авторитет у середовищі однокласників; це широкі соціальні мотиви, оскільки вони виходять за межі самого навчального процесу й пов'язані з тими життєвими відносинами, в які вступає дитина завдяки учінню);

– мотиви, народжені переважно самою навчальною діяльністю (до складу цієї групи входять різноманітні навчально-пізнавальні інтереси, задоволення, які виникають в учня у результаті напруженої інтелектуальної активності, докладання зусиль та подолання труднощів [28, с. 426].

Якщо діяльність суб'єктивно є надто складною, то це формує в учня почуття безпорадності. Після низки невдач знижується рівень мотивації до діяльності і навчальної діяльності у тому числі, втрачається інтерес до неї. Оскільки переживання невдач впливає на регуляцію дій, то за почуття невпевненості, що виникає, утруднюється процес прийняття рішень, виникає емоційна напруженість. Відтак, під негативним впливом опиняються пізнавальні процеси, згасає навчально-пізнавальна рефлексія.

За умови, коли індивідуальна діяльність учня (спільна навчальна діяльність) є надто легкою, то втрачається її розвивальний ефект. Натомість розвивається пасивність, нудьга, знижується самозадоволеність. Отже, прагнення учня до мети послаблюється внаслідок невдалих спроб досягти її. Коли ж мета видається доступною, коли учень бачить поступове просування до неї, то з'являється і натхнення для подолання перешкод. Високий, але адекватний можливостям індивіда, доступний рівень складності завдань забезпечує можливість набуття досвіду успішного переборення труднощів.

Отже, суб'єктивна складність завдання не має ґрунтуватися на вимогах, що виходять за межі «зони найближчого розвитку». Вона має бути пропорційною досягнутому рівню розвитку, а отже, знаходиться біля верхньої межі можливостей успішних навчальних дій [50].

Наступний важливий елемент структури навчальної діяльності – навчальна задача. Навчальна задача є не просто завданням, яке учень виконує у класі чи вдома. Навчальна задача, передусім, є системою. У результаті розв'язання системи завдань відкриваються і засвоюються найзагальніші способи розв'язання відносно широкого кола питань у певній галузі знань.

Необхідно підкреслити, що навчання, яке не передбачає можливості безпосередньої передачі знань від учителя до учня, а є прямою «пересадкою» знань у голову учня (обминаючи дії самого учня з предметом) – малоефективне. Воно тільки завантажує пам'ять учнів, залишаючи знання словесними і формальними.

Передавані знання, не включені в систему осмислення й усвідомлення їх учнем, не актуалізуватимуться у процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності – як самостійної, так і спільної. Якщо не було дії – не буде й діяльності. Слабка дія – така сама діяльність. За поясненням О. Леонтьєва, дією називається процес, що підкоряється меті діяльності. Оскільки навчальні дії характеризують процес діяльності дитини, ми маємо підстави у структурі навчальної діяльності виділяти процесуальний компонент. «Людська діяльність не існує інакше ніж у формі дії або ланцюга дій <...> Трудова діяльність існує в трудових діях, навчальна діяльність – у навчальних [168, с. 182]».

Найголовніше за формування навчальної діяльності – перевести учня з орієнтації на отримання правильного результату у процесі розв'язання конкретної задачі до орієнтації на правильність застосування засвоєного загального способу дій. Для аналізу операцій навчальної діяльності, як і людської діяльності взагалі, важливим є аналіз предметних умов її здійснення.

Розрізнення дій та операцій є істотною складовою аналізу навчальної діяльності: «у контексті психологічного аналізу діяльності їх чітке розрізнення вкрай необхідне. Дії співвідносні цілям, операції – умовам. Припустимо, що ціль залишається тією ж самою, а умови, в яких вона здійснюється, змінюються; тоді змінюється лише операційний склад дії [168, с. 293]».

Спосіб дії засвоюється тим краще, чим повніше представлений склад операцій, що входять до неї і чим ретельніше відпрацьовується кожна з них. Розгортання всього складу операцій, що входять до дії, важливе ще й тому, що створює можливість неформального керівництва і контролю з боку вчителя. Це контроль за виконанням кожної окремої операції та їх правильної послідовності. Лише поступово ті з операцій, які відпрацьовані, можуть здійснюватися не матеріально, а шляхом приговорювання, а потім в умі. Крок за кроком відбувається скорочення складу здійснюваних операцій, і, нарешті, учень ніби одразу відповідає на поставлене запитання, одномоментно видає розв'язок задачі. Деякі вчителі намагаються якомога скоріше переходити до скорочених дій, за яких дитина має одразу назвати результат. Поспішати з цим не слід тому, що в цьому разі можуть укоренитися не зовсім раціональні прийоми виконання дій.

Отже, наш пошук зумовив необхідність уточнення визначення компонента навчальної діяльності, що вміщує дії та операційний аспект діяльності. Ми його називаємо діяльнісно-операційним компонентом.

Аналізуючи наукові роботи, присвячені навчально-пізнавальній діяльності учнів молодшого шкільного віку, ми звернули увагу на значущість для успішного здійснення останньої контрольної-оцінної компонента.

Під контролем розуміється, передусім, контроль за правильністю і повнотою виконання операцій, що входять до складу дії. На жаль, у звичайній практиці, контроль дуже рідко має таку форму. Як правило, переважає контроль результату. Більш того, самі вчителі навчають дітей саме такому контролю. Для того щоб проконтролювати правильність

арифметичної дії, учням пропонується перевірити її іншою дією: додавання – відніманням, множення – діленням та ін.

Виховуючи установку на одержання правильного результату і на контроль за результатом, можна сформувати неухважність. Уважність – це, передусім, ретельний контроль процесу дії. Отже, головна форма контролю у начальній діяльності – поопераційний контроль за правильністю процесу реалізації способу дії.

Про необхідність контролю за навчальною діяльністю школярів свідчить такий факт: учні розв'язували тест. Одна частина протягом роботи отримувала схвалення, друга – незадоволення вчителя, третя – не оцінювалася. Результати показали: поліпшення роботи було пов'язане з постійним заохоченням з боку екзаменатора. Найгірший результат вийшов у тих, кого не оцінювали [170]. Аналогічного висновку дійшов у результаті спеціального дослідження Б. Ананьєв. Він зазначав, що для формування особистості школяра суттєвим чинником є оцінка вчителем засвоєних учнем знань [6, с. 53].

Отже, останнім елементом контролю є оцінка. Функція оцінки у навчальній діяльності полягає у тому, щоб визначити, чи засвоїв учень заданий спосіб дії і чи піднявся завдяки цьому на сходинку вище. Отже, оцінка стосується виконання всієї навчальної задачі. Саме тому контрольні роботи, які проводяться з метою оцінки, мають, передусім, розкривати ступінь засвоєння дії в цілому і окремих операцій, що входять до її складу.

У спеціальній педагогічній літературі, в окремих посібниках з педагогіки ще не до кінця розкрито поняття «контроль», «перевірка», «оцінка», «бал». Часто як «оцінка», так «бал» вживаються синонімічно. Якщо розглядати сутність понять «оцінка» і «контроль», то можна погодитися з Ш. Амонашвілі, що уподібнення понять ототожнюється з процесом розв'язання задачі та вже готовим її результатом [3].

Оцінка не завжди відображається у контролі або балах. Так, вона може виявитися у похвалі словом, жесті, міміці вчителя, короткому судженні,

догані, оцінному висловлюванні. В історії освіти найдавнішою є словесна оцінка. У Київській духовній академії першої половини XVII століття використовувалися такі оцінки: «навчання добре», «надійно бадьоре», «охоче», «ретельне», «всенадійне», «навчання підле», «прекепське», «малонадійне».

А у Києво-Могилянській академії була така система оцінки навчальної діяльності та здібностей учнів: «весьма прилежне», «весьма понятен и надежен», «добронадежный», «хорош», «зело доброго учения», «очень добр», «добр, рачителен», «весьма средственен», «ниже средственен, плох», «весьма умеренного успеха», «малого успеха», «понятен, но неприлежен», «понятен, но ленив», «прилежен, но широкого понятия», «понятен, но весьма нерадив», «не совсем туп», «туп и непонятен», «туп», «очень туп».

Цифрова система оцінювання пов'язана з єзуїтськими школами, в яких учні поділялися на розряди залежно від їхньої успішності, старанності і поведінки. Звіт починався з першого розряду, куди входили кращі учні. І сьогодні у школах Угорщини, Німеччини зберігається при оцінюванні відрахування балів від одиниці – вищого бала.

У школах Російської імперії в основному існувала п'ятибальна система оцінювання. Але у кадетських корпусах, окремих жіночих гімназіях застосовувалась, як і зараз, 12-бальна система оцінювання [233].

Тож термін «оцінка» є ширшим від поняття «контроль» як кількісне відображення оцінки. Отже, «під перевіркою і оцінкою знань, умінь і навичок учнів треба розуміти виявлення на тому чи іншому етапі навчання результатів навчальної діяльності з вимогами, заданими програмою [5].

Учню необхідно повідомляти результати оцінювання, пояснювати ту чи іншу оцінку, вказуючи на сильні й слабкі сторони в його роботі, щоб школяр сам міг аналізувати свої знання, тобто оцінку необхідно мотивувати. Ця вимога спонукає до виховання у школярів навичок самоконтролю і самооцінки.

Зовнішній контур регуляції учіння створює оцінна діяльність педагога, яка у такий спосіб орієнтує й коригує самостійну навчальну активність учнів.

Існують такі основні функції педагогічної оцінки:

- орієнтація учнів у рівні їхніх знань і ступені їхньої відповідності вимогам обліку;
- заохочування, стимулювання розумової діяльності учнів;
- безпосередня або опосередкована інформація про успіх чи неуспіх у певній навчальній ситуації;
- вираження загальної думки, судження педагога про учня.

Ці функції можуть бути різною мірою представлені в оцінці вчителя. Залежно від цього пропонується розрізняти загальну і парціальну оцінки.

Загальна оцінка є системним утворенням і відображає судження педагога про учня за всіма зазначеними основними педагогічними функціями. Вона враховує й такі індивідуально-особистісні характеристики учня, як його рівень здібностей, ставлення до навчання, дисциплінованість тощо. У сучасному розумінні такому тлумаченню відповідає поняття «контроль».

Парціальна оцінка, насамперед, покликана забезпечити поточний контроль навчальної діяльності учня, орієнтування його в актуальній навчальній ситуації. Вона є, по суті, не кількісною, а якісною характеристикою, тобто інформує учня про те, чи засвоїв він необхідний навчальний матеріал на рівні, який дає змогу самостійно й правильно використовувати здобуті знання. Регулювальна функція парціальної оцінки полягає в тому, що у разі, коли знання та навички недосконалі, оцінка стає несхвальною, негативною, що свідчить про необхідність глибшого засвоєння необхідних знань і подальшого вдосконалення навчальних навичок. Якщо ж, навпаки, оцінка схвальна, позитивна, то це означає, що знання й навички засвоєно, навчальну ситуацію вичерпано, і можна переходити до іншої навчальної ситуації, яка містить новий блок необхідної інформації.

З погляду сучасної дидактики, оцінювання, здійснюючи свої функції (контролююча, навчальна, діагностично-коригувальна, стимулювально-мотиваційна), має ґрунтуватися на позитивному принципі, що, передусім, передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. З метою забезпечити об'єктивне оцінювання рівня навчальних досягнень учнів була впроваджена 12-бальна шкала, яка дає змогу повноцінно враховувати навчальні здобутки.

Різні види оцінювання, які сприймаються учнем, засвоюються ним у відповідному контексті педагогічних ситуацій, потім стають домінуючими чинниками її самооцінної діяльності, яка з часом, автоматично стає призмою сприйняття оточення.

Наше дослідження сприяло виявленню основних структурних компонентів навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку: мотиваційний у його поєднанні з метою (мотиваційно-цільовий), змістовий, діяльнісно-операційний, контрольно-оцінний, результативний [91].

До характеристики навчальної діяльності та її значущості для особистісного розвитку учня необхідно додати, що, крім іншого, оцінка власних дій виховує важливі риси характеру, виводить на самокорекцію та саморегуляцію – на показники сформованості особистості школяра, на рефлексію, коли самому собі звітуєш про те, що і як зроблено.

Психолого-педагогічне розкриття навчальної діяльності учнів доводить, що її результат у кінцевому рахунку – це особистісні новоутворення в інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах. Це також набуття таких фундаментальних властивостей особистості, як зацікавленість у самозміні і здатність до неї [49, с. 89].

Проведений аналіз дає змогу побудувати теоретичну модель структури навчальної діяльності молодших школярів (рис. 2.1).

Аналіз моделі структури навчальної діяльності засвідчує, що вона подібна іншим видам діяльності (трудова, художньо-творча та ін.). Проте, навчально-пізнавальна має суттєву особливість. Засвоюючи у процесі

навчання і виховання певні норми і цінності, учень починає під впливом оцінних тверджень інших (учителів, однолітків) ставитися певним чином як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе як до особистості. З віком учень більш впевнено відрізняє свої дійсні досягнення і те, чого він міг би досягти, якби був наділений певними якостями і здібностями. У такий спосіб в учня у навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки.



Рис. 2.1. Модель структури навчальної діяльності молодших школярів

Від самооцінки учня залежить його впевненість, ставлення до власних успіхів і помилок, до складностей навчальної діяльності, рівень домагань особистості дитини в цілому. Так, молодші школярі з об'єктивною самооцінкою активніші, прагнуть до успіху у навчанні, проявляють максимальну самостійності. Школярі з низькою самооцінкою, навпаки, невпевнені, бояться вчителя, більше слухають, ніж висловлюються у ситуації обговорювання навчального матеріалу, очікують невдачі при оцінці навчальної діяльності.

На думку Р. Бернса, труднощі багатьох невстигаючих учнів не є наслідком їхніх розумових чи фізичних відхилень. Це, переважно, результат їхніх уявлень про себе як неспроможних до серйозного навчання, зневірення в собі. «Можна сказати, що успіхи в школі, на роботі й у житті, в цілому, не менше залежать від уявлень людини про свої здібності, ніж від самих здібностей. Коли учень заявляє: «Я цього ніколи не зможу», це значно більше говорить про нього самого, ніж про предмет, що вивчається. Такий учень, скоріше за все, дійсно зазнає поразки тому, що не відчуває впевненості у своїх силах. Ніщо так не сприяє успіхові, як упевненість у ньому, і ніщо так не віщує невдачу, як її очікування [21, с. 78]».

Як приклад можна навести ситуацію, що часто виникає на практиці: учень, що вступив до школи і з перших кроків зазнав труднощів у навчанні, звісно, ще не може відчувати інтересу до процесу здобуття знань (немає й відповідного мотиву). Утім, у нього, зазвичай, є бажання вчитися й виконувати вимоги вчителя, авторитет якого у молодших класах особливий. Є в учня спочатку і віра у те, що він зможе, як і інші учні, успішно вчитись. Однак, у міру зростання труднощів у навчанні й одержання (в тому чи іншому вигляді) негативної оцінки своєї навчальної діяльності, такий учень поступово втрачає бажання вчитися, виконувати обов'язки школяра. Він втрачає (і це особливо болісно позначається на його подальшій долі) віру в свої сили, у свої можливості [191].

Успішність у навчальній діяльності залежить від рівня самооцінки школяра. Існує тісний взаємозв'язок між успіхами, досягнутими в оволодінні навчальною діяльністю, і розвитком особистості. Самооцінка лежить в основі найбільш адекватного мотиву навчальної діяльності – мотиву досягнення. З самооцінкою тісно пов'язане й інше особистісне утворення – рівень домагань, який розглядається як потреба у певній позитивній оцінці. Висота позитивної оцінки, якої потребує кожен учень, може бути різною: для однієї дитини достатньо того, щоб його робота була визнана, інший претендує на оцінку, вищу від реальної, третій – на найвищу оцінку в класі. Рівень

домагань виявляється в прогностичній або апіорній оцінці ще не отриманого результату.

Вітчизняні психологи у своїх дослідженнях дійшли висновку, що з віком у слабовстигаючих школярів нарастає тенденція до недооцінки своїх можливостей. Перевага невдач над успіхом, що підкріплюються низькими оцінками учителя, призводить до зростання невпевненості у собі, почуття неповноцінності і до заниженого, у порівнянні з реальними можливостями, рівня домагань. Матеріали експериментів доводять, що самооцінка і рівень домагань дітей молодшого шкільного віку багато в чому залежать від оцінних дій учителя і учнів у класі. Якщо дитина, не виконавши завдання, отримує низькі оцінки, то мотив досягнення успіху значно слабшає. Спочатку виникає переживання, яке з часом може перерости у байдуже ставлення до негативної оцінки своєї діяльності іншими, що, своєю чергою, може потягнути за собою ціннісну переорієнтацію особистості [55].

Дослідженнями встановлено залежність самооцінки учнів від успіху у навчальній діяльності. Зокрема, Н. Жеребненко, С. Колесова встановили зв'язок між об'єктивністю оцінок учнів і самооцінок і успішністю учнів, тобто залежність самооцінки від усвідомлення успіху в учінні і від ставлення учня до цього процесу. Виявилось, що висока успішність учня пов'язана з розвитком у нього об'єктивного ставлення до себе, до своїх вмінь і навичок у навчальній діяльності. З іншого боку, якщо учень бачить свої сильні і слабкі сторони, сам процес учіння буде значно успішнішим. Через усвідомлення результатів діяльності особистість доходить усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей [80].

Якщо учитель інформує учня про правильність одержаного ним розв'язку, то це діє як підкріплення. Навіть якщо школяр абсолютно впевнений у правильності свого розв'язку, то підкріплення ззовні посилює впевненість в успіху. Форма констатації успішного розв'язання (словесне повідомлення, оцінка, заохочення) майже не впливає на успішність.

Експериментально встановлено, що відсутність інформації про правильність розв'язання веде до погіршення успішності. Затримка такої інформації також здійснює небажаний вплив [58, с. 8].

Серед деяких науковців побутує думка, що людина володіє здатністю самопідкріплення і, здебільшого, не потребує реально створених позитивних переживань. Справді, стверджує І. Бех, це можливо, та лише тоді, коли предмет дії чи вчинку вже набув для неї змісту і вона може обійтися без зовнішнього підкріплення. Емоціогенність особистісної цінності на початковому етапі формування ще потребує зовнішньої підтримки [23, с. 12].

На думку О. Леонтьєва, розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей (у певній послідовності). Чим більш диференційованою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів і конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, посилює мотивацію людини [168, с. 412]. Етапи досягнення мети унаочнено на рис. 2.2.

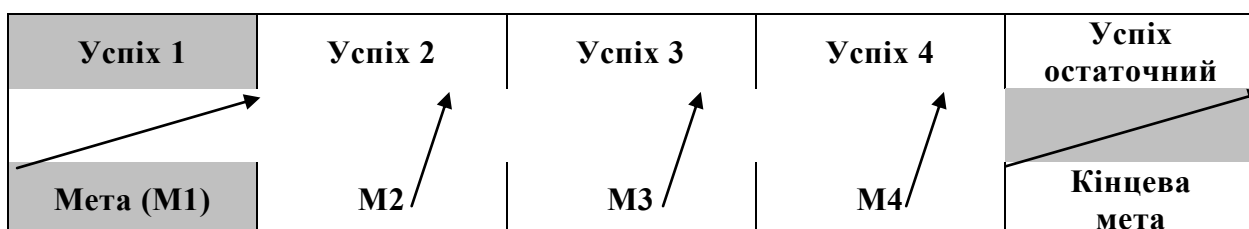


Рис. 2.2. Етапи досягнення мети

На уроці, крім мети роботи, учня цікавлять результати його навчального зростання. Усвідомлення цього часто викликає в нього інтерес до перевірки себе, власних зусиль і вмінь. Такого учня необхідно підтримувати і розвивати.

Якщо учитель систематично виявляє позитивні якості і недоліки школярів (успіхи і невдачі у навчанні), оцінює результати їхньої праці, то в них поступово визначається ставлення до самих себе, тобто формується самооцінка.

Вдосконаленню самоконтролю і самооцінки учня особливо сприяє об'єктивна мотивація оцінок його роботи й поведінки. Дослідження переконують, що мотивована педагогічна оцінка позитивно впливає на самооцінку тільки тоді, коли молодший школяр позитивно ставиться до навчання, вбачаючи в оцінці результат своїх зусиль у навчальній діяльності. Слід зазначити, що запорукою успіху є справедливе і доброзичливе ставлення до нього вчителя.

Дієвий спосіб формування самооцінки – створення спеціальних умов для оцінювання учнем результатів власної навчальної діяльності. Вихованцю пропонують виконати певне навчальне завдання і, перш ніж віддати на перевірку вчителю, оцінити свою роботу, виставити відповідний бал. Потім його зіставляють з оцінкою вчителя, визначаючи у такий спосіб ступінь об'єктивності школяра. Систематичне застосування такого прийому у процесі навчання сприяє наближенню (звичайно, відносному) оцінок учня до оцінок учителя, що вказує на сформованість правильної самооцінки.

Беручи до уваги, що самооцінка школяра визначається не тільки тим, як він оцінює себе, а і як ставиться до досягнень інших, доцільно в ході перевірки застосовувати взаємоконтроль. Суть його полягає в тому, що учні ставлять одне одному запитання з вивченого матеріалу, перевіряють і оцінюють письмові роботи товаришів, рецензують їхні відповіді. Для вироблення навичок правильного рецензування вчитель пропонує дітям план, за яким вони вчать формулювати критичні зауваження, робити оцінні висновки. Під час такої роботи школярі ніби зіставляють свої знання та вміння зі знаннями та вміннями однокласників.

Отже, у навчанні дітей педагоги зобов'язані не тільки збагачувати їх певним обсягом знань, способами дій, але й формувати у них критичне ставлення до своїх можливостей, успіхів, навички контролю за власними діями у навчально-виховному процесі.

Формування навчальної діяльності складний і тривалий процес, який відбувається за спільної роботи з учителем, і полягає у поступовій передачі

виконання окремих елементів цієї діяльності самому учневі задля самостійного її здійснення – без втручання вчителя.

Науковці стверджують, що раціональніше розпочинати формування навчальної діяльності з прищеплення навичок самостійного контролю. Діти, передусім, мають навчитися контролювати одне одного і самих себе.

Навчальна діяльність сприяє вихованню людини, здатної творити своє життя, самовизначатися у житті, вибудовувати індивідуальний життєвий шлях за дотримання цінностей суспільства. «Виховуватися – означає самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональна організація його самовиховання [22, с. 6]».

Психологами доведено вплив самооцінки на пізнавальну діяльність дитини (сприйняття, уява, розв'язання інтелектуальних задач тощо) і на систему міжособистісних стосунків. Пізнавальна діяльність також визначає методи формування адекватної самооцінки, а за її деформації – корекційну програму.

Найскладнішим педагогічним завданням є виховання суб'єктності молодшого школяра. Для того щоб він став суб'єктом саме навчальної, а не виконавської діяльності чи діяльності спілкування, необхідно перейти у педагогічному процесі від традиційних стосунків «учитель запитує – учень відповідає» до нетрадиційного «учень запитує – учитель допомагає учневі сформулювати своє запитання й знайти на нього відповідь».

У процесі формування самооцінки учня необхідно зважати на те, що створюється вона поступово, під впливом двох основних чинників: оцінювання вчителем успіхів його навчальної роботи і в порівнянні результатів власної діяльності з результатами праці однокласників.

Підсумувавши окреслене, можна зробити припущення, що дидактичними умовами, які забезпечуватимуть ефективність формування самооцінки молодших школярів у процесі навчання будуть такі:

- мотивація учнів до самооцінної діяльності;

- включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах спільної навчальної діяльності;
- поетапність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного компонентів самооцінки;
- опора на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримка позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, надання їм своєчасної допомоги.

2.2. Дидактичні засади організації співпраці вчителя і учнів у навчальній діяльності

У молодшому шкільному віці навички навчальної діяльності тільки починають формуватися. Повноцінна реалізація соціально-педагогічних функцій початкового навчання, яке, розв'язуючи низку складних специфічних проблем, властивих тільки цій ланці, покликане створити надійну основу успішного навчання школярів на наступних етапах освіти, – завдання надзвичайної ваги, оскільки кожна стадія розвитку особистості характеризується своїми новоутвореннями, які, включаючись до складу генетично більш пізніх стадій, не розчиняються в них, а навпаки, суттєво збагачуються, оскільки нова, складніша система наділяє їх системною якістю.

У процесі навчання дитина оволодіває соціальним досвідом в умовах як самовключення, так і організованого включення її в різні види діяльності: фізично-оздоровчу, предметно-перетворювальну, навчально-пізнавальну, соціально-комунікативну та громадсько-корисну [30, с. 63].

Школа, раціонально організовуючи «все життя дитини цілком» і використовуючи в цілісному навчально-виховному процесі спільну навчальну діяльність, і з повагою ставитися до особистості учня, забезпечуючи її автономію: «нова філософія визнає морально цінною лише

автономну особистість: тільки тоді особистість людини може мати етичне значення, коли вона сама себе визначає до дії за своїми власними внутрішніми законами. У цьому процесі мають узгоджено взаємодіяти вихователь і вихованець, оскільки саме дорослий виступає посередником між культурою і підростаючою особистістю [225, с. 297]».

Формування особистості здійснюється в універсальному процесі привласнення і відчуження людських сутнісних сил. Ця закономірність педагогічного процесу здійснюється у загальному педагогічному контексті особливим чином. Його специфіка відносно інших процесів формування людини полягає у цілеспрямованому, планомірному й організованому розвитку цінних для суспільства якостей особистості. Діяльність учня – «ланка між педагогічним заходом і формуванням особистості [182]».

Тож дидактичний процес необхідно вибудовувати як процес діяльнісний. Він має здійснюватися за спільної діяльності учнів і вчителів. Завдання учителя, передусім, – визначення того, які рішення відносно необхідних дій з метою формування особистості і організації власне дидактичної діяльності необхідно прийняти, ґрунтуючись на навчальній програмі. Формування особистості відбувається не за більш-менш автономного розвитку ендогенних сил, а у цілеспрямованому процесі активного критичного розгляду учнями навчального матеріалу під керівництвом учителя.

В учнів яскраво виражена потреба в ідеалі, у допомозі для орієнтації, в оцінці успішності і поведінки, в позитивному стимулюванні та санкціонуванні, у соціальній захищеності в педагогічній сфері.

Керівна роль учителя – суспільна, педагогічна і психологічна необхідність. Вона закладена у самій сутності навчання. Від її правильної інтерпретації і «вміння користуватися» нею значною мірою залежатиме, як саме буде організоване навчання задля формування цілісної особистості.

Три аспекти керівної ролі учителя розрізняє С. Вітвицька: 1) керівництво навчанням; 2) керівництво у процесі навчання; 3) керівництво через навчання.

Аспект перший: керівництво навчанням. Керівна роль учителя включає в себе проектування навчання, його організацію (конкретну організацію дидактичного процесу) і дидактичний аналіз. Керівництво навчанням полягає у наступному. Учитель керує процесом навчання у його загальному взаємозв'язку. Дидактикологічний загальний взаємозв'язок визначається діалектикою мети, змісту, методу й умов. У центрі керівної дидактичної діяльності вчителя знаходиться засвоєння всіма учнями зафіксованого у навчальній програмі матеріалу. Вчитель виконує свою керівну роль, передусім, тим, що він передає зміст навчання у контексті дидактичних соціальних відношень.

Аспект другий: керівництво у процесі навчання. Під цим розуміється фактичне «керівництво» процесом навчання, керівництво частковими процесами або окремими фазами навчання. Керівництво у процесі навчання поширюється, наприклад, на заходи або дії з метою оптимізації дидактичної комунікації, або на певні заходи дидактико-виховного регулювання, наприклад, реагування на неухважність учнів.

Аспект третій: керівництво через навчання. Під цим розуміють відношення між навчанням і формуванням особистості учнів, функцію навчання, що сприяє цьому формуванню. Коли ми говоримо про керівництво через навчання, то розуміємо провідну роль навчання у комплексі таких чинників, які впливають на духовний розвиток учнів. У цьому аспекті навчання виокремлюється як чинник розвитку. Керівна роль учителя тут безпосередньо пов'язана з формуванням особистості учнів.

Підхід до школяра як до активного суб'єкта навчальної діяльності вимагає визначеності у розумінні міри її самостійності у цій діяльності. Уміння вчитися («учити себе»), яке набувається у ході оволодіння навчальною діяльністю, як правило, не приходять до дитини без допомоги

учителя. Навчальна діяльність, як і будь-яка інша форма життєдіяльності дитини, передбачає співпрацю з дорослими [43].

У співпраці молодшого школяра з учителем особливої уваги і визначеності вимагає ставлення вчителя до достатньої, індивідуально дозованої міри самостійності, яка надається учневі, що в результаті веде до автономізації як основи особистісного становлення і розвитку.

Співпраця – це спільна діяльність, спрямована на досягнення загальної освітньої мети. Така співпраця передбачає:

- чітке усвідомлення єдності мети;
- розмежування функцій сторін, що співпрацюють;
- взаємну допомогу у реалізації завдань для досягнення мети.

Педагогіку співпраці пов'язують, передусім, з формуванням позитивного ставлення учнів до навчання, до необхідності залучатися до праці учіння як цінності. Цей процес викликає радісне почуття успіху, руху вперед, розвитку, що й зумовлює спільну працю вчителів і учнів. На перший план виступають доброзичливі стосунки вчителя і учня, стосунки між учнями.

Учнів, які виростають в атмосфері розуміння, можна описати так: усі вони вміють і люблять мислити (процес мислення – цінність для них); усі володіють дидактичними здібностями (кожен може пояснити матеріал іншому); усі володіють організаторськими і комунікативними здібностями; усі тією чи іншою мірою орієнтовані на людей; усі здатні до творчості; усі мають почуття соціальної відповідальності.

Ідею педагогіки співпраці Ш. Амонашвілі висловив так: «зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним і зацікавленим соратником, одnodумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результат [3, с. 163]».

Для того щоб на уроці виникла співпраця вчителя і учнів, необхідні такі дидактичні умови:

1. Усвідомлення учнями мети навчальної діяльності;
2. Організація навчального діалогу і полілогу.

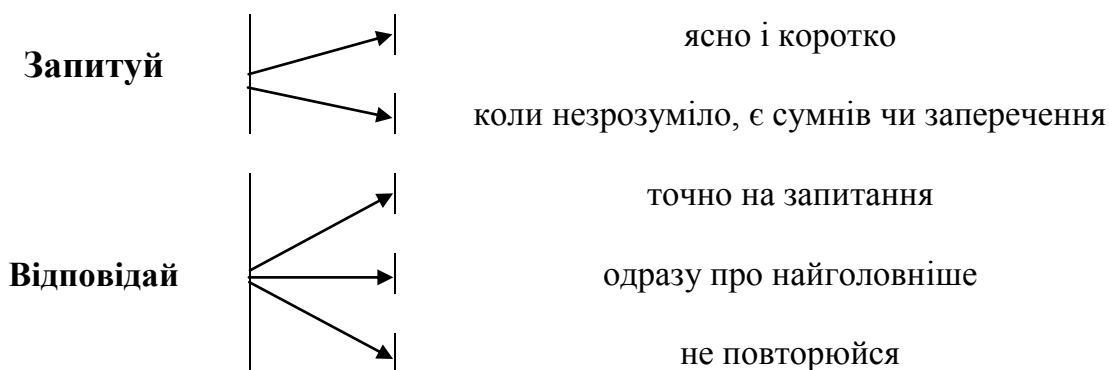
Розглянемо алгоритм формування уміння запитувати в молодших школярів, запропонований О. Савченко.

Підготовчий етап (перший клас).

Метою цього етапу є заохочення дітей ставити запитання, привчати їх помічати такі ситуації, які потребують додаткових пояснень, чутливо реагувати на нове, невідоме, незрозуміле, несподіване. На цьому етапі першокласникам треба допомагати виділяти запитання з мовлення вчителя, усвідомлювати різноманітність формулювання запитань, стимулювати різні форми їх постановки. Тут доречно «залучати» казкових героїв, які ставитимуть запитання, що, власне, цікавлять дітей, проводити різноманітні хвилинки на уроці, використовувати «кишеньки допитливих» та ін.

Увага учнів більше зосереджується на пізнавальній цінності запитань і на ситуаціях, коли доцільно запитувати. Наступний етап – зосередження на тому, як краще виконати завдання. Водночас із «вільними» запитаннями, учнів потрібно частіше спонукати ставити запитання з певною метою.

Формуванню вміння запитувати сприяють ігрові ситуації («Ланцюжок запитань», «Хто більше знає?» тощо), схеми-опори, які допомагають правильно сформулювати запитання і відповіді, самостійно будувати діалог і висловлювати оцінні судження про якість відповідей і запитань однокласників:



Форми навчального діалогу:

– учитель – учень (запитання під час пояснення; закріплення матеріалу);

– учитель – учень – учні (запитання під час опитування, парної роботи);

– учень – текст (самопостановка запитань до певних частин тексту, речень, слів; творча робота на доповнення; конструювання тексту);

– учень – комп'ютер (відпрацювання способів дій; правильна постановка питання для пошуку, творча робота на доповнення; конструювання тощо).

У будь-якій формі діалог має стимулювати змістовні, вмотивовані, доказові судження дітей. Діалогічна форма спілкування виникає і за зворотного зв'язку учнів з учителем під час пояснення матеріалу.

Ефективний спосіб організації співпраці на уроці – створення ситуацій вільного вибору учнями навчального завдання:

– серед варіантів, написаних на дошці (варіанти розташовано так, що очевидною є відмінність між ними), під час самостійної роботи тренувального характеру;

– серед аналогічних завдань;

– з-поміж об'єктів для спостереження;

– з кількох ілюстрацій однієї, яка найбільше відповідає змісту твору;

– з-поміж тих завдань, які мають визначені рівні складності: легко, важко, найважче.

Ситуація вільного вибору ефективна і для визначення домашніх завдань, які можуть бути спільними для класу і пропонуватися окремим учням. Це один зі способів самовизначення учнями своїх можливостей, заохочення сумлінних і працьовитих.

Інструментувати навчання як вільно обрану учнем діяльність – це й означає, по-перше, створити найкращі умови для його цілеспрямованого, соціально і педагогічно значущого розвитку, виховання, збагачення знаннями,

досвідом; а по-друге, керувати цим процесом відповідно до потреб його внутрішніх сил, тобто позиції самої дитини, її інтересів [241, с. 160–161].

Уміле використання прийому вільного вибору доповнює традиційні форми постановки завдань, бо саме так в учнів точніше й швидше формуються самооцінка, прийом цілеутворення, наполегливість, почуття власної гідності.

У системі «вихователь – вихованець» взаємодія будується на визнанні особистості дитини. Визнання – це, передусім, право дитини бути самою собою, бути індивідуальністю, яка має власну думку щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Вимога визнання дитини ґрунтується на вірі в її можливості, а отже, у самовдосконаленні. Успіх у навчанні дітей залежить від їхнього позитивного ставлення до навчальної діяльності. Вчителю набагато легше налагоджувати контакт, взаєморозуміння з учнями з позитивним ставленням до процесу засвоєння знань. Вони охочіше виконують його вимоги, у них швидше формується пізнавальний інтерес, з меншими фізичними і моральними зусиллями виробляються необхідні мотиви навчальної діяльності, навички і вміння.

За наявності позитивних мотивів навчання, школярі навіть з невисоким рівнем інтелектуального розвитку досягали успіхів у навчанні, хороших результатів у засвоєнні знань. І навпаки, за високого рівня розумового розвитку, але за негативної мотивації, результати навчання були низькими. Оскільки мотиви навчання впливають на результат засвоєння знань і позитивне ставлення до навчання формується не спонтанно, вчителю необхідно своєчасно приділяти увагу саме мотиваційній сфері учнів.

Навчальна діяльність має забезпечити такі актуальні потреби дитини:

1. Потреби в особистісному контакті з учителем на уроці (прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій).

Характерна риса поведінки молодших учнів з учителем – їхня «демократичність», мимовільність реакцій, прагнення привернути до себе

увагу, бажання, щоб учитель звертався особисто, називаючи на ім'я, а не за прізвищем, щоб виділяв це голосом, поглядом, жестом.

Потребу молодших школярів в особистісно орієнтованому спілкуванні точно підмітив Ш. Амонашвілі. У своїх працях він розкриває доступні для кожного вчителя прийоми, які допомагають скоротити дистанцію між учителем і учнями на уроках. Зокрема, прийом індивідуальних відповідей «на вушко», запитання і ситуації, що дають дитині змогу негайно висловитися, виявити особисте ставлення до того, що її схилювало тощо [3].

Гуманізація спілкування залежить і від швидкості та справедливості реакції вчителя на поведінку учнів у непередбачених ситуаціях.

2. Об'єктом уваги педагога мають бути гострота, довільність, чіткість слухового сприймання учнів.

Оскільки більшість інформації на уроці сприймається через органи слуху, потрібно показати і пояснити учням, якою має бути постава під час таких дій, коли вона впливає на якість їх виконання (під час письма, читання, малювання тощо). В інших випадках дитина може сидіти так, як їй зручно. Учитель ніколи не повинен переривати свою розповідь, пояснення, бесіду зауваженнями щодо учнів [104].

3. Утвердження людської гідності кожного учня, здібного і нездібного, запобігання виникненню страху перед покаранням, приниженням.

Учень не має боятися висловлювати свою думку, навіть якщо він не збігається з думкою більшості класу. Кожен учень має право бути самостійно мислячою особистістю. Формування в учня почуття психологічної захищеності і безпеки, впевненості у доброзичливості й повазі вчителя, схвалення особистості учня в обстановці емпатії – прагнення педагога зрозуміти його труднощі і проблеми, на думку К. Роджерса, знищує перешкоди на шляху справді продуктивного навчання. У такій міжособистісній атмосфері підвищується самооцінка дитини, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, досягненню навчальних успіхів за спільної діяльності.

Створення такого психологічного клімату – найголовніше у запропонованій ним (замість традиційної) моделі освіти – PCA (Person Centered Approach – зосередження на особі). Він називає її так, беручи до уваги орієнтацію на визнання права особистості аутентично (оригінальність) і творчо керувати своїм життям [68].

4. Використання допоміжних засобів збереження довірливої уваги.

Турбота про емоційне благополуччя дитини не знецінює такі найнеобхідніші умови навчального спілкування, як довірливість дій, зосередженість уваги, вольові зусилля для досягнення найкращих результатів. Тож під час уроку, коли переходять до вивчення головного і є потреба домогтися гостроти уваги, учитель використовує у своєму мовленні логічну паузу, логічний наголос, виразний жест, вольове забарвлення голосу, зовнішні опори, що фіксують «маршрут» його думки [2].

5. Поєднання розумної вимогливості з моментом, коли дитині особливо потрібні допомога й увага.

Наприклад, виявити увагу до учня, який прийшов після хвороби, вчасно помітити, що дитина чимось засмучена, пригорнути, підбадьорити її. Поважаючи працю дітей, після виконання ними складного завдання слід сказати співчутливо й упевнено «Вам було важко, але ви молодці, здолали труднощі», і аж ніяк «У мене вже немає сил, таких дурних дітей я ще не бачив(ла)».

6. Віра в учня і підтримка його зусиль.

Звертаючи увагу вчителів на той факт, що «учень, не впевнений у своїх силах, на уроках неуважний не тому, що не хоче слухати, а тому, що на багатьох попередніх уроках зосередження уваги не приносило жодних результатів».

Особисті якості, зокрема почуття самоповаги, самооцінка, рівень домагань тощо підсвідомо впливають на поведінку і діяльність учня, його успішність. Школярі з негативною самооцінкою схильні майже в кожній справі знаходити нездоланні перешкоди. У них високий рівень тривожності,

вони гірше пристосовуються до шкільного життя, важко знаходять спільну мову з ровесниками, вчаться з напругою. Негативне ставлення до себе і занижена самооцінка особливо характерна для учнів, які живуть у несприятливих життєвих умовах, які вчаться нижче своїх можливостей, залишають школу, і, нарешті, для тих із них, хто стає малолітнім правопорушником. Однак, негативна самооцінка дитини може бути суттєво скорегована учителем у процесі навчання, якщо буде заохочуватися не тільки успішність, а і докладені до цього зусилля, добросовісність учня.

Центральна з потреб дитини – потреба у позитивній оцінці від дорослих і, насамперед, від учителя, в його схваленні та заохоченні до успіхів. Учень, відчуваючи себе в очах дорослих значущим у певному розумінні, прагне зберегти свою значущість, тоді ж і з'являється прагнення «підтвердити» вже пережите почуття власної гідності під впливом схвалення дорослого, яке й задовольняє потребу дитини в самоповазі.

Індивідуальний підхід до дитини підтримує її душевну рівновагу, яка необхідна для плідної роботи, бадьорого настрою, відчуття повноти життя. Необхідними умовами душевної рівноваги є спокійна обстановка, цілеспрямована праця, дружні стосунки, відсутність роздратованості, доброзичливість, радість успіху. Як зазначає В. Сухомлинський, уроки, на яких кожен учень пізнає індивідуальну, особисту радість успіху, не вимотують, не виснажують учителя: він не знає напруженого очікування неприємності, йому не треба стежити за тими меткими, неспокійними дітьми, які знічев'я час від часу «частують» учителя витівками, – їх енергія спрямовується на таких уроках у потрібне русло. Як старанно, зосереджено працюють пустуни й шибеники, якщо вчителеві вдалося «запрягти» їх у посильну розумову працю, яка і приносить успіх! У напруженій праці розкривається їх діяльна душа; вони стають невідомими: вся їхня увага зосереджена на тому, щоб якнайкраще виконати роботу [252].

Розв'язанню завдань формування активності, інтересу сприяє створення ситуацій успіху школярів у навчальній діяльності. Вчитель має

створювати умови, щоб усі його вихованці відчували радість досягнення успіху, почуття гідності, усвідомлювали свої можливості, вірили у себе. «Отже, керівництво вчителем навчальним процесом здійснюється на засадах особистісно зорієнтованого навчання поетапно: мотивація учня, актуалізація опорних знань, досвіду, організація засвоєння нового матеріалу на засадах співробітництва й навчальної взаємодії, удосконалення вивченого, застосування з різною мірою самостійності, визначення результативності. [242, с. 126]».

Почуття успіху змінює ставлення учня до навчання, навчального предмета, викликає нові інтереси, бажання, прагнення, адже природі людини властиве почуття задоволення від успіху, але такого задоволення, яке відкриває людині перспективи нової діяльності і нового просування вперед. Пережите відчуття успіху дає учневі усвідомлення власної компетентності, а це важливий чинник позитивної «Я-концепції» [138].

Розглянемо форми діяльності вчителя і учня, мета якої – створення ситуації успіху.

Ситуація «Справджувана радість».

Школяр відчуває радість від того, що досягнутий ним результат у навчанні відповідає його очікуванням. Творцями її є і школярі, і учителі, і батьки. Шляхи створення цієї ситуації різні, оскільки різні і самі школярі.

Умовно А. Белкін поділяє їх на чотири групи – залежно від ставлення до навчання, відповідності результату затраченим зусиллям та характеру очікування.

«Надійні». Ці школярі мають хороші здібності. Головна відмінна риса – добросовісне ставлення до своїх обов'язків. Домашні завдання виконують регулярно, активні в громадській роботі. З перших днів навчання в них сформована система в усіх справах. Вони привчені до самостійності, впевнені в собі. Рівень їхніх домагань відповідає можливостям. Успішність завжди висока. Відмінні і добрі оцінки сприймають спокійно – як належне. В класі почуваються комфортно, захищено. Користуються авторитетом.

Емоційно стійкі. Діти, як правило, з хороших, дружніх сімей. Секрет їхньої надійності, усталеності в роботі і у постійному відчутті справджуваної радості. В них немає особливих, яскравих злетів. Радість у чомусь буденна, проте постійна, глибока.

Іноді і у них можуть траплятися зриви. Але спеціальних заходів, як правило, застосовувати не треба. Це саме та рідкісна категорія школярів, для яких найкраща допомога – не пропонувати ніякої. Краще на деякий час залишити їх у спокої, дати можливість самим розібратись у собі і в ситуації. Втручання може збити їх з усталеного ритму, зруйнувати звичне уявлення про себе, стереотип поведінки.

«Упевнені». Здібності можуть бути вищими, ніж у надійних, але система роботи слабша. Періоди підйому, злету можуть змінюватися розслабленням, добросовісне ставлення до своїх обов'язків іноді «гальмується». Підвищено емоційні, активно реагують на успіхи і невдачі. Оцінки переживають бурхливо. Як правило, вони живуть у хороших сім'ях, турботливих. Ставлення колективу доброзичливе. Користуються симпатіями однокласників, учителів. «Ахіллесова п'ята» цих школярів – не тільки можливі порушення в роботі, але й швидке звикання до успіху, девальвація здійсненої радості, перетворення впевненості на самовпевненість. На таких школярів позитивно впливає педагогічний прийом типу «холодний душ». На противагу елементарній педагогічній логіці: швидше дати можливість виправити оцінку, відновити душевну рівновагу всієї сім'ї, тут доцільніше не поспішати з виправленням оцінок.

Учень хворобливо переживає нижчий бал тому, що звик до вищих, які перестали приносити радість. Якщо йому дати шанс негайно відновити статус-кво, все може увійти в звичну колію, втрачається почуття переборення, учень не зустрічає «опору матеріалу». У нього поступово атрофується почуття побоювання невдачі.

«Невпевнені». Це в цілому благополучна категорія школярів. Пізнавальні інтереси в них пов'язані, як правило, з навчанням. Здібності

хороші, до справи ставляться добросовісно. Вчаться непогано, на «добре» і «відмінно». Найголовніша риса – невпевненість у своїх силах. Причини можуть бути різними: занижена самооцінка, сформована ще в дошкільний період, нестійкий настрій, в основі якого слабкість нервових процесів, складна психологічна атмосфера в сім'ї, конфлікти, епізодичні невдачі. В кожному окремому випадку необхідно розібратися – за допомоги батьків, медиків; урахувати думку однокласників.

Невпевненість у цих учнів виявляється, передусім, у перепадах не тільки настрою, але й результатів праці. В період підйому вони активні, добросовісно виконують усе, що від них вимагається, кмітливі. Як тільки емоційне піднесення вщухає, виникає стан, що нагадує депресію, їх важко впізнати. Якщо не помітити цей стан, не розібратися в його причинах, депресія може затягнутися, стати хронічною.

«Зневірені». Ці учні мають непогану підготовку, здібності, успіхи у навчанні. Їхній відчай народився не на порожньому місці, тобто вони відчули радість здійсненої надії, але потім втратили її з різних причин. Причини відчаю: серія невдач, що призвела до втрати віри в свої сили, безтактність учителя, що висловив сумнів у здібностях учня, позиція сім'ї, в якій дитина часто перебувала в становищі «принца або принцеси», а потім раптом опинилась у ситуації «попелюшки».

У цьому разі вчителю необхідний психологічний пошук шляхів до учня [15].

У психолого-педагогічній літературі найбільш цікавими, нестандартними, є такі прийоми, як «емоційне згладжування», суть якого полягає в тому, щоб навіяти дитині віру в себе; «анонсування» (попередження контролю) – коли учитель попереджає школяра про наступну перевірку знань. Суть анонсування – у попередньому обговоренні того, що має дитина зробити. Це дещо нагадує репетицію майбутньої дії. «Зневіреним» така підготовка створює психологічну установку на успіх, дає впевненість у своїх силах.

Розглянемо, зокрема, прийом «Східці» або «Стань у ряд». Йдеться про ситуації, коли учитель веде вихованців поступово нагору, піднімаючись з ними східцями знань, психологічного самовизначення, віри в себе, в оточення. Для цього прийому автор А. Белкін пропонує такий алгоритм:

1-й крок – «психологічна атака». Суть полягає в тому, щоб подолати стан психологічного напруження, створити умови для входження в емоційний контакт.

2-й крок – «емоційне блокування». Завдання вчителя полягає в тому, щоб локалізувати, заблокувати стан образи, розчарування, втрати віри у свої сили. Найголовніше – допомогти учневі переосмислити свій неуспіх, знайти його причину саме з позиції: «неуспіх – випадковість, успіх – закономірність». Переорієнтувати учня з песимістичної оцінки подій на оптимістичну.

3-й крок – «вибір головного напрямку». Смісл педагогічної дії полягає в тому, щоб не тільки встановити вогнище психологічної напруги особистості, але й визначити шляхи його нейтралізації.

4-й крок – «вибір рівних можливостей». Суть полягає в тому, щоб створити умови, за яких школяр, для якого створюється відповідна ситуація успіху, має приблизно однакові можливості проявити себе порівняно з однокласниками.

5-й крок – «несподіване порівняння». Порівняти роботу, виконану кількома учнями, показавши водночас найкращі якості праці учня, задля якого застосовується прийом.

6-й крок – «стабілізація». Суть полягає в тому, щоб приємна для окремого учня загальна реакція подиву не виявилася поодинокую, щоб несподіваність стала звичною. Важливо, щоб «несподівана радість» трансформувалась у «здійсненню», заздалегідь розраховану, підготовлену [15].

На думку В. Крутій, алгоритм прийому «Прямуй за нами» для дітей з інтелектуальною занедбаністю і лінощами думки розпочинається з

діагностики інтелектуального фону колективу. Розбудити думку школяра, викликати у нього очікування радісної реакції від оточення, якщо більшість також знаходиться в стані «інтелектуальної сплячки», якщо в них немає загального спрямування на навчання – завдання нереальне. Інколи цей добрий намір може викликати негативну реакцію для дитини, оскільки в неї склалися міцні стосунки з такими як і вона «середнячками», серед яких вона відчувається емоційно захищеною.

Алгоритм прийому вибір інтелектуального спонсора – залучити старшокласника до роботи з учнем початкової школи. Перевага такого спонсорства: реалізація почуттів «старшого» і усвідомлення свого інтелектуального «Я», турбота про молодшого – облагороджує старшого. Водночас, слабкий учень, приймаючи допомогу старшого учня, відчуває його увагу, не переживає своєї принизливої слабкості перед однокласниками.

Фіксація результату і його оцінка. Головне тут – одержати підтримку дитячого колективу і бажання учня повторити успіх.

Алгоритм прийому «Емоційний сплеск» застосовується для дітей, у яких немає інтелектуальної занедбаності, але вони збилися з ритму, «втратили себе».

Добрі слова вчителя, який усім серцем бажає успіху своєму вихованцеві, містять значний емоційний потенціал. Цей прийом – експромт, натхнення, справжній емоційний сплеск щирого прагнення вчителя допомогти дитині, створити їй ситуації успіху. Смісл його в тому, щоб у кожному учневі, непримітному, середньому, знайти спосіб збудити інтелектуальний потенціал, вивільнити його енергію, перетворити на своєрідну ланцюгову реакцію, де проникнуте гарячим почуттям слово вчителя породжує зусилля, зусилля породжують думку, а думка розщеплюється на знання і почуття вдячності. В результаті формується віра в себе, віра в успіх.

Алгоритм прийому «Даю шанс» – вчителем, вихователем заздалегідь обмірковується і створюється ситуація, що дає можливість дитині

несподівано для себе розкрити свої можливості. Але якщо така ситуація виникла поза планом учителя, то його головне завдання – не пропустити такий шанс, правильно відреагувати, оцінити вчинок учня.

Алгоритм прийому «Сповідь» – розкриття учителем перед учнями стану своєї душі, щире звернення до найкращих дитячих почуттів. Проте, очікуваного ефекту можна сподіватися лише за правильного прогнозування учителем відповідної реакції учнів.

Алгоритм прийому «Обмін ролями» – вчитель дає учням можливість проявити себе, показує їм, що вони здатні робити набагато більше, ніж від них очікують.

Алгоритм прийому «Зараження» – весь клас «заражається» інтелектуальною радістю, коли успіх одного школяра стає стимулом для успіху інших. Формула управління процесом має приблизно такий вигляд: здійснена або неочікувана радість школяра + підтримка педагога + «зараження» окремих членів колективу + підтримка вчителем «заражених» + розширення масштабів «зараження» + поява нових стимулів для саморозвитку інтересів = загальна радість [158].

Прийом «Анонсування» – учитель заздалегідь попереджає про перевірку знань і попередньо з учнем обговорює, що він робитиме: це дає змогу створити психологічну установку на успіх.

Прийом «Гидке каченя» – створюються всі можливі умови для розквіту дитини із категорії зневірених дітей. Потрібно, щоб хтось повірив у неї, виявив бажання допомогти особистості удосконалитися.

Прийом «Еврика» – власне відкриття учнями вже відомих науці фактів.

Прийом «Навмисна помилка» – вчитель зумисно припускається помилки, надаючи можливість учням її відшукати і відчувати радість. Використовувати цей прийом рекомендується на матеріалі, вже відомому учням, при перевірці знань.

Прийом «Лінія горизонту» – радість першого успіху породжує бажання його повторити. При цьому, чим більше невідомого відкривається, тим

більше формується потреба у пошуку нового, тим глибшою є радість від процесу пошуку.

Автор цих прийомів А. Белкін зауважує, що в педагогічному алгоритмі цінність полягає не стільки в тому, щоб дотримуватися послідовності всіх операцій, а в тому, щоб постійно піддавати її сумнівам і намагатися зруйнувати усталений порядок, шукати нові шляхи, нові поєднання дій. Іншими словами, не алгоритм визначає дії педагога, а саме дії мають у кінцевому підсумку виявити алгоритм [15].

Розкриємо зміст прийому «Позитивна оцінка парціального результату». Щоб забезпечити переживання успіху, не слід порівнювати й оцінювати досягнення в діяльності дитини в цілому, оскільки вона програватиме порівняно з більш обдарованими, талановитими учнями. Відчуттю успіху може сприяти лише певна виокремлена деталь результату, найвдаліша, яскрава, оригінальна, оскільки при виконанні якоїсь роботи вдало, саме цим якнайкраще володіє учень, інший прийом «Прихованої педагогічної інструментовки» – застосовується у складній педагогічній ситуації. Його суть – опосередкований вплив особливих неавторитарних методів. Школярам надається непомітна допомога.

Ситуації успіху створюються вчителем для всього класу поступово, сприяючи поліпшенню емоційного клімату в колективі, розвиткові почуття захищеності для кожної дитини. Зокрема, в ситуації успіху «Спільні переживання» відбувається реалізація потреби дитини в емоційних зв'язках з іншими людьми. Учень переживає радість від спілкування з однокласниками, відчуваючи, що вони помітили його успіх, його схвалює вчитель. Досягнутий учнем успіх переживає весь клас, що створює запас активності для подальшої діяльності.

Для створення ситуації успіху вчителем може бути застосований метод «стратегії формування успіху [158]».

Для дітей, які відчувають певні труднощі у навчанні, добирають такі індивідуальні завдання (за обсягом, вимогами до якості, часом виконання),

що їх вони могли б виконати і повірити у свої сили (підготовчий етап, або «підбадьорювальний»).

Перед тим, як дати складніше завдання, зауважуємо, що зараз буде «дуже важке» завдання, і учень може його не виконати, але нехай спробує. Насправді, завдання майже не відрізняється від попередніх, легких. У такий спосіб викликаємо учня на «запрограмований успіх». Після цього даємо справді складне завдання, попереджуючи, що розв'язання не на оцінку, оскільки це новий тип. Цей останній етап – етап «реального успіху».

У такий спосіб вибудований процес організації успіху в учінні обов'язково передбачає продумане дозування допомоги учню і заохочення його успіхів, завдяки цьому школяр з перших кроків навчання має хоча б незначні успіхи, які помічає учитель. Переживання успіху закріплює внутрішню позицію дитини, стимулює до досягнення подальших успіхів [157].

Дослідник К. Роджерс вважає, що учень має навчатися сам, оскільки навчання – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього почуттєво-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з його особистістю. Основним завданням учителя (фацілітатора) він вважав полегшення процесу учіння. Навчання має будуватися і плануватися відповідно до тієї послідовності, в якій перед дітьми виникають ті чи інші проблеми [271].

Учні вчаться особливо старанно й успішно у тих вчителів, з якими їх пов'язує довірливе ставлення, яких вони цінують і поважають. У початковій школі продуктивна поведінка учнів, упевненість у собі безпосередньо пов'язана з розумінням, емпатією, теплом і дружелюбністю вчителя.

Ланкою, що з'єднує цикл взаємодії учня і учителя, є очікування. Якщо учень вважає себе нездібним, то всі його дії будуть відображенням цієї впевненості, тоді і вчитель, і однокласники будуть змушені взаємодіяти з ним відповідним чином: поступово думка про учня як про нездібного стане не тільки його, але й загальним переконанням.

Неабияке значення має вміння вчителя помічати найменші досягнення учнів у засвоєнні знань, правильно їх оцінювати, своєчасно підтримувати, схвалювати. Створення вчителем ситуацій успіху в процесі спільної навчальної діяльності молодших школярів і, водночас, формування їхньої самооцінки дає змогу активізувати мотивацію навчання, суттєво підвищувати рівень позитивної емоційності школярів, попереджувати перевтому, гіпернапруженість, тривожність та інші негативні психічні стани як причини міжособистісних конфліктів, неуспішності.

Виховні зусилля педагогів і батьків мають спрямовуватися на підвищення адекватної самооцінки дітей. Для учнів із заниженою самооцінкою це – досягнення успіху в тих сферах діяльності, до яких вони мають природні здібності і від яких залежить їхній соціальний статус у колективі. Успішна нова діяльність учня надасть йому упевненості у своїх силах, а оголошення учителем досягнень перед референтною групою піднесе його авторитет серед однокласників.

Успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їх особистісний сенс для учня, самостійність виникнення і виявлення, рівень свідомості, стійкості. Завдання вчителя – аналізувати особливості мотивів кожного учня, стимулювати позитивні мотиви спільної навчальної діяльності, розглядаючи їх як такі, що розвиваються, тобто – як динамічне явище.

Це завдання найуспішніше розв'язується в умовах співпраці вчителя і учнів у навчанні, їхньому спілкуванні.

Значення емоцій для продуктивної роботи кори головного мозку експериментально довів І. Павлов: позитивні емоції тонізують його роботу, а негативні гальмують, пригноблюють. Тож «викладання необхідно орієнтувати не безпосередньо на формування певних знань, умінь і навичок, а на розкриття дітям особистісного сенсу самого навчання, на розвиток адекватного ставлення дітей до учіння, його мотивації, на формування особистості в цілому. Саме в цьому

психологічна основа єдності навчання і виховання. Без відповідного методичного забезпечення навчання неминуче перетворюється у формальне «натаскування дітей [34, с. 30]».

Взаємостосунки вчителя й учнів створюють емоційний фон, за якого визначає все, що відбувається на уроці і поза ним. Вони можуть підсилювати, а можуть і знімати напруження учнів, надавати їй позитивний або негативний характер. Тоді, коли між учителем й учнями складаються стосунки взаємної байдужості, нерозуміння, неповаги, недовіри, неприязні, будь-який вплив учителя не дасть бажаних результатів. Якщо взаємостосунки напружені, насторожені, надміру офіційні, то будь-які слова, сказані вчителем, навіть красиві й високі, не торкнуться почуттів учнів, а в деяких випадках можуть бути сприйняті як протилежні. Виникає те, що психологи називають «психологічним бар'єром», під яким розуміють психічний стан, що перешкоджає виконанню тих чи інших дій, відповіді на запитання, досягненню взаєморозуміння [28].

Синтез ідей, розроблених у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі, аналіз передового педагогічного досвіду щодо проблеми успіху у навчанні дали нам змогу виокремити ціннісні орієнтації, необхідні для того, щоб педагог зумів реалізувати ідею гуманізації школи в практиці своєї роботи, подарувати учням радість успіху та впевненість у власних силах:

а) ставлення до педагогічної діяльності як до покликання, місії; мотиваційна спрямованість учителя не тільки на предмет, який він викладає, а, передусім, на дитину;

б) педагогічний оптимізм, за якого культивуються довіра і повага до дітей, впевненість у їхніх здібностях і можливостях, у тому, що кожен з них «рівноправний» з учителем;

в) емпатичне ставлення до учнів, що вимагає прагнення й уміння відчувати іншого, як самого себе, ставати на його позицію, розуміти внутрішній світ дитини, відчувати і сприймати його проблеми, переживання;

г) діалогізм як бажання і вміння слухати і чути дитину, здатність викладати навчальний матеріал як відповідь на запитання, що виникають у дітей, іти не з предметом до учня, а з учнем до предмета;

д) співпраця як установка на взаємодію з учнем (а не вплив на нього), у процесі спільної діяльності і спілкування, прагнення і вміння забезпечити дітям позицію «співавторів навчального процесу», які разом з учителем беруть участь у постановці мети уроку, виборі засобів її досягнення, в аналізі результатів [268, с. 131].

Для здійснення правильного педагогічного підходу до учнів важливо не просто знати їхні недоліки й переваги та об'єктивно оцінювати це, але й враховувати ставлення до них самого учня, його самооцінку. Для цього слід розумітися на переживаннях учня, пов'язаних з його самооцінкою і рівнем домагань, а також на тому, як ці переживання впливають на його поведінку, ставлення до людей, навчання, оточення.

Учителю слід чітко уявляти, що його зусилля мають бути спрямовані на те, щоб допомогти учневі відчувати любов оточення, набути почуття власної гідності, відчувати себе повноцінною особистістю, спроможною досягти успіху за різних обставин. Важливо допомогти учневі осягти цінність власної індивідуальності, створити такі умови, за яких він зміг би переконатися, що без наполегливої праці та дисципліни він зазнаватиме невдач.

Школа має постійно застосовувати метод «терапії реальністю», який використовується у сучасній психіатрії. Виховання в учня свідомої вимогливості до самого себе, яка поєднується з готовністю допомогти учню у самовизнанні і самовдосконаленні – невід'ємний обов'язок педагога. Активізації учнів сприяє створення сприятливого емоційного тону (довіра, такт учителя, його емоційність, доброзичливість однокласників та інше) й особистість учителя, його ставлення до учнів, навчального предмета, своєї професії, інших учителів [179].

Матеріали цього розділу дисертаційного дослідження викладено у публікаціях автора: [74–77; 83; 86; 88; 95].

РОЗДІЛ 3

ВПЛИВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Методика проведення та основні результати констатувального експерименту

На основі здійсненого у другому розділі монографії теоретичного аналізу було визначено дидактичні умови, що забезпечують повноцінне формування самооцінки молодших школярів у процесі навчання: мотивація учнів до самооцінної діяльності; включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах навчальної діяльності; поетапність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного компонентів самооцінки; опора на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримка позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання у навчальній діяльності, надання їм своєчасної допомоги.

У третьому розділі монографії висвітлюються питання експериментальної перевірки впливу визначених дидактичних умов на ефективність формування самооцінки молодших школярів в умовах навчальної діяльності.

Основні завдання третього розділу: 1) виокремлення ознак прояву структурних компонентів самооцінки в молодшому шкільному віці у процесі навчальної діяльності; 2) виділення рівнів розвитку самооцінки у молодших школярів; 3) розроблення комплексу діагностичних методик, орієнтованих на виявлення особливостей становлення і розвитку самооцінки у молодших школярів; 4) конструювання навчального процесу, що включає ситуації навчальної діяльності, спрямовані на формування самооцінки з урахуванням

визначених дидактичних умов; 5) розроблення системи відповідних засобів і апробація їх в умовах формувального експерименту.

Необхідно зазначити, що експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчального процесу та передбачав такі етапи:

– *проектування* (передбачено діагностику сформованості самооцінки учнів, постановку мети й завдань щодо формування самооцінки учнів);

– *організації* процесу формування самооцінки (передбачено роботу над формуванням її структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного в умовах навчальної діяльності з урахуванням визначених дидактичних умов);

– *регулювання й корекції* у процесі формування самооцінки (спрямовано на систематичний рефлексійний аналіз та своєчасну корекцію результатів процесу формування самооцінки в умовах навчального процесу).

Для одержання інформації про рівень сформованості самооцінки молодших школярів було проведено констатувальний етап експерименту. Розглядаючи у першому розділі монографії сутність, структуру і функції самооцінки молодших школярів, ми виокремили й описали компоненти самооцінки як інтегральної якості особистості, що знаходяться у визначеному взаємозв'язку один з одним, водночас кожний з них є самостійним.

Насамперед, це *мотиваційно-ціннісний* компонент, що включає в себе потребу в діяльності самооцінювання та інтерес до цієї діяльності.

У процесі дослідження були визначені рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента.

Високий рівень характеризується сформованістю в учнів стійкого інтересу до самооцінювання. Вони проявляють усвідомлену діяльну активність в оцінній діяльності, намагаються проявляти ініціативу й самостійність, учитель виступає в ролі партнера-консультанта.

Середній рівень відрізняється нестійким інтересом школярів до самооцінної діяльності, відзначається активність учнів, але переважно вона

залежить від вказівок учителя (наслідувальна активність), який виконує функцію організатора самооцінної діяльності учнів. Потреба в саморозвитку, інтерес до особистісних якостей спонукає до діяльності самооцінювання.

Низький рівень пов'язаний з короткочасним інтересом до оцінної діяльності, що має ситуативний характер, або спостерігається відсутність потреби здійснювати самооцінювання в процесі навчання, тож учні не проявляють активності (є інертними), а лише виконують вказівки вчителя. Основні мотиви поведінки – запобігання неприємностей і мотив благополуччя.

Когнітивний компонент включає: рівень уявлень молодших школярів про самооцінку; наявність знань про еталони, з якими порівнюється, оцінюється діяльність і її результати.

Діяльнісно-практичний компонент об'єднує: володіння різними способами самооцінювання; здатність до розгорнутої, диференційованої самооцінки.

Ці ознаки слугували критеріями для визначення рівнів розвитку самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності.

Рівні розвитку особистісних якостей розглядалися в роботах Г. Гавриличевої [52], О. Леонт'єва [167], О. Савченко [241] та ін. О. Леонт'єв, наприклад, зазначав, що «розвиток усіх психологічних властивостей людини проходить послідовними етапами, на яких відбувається формування окремих ланок, що складають обов'язкові умови того, щоб утворився кінцевий механізм, що складає основи даної властивості [168, с. 514]».

У дослідженні з метою виокремлення рівнів розвитку самооцінки учнів початкових класів ми застосовували аналіз, співвідносили ці рівні.

Спираючись на діагностичні дані, а також на результати досліджень О. Молчанової [193], Л. Просандєєвої [226] та ін. ми виокремили рівні у розвитку когнітивного компонента.

Високий рівень характеризується достатньою повнотою володіння як декларованими (про те, що оцінювати), так і процедурними (про те, як

оцінювати) знаннями. Учень уміє самостійно обрати еталон і критерії оцінювання, знає операційний склад оцінних дій, виявляє загальні підходи застосування оцінних умінь, критично оцінює свої можливості, проявляє прагнення до удосконалення своїх оцінних умінь.

Середній рівень відрізняється частковою або мінімальною повнотою володіння знаннями, критерії й еталони оцінювання визначаються за допомоги вчителя. Школяр знає, як оцінювати, але оцінні дії відрізняються хаотичністю, не завжди може сформулювати своє судження, надати змістовну оцінку, не завжди критично ставиться до зовнішніх оцінок.

Низький рівень характеризується мінімальною повнотою знань. Учень не орієнтується в системі еталонів і критеріїв оцінювання, не може пояснити, як оцінювати роботу або відповідь, уникає здійснення оцінювання, оскільки не здатний співвіднести об'єкт оцінювання з еталоном, не може пояснити своєї точки зору, завжди погоджується з будь-якими зауваженнями, не може оцінити складність завдання, цілком залежить від допомоги вчителя.

Виокремлено також ступінь розвитку діяльнісно-практичного компонента характеризується, за нашими даними, також трьома рівнями.

Високий рівень: прийоми самооцінювання стають навичками. Діяльність і спілкування в групі має позитивну динаміку розвитку у сфері самовивчення і самооцінювання. Спостерігається спрямованість на виконання завдань творчого характеру – де можна виявити свої здібності; розвинути співпереживання і здатність ставати на позицію інших.

Середній рівень: учні початкових класів використовують навчальний матеріал для самооцінювання своїх здібностей, володіють прийомами самооцінювання, але користуються ними епізодично. Під час навчальної діяльності одержують інформацію про себе, здатні ставати на позицію інших.

Низький рівень: прийоми самооцінювання в учнів не сформовані; вони рідко порівнюють себе з іншими, не здатні пристати на позицію інших у діяльності на уроці. Уникають завдань творчого характеру, що дають можливість перевірити свої здібності.

Отже, у розвитку кожного компонента було виокремлено три рівні: високий, середній, низький.

Для одержання інформації про рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного і діяльнісно-практичного компонентів самооцінки молодших школярів було проведено констатувальний етап експерименту, у якому було застосовано три групи діагностичних методик.

Частина методик ми адаптували відповідно до мети нашого дослідження. Частково було використано відомі методики діагностики самооцінки [234, 244]. Водночас нами було розроблено власні діагностичні методики - у дослідженні було використано методи спостереження за учнями в ситуаціях навчальної діяльності, анкетування вчителів, батьків та ін.

Перша група діагностичних методик була спрямована на діагностику мотиваційно-ціннісного компонента самооцінки.

У широкому розумінні, мотиви – це те, що спонукає людину до діяльності, заради чого вона відбувається. Як мотиви можуть виступати потреби особистості, її інтереси, емоції, установки й ідеали. Мотивація – це сукупність мотивів поведінки та діяльності.

Серед соціальних мотивів, що істотно впливають на поведінку молодших школярів, можна виокремити: мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих і з прагненням бути схожими на них («бути як дорослий»); мотиви, пов'язані зі встановленням і збереженням позитивних взаємин з дорослими в сім'ї, в школі; мотиви самоствердження, особистих досягнень; змагальні мотиви (виграти, перемогти, бути кращим за інших); різні процесуальні мотиви.

Майже всі названі мотиви є проявом потреби школярів у визнанні і схваленні, у спілкуванні. Саме ці потреби і мотиви роблять школяра чутливим до оцінок педагогів і батьків, викликають бажання виконувати їхні вимоги. Мотив встановлення і збереження позитивних взаємин з дорослими є одним з провідних, що визначає соціальний розвиток дитини. Значущість цього мотиву для позитивного розвитку особистості вирішальна; він орієнтує

дітей на засвоєння того, що є найбільш важливим у культурі, до якої належить особистість.

Ціннісне ставлення до себе й інших людей – основа психічного і морального здоров'я, одна з умов успішної самореалізації, життєвого самовизначення дитини.

На уроці математики ми використовували методика, умовно названу *«Шкала самооцінки»* (Додаток А).

Метою цієї методики було визначення співвідношення мотивів навчання школяра. Учням було запропоновано уважно прочитати кожне з наведених речень і закреслити відповідну цифру праворуч, залежно від того, як вони почуваються в даний момент.

Методика показала, що багато дітей на уроках відчують внутрішнє напруження: *«Я стривожений»* (88,9%); *«Не впевнений у собі»* (69,8%); *«Думки про уроки мене турбують»* (79,7%). Можна зробити попередній висновок про те, що провідними мотивами навчання є мотиви запобігання неприємностей і очікування удачі, а не пізнавальні мотиви.

Для більш точної діагностики потреби в діяльності самооцінювання ми використали анкетування батьків і вчителів.

Мета методики *«Яка ваша дитина?»* (Додаток Б) – виявлення рівня самостійності дітей, мотивація навчання, ролі батьків у вихованні і розвитку умінь правильно оцінювати себе і свої вчинки. Результати анкетування показали, що 66,7% батьків вважають своїх дітей самостійними і самокритичними. 57,6% батьків говорять про своїх дітей як емоційних, що виявляють співчуття і вміють радіти успіхам своїх близьких, друзів.

Мета методики *«Ваша дитина»* (Додаток В) полягала у виявленні індивідуальних особливостей дітей, рис характеру, інтересів, ставлення до навчання, до батьків, взаємини батьків і дітей. На жаль, аналізуючи анкети, ми з'ясували, що 10,2% батьків не знають, які навчальні предмети подобаються їхній дитині, яке в неї захоплення; 15,3% відзначили, що відводять мало часу на спілкування з дитиною через зайнятість по роботі.

Багатьох батьків дані анкети змусили замислитися: «А чи добре я знаю свою дитину?».

Аналіз результатів анкетування батьків показав, що в цілому вони досить об'єктивно поставилися до характеристики своїх дітей. Так, було відзначено, що 23,8% першокласників не завжди чуйні і турботливі, трудяться тільки під контролем і за заохочення. Не надто високо оцінено вміння бути критичними. Дуже рідко дитина висловлює свою думку, критичні судження – (17,1%), вороже сприймає критику – (9,2%), байдужа до критичних зауважень – (10,8%). Майже 49,9% батьків указують на позитивні і негативні сторони особистості своїх дітей.

Друга група діагностичних методик була орієнтована на визначення рівня сформованості когнітивного компонента самооцінки, і була спрямована на виявлення уявлень молодших школярів про самооцінку, умінь учнів оцінити себе, свій характер, свої позитивні і негативні якості, зокрема це методика незакінчених речень, написання учнями міні-творів, самоописи дітей, бесіди, малюнок «Мій ромашковий портрет» (Додаток Г), «Я і моя тінь» (Додаток Д), «Який я?» (Додаток Е), «Еквалайзер» (Додаток Ж), «Визначення шести суджень» (Додаток З) і т.ін.

За застосування методики незакінчених речень учням пропонувалося закінчити такі речення: «Якби я міг ... », «На мою думку, мені заважає ...», «Я відчуваю, що ...» та ін. (Додаток И).

Аналіз відповідей допоміг нам краще зрозуміти переживання, труднощі, зони конфліктів, особливості сприйняття «світу дорослих» та ціннісні орієнтації учнів початкових класів.

Матеріал для дослідження ми одержували з міні-творів, які виконувалися в класі. Вибір теми залежав від того, яке завдання хотіли виконати: «Розповідь про свого однокласника», «Познайомтеся з моїм другом», «Який я?», «Який я буду через двадцять років». Аналізуючи твори, ми звертали увагу на думки учнів про інших людей, на оцінку особистісних якостей, на їхнє ставлення до описаних ситуацій.

Протягом року ми мали можливість простежити динаміку уявлень учнів про самих себе. Це слугувало одним з показників результативності формування самооцінки дітей і уміння оцінювати інших. Аналіз творів дав змогу визначити зміст, характеристики їхніх знань про себе. Здобуті результати свідчать про те, що широтою охоплення різних сторін життя і диференційованого самоопису учні відрізняються одне від одного: одні діти оцінюють широкий спектр своїх проявів – від конкретних дій («Я вмю добре малювати», «Добре вчуся в школі», «Можу допомогти подрузі зробити домашнє завдання» та ін.) до засобів самовиховання («Я міг би вчитися краще, якби не лінувався», «Я не завжди буваю охайним при виконанні письмових завдань» та ін.), творчих моментів своєї діяльності («Можу складати вірші»), інші зовсім вузько («Я учень 2-го класу»).

Під час проведення дослідницької роботи на уроці рідної мови дітям було запропоновано намалювати контур яблука, а потім «розфарбувати» його словами. Після того, як учні виконали це завдання, їм роздали альбомні аркуші з намальованими силуетами дитини і запропонували «змалювати себе словами» – один зараз (Додаток К, рис. 1), другий аркуш з намальованим таким самим силуетом діти отримали наприкінці навчального року і зробили ще один опис (Додаток К, рис. 2).

Наприкінці року, по завершенні експерименту у більшості учнів другий силует містив більш повну інформацію про себе, ніж перший. Це вказує на те, що збільшився обсяг знань і уявлень молодших школярів про себе і удосконалився процес самооцінювання (Додаток К).

З метою виявлення здатності дітей до самооцінювання на уроці рідної мови ми використовували методику «Мій ромашковий портрет» (Додаток В).

Дітям ставили таке завдання: написати своє ім'я і намалювати свій портрет-смайлик у центрі ромашки. Потім повздовж пелюсток написати все краще, що можна сказати про себе. Якщо потрібно, можна додати пелюстки.

З'ясувалося, що в 1-му класі при використанні методики «Мій ромашковий портрет» не вдалося виявити справжню самооцінку дитини.

Учні вказали на якості, які їм не притаманні, «рішучий», «самостійний», «сильний», «відповідальний». Завищена самооцінка склала 69,8% від загальної кількості учнів.

У другому класі завищеною самооцінка виявилася у 58,0% учнів.

У третьому і четвертому класах 43,8% і 27,8% відповідно.

Наступним кроком для вивчення самооцінки молодших школярів була діагностична методика «Я і моя тінь» (Додаток Д). Перед учнями ставилося завдання написати свої позитивні (Я) і негативні (Тінь) якості. Для багатьох першокласників це була нерозв'язна задача. Не змогли вказати свої «негативні якості» 26,1% дітей. Інші показники були такими: «мені важко», «не хочу», «погано вчуся» та ін.

У другому класі не вказали свої «погані риси» – 115,8% дітей.

У третьому класі дали собі позитивні оцінки всі діти, хоча у деяких класах самооцінка виявилася неадекватною, завищеною. Не зуміли дати собі негативну оцінку тільки 7,9% третьокласників.

У четвертому класі негативну оцінку не змогли дати 3,8% учнів.

Для виявлення ступеня розуміння сутності такого особистісного утворення як самооцінка, можливості її розвитку в себе, ми використовували метод *бесіди*. Дітям пропонувалося відповісти на такі запитання:

1. Що тобі подобається в людях?
2. Які позитивні якості знаходять у тебе інші, як ти вважаєш?
3. Які позитивні якості ти відзначаєш у себе сам?
4. Які знаходиш у себе недоліки?
5. У чому тобі потрібна допомога дорослих (учителів, друзів, батьків)?

Бесіда з дітьми 1–4-х класів проходила індивідуально, щоб вони почувалися невимушено, не комплексували перед іншими учнями. За допомогою цієї методики ми змогли наочно представити визначені вікові особливості в розвитку уявлень про самооцінку у молодших школярів: якщо в першому класі оцінити себе, свої якості, характер не змогли 46,9% учнів, то у другому – 31,9%, у третьому – 227,9%, а в четвертому лише 9,9%.

Аналогічна бесіда була проведена з учнями з метою з'ясування їхніх уявлень про зміст поняття «самооцінка» (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

Уявлення молодших школярів про особистісну якість – «самооцінку»

Класи	«Самооцінка – це ...»	Що означає «оцінити себе»?
1 клас	Таня В. «Коли людина хороша, вона і говорить це сама». Сашко Н. «Не знаю». Юля П. «Поставити собі 12, 7, 3». Даша В. «Це означає, я оцінюю себе: погана я чи хороша, вчуся погано чи ні». Оля П. «Не знаю».	«Це означає хвалити себе». «Якщо тобі ставлять гарні оцінки і хвалять». «Це значить говорити про себе, як про гарну людину», «Означає хвалити».
2 клас	Діма М. «Це хвалити себе». Саша Г. «Зрозуміти свої переваги». Вова Д. «Це означає, коли людина щось про себе думає».	«Це означає, що я повинен оцінити себе оцінкою, балами чи просто словами, як я зробила роботу». «Коли вчитель дозволяє поставити самому собі оцінку».
3 клас	Аня Т. «Це вміння знайти в собі погані і гарні риси характеру». Сашко Ц. «Уміти критикувати себе». Олексій П. «Це уміння оцінити свої здібності й описати риси свого характеру».	«Означає знайти в собі щось гарне і розповісти про це». «Знайти гарне і погане у своїй роботі». «Означає правильно поставити оцінку за свою роботу».
4 клас	Микола К. «Це як ти себе оцінюєш». Юрко М. «Це означає критикувати себе». Оксана П. «Коли сам все вирішуєш».	«Поставити собі правильну оцінку». «Враховувати свої позитивні і негативні сторони». «Коли об'єктивно оцінюєш свої дії».

Як показує аналіз отриманого матеріалу, уміння пояснити поняття, проілюструвати його на конкретному прикладі багато в чому демонструє рівень уявлень учнів про певну якість особистості. З табл. 3.1 видно, що якщо в 1-му класі не знають чи не можуть пояснити зміст поняття «самооцінка» 59,8% учнів, то в 4-му класі – 4,9%. Уявлення третьокласників уже ближче до правильного змісту поняття «самооцінка».

На цьому етапі експерименту також використовувалася методика «Визначення шести суджень» (Додаток 3). На уроці рідної мови школярам пропонувалося написати відповіді на питання «Хто я?». Відповіді групувалися за шістьма різними категоріями: «Ім'я», «Соціально-рольова

категорія», «Моя фізична підготовка», «Особистісні характеристики», «Моя зовнішність», «Інші судження».

Найчастіше молодші школярі пишуть своє ім'я, прізвище – 89,8%, основне заняття: «навчаюся у школі», «граю в комп'ютерні ігри» – 79,8%; позитивні риси характеру – 59,9%, позитивні і негативні риси характеру – 11,7%: «я погано розв'язую задачі, але я добрий», «я засмучую батьків поганими оцінками, але я їх дуже люблю».

У результаті аналізу отриманих відповідей можна зробити висновок, що діти молодшого шкільного віку намагаються описати себе за допомогою зовнішніх характеристик і звертають увагу на фізичні дані, натомість для учнів третього класу важливим стає акцентування на своїх внутрішніх здібностях і характері взаємин з іншими людьми.

Важливо не тільки дати визначення поняттю, але й у конкретній дидактичній ситуації зуміти оцінити себе, свої уміння, якості. З цією метою використовували діагностичну методику «Який я?». Дітям пропонувалося 15 «позитивних» і 10 «негативних» якостей. Їм було дане таке завдання: «Поміркуйте, які з цих якостей ви могли б віднести до себе?». Мета проведення цієї методики – дослідження уявлень молодших школярів про себе, своє ідеальне «Я», ставлення до самого себе. При виконанні завдання 89,9% першокласників вказали тільки на свої позитивні якості (добрий, розумний, охайний та ін.), 30,2% учнів другого класу вказали на такі якості, як хвалькуватість, грубість, лінощі та ін. Учні третіх класів були самокритичніші – 38,7%, а четвертих класах узагалі вказали не тільки на позитивні, але й негативні якості, що склало – 56,9%.

При використанні на уроці математики методики «Еквалайзер» дітям пропонувалося зобразити стовпчики з особистісними характеристиками (Додаток Ж). За основу була взята методика Дембо-Рубінштейна, адаптована до завдань нашого дослідження. Вона заснована на безпосередньому оцінюванні школярами низки особистих якостей: здоров'я, здібності, характер, авторитет серед однолітків, зовнішність, упевненість у собі.

Обстежуваним пропонується на шести вертикальних стовпчиках відзначити певними позначками рівень розвитку у них цих якостей.

Обробка результатів здійснювалася за шістьма шкалами. Кожна відповідь виражалась у балах. Розміри кожної шкали – 10 клітин зошита. Відповідно до цього відповіді школярів отримують кількісну характеристику.

За підсумками цієї методики виявилось 88,8% учнів з високою самооцінкою, 11,2% – з середньою. Учні з низькою самооцінкою не виявлено.

Описана група методик дала змогу виявити уявлення молодших школярів про зміст поняття «самооцінка», про готовність самооцінювання, про вміння шукати в собі позитивне і негативне.

На початку навчання (1-й клас) когнітивний компонент самооцінки виступав як менш розвинутий порівняно з емоційно-ціннісним. Для збагачення когнітивної частини самооцінки молодшого школяра фактичними знаннями про себе, свої здібності, можливості, якості – особливе значення починає відігравати його власний індивідуальний досвід, включення у спільну навчальну діяльність.

Поступово (2-гі, 3-ті, 4-ті класи) у молодшого школяра складається певна структура знань про себе, про що можуть свідчити такі показники: уміння дитини оцінювати себе, аргументувати свої оцінки, оцінювати себе з погляду інших людей.

Третя група діагностичних методик була спрямована на діагностику діяльнісно-практичного компонента самооцінки.

При вивченні цього компонента структури самооцінки, основну увагу було спрямовано на: а) вміння молодших школярів правильно оцінювати інших у спільній роботі; б) уміння адекватно оцінювати власну діяльність, вчинки, пов'язані з проявом почуття товариства, колективізму, уміння працювати в групі; в) уміння правильно ставитися до оцінки безпосередньої діяльності, яка була визначена для них їхніми товаришами по групі (навіть якщо оцінка негативна).

Для цих цілей на уроці читання було застосовано методику під назвою «Режисер» (Додаток Л).

Учням пропонувалось ідентифікувати себе і своїх товаришів (однокурсників) з героями, що діють в умовній ситуації. Завдання цієї методики полягало в тому, щоб з'ясувати, як діти оцінюють себе і своїх товаришів у конкретному виді діяльності, або яка їхня конкретна самооцінка і чим вона відрізняється від загальної. Найбільш придатним видом діяльності було обрано сюжетно-рольову гру.

Здобуті в дослідженні матеріали показали, що існують розбіжності при виборі ролей за сценарієм і можливостями, які виявляються учнем в реальній ігровій ситуації.

Діти часто переоцінюють себе, свої можливості. Так, 52,9% опитаних вважають себе здатними виконати позитивні ролі, 47,1% – негативні. В умовах реальної гри виявляється, що головні ролі можуть виконувати лише 41,2%, негативні – 58,8%. Це обумовлено розбіжністю в оцінці дітьми своїх ігрових й організаторських здібностей [219; 234].

Можна зробити висновок про розбіжність оцінних суджень учнів, умовно поділених на два типи.

1-й тип – учні при оцінці і самооцінці якостей особистості використовують досить широке коло критеріїв, схильні до співвіднесення й узагальнення. Ці діти доброзичливі в оцінці товаришів і самокритичні в оцінці самих себе. Їхній самооцінці притаманні диференційованість, адекватність, обґрунтованість.

2-й тип – учні при оцінці і самооцінці якостей особистості, як правило, використовують вузьке коло критеріїв, виявляють при цьому суб'єктивізм у підході до їх вибору: їм притаманні критичність в оцінних судженнях, упередженість у виборі основ, опори на одиничні факти поведінки однолітка. Характерна тенденція до переоцінки особистісних якостей [174].

Методика «*Діагностика особистісного розвитку*» (Додаток М) дала змогу вивчити здатність до розгорнутої диференційованої самооцінки молодших школярів, зрозуміти їхнє уявлення про те, якими їх бачать інші.

Здобуті за допомогою цієї діагностики результати дали змогу стверджувати, що в учнів першого класу спостерігаються істотні суперечності між уявленням про себе як про хорошого учня і необхідністю давати собі негативні характеристики. Поступово у молодших школярів відзначена суперечність згладжується і на перший план виходить нова – між умінням давати адекватні самооцінки і застосуванням цих умінь у спільній навчальній діяльності.

Проведена діагностика показала високий ступінь кореляції між рівнями розвитку окремих компонентів самооцінки, що уможливило в цілому визначити її рівень як середній показник рівнів розвитку її складових (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні розвитку самооцінки учнів

Список учнів	Компоненти			Рівень розвитку самооцінки
	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<i>Когнітивний</i>	<i>Діяльнісно-практичний</i>	
1. Люда В.	Середній	Середній	Середній	Середній
2. Павло Н.	Низький	Середній	Середній	Середній
3. Даша С.	Низький	Низький	Низький	Низький
4. Сашко К.	Низький	Низький	Низький	Низький
5. Дмитро М.	Низький	Низький	Низький	Низький
6. Софія П.	Середній	Середній	Середній	Середній
7. Олексій П.	Низький	Середній	Низький	Низький
8. Сашко Ц.	Високий	Високий	Високий	Високий
9. Ліля А.	Середній	Середній	Середній	Середній
10. Таня З.	Високий	Високий	Високий	Високий
11. Христина М.	Низький	Низький	Низький	Низький
12. Поліна Щ.	Низький	Низький	Низький	Низький
13. Ліда В.	Середній	Середній	Середній	Середній
14. Павло К.	Середній	Середній	Низький	Середній
15. Юля А.	Середній	Середній	Середній	Середній

Високий рівень характеризується тим, що учень здійснює самооцінну діяльність усвідомлено (знає, навіщо оцінювати), уміє самостійно визначити об'єкт оцінювання (знає, що оцінювати), уміє самостійно здійснювати

оцінювання на основі обраного еталону й критеріїв (знає, як оцінювати), вміє висловити власне судження й обґрунтувати свою точку зору: мовлення учня змістовне й вправне. В учня з високим рівнем сформованості оцінної діяльності добре розвинуті аналітико-синтетичні уміння (правильно визначає смисл сказаного), він вміє спостерігати, порівнювати, ставити запитання за суттю проблеми, здатна застосовувати знання не лише в звичайних, але й у нових ситуаціях, у нього розвинута самокритичність, уміння оцінити свої можливості, визначати недоліки у відповіді та їх причини, формулювати корекційні пропозиції, здатність здійснювати рефлексію процесу оцінювання. Такі школярі відрізняються високим ступенем самостійності в мисленні й поведінці.

Середній рівень характеризується тим, що учень володіє частковою повнотою знань, частіше вони уривчасті: знає, що оцінювати і як оцінювати, але не завжди вміє застосувати свої знання, вміє порівнювати зі зразком (еталоном) і відзначати різницю між ним і результатом власної діяльності, знає критерії оцінки, які здебільшого пропонуються вчителем. Школяреві важко пояснити свої оцінні дії, цілеспрямоване оцінювання він здійснює лише за вказівками вчителя, самокритичність не розвинута: частіше погоджується, ніж висловлює свою точку зору. Така дитина вміє визначити недоліки у відповіді, але не завжди може пояснити їх причини, не вміє сформулювати корекційні пропозиції, часто припускається помилок, шукаючи слова для висловлення своїх думок, мовлення недостатньо виразне, слабо проявляється самостійність мислення. Учень потребує не лише спрямовувальної допомоги, але й навчальної допомоги вчителя.

Низький рівень визначається тим, що учень уникає самооцінювання, часто в нього відсутня потреба в оцінюванні й він не знає, як його здійснювати, оскільки несформоване вміння порівнювати зі зразком (еталоном), критерії оцінювання обирає несуттєві, критичність не розвинута: не вміє оцінити власні дії ні самостійно, ні за вказівками учителя. Школяр відчуває складність при визначенні недоліків у відповіді, не здатний

здійснювати рефлексію процесу оцінювання, має обмежений світогляд, дуже уривчасті, безсистемні знання, мовлення його односкладне, невиразне, в ньому багато помилок. Дитина потребує систематичної спонукальної, спрямовувальної і навчальної допомоги, але сприймає її з утрудненнями.

Для визначення сутності кожного рівня ми вивчали першокласників. Результати цієї роботи стали підґрунтям для виділення найбільш типових представників кожного рівня.

Характеристика учнів з високим рівнем самооцінки: вчать переважно на відмінно, знання міцні, систематичні. Прагнуть до виконання нестандартних, творчих завдань. Самооцінювання відбувається в діяльності, через результати, які є для них цінними. Доброзичливі до товаришів, прислухаються до їхніх зауважень і думки класу про свої здібності. Провідні мотиви – пізнавальні. Хочуть довідатися якнайбільше про все, в тому числі і про себе. Володіють прийомами самооцінки. Можуть продуктивно, зацікавлено працювати над виконанням складніших завдань. Самооцінка адекватна. Постійно прагнуть до самовдосконалення. Можуть без сторонньої допомоги ставити цілі саморозвитку.

У школярів з високим рівнем розвитку самооцінка реалістична. Вони непогано знають свої особливості. Водночас вони бачать їх не тільки в окремих сьогоденних ситуаціях, це вже досить узагальнені знання («У таких випадках я завжди так роблю...»). Діти добре знають свої можливості і тому можуть прогнозувати свої дії – що вийде, а що ні. Причини своїх невдач вони відносять на рахунок своїх власних недоліків. Їм не властива категорична самовпевненість. Говорячи про себе, вони схильні використовувати обережні вирази, типу: «я вважаю», «мені видається», «можливо, що».

До середнього рівня розвитку самооцінки ми віднесли тих учнів, у яких знання про себе все ще відображають думку навколишніх. В основу виділення й оцінки власних якостей лягають конкретні факти, окремі випадки, а перелік цих якостей невеликий. Діти не завжди розуміють свої здібності і можливості, хоча й охоче включаються в ситуації

самооцінювання, більш, ніж діти низького рівня, схильні до сумнівів і міркувань на свій рахунок. Основні мотиви: благополуччя, досягнення, самопізнавання. Володіють деякими прийомами оцінювання себе, але застосовують ці знання епізодично, здебільшого, на прохання вчителя. У спілкуванні здобувають інформацію про себе, здатні сприйняти критику, ставати на позицію інших.

Характеристика учнів середнього рівня самооцінки: вчаться добре, ставлення до себе позитивне. Можуть дати характеристику своїх зовнішніх якостей, своїх здібностей. Самооцінка у них не завжди адекватна, оцінку з боку інших сприймають, але рідко враховують у своїй діяльності. На уроках ініціативні, володіють прийомами самоаналізу, використовують завдання творчого характеру для виявлення своїх здібностей. Емоційні. Процес самооцінювання супроводжується радістю, переживанням, подивом. До думок інших не байдужі. Прагнуть враховувати побажання однокласників, учителя.

Характеристика учнів з низьким рівнем самооцінки: вчаться нерівно, не виявляють прагнення до самопізнання. Емоції при розкритті своїх можливостей і здібностей виражені слабо. Уникають завдань творчого характеру, завдань на кмітливість, логіку, що дають можливість перевірити свої інтелектуальні здібності, властивості характеру. Самооцінка в учнів переважно неадекватна: завжди хочуть оцінити себе вище, не роблячи при цьому ніяких обґрунтувань. Слабо розвинена здатність до вольових зусиль у самопізнанні. Оцінки себе іншими членами колективу не сприймають і не враховують, рідко порівнюють себе з іншими. Основні мотиви поведінки – запобігання неприємностей і мотив благополуччя. Реальна низька самооцінка за рахунок того, що вони щодня чують з вуст батьків і вчителів негативні оцінки, а це є причиною того, що вони вже не вважають себе здатними ні на що. Для самого себе учень не представляє ніякої цінності, а його ставлення до товаришів можна схарактеризувати як умовно позитивне. Потреба в

самооцінці у таких дітей не виражена, прийоми самооцінювання не сформовані.

Підбиваючи короткий підсумок опису рівнів розвитку самооцінки молодших школярів, слід зазначити, що якщо учні з високим рівнем аналізують свої вчинки і стосунки, то середнього – більше довіряють стороннім судженням про себе. Діти з низьким рівнем не думають про себе і практично нічого не знають про свої реальні якості і можливості.

У процесі нашого дослідження було розглянуто динаміку рівня розвитку самооцінки учнів експериментальних класів у порівнянні з даними масового досвіду (контрольні класи).

У результаті аналізу й зіставлення результатів, отриманих у ході констатувального етапу експериментальної роботи, можна визначити високий, середній і низький рівні самооцінки молодших школярів: високий рівень характеризує достатність структурної повноцінності самооцінної діяльності учнів, а середній і низький рівні – недостатню структурну повноцінність (дані подано в табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Розподіл учнів за рівнями розвитку самооцінки

Класи	Рівні (у%)		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Експериментальні класи	15,6	43,3	41,1
Контрольні класи	16,2	35,4	48,4

Як свідчать результати констатувального експерименту, тільки 15,6% учнів експериментальних класів та 16,2% контрольних класів мають високий рівень сформованості самооцінки. 41,1% учнів експериментальних і 48,4% контрольних класів мають низький рівень сформованості самооцінки. У цілому для учнів початкових класів характерним є середній і низький рівні оволодіння самооцінкою, що свідчить про недостатній рівень її структурної повноцінності. Здобуті дані підтверджують необхідність спеціального

формування в молодших школярів умінь здійснювати самооцінну діяльність у процесі навчання.

Отже, завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб навчити дитину в конкретних навчальних ситуаціях аналізувати свої вчинки і стосунки, ставити перед собою питання і відповідати на них, бачити і виявляти в ситуаціях дружнього спілкування якості людей і свої власні, оцінювати ці якості, розв'язувати конфліктні ситуації, робити самостійний моральний вибір. Тільки реальні і досить повні знання про себе дадуть дитині справжню опору в житті, допоможуть підвищити свій статус, реалізувати свої можливості, реалізуватися як особистості.

3.2. Формування рефлексійних умінь у молодших школярів на початковому етапі становлення самооцінки

У ході формувального експерименту здійснювалася перевірка ефективності визначених дидактичних умов формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності.

У контрольних групах навчальна діяльність здійснювалася традиційно. В експериментальних групах формування самооцінки молодших школярів передбачало спеціально організоване їх навчання з детально визначеними цілями й діагностичним інструментарієм та дотриманням визначених дидактичних умов.

При організації цього етапу експерименту було враховано, що у початковий період навчання у першокласників домінує суперечність між уявленням школяра про себе як про хорошого і необхідністю давати адекватну оцінку собі. Надалі, на зміну йому приходить нова суперечність: між розвитком рефлексійної сфери і його діяльнісно-практичною сферою. Таку ситуацію можна пояснити тим, що протягом першого року навчання свідомість молодших школярів значно збагачується запасом уявлень про самооцінку, про способи оцінювання та оцінні еталони. Учні вже можуть

розповісти про себе, свої позитивні і негативні риси, самооцінка стає більш обґрунтованою й адекватною.

За виокремленими суперечностями процес формування самооцінки було розділено на дві послідовні стадії.

На першій стадії формувального експерименту нами вирішувалися завдання мотивації учнів до самооцінної діяльності, стимулювання бажання оцінювати себе, свою діяльність на уроці, включення педагогом учнів до систематичного й послідовного процесу самоаналізу і формування умінь оцінювати свою діяльність за «еталоном»; формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів самооцінки, за умови підтримки позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі навчальної діяльності, надання їм своєчасної допомоги.

Формуванню в школярів позитивної мотивації формування самооцінки й ознайомленню їх з її сутністю та значущістю не тільки у навчанні, але й у повсякденному житті сприяли бесіди про сутність самооцінки, форми і способи її здійснення, рольові ігри.

Бесіди проводились під час уроків, з опорою на життєвий досвід дітей. Запитання були дібрані у такий спосіб, щоб діти могли брати активну участь в обговоренні. Добір знайомих фактів (оповідань, казок, історій) полегшував сприймання та розуміння молодшими школярами нової інформації, давав змогу подивитися на відомі ситуації по-новому.

Серед засобів цієї стадії переважало використання ситуацій, що спонукали учнів до самооцінювання. Розглядаючи педагогічні засоби формування самооцінки у навчальній діяльності, зупинимося на філософському трактуванні категорії «засіб». У наукових працях засіб розглядається як «річ або комплекс речей, що людина розміщує між собою і предметом праці, що слугують для неї як провідник впливу на предмет».

Організаційні форми, зміст навчання, прийоми прямого і непрямого впливу на учнів використовуються як педагогічні засоби навчання. Отже, говоритимемо про використання у здійсненому дослідженні системи засобів

(бо не беремо тільки один окремий педагогічний засіб), які розглядатимемо як «деяку кількість взаємозалежних елементів, що утворюють стійку єдність, тобто цілісність [119]».

У цей період учні засвоїли «еталони», за якими можна адекватно оцінити себе, оцінні критерії. Після цього було здійснено перехід до ситуацій, що ставлять дітей перед необхідністю оцінити свою діяльність. Було проведено серія уроків, де використовувалося вміння дітей оцінювати себе, свою роботу на уроці.

В основі такого особистісного утворення, як самооцінка учня, лежить розвиток його здатності до рефлексії власної діяльності.

Осмислення дитиною суті навчально-пізнавальної діяльності з внутрішньої, рефлексійної позиції веде її до справді змістовної самооцінки і самокритики: через зовнішній результат своєї діяльності вона аналізуватиме внутрішній результат, тобто свої успіхи і невдачі, досягнення і проблеми. За таких умов помітно підсилюється вимога учня до самого себе, зміцнюється мотиваційна основа для висунення завдань із самовдосконалення [152].

З метою «матеріалізації» рефлексійних процесів в експерименті Т. Андрущенко було введено своєрідний засіб – особливий зошит, у якому діти регулярно оцінювали свою роботу на уроці, тобто визначали міру засвоєності дидактичних дій з матеріалом, особливості власної роботи, складності при виконанні певних завдань. Ми запозичили цей досвід і від самого початку навчального року на уроках у 1-х експериментальних класах дітям пропонувалось оцінювати виконану роботу на полях зошита: червоне коло – «бездоганно виконана робота. Молодець!», зелене – «Робота виконана добре», чорне – «Погано. Потрібне доопрацювання».

Слід зазначити, що протягом першого етапу першокласникам було важко самостійно й адекватно оцінювати свою роботу. Причини цього – невміння бачити еталон відмінної і поганої роботи, відсутність досвіду самооцінювання, страх осуду з боку вчителя за допущені помилки. Отже, основою оцінної діяльності мають бути стати еталони, які є зразками процесу

навчально-пізнавальної діяльності, її етапів, результатів. Оцінювання без еталона немислиме, тому що навчально-пізнавальна діяльність у такому разі уподібнюється руху без напрямку.

За організації експерименту ми виходили з того, що еталон кінцевого результату, тобто основний, варто заздалегідь закладати у навчально-пізнавальне завдання як мету й орієнтир діяльності. Було враховано також і те, що еталон повинен мати такі властивості, як ясність, реальність, точність, повнота; як еталони можна використовувати плани, схеми, поняття, способи діяльності, ідеали й ін.; еталони визначаються у виді знань, досвіду, умінь, стають основою внутрішньої, рефлексійної оцінки [223].

Важливим на цьому етапі експерименту було й те, що у рефлексійному оцінюванні школяр, оперуючи перекрученим еталоном і заплутуючись у розв'язанні навчальних завдань, може втратити стимулювальні опори і, у кінцевому підсумку, мотиваційну основу. Оцінка педагога не завжди (не відразу) наповнюється для школяра певним змістом. Головну роль при цьому виконують дві умови:

1) посередницька значущість еталона: наскільки еталон, яким оперує педагог у своїй оцінній діяльності відносно школяра, зрозумілий самому школяреві і наскільки судження педагога і школяра про оцінюваний предмет збігаються;

2) довірливе ставлення школяра до педагога і його оцінок. Зміст оцінки педагога в атмосфері довіри поглиблюється самооцінкою школяра себе і своєї діяльності, спонукаючи його до самовдосконалення, самовиховання, почуття відповідальності: колективної оцінки, взаємооцінка однокласників, порівняння з педагогом. Усе це формує у школяра серйозне, зацікавлене ставлення до критики, висловленої на її адресу, зміцнює почуття значущості в колективі, усвідомлює турботу про нього товаришів, учителів [230].

Протягом кількох тижнів ми працювали з еталоном «кольорових оцінок». Педагог заохочував тих учнів, які знаходили помилки і вміли пояснити, чому вони зробили той чи інший вибір.

На наступних уроках практикувалися не тільки оцінки для себе на полях зошита, але й інші сторони діяльності на уроці: як працювала дитина під час виконання завдання; як оцінювала свою роботу при усному оцінюванні?

У ході цього етапу в експериментальних класах використовувалися прийоми, які стимулювали адекватну самооцінку учнями своєї роботи. У результаті більшість дітей навчилися оцінювати себе з опорою на заданий еталон.

Для того щоб здобуті знання трансформувались у вміння, в учнів необхідно було виробити позитивне ставлення до цих знань як особистісно значущих. Багато дослідників у галузі навчальної діяльності (див. розд. 1, ч. 1.2) відзначають, що значним потенціалом у формуванні самооцінки володіє спільна навчальна діяльність.

На другому етапі першої стадії поступово в уроки стали включатися завдання на формування адекватної самооцінки власної навчальної діяльності. Самооцінка включала відтепер не тільки «кольорові кола», але й аналіз діяльності учня на уроці: чи активно він працював, чи допомагав своїм товаришам, чи були в нього труднощі в роботі, за яку роботу на уроці він зміг би себе похвалити.

Заслуговують уваги такі прості й ефективні способи психолого-педагогічної роботи у напрямі формування адекватної самооцінки, які виділила Г. Ліпкіна, і які були використані у процесі формувального експерименту:

– самооцінювання учнів своїх робіт перед перевіркою педагога й подальше обговорювання засад оцінювання у разі незбігання результатів. За таких умов від початку до кінця навчального року завищена у майже 80% випадків на бал, самооцінка дітей змінилася у бік об'єктивності. І на кінець року вона лишилася незмінною тільки у майже 20% дітей;

– взаємне рецензування учнями робіт, виконаних у класі, з обов'язковим відзначенням недоліків і переваг рецензованої роботи, яка потім знову поверталася автору;

– важливими умовами формування адекватної самооцінки є також ситуація порівнювання досягнень учня з його ж попередніми досягненнями або порівнювання учнів з однаковими інтелектуальними можливостями, але різними особистісними характеристиками (організованість, уважність, дисциплінованість).

У ході формувального експерименту учням пропонувалося виконати письмову вправу. Потім ця робота оцінювалася трьома оцінками – адекватною, завищеною, заниженою. Перед тим, як роздавати зошити, учитель говорив: «Три вчителі з різних шкіл перевіряли ваші роботи. У кожного склалася своя думка, вони поставили свої оцінки. Обведіть колом ту оцінку, з якою ви згодні». У процесі наступної бесіди з кожним учнем з'ясовувався рівень самооцінки.

Одним із найдоступніших і водночас найефективніших педагогічних інструментів диференційованого оцінювання є метод «лінійок», розроблений на основі класичного методу вимірювання самооцінки, авторами якого є Т. Дембо і С. Рубінштейн. Застосування цього методу уможливорює розвиток двох типів самооцінки: ретроспективної (оцінка вже виконаної роботи) і прогностичної (оцінка майбутньої роботи)[244].

Формування ретроспективної самооцінки здійснюється у два послідовних етапи. На першому – учень оцінює свою роботу після того, як учитель її перевірів, але не оцінив. Вивчивши виправлення вчителя, учень оцінює себе сам за заданими шкалами. Так, наприклад, роботу з математики можна оцінювати за такими показниками: «розуміння», «кількість способів розв'язання», «охайність» тощо. Зобразивши на дошці лінійки-шкали, кількість яких відповідає кількості критеріїв, учитель детально пояснює дітям значення кожної шкали і спосіб оцінювання. Так, якщо дитина впевнена, що добре розуміє матеріал і тому легко впорюється із завданням,

вона ставить у шкалі «розуміння» позначку вгорі. У разі, коли дитина в основному орієнтується у матеріалі, який вивчається, але деякі моменти у запропонованому завданні для неї не зовсім зрозумілі, позначка ставиться трохи нижче, приблизно на середині лінійки. Якщо ж учень відчуває, що йому важко виконати завдання, позначка ставиться внизу. Аналогічно здійснюється оцінювання за іншими критеріями. Шкали для зручності позначають великими літерами, наприклад: Р – розуміння, К – кількість способів розв'язання, О – охайність. Після пояснень учителя, діти зображують у зошитах на полях біля роботи, яку необхідно оцінити, задану кількість лінійок-шкал і оцінюють виконане ними завдання. Під час цього вчитель підходить до кожного учня і оцінює його роботу, проставляючи свої позначки на шкалах. Якщо оцінка учня збігається з оцінкою вчителя, він просто обводить позначку колом. Деяким дітям учитель коментує свої оцінки індивідуально, деякі випадки розбіжностей в оцінках обговорюються всім класом.

Другий етап формування ретроспективної самооцінки передбачає оцінку дитиною своєї роботи до перевірки її вчителем, що стимулює розвиток самоконтролю. Аналізуючи виконані учнівські роботи, вчитель, передусім, відзначає тих дітей, чиї оцінки збігаються з учительськими, незалежно від кількості помилок. Особливої уваги вчителя потребують молодші школярі, які виявляють стійку тенденцію до заниженої самооцінки. До них необхідно виявляти особливу оцінювальну обережність: не критикувати (принаймні на початку), акцентувати лише позитивні моменти, додатково пояснювати критерії оцінок.

При формуванні прогностичної самооцінки під час уроку педагог пропонував дитині проаналізувати власну готовність до усної відповіді або письмової роботи: оцінити, наскільки добре вона знає певний матеріал, що знає краще, а що не дуже, як добре може виконати завдання, чому так вважає.

Для актуалізації самооцінки у навчальному процесі практикувався пошук оптимальних способів виконання завдань, критеріїв оцінки та ін. При

виконанні письмових робіт діти оцінювали їх за допомогою знаків «+» чи «-» (упевнений, що все легко, все виконав правильно «+», сумніваюся «-»). Діти висловлювали своє ставлення до самого завдання: Л – легке, С – середнє, В – важке, а також відзначали ті завдання, які виконати не можуть (іноді такі завдання спеціально включалися в роботу). Найчастіше оцінювалися дітьми такі моменти навчальної діяльності: навчальні дії (міра їх засвоєння, труднощі, новизна), предмет (емоційне ставлення до нього), результати робочої ситуації, що виникають у навчальній діяльності (оцінка поведінки окремих дітей, бесіди на моральні теми).

Збільшення кількості ситуацій самооцінювання, суттю яких була міра засвоєння змісту діяльності самооцінювання, говорить про те, що учні стали використовувати в самооцінній діяльності засоби, що забезпечують надійність функціонування самооцінки як механізму саморегуляції [186].

Помилка на наших уроках сприймалася не як трагедія, а як звичайне явище, що не вимагає підвищеної уваги і вимогливості з боку вчителя. Цінність особистості молодшого школяра не піддавалася сумніву.

Важливим етапом роботи з формування самооцінки є уміння учнів давати мотивовану оцінку своїм навчальним діям. Головним зразком для учнів на цьому етапі є вчитель, тому він має знати всі види педагогічної оцінки.

Оцінна діяльність є обов'язковим компонентом у структурі навчально-пізнавальної діяльності, без якого неможливе просування учня шляхом оволодіння комплексом знань і умінь з предмета.

У психологічному аспекті оцінна діяльність є процесом співвідношення ходу і результатів навчально-пізнавальної діяльності з наміченими в навчальній задачі еталонами (зразками) [17].

У дидактичному аспекті вона полягає у виявленні і порівнянні результатів навчальної діяльності з вимогами до знань, умінь і навичок, заданих навчальною програмою [150].

Результат процесу оцінювання може виражатись у певній формі оцінки:

- «малі форми», що виражаються в міміці, жестах, коротких схвальних чи критичних зауваженнях;

- оцінки;

- розгорнуті оцінні судження (висловлення); характеристики учнів. У практиці школи найчастіше використовуються «малі форми» – оцінки й відзначення.

Оцінні судження (висловлення), зазвичай, застосовуються не як самостійна форма оцінювання, а як коментар до оцінки. Але ж саме в повному, розгорнутому оцінному висловленні найбільшою мірою виявляються саме ті функції, які характерні для оцінної діяльності:

- стимулювальна (оцінка спонукає учня до діяльності);

- орієнтаційна (через оцінне висловлення учень одержує уявлення про процесуальну і результативну сторони своєї навчальної роботи);

- організуюча (школяр засвоює вимоги, пропоновані до знань і умінь).

Тож оволодіння учнями оцінною діяльністю можна трактувати як оволодіння ними оцінним висловленням. Щоб успішно здійснювати оцінну діяльність (як і будь-яку іншу), учню необхідні певні оцінні уміння. Для того щоб навчити створювати оцінне висловлення, у нього потрібно сформувати такі вміння:

- визначати предмет оцінювання (тобто те, що підлягає оцінці);

- сприймати предмет оцінки;

- встановлювати критерії оцінки;

- зіставляти предмет оцінки з критеріями оцінки.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють два види оцінки – позитивну й негативну [10].

Позитивна оцінка включає згоду («так, вірно», «добре, вірно»); схвалення (тут виявляється й емоційна підтримка вчителя); заохочення (стимулює, спонукає учнів до подальших зусиль у певному напрямку);

перспективна оцінка (завищена оцінка, що фіксує не результат, а процес, зростання учня).

Негативна оцінка включає зауваження (носить більш нейтральний характер, дисциплінарний), осуд (якщо реакція на зауваження вчителя відсутня).

Як показав експеримент, ці види педагогічної оцінки можуть позитивно позначатися на формуванні в учнів вміння давати змістовну, мотивовану оцінку собі і своїм навчальним діям.

Часто на повільних, сором'язливих учнів ефективний вплив здійснює перспективна оцінка вчителя, що стимулює розвиток адекватної самооцінки у дитини [190].

Наскільки нам вдалося розв'язати поставлені завдання в рамках першої стадії експерименту свідчать результати діагностики, проведеної наприкінці першої стадії за тими самими методиками, що і на початку експерименту.

Розвиток самооцінки в експериментальних класах за окремими компонентами подано у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка розвитку окремих компонентів самооцінки молодших школярів за час початкової стадії експерименту

Компоненти самооцінки	Рівні	Початок 1-ї стадії (у%)	Кінець 1-ї стадії (у%)
Мотиваційно-ціннісний	Високий	13,3	20,2
	Середній	41,1	48,4
	Низький	45,6	31,4
Когнітивний	Високий	11,4	27,6
	Середній	45,2	55,1
	Низький	43,4	17,3
Діяльнісно-практичний	Високий	17,9	33,8
	Середній	53,2	56,1
	Низький	28,9	10,1

Виходячи зі здобутих даних, можна зробити висновок, що такі компоненти, як мотиваційно-ціннісний та когнітивний одержали за цей період більший розвиток порівняно з діяльнісно-практичним. Це пояснюється тим, що основні педагогічні засоби першої стадії експерименту було спрямовано на формування саме цих компонентів. Для змін у діяльнісно-практичному компоненті вимагаються інші засоби й інша логіка їх розгортання.

Співвідношення учнів за рівнями самооцінки подано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5.

**Динаміка формування самооцінки як особистісної якості
молодших школярів**

Час проведення діагностики	Рівні (у%)		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Початок експерименту	15,6	43,3	41,1
Кінець 1-ї стадії (експеримент. класи)	14,9	43,2	41,9
Контрольні класи	15,8	35,3	48,9

Як бачимо з наведеної таблиці, в експериментальних класах кількість учнів низького рівня зменшилася на 3,5% (з 41,1% до 37,6%), а високого збільшилася на 2,1% (з 15,6% до 17,7%).

3.3. Формування самооцінки у навчальній діяльності на вищій стадії її розвитку

Як показала діагностика наприкінці першої стадії експерименту, проведена робота вплинула на ефективність формування у дітей мотивації до здійснення самооцінки та окремих її компонентів (когнітивного і мотиваційно-ціннісного). Наші спостереження показали, що до кінця

початкової стадії експерименту учні навчилися оцінювати себе, свою діяльність, стали критичніше ставитись до себе, до своєї діяльності на уроках, почали погоджуватися з критикою з боку товаришів, учителя.

На наступній стадії експерименту ми розв'язували такі завдання:

1. Закріпити здобуті знання й уміння в оцінці і самооцінці молодших школярів.

2. Реалізувати здобуті знання і досвід самооцінки у діяльнісно-практичній сфері.

3. Виявити можливості різних форм навчальної діяльності у розвитку самооцінки.

Ми припустили, що самооцінка формуватиметься успішніше, якщо:

а) у зміст навчального матеріалу буде закладено можливість працювати спільно (групою, парою, командою);

б) у методах навчання буде передбачено можливість прояву свого «Я» кожним учасником навчальної діяльності.

в) після проведення уроків з використанням ситуацій навчальної діяльності учням надаватиметься можливість аналізувати свою діяльність, порівнювати, оцінювати.

Ці завдання було спрямовано на розвиток діялісно-практичного компонента самооцінки. В основу розв'язання цього завдання покладено міркування: якщо в молодшого школяра необхідно сформувати певну якість, то потрібно залучити його в таку ситуацію, що вимагала б від нього прояву цієї якості.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, можна зробити висновок, що основні якості учнів, які знаходяться у стадії формування, закладаються у стосунках між учнями в умовах навчальної діяльності. Спостереження у масовій школі показують, що спільна навчальна діяльність використовується на уроках рідко. Зустрічаються ситуації, що дають змогу учням під час уроків за власною ініціативою надавати реальну допомогу своєму товаришу в засвоєнні навчального матеріалу, ситуацій, у яких

виявляється власне «Я» школярів, у яких він може розкрити свої внутрішні можливості, не боячись одержати за це докори від вчителя й однокласників. Часто на уроках ми спостерігали, що будь-яка ініціатива розцінюється як «підказка» і викликає осуд [132].

У своїй роботі «Введення у шкільну діяльність» Г. Цукерман розглядає феномен «навчання в школі поруч, а не разом». «Єдиною сферою дитячого життя, у яку не допущено спілкування і співпраця з однолітками, залишається зараз навчальна діяльність молодших школярів. Їх розсаджують за зручні, легкі парти-одиночки, забороняють розмовляти одне з одним, взаємодопомогу на уроці називають негарним словом «підказки» і «списування». Не випадково цей учень, поки ще не виконуючи всі шкільні закони, вважає недозволеним спілкування з однокласником, який сидить поруч [261, с. 109]».

Як видно, традиційні форми організації уроку не мають значних можливостей для розв'язання тих задач, які були нами поставлені на другій стадії експерименту. Це змусило звернутися до вивчення перспективного педагогічного досвіду. У результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури (розділ 1, п. 1.1) ми звернули особливу увагу на колективно-розподільчу форму організації навчальної діяльності. Суть цієї форми роботи полягає в тому, що група учнів, об'єднана загальною метою, спільно виконує визначену роботу, але кожний з них робить свій внесок у розв'язання поставленої задачі.

У нашому дослідженні ми прагнули перевірити, як навчальна співпраця виконує особливі функції в становленні суб'єкта діяльності, як саме сприяє формуванню в нього потреби і здатності оцінювати себе в порівняльному плані, завдяки чому створюються умови становлення самооцінки.

Спонукальною силою розвитку навчальних контактів у молодшому шкільному віці, насамперед, є прагнення дітей допомогти одне одному. У спільній роботі на уроках вони бачать зміцнення дружніх стосунків, умову підвищення продуктивності роботи.

У результаті дослідно-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що найбільше відповідає віковим особливостям молодших школярів робота парами і четвірками.

Протягом року в експериментальних класах у процесі навчання систематично вводилися різні форми навчальної співпраці дітей. Зміст роботи визначався програмовим матеріалом. Ми вважали, що спільна навчальна робота вплине на локалізацію самооцінки в тих сферах життя дитини, що безпосередньо беруть участь у забезпеченні продуктивної, навчальної діяльності – в інтелектуальній, моральній, комунікативній сферах, допоможе учням краще пізнати й об'єктивно оцінити себе і свого партнера, сприятиме зростанню критичності самооцінки.

Наші спостереження показали, що на уроці багато молодших школярів не в змозі правильно оцінити свою діяльність. Одна з причин цього криється у відсутності досвіду, тому що ситуації самостійної оцінки під час навчальної діяльності за традиційної побудови навчального процесу використовуються в школі не часто [246].

На першому етапі організації навчальної діяльності ми розпочали роботу парами. Поступово, з оволодінням діями з розподілу змісту і послідовності виконання операцій між членами групи, способами корекції діяльності у разі помилок, ми ускладнювали роботу за рахунок зміни завдань шляхом збільшення кількості дітей у групі (робота «трійками», «четвірками»).

При роботі в парах, у 1-му класі, ми враховували особисті симпатії дітей і дозволяли сісти так, як їм було зручно для роботи. Діти самі розподіляли роботу. Під час парної роботи у дітей розвивалася потреба у спілкуванні, обговоренні, аналізі результатів спільної роботи. Діти вчилися оцінювати себе і товариша, відчували свою значущість у процесі роботи.

Слід зазначити, що не всі учні відразу прийняли і зрозуміли нову форму роботи.

Елементи навчальної діяльності вводилися з перших днів навчання дітей у школі. Було зафіксовано, що першокласникам цікаво працювати в парі. Це сприяло активізації їхньої пізнавальної діяльності і формуванню таких якостей, як взаємоконтроль, взаємооцінка, самооцінка і взаємодопомога.

У ході формувального експерименту систематично добиралися завдання для роботи в парі. Наприклад, при вивченні складових числа 6 давалися завдання: у парах поділитися паличками зі своїм товаришем так, щоб у кожного паличок було порівну; поділитися палички зі своїм товаришем так, щоб в одного паличок було менше, а в іншого – більше.

Інший приклад роботи, що її виконували два учні, полягав у тому, що завдання другого варіанта виходили з відповідей першого варіанта.

1. *Варіант I.* Запиши число 100.
2. *Варіант II.* Запиши число, що передує цьому числу.
3. *Варіант I.* Запиши число на 1 менше, ніж 60.
4. *Варіант II.* Запиши, скільки в отриманому числі десятків.
5. *Варіант I.* Запиши число на 1 більше, ніж 78.
6. *Варіант II.* Запиши, скільки в отриманому числі одиниць першого розряду.
7. *Варіант I.* Запиши число, що складається з 3 десятків і 6 одиниць.
8. *Варіант II.* Запиши число, наступне за цим числом.
9. *Варіант I.* Запиши найбільше двозначне число.
10. *Варіант II.* Подай отримане число у вигляді суми розрядних доданків.

Завдання добиралися так, щоб елементи групової форми роботи носили цікавий характер. Наприклад: «Діти, Мальвіна засмучена. Вона тримала в одній руці приклади з однаковими відповідями, а в іншій – з різними. Вона так поспішала до нас на урок, що впала і всі приклади розсипала. Допоможіть Мальвіні!». На дошці були записані такі приклади:

73–70	43+7
38+20	90–30
60–2	43–30
56+2	18+40

Дітям пропонували працювати в парі. Одні розв'язували приклади на додавання, інші – на віднімання, а потім один випишував приклади з однаковою відповіддю, інший – з різними.

Використовувалися елементи групової форми роботи і при поясненні нового матеріалу.

Ці спостереження показали, що не всі першокласники вміють співпрацювати одне з одним у процесі навчальної діяльності. Наприкінці уроків із ситуаціями навчальної діяльності ми просили учнів висловити свої судження про цю форму роботи, проаналізувати «позитивні» і «негативні» сторони своєї діяльності. У результаті чого учнів спонукали висновку: перед виконанням завдань у групі треба уважно це завдання переглянути, оцінити складність і розподілити вже між собою з урахуванням здібностей і можливостей кожного учасника. Здійснюючи такий аналіз роботи протягом кількох уроків, діти прийняли цей критерій як орієнтир при плануванні і розподілі учнями між собою роботи в «парах», «трійках», «четвірках».

З огляду на той факт, що в групи потрапляють учні з різним рівнем успішності, ми формували завдання, що містили різні за ступенем складності частини, водночас прагнули створювати на уроці такі умови, які стимулювали б учнів до надання допомоги своїм товаришам у навчальній роботі. Це давало змогу кожному учню відчувати відповідальність за себе і свого сусіда по роботі.

Після того, як учні 1-го класу звикли до роботи парами, ми перейшли до наступного етапу – роботи «трійками». Діти за бажанням розбивалися на групи по 3, і кожна група сідала за окремі столи. Парти в класі дозволяли швидко і легко зробити перестановку.

Варто зазначити, що спочатку були труднощі. Ніяк не вдавалося побудувати повноцінну спільну роботу першокласників у таких групах. Часто виходило, що хтось один із групи брав виконання роботи на себе, а інші залишалися пасивними спостерігачами.

Організація навчальної діяльності першокласників у «четвірках» на початкових етапах її проведення теж мала низку утруднень. Дітям складно ще знайти спільну мову, думки часто не збігалися. Таке вміння потребує тривалого відпрацювання.

Через деякий час, після включення учнів у ситуації навчальної діяльності «четвірками», нам вдалося навчити дітей розподіляти між собою загальний обсяг роботи з урахуванням можливостей і здібностей учасників групи. Надалі ми використовували для розбивки груп спосіб жеребкування. Діти тягли квитки з номером групи, у яку вони увійдуть.

На другому етапі другої стадії нашим завданням було включення дітей у ситуацію колективно-розподільчої (кооперативної) діяльності і розвитку самооцінки дітей у процесі цього виду навчальної діяльності.

За кооперативної навчальної діяльності відбувається співпраця однокласників. У цій роботі відбувається обмін інформацією, взаємодопомога, взаємоперевірка. Для цієї діяльності характерна атмосфера співпраці, зацікавленості в успіху кожного.

Таким чином, навчальна діяльність є однією з ефективних форм організації праці, яка характеризується об'єднанням зусиль учасників задля досягнення спільної мети за одночасного розподілу між ними функцій, ролей і обов'язків.

Наведемо приклад використання кооперативної навчальної діяльності на уроці української мови. Основою для організації колективної взаємодії учасників було виконання завдань на побудову різних предметних структур, що мають форму кола. Складаються вони з карток з правильними відповідями.

У схему діяльності групи входили такі три операції:

1. Беру іменники;
2. Беру прикметники;
3. Беру дієслова.

Кожна група одержує набір карток різних кольорів (рис. 3.1) з написаними частинами мови. На виконання завдання дається визначена кількість часу. У центрі кола пишеться число відповідей-карток.



Рис. 3.1. Схеми-ключ для різних частин мови

Кожна група одержує свою схему-ключ.

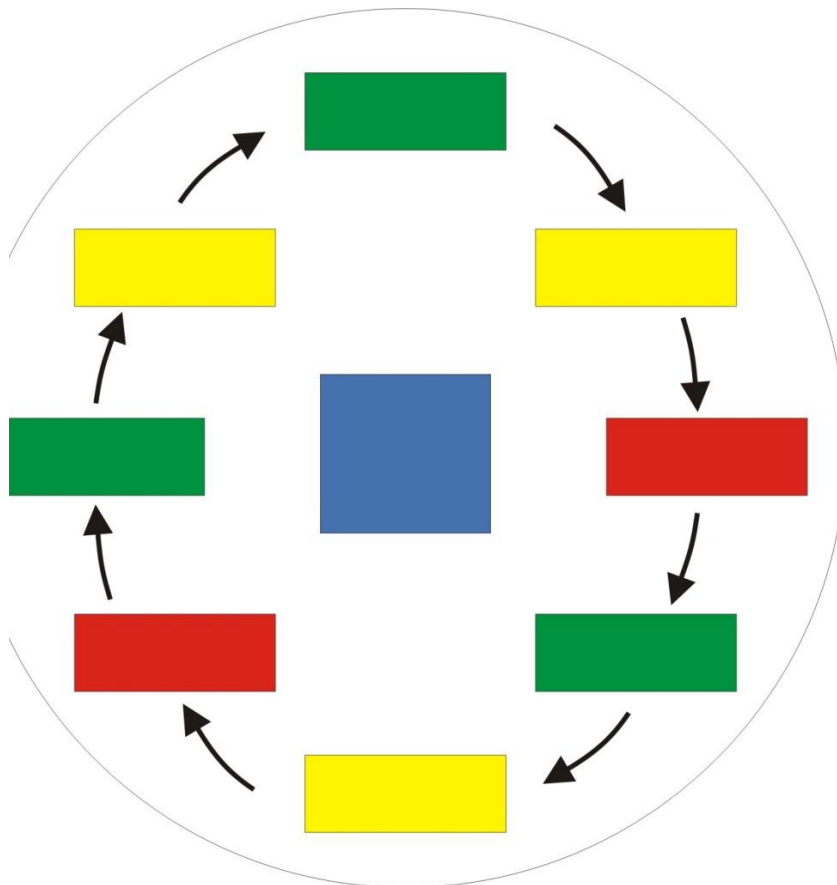


Рис. 3.2. «Коллективні кола»

(Опис подається за методиками Каракуліної Т. А.)

Слід зазначити, що при виконанні завдання діти з великим задоволенням включилися в роботу. Це пов'язано з привабливістю незвичайного завдання; з інтересом до самого процесу виконання, де кожен безпосередньо хоче взяти участь. Водночас, це спілкування і можливість оцінити себе і свої можливості в спільній навчальній діяльності.

Здобуті емпіричні дані дали змогу зробити деякі висновки.

1. Спеціально організована спільна навчальна діяльність, що спирається на розподіл індивідуальних операцій і обмін ними, є основою виникнення навчально-пізнавальної діяльності. Така організація дій дає змогу здійснити диференціацію різних способів аналізу об'єкта і виявити істотні характеристики засвоєваних дитиною зразків поведінки і дій.

2. Ефективним засобом організації навчальної діяльності є використання знаково-символічних моделей і схем, що дає змогу задавати загальний спосіб побудови ситуацій.

Вплив кооперативної навчальної діяльності на розвиток самооцінки описано в роботах низки педагогів-дослідників (Єресько П. [102], Єфімова С. [103], Знаков В.[115] та ін.).

Кооперативну діяльність ми організували вже з 1-го класу. У зв'язку з тим, що у навчальних програмах з математики, мови, читання для 1-го класу не передбачені такі навчальні ситуації, що передбачали б можливість одночасного виконання кількох учнями різних частин того самого завдання з наступним обговоренням отриманого результату, ми самі складали потрібні завдання.

Спостереження на уроках у школах показали, що навіть якщо під час уроків всі учні виконують одну й ту саму задачу, їхню діяльність не можна назвати колективною в повному розумінні цього слова.

Спершу ми помітили, що діти кооперувалися на основі своїх особистих симпатій, які вибудовуються – здебільшого на спільності ставлень до навколишнього. Поступово діти почали виходити на вищий ступінь кооперації: коли дитина обирає кооперанта, беручи до уваги не тільки

приятельські стосунки, але і ділові якості партнера (здатність до групової роботи, готовність йти на компроміс задля досягнення загальної мети, знань, умінь, навичок, трохи відмінних від інших і т.ін.).

Цей перехід був пов'язаний з усвідомленням того, що групова робота може бути ефективною тільки за раціонального розподілу функцій.

Досить тривалий час групи були стабільні у своєму складі і діти прагнули зберегти за собою прийняту роль.

Згодом ми мали змогу спостерігати, як стійкі досі групи починали руйнуватися, натомість виникали нові. Тому припускаємо, що діти стали варіювати склад групи з метою зайняти ту чи іншу рольову позицію. При цьому особистісний зміст їхньої участі в групі полягав у тому, щоб випробувати себе у певній ролі: «переконатися, що я зможу це зробити», «з'ясувати, що мені заважає»; «чи доступні мені всі ролі в групі».

Підводимо підсумок: діти усвідомили те, що кооперативна діяльність заснована на функціональному поділі, почали розуміти, що «я є в цій діяльності».

Робота у кооперативному режимі створює умови для формування самооцінки, реалізує такі можливості і потреби:

- можливість спостерігати за діяльністю і досягненням інших учнів, спираючись на різні критерії;
- можливість правильно сприймати оцінки, що даються іншим учням, і пов'язувати ці оцінки з різними критеріями;
- можливість співвідносити свою діяльність і свою поведінку з діяльністю і поведінкою інших;
- потреба давати власні оцінки діяльності, спілкуванню інших учнів у своїй діяльності і своєму спілкуванні.

Такі можливості виникають тоді, коли у навчальному процесі використовується кооперативна діяльність під час засвоєння нового матеріалу, тренування, повторення. У кооперативній діяльності помітний внесок кожного учня в успіх товариша. Важливо і те, що кожен має внести

визначений вклад і в спільну навчальну діяльність. Це є основою оцінки інших і, водночас, дає змогу стежити за тим, якими є об'єктивні основи оцінок товаришів. Усе це майже неможливо за фронтальної та індивідуальної роботи.

Отже, назвемо основні умови, що характеризують процес навчальної діяльності, за якої формуватиметься самооцінка молодшого школяра:

1. Навчальна робота будується у формі роботи в групах дітей. Ця робота спрямована на розв'язання практичних задач.

2. Групова робота спирається на особливі за змістом навчальні дії: діти з'ясовують умови спільного розв'язання експериментально-практичних задач, фіксують у зошитах чи на аркушах хід спільної роботи, обговорюють отриманий результат з групою.

3. Діяльність дорослого (вчителя) полягає в організації спільної дії школярів як усередині однієї групи, так і між групами. Учитель виступає у ролі консультанта.

4. При організації навчальної діяльності можуть застосовуватися предметні, графічні, знакові схеми і моделі.

Своєрідність способів організації спільних дій у дітей виявлялась у формах взаємного спілкування учнів, що виникали за спільного розв'язання задач, характеризує комунікацію дітей у процесі колективного аналізу об'єкта.

Показники спілкування:

- характер обговорення змісту діяльності: індивідуальний; спільний груповий без дорослого; спільний внутрішньогруповий з дорослим;
- предметна спрямованість обговорення: з приводу операцій, схеми діяльності; з приводу змісту діяльності.

Індивідуальне розв'язання експериментальних завдань без звертання дітей до вчителя спостерігалось саме у тих груп, учасники яких не враховували результатів дій одне одного при виконанні операцій у процесі навчальної діяльності (58,9%).

Коли ж вони враховували результати дій свого напарника, то переважно зверталися одне до одного. У 61,8% випадків вони обговорювали між собою питання про кооперацію своїх дій і визначали способи їх розподілу.

На третьому етапі другої стадії ми використовували ситуацію розвитку кооперації, адже цей вид діяльності є цікавим та ефективним у становленні адекватної самооцінки молодших школярів, хоча майже не використовується вчителями на уроках.

Звернемося до матеріалів експерименту. Наведемо фрагмент уроку з використанням кооперації, що розвивається, в експериментальних класів. Учитель кожному роздає по чистому аркушу паперу, і, звертаючись до всіх, формулює завдання: впродовж уроку здогадатися, яку мету він ставить, що хоче показати, що нового хоче запропонувати.

На дошці написані два числа: 24 і 3, з ними потрібно придумати задачу, розв'язати її і записати приклад, за допомогою якого розв'язується придумана дітьми задача. Наступне завдання буде дещо незвичайне. «Кожний з вас придумав свою задачу: хтось одну, хтось – іншу. Один з вашої групи бере чистий аркуш паперу і записує всі придумані вами приклади. У когось це приклад на віднімання, у когось – на додавання і т.ін. Міркувати потрібно так: той, хто виписує приклади, бере листи в хлопців своєї групи по черзі і виписує в кожного його приклад, якщо трапляються однакові приклади, записують один раз. (Можна це зробити інакше: кожен учасник групи виписує на лист свій приклад.) Покажіть з кожного столу мені загальний лист. А тепер зробимо от що, зараз ви троє візьмете стільці і підсядете сюди, за цей стіл, кожен зі своїм загальним листом і порівняєте загальний лист вашого столу з тими прикладами, що вони склали, я вам дам вже інший лист, на який ви мають виписати всі приклади вашої «вищої» групи, але не відкидаючи жоден. Те саме робить інша група».

Для учня добирається індивідуальне завдання – виписати всі приклади зі свого загального аркуша і з загального аркуша іншого столу. Якщо

приклади повторюються, закресли. Обговорити і перевірити, чи не втратився якийсь приклад, коли переписували.

Для учениці з другої групи ставиться теж саме завдання з прикладами свого столу, і столу, що приєднався. Тепер візьміть ваші загальні аркуші з двох столів. Учні з двох груп сідають за окремий стіл і перевіряють, порівнюють свої аркуші. А вже на інший аркуш потрібно виписати приклади своїх груп, якщо вони повторюються, пишуть один раз.

Отже, підсумовуємо. У результаті такої загальної роботи, спочатку кожний складав задачу, писав розв'язок, потім об'єднувалися за одним столом, потім об'єднувалися столами. А на загальний аркуш були винесені результати вже загальної роботи, всього класу. Проводимо перевірку і робимо висновок, чи не загубився приклад.

1. $24 - 3$
2. $24 + 3$
3. $24 : 3$
4. 24×3

Після аналізу цих розв'язків дітей запитують, у чому полягає суть проведення такої групової роботи.

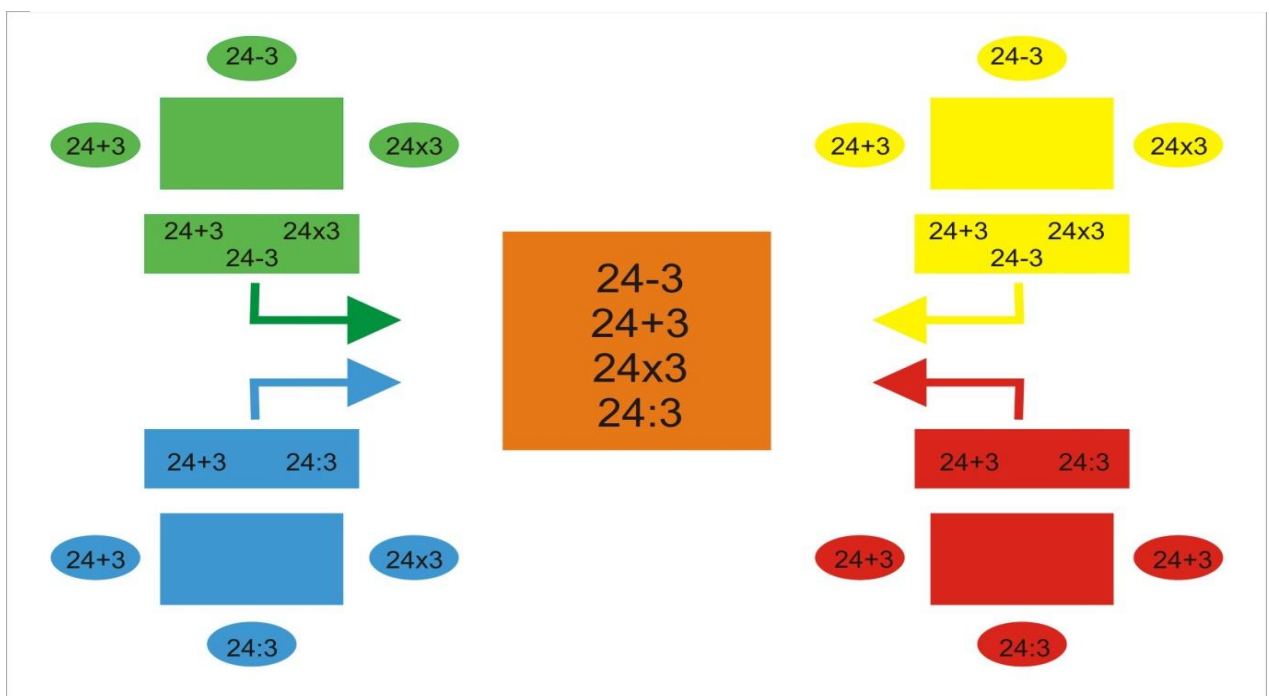


Рис. 3.3. Зображення роботи учнів у режимі розвинутої кооперації

Проведена дослідно-експериментальна робота дала змогу зробити висновок, що в умовах навчальної діяльності в початкових класах виявляється можливість:

- спостерігати за діяльністю інших учнів у групі;
- правильно сприймати оцінки своєї діяльності іншими;
- формувати потребу давати оцінку своєї діяльності;
- можливість спілкування.

Через порівняння себе і своєї діяльності з однолітками першокласники поступово приходять до виділення свого власного «я». Отже, робота в умовах навчальної діяльності (у парі, трійками, четвітками) у сумісно-розподільчій (кооперативній) роботі, у ситуації кооперації, створюються сприятливі умови для формування адекватної самооцінки молодших школярів.

Оскільки соціально-історичні умови розвитку нашої держави, посилюючи гуманістичну функцію навчально-виховного процесу школи, викликали необхідність розроблення гуманістичної педагогіки, ми проектуємо виокремлені О. Савченко ознаки особистісно-орієнтованої дидактики на співпрацю вчителя і учнів у навчальній діяльності.

Серед них приділяємо увагу таким: зосередження на потребах учня; діагностична основа навчальної діяльності; переважання діалогічних прийомів у керівництві навчальною діяльністю; співпраця, співтворчість між учнем і вчителем; забезпечення ситуацій вільного вибору змісту діяльності; турбота про гармонійний розвиток особистості учня; пристосування змісту навчального матеріалу і методики керівництва до пізнавальних можливостей дитини; стимулювання розвитку учнів, які мають утруднення у пізнавальній діяльності через корекційну допомогу у процесі навчання, забезпечення умов для саморозвитку школярів.

Проведена діагностика показала наступну динаміку розвитку окремих компонентів самооцінки в учнів експериментальних класів (табл. 3.8)

Таблиця 3.6

**Динаміка розвитку окремих компонентів самооцінки молодших
школярів за час другої стадії експерименту**

Компоненти самооцінки	Рівні	Кінець 1-ї стадії (у%)	Кінець 2-ї стадії (у%)
Мотиваційно-ціннісний	Високий	20,1	24,2
	Середній	47,9	53,7
	Низький	32,0	22,1
Когнітивний	Високий	26,9	34,7
	Середній	55,2	58,6
	Низький	17,9	6,7
Діяльнісно-практичний	Високий	33,7	35,7
	Середній	55,8	59,2
	Низький	10,5	5,1

Порівняльний аналіз показує, що кількість учнів з високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента зросла з 20,1% до 24,2%, з високим рівнем розвитку когнітивного компонента збільшилася з 26,9% до 34,7%, з високим рівнем діяльнісно-практичного компонента – з 33,7% до 35,7%.

Як бачимо, позитивна динаміка протягом другої стадії відбулася у розвитку всіх компонентів самооцінки. Результат пояснюється тим, що педагогічні засоби експерименту були орієнтовані на розвиток цих компонентів.

Таблиця 3.7

**Динаміка формування самооцінки як особистісної якості
молодших школярів**

Рівні	Експериментальні класи (кінець 1 стадії) (у%)	Експериментальні класи (кінець 2 стадії) (у%)	Контрольні класи (у%)
Високий	16,7	24,8	17,9
Середній	44,6	60,1	37,8
Низький	38,7	15,1	44,3

З представленої таблиці ми бачимо, що протягом другої стадії формувального експерименту в експериментальних класах зменшилася кількість учнів з низьким рівнем самооцінки (з 38,7% до 15,1%). Натомість зросла кількість школярів з високим рівнем (з 16,7% до 24,8%). Динаміка спостерігається також у зміні кількості учнів з середнім рівнем самооцінки: на кінець першої стадії експерименту їх 44,6%, на кінець другої стадії – 60,1%. У контрольних класах за час другої стадії формувального експерименту теж сталися певні зрушення, проте вони незначні.

На заключному етапі експериментального дослідження була визначена динаміка сформованості самооцінки молодших школярів у спільній навчальній діяльності на основі усереднених показників (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Динаміка сформованості самооцінки молодших школярів

Рівні	Експериментальні класи		Контрольні класи	
	До експерименту <i>(y%)</i>	Після експерименту <i>(y%)</i>	До експерименту <i>(y%)</i>	Після експерименту <i>(y%)</i>
Високий	14,9	24,8	15,8	17,9
Середній	43,2	60,1	35,3	37,8
Низький	41,9	15,1	48,9	44,3

Як видно з таблиці, в учнів експериментальних класів відбулися статистично достовірні кількісні та якісні зміни, що проявилися в позитивній динаміці рівнів сформованості самооцінки. Зокрема, зменшилася кількість учнів з низьким рівнем самооцінки (з 41,9% до 15,1%).

Натомість зросла кількість школярів з високим рівнем (з 14,9% до 24,8%). Динаміка спостерігається також у зміні кількості учнів з середнім рівнем самооцінки: перед проведенням формувального експерименту їх було 43,2%, по його завершенні – 60,1%.

Такі зміни пояснюються тим, що певна кількість учнів з низького рівня перейшла на цей рівень, і певна частина учнів з середнього рівня досягла вищого рівня самооцінки.

У контрольних класах за час проведення формувального експерименту теж сталися певні зрушення, проте вони не досягають рівня статистичної значущості.

Результати дослідження подано на діаграмі (рис. 3.4)

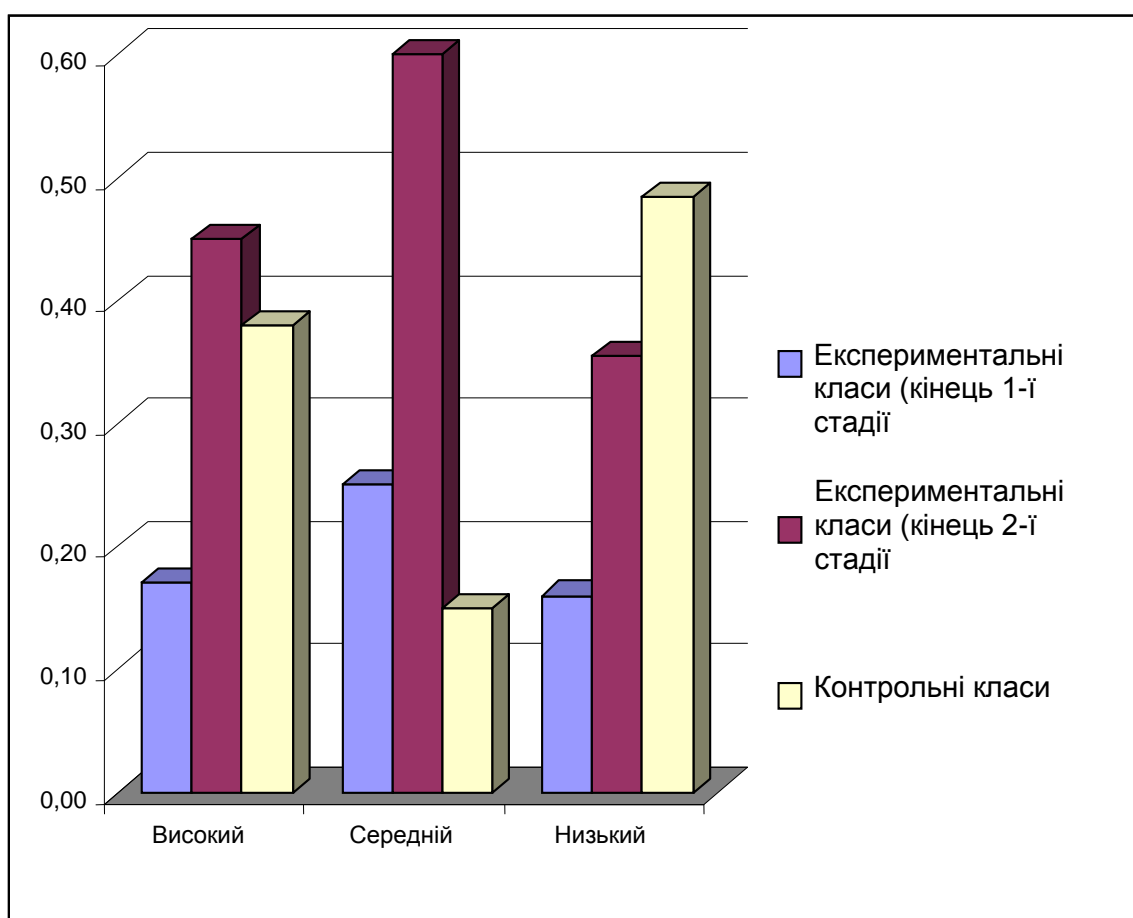


Рис. 3.4. Результати дослідження

Отже, формувальний етап експерименту підтвердив ефективність визначених дидактичних умов формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності.

Матеріали формувального експерименту презентовано автором у таких публікаціях [72, 74, 75, 80, 81, 82, 85, 93].

ВИСНОВКИ

Висновки до першого розділу

З аналізу філософських праць з проблеми самооцінки можна зробити висновок, що і в минулому, і сьогодні питання пізнання людиною самої себе викликають інтерес у рамках філософії освіти, дидактики і педагогічної практики. У працях педагогів і психологів, самооцінка характеризується як основа процесу самоусвідомлення, показник індивідуального рівня розвитку, його особистісний аспект; як особистісне утворення – бере участь у регуляції поведінки і діяльності; як характеристика особистості, її центральний компонент – формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

Виходячи зі змістового аналізу наукових джерел, ми послуговуємося трактуванням самооцінки як оцінювання особистістю себе, своїх можливостей, свого місця серед інших людей. Водночас, аналіз підходів до визначення поняття «самооцінка» та численні його інтерпретації дали підстави розглядати її як чинник навчально-пізнавальної діяльності учня, що становить складний рефлексійно-аналітичний процес і є цілеспрямованим, внутрішньо мотивованим, структурованим і корегованим під час його здійснення та отримання результату. Це зумовлюється дидактичними умовами, психологічними та особистісними особливостями учня як суб'єкта навчання, у процесі якого з'являється, перевіряється, доповнюється уявлення дитини про себе.

Огляд психолого-педагогічної літератури виявив неоднотайність у поглядах дослідників на структурні компоненти самооцінки.

Здійснений теоретичний аналіз дав змогу нам подати структуру самооцінки у вигляді трьох компонентів: когнітивного, основу якого складають знання людини про себе – ситуативні чи стійкі, позитивні чи негативні, більш або менш значущі для особистості; мотиваційно-ціннісного, що характеризується позитивним ставленням до дії самооцінювання,

потребою довідатися про себе, свої позитивні і негативні характеристики, прагненням досягти успіху у спільній діяльності, пізнавати себе з кращого боку; діяльнісно-практичного, який містить систему умінь самооцінювання, характеризується здатністю розрізняти ознаки, за якими діти оцінюють свої позитивні і негативні якості, діяльність у групі, уміння адекватно оцінити власну діяльність у групі, здатність критично ставитись до оцінювання своїх умінь іншими учнями.

У межах проблематики дослідження розглянуто функції самооцінки. На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічних наукових джерел ми виокремили такі функції самооцінки: мотиваційну, що забезпечує свідому, мотивовану поведінку, реалізацію обраної позиції, самореалізацію і включає в себе всі види спонукань – мотиви, прагнення, ідеали, цілі, усвідомлені спонукання до діяльності; орієнтаційну, яка передбачає орієнтування в ситуаціях оцінювання себе, своїх можливостей, своєї діяльності в групі; регулятивну, що забезпечує свідому саморегуляцію своєї поведінки за умов, які вимагають докладання свідомих зусиль для оцінювання себе і виконуваної діяльності, керування собою за емоційного збудження чи втоми, здатність діяти відповідно до ситуації, дорослого чи дитячого колективу; рефлексійну, яка виявляється в умінні людини усвідомлювати те, що вона робить, і аргументувати, обґрунтовувати свою діяльність.

Дослідження педагогів і психологів характеризують молодший шкільний вік як сенситивний для формування самооцінки, оскільки у цей віковий період відбуваються кардинальні зміни всіх її структурних компонентів, удосконалюється діяльність самооцінювання. До кінця молодшого шкільного віку самооцінка нерідко виступає домінуючим мотивом поведінки і діяльності. Це пов'язано зі зростанням пізнавальних можливостей дитини, посиленням інтересу до себе і схильності до самоспостереження.

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень дав змогу зробити припущення про значні можливості навчальної діяльності у формуванні самооцінки молодших школярів. У рамках концепції особистісно-орієнтованого, компетентнісно-діяльнісного підходів до навчання, у руслі якого виконане наше дослідження, важливу роль відіграє спільна (групова, колективна, кооперативна, спільно-розподільча) навчальна робота учнів.

Спільною вважається діяльність, за якої її завдання сприймаються як групові і потребують кооперації у процесі розв'язання. Іншою ознакою спільної навчальної діяльності є наявність взаємозалежності під час виконання робіт, що вимагають розподілу обов'язків, взаємного контролю.

Аналіз літератури, пов'язаної з вивченням спільної навчальної діяльності і її впливом на формування адекватної самооцінки, свідчить про те, що використання спільних форм навчальної роботи вносить істотні позитивні зміни у формування такого особистісного утворення, як самооцінка. Спільна діяльність дає дитині можливість порівнювати себе з однолітками, у ній створюються умови для розвитку умінь і потреб аналізувати, доводити свою думку, оцінювати свої дії з погляду інших.

Висновки до другого розділу

Численні дослідження доводять, що умови для розгорнутого формування самооцінки у процесі навчальної діяльності створюються лише у школі, де учіння як основний психологічний інструмент пізнавального розвитку людини стає предметом спеціальних дидактичних, формувальних впливів педагога, об'єктом діяльності учня. Самооцінка учня утворюється поступово під впливом двох чинників: оцінки оточення (вчителя, батьків, однокласників) і порівняння результатів своєї діяльності з результатом діяльності інших людей (однокласників). Самооцінка у цьому віці за

традиційних умов навчання є точною копією оцінки педагога, її буквального відтворенням.

У процесі навчальної діяльності молодший учень активно опановує найпростіші форми самоконтролю: контроль за результатом, або підсумковий контроль, та поточний, або покроковий. У результаті цілеспрямованого формування, починаючи з 2–3 класу, можуть бути розвинуті як ретроспективна (оцінка вже виконаної роботи), так і прогностична (оцінка майбутньої роботи) форми самооцінки учнів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

Вивчення процесу формування самооцінки учнів у навчальній діяльності показало, що адекватної оцінки учнями виконаної ними роботи, усвідомлення вимог, які вона має задовольняти, можна досягти лише шляхом включення самого учня до оцінного процесу, до рефлексії за результатами спільної навчальної діяльності. Оцінка власних дій виводить на самокорекцію та саморегуляцію – на показники формування особистості школяра, а отже, на рефлексію, за якої формується й самооцінка.

Здійснене дослідження дало змогу виявити, що структура навчальної діяльності відзначається органічним поєднанням трьох складових її блоків (частин). Призначення першої частини навчальної діяльності (інформаційно-орієнтаційної) – входження учня у конкретну навчальну ситуацію, її аналіз і визначення плану подальших навчальних дій. Здійснення обміркованих і запланованих дій складає другу частину навчальної діяльності – операційно-діяльнісну. Перевірка правильності здійснюваних дій і усунення допущених помилок складають третю частину навчальної діяльності – контрольну-оцінну.

У процесі дослідження доведено, що всі частини навчальної діяльності молодших школярів за спеціально організованої роботи та створення дидактичних умов мають значний потенціал формування самооцінки.

Синтез ідей, розроблених у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці, аналіз передового педагогічного досвіду формування

самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності дали можливість визначити дидактичні умови, за яких цей процес відбувається успішніше.

Першою такою умовою нами визначено *мотивацію учнів до самооцінної діяльності*. Щоб забезпечити формування самооцінки як важливої якості особистості молодшого школяра, вчителю необхідно своєчасно приділяти увагу саме мотиваційній сфері учнів, оскільки так легше налагоджується контакт, встановлюється взаєморозуміння з учнями, водночас зростає позитивне ставлення учнів початкової школи до процесу самооцінювання. У результаті такої взаємодії молодші школярі охочіше виконують вимоги вчителя, у них швидше формується пізнавальний інтерес, з меншими фізичними і моральними зусиллями виробляються необхідні навички й уміння самооцінювання, що збуджує у них прагнення систематично аналізувати й оцінювати власні досягнення в навчальній діяльності. У кінцевому підсумку вони сприймають самооцінку як важливу якість особистості, що є цінністю, яка сприяє самоствердженню.

У процесі організації спільної навчальної діяльності учитель, озброюючи учнів знаннями та вміннями використання критеріїв оцінної діяльності, включає їх у систематичний і послідовний процес взаємодії з аналізу та оцінки навчальних досягнень, що породжує у молодших школярів бажання зіставляти власні досягнення навчальної діяльності з досягненнями інших учнів і сприймати власні успіхи в навчальній діяльності як внесок у спільну справу, що і формує адекватну самооцінку учнів. Отже, другою, визначеною нами дидактичною умовою формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності, є *включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах спільної навчальної діяльності*.

На основі проаналізованої теоретично-прикладної літератури, власних експериментальних досліджень ми дійшли висновку, що адекватна самооцінка є результатом процесу, за допомогою якого відбувається синтез знань молодших школярів про свої можливості у навчальній діяльності, про

усвідомлення цінності адекватної оцінки навчальної діяльності та інтересу до самооцінювання навчальної діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент), сутність поняття «адекватна самооцінка» (когнітивний компонент), вміння адекватно оцінювати власні досягнення у навчальній діяльності (діяльнісно-практичний компонент).

Отже, процес формування адекватної самооцінки навчальної діяльності у молодших школярів вимагає дотримання такої дидактичної умови як *поетапність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного компонентів самооцінки.*

Встановлено, що розгляд проблеми формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності органічно пов'язаний з визначальним вектором модернізації сучасної школи – спрямованості на загальний розвиток школярів у навчально-виховному процесі, на створення учням оптимальних можливостей в особистісному становленні, самореалізації та розкритті індивідуальних здібностей. В основу формування самооцінки покладено принцип особистісно-орієнтованого підходу до дитини, що стверджує визнання її унікальності, неповторності, самоцінності, та принцип педагогічного оптимізму – високого рівня очікувань щодо дитини, віри в її сили і можливості. У такий спосіб було визначено ще одну дидактичну умову: *опора на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримка позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, надання своєчасної допомоги.*

Висновки до третього розділу

Для перевірки гіпотези щодо ефективності визначених дидактичних умов у формуванні самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності було проведено педагогічний експеримент, що проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчального процесу.

Для одержання інформації про вихідний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів самооцінки молодших школярів було проведено констатувальний етап експерименту, у якому були застосовані три групи діагностичних завдань.

Спираючись на діагностичні дані, а також на раніше виконані дослідження сформованості кожного компонента самооцінки було виокремлено три рівні: високий, середній, низький.

Проведена діагностика показала високий ступінь кореляції між рівнями сформованості окремих компонентів самооцінки, що дало змогу в цілому визначити рівень сформованості самооцінки як середній показник рівнів сформованості її складових.

На першій стадії формувального експерименту формуванню в школярів позитивної мотивації формування самооцінки й ознайомленню їх з її сутністю та значущістю не тільки у навчанні, але й у повсякденному житті сприяли бесіди про сутність самооцінки, форми і способи її здійснення, рольові ігри.

На другій стадії формувального експерименту учні ставилися в ситуації навчальної діяльності. Були поставлені завдання: закріпити здобуті знання й набуті вміння у самооцінці молодших школярів, включити дітей у спільну навчальну діяльність, виявити можливості навчальної діяльності в розвитку самооцінки.

Групи для навчальної діяльності склалися з двох (початковий етап), трьох, чотирьох дітей. Ця робота будувалася на основі усвідомлення учнями користі і переваг спільної роботи в навчальному процесі порівняно з традиційними формами, одержання радості від спілкування у процесі навчальної діяльності, стимулювання бажання оцінювати свою діяльність.

Формування самооцінки молодших школярів здійснювалось у практично-діяльнісному контексті. Зміст діяльнісного блоку в процесі формування в учнів самооцінної діяльності полягав у залученні учнів до

активного формування самооцінки засобами різних її видів і форм; здійснення змістовного оцінювання; виконання вибору еталонів, їх розроблення й корекції; вибір за пропозицією вчителя або самостійне визначення критеріїв оцінювання; модифікація критеріїв оцінки відповідно до різних навчальних предметів й оцінних ситуацій; застосування шкал переходу від оцінки до оцінки-балу, розроблення власних шкал під керівництвом учителя; здійснення рефлексії власної оцінної діяльності й себе як її суб'єкта, засвоєння прийомів рефлексії.

В організації формувального етапу експериментальної роботи значну увагу було приділено формуванню гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримці позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, наданню своєчасної допомоги в самооцінювальній діяльності: порада, консультація, корегування.

Проведене дослідження підтвердило основні положення висунутої гіпотези та дало змогу сформулювати **висновки** відповідно до поставлених завдань.

1. У процесі системного аналізу науково-педагогічних джерел з'ясовано, що проблема формування самооцінки особистості була актуальною в усі періоди розвитку вітчизняної та світової педагогічної науки.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дав змогу розглядати самооцінку як основу процесу самоусвідомлення особистості, як показник індивідуального рівня розвитку, його особистісний аспект. Самооцінка як особистісне утворення позначається на регуляції поведінки і діяльності; як характеристика особистості, її центральний компонент формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу представити структуру самооцінки у вигляді трьох компонентів:

мотиваційно-ціннісного, що характеризується позитивним ставленням до дії самооцінювання, потребою довідатися про себе, свої позитивні і негативні характеристики, прагненням досягти успіху у спільній діяльності, пізнавати себе з кращого боку;

когнітивного, основу якого складають знання людини про себе – ситуативні чи стійкі, позитивні чи негативні, більш або менш значущі для особистості;

діяльнісно-практичного як системи вмінь самооцінювання, що характеризується здатністю розрізняти ознаки, за якими діти оцінюють свої позитивні і негативні якості, діяльність у групі, уміння адекватно оцінити власну діяльність у групі, здатність критично ставитися до оцінки своїх умінь іншими учнями.

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічних наукових джерел було виокремлено функції самооцінки:

мотиваційну, що забезпечує свідому, мотивовану поведінку, реалізацію обраної позиції, самореалізацію і включає в себе всі види спонукань – мотиви, прагнення, ідеали, цілі, усвідомлені спонукання до діяльності;

орієнтаційну, яка передбачає орієнтування в ситуаціях оцінювання себе, своїх можливостей, своєї діяльності в групі;

регулятивну, що забезпечує свідому саморегуляцію своєї поведінки умовах, які вимагають докладання свідомих зусиль для оцінювання себе і виконуваної діяльності, керування собою в умовах емоційного збудження чи втоми, здатність діяти відповідно до вимог ситуації, дорослого чи дитячого колективу;

рефлексійну, яка виявляється в умінні людини усвідомлювати те, що вона робить, й аргументувати, обґрунтовувати свою діяльність.

2. У дослідженні доведено потенційні можливості навчальної діяльності у формуванні самооцінки молодших школярів.

З'ясовано, що спільною вважається діяльність, за якої її завдання сприймаються як групові.

Це потребує об'єднання учнів для розв'язання поставлених завдань. Іншою ознакою навчальної діяльності є наявність взаємної залежності, взаємоконтролю та відповідальності.

Доведено, що використання спільних форм навчальної діяльності вносить істотні позитивні зміни у формування самооцінки, дає можливість порівнювати себе з однолітками, у ній створюються умови для колективного аналізу роботи, розвитку умінь і потреби аналізувати, доводити свою думку, оцінювати свої дії з погляду іншого.

3. Синтез ідей, розроблених у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці, аналіз передового педагогічного досвіду формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності дали можливість визначити дидактичні умови, за яких цей процес відбувається успішніше:

- мотивація учнів до самооцінної діяльності;
- включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах навчальної діяльності;
- поетапність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного компонентів самооцінки;
- опора на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримка позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, надання їм своєчасної допомоги.

4. На підставі діагностичних даних у сформованості кожного компонента самооцінки було виділено три рівні:

- високий;
- середній;
- низький.

Проведена діагностика показала високий ступінь кореляції між рівнями сформованості окремих компонентів самооцінки, що дало змогу в цілому визначити рівень сформованості самооцінки як середній показник рівнів сформованості її складових.

Здійснено експериментальну роботу, спрямовану на перевірку висунутої гіпотези, результати якої свідчать про її ефективність.

Комплексне застосування визначених дидактичних умов уможливило одержання даних, які склали основу об'єктивно статистичного узагальнення: у результаті заключного діагностування було виявлено, що:

- в експериментальних класах зросла кількість учнів, що мають високий рівень сформованості самооцінки (з 14,9% під час констатувального етапу експерименту до 24,8% під час контрольного зрізу);
- зросла кількість учнів з середнім рівнем – з 43,2% до 60,1%;
- зменшилася кількість учнів з низьким рівнем сформованості самооцінки – з 41,9% до 15,1%.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, актуальним і перспективним залишається подальше осмислення самооцінки, питання вивчення резервів усіх навчальних предметів початкової школи для формування самооцінки молодшого школяра, наступності в її формуванні в початковій та середній ланках загальноосвітніх навчальних закладів.

Узагальнюючі висновки

У процесі системного аналізу науково-педагогічних джерел з'ясовано, що проблема формування самооцінки особистості була актуальною в усі періоди розвитку вітчизняної та світової педагогічної науки.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу представити структуру самооцінки у вигляді трьох компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного.*

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічних наукових джерел було виокремлено функції самооцінки: *мотиваційну, орієнтаційну, регулятивну, рефлексійну,*

У дослідженні доведено потенційні можливості спільної навчальної діяльності у формуванні самооцінки молодших школярів. З'ясовано, що спільною вважається діяльність, за якої її завдання сприймаються як групові. Це потребує об'єднання учнів для розв'язання поставлених завдань. Іншою ознакою спільної діяльності є наявність взаємної залежності, взаємоконтролю та відповідальності.

Доведено, що використання спільних форм навчальної діяльності вносить істотні позитивні зміни у формування самооцінки, дає можливість порівнювати себе з однолітками, у ній створюються умови для колективного аналізу роботи, розвитку умінь і потреби аналізувати, доводити свою думку, оцінювати свої дії з погляду іншого.

Синтез ідей, розроблених у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці, аналіз передового педагогічного досвіду формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності дали можливість визначити дидактичні умови, за яких цей процес відбувається успішніше:

- мотивація учнів до самооцінної діяльності;
- включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах спільної навчальної діяльності;
- поетапність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного компонентів самооцінки;
- опора на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримка позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, надання їм своєчасної допомоги.

На підставі діагностичних даних у сформованості кожного компонента самооцінки було виділено три рівні: високий, середній, низький. Проведена діагностика показала високий ступінь кореляції між рівнями сформованості

окремих компонентів самооцінки, що дало змогу в цілому визначити рівень сформованості самооцінки як середній показник рівнів сформованості її складових.

Комплексне застосування визначених дидактичних умов уможливило одержання даних, які склали основу об'єктивно статистичного узагальнення: у результаті заключного діагностування було виявлено, що в експериментальних класах зросла кількість учнів, що мають високий рівень сформованості самооцінки (з 14,9% під час констатувального етапу експерименту до 24,8% під час контрольного зрізу); зросла кількість учнів з середнім рівнем – з 43,2% до 60,1%; зменшилася кількість учнів з низьким рівнем сформованості самооцінки – з 41,9% до 15,1%.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, актуальним і перспективним залишається подальше осмислення самооцінки, питання вивчення резервів усіх навчальних предметів початкової школи для формування самооцінки молодшого школяра, наступності в її формуванні в початковій та середній ланках загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврелий Антоний Марк. Наедине с собой: Размышления : пер. с греч. класс. / Марк Аврелий Антоний ; [пер. – С. М. Роговин; вступ. ст. – С. А. Котляревский]. – Куйбышев : Куйбыш. книж. изд-во, 1991. – 173 с.
2. Алексюк А. М. Дидактичні принципи навчання у вузі / А. М. Алексюк // Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія. – К. : Либідь, 1998. – С. 395–396.
3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1984. – 296 с.
4. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? : пособ. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 174 с.
5. Ананьев Б. Г. Вопросы психологии обучения и воспитания в трудах Я. А. Коменского / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1971. – №2. – С. 48–54.
6. Андреева М. Н. Моделирование системы педагогического стимулирования самооценки младших школьников : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Николаевна Андреева; Тамбовский гос. ун-т имени Г. Р. Державина. – М., 2007 – 207 с.
7. Андрусишин Ю. Особливості становлення самооцінки молодших школярів за умов розвивального навчання / Ю. Андрусишин // Магістр. – Тернопіль : ТИПУ, 2008. – Вип. 4. – С. 9–11.
8. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – №4. – С. 7–23.
9. Античная философия: Энциклопедический словарь. – М. : Прогресс-Традиция, 2008. – 896 с.

10. Архиреева Т. В. Школьная успеваемость как условие развития самооценки академической компетентности у детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Психол. обуч. – 2008. – №7. – С. 17–27.
11. Балютіна К. Засоби формування у школярів самооцінних суджень / К. Балютіна // Початкова школа. – 2004. – №7. – С. 25–26.
12. Бардин К. В. Как научить детей учиться : кн. для учителя / К. В. Бардин. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 112 с.
13. Бардин К. В. Контроль и самооценка / К. В. Бардин // Как научить детей учиться. – М., 1987. – С. 74–111.
14. Батутіна С. Б. Проблемы формирования «Я» человека / С. Б. Батутіна // Практ. психол. та соц. робота. – 2007. – №7. – С. 72–75.
15. Безкорованіна О. В. Навчитися жити разом: становлення особистісного самоствердження школяра в умовах сучасного виховання / О. В. Безкорованіна // Гуманітарні науки. – 2007. – №1. – С. 4–8.
16. Белкин А. С. Общая характеристика младшего школьного детства: основы возрастной педагогики / Август Соломонович Белкин. – М. : Академия. – 2000. – 188 с.
17. Белобрыкина О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О. А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 31–38.
18. Белобрыкина О. А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онто- и социогенеза : дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.01 / Ольга Альфонсасовна Белобрыкина : Новосибирск, 1998. – 368 с.
19. Береговенко К. М. Створення умов для самореалізації особистості / К. М. Береговенко // Виховна робота в школі. – 2006. – №8. – С. 40–49.
20. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений : пер. с англ. / Э. Берн ; [общ. ред. М. С. Мацковского]. – Минск : ПРАМБЕР, 1992. – 382 с.

21. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
22. Бех І. 100 ключів виховного успіху : наук.-метод. посіб. / І. Бех // Шкільний світ. – 2009. – №21–23 (Червень). – С. 3–148.
23. Бех І. Психологічні резерви виховання особистості / І. Бех // Рідна школа. – 2005. – №2. – С. 11–13.
24. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев. – М. : Колос, 1921. – 432 с.
25. Бирюкевич Е. А. Показатели качественного анализа самооценки учащихся на границе младшего школьного и подросткового возрастов / Е. А. Бирюкевич // Психология обучения. – 2012. – №4. – С. 49–65.
26. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного ун-ту імені Григорія Сковороди. – П.-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24–37.
27. Білопола В. Формування самооцінки дошкільників / В. Білопола // Психолог дошкілля. – 2013. – №6. – С. 9–12.
28. Боголепова С. В. Оценка для обучения: опыт зарубежных коллег / С. В. Боголепова // Педагогика. – 2014. – №5. – С. 118–124.
29. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологические исследования / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
30. Бондар В. Дидактика / В. Бондар. – К. : Либідь. – 2005. – 262 с.
31. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.
32. Бороздина Л. В. Показатели интеллекта и невербальной креативности при соответствии уровней самооценки и притязаний. Сообщение 1 / Л. В. Бороздина, С. Р. Кубанцева // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 2006. – №3. – 30 с.

33. Бороздина Л. В. Самооценка и психометрический интеллект в прогнозе эффективности учебной деятельности / Л. В. Бороздина // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2012. – №3. – С. 30–39.

34. Боцманова М. Э. Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке личности / М. Э. Боцманова, А. В. Захарова // Новые исследования в психологии. – 1985. – №2. – С. 28–31.

35. Боцманова М. Э. Становление младшего школьника как субъекта общения / М. Э. Боцманова // Новые исследования в психологии. – 1990. – №2. – С. 28–31.

36. Боязитова И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в отношениях / И. В. Боязитова // Психологический журнал. – 1998. – №4. – С. 27–40.

37. Бреславец Л. Корекційна програма зі зменшення агресії та підвищення рівня самооцінки: [тренінг для підлітків] / Л. Бреславец // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2012. – №3. – С. 35–39.

38. Вакар Ірина. Вікові особливості самооцінки учнів та можливості їх корекції / І. Вакар // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації: матеріали VII Всеукр. наук, конф., 15 груд. 2011 р. – Тернопіль: ТИПУ, 2011. – С. 85–89.

39. Васильчик Т. Взаємозв'язок тривожності та самооцінки у молодшому підлітковому віці / Т. Васильчик // Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – Тернопіль: ТИПУ, 2008. – Вип. 15. – С. 135–138.

40. Вашуленко М. Виховний потенціал текстів букваря – першої навчальної книги з рідної мови / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2008. – №8. – С. 15–18.

41. Вергелес Г. И. Система формирования учебной деятельности младших школьников: дидактика / Галина Ивановна Вергелес, Валентина Сергеевна Конева. – М.: Высшая шк. – 2006. – 269 с.

42. Витушкина Э. В. Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника / Э. В. Витушкина // Начальная школа. – 2014. – №4. – С. 31–37.

43. Вітвицька С. С. Основи дидактики вищої школи: Модуль 5. Основи педагогіки вищої школи: підруч. / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 161–165.

44. Вітюк О. Ю. Міжособистісна атракція як основа рівня самооцінки особистості / О. Ю. Вітюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №8. – С. 55–60.

45. Власенко О. Значення логічних знань у формуванні адекватної самооцінки молодшого школяра / О. Власенко // Директор школи. – 2004. – №39. – С. 7.

46. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

47. Волкова Н. П. Педагогіка: Теорія освіти і навчання. Дидактика: навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – 3-є вид., стереотипне. – К.: Академвидав, 2009. – 615,[1] с. – (Альма-матер). – Бібліогр.: с. 604.

48. Вортеляк А. Самоактуалізація та саморегуляція особистості в гуманістичній психології / А. Вортеляк, О. Драгер, Кравчук // Психолог. – 2007. – №41. – С. 12–19.

49. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк). – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

50. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 6. Научное наследство / Л. С. Выготский; [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

51. Гавриленко Л. С. Обеспечение включенности учащихся в учебную деятельность: [мотивация, самоконтроль, самооценка] / Л. С. Гавриленко // Начальная школа. – 2013. – №12. – С. 47–51.

52. Гаврилычева Г. Воспитание самостоятельности / Г. Гаврилычева // Воспитание школьников. – 2008. – №6. – С. 33–38. – (Сер.: Классному руководителю).

53. Галкина Т. В. Самосознание и самооценка человека: теория, диагностика, коррекция : учеб. пособ. : [в 3 ч.] / Т. В. Галкина. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – Ч. 1 : Самосознание и самооценка детей и подростков. – 206,[1] с. : ил.

54. Главацька Ольга. Основи самовиховання особистості : рек. МОН України як навч. посіб для студ. ВНЗ / Ольга Главацька. – К. : Кондор, 2008. – 188 с. – Бібліогр.: с. 78–85.

55. Главінська О. Д. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Д. Главінська ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.

56. Главник, О. Навіщо нам самооцінювання? / О. Главник // Психолог. – 2002. – №41. – С. 1–2.

57. Голуб Б. А. Основы общей дидактики : учеб. пособ. / Б. А. Голуб. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 67 с.

58. Гончаренко С. Самооцінка / С. Гончаренко // Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 296 с.

59. Гордеева Ж. В. Развитие регулятивной функции самооценки у детей дошкольного и младшего возраста : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 – вікова і педагогічна психологія / Ж. В. Гордеева ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 21 с.

60. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності : дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 – вікова і педагогічна психологія / Наталія Григорівна Городецька. – Дрогобич, 2009. – 225 с.

61. Грабовець О. В. Психологічний супровід духовного розвитку дитини / О. В. Грабовець // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №5. – С. 23–33.

62. Грибенюк Г. С. Мотиви в структурі саморегуляції суб'єкта / Г. С. Гребенюк // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С. 98–105.

63. Гринько О. Самооцінка учнів – засіб пізнавальної самостійності / О. Гринько // Рідна школа. – 1998. – №7–8. – С. 58–60.
64. Гусак Алла. Самооцінка молодшого школяра / Алла Гусак // Психолог. – 2012. – №11–12. – С. 38–41.
65. Декарт Рене. Избранные произведения / Рене Декарт. – М.–Л. : Госполитиздат, 1950. – 712 с.
66. Демиденко В. К. Самореалізація : сутність, становлення, розвиток / В. К. Демиденко // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 31–36.
67. Дитмар А. Б. К вопросу о космогонических и географических взглядах Демокрита (около 460–359 гг. до н.э.) / А. Б. Дитмар / ЯГПИ имени К. Д. Ушинського. – 1959. – Т. XXXII (XLII) «Естествознание». – С. 349–367.
68. Дмитриев Г. Д. Что такое дидактика США сегодня? / Г. Д. Дмитриев // Педагогіка. – 2006. – №3. – С. 78–87.
69. Дусавицкий А. К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психологических наук : 19.00.07 / А. К. Дусавицкий. – М., 1989. – 47 с.
70. Дядюкіна Є. В. Аналіз факторів виховання та соціалізації як чинників формування адекватної самооцінки молодших школярів / Є. В. Дядюкіна // Педагогічні науки : зб. наук. праць / Херсонський держ. ун-т. – Херсон : Айлант, 2011. – Вип. 58. – Ч. 1. – С. 419–423 : табл.
71. Дячук П. В. Аспекти історії хореографії в навчанні дітей початкових класів / П. В. Дячук // Нові технології навчально-виховного процесу в початковій школі : матер. Всеукр. студент. наук.-практ. конф. / [за ред. Ю. М. Краснобокого]. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 78–80.
72. Дячук П. В. Вплив різних форм навчальної діяльності на розвиток самооцінки учнів початкових класів / П. В. Дячук // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – Луцьк, 2005. – №2 – С. 102–109.
73. Дячук П. В. Вплив різних форм навчальної діяльності на розвиток самооцінки учнів першого класу / П. В. Дячук, М. В. Перфільєва // Підготовка

педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 17–18 листоп. 2005 р. – К. : Міленіум, 2005. – С. 79–81.

74. Дячук П. В. Дидактические условия применения технологии ситуационного обучения учителей начальной школы / П.В. Дячук // Естественно-гуманитарные исследования : Международный журнал «Академия знаний». – Краснодар : Научно-издательский центр «Академия знаний», 2013. – №2. – С. 77–80.

75. Дячук П. В. Дидактичні засади організації співпраці вчителя і учнів у навчальній діяльності / П. В. Дячук // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : Вид-во Черкаського нац. ун-ту імені Б. Хмельницького, 2012 с. – №28. – С. 39–43.

76. Дячук П. В. Дидактичні умови забезпечення процесу формування самооцінки молодшого школяра / П.В. Дячук // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць Чернівецького нац. ун-ту імені Юрія Федьковича / [редкол.: І. С. Руснак (наук. ред.) та ін.]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2014. – Вип. 713. – С. 55–61.

77. Дячук П. В. Дидактичні умови творчої індивідуальності молодшого школяра засобами мистецтва / П.В. Дячук // Мистецтво у контексті освітньої парадигми: вітчизняний та зарубіжний досвід : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 18–19 січ. 2013 р. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. – С. 59–62.

78. Дячук П. В. Діагностика розвитку самооцінки в учнів початкових класів в умовах колективної праці / П. В. Дячук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 14. – С. 106–110.

79. Дячук П. В. Діагностика розвитку самооцінки молодших школярів в системі міжособистісних взаємин / П.В. Дячук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – 212 с. – С. 229–234.

80. Дячук П. В. До питання діагностики розвитку самооцінки молодших школярів в умовах спільної навчальної діяльності / П. В. Дячук, Л. П. Перфільєва // *Методи і засоби забезпечення неперервності едукативного процесу в закладах освіти : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. / Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 34–35.*

81. Дячук П.В. До питання діагностики розвитку самооцінки учнів молодших школярів в умовах спільної навчальної діяльності / П. В. Дячук, Л. П. Перфільєва // *Матер. Четвертої всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 28–30 січ. 2009 р. / Київський Інститут наукового прогнозування, Кримський інститут економіки та господарського права (Севастопольська філія). – К., 2009. – Ч. 2. – С. 31–33.*

82. Дячук П. В. До питання формування самооцінки молодших школярів в умовах спільної навчальної діяльності / П. В. Дячук // *Матер. Шостих Всеукр. Захаренківських пед. читань «Організаційно-методичне забезпечення неперервної освіти в умовах реформаційних процесів» / [за заг. ред. проф. Прокопенко Л. І.]. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – С. 23–24.*

83. Дячук П. В. Зв'язок сучасної дидактики з педагогічним досвідом Я. А. Коменського / П. В. Дячук // *Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського : матер. Другої міжнар. Інтернет-конф., 26 квіт. 2013 р., м. Умань / [голов. ред. Осадченко І.І.]. – Умань, 2013. – С. 64–66.*

84. Дячук П. В. Особливості організації навчальної діяльності молодшого школяра в контексті становлення самооцінки / П. В. Дячук // *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 22–23 трав. 2014 р. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – С. 32–34.*

85. Дячук П. В. Особливості проведення лабораторного заняття «Гриби» з використанням інтерактивних технологій / Л. П. Перфільєва, П. В. Дячук

// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського ДПУ імені Павла Тичини. – Умань : РВЦ «Софія», 2011. – Вип. 37. – С. 121–127.

86. Дячук П. В. Питання самооцінки в педагогічній спадщині О. А. Захаренка / П. В. Дячук, М. В. Перфільєва // Всеукраїнські педагогічні читання «Буде школа – буде село – буде держава»: До дня народження Олександра Антоновича Захаренка. – Черкаси, 2006. – С. 42–44.

87. Дячук П. В. Підготовка вчителя початкової школи до забезпечення становлення самооцінки молодших школярів / П. В. Дячук // Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 24–25 квіт. 2008 р. / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 32–33.

88. Дячук П. В. Розвиток і перспективи дидактики у сучасних умовах освіти / П. В. Дячук // Права дитини: від витоків до сьогодення : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 19 верес. 2013 р. / [ред. кол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий, 2013. – С. 49–51.

89. Дячук П. В. Самооцінка в особистісному розвитку молодшого школяра / П. В. Дячук // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта, 2013. – Вип. 41. – Ч. 6. – С. 148–153.

90. Дячук П. В. Самооцінка, її структура і функції в особистісному розвитку / П. В. Дячук // Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у малокомплектній початковій школі : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 15–16 жовт. 2004 р. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 73–75.

91. Дячук П. В. Структура і функції самооцінки у становленні особистості молодшого школяра / П. В. Дячук // Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 8 жовт. 2013 р. – Умань : Вид.-поліграф. центр «Візаві», 2013. – С. 35–38.

92. Дячук П. В. Структурні компоненти самооцінки і вплив їх на розвиток особистості молодшого школяра / П. В. Дячук // Роль едукативного середовища в

підготовці вчителя в початковій школі : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 7–8 жовт. 2010 р. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – С. 53–56.

93. Дячук П. В. Сутність самооцінки, її структура і функції в особистісному розвитку / П. В. Дячук, Л. П. Перфільєва, А. А. Яценко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [редкол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.]. – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 10. С. 111–116.

94. Дячук П. В. Сутність самооцінки, її структура і функції в особистісному розвитку в системі підготовки майбутніх вчителів / П. В. Дячук, І. М. Шапошнікова // Україна наукова : матер. П'ятої всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 23–25 груд. / Київський інститут наукового прогнозування, Кримський інститут економіки та господарського права (Севастопольська філія). – К., 2008. – С. 25–26.

95. Дячук П. В. Тарас Григорович Шевченко і його твори в початковій школі / П. В. Дячук // Сільська початкова школа: проблеми, пошуки, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / [за ред. В. Г. Кузя]. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 68–69.

96. Дячук П. В. Формування самооцінки молодших школярів в системі міжособистісних взаємин / П. В. Дячук // Сільська початкова школа: проблеми, пошуки, перспективи : Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 58–64.

97. Дячук П. В. Формування самооцінки молодших школярів в умовах спільної навчальної діяльності / П. В. Дячук, Л. П. Перфільєва, А. А. Яценко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2003. – Вип. 5. – С. 40–47.

98. Дячук П. В. Школа села – шлях у майбутнє / Л. П. Перфільєва, А. О. Яценко, П. В. Дячук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського ДПУ імені Павла Тичини / [редкол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.]. – К. : Наук. світ, 2002. – Вип. 2. – С. 104–109.

99. Дячук П. Психолого-педагогічні умови використання казки у розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва / Н. Пархета, П. Дячук // Збірник наукових праць студентів / Уманський ДПУ імені Павла Тичини ; [за ред. В. Г. Кузя]. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 2. – С. 117–120.

100. Елькина О. Ю. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования : учеб. пособ. / О. Ю. Елькина, Н. Л. Сабурова. – М. : Флинта, 2012. – 162 с. : ил. – Библиогр.: с. 106–121.

101. Епин А. В. Отрицательная социализация как фактор позитивной самореализации личности / А. В. Епин // Педагогика. – 2007. – №2. – С. 120–122.

102. Ересько П. В. Формирование самооценки школьника в процессе контроля знаний, умений, навыков : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Полина Владимировна Ересько ; Саратовский гос. ун-т имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2004. – 233 с.

103. Єфімова С. Самоконцепція та самооцінка особистості / С. Єфімова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – №6. – С. 86-87.

104. Жеребненко Н. Н. Влияние оценки учителя на самооценку младшего школьника / Н. Н. Жеребненко, С. В. Колесова // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : мат. междунаучно-практ. конф. молодых ученых, магистрантов, студентов, Барнаул, 11–12 апр. 2012 г. / Алтайская гос. педагогическая академия ; [редколл.: Л. С. Колмогорова, П. А. Шептенко, О. А. Брылева]. – Барнаул, 2012. – С. 259–263.

105. Загурська І. С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці / І. С. Загурська // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №6. – С. 14–21.

106. Загурська І. С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук :

19.00.07 – педагогіка та вікова психологія / І. С. Загурська ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.

107. Зайцев С. В. Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников / С. В. Зайцев // Вопросы психологии. – 2009. – №5. – С. 55–63.

108. Заміщак М. І. Психологічні особливості моральної самооцінки молодших школярів / М. І. Заміщак // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук, праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка; редкол.: С. Д. Максименко, М.-Л. А. Чепи, Ю. Т. Рождественський та ін.]. – К. : ГНОЗІС, 2011. – Т. 13. – Ч. 4. – С. 154–159.

109. Захарова А. В. Генезис самооценки: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Захарова А. В. ; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологи. – Москва, 1989. – 44 с.

110. Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Психология. – 1980. – №4. – С. 90–99.

111. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – №2. – С. 72–74.

112. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск : Новое знание, 1993. – 99 с.

113. Захарова А. В. Развитие знаний о себе в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Нгуен Тхань Тхой // Новые исследования в психологии. – 1987. – №1. – С. 61–63.

114. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и её параметры / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – №3. – С. 18–30.

115. Знаков В. В. Самооценка правдивости и понимания субъектам честности: психология личности / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 1993. – №4. – С. 13–24.

116. Зубченко О. В. Взаємозв'язок самооцінки із їх соціометричним статусом у групі однолітків / О. В. Зубченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №5. – С. 54–57.

117. Зязюн І. А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового дослідження педагогічної освітньо-виховної проблематики / І. А. Зязюн // Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : кол. монограф. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 3–77.

118. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; [за ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

119. Ибрагимов Г. И. Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // Педагогика. – 2011. – №10. – С. 12–19.

120. Ибрагимов Г. И. Форма организации обучения как дидактическая категория / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2009. – №6. – С. 11–20.

121. Иванова Е. О. Дидактика в информационном обществе / О. Е. Иванова, М. И. Осмоловская // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 8–15.

122. Ілляш С. Д. Самооцінка в молодшому шкільному віці та фактори, які її детермінують / С. Д. Ілляш // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : [б. в.], 2010. – Т. 12. – Ч. 2. – С. 108–115.

123. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: Навчальний посібник / [авт. кол.: О. І. Пометун, Г. І. Коберник, О. А. Комар та ін.]. – Умань : РВЦ «Софія». – 2009. – 264 с.

124. Казакина М. Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования : учеб. пособ. к спецкурсу / М. Г. Казакина. – Л. : Изд-во Ленинград. гос. пед. ун-та, 1981. – 68 с.

125. Как построить свое «Я» / [под ред. В. П. Зинченко]. – М., 1991. – 131 с.

126. Калошин В. Ф. Методичні рекомендації щодо самооцінки та саморозвитку вчителя / В. Ф. Калошин, Д. В. Гуменюк // Управління школою. – 2012. – №4–6. – С. 54–78.

127. Каналова Л. В. Поисках адекватной самооценки / Л. Каналова // Высшее образование в России. – 2008. – №5. – С. 30–34.
128. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
129. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
130. Кант Иммануил. Сочинения в шести томах / Иммануил Кант. – Т. 4. – Ч. 1. – М., 1965. – 544 с.
131. Каракулина Т. А. Развитие самооценки младших школьников / Т. А. Каракулина // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии : сб. науч. трудов. – Волгоград, 1997. – С. 203–206.
132. Каракулина Т. А. Формирование самооценки младших школьников в условиях совместной учебной деятельности : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Каракулина Татьяна Анатольевна. – Волгоград, 1998. – 149 с.
133. Катрич Г. И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 13.00.07 – педагогическая психология / Г. И. Катрич. – М., 1982. – 20 с.
134. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс] / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 223,[1]. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=78518>
135. Кащенко О. В. Професійна самооцінка особистості: огляд стану проблеми в сучасних дослідженнях / О. В. Кащенко // Вісник Київського Національного університету імені Т. Шевченка. Сер. Соціологія. Психологія. Педагогіка / [відп. ред. В. Б. Євтух]. – К. : КНУ імені Т. Шевченка, 2007. – Вип. 27–28. – С. 111–114.
136. Квадя В. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка / В. Квадя, В. П. Трусков // Вопросы психологии. – 1980. – №3. – С. 130–133.

137. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 28–30.

138. Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / Уляна Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 120–130.

139. Кіцун Г. Роль самооцінки учнів у навчанні та стосунках з однолітками / Г. Кіцун // Психолог. Шкільний світ. – 2009. – №34. – С. 13–14.

140. Кларін М. В. Педагогічна технологія у навчальному процесі / М. В. Кларін. – М., 1989. – 80 с.

141. Ковалишин І. В. Самооцінка дітей молодшого шкільного віку (порівняльна характеристика) / І. В. Ковалишин // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х. : [б. в.], 2011. – №959. Серія «Психологія». – С. 47–51 : іл. – Бібліогр.: с. 51.

142. Козаченко В. І. Вплив самооцінки учнів на формування в них гуманістичних ціннісних орієнтирів / В. І. Козаченко // Позакласний час. – 2001. – №15. – С. 19–21.

143. Козлова Т. Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання / Т. Козлова // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 103–108.

144. Колісник О. П. Саморозвиток духовності особистості / О. П. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №2. – С. 12–18.

145. Комар О. А. Результати експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології / О. А. Комар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 33. – С. 69–79.

146. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ...

д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Комар Ольга Анатоліївна. – Черкаси, 2011. – 467 с.

147. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

148. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с. – (Сер.: Высшее профессиональное образование).

149. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

150. Копаниця К. В. Класифікація дидактичних ситуацій / К. В. Копаниця // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / [ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 4(57). – С. 181–188.

151. Королева С. А. Психологические особенности образа себя и образа родителей у детей старшего дошкольного возраста после развода родителей / С. А. Королева // Психол. наука и образование. – 2003. – №4. – С. 40–47.

152. Косоротова Е. Н. Створення умов для саморозвитку, самовизначення, самореалізації кожного учня / Е. Н. Косоротова // Бібліотека вчителя початкової школи. – 2005. – №3. – С. 1–12.

153. Кострова Л. О. Дитина та її успіх: як допомогти жити з відчуттям успішної людини [самооцінка] / Л. О. Кострова // Педагогічна майстерня. – 2012. – №3. – С. 26–30.

154. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

155. Котух Н. Навчальна комунікація як засіб мовленнєвої самореалізації учня / Н. Котух // Початкова школа. – 2006. – №5. – С. 6–10.

156. Кочнева Л. В. Проблеми самосознания и психические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов / Л. В. Кочнева // Инновации в образовании. – 2006. – №5. – С. 84–95.

157. Кривенко О. П. Психологічна абетка / О. П. Кривенко // Розкажіть онуку. – 2013. – №17/18. – С. 108–115.

158. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Валентина Анатоліївна Крутій. – К., 2001. – 236 с.

159. Ксендзова Г. Уроки самоконтролю и самооцінки: цели, компоненти, типи / Г. Ксендзова // Директор школи. – 2001. – №2. – С. 77–82.

160. Кузь В. Г. Інноваційні технології в освіті / В. Г. Кузь // Вища освіта України №3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 93–100.

161. Куликова А. В. Самооценка познавательной деятельности учащихся с использованием методики портфолио / А. В. Куликова // Информатика и образование. – 2009. – №4. – С. 104–106.

162. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посіб. / І. Т. Кучерявий, О. І. Кляпиков. – К.: Вища шк., 2000. – 288 с.

163. Ларина А. Б. Психолого-педагогические условия формирования познавательной самооценки младших школьников : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Ларина Александра Борисовна. – Калининград, 2011. – 276 с.

164. Леонов Н. Ф. Новая эффективная дидактика. Технология учебного процесса без пробелов в знаниях и умениях учащихся, основанная на автоматизированной психологической системе управления познавательной деятельностью учащихся / Н. Ф. Леонов. – М. : Изд-во «Спутник+», 2009. – 176 с.

165. Леонович К. Вплив тривожності на самооцінку молодшого школяра / К. Леонович // Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства : матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студ., 22–23 жовт. / [редкол.: Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук, О. М. Корміло]. – Тернопіль : ТНПУ, 2010. – С. 37–42.

166. Леонович К. Особливості взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань у молодших школярів / К. Леонович // Магістр : [магістерський науковий вісник]

/ Терноп. нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – Вип. 14. – С. 102–104.

167. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : В 2-х т. – Т. I. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.

168. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М., 1981. – 584 с.

169. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1982. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология»; №12).

170. Липкина А. И. Как формировать и изменять самооценку текст / А. И. Липкина // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 368 с.

171. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 142 с.

172. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

173. Лісовська Л. Б. Психологічні особливості становлення самооцінки шестирічного першокласника : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Леся Борисівна Лісовська ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : [б. в.], 2011. – 20 с.

174. Лісова С. Вплив самооцінки учнів на успішність навчального процесу / С. Лісова // Рідна школа. – 2000. – №12. – С. 36–38.

175. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 240 с.

176. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк // Избранные философские произведения : В 2-х т. – Т. 1. – М., 1960. – С. 55–696.

177. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

178. Ляудис В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / В. Я. Ляудис // Активные методы

обучения педагогическому общению и его оптимизации / [под ред. В. Я. Ляудис]. – М., 1984. – С. 64–73.

179. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Московский рабочий, 1963. – 427 с.

180. Максименко В. П. Самоконтроль і самоцінка як засоби самовдосконалення : формування особистості школяра / В. П. Максименко // Початкова школа. – 1984. – №10. – С. 12–16.

181. Максименко Л. М. Формування мотивів та самооцінки в учнів / Л. М. Максименко // Психологічна газета. – 2005. – №7. – С. 2–15.

182. Максименко С. Д. Онтогенез особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №9. – С. 1–10.

183. Максименко С. Д. Структура особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С. 1–13.

184. Малютіна К. Засоби формування у школярів самооцінних суджень / К. Малютіна // Початкова школа. – 2004. – №7. – С. 25–26.

185. Маслоу А. Мотивация и личность : философские портреты / А. Маслоу // Вестник МГУ. Сер.7. «Философия». – 1991. – №3. – С. 66–11.

186. Масюк О. М. Формування оцінної діяльності молодших школярів у процесі навчання : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Олена Маратівна Масюк. – Харків, 2005. – 286 с.

187. Матис Т. А. Педагогические условия формирования совместной учебной деятельности школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогическая психология / Т. А. Матис. – М., 1977. – 21 с.

188. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

189. Маценко В. Ф. Психологія пізнавальних процесів / Віктор Федорович Маценко. – К. : Главник, 2008. – 191 с.

190. Меліхова І. О. Вплив упевненості та невпевненості на самооцінку і мотивацію досягнення успіху молодших школярів / І. О. Меліхова // Наука і

освіта : наук.-практ. ж-л Південного наукового Центру АПН України. – 2010. – №9. – С. 97–101.

191. Міщанова І. Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії / І. Міщанова // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 114–144.

192. Мкртчян М. Проблемы современной дидактики / М. Мкртчян // Школьные технологии. – 2009. – №1. – С. 44–54.

193. Молчанова О. Н. Проблемы самооценки индивидуальной личности / О. Н. Молчанова // Мир психологии. – 2011. – №1. – С. 82–95.

194. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования : учеб. пособ. / О. Н. Молчанова. – М. : Флинта, 2010. – 389 с. : ил., табл. – Библиогр.: с. 343–360.

195. Москаленко В. В. Скаутська група як фактор формування самооцінки / В. В. Москаленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №7. – С. 7–9.

196. Мосула Мар'яна. Особливості самооцінки молодших школярів: [ЗОШ №11 м. Тернополя] / Мар'яна Мосула // Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – Тернопіль : ТИПУ, 2010. – Вип. 24. – С. 42–45.

197. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А. В. Мудрик. – М., 1983. – 96 с.

198. Музика О. Методики дослідження самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності / О. Музика, С. Загурська // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №4. – С. 38–47.

199. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

200. Немов Р. С. Общая психология : в 3-х т. – Т. 1. Введение в психологию. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Юрайт, 2011. – 726 с.

201. Нікітін Б. П. Сходинки творчості, або Розвиваючі ігри / Б. П. Нікітін. – К. : Рад. шк., 1991. – 145 с.
202. Онопрієнко О. Проекти в початковій школі : тематика та розробки занять / О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с. (Розділ «Метод проектів : актуальні запитання»).
203. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Осадченко Інна Іванівна. – Київ, 2013. – 467 с.
204. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы [Электронный ресурс] / под ред. И. М. Улановской. – М. : ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. – 169 с... Режим доступа:
http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/omk_2015/UOm-169.pdf#page=2
205. Пасічніченко А. Сім'я як чинник формування самооцінки дитини дошкільного віку / А. Пасічніченко // Актуальні проблеми дошкілля : зб. наук. праць / [за ред. М. Чепіль]. – Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – С. 75–81.
206. Пастушенко О. М. «Я»-віртуальне і «Я»-реальне / О. М. Пастушенко // Психологія. – 2003. – №1. – С. 9–10.
207. Пахомова О. М. Розвиток соціальності особистості як соціально педагогічна проблема / О. М. Пахомова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2006. – №3. – С. 4–9.
208. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : монографія. – К. : Науковий світ, 2005. – 370 с.
209. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
210. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. психолог, наук ;

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н. М. Пеньковська ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 204 с.

211. Перминова Л. М. Дидактика в контекстех современного научного знания // Инновации в образовании. - 2015.- № 3 . - С. 57-69.

212. Перминова Л. М. Методологический анализ объекта дидактики и структура дидактического знания // Педагогика. - 2015. - № 9. - С. 3-10.

213. Песталоцці Й. Г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/vciteliminulogo/i-g-pestalocci>

214. Петровский А. В. О психологии личности / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1971. – 64 с.

215. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

216. Пилипчук Г. Самооцінка та її роль у житті підлітка / Г. Пилипчук // Заняття психолога з підлітками. – К. : Шк. світ. – 2006. – С. 74–79.

217. Побірченко Н. Змістовий аспект поняття «авторська школа» / Н. Побірченко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДПУ, 2007. – Вип. 36. – С. 33–37.

218. Подтиккан І. В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості / І. В. Подтиккан // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №10. – С. 41–44.

219. Полуянов Ю. А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности / Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис // Психологическая наука и образование. – 1996. – №4. – С. 38–44.

220. Полякова Т. В. Пізнай себе: система ігор, спрямованих на формування адекватної самооцінки у дітей молодшого шкільного віку / Т. В. Полякова // Розкажіть онуку. – 2010. – №10. – С. 63–66.

221. Пометун О. І. Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

222. Помиткіна Л. Врегулювання емоційного стану засобами когнітивної психотерапії : психологія особистості / Л. Помиткіна, Т. Ковальова // Соціальна психологія. – 2008. – №2. – С. 71–79.

223. Попович О. Самооцінка та її роль у розвитку особистості: корекційно-розвивальна програма для учнів / О. Попович // Психолог. Шкільний світ. – 2010. – №4. – С. 22–29.

224. Постанова КМУ від 20.04.11 року №462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2011. – № 33. – Режим доступу: www.mon.gov.ua

225. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 23 травня 1991 р. №1060-ХІІ [зі змінами та доп.]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

226. Просандеева Л. Диференційно-діагностичні критерії порушення самоцінності дитини / Л. Просандеева // Директор школи, ліцею, гімназії. – №5. – 2008. – С. 75–80.

227. Просандеева Л. Проблема розвитку самоцінності дитини / Л. Просандеева // Соціальна психологія. – 2008. – №1. – С. 179–185.

228. Психологія дітей младшого шкільного віку : учебник и практикум для бакалавров / [З. И. Айгумова и др.] ; Московский пед. гос. ун-т ; [под общ. ред. А. С. Обухова]. – М. : Юрайт, 2014. – 583 с. : ил., табл.

229. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособ. / [авт. колл.: Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц, О. А. Митрахович] ; [под ред. Я. Л. Коломинского]. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.

230. Рись А. А. Самооцінка дитини: допоможіть розвинути талант : [батьківські збори] / А. А. Рись // Виховна робота в школі. – 2011. – №9. – С. 27–29.

231. Рідкоус О. В. Самооцінка та її вплив на успішність у навчанні молодшого школяра / О. В. Рідкоус // Психолого-педагогічні засади діяльності вчителя: історія, теорія, практика : матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-метод. конф., 8-9 лист. 2012 р. / ред. кол.: А. М. Зубко, Є. П. Голобородько, В. В.

Кузьменко [та ін.]; [за ред.: В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко, І. В. Воскової]. – Херсон : [ХАНО], 2012. – С. 175–181.

232. Розов В. І. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості / В. І. Розов // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №6. – С. 30–48.

233. Розов Г. О. Взаємооцінки і самооцінки вчителя і учня / Г. О. Розов // Рад. школа. – 1980. – №12. – С. 36–38.

234. Романова О. Н. Формирование у школьников учебных действий самоконтроля и самооценки / О. Н. Романова // Начальная школа: Плюс до и после. – 2010. – №12. – С. 38–42.

235. Рубинштейн С. Л. Мышление / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии : учебник. – СПб. : Питер, 2000. – С. 309–380.

236. Рубцов В. В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук ; 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология [Электронный ресурс] / В. В. Рубцов. – М., 1986. – 38 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/RPo-1986/RPo-428.htm>

237. Рыльская Е. А. Воспитание жизнеспособности школьников : вопросы обучения и воспитания / Е. А. Рыльская // Педагогика. – 2008. – №3. – С. 23–28.

238. Рябкова Е. В. Формирование самооценки учащихся / Е. В. Рябкова // Начальная школа. – 2012. – №7. – С. 18–21.

239. Рябчикова Олена. Формування самооцінки у дітей / Олена Рябчикова // Психологічна служба школи. – 2012. – №3. – С. 50–57.

240. Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: Методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Савченко // Початкова школа. – 2011. – №8. – С. 25–29.

241. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис. – 1997. – 416 с.

242. Савченко О.Я. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки : [в процесі навчання] // Початкова школа. - 2015. - № 4. - С. 1-4.

243. Самооцінка / В. Шапар // Психологічний тлумачний словник. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с. – С. 446.

244. Самооцінка учня / [упоряд. : С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник]. – К. : Главник, 2004. – 112 с. – (Психол. інструментарій).

245. Сергеева Оксана. Как поднять самооценку и стать уверенным в себе : тесты и правила / Оксана Сергеева, Евгений Тарасов. – М. : Эксмо, 2014. – 252,[1] с. : ил.

246. Сидоров К. Р. Самооценка в психологии / К. Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006. – №2. – С. 224–234.

247. Слободянюк К. І. Якісний аспект формування Я-концепції особистості / К. І. Слободянюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». – Х. : ХНПУ, 2013. – Вип. 45. – Ч. 1. – С. 218–226 : іл. – Бібліогр.: с. 225–226.

248. Сологуб А. Технологія самотворення особистості / А. Сологуб // Завуч. – 2006. – №4. – С. 21–24.

249. Сорокин Н. А. Дидактика / Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1974. – 188 с.

250. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 284 с.

251. Ступина К. С. Соотношение антропометрических особенностей и показателей самооценки школьников / К. С. Ступина // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 31–37.

252. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1980. – Т. 3. – С. 7–297.

253. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. Сухомлинська // Освіта України. – 2008. – 6 черв. – С. 6.

254. Токарская Т. С. Формирование адекватной самооценки младших школьников в процессе обучения и межличностного общения : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук ; 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Т. С. Токарская. – К., 1988. – 23 с.

255. Уланова О. Самооценки дошкольников / О. Уланова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №12. – С. 48–57.

256. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології : вибр. пед. твори : в 2-х т. ; пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; [ред. кол.: В. М. Столетов]. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 488 с.

257. Фізеші О. Й. Педагогіка : навч. посібник для студ. педагогічних спец. : [рек. МОН України як навч. посібник для студ. ВНЗ] . - К. : Кондор, 2015 . - 388, [2] с.

258. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; [сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский ; послесл. В. Т. Кондрашенко. – Пер. с нем. – Минск : Попурри, 2007. – 608 с.

259. Фромм Э. Гуманистический психоанализ [Электронный ресурс] / Э. Фромм. – Режим доступа: http://www.takelink.ru/knigi_uchebniki/nauka_obrazovanie/46374-erih-fromm-gumanisticheskiy-psihoanaliz.html

260. Хромова М. А. Развитие самооценки детей от старшего дошкольного до старшего подросткового возраста : монография / Маргарита Александровна Хромова. – Орел : ОГУ, 2011. – 62 с. – Библиогр.: с. 53–62 (185 назв).

261. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.

262. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

263. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія навчання / Ірина Миколаївна Шапошнікова. – К., 1993. – 149 с.

264. Шевченко Н. И. Технология укрупнения дидактических единиц как фактор развития обучаемости школьника: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Шевченко Нина Ивановна ; Рос. гос. ун-т имени И. Канта. – Калининград: 2008. – 23 с.

265. Шищенко В. О. Самооцінка як педагогічна умова формування позитивної мотивації до навчання у дітей молодшого шкільного віку / В. О. Шищенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – С. 347–350. – Бібліогр.: с. 350.

266. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – С. 300–330.

267. Ярмаченко М. Самооцінка М. Ярмаченко // Педагогічний словник / АПН України, Інститут педагогіки ; [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – С. 409.

268. Ярошинська О. О. Дидактика : навч. посіб. / О. О. Ярошинська. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – 285 с.

269. Яшнова О. А. Социально-педагогические факторы успешности обучения и воспитания младших школьников : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / Оксана Александровна Яшнова. – Москва, 2002. – 179 с.

270. Bouffard T. Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avere profitable ou nuisible a l'eleve / T. Bouffard, P. Pansu, N. Boissocat // Revue francaise de pedagogie : recherches en education. – 2013. – №182. – P. 117–139. – Bibliogr.: p. 136–139.

271. Rogers C. H. Client – Centered Therapy / C. H. Rogers. – Boston, 1965. – 560 p.

ДОДАТКИ

Додаток А. Методика «Шкала самооцінки»	190
Додаток Б. Методика «Яка ваша дитина?»	191
Додаток В. Методика «Ваша дитина»	193
Додаток Г. Методика «Мій ромашковий портрет»	195
Додаток Д. Методика «Я і моя тінь»	196
Додаток Е. Методика «Який я?»	197
Додаток Ж. Методика «Еквалайзер»	199
Додаток З. Методика «Визначення шести суджень»	201
Додаток И. Методика «Незакінчені речення»	203
Додаток К. Методика «Силует»	204
Додаток Л. Методика «Режисер»	206
Додаток М. Методика «Діагностика особистісного розвитку»	208

ДОДАТОК А

Методика «Шкала самооцінки»

Прочитайте уважно кожна з наведених пропозицій і закресліть відповідну цифру праворуч – залежно від того, як ви себе почуваєте в цей момент. Над запитанням довго не замислюйтеся, оскільки тут немає правильних або неправильних відповідей.

1. «Ні, це не так».
2. «Не зовсім».
3. «Правильно».

1	Я спокійний	1	2	3
2	Мені нічого не загрожує	1	2	3
3	Я перебуваю в напрузі	1	2	3
4	Я відчуваю смуток	1	2	3
5	Я почуваю себе вільно	1	2	3
6	Я засмучений	1	2	3
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3
8	Я почуваю себе відпочилим	1	2	3
9	Я стривожений	1	2	3
10	Я відчуваю спокій	1	2	3
11	Я впевнений у собі	1	2	3
12	Я нервую	1	2	3
13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3
14	Я не почуваю скутості, напруги	1	2	3
15	Я задоволений	1	2	3
16	Я стурбований	1	2	3
17	Я занадто обурений і мені ніяково	1	2	3
18	Мені радісно	1	2	3
19	Я втомився	1	2	3
20	Я хочу плакати	1	2	3
21	Я спокійний	1	2	3
22	Я щасливий	1	2	3
23	Я приймаю все близько до серця	1	2	3
24	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3
25	Думки про уроки мене турбують	1	2	3

ДОДАТОК Б

Методика «Яка ваша дитина?»

(Тест-опитувальник батьківського ставлення Варги-Століна)

Прізвище ім'я

На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини прихильність.
7. Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюся допомогти своїй дитині.
10. Трапляються випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю прикрощі щодо своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне у житті.
13. Мені здається, що діти знущаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.
15. Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.
16. Моя дитина поводиться спеціально, щоб дошкулити мені.
17. Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.
18. Мою дитину важко навчити гарних манер, навіть за найбільшого старання.
19. Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я схвалюю свою дитину.
22. До моєї дитини липне все погане.
23. Моя дитина не досягне успіхів у житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілося б.
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.
28. Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.

29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.
31. Батьки повинні пристосовуватись до дитини.
32. Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.
33. Приймаючи сімейні рішення, слід враховувати і думку дитини.
34. Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінощі.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на свою дитину.
38. Я відчуваю приязнь до дитини.
39. Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина нездатна ні до чого доброго.
43. Я поділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести з рівноваги будь-кого.
45. Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини – суцільне «тріпання» нервів.
48. Суворі дисципліна у дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти дякують потім.
51. Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.
53. Я поділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.
58. Не рідко я захоплююся своєю дитиною.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.
61. Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Ключі для опитувальника:

1. «Прийняття-відхилення» – 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.
2. «Кооперація» – 6, 9, 21, 25, 31, 33, 39, 35, 36.
3. «Симбіоз» – 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. «Авторитарна гіперсоціалізація» – 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. «Маленький (-а) невдаха» – 9, 11, 13, 17, 22, 23, 54, 61.

ДОДАТОК В

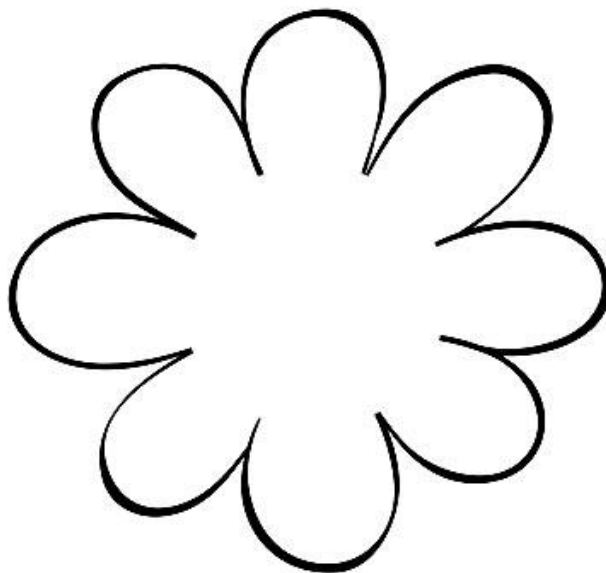
Методика «Ваша дитина»

1. З ким ти живеш?
2. Чи є в тебе брат, сестра? Вони старші від тебе чи молодші?
3. Чи є в тебе дідусь, бабуся? Як їх звати? Де вони живуть?
4. Чи є в тебе своя кімната?
5. Які іграшки є в тебе вдома? Де вони лежать? Хто їх збирає після гри?
6. З ким ти ходиш гуляти? З ким найчастіше граєшся? У які ігри?
7. Хто тобі купує книжки, іграшки, гостинці?
8. Як ти поводишся вдома – добре чи погано? Поясни: коли ти погано поводишся, добре це чи погано?
9. Що тобі вдома не дозволяє робити батько? Якщо ти щось погано робиш, що каже батько? За що і як він тебе карає? А мати (інші члени сім'ї)?
10. Кого ти вдома найбільше слухаєшся, з ким частіше вередуєш?
11. Кому з домашніх ти найбільше скаржишся, якщо тебе скривдять?
12. Чи є в тебе вдома свої обов'язки? У чому вони полягають?
13. Чи ви вдома працюєте всі разом? Що саме ви робите?
14. Чи часто у вашій сім'ї бувають свята? Які? Як вони відбуваються?
15. Чи є в тебе вдома якісь тварини? Які саме?
16. Чи допомагаєш ти матері, батьку по господарству? Кому з них частіше?
17. Які домашні справи мати робить разом з батьком? Хто з них частіше допомагає іншому?
18. Чи часто ти сумуєш за своїм домом, сім'єю, коли тебе довго немає вдома? Про кого ти частіше згадуєш?
19. Хто з твоїх домашніх знає всіх твоїх друзів, розмовляє з ними, іноді грається разом з вами?
20. Коли в тебе неприємності, тобі сумно, до кого ти звернешся? Як він (вона) тобі допомагає?
21. Ким працюють твої батьки?
22. Яку роботу вони виконують? Чим саме займаються?
23. Чи розмовляють з тобою батьки про свою роботу? Чи знаєш ти, що вони роблять?
24. Чи ти був на місці роботи батьків? Чи подобається тобі ця професія?
25. Ким працюють дідусь чи бабуся, інші члени родини?
26. Які професії ти ще знаєш?
27. Які професії тобі подобаються найбільше (назви 3-4 з них).
28. Чим любиш займатися ти у вільний час?
29. Що тобі більше подобається: доглядати тварин чи ремонтувати велосипед?

30. Чи любиш ти співати? Малювати? Грати в ігри? Читати художню літературу?
31. Ким ти хочеш стати, коли виростеш?
32. А ким хочуть бачити тебе твої батьки?
33. Чим подобається займатися у вільний час?
34. У яких гуртках береш участь?
35. Яким видом спорту займаєшся?
36. Чи маєш умови для розумного проведення вільного часу?
37. Чим би хотів(-ла) займатися у вільний час?
38. Яке місце у задоволенні твоїх інтересів посідає книга, Інтернет, телебачення, музика, образотворче мистецтво?
39. Які доручення свого колективу ти виконуєш?
40. Що саме сподобалось тобі в цій праці, а що не сподобалось?
41. Що заважає тобі добре виконувати громадські доручення? Як ти долаєш ці труднощі?
42. Що зробив ти для свого колективу та окремих товаришів з власної ініціативи?
43. Як оцінили товариші і вчителі виконану тобою роботу?
44. Які професії тобі подобаються?
- Чи є серед них така, яка тобі подобається найбільше? Опиши, яка саме.

ДОДАТОК Г

Методика «Мій ромашковий портрет»



Учитель пропонує дітям виконати таке завдання: написати своє ім'я і намалювати свій портрет-смайлик у центрі ромашки. Потім повздовж пелюсток написати усе хороше, що можна сказати про себе. Якщо потрібно, до квітки додаються ще пелюстки, на яких можна написати слова і приєднати пелюстки до квітки.

ДОДАТОК Д

Методика «Я і моя тінь»



Перед дитиною є ряд слів, що означають якості особистості позитивного, негативного та нейтрального змісту. З цих слів учень початкових класів має вибрати у стовпчик «А» – всі позитивні якості, «В» – негативні якості, «С – нейтрального змісту.

Перелік якостей.

Охайність, легковажність, гордість, грубість, життєрадісність, турботливість, сором'язливість, заздрісність, злопам'ятність, відвертість, капризність, повільність, мрійливість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервовість, нерішучість, нестриманість, обережність, рухливість, розв'язність, розсудливість, рішучість, стриманість, терплячість, боягузтво, захопленість, впертість, поступливість.

№	А	В	С

ДОДАТОК Е

Методика «Який я?»
(за методикою Р.С. Немова)

Визначення самооцінки молодшого школяра. Обстеження проводиться індивідуально. Педагог, користуючись протоколом, запитує у школяра, як він сам себе сприймає і оцінює за десятьма різними позитивними і негативними якостями особистості. Оцінки, які школяр ставить сам собі, проставляються педагогом у відповідних колонках протоколу, а потім переводяться у бали.

№ п/ п	Оцінювані якості особистості	Оцінки за вербальною шкалою				
		Так	Ні	Інколи	Не знаю	Примітка
1	Добрий					
2	Розумний					
3	Акуратний					
4	Слухняний					
5	Уважний					
6	Ввічливий					
7	Вмілий					
8	здібний					
9	Працелюбний					
10	Чесний					

№ п/ п	Оцінювані якості особистості	Оцінки за вербальною шкалою				
		Так	Ні	Інколи	Не знаю	Примітка
1	Нещасний					
2	Похмурий					
3	Хворий					
4	Схвильований					
5	Сумний					
6	Виснажений					
7	Песимістичний					
8	Млявий					
9	Байдужий					
10	Бездіяльний					

Відповіді типу «Так» оцінюються в 1 бал, відповіді типу «Ні» оцінюються в 0 балів. Відповіді типу «Інколи», як і відповіді типу «Не знаю», оцінюються в 0,5 бала. Самооцінка дитини визначається за загальною сумою балів, набраною нею за всіма якостями особистості.

Висновки про рівень розвитку самооцінки дошкільників:

10 балів – дуже високий

8-9 балів – високий

4-7 балів – середній

2-3 бали – низький

0-1 бал – дуже низький

ДОДАТОК Ж

Методика «Еквалайзер»

(Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна)

Ця методика заснована на безпосередньому оцінюванні школярами низки особистих якостей, зокрема: здібності, характер, авторитет в однолітків, вміння робити своїми руками, зовнішність, упевненість у собі.

На уроці математики учням пропонується намалювати у зошитах 6 вертикальних відрізків у рядок по 10 клітин кожний, де низ зазначається цифрою «0», а верх відрізка позначається «Х».

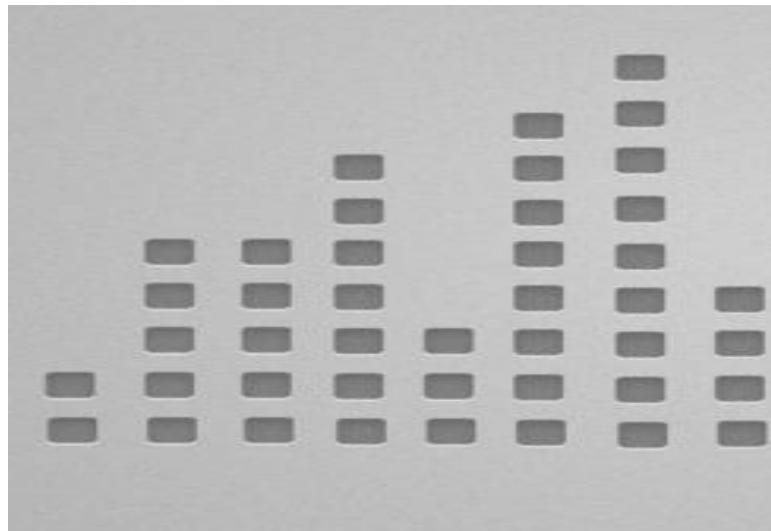
Кожен відрізок називаємо: 1) Розум – «Р», 2) Характер – «ХР», 3) Авторитет у однолітків – «АВ», 4) Уміння багато чого робити своїми руками – «ВР», 5) Зовнішність – «З», 6) Впевненість у собі – «ВП».

Відзначити на відрізку крапкою рівень розвитку якості, який задовольняє учня. Плавною лінією поєднати точки на відрізках і отримати графічне зображення «еквалайзера» якостей особистості.

За відповідями, які можуть даватися начебто «різними людьми» на вищезгадані запитання щодо оцінного учня (вчителі, інші учні, старші учні, батьки та ін.), на шкалі різним кольором позначаються «їхні відповіді» крапками чи позначками, які з'єднуються у суцільну криву – кожна своїм кольором.

Обробка проводиться за 6-ма шкалами. Кожна відповідь виражається в балах із розрахунку 1 клітинка 10%. Розміри кожної шкали 10 клітин – (100%). Відповідно до цих відповідей школярі отримують графічну характеристику своїх якостей.

1. По кожній з шести шкал визначається: відстань у клітинах від нижньої точки шкали («0» до знаку «Х»); б) графік загальної самооцінки дитини: графік розташований у верхній частині еквалайзера – самооцінка завищена, посередені у межах норми, внизу – потрібно попрацювати над собою.



Рівень самооцінки низький (до 4 клітин), середній (4–7 клітин), високий (6–10 клітин).

Таблиця «Еквалайзер» (за методикою Дембо-Рубінштейна)

І.П.	Р	ХР	АВ	ВР	ЗІ	ВП	Загальні показники	Рівень самооцінки
Іван І.	8	7	9	10	10	10	54	Вис. рівень

1. За кожною з шести шкал визначається: а) рівень домагань – відстань у мм від нижньої точки шкали («0») до знаку «Х»; б) висота самооцінки – відстань у мм від нижньої шкали до знаку «-».

2. Визначається середня величина показників самооцінки та рівня домагань за всіма шістьма шкалами. Середні величини показників порівнюються з таблицею.

3. Колір кожної кривої, які поєднали точки, можуть «належати відношенню до дитини» різним людям, які начебто могли на «еквалайзері» зазначити ставлення до учня (вчителі, інші учні, старші учні, батьки та ін.) і чим ближче розташовані криві одна до одної тим більша вірогідність підтвердження того, адекватна чи неадекватна самооцінка учня.

Низький, середній, високий рівні домагань до 60; 60–74; 75–100 відповідно.

Рівень самооцінки – до 45; 45–59; 60–100 відповідно.

ДОДАТОК 3

Методика «Визначення шести суджень»

На уроці рідної мови учням пропонували сформуванати речення, де потрібно написати початок з ключовими словами і завершити речення.

Потім оцінювали важливість кожного з суджень за бальною шкалою. Відзначали судження, які були небажаними для учнів.

Наприкінці учням пропонували проілюструвати свої відповіді: пригадати конкретні ситуації, описати їх.

Речення групувалися за різними категоріями:

1. Ім'я (ім'я, вік, етнічна належність тощо)

...моє ім'я

...я живу.....

...мій будинок....

...моя квартира...

...інше

2. Соціально-рольова категорія (я – учень, я – син, я – брат, я – друг...)

... я учень...

...я син...

...я вчусь...

...я брат...

...я друг...

...нше

3. «Моя фізична підготовка» (я – сильний, я – слабкий)

...я сильний...

...я слабкий...

...я високий...

...я стрункий...

...інше

4. Особистісні характеристики (я – весела (-ий); я – чуйна (-ий))

...я веселий...

...я чуйний...

...я кмітливий...

...я дружній...

...інше

5. Моя зовнішність (я – худий, я – товстий, я – блакитноокий)

...я схуд...

...у мене волосся...

...у мене очі...

...інше

б. Інші судження... (я – конструктор, я – музикант)

...я буду...

...я долаю...

...я зможу...

...я досягну...

... я б

...інше

На підставі виконання завдань підбиваємо підсумок розвитку уявлень дитини про себе, що включає:

1. Патріотичність
2. Соціальну адаптованість і соціальну належність
3. Уявлення про фізичні здібності
4. Особистісні характеристики
5. Уявлення дитини про себе.
6. Інші судження, з акцентуванням на графу «інше».

ДОДАТОК И

Методика «Незакінчені речення»

1. Я радію, коли...
2. Якби я міг (могла)...
3. У школі я завжди...
4. Мені цікаво...
5. Хотів би я...
6. Мені неприємно, коли...
7. Якби у школі...
8. На мою думку, мені заважає...
9. Майбутнє здається мені...
10. Я відчуваю, що...
11. Я ображаюся, якщо...
12. Коли мене не розуміють...
13. Я хотів би позбавитись ...
14. Мої успіхи у школі...
15. Дорослі завжди...
16. Більш за все я боюся...
17. Коли я стану дорослим (дорослою)...
18. Моя мета...
19. Моя мама думає, що я...
20. Краще було б...

ДОДАТОК К

Методика «Силует»

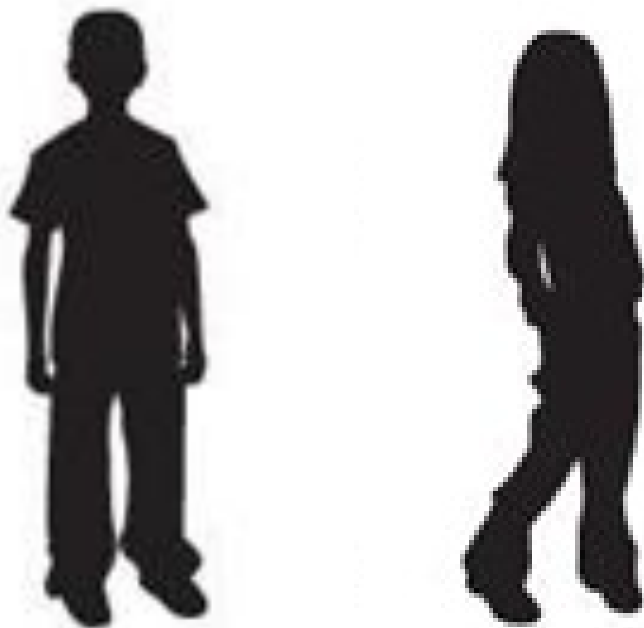


Рис. 1



Рис. 2

На уроках української мови дітям було запропоновано намалювати яблуко, а потім «розфарбувати» його словами.

Яке яблуко? Соковите, хрустке, червоне... У когось слів вистачило лише на одне яблуко, а хтось захотів «намалювати» кілька, потім дітям роздали чисті альбомні аркуші з намальованими силуетами (рис. 1, 2).

Це ви самі, – пояснив учитель. – Про яблуко ви написали непогано. Тепер спробуйте «змалювати себе словами».

«Про себе завжди складніше говорити, не засмучуйтеся, що слів не вистачає. Просто у вас недостатньо знань про себе, які ви могли б виразити словами. На виданих вам аркушах два силуети людини. Один ви “замалюєте” зараз, інший – наприкінці року. Тоді порівняємо, у чому відмінності цих двох “чоловічків”. Ви переконаєтеся, що ваші уявлення про себе зміняться».

Наприкінці року, як було заплановано, ми повернулися до цього завдання. У більшості учнів другий малюнок містив повнішу інформацію про себе, ніж перший.

ДОДАТОК Л

Методика «Режисер»

Учням пропонується ідентифікувати себе і своїх однокласників з героями, що діють в умовній ситуації – спектаклі-казці. «Уявіть собі, що ви режисери і повинні поставити спектакль-казку. На кожну роль у цьому спектаклі варто підібрати артистів із числа однокласників, розподілити всі перераховані ролі. Себе теж можна записати до числа учасників спектаклю». *(Випробувані заповнюють «програмку» спектаклю-казки, називаючи виконавців і коментуючи вибір кандидатур.)*

Перелік ролей з короткою характеристикою:	Коментарі випробуваного:
1. Розвідника (спритний, сміливий, не боїться труднощів)	
2. Лікаря «Айболить» (людина, яка готова в будь-яку хвилину прийти на допомогу)	
3. Хулігана (грубіян, забіяка, кривдить інших)	
4. Принцеси (гарна дівчинка)	
5. Незнайки (не хоче вчитися, думає, що все вже знає)	
6. Рядового солдата (вміє нести службу, виконувати накази)	
7. Ледаря	
8. Доброї Феї (добра, розумна, уміла)	
9. Вченого	
10. Доброго Духа (добрий, справедливий)	
11. Плаксія (часто плаче, уразливий)	

Перелік ролей з короткою характеристикою:	Коментарі випробуваного
12. Злої Феї (зла, скупа)	
13. Командира (може керувати, командувати)	
14. Учителя (любить дітей, зрозуміло пояснює)	
15. Хвалька (хвалькувата людина, брехун)	
16. Принца (гарний, веселий, простий)	
17. Чарівника (вигадник, усім допомагає)	
18. Ябеди (ябедничає, скаржиться на дітей)	
19. Злого Духа (злий, заздрісний)	

ДОДАТОК М

Методика «Діагностика особистісного розвитку»
(автор – З. Карпенко)

Школярам пропонується відповісти на запитання, що стосуються різних сторін їхньої особистості: поведінки, самопочуття, бажань, страхів, переконань тощо. Їм надається нагода поглянути на себе збоку, поділитися цими знаннями з дорослими, аби вони краще пізнали свою дитину спілкуватися і розуміти її.

У спеціальному бланку для відповідей навпроти відповідного номера твердження треба поставити знак «+», якщо школяр згоден з твердженням, і знак «-», якщо з твердженням не згоден.

1. Мені важко зосередитися на чомусь одному.
2. Я не можу довго працювати не втомлюючись.
3. Я переживаю з будь-якого приводу.
4. Під час виконання завдання я дуже напружений і скутий.
5. Я часто думаю про можливі неприємності.
6. Я лякливий, багато що викликає в мене страх.
7. Я не люблю чекати.
8. Я не люблю починати нову справу.
9. Я неспокійно сплю, погано засинаю.
10. Я невпевнений у своїх силах, боюся труднощів.
11. Я завжди швидко знаходжу відповідь, коли про щось запитують (можливо і неправильно, але дуже швидко).
12. У мене часто змінюється настрій.
13. Мені часто все набридає.
14. Я швидко, не вагаючись, приймаю рішення.
15. Я часто відволікаюся на уроках.
16. Коли хтось з дітей на мене кричить, я також кричу у відповідь.
17. Я впевнений, що впораюся з будь-яким завданням.
18. Я люблю діяти, а не розмірковувати.
19. В іграх я не підкоряюся правилам.
20. Я гарячкую під час розмови.
21. Коли хтось мене образить, я прагну поквитатися з ним.
22. Іноді мене тішить, коли я щось зламаю, розірву, розіб'ю.
23. Я дуже серджуся, коли хтось сміється з мене.
24. Мені здається, що інколи я хочу зробити якусь шкоду.
25. У відповідь на вказівки мені хочеться зробити все навпаки.
26. Я люблю бути першим, верховодити, підкоряти собі інших.
27. Я легко можу посваритися чи побитися.
28. Я не поступаюся іншим, не ділюся з ними нічим.
29. Я не можу змовчати, коли чимось незадоволений.
30. Часом я так наполягаю на своєму, що людям навколо уривається терпець.

31. Я люблю, коли мене хвалять за те, що насправді зробила інша людина.
32. Мені подобається отримувати більше від того, що насправді належить.
33. Я часто звинувачую кого-небудь у тому, в чому насправді винний сам.
34. Трапляється, що я привласнюю речі, що належать іншій людині.
35. Мені подобається перебільшувати, хвалитися, вигадувати небилиці.
36. Я часто порушую свої обіцянки.
37. Я завжди знаходжу виправдання непорядному вчинку.
38. Я не визнаю своїх помилок.
39. Я роблю все задля своєї вигоди.
40. Я рідко зізнаюсь, що заподіяв комусь шкоду.
41. Я часто порушую правила поведінки, встановлені вчителем.
42. Я люблю сміятися з інших.
43. Я кривджу своїх товаришів: б'ю їх, штовхаю, дражню.
44. Часто я говорю одне, а роблю протилежне.
45. Я розповідаю непристойні історії, вживаю лайливі слова.
46. Перекоаний, що мої пустощі нікому не шкодять.
47. Для своєї вигоди я часто обдурюю інших.
48. Діти скаржаться на мене, не хочуть гратися зі мною.
49. Я люблю розповідати жахливі історії, про які дізнався з кінофільмів і розмов між дорослими.
50. Я знущаюся з тварин, нищу без потреби рослини.
51. Я цураюся своїх ровесників, тримаюся від них віддалік.
52. Я не довіряю людям, побоююся їх.
53. Я не люблю дивитися в очі людині, з якою розмовляю.
54. Я мовчазний, не підтримую розмову з чужими людьми.
55. Мене часто запитують, чим я незадоволений.
56. Мене часто підозрюють у негарних вчинках.
57. Люди часто навмисно ображають мене.
58. Я часто буваю засмученим.
59. Я люблю гратися сам.
60. Дитяча компанія швидко мені набридає.
61. Мені небайдуже, що про мене думають інші.
62. Я повинен завжди все знати.
63. Я не маю права помилятися
64. Я намагаюся виправдати свої вчинки перед іншими людьми.
65. Спочатку я дбаю про інших, а потім вже про себе.
66. Коли я зроблю помилку, у мене з'являється почуття провини.
67. Усі люди, з якими я спілкуюся, повинні мене любити.
68. Інші люди мають право контролювати мою поведінку.
69. Я намагаюся допомогти людям навіть тоді, коли мене про це не просять.

70. Якщо я вже прийняв рішення, то не маю права передумати.
 71. Мої успіхи залежать від удачі, талану, щасливого випадку.
 72. Я волю почекати, поки мої труднощі розв'яжуться самі собою.
 73. Мої оцінки в школі не залежать від моїх здібностей.
 74. Мої успіхи залежать від допомоги інших людей.
 75. За мене вирішують інші, що і як робити.
 76. Я не винен, що не можу домогтися кращих результатів.
 77. Я не планую того, що зі мною трапляється.
 78. Я сам нічого не можу змінити в своєму житті.
 79. За моє здоров'я відповідають дорослі.
 80. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки
 81. Я більше люблю слухати казки, ніж вірші.
 82. Коли я їду з мамою в магазин, я більше хотів би, щоб мені купили цукерки, ніж книжку.
 83. Я не мрію стати актором.
 84. Мені не подобаються квіти.
 85. Мені більше подобається звичайна їжа, яку мама готує щодня, ніж фрукти – ананаси, мандарини, ківі.
 86. Я не радію, коли бачу щось красиве і незвичайне.
 87. Мене цікавлять технічні іграшки, наприклад, автомобілі, літаки, мотоцикли...
 88. Мені не подобається гратися з ляльками.
 89. Я не люблю вигадувати різні небилиці.
 90. Я не плачу, коли чую сумну історію.

Дешифратор для вчителя:

Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Схильність до нечесної поведінки	Асоціальність	Замкнутість	Невпевненість	Екстернальність	Естетична нечутливість

Шкала:

- 8–10 балів – високий рівень вираженості вади;
 4–7 балів – середній рівень вираженості вади;
 1–3 бали – низький рівень вираженості вади.