

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Что такое самооценка	7
Как определить самооценку школьника	10
Я сам	12
Я и другой	16
Когда я буду взрослым	20
Как складывается самооценка	30
Как формировать и изменять самооценку	46
Ученик оценивает сам себя	46
Надо ли сравнивать детей между собой?	51
Неуспевающий в роли «учителя»	54

Липкина А. И.

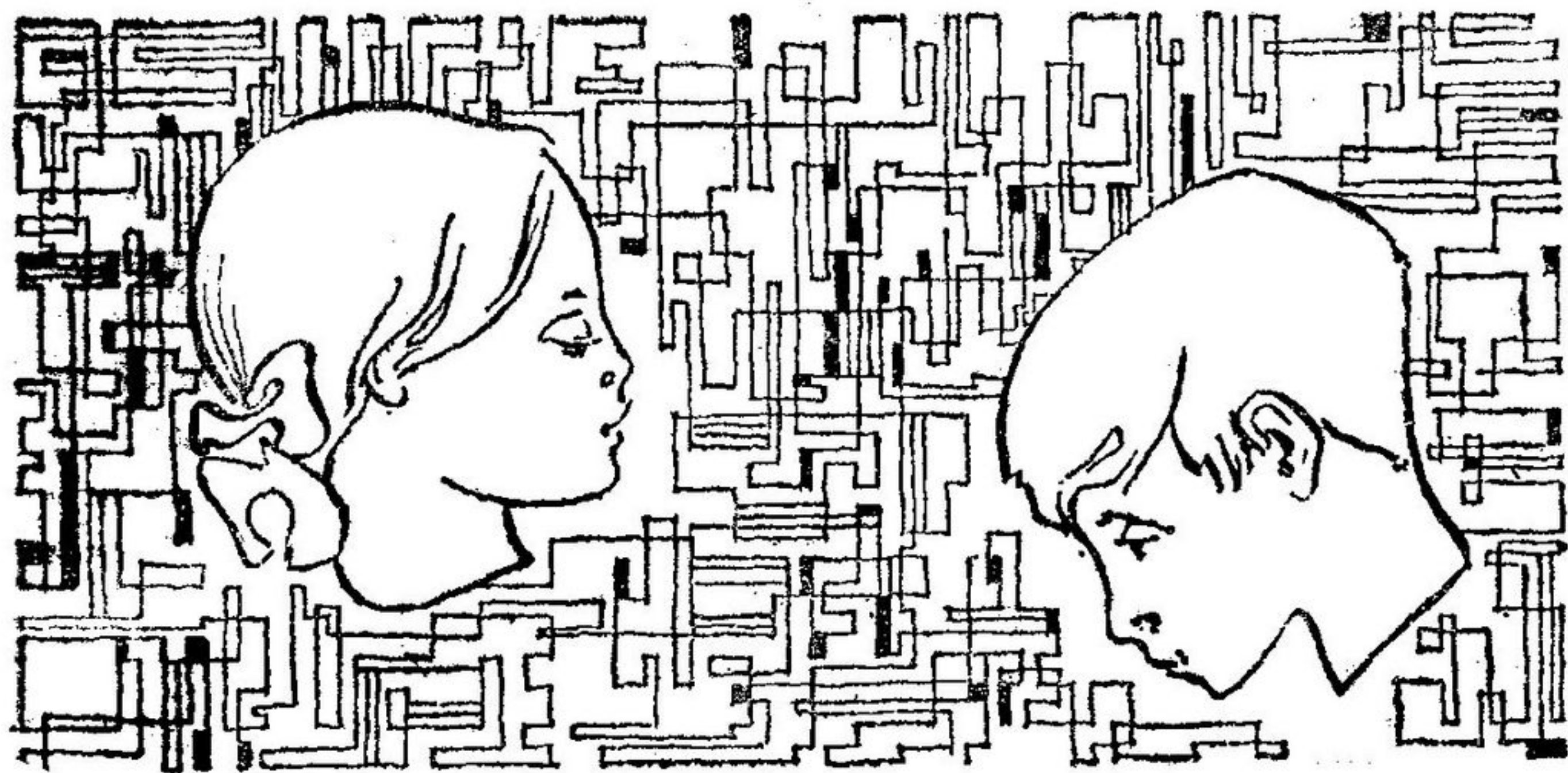
Л 61 Самооценка школьника. М., «Знание», 1976.

64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология», 12. Издается ежемесячно с 1974 г.)

Уровень учебной деятельности ребенка зависит не только от его способностей и используемых методов обучения, но и от определенных качеств личности школьника. Среди этих качеств наиболее существенными являются критичность и самооценка, которые определяют отношение ученика к результатам своей деятельности и поведению. В брошюре рассказывается о том, что такое самооценка, от чего она зависит, как ее можно определять и изменять. Исследования, о которых здесь говорится, проводились и проводятся в школе № 213 Ленинградского района Москвы при активном участии учителей Г. А. Конаховой, Т. И. Егоровой, В. А. Булусовой, Л. Е. Полковниковой.

Л $\frac{60300-178}{073(02)-76}$ 63—77

371.015



ВВЕДЕНИЕ

Не надо быть специалистом-психологом, чтобы заметить: самой яркой особенностью поведения ребенка является неугомонная активность. Она находит выражение в его подвижности, в быстрых переходах от одного занятия к другому, в бесконечных расспросах об окружающем мире, в стремлении самостоятельно решать встающие перед ним жизненные задачи, начиная от самых элементарных, связанных с самообслуживанием, до истинно творческих задач, с которыми его сталкивает школа.

Активность присуща всем живым организмам. Чтобы выжить, они вынуждены преодолевать трудности приспособления к среде, исследовать среду с помощью своих органов чувств.

У человека эта активность становится качественно иной. Она определяется его социальным образом жизни, его неисчислимыми связями с другими людьми. С момента рождения ребенок вступает в мир этих связей, в мир, который организует для него взрослый. Но, находясь под определяющим воздействием взрослых, он остается активным существом, а не «материалом», из которого можно лепить что угодно. Какой бы момент становления личности ребенка мы ни взяли, всегда он упорно стремится от-

стоять свою активную позицию и утвердиться в ней. И чем выше уровень его психического развития, тем это стремление настойчивее.

Процесс становления самостоятельной личности в ребенке очень сложен и требует от взрослых бережного отношения. Когда ребенку ставят барьеры, когда его активность и самостоятельность подавляют, то это, с одной стороны, препятствует его развитию, а с другой — порождает внутренний протест. Такой протест также представляет собой форму активности, которая, однако, при неблагоприятных условиях может отрицательно сказаться на последующем развитии личности. Это уже само по себе говорит о том, что активность ребенка не может рассматриваться оторвано от системы воспитательных воздействий, от качества этой системы, ее характера и направленности, от тех целей, к которым устремлен ребенок, которые приобрели для него значение.

Вопрос об отношении взрослых к активности детей очень важен и требует специального рассмотрения. Обычно старшие реагируют на активность ребенка, либо налагая запреты (не бегай, не вмешивайся и т. п.), либо снижая ее уровень. В одних случаях это происходит от неумения или нежелания взрослых стать участниками деятельности ребенка, которая для них утомительна и неинтересна; в других — из-за постоянной тревоги за то, что чрезмерная, с точки зрения взрослых, активность может нанести ущерб психологическому или физическому здоровью ребенка (не перевозбуждайся, успокойся; осторожно, слезай, упадешь). Поэтому зачастую целям, на которые направлены помыслы ребенка, взрослые противопоставляют свои цели, следование которым подавляет его собственную активность.

Из этих конфликтных ситуаций (ребенок хочет, стремится, взрослые запрещают) победителем обычно выходит взрослый. Но такая (зачастую легкая) победа воспитателей может дорого обойтись ребенку, ибо очень часто она достигается за счет подавления его еще неокрепшей, незрелой личности. Подлинные воспитательные победы, имеющие решающее значение для будущего детей, возможны только на другом пути — на пути укрепления самостоятельности ребенка, его критичности к себе, превращения ра-

зумных целей взрослых в собственные цели ребенка. В противном случае, как только ребенок выходит из поля зрения взрослого, его поведение часто сразу же возвращается на прежнюю орбиту, с которой так старательно стремились увести его воспитатели. Ясно, что в таких случаях система воспитательных воздействий не выдержала экзамена.

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

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

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

Самооценка, самоконтроль и коррекция поведения — неразрывно связанные процессы.

Для пояснения этой мысли мы могли бы привести пример саморегуляции поведения организма на более элементарном уровне. Наш организм неразрывно связан со средой. Он не может существовать, не поглощая из нее кислород, воду и другие вещества и не избавляясь от ненужных ему веществ. Это происходит благодаря тому, что в системе «организм» имеются особые автоматизмы, делающие наше тело «мудрым». «Мудрость» тела выражена в его способности оценивать, контролировать приток количества и качества нужных веществ и отток ненужных.

Аппараты регуляции деятельности сердца, легких, желудка, почек и других органов достаются человеку «даром», он получа-

ет их как биологическое наследство. Иначе обстоит дело на уровне психической регуляции, когда человек принимает определенные цели и отвергает другие. Здесь аппарат саморегуляции складывается прижизненно, изо дня в день, в процессе воспитания.

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

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

Обе эти крайности заставляют воспитателя тревожиться о будущем развивающейся личности. Человек, переоценивающий себя, может стать высокомерным, заносчивым, нетерпимым к критике, но также и неполноценным в том смысле, что окажется вечно раздираемым внутренними конфликтами, которые ведут зачастую к утрате веры в собственные силы, нарушению нормальной деятельности и даже к психическим расстройствам. Человек, который недооценивает свои возможности, и сам лишен радостей, связанных с достижением трудных целей, активным преодолением препятствий, и не дает обществу того, чем мог бы его обогатить. Эти два типа самооценки личности, складывающиеся при неблагоприятных условиях воспитания, свидетельствуют о неблагополучии в ее развитии.

Социалистическому обществу необходимы люди, личностные качества которых обеспечивают им активную жизненную позицию.

Как подчеркнул Генеральный секретарь ЦК КПСС Л. И. Брежнев на XXV съезде партии, ничто так не возвышает личность, как именно такая позиция. Активная позиция, с точки зрения психологии, означает сосредоточенность человека на социально значимых задачах. Справиться же с такими задачами способен лишь тот, кто не только хочет этого, но и обладает определенными умениями и знаниями, т. е. является компетентным. Только подлинная компетентность порождает уверенность человека в своих способностях и возможностях, вселяет веру в свои силы и успех. Оптимизм, самоуважение, присущие советским людям, активным участникам коммунистического строительства, коренятся именно в этих качествах, формирование которых является важнейшей задачей школы.

В этой книге рассказывается о том, какую роль играет самооценка в учебно-воспитательном процессе, в становлении личности растущего человека. Так как все начинается с детства, то она посвящена самооценке младшего школьника.

ЧТО ТАКОЕ САМООЦЕНКА

«Чем бы человек ни обладал на земле: прекрасным здоровьем, любыми благами жизни, но он все-таки не доволен, если не пользуется почетом у людей». Слова эти принадлежат жившему в XVII веке знаменитому французскому мыслителю Паскалю. Таков человек, такова его природа! Он не может успешно действовать без поддержки других, без их одобрения.

Мы рассматриваем в зеркале нашу внешность, нашу одежду не только своими глазами, а так, словно за нашей спиной стоят другие люди, в особенности те, мнением которых мы дорожим. Так же мы, пытаясь оценить самих себя, стремимся понять, представить себе, как оценивают нас, наши мысли и поступки окружающие. Сознательно или бессознательно мы все хотим знать свою человеческую цену.

Самооценка — отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Она может быть правильной (адекватной), когда мнение чело-

зекса о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет. В тех же случаях, когда человек оценивает себя не объективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие, самооценка чаще всего бывает неправильной, или, как ее называют психологи, неадекватной.

Если человек недооценивает себя по сравнению с тем, что он в действительности есть, мы говорим, что у него самооценка пониженная. В тех же случаях, когда он переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, наружность, характерной для него является повышенная самооценка. Как повышенная, так и пониженная самооценка очень затрудняет жизнь человека. Нелегко жить неуверенным в себе, робким; трудно жить и высокомерным. Неадекватная самооценка осложняет жизнь не только тех, кому она свойственна, но и окружающих, тех людей, которые в разных ситуациях — производственных, бытовых и других — общаются с ними. Конфликтные ситуации, в которых оказывается человек, его неуживчивость очень часто являются следствием его неправильной самооценки.

Отвечая на вопрос: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?»; «С кем из класса ты хочешь провести каникулы?»; «С кем хочешь оказаться в трудном походе?» — младшие школьники чаще всего называют детей с правильной, оптимистической самооценкой. «С ним весело, интересно»; «Он всегда найдет выход из трудного положения» — объясняют они свой выбор.

Активность, бодрость, находчивость, чувство юмора, общительность, присущие детям с оптимистической, адекватной самооценкой, высоко ценятся уже детьми младшего школьного возраста. И наоборот, пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость, замкнутость, присущие детям с пониженной самооценкой, а также высокомерие, снобизм, бестактность, характерные для детей с повышенной самооценкой, отрицательно воспринимаются этими же учениками.

На вопросы: «С кем из класса ты не хотел бы оказаться за одной партой?»; «С кем не хотел бы провести каникулы?»; «С кем не хотел бы пойти в поход?» — дети отвечают: «За одной партой

я не хотела бы оказаться с Наташей А. Она всегда скучная, с ней нельзя пошутить. Когда получает тройку, плачет»; «За одной партой я не хотела бы оказаться с Мариной С. Она зазнайка, всегда хвалится, никогда не даст резинки или линейки; когда спрашиваешь, как правильно написать какое-нибудь слово, — не говорит. Притворяется, что не знает»; «Каникулы я ни за что не хотела бы провести с девочками из нашего класса Ирой С. и Галей Р. С ними скучно. Они хотя много читают, но не любят рассказывать. Из них слова надо тянуть, они уж очень стеснительные и вялые»; «В поход я не хотел бы пойти с такими мальчиками, как Сережа К. и Миша С. Они за все берутся, но когда не получается, злятся и бросают и сваливают вину на других. Они очень высокого мнения о себе, как будто бы только они умные, а все другие тупые».

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

Известно, что в процессе обучения учащиеся усваивают знания, развивается их мышление, с одной стороны, и, с другой, — у них воспитываются определенные личностные качества. Когда говорят о развитии мышления, то имеют в виду формирование у школьника приемов умственной деятельности: умения анализировать, обобщать, сравнивать и т. п. Когда же говорят о воспитании личности, то подразумеваются ее интересы, идеалы, организованность, ответственность и другие качества. Между тем сама практика обучения свидетельствует о том, что успех в решении учебных задач зависит не только от умственных способностей ребенка, но и от его личностных свойств, как перечисленных, так и многих других.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. С возрастом он все

с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей — один из основных компонентов самооценки.

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

Все сказанное свидетельствует о том, что самооценка является сложным личностным образованием. В ней отражается то, что ребенок узнает о себе от других, и его возрастающая собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

На практике, организуя учебно-воспитательную работу, учитель обычно соотносит достигаемые детьми результаты с их умственными способностями и отношением к учению (старательностью), не принимая в расчет самооценку ребенка, его собственные представления о своих способностях, своей личности и об уровне реализации этих возможностей и способностей в учебной деятельности. Между тем от этих представлений зависят большая или меньшая уверенность ученика в своих силах, осознание полученного результата как успеха или неуспеха, отношение к допущенным ошибкам, выбор для решения задачи в зависимости от степени ее трудности и ряд других важнейших моментов учебной деятельности.

КАК ОПРЕДЕЛИТЬ САМООЦЕНКУ ШКОЛЬНИКА

Характеризуя людей, с которыми общаемся на работе, дома, в других местах, мы говорим: «А. человек тонкий, образованный, тактичный, но почему-то очень неуверенный в себе. Из-за этого он сам много теряет и других утомляет»; «Н. хорошо понимает свое дело, он твердо стоит на ногах, держит себя с достоинством, знает себе цену»; «Что касается И., то это очень самоуверенный че-

ловек. Мнит о себе гораздо больше, чем есть в действительности, и, надо сказать, всех этим раздражает».

В этих суждениях и определяется самооценка разных людей. Для ее выявления никто не пользовался специальными научными методами; люди узнали об этом, общаясь между собой в процессе совместной деятельности, вступая в определенные отношения в разных жизненных ситуациях.

Первое сентября. Счастливый, в новой форме, с цветами в руках первоклассник шагает в школу. На спине ранец, в котором аккуратно уложены учебники, тетради и прочие учебные принадлежности, каждая из которых, будучи обычной, сейчас приобрела особое значение.

Как известно, все дети переступают порог школы с желанием хорошо учиться. Однако одни из них с самого начала настроены на то, чтобы быть пятерочниками, четверочниками, другие, обладая такими же возможностями, гораздо меньше уверены в том, что у них все будет хорошо получаться, и рассчитывают быть хотя бы средними. Это влияет на поведение детей и с самого начала определяет «накал», с которым они приступают к новой для них деятельности — учению.

Внутреннее состояние ребенка сразу же скажется на впечатлении, которое он произведет на учителя и одноклассников, а стало быть, и определит место, которое он займет в коллективе. Это проглядывает уже в том, как ребенок в первый день по вызову учителя встает и произносит свою фамилию. Одни дети отвечают быстро, отчетливо, промко; другие говорят приглушенно, опустив голову, смущаясь.

Таким образом, может создаться впечатление, что самооценка человека написана, так сказать, на его лице и что нет нужды в особых методах для ее определения. В действительности же это далеко не так. Человек (и в детстве тоже) сложен и часто противоречив. Ученик робок, застенчив, молчалив — все внешние признаки пониженной самооценки. Но при более близком знакомстве все оказывается наоборот: ребенок скован сознанием собственной значимости. Следует иметь в виду, что, хотя самооценка и обнару-

живается в процессе общения, она вместе с тем принадлежит к наиболее интимному в системе личности. Поэтому вопрос о методах ее выявления не столь прост, как кажется. В связи с этим перед психологами и возникла задача изобрести более точные методы выявления самооценки.

Я САМ

Применяемые в психологии методики для определения самооценки делятся на прямые и косвенные.

Из методик, относящихся к прямым, наиболее простым является ранжирование. Школьнику предлагается проранжировать учащихся его класса (поставить каждого на определенное место) по успешности учебной деятельности, по уровню развития определенных личностных качеств, определив и свое место среди них. Правильность самооценки ребенка определяется при сопоставлении результатов произведенной им ранжировки с оценками учителей.

К прямым методикам относится также проба французского психиатра де Греефа. В индивидуальной беседе ученику показывают нарисованные на листе бумаги три одинаковых кружка и говорят: «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает твоего учителя, второй — тебя самого, третий — твоего соученика К. От каждого кружка надо опустить вниз линию. От того, кто из вас самый умный, надо опустить самую длинную линию; от того, кто самый глупый, — самую короткую; от того, кто средний, — среднюю». При помощи этой методики де Греефом была выявлена повышенная самооценка у определенной категории умственно отсталых детей. Эти дети, как правило, проводили самую длинную линию от кружка, обозначавшего их самих.

По этой методике, с целью проверки ее диагностической эффективности, были проведены опыты с учащимися начальных классов московской школы. Результаты оказались следующими.

Уже в первом классе все дети самую длинную линию проводили от кружка, который обозначал их учителя. При решении же вопроса о том, кому должна достаться средняя линия, а кому са-

мая короткая — испытуемому или же его соученику, — преимущество, как правило, отдавалось тому, кто лучше учится.]

Весьма характерной в этих опытах с младшими школьниками оказалась динамика выявленных самооценок.

Первоклассники и второклассники (в особенности слабоуспевающие и отличники) обнаружили явное стремление несколько переоценивать себя: слабые, как это выяснилось из последующей беседы, из-за несогласия быть зачисленными в «третьесортные», отличники — из-за боязни того, что в какой-то мере пошатнется их позиция в классе, которой они очень дорожат. Эти дети, проводя более длинную линию от своего кружка, весьма откровенно заявляли, что они лучше других, что другие хуже учатся.

В третьем и особенно в четвертом классе тенденция к переоценке себя у отстающих школьников значительно снижается, а у отличников выражается не в столь откровенной форме. Усвоив в процессе общения со взрослыми этическое правило, согласно которому хвалить самого себя нескромно, отлично и хорошо успевающие четвероклассники не решались проводить от себя линию более длинную, чем от товарища, даже когда имели перед ним явное превосходство в успеваемости. Проводя безоговорочно самую длинную линию от кружка, обозначающего учителя, они затем заявляли: «Это я уж не могу сказать, кто из нас умнее, я или Н., спросите у учительницы».

Таким образом, если применительно к детям с пониженным умственным развитием проба де Греефа обнаружила диагностическую ценность, то для детей с нормальным интеллектом она этой функции не выполняет.

Выяснилось, стало быть, что на определенном уровне развития ребенка вопрос: «Каков ты есть?», поставленный «в лоб», не выявляет его подлинную самооценку. В связи с этим возникла задача найти более опосредствованные способы ее определения. Наиболее плодотворными оказались те попытки, в которых самооценка учащихся выявлялась косвенно, через оценку ими продуктов своей основной, т. е. учебной деятельности.

Одна из диагностических проб, применяемых с этой целью,

заключается в следующем. Ученику предлагают выполнить обычное учебное задание и, перед тем как отдать на просмотр учителю, самому оценить свой продукт и выставить себе соответствующий балл. Затем оценки учащихся сопоставляют с оценками учителя и определяют степень объективности первых. Систематическое применение этого приема в процессе обучения показывает, что оценки, которые учащиеся выставляют себе по отдельным работам, неразрывно связаны со складывающейся у них общей самооценкой своих возможностей. Для учащихся, чьи самооценки совпадают с оценкой их работ учителями, характерна формирующаяся правильная самооценка. У тех детей, которые обычно оценивают свои работы более высоким, по сравнению с учительским, баллом, замечается тенденция к формированию повышенной самооценки. У детей, которые чаще оценивают свои работы более низким баллом, уже прослеживается склонность к формированию пониженной самооценки.

Таким образом, включение ребенка в оценку результатов собственной учебной деятельности дает возможность проследить формирующуюся у него общую самооценку как определенное личностное качество.

Учителя хорошо знают, что дети по-разному относятся к допускаемым ими ошибкам. Одни, выполнив задание, тщательно его проверяют, другие тут же отдают учителю, третьи подолгу задерживают работу, особенно если она контрольная, боясь выпустить ее из рук. На замечание учителя: «В твоей работе есть ошибка» — ученики реагируют неодинаково. Одни просят не указывать, где ошибка, а дать им возможность самим найти ее и исправить. Другие с тревогой, бледнея или краснея, спрашивают: «А какая, где?» И, безоговорочно соглашаясь с учителем, покорно принимают его помощь. Третьи тут же пытаются оправдаться ссылками на обстоятельства: «Меня Сережа толкнул»; «Меня Марина отвлекала, все время что-то спрашивала»; «У меня голова болела на уроке». Но есть и такая категория детей, которые, чтобы отстоять свой «престиж», вступают с учителем в спор: «А я в книге так видел»; «Мой брат — студент, и он говорит, что так тоже можно написать» и т. п.

Чем же определяется это диаметрально противоположное отношение учащихся к своим ошибкам? Почему одни дети при любых обстоятельствах прежде всего отстаивают свою «правоту», а другие с тревогой и страхом, узнав о своих промахах, тут же выражают безоговорочную готовность все исправить? Эта позиция детей также обусловлена складывающейся у них самооценкой.

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

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

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

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

Для определения уровня притязаний ребенка психологи проводят такой эксперимент.

Раскладывают девять карточек, на которых написаны арифметические задачи, разные по степени трудности. Ребенку говорят, что задачи под № 1—3 самые легкие, № 4—6 — средние, № 7—9 — наиболее трудные. Затем ученику предлагается выбрать любую из задач. Для решения отводится определенное время, после чего независимо от того, решил ученик задачу или нет, ему предлагается выбрать следующую. По тому, какой трудности задачу выбирает школьник после успеха или неуспеха в решении предше-

ствующей, составляется представление о его притязаниях и самооценке.

Выяснилось, что школьники, которые оценивают себя правильно, выбирают задачу, соответствующую их возможностям. После достигнутого успеха они берут такую же или на одну степень более трудную задачу; после неуспеха пытаются проверить себя и решить такую же задачу, а потерпев неудачу, снижаются на одну ступеньку.

Совсем по-другому ведут себя дети с повышенной самооценкой. С самого начала они «замахиваются» на задачу, которая им явно не под силу. После неуспеха одни из них по мотиву престижности продолжают настаивать на своем и, несмотря на повторяющиеся неудачи, выбирают для решения такие же и еще более трудные задачи. Других неуспех сразу настолько дезорганизует, что с самой трудной задачи они тут же переключаются на самую легкую: любой ценой, но только успех!

Дети с пониженной самооценкой выбирают более легкую задачу, чем в действительности им по силам. Справившись с ней, они не пытаются взять более трудную. На вопрос: «Ты ведь сразу решил две легкие задачи, почему ты опять взял легкую? Почему не выбрал потруднее?» — эти дети обычно отвечают: «Не знаю... Боялся, что не решу».

Таким образом, то, какие цели ребенок перед собой ставит, какие задачи выбирает, является довольно точным показателем его самооценки.

Я И ДРУГОЙ

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

Дети, которые не критичны к себе, часто очень критичны к другим. Если маленькому школьнику (первокласснику, второкласс-

нику), который обычно получает хорошие отметки и высоко оценивает себя, дать на оценку его собственную работу и такую же по качеству работу, выполненную другим, то себе он поставит 4 или 5, а в работе другого найдет массу недостатков: «Он эту букву неправильно написал. Он вышел за строчку. Здесь у него исправление. Он не очень аккуратно написал, не старался». Другому, как говорится, «каждое лыко в строку», к недочетам же собственной работы обнаруживается удивительная слепота.

Был проведен следующий опыт, в котором участвовали хорошо и слабоуспевающие ученики.

В индивидуальной беседе ребенку предъявляли обычное учебное задание и спрашивали: сумеет ли он его выполнить и насколько успешно, на какой балл? После этого ему называли фамилии еще трех разных по успеваемости учеников класса; в отношении каждого из них он должен был ответить на тот же вопрос.

Ниже (см. с. 18) приводятся ответы, которые были получены от шести отлично успевающих учеников второго класса.

Мы сопоставили оценки, которые отличники предсказывали себе и другим ученикам, с отметками, которые за эти работы поставил учитель.

Из шести работ, выполненных отличниками, пять учительница оценила баллом 5, одну — четверкой; все шесть работ другой группы отличников были оценены учительницей на «пять». Из работ среднеуспевающих три были оценены четверками, одна — пятеркой, одна — тройкой. Три работы слабоуспевающих были оценены двойками, три — тройками. Таким образом, свои собственные возможности отличники оценивали правильно. Однако возможности других детей, в том числе и тоже отличников, они значительно недооценивали. Заслуживает также внимания, как они обосновывали свои предположения. Самим себе они предсказывали во всех случаях безусловный отличный результат потому, что всегда получают пятерки. Другим отличникам они предсказывали такой же результат, но уже с оговорками: «Если постарается»; «Если будет внимательно делать»; «У него кляксы бывают» и т. п. Говоря о среднеуспевающих, подчеркивали, что «он не от-

Уче- ник	Отличник о себе	О другом отличнике	О среднем	О слабом
1	О, это я сумею на 5. Я отличница.	Тоже сумеет хорошо сделать, но иногда пишет грязно.	Сумеет, только не на 5, а на 3 или на 4. Не отличница.	На нее не надейтесь, она двоечница. Не сумеет.
2	Сумею, конечно, на 5. Это легко.	Тоже сделает, если постарается, на 5 или на 4.	Сумеет, но не на 5, он не отличник.	Нет, не сумеет, все двойки и двойки получает.
3	Сумею на 5, у меня всегда пятерки.	Тоже сумеет на 5, тоже отличник.	Сумеет, может быть, только на троечку, на 4 не сумеет.	Совсем не сумеет, даже на 3 не сумеет.
4	Сумею, конечно, на 5, я отличник.	Тоже сумеет, отличница.	Не могу сказать, поручиться не могу, не отличник.	Этот нет, не сумеет, каждый день двойки.
5	Напишу на 5. У меня всегда пятерки.	Сумеет, если будет внимательно делать; не знаю, на 5 или на 4.	Учится не очень хорошо; не знаю, сделает ли хорошо.	Учится плохо, много двоек, учительница ее ругает.
6	О, это мне ничего не стоит сделать на 5.	Сумеет тоже на 5, а может быть, на 4. У него бывают кляксы.	Сумеет, но не на 5, конечно, на троечку скорее всего.	Эта сделает только на двойку, а то и на кол. Она «колышница».

личник, поэтому не могу поручиться». Всем же слабоуспевающим с особой категоричностью, безжалостно предсказывали только плохие оценки на том основании, что они всегда получают двойки.

Уче- ник	Отличник о себе	О другом отличнике	О среднем	О слабом
1	Сумею на 5. Это же легко.	Если постара- ется, сумеет, тоже отлич- ник.	Не знаю, чи- тает и пишет не очень хоро- шо. Сумеет на 3—4.	Не сможет, все двойки.
2	Сумею на 5. Я люблю в куби- ки играть.	Сумеет, он на все руки мас- тер, сделает на 5.	Наверно, су- меет. Хорошо по труду рабо- тает.	Не сумеет: двоечница.
3	Составлю на 5, конечно. Это легко.	Сумеет на 5. Или на четы- ре. Неакку- ратный.	Она не отлич- ница. Сумеет на 3 или на 4.	Не сумеет. Всегда руки в чернилах.
4	Я знаю, как это делается. Сделаю на 5.	Сумеет, если постарается, на 5. Он не всег- да вниматель- ный.	Учится сред- не, сумеет на 3.	Не сможет, не усидчивый, грязнуля.
5	Думаю, что сделаю на 5. Это же куби- ки.	Сумеет, от- личница.	Сумеет на 3 или на 4. Не могу сказать точно.	Плохо учится, не составит, не хватит тер- пения.
6	Я учусь хоро- шо. Люблю рисовать, со- ставляю на 5.	Составит, толь- ко не могу по- ручиться, что на 5.	Если постара- ется, составит, не знаю толь- ко, на 3 или на больше.	Ее учительни- ца все ругает. Она не сумеет.

Таким образом, в этих беседах выяснилось, что уже во вто-
ром классе у отлично успевающих детей формируется повышен-
ная самооценка, пренебрежительное отношение ко всем тем, кто
не отличник. Это особенно отчетливо обнаружилось, когда эти де-

ти должны были предсказать результат решения их одноклассниками задачи, не имеющей никакого отношения к учебной деятельности. Задача состояла в том, чтобы из кубиков составить орнамент по картинке.

Хотя задание было, по существу, игровым (знакомая детям еще с дошкольных лет игра в кубики), основой для ответа на вопрос: «сможет — не сможет» — служила все та же уже утвердившаяся за учеником в классе позиция отличника, троечника, двоечника (см. с. 19). Отличники и здесь предсказывали себе самую высокую оценку, а отстающим отказывали в возможности решить и эту задачу: «Не сделает — двоечница». В действительности же оказалось, что все слабоуспевающие справились с этим заданием не хуже, чем дети с хорошей и отличной успеваемостью.

КОГДА Я БУДУ ВЗРОСЛЫМ

Анализируя структуру самооценки, мы подчеркивали, что в ней отражается не только то, каким ребенок видит себя в настоящий момент, но и то, на что он надеется, на что претендует, как планирует свое будущее.

Из нескольких начальных классов были отобраны дети с разной самооценкой, и каждого в устной или в письменной форме просили ответить на вопрос: «Каким ты представляешь себя через 10—15 лет, когда ты будешь взрослым?»

Все дети в той или иной форме смогли ответить на этот вопрос; в своих планах они касались будущей профессии, говорили с том, какими будут людьми, чем будут интересоваться. При этом обнаружилось, что планы, которые строили школьники, их притязания, степень уверенности, с которой они рисовали свое будущее, существенно зависели от того, какими они видели себя в настоящий момент, от оптимистичности и правильности складывающейся у них самооценки.

Познакомимся сначала с ответами, которые были получены от самых маленьких — первоклассников.

Игорь 3. (самооценка правильная). Мне хочется работать

инженером, как мой папа. Я хочу научиться строить машины, станки. Я знаю, что мне долго надо учиться, быть терпеливым. Научиться хорошо чертить. Потом я еще хочу заниматься водным спортом, как мой брат. Он умеет плавать под водой. Когда я подрасту, мне тоже разрешат так плавать. Пока я учусь просто так плавать. Это все постепенно будет. Сначала надо научиться обыкновенно плавать, а потом уже под водой. Когда я буду взрослым, я хочу дружить с хорошими товарищами, буду всем помогать, когда ко мне будут обращаться. Я многого хочу, но что будет, когда я вырасту, еще неизвестно. Сейчас мне надо закаляться и хорошо учиться.

В о л о д я П. (самооценка повышенная). Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу со своим другом Р. на Марс. Мы с ним сделаем планетоход и будем ездить с ним по Марсу и фотографировать все. Потом мы прилетим обратно. О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты.

И р а З. (самооценка повышенная). Я всегда думаю, какая я буду, когда вырасту. У меня будут большие косы, я буду высокая и буду носить брючный костюм, как моя сестра. Я буду работать переводчицей и ездить по странам. В квартире у меня будет как во дворце. Чистота, красивая мебель, много картин, книг. Я буду их читать. Я сейчас уже лучше, чем другие в классе, читаю. Я еще, когда не училась в школе, хорошо читала, и стихотворений много знаю, и петь умею. Я еще буду стюардессой и буду летать по разным странам, я весь мир облечу...

Из беседы с Наташей С. (самооценка пониженная).

Экспериментатор. Наташа, ты когда-нибудь задумываешься над тем, какая ты будешь, когда вырастешь и станешь совсем взрослой?

Наташа. Не знаю... Я не думала... Как я могу это знать?

Экспериментатор. Конечно, точно про это трудно сейчас сказать, но приблизительно можно. Твои товарищи, которые с тобой учатся, очень хорошо об этом рассказали. Ты ведь думаешь над тем, какой тебе хотелось бы быть?

Наташа (после паузы). Когда я вырасту, я думаю быть смелой, ничего не бояться. (Пауза.) Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть, детским врачом. Я люблю маленьких. (Пауза.) Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают.

Экспериментатор. Вот видишь, оказывается, ты уже много сумела сказать о своем будущем. Ну, а что ты еще можешь сказать о своей будущей жизни?

Наташа. Еще я думаю, что, может быть, у меня тоже будет своя маленькая дочка, что я ей накуплю много всяких животных — рыбок, хомяков, птичек, черепаху. У нас будет не дом, а зоопарк. Я люблю животных. И мы вместе будем ухаживать за ними. Но я не знаю, будет ли так. Как я могу об этом знать? Надо же долго учиться.

Все эти первоклассники одинаково успевают, но претендуют на совершенно разное.

Володя П., который уже сейчас среди сверстников выделяется тем, что переоценивает себя, представляет себя в будущем ростом в два метра, широкоплечим. Его будущее незаурядно: он ездит по Марсу на планетоходе, его ждет слава, в газетах его портреты. Маленькая Ира З. тоже представляет себя взрослой очень эффектной: высокой, с длинными косами, в брючном костюме. Сама она в качестве переводчицы или стюардессы (еще не решила, что лучше) разъезжает по всем странам. Тут же она не упустила случай сказать, что читает лучше всех в классе (хотя это не соответствует действительности: по чтению у нее 4). Ее планы на будущее определяются тем, что она и сейчас считает себя незаурядной, созданной не для обычной жизни.

Совсем по-другому рисует свое будущее девочка с пониженной самооценкой, Наташа С. Наташе очень хочется прежде всего быть хорошим человеком. Она мечтает быть детским врачом, помогать маленьким, хочет иметь маленькую дочку и вместе с ней ухаживать за животными.

Дело не только в обычности или необычности будущего, которое предсказывают себе дети с разной самооценкой, но и в степени уверенности, с которой они строят свои планы.

Володя не предполагает, а утверждает, что построит планетоход и будет ездить по Марсу. Он не сомневается в том, что прославится. Наташа же, наоборот, говорит о довольно скромном будущем, на которое она претендует, с большой неуверенностью, робостью. Ее рассказ полон сомнениями: сбудется ли то, чего она хочет, сумеет ли она этого добиться. Ни себе, ни другим она ничего не обещает. Володя безапелляционно говорит о том, каким он будет, Наташа — какой она хотела бы быть.

Приведенные суждения первоклассников о своем будущем очень наглядно характеризуют жизненную позицию, которую они занимают сейчас.

Ответ на вопрос, каким ты будешь, когда станешь взрослым, предполагает планирование своей жизни, деятельности, развития личности. В связи с этим очень существенно, насколько обосновывают дети свои планы на будущее. Естественно, что маленьким школьникам еще неведомы их возможности, поэтому об обоснованности здесь можно говорить только условно, разумеется, не ставя в вину ребенку, что он не может этого сделать. Тем не менее в ответах многих детей содержится попытка как-то обосновать реальность своего плана, «заземлить» его опытом, которым ребенок уже располагает.

Вот фрагменты из бесед с учениками второго класса.

Ира В. (самооценка правильная). Когда я вырасту, я представляю себя учительницей младших классов. Я очень люблю маленьких детей. Сейчас я хожу в детский сад шефствовать над малышами. Учю их буквам и цифрам. Учю двух девочек с нашего двора считать и писать. Я хочу быть такой учительницей, чтобы мои ученики меня любили. Когда я вырасту, у меня будет девочка — моя дочь. Я ее буду хорошо воспитывать, чисто и красиво одевать, учить музыке. Сейчас я учусь шить на моей кукле. Шью ей всякие наряды, а потом буду шить все для моей дочери.

Сергея С. (самооценка правильная). Я хочу быть летчиком-испытателем. Строить самолеты, а потом совершать на них

первые полеты. Я уже сейчас к этому готовлюсь. Строю всякие модели самолетов. Мой папа — летчик-испытатель, он мне рассказывает о своих самолетах, а я потом пробую строить такие, конечно, игрушечные пока. Но чтобы стать летчиком-испытателем, надо очень много знать. Надо много читать, хорошо учиться. Я стараюсь хорошо учиться, чтобы моя мечта сбылась.

Здесь уже видна явная попытка доказать реальность своей мечты. Ира мечтает быть учительницей и уже сейчас обучает детей. Сережа хочет быть летчиком-испытателем и строит модели самолетов.

Совсем по-другому «обосновывают» свои планы ученики этого же класса, отличающиеся повышенной самооценкой.

О л я К. (самооценка повышенная). Я буду высокая, стройная, умная девушка. Я буду учиться в театральном институте, а когда закончу институт, буду играть в театре. Я еще буду поэтессой. У меня уже сейчас есть рифмы. Мне очень нравится быть актрисой и поэтессой. Я еще рисую. Один раз я нарисовала такую красивую бабочку, и мама сказала, что я буду художницей. Это очень хорошо. У меня тогда будут картины, и я буду устраивать выставки. Все придут и будут удивляться, в особенности мои подруги, которые сейчас со мной учатся. Они вспомнят, что я с ними училась.

С е р е ж а Р. (самооценка повышенная). Сейчас мне девять лет. Через двенадцать лет я стану писателем. Конечно, для этой профессии надо кончить все десять классов. Но ведь есть еще писатель-фантазер, и эта профессия мне подходит. Рост, я считаю, у меня будет высокий. Я не люблю воображать, но люблю похвалиться об успехах. Когда я буду взрослым, я все свои писательские труды буду посвящать Родине. Вот даже в детстве я пишу книгу «Венера — дочь Солнца». Я напишу много книг. У меня будет целый шкаф моих книг, и на всех будет написана моя фамилия и на вид все будут одинаковые. У нас дома есть восемь одинаковых книг Пушкина и еще разных писателей. Я еще их не читал, я пока читаю только школьные книги и разные сказки. Когда я буду в четвертом или в пятом классе, буду их читать.

Мы уже отметили, что говоря о своей будущей специальности,

дети с нормальной, а также с пониженной самооценкой пытались доказать, что их планы имеют объективные основания. Эту потребность мы в очень редких случаях наблюдали у детей с повышенной самооценкой. Когда же эти дети, планируя будущее, пытались «заземлить» свои притязания, они ссылались на такие обстоятельства, которых в действительности не существовало. Так, например, Сережа Р., который собирается стать «писателем-фантазером», сослался на то, что пишет книгу «Венера — дочь Солнца». Но на нашу просьбу дать что-то почитать из этой книги он ответил, что написал и порвал, что будет писать новую. Оля К., которая наряду с профессией актрисы и поэтессы прогнозировала себе профессию художницы, ссылалась на то, что нарисовала необычайно красивую бабочку. В действительности же, как выяснилось, она рисовать не умеет; хорошо рисует ее подруга.

Ученых, изучающих психологию ребенка, всегда интересует: а что происходит в развитии? Что меняется в планах на будущее у детей с разной самооценкой в более старшем возрасте? Чтобы выяснить это, мы обратились с тем же вопросом к ученикам третьих и четвертых классов.

Мы сразу же столкнулись с тем обстоятельством, что дети более старшего возраста с гораздо меньшей охотой и откровенностью идут на разговор о своем будущем, чем их младшие товарищи. Объясняется это, по-видимому, тем, что проблема будущего становится для детей все более близкой, реальной и в известной мере более интимной. Вместе с тем зависимость характера планов на будущее от особенностей складывающейся у ученика самооценки оказывается устойчивой.

Из беседы с Аллой С. (третий класс; самооценка правильная).

Алла. Ответить на этот вопрос трудно, но я попробую. Я планирую так: через семь лет окончу школу, поеду в Ленинград, чтобы поступить в военно-морское училище. Я уже знаю, по каким предметам надо будет там сдавать экзамены. Я люблю математику, люблю решать задачи, чертить, рисовать. Сейчас я учусь в школе, и мне необходимо хорошо учиться. Ведь когда я буду моряком, мне необходимы будут знания по математике, истории и

физике. Еще я хочу быть сильной, смелой, ловкой, честной. Я занимаюсь в секции по плаванию в бассейне. Я буду работать в Ленинграде и часто приезжать в Москву.

Экспериментатор. Почему в начале нашей беседы ты сказала, что ответить на этот вопрос трудно? Ты до этого не думала над ним?

Алла. Думала, я все время, еще с первого класса, думала. Я с детства люблю фильмы и рассказы о морской жизни. Я сказала, что ответить трудно, потому что я же не уверена, что все так будет. А вдруг все изменится, и моя мечта не сбудется. Поэтому это пока моя тайна. Если девочки узнают, они будут меня дразнить. Мы друг другу пока про это не говорим.

Сопоставим этот ответ с ответами школьников того же возраста, характеризующихся повышенной самооценкой.

Из беседы с Ирой К. (третий класс).

Ира. Через 10—15 лет я представляю себя красивой, среднего роста. Я хочу стать журналисткой. Буду умной, вежливой, культурной. Глаза большие, голубые, волосы светло-каштанового цвета. Буду знать два или три иностранных языка. Чтобы стать журналисткой, надо знать иностранные языки. Фигура у меня будет красивая, ноги стройные. Буду носить темные большие очки и брючный костюм. Буду ходить с фотоаппаратом и фотографировать. Фотографировать я уже сейчас учусь и уже почти научилась.

Экспериментатор. А ты уверена, что у тебя будет все так, как ты сейчас сказала?

Ира. Я уверена. Если человек захочет, он всего может добиться. Моя мама так говорит.

Экспериментатор. Ты сказала, что у тебя будут стройные ноги. Как ты этого будешь добиваться?

Ира. Я не знаю. Я думаю, что я вырасту и так будет. Они сами вырастут, я же буду расти.

Витя И. (четвертый класс). Когда я закончу школу, я поступлю в институт международных отношений. Там учится друг моего брата. Кончу этот институт и буду разъезжать по разным странам. Может быть, буду работать в посольстве, а может быть, журналистом. Там уж как получится. Буду выступать по телеви-

ру, рассказывать про забастовки в капиталистических странах, про международное положение. Меня будут видеть и слушать у нас в стране, я про это буду знать, и мне будет это приятно. Потом я еще в газеты «Правду», «Известия» буду посылать всякие статьи и буду получать письма от телезрителей и читателей. Моим родителям будет приятно, что у них такой сын. Я еще буду заниматься всяким спортом, чтобы быть широкоплечим и высоким. Мне хотелось бы научиться писать стихи и участвовать в литературных вечерах, читать свои стихи по радио и по телевидению.

Нетрудно заметить: если прогнозы детей с правильной самооценкой с возрастом становятся все более обоснованными и менее категоричными, то у детей с повышенной самооценкой этих изменений не произошло. Ученик четвертого класса, как и второклассник, основной акцент в планах на будущее делает на внешней стороне деятельности, на незаурядности профессии, на популярности своей персоны. Значительное место в прогнозах у детей с повышенной самооценкой занимает также их незаурядная наружность. Опять стремление всех удивлять и покорять!

Все это не дает основания сделать вывод о возросшей критичности и требовательности к себе. Видимо, искаженная, чрезмерно повышенная самооценка становится уже преградой для возникновения сомнений относительно своего будущего, для осмысления заслуженного места в жизни, для правильной оценки своих подлинных возможностей, соизмерения их со своими притязаниями.

Психологический барьер, но другого порядка, другого происхождения мешает и детям с пониженной самооценкой правильно определить свое место среди других.

Приведем фрагменты из бесед с учащимися, характеризующимися пониженной самооценкой.

О л я Ф. (третий класс; отвечает после большой паузы и неохотно). Через 15 лет мне будет уже 25 лет. Я уже буду на какой-то работе... Я охотно бы хотела быть учительницей. Приходить по утрам в класс, давать диктанты, сочинения, а вечером проверять тетради. (Пауза.) Мне хочется быть доброй и отзывчивой к чужому горю, но я не буду такой. Я, кажется, буду грубой, потому что

грублю старшим, не помогаю по дому. Мне хочется быть внимательной, доброй, но я не могу. Внутри у меня что-то плохое. Думаю хорошо, а делаю плохо. Как будто бы на зло. Но это не нарочно, потому что я в действительности не злая. Мне жалко маму, я иногда, когда нагрублю ей, плачу и ненавижу себя, а потом опять поступаю плохо. В школе у меня друг нет. Меня считают странным человеком. Когда вызывают, краснею, бледнею, хотя урок знаю, но все равно волнуюсь. Поэтому я не знаю, сумею ли быть учительницей. Справлюсь ли с учениками? Дисциплина у меня будет плохая и дети не будут меня любить, потому что я не веселая. Учительница должна всех радовать, успокаивать, а я не сумею. Я буду грубой, некультурной, буду бояться директора и завуча. Поэтому я еще не знаю, сумею ли я быть учительницей. Еще у меня бывают ошибки в письме, я не очень грамотная. Я не знаю, что меня ждет, когда я буду взрослая.

Из беседы с Олегом М. (четвертый класс).

Олег (отвечает после большой паузы). Когда я вырасту, я, наверно, кем-то буду. Каждый взрослый весь день где-то работает. Я надеюсь кончить десять классов, но в институт не попаду. Я экзаменов не сдам. Письменные, может быть, сдам, а устные — нет, потому что я всегда волнуюсь, запинаясь и говорю не то. Значит, я пойду в армию. Вернусь из армии — мне уже будет 23 года и я буду работать. В армии я получу специальность, там радиотехника, например. Устроюсь на работу и, если сумею, вечером буду учиться. Учиться я хочу, хочется быть грамотным. Я люблю читать про всякие приключения. Характер у меня слабый. Когда я был маленьким, еще когда в сад ходил и в первый класс, меня другие дети били, а я сдачи не давал им, только плакал и даже учительнице не жаловался. Потом я научился себя защищать. Меня папа научил в бокс играть. Теперь меня не бьют, но спортсмен я плохой. Мне надо закаляться, стать сильным. Но зарядку я не делаю. Все собираюсь и никак не начну. Я надеюсь на армию, там все становятся сильными.

Экспериментатор. Олег, почему ты так долго думал, прежде чем ответить на мой вопрос? Ты разве до этого никогда не думал о своем будущем?

Олег. Как это не думал? Все думают иногда о том, что будет дальше, кем он будет, когда вырастет.

Экспериментатор. Почему же ты тогда не сразу ответил?

Олег. Потому что я не знаю, что меня ждет. Другие ученики уже знают: кто говорит, что будет летчиком, кто говорит, что космонавтом, кто — инженером по машиностроению. Я тоже хотел бы стать инженером-строителем, строить высотные дома. Это же интересно: построить дом в 50 этажей и все рассчитать так, чтобы он веками не рушился. Но я же вам сказал, что в институт не поступлю из-за своего характера. Не хватает у меня смелости. Когда пишу контрольную, у меня руки дрожат и я обливаюсь потом.

Оля и Олег учатся в основном на «четыре», как Витя и Ира, беседы с которыми приводились выше. Однако как неуверенно, с какими мучительными сомнениями, колебаниями они говорили о ~~своем~~ настоящем, а тем более о будущем.

Характерной особенностью детей с пониженной самооценкой в отличие от тех, у кого она повышенная или даже правильная, является их склонность копаться в своей личности, выискивать в ней слабости и «заклиниваться» на них, видеть в себе главным образом плохое, несостоявшееся.

Задумываться над тем, что он есть, видеть свои недостатки человеку очень полезно и нужно. Самоанализ, самоконтроль, критическое отношение к себе является необходимым условием развития личности. Однако в самокритичности, как и во всем другом, есть та мера, при которой она является стимулятором развития. Отклонения от этой меры могут привести к тому, что из стимулятора она становится преградой, блокатором развития личности.

Блокатором для развития личности детей с повышенной самооценкой является их пониженная критичность к себе. Нормальному развитию детей с пониженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность.

Нам могут сказать, что задача сколько-нибудь реально представить свое будущее непосильна для детей младшего школьного возраста. Да, как действительный прогноз на будущее она непо-

сильна и для более старших школьников. Но дело не в реальности и не в сущности этих прогнозов, а в том, как они строились детьми, в тех зависимостях, которыми они определялись. В прогнозе каждого ребенка на будущее отчетливо выступило то, что в нем состоялось уже сегодня: его социально-личностная позиция в классе, семье, его внутренний мир, переживания, сомнения, надежды, четко проявилась складывающаяся самооценка. Это имеет и определенное воспитательное значение. Очень полезно однажды остановить ребенка и помочь ему задуматься над тем, что он есть, проникнуть в свой внутренний мир. Необходимо обучать его навыкам самоконтроля, самоанализа, самооценивания как важнейших методов самовоспитания. Ведь не зря великие педагоги — К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой — вели систематические дневники, в которых записывали все, что им удавалось и не удавалось сделать, и пытались ответить на вопрос: «Почему?» Диалог с самим собой полезен; он совершенствует личность.

КАК СКЛАДЫВАЕТСЯ САМООЦЕНКА

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

При помощи методов, о которых рассказывалось выше, нами были отобраны две группы детей. Одну группу составили дети с высокой (но не повышенной) самооценкой, другую — дети с неправильной, пониженной самооценкой.

Дети с высокой самооценкой отличались активностью, стремлением к достижению успеха как в учении и общественной работе, так и в играх. В возникавших по различным вопросам дискуссиях они обычно выступали инициаторами, не избегали разногласий. В любой деятельности они стремились быть максимально самостоятельными. Правильно оценивая свои способности, эти дети были уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха. В общении с малознакомыми взрослыми они рассчитыва-

ли на то, что будут хорошо приняты, не проявляли тревожности, застенчивости. В общем, это дети, о которых можно сказать, что они оптимисты. Причем их оптимизм и уверенность в себе основываются на правильной оценке своих возможностей и способностей.

Совсем по-иному вели себя дети с низкой самооценкой. Их основной особенностью была неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях и делах они ждали только неуспеха. Поэтому они боялись учителей и любым путем стремились к тому, чтобы быть ими незамеченными. Очень ранимые, повышенно тревожные, застенчивые, робкие, они в дискуссиях на уроках, в общественной жизни оставались в тени, предпочитая слушать других, чем самим включаться в обсуждение. Сосредоточенность на собственных трудностях, неуспехах затрудняла завязывание дружеских отношений с другими детьми, а также со взрослыми. Будучи в высшей степени неуверенными в своих возможностях, эти дети оказались очень чувствительными к одобрению, ко всему тому, что повышало их самооценку, поднимало их в собственных глазах.

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

Не выявилось связи между самооценкой ребенка и количеством времени, которое родители проводят вместе с ним. Главное — не сколько, а как общаются родители с ребенком. Важно бережное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, их интерес к жизни сына или дочери, понимание характера, вкусов, знание друзей. В семьях, где воспитывались дети с высокой самооценкой, родители, как правило, привлекали детей к обсуждению различных семейных проблем и планов. К мнению ребенка внимательно прислушивались и относились к нему с уважением и тогда, когда оно расходилось с родительским. Большое внимание к личности ребенка сочетается в этих семьях с требованием соблюдать нормы поведения. Однако дисциплину в этих семьях нельзя назвать суровой. Ребенка охотно хвалят за все хо-

рошее, не бьют и не прибегают к другим принижающим его личность наказаниям.

Совсем другая картина открылась в семьях, где жило большинство детей с пониженной самооценкой. Родители этих учеников не смогли сколько-нибудь содержательно охарактеризовать своего ребенка. Эти родители включаются в жизнь своих детей только тогда, когда они создают для них определенные трудности; чаще всего толчком к вмешательству служит вызов родителей в школу. На вопрос, чем интересуется их сын или дочь, эти родители давали такие ответы: «Ему бы учиться поменьше, а мяч гонять побольше»; «Кто его знает, чем он интересуется. Ему бы надо учением больше интересоваться, а он этого не понимает»; «Вся улица его друзья».

Вопрос о том, привлекается ли ребенок к решению семейных проблем, большинство этих родителей застал врасплох: «Считаю неправильным вовлекать детей в дела взрослых»; «Как это привлекать детей к делам взрослых?! Они тогда станут такими умными, что и вовсе перестанут слушать родителей. Мы этого не делаем, наши дела — это наши дела».

В таких семьях отсутствует система правил, норм, регламентирующих жизнь семьи в целом и ребенка в частности. Если судить по внешним признакам, то родители здесь выглядят более «разрешающими». Однако свобода, которая предоставляется ребенку, — это, по существу, бесконтрольность, следствие равнодушия не только к сыну или дочери, но часто и родителей друг к другу. О трудностях, с которыми сталкивается ребенок, о его неудачах в учении зачастую знает только мать и старательно скрывает это от отца, который, по ее словам, очень строг и может сгоряча сильно наказать. Само собой разумеется, что в такой обстановке ребенок дома чувствует себя неуютно.

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

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

нервно-психической организации и личностным качествам. Результаты этой деятельности оцениваются особыми баллами. ✓ Первый вопрос, который задают обычно ребенку школьного возраста: «Как ты учишься, какой ты ученик — отличник, хороший, средний или плохой?» Теперь уже именно это определяет его лицо и место среди других людей. Успехи и неудачи в учении, оценка учителем результатов его учебного труда начинают определять и отношение ребенка к самому себе, т. е. его самооценку.

✓ Психологи и педагоги специально изучают влияние, которое оценки учителя оказывают на ребенка.

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

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

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

В связи с описанным экспериментом, который был проведен с тремя небольшими группами детей, мы решили более подробно выяснить отношение учащихся к оценкам учителей. Мы обратились

с вопросами к ученикам шести начальных классов московской школы и шести начальных классов сельской школы.

Первый вопрос был следующим: «Хочешь ли ты, чтобы учительница ставила тебе в твоих тетрадах, дневнике, классном журнале оценки за выполняемые тобой учебные задания? Или ты хотел бы, чтобы она проверяла твои работы, спрашивала тебя, отмечала ошибки, но оценок не ставила? Объясни свой ответ: если ты хочешь, чтобы оценки были, скажи — почему, если ты не хочешь оценок, тоже скажи — почему?»

98 процентов детей высказались за то, чтобы их учебная деятельность оценивалась учителем.

Большой интерес представляют мотивировки, почему они хотят получать оценки: «Хочу, чтобы ставили оценки. Мама посмотрит, что 4 или 5, и пустит гулять» (первый класс); «Хочу, чтобы ставили оценки, а то моя мама не будет знать, как я учусь» (первый класс); «Хочу, чтобы ставили оценки, потому что, когда я получаю пятерку, мама и бабушка радуются и говорят: «Какой ты у нас хороший» (второй класс); «Хочу, чтобы ставили оценки, потому что я хочу знать, как я учусь»; «Я хочу, чтобы были оценки, потому что мне интересно знать, что я заслужил — пятерку или двойку»; «Надо, чтобы были оценки, чтобы ученик знал, кто он: двоечник, отличник или хорошист» (третий класс); «Хочу, чтобы были оценки, потому что я хочу знать, что я плохо усвоил, и подтянуться»; «Хочу, чтобы были оценки. Я хочу знать, какой у меня ум. Способный я или нет» (четвертый класс).

Из приведенных ответов видно, что мотивы, по которым дети высказывались за оценки, могут быть разделены на внешние и внутренние.

Внешние мотивы обнаруживают стремление детей к тому, чтобы обеспечить себе хорошее отношение со стороны близких, которые их опекают. Эти мотивы характерны для учащихся самой начальной стадии обучения — первых и вторых классов.

В ходе развития ребенка мотивы существенно изменяются, трансформируются. Учащиеся третьих и четвертых классов хотят получать оценки не только для того, чтобы порадовать маму и бабушку и обеспечить их хорошее отношение к себе, но главным

образом для того, чтобы самому иметь более четкое представление о своих успехах и о пробелах в знаниях с целью их восполнить. Этот переход от внешних мотивов к внутренним является знаменательным в том смысле, что свидетельствует о возрастающей потребности ребенка в познании самого себя: своих возможностей, уровня своей деятельности.

Чтобы получить более полные данные об этом процессе, мы обратились к ученикам со следующим вопросом: «Как ты учишься, каким считаешь себя учеником? Можешь ли ты учиться лучше, если да — что мешает тебе это сделать?»

Ответы младших школьников на этот вопрос показали, что они осознают расхождение между тем, на что они способны, и тем, чего в действительности достигают.

Большее половины учащихся вторых и почти все дети третьих и четвертых классов ответили, что они учатся хуже, чем могут, что могли бы учиться гораздо лучше. Но большинство учеников первых и вторых классов не знают, что им мешает учиться лучше, а некоторая часть ссылается на объективные, внешние причины: «У меня ручка плохая. Папа купит мне хорошую ручку, и я буду писать лучше» (первый класс); «Мне мешает лучше учиться мой маленький братик. Он все время хочет со мной играть» (второй класс). Совсем по-другому объясняли свои недостаточные успехи в учении более старшие дети — ученики третьего и четвертого классов. Около половины из них сказали, что могли бы гораздо лучше учиться, если бы больше старались. «Мешает лучше учиться моя собственная лень»; «Не могу распределить правильно время. Ухожу играть во двор на час, а играю три, и на приготовление уроков остается мало времени»; «Мне мешает лучше учиться то, что я невнимательна на уроках. Верчусь, смотрю в окно»; «Списываю с доски и из книги с ошибками — стараюсь смотреть, а как будто бы не вижу»; «Мне мешает учиться мое поведение. Я часто вскакиваю, когда делаю уроки. Включаю радио, балуюсь с братом. Я не могу спокойно сидеть и делать уроки».

Таким образом, все дети считают, что им не удастся реализовать свои возможности в учении, но объясняют это по-разному. Более младшим представляется, что причины, которые этому пре-

пятствуют, лежат вовне. Более же старшие дети уже осознают, что, кроме внешних обстоятельств, существуют еще и внутренние, связанные с особенностями их личности: организованностью, трудолюбием, старательностью. Переход от ссылок на внешние обстоятельства к пониманию связи между результатами деятельности и личностными свойствами является существенным сдвигом в развитии самосознания ребенка, в становлении его самооценки.]

Следует обратить внимание на одно очень важное обстоятельство. Называя внутренние причины, препятствующие достижению лучших результатов в учении, никто из детей, в том числе и отстающие, не сослался на трудности, связанные с самим процессом овладения учебным материалом, пониманием, т. е. с тем, что обычно имеется в виду, когда говорят об умственных способностях. Помимо того, что человеку, даже взрослому, не просто понять подлинные причины, которые ему мешают решать интеллектуальные задачи, здесь вступает в силу еще и особый механизм, выявленный нами у детей более старшего возраста. Все они предпочитали лучше считать себя (и считаться) ленивыми, чем неспособными. Это свидетельствует о том, что уже с детства человек очень дорожит оценкой своих умственных способностей.

Итак, почти все дети испытывают настоятельную потребность в том, чтобы знать, как обстоят их учебные дела, как учитель оценивает результаты их учебной деятельности. Однако это вовсе не исключает возникновения конфликтных ситуаций между учителем и детьми из-за несогласия ученика с оценкой учителя! Все, кто связан со школой, знают, что ежедневно то в одном, то в другом классе возникают такие споры.

Для того чтобы выяснить причины этих конфликтных ситуаций, мы обратились к детям с вопросом: всегда ли они согласны с полученной от учителя оценкой за выполненную работу? Мы просили их также рассказать о случаях, когда оценка учителя их особенно обрадовала и когда особенно огорчила. Результаты оказались следующими: уже в первом классе около двадцати пяти процентов детей считают, что оценки, которые ставит учитель, не всегда правильны; в третьем же классе бывает несогласна с оценками учителя одна треть учеников.

Изучение этих ситуаций показало, что в начальных классах несогласие с оценкой возникает главным образом тогда, когда ученик считает, что учитель недооценил его труд.

Сам младший школьник оценивает свою работу вложенным в нее трудом. Степень старательности, с которой выполнялась работа, затраченное время особенно глубоко запечатлеваются в сознании ребенка. Если это отношение и труд остаются незамеченными (даже тогда, когда выставленная учителем оценка объективно является правильной), у ученика возникает чувство обиды, допущенной по отношению к нему несправедливости. И это не тот случай, когда поплакал и легче стало на душе, а подлинное глубокое переживание.

«Наша учительница иногда несправедливо ставит оценки. Недавно мы писали изложение, домашнее. Я два дня читал рассказ, пересказывал себе. Написал, потом два раза переписал, а Н. С. мне все равно поставила 3. Зачем же тогда стараться?»; «Очень обидно, когда плохую или даже среднюю оценку получаешь после того, как очень старался. Со мной так часто бывает, я учу, не иду гулять, стараюсь, стараюсь, а потом получаю 3, иногда даже хочется заплакать» (третий класс).

Очевидно, при сохранении объективности оценки, вложенный ребенком труд, его отношение к учению должны отмечаться особо.

Много переживаний возникает у детей и в тех случаях, когда из-за плохого поведения, какого-либо проступка учитель снижает ученику балл за успеваемость по учебному предмету. Дети считают это чрезвычайно несправедливым.

«Наша учительница хорошая, но отметки ставит иногда неправильные. Если, например, что-то сделаешь на уроке — там толкнешь другого ученика или попросишь у него что-то, она сразу вызывает. И если даже ответишь все хорошо, она все равно ставит плохую оценку и говорит: «Будешь в следующий раз знать, как сидеть на уроке». Я думаю, что это неправильно. Если я даже разговаривал, но урок ответил хорошо, когда спросили, то отметку надо поставить хорошую» (третий класс); «Наша учительница за все наказывает плохими оценками. Забудешь дома книгу или ли-

нейку, резинку, она за это ставит плохие оценки, как будто урок не знаешь. Это очень неправильно» (второй класс).

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

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

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

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

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

Мы уже показали, как в результате систематического подчеркивания успехов детей-отличников у них начинает складываться повышенная самооценка и проявляется пренебрежительное отношение к другим. В свою очередь, неудачи учеников, в особенности слабоуспевающих, подкрепляемые систематическими отрицательными оценками учителя, резко понижают уверенность ребенка в себе, его надежду на какой-либо успех в любой, особенно в учебной деятельности.

В одном эксперименте детей на уроке просили выполнить обычное для них учебное задание. Первоклассники писали диктант, второклассники и третьеклассники — изложение. Затем каждому из них предлагали проверить работу и самому выставить за нее оценку, после чего задания проверялись и оценивались учителем.

Оказалось, что значительная часть отстающих детей первых и вторых классов оценила свои работы более высоким баллом, чем они заслуживали. Последующие беседы с этими учениками показали, что выставленный себе ребенком в этих случаях балл значеновал не столько достигнутое, сколько желаемое.

«Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе «четыре» (первый класс); «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку» (второй класс); «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть «четыре» (второй класс).

Во всех этих высказываниях сквозит настоятельная потребность маленьких школьников выйти из числа отстающих. Однако, если эта потребность не реализуется, она от класса к классу ослабевает. По полученным нами в специальном исследовании данным, количество отстающих, считающих себя еще более слабыми, чем они есть в действительности, от первого к четвертому классу возрастает почти в три раза.

Чем это объясняется, какие изменения происходят в мотивационной сфере детей, отстающих в учении?

Из беседы с Игорем Н. (четвертый класс).

Экспериментатор. Игорь, почему ты поставил себе двойку? Учительница увидела, что в твоём изложении не так много ошибок, и поставила тебе три и даже с плюсом.

Игорь (растерянно, потупив взор). Не знаю.

Экспериментатор. Как же так? Ты работал, старался, проверял, переписывал, потом взял и сам себе поставил двойку? Разве тебе не обидно было поставить себе такую отметку?

Игорь. Я раньше, еще в прошлом году, из-за двоек расстраивался, даже плакал. Домой не хотел после школы идти. Теперь я уже привык. Не везет мне в учении. Когда получаю тетрадку, уже не смотрю, знаю, что «два».

Экспериментатор. Ну, а как же ты в пятом классе будешь учиться? Там ведь еще труднее будет?

Игорь. Не знаю, как будет. Я, может быть, в другую школу пойду, в другой класс, где меня еще не знают. Попробую в другой школе, но вряд ли получится. У меня память плохая, я плохо запоминаю. Учю и сразу все забываю. Учительница говорит, что у меня голова дырявая.

Из беседы с Наташей К. (четвертый класс).

Экспериментатор. Наташа, ты написала неплохое изложение. Учительница поставила тебе тройку совсем твердую, а ты сама поставила себе двойку. Почему ты поставила себе такую плохую отметку?

Наташа. Я редко получаю тройки, у меня всегда много ошибок. Я не знаю, где ошиблась, но знаю, что есть ошибки, поэтому я сама себе поставила двойку.

Экспериментатор. Ну, а теперь тебе приятно, что учительница поставила тебе не двойку, а тройку? Если бы учительница тоже поставила тебе двойку, ты, конечно, расстроилась бы?

Наташа. Конечно, лучше тройка, чем двойка. Но я не расстроилась бы из-за двойки. Сколько можно расстраиваться? Когда часто получаешь плохие оценки, привыкаешь. Я в первом классе хорошо училась и во втором еще хорошо. Когда получала двойку, плакала всегда. А потом болела, много пропустила. Я пишу с ошибками и задачи плохо решаю.

В отличие от неуспевающих учеников первого и второго классов, которые еще внутренне не соглашаются с позицией двоечника, эти дети уже смирились с таким положением и принимают

двойку даже тогда, когда выполненная ими работа объективно заслуживает более высокой оценки.

Таким образом, обнаруживается двойственное отношение слабоуспевающих к оценкам учителя. Первоначально они упорно не соглашались с закрепляющейся за ними позицией отстающих, особенно в первом и втором классе, пока эта позиция, с их точки зрения, еще может быть поколеблена. У тех же из них, которые не продвигаются к третьему-четвертому классу, уже возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности.

Эта динамика самооценки детей, отстающих в учении, подтверждается материалами, полученными нами в другом эксперименте.

Слабоуспевающий ученик должен был определить, сумеют ли он и три его соученика выполнить определенное учебное задание и насколько успешно. Выше говорилось, что в таком эксперименте была выявлена формирующаяся повышенная самооценка у определенной части отличников.

Иную картину дает беседа со слабоуспевающими детьми. Вот как оценили свои и своих соучеников возможности выполнить задание по русскому языку слабоуспевающие второклассники (см. с. 42).

Претерпев частые неудачи на протяжении двух лет обучения, второклассники начинают сомневаться в своих возможностях; их самооценка уже значительно пошатнулась. Однако тем не менее никто из слабоуспевающих второклассников не прогнозировал себе отрицательного результата. О таких же слабых учениках, как они, они гораздо худшего мнения, чем о себе. Средние ученики в глазах неуспевающих выглядят почти отличниками; отличники же, с их точки зрения, вообще не могут ошибаться.

Что же происходит дальше?

На с. 43 приведены результаты такой же беседы с учениками четвертых классов.

Все слабоуспевающие ученики четвертого класса, в отличие от второклассников, прогнозировали себе отрицательный результат. В действительности, как это выяснилось потом, четверо из них справились с заданием.

Уче- ник	Неуспевающий о себе	О другом неуспевающем	О среднем	Об отличнике
1	Сумею, только не знаю, хорошо ли. На три сделаю.	Она не сумеет. Она плохо учится.	Он сумеет. Он учится хорошо, сделает на 4 или на 5.	Ну этот, конечно, сумеет, он же отличник.
2	Сумею, но только на тройку. У меня ошибки бывают.	Мы с ней одинаковые. Она тоже не очень хорошо делает.	Сумеет хорошо. Учится хорошо.	О, она отличница, сумеет, конечно, на 5.
3	Сумею, постараюсь и сделаю на четыре.	Плохо все делает. По пять раз переписывает, и все ошибки.	О, этот сумеет, почти отличник.	Отличник, всегда 5 получает, сумеет на 5.
4	Сумею, это не трудно, сумею на 3 или даже на 4.	Эта нет, не сумеет. Всегда двойки получает.	Сумеет, он лучше нас учится. Хорошо сделает.	Это же отличница. Все на 5 сделает.
5	Сумею, я писала такие, сделаю на 3 или на 4.	Не сумеет хорошо, на 2 или на 3 только.	Учится хорошо, напишет на 5.	Отличница. Сумеет на 5.
6	Наверное, сумею, только не знаю, как, наверное, на 3.	Сумеет, только с ошибками, учится плохо.	Сумеет. Пишет чисто и хорошо, учительница ее всегда хвалит.	Отличник, сумеет на 5.

Таким образом, подтверждается отмеченный выше факт. К четвертому классу появляется значительное число отстающих детей с пониженной самооценкой своих и так относительно слабых успехов. Материалы, полученные в систематических наблюдениях за этими детьми и в общении с ними, свидетельствуют о том, что

Уче- ник	Неуспевающий о себе	О другом неуспевающем	О среднем	Об отличнике
1	Не знаю, смо- гу ли выпол- нить. Надо по- пробовать. Не могу сказать, на какую оценку.	Тоже не знаю, сможет ли; учится, как я.	Он сумеет, хо- рошо учится.	Сможет, она отличница.
2	Сумею, но не знаю, пра- вильно ли сделаю. А мо- жет быть, не сумею.	Учится плохо. Мы с ней оди- наковые.	Сумеет хоро- шо.	Сумеет хоро- шо, он отлич- ник.
3	Сумею, но у меня ошибок много. Я не вижу своих ошибок.	Учится, как я, немного еще похуже. Не су- меем написать.	Пишет гра- мотно, суме- ет хорошо.	Сумеет, ко- нечно, она от- личница.
4	Попробую, но не уверен, что не сумею сде- лать без оши- бок.	Тоже не суме- ет сделать, он слабый уче- ник.	Сможет, но не на отлично.	Очень хоро- шо сделает, она отлични- ца.
5	Не знаю, су- мею ли, не берусь зара- нее.	Не сумеет без ошибок. Пло- хо учится.	Сможет, учит- ся хорошо.	Сумеет хоро- шо, он отлич- ник.
6	Думаю, что не смогу. Пишу с ошибками.	Учится так же, как и я. Не су- меем.	Почти отлич- ник, сумеет хо- рошо.	Хорошо все сделает, от- личник.

снижение их самооценки определяется не столько их истинными возможностями, которые, безусловно, расширяются, сколько влиянием оценочных суждений учителя и соучеников. Позиция двоеч-

ника, которая закрепились за ребенком и с которой он к четвертому классу почти примирился, распространяется на все ситуации, в которых он оказывается, определяет его подход ко всем задачам, с которыми он встречается, а главное, мешает ему объективно определить свои действительные возможности.

Отстающие первоклассники и второклассники еще никак не хотят согласиться с отрицательными результатами, которые им предсказывают другие. Они еще пытаются отстоять себя как «кредитоспособных». Неудачающие же ученики четвертого класса даже в тех случаях, когда другие прогнозируют им успех, сами в него уже не верят.

Следовательно, объективно отражая уровень учебной деятельности ребенка, оценки учителя оказывают вместе с тем существенное влияние на формирование личности ученика, в частности, его самооценки. Очень часто, повышая самооценку хорошо и отлично успевающих, они понижают уверенность в себе слабоуспевающих.

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

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

Наблюдения показывают, что почти в каждом классе есть группа детей, по отношению к которым у учителя сложилась устойчивая точка зрения об их «безнадежности», на которых он почти махнул рукой. Между тем махнуть на человека рукой — это ведь очень ответственно.

Научкой доказано, что в обучении и воспитании безнадежных детей нет. Безусловно, бывают дети очень трудные, но это не означает, что им уже нельзя помочь. Диагноз о «безнадежности» ребенка обезоруживает не только учителя, но, что гораздо хуже, самого ученика. Чрезвычайно опасно для развития личности, когда

человек соглашается с отведенной ему в коллективе позицией неподноценного, второсортного, если он этому не сопротивляется, если эта позиция оказывается для него приемлемой, становится привычной.

Основная роль в возникновении и становлении этой позиции принадлежит внушающим воздействиям взрослых. Когда ребенку изо дня в день говорят, что он ленивый, тупой, недобросовестный, он постепенно начинает привыкать к тому, что он такой и есть.

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

[Необходимо помнить, что каждый человек испытывает потребность в положительной оценке результатов своей деятельности другими людьми. Эта потребность особенно выражена у детей. Низкая оценка всегда огорчает ребенка. Не учитывать этого обстоятельства нельзя хотя бы потому, что отрицательные эмоции, которые испытывают дети, определяют в большой мере их отношение к учению, школе, учителю, товарищам, а также к себе.]

Учителя, проработавшие в школе даже один год, уже знают: в классе что ни ребенок — то новый характер, требующий к себе определенного подхода. Есть ученики, быстро реагирующие на все, а есть дети с замедленными реакциями, вялые. При одинаковом уровне знаний они обладают разной готовностью выразить их вовне. Первые сразу же по вызову педагога готовы к ответу, вторым требуется некоторое время на «раскачку», на ориентацию. Ясно, что последние требуют к себе более терпеливого отношения. Многочисленные наблюдения показывают, что ответы на уроках зависят не только от сложности задаваемых вопросов и их

формулировки, но и от тона, которым вопрос задают. В этом тоне учащийся всегда улавливает отношение к себе: хочет учитель помочь ему или, наоборот, поймать, уличить в незнании.

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

В воспитании и обучении детей учителю следует прежде всего ориентироваться на то положительное, что безусловно есть в каждом. В особенности это относится к тем детям, у которых имеются большие пробелы в воспитании и знаниях и которые вследствие этого наиболее трудны для учителя. Всей системой отношения к этим детям учитель должен доказывать, что каждый из них может стать лучше и что учитель готов ему помочь.

Педагогический такт заключается вовсе не в том, чтобы закрывать глаза на недостатки ребенка и говорить ему одни комплименты. Уважение к личности — не снисходительность, а прежде всего требовательность к ней. Но фиксировать внимание ребенка на недостатках в учении и поведении следует в такой форме, чтобы не подавлять, не унижать его, а взывать к его достоинству, открывать перед ним возможность стать другим. В этом и проявляется подлинный гуманизм и оптимизм советского учителя.

КАК ФОРМИРОВАТЬ И ИЗМЕНЯТЬ САМООЦЕНКУ

УЧЕНИК ОЦЕНИВАЕТ САМ СЕБЯ

Как видно из изложенного выше, воспитательное воздействие обучения на личность ребенка определяется не только содержанием учебных предметов и используемыми методами обучения, но и всей системой отношений, складывающихся в процессе обучения между учениками и учителем, а также между самими учащимися. Среди этих отношений основное место занимают те, которые связаны с оценкой учителем знаний ученика, степени успешности его учения, его возможностей и необходимых для учебной деятельности личностных качеств.

Среди факторов, определяющих успешность учебной деятельности, одно из основных мест принадлежит самооценке.

Самооценка как отношение ребенка к своим возможностям, результатам деятельности, личностным качествам не изначально заложена в нем. Как уже говорилось, она складывается и изменяется в процессе воспитания, деятельности. Но, однажды сложившись, она определяет место ученика среди других, его отношение к собственным удачам и неудачам, поведению в целом. Она определяет отношение ребенка ко всем его жизненным задачам и прежде всего к учению. Поэтому, когда мы сталкиваемся с неумением ученика преодолевать интеллектуальные трудности, то причину следует искать не только в свойствах его ума, но и в особенностях его самооценки.

Проблемы, связанные с педагогическим воздействием на учебную деятельность ребенка, могут быть успешно решены только с учетом особенностей его самооценки.

При неправильно сложившейся самооценке, когда ребенок непреднамеренно преуменьшает или преувеличивает уровень своих достижений, его личность претерпевает большие изменения. Он становится неуверенным в себе, повышенно тревожным или непроницаемым для критики, нечувствительным к собственным ошибкам.

В связи со сказанным существенное значение приобретает вопрос о способах формирования самооценки у школьника, а в случаях, когда она искажена, о приемах ее преобразования.

В основу предпринятых нами поисков этих приемов был положен принцип включенности ученика не только в деятельность, но и в оценку ее результатов.

В одной из московских школ на протяжении года все дети начальных классов, в том числе и первоклассники, выполняя классные и домашние задания, должны были оценить их сами до того, как отдать на проверку учителю. После того как работы проверял и оценивал учитель, обсуждались случаи несовпадения оценок, выяснялись основания, на которых строили самооценки дети, и показатели, по которым оценивал работы учитель.

В каждом классе сразу же обнаруживался значительный про-

цент детей, самооценки которых не совпадали с оценкой их работ учителем. В первом классе таких детей оказалось около 60%, во втором — 34%, в третьем — 28%. В основном самооценки этих детей оказывались выше учительских оценок.

Однако привлечение детей к оценке результатов своей деятельности привело к тому, что количество несовпадений стало уменьшаться из месяца в месяц. К концу учебного года детей, оценивавших свои работы неправильно, в первом классе оказалось 18%, во втором — 14%, в третьем — 8%.

В трех параллельных классах, в которых выполняемые детьми работы оценивались только учителем, количество учеников, оценивавших свои работы неправильно, к концу года уменьшилось незначительно.

Это убедительно свидетельствует о том, что включение ученика в оценку достигаемого им результата играет важнейшую роль как в усвоении требований, которым должны удовлетворять выполняемые учебные задания, так и в формировании у него критического отношения к получаемому результату, верного представления об уровне своих учебных достижений.

Полученные в описанном эксперименте материалы побудили нас к дальнейшему поиску оптимальных приемов включения учащихся в оценку своих достижений.

Присутствуя на уроках литературы в средних и старших классах, где учитель обсуждал с учащимися написанные ими сочинения, мы видели эффективное воздействие на становление самооценки конфликтных ситуаций, ситуаций спора, в которых сталкиваются различные точки зрения. Мы были свидетелями того, как в возникающих дискуссиях учащиеся вновь возвращались к своим работам и либо отстаивали свои позиции, либо соглашались с критическими замечаниями товарищей. В ходе споров обнаружилось еще одно интересное обстоятельство: многие ученики, участвуя в обсуждении работы товарища, выражали желание вернуться к пересмотру собственной работы еще до того, как она становилась предметом обсуждения. Становилось очевидным, что важным показателем правильной самооценки является готовность сквозь призму требований, предъявляемых к работе, выполненной дру-

гим, критически пересмотреть собственную работу. Возник вопрос: как стимулировать этот процесс? Каким образом поставить учащегося перед необходимостью высказать оценочные суждения в адрес не только товарища, но и в свой собственный? Задача оказалась непростой, особенно применительно к детям младшего школьного возраста.

Мы предприняли попытку решить эту задачу на уроках труда в первых и вторых классах.

Изготовленные на этих уроках изделия из картона, бумаги, дерева до того, как их оценивал учитель, раздавались на взаимную оценку детям. После оценки работы товарища ученику вручали предмет, изготовленный им самим, и просили также рассмотреть его и оценить. Здесь очень ярко выступило расхождение между требованиями к другому и к самому себе.

Из беседы с Витей А. (первый класс).

Учитель. Витя, вот коробочка, которую сделал Сережа К. Рассмотрй ее и скажи, хорошо ли она сделана?

Витя. Не очень хорошо. Вот здесь (показывает) криво. И еще он неправильно склеил. Вот здесь клей виден — он нагрязнил. И еще он плохо сделал — она расклеится. Он не старался, это сразу видно.

(Коробочка, которая «рецензировалась», была выполнена очень хорошо; учительница поставила за нее пятерку. Недостатков, о которых говорил Витя, по существу, не было. Его собственная коробочка была гораздо хуже.)

Учитель. А вот твоя коробочка. Она тебе нравится?

Витя (после паузы). Не очень нравится. У меня тоже неправильно склеено и вот здесь тоже грязно.

(Витину работу учительница оценила тройкой, но он об этом пока не знал.)

Учитель. А как ты думаешь, чья коробочка лучше — твоя или Сережина?

Витя (после паузы). Не знаю. Наверное, Сережина. Я другую сделаю дома, я эту порву.

На начальном этапе во всех случаях работа учеников-«рецензентов» не отвечала тем требованиям, которые они предъявляли

к изделию, выполненному товарищем. В дальнейшем в экспериментальных классах, где на протяжении года дети оценивали изделия друг друга, а затем каждый предмет оценивался самим «автором», критическое отношение детей к собственным работам неуклонно возрастало. Одновременно снижалась чрезмерная критичность при оценке работ товарищей. В тех же классах, в которых дети не привлекались к оценке выполненных заданий, сдвиги в критическом отношении детей к себе оказались незначительными.

В первых и вторых классах, где проводился этот эксперимент, детей привлекали также к взаимсоценке и самооценке чтения и пересказа текстов.

В третьих и четвертых классах оказалось возможным организовать взаимное рецензирование и саморецензирование в письменной форме заданий, выполняемых на уроках русского языка (изложений, сочинений).

Приведем для примера несколько таких рецензий.

«Я считаю, что Ирина С. написала на 4, потому что она сделала одну ошибку. Она написала: «Что я видела в городах», а надо написать: «Что я видела в городе». И еще она немного нагрязнила. Сформление у нее хорошее» (третий класс).

«Я считаю, что Ире М. надо поставить троечку, потому что у нее буквы-каракули, пляшут с бока на бок и еще у нее ошибка. Она очень мелко пишет — это плохо» (третий класс).

Сопоставление каждой рецензии с работой, выполненной ее автором, обнаруживало обычно, что его собственная работа не удовлетворяла тем требованиям, которые он предъявлял к работе товарища. Чтобы столкнуть детей с этим фактом, каждому ученику после оценки им работы другого возвращалась для повторного рассмотрения его собственная. И тогда оказывалось:

«Я прочитала свое изложение и увидела, что написала не так хорошо, как думала. У меня есть исправление, я вылезла за поля. Я нашла еще ошибку. Написала «в городи», а надо «в городе». Я заслужила отметку не 4, как я раньше думала, а тройку» (четвертый класс).

«После того как я прочитал сочинение Игоря К., я прочитал

свое сочинение. Я написал тоже мало. Я нашел у себя тоже две ошибки, мне надо поставить тоже тройку, а не «четыре» (четвертый класс).

Из приведенных саморецензий видно, что после оценки работы другого при повторном рассмотрении своих сочинений учащиеся существенно изменили отношение к результату собственной деятельности.

Каждый ученик с учетом сделанных другими замечаний по его работе и недостатков, которые он сам обнаружил при ее повторном просмотре, писал каждый раз новый вариант сочинения, всегда гораздо лучший. Это подтвердило эффективность включения ребенка не только в исполнение задания, но и в его оценку.

Взаимное рецензирование показало также, что воспитание критического отношения к результатам своей деятельности предполагает выход за пределы отношений между одним учащимся и учителем, определенную организацию межличностных отношений, взаимодействие между членами детского коллектива. В ходе взаимного и совместного обсуждения результата решения задачи и вырабатывается такой важнейший способ отношения к своей деятельности, как критичность и требовательность к себе. Возникновение этого отношения знаменует новый уровень в развитии самооценки школьника.

НАДО ЛИ СРАВНИВАТЬ ДЕТЕЙ МЕЖДУ СОБОЙ?

В процессе обучения и воспитания в школе неминуемо складываются условия, стимулирующие постоянное сравнение одного ребенка с другими. В процессе этого сравнения достижения и неудачи каждого становятся известными всем остальным. На уроках то и дело раздается: «Послушай, как Игорь читает: и громко, и выразительно, и без ошибок, а ты слова пропускаешь и невнятно читаешь, тебя слушать неинтересно»; «Вот как написала Наташа Р. И грамотно, и чисто. Какая она умница! А Зина К., как всегда, грязно, неряшливо, с ошибками. Что с нее возьмешь?»

Постоянное подчеркивание недостатков одних детей и до-

стоинств других неблагоприятно сказывается на личностном развитии детей. У тех, которых учитель всегда демонстрирует как образец, возникает чувство превосходства над другими. У тех же детей, на которых чаще всего ссылаются как на пример того, «как не надо», — теряется вера в себя.

В. А. Сухомлинский, подчеркивая, насколько важно воспитывать людей, обладающих чувством собственного достоинства, писал: «Следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педагогического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной проверкой (контролем), ежечасным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления, то есть таких душевных сдвигов, которые приводят к огрублению души, утрате чуткости...»¹.

Все сказанное сталкивает нас с естественным вопросом: целесообразно ли вообще в учебно-воспитательном процессе сравнивать детей между собой, а если сравнивать все-таки нужно, то на какой основе, по какой программе? При каких условиях сравнение оказывается наиболее эффективным для формирования личности?

Ответы на эти вопросы мы искали в специально организованном обучении. Для этого были выделены три первых класса.

В одном классе каждого ребенка на протяжении всего учебного года сравнивали только с ним самим. Успехи или неудачи ребенка не сопоставлялись с результатами, которых достигали другие. Только самому ученику сообщалось о степени успешности его учебной деятельности, о его продвижении. Поскольку и в этой ситуации деятельность ребенка осуществлялась не в индивидуальном обучении, а в классе, то естественно, что социальная природа учебно-воспитательного процесса здесь сохранялась.

В другом классе сравнение осуществлялось по другой программе. Успехи одного ребенка сравнивали здесь с успехами или неуспехами другого. с тем лишь различием, что сопоставляли рав-

¹ В. А. Сухомлинский. Рождение гражданина. М., «Молодая гвардия», 1971, с. 191.

ного с равным ему по возможностям (способностям), но в силу определенных личностных качеств (степени старательности, организованности, дисциплинированности) достигающим в учении других результатов. В этих случаях все оценки, замечания высказывались с целью показать, что отставание или успех в учении зависят от отношения к работе.

В третьем классе сравнение детей никак не регламентировалось. Чаще всего учитель, как обычно, сопоставлял результаты хорошо успевающих с результатами отстающих.

На протяжении двух лет в каждом классе велись систематические наблюдения над детьми. Специально изучались эмоциональные реакции учеников на оценки учебной деятельности, отношения, которые складывались между детьми с разной успеваемостью, а также самооценки детей.

Наиболее благоприятная картина по всем перечисленным показателям обнаружилась в том классе, в котором сравнивались дети, обладающие приблизительно одинаковыми способностями, но достигающие в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению. Сравнение здесь не принижало ребенка, а, наоборот, обнаруживало перед ним его возможности (если он только этого захочет, то выполнит работу прекрасно, у него есть для этого все предпосылки). Для того чтобы это подтвердить, учитель не выставял ученику отрицательной оценки, добиваясь того, чтобы он достиг хорошего результата, который доводился до сведения класса. В этом классе, где никого особенно не превозносили и никого не принижали, детей с неправильной самооценкой оказалось гораздо меньше, чем в других, и отношения между учениками были наиболее доброжелательными. Этот класс, как подчеркивали учителя и вожатые, был наиболее дружным.

Близким к этому по перечисленным показателям оказался класс, в котором каждый ребенок сравнивался только с самим собой. Конфликтов, связанных с недовольством ученика поставленной учителем оценкой, а также конфликтов между детьми, связанных с преимущественным положением одних и приниженностью других, в этом классе также не наблюдалось.

Совсем другая картина создалась в том классе, где учитель в основном сопоставлял результаты учения хорошо успевающих с результатами отстающих. В этом классе уже к концу первого года обучения детей, неправильно оценивающих результаты своей учебной деятельности (т. е. детей с повышенной или пониженной самооценкой), оказалось в два раза больше, чем в классах, о которых шла речь выше.

Следовательно, сравнение детей не должно носить случайного, стихийного характера. Его следует применять как важнейший способ воздействия на учебную деятельность и личностное развитие детей, со строгим учетом их индивидуальных особенностей, в частности, способностей и отношения к учению. Сравнивать детей надо так, чтобы не возвышать одних и принижать других, а стимулировать детей к достижению лучших результатов и совершенствованию своей личности.

НЕУСПЕВАЮЩИЙ В РОЛИ «УЧИТЕЛЯ»

Изучение неуспевающих и недисциплинированных школьников показывает, что их плохое поведение является чаще всего реакцией на неуспех, формой протеста против сложившегося отрицательного отношения к ним со стороны учителя и сверстников. Утрата позиции в коллективе влечет за собой и изменения в самой личности ребенка, в частности, нарастание неуверенности в себе и снижение самооценки.

Как уже подчеркивалось, ребенок обучается и воспитывается не с глазу на глаз с педагогом, а в коллективе, в котором происходит постоянное, подкрепляемое оценками учителя сравнение детей между собой. Поэтому неуспевающий, как и все другие дети, выставляется постоянно как бы на социальное «обозрение», оказывается в оценочной ситуации. Поскольку оценки учителя (в особенности в младших классах) являются мерилом, принимаемым всеми детьми, то для неуспевающего эта ситуация оказывается весьма неблагоприятной. Он сразу же в смысле своей социальной позиции — позиции ученика — оказывается рангом ниже других.

Естественно, что ребенок младшего школьного возраста еще не умеет разобраться в себе, оценить объективно свои возможности и осознать причины отставания. Начиная испытывать ущербность, он вначале внутренне не соглашается с положением, в котором он фактически оказывается в классе, стремится сохранить веру в то, что его неудачи временные, и объяснить их объективными обстоятельствами. На вопрос: «Как ты учишься?» — эти дети посторонним обычно отвечают: «Учусь средне».

Трудности и неудачи в решении учебных задач, усугубляемые отрицательными оценками учителя и соучеников, влекут за собой нарастание отрицательного отношения к учению, а это в свою очередь приводит к еще большему снижению уровня учебной деятельности и еще худшим оценкам.

Учитель, кровно заинтересованный в том, чтобы все дети успевали, стремится занять действенную позицию по отношению к отстающему ученику. Он всячески пытается помочь такому ребенку в учении. Реализуется это в различных формах дополнительных занятий, которые, как известно, проводятся в классе или в группах продленного дня. Успевающие после уроков покидают школу — обедают, гуляют, выполняют домашние задания. Не успевающие остаются в школе; учебный день их на несколько часов продлевается¹.

Проработав пять часов с классом, учитель, естественно, не располагает свежими силами для того, чтобы терпеливо, спокойно заниматься дополнительно с этим трудным, своеобразным контингентом детей. Ребенок, тоже достаточно уставший за день, становится еще более безразличным и пассивным. Учитель и на этих занятиях с еще большей резкостью подчеркивает его неумение справиться с тем, что доступно другим детям. Выполнив, в лучшем случае с большой помощью учителя, без всякого интереса учебное задание, уставший, нервно истощенный ребенок покидает класс с тем, чтобы на следующий день все началось сначала.

¹ Автор наблюдал неуспевающих, учебный день которых длился с 8.30 часов утра до 9 часов вечера.

Учитель взывает и к помощи родителей. Именно о неуспевающих детях чаще всего говорится на родительских собраниях, и таким образом неуспехи этих школьников становятся известны не только всем соученикам, но и всем родителям. Родители отстающих учеников (как и их дети) переживают состояние глубокой недовольности, ущербности, обиды.

Матерей или отцов этих детей часто вызывают в школу для индивидуальной беседы. Иногда в отсутствие ребенка, а чаще всего при нем дается самая отрицательная характеристика его поведения и учения. О нем говорят как о невнимательном, недисциплинированном на уроках, не выполняющем домашних заданий, неспособном и рекомендуют принять меры, чтобы он не оказался в числе второгодников.

Родители, подстегнутые выговором учителя, пытаются исправить положение. И здесь каждый действует по-своему. Одни запирают ребенка после школы в квартире и не разрешают гулять («Сиди учи»); другие лишают его всех удовольствий (телевизора, кино, театра); третьи — и это самый «лучший» вариант — приказывают ребенку ждать их прихода с работы и пытаются сами взяться за его обучение. Но учить надо уметь, так же как и лечить. Не владея методическими приемами объяснения учебного материала, родители обычно не могут удовлетворительно справиться с этой задачей. Сталкиваясь с нерадостью сына или дочери и со своей педагогической беспомощностью, они начинают нервничать и опять же говорить ему, что по сравнению с другими детьми он тупой, ленивый, невнимательный.

Как ни важна роль семьи в воспитании ребенка, в случаях, когда отставание в учении зашло далеко, ее помощь обычно малоэффективна. Низкая успеваемость становится источником постоянных конфликтов между родителями и ребенком. Наказание, которое его ожидает дома, обостряет реакцию ученика на плохую оценку в школе. Отрицательное отношение к учению и школе нарастает.

Оставаясь в пределах этого порочного круга, изменить сколько-нибудь существенно облик и деятельность неуспевающего школьника не удастся. Очевидно, для решения этой проблемы

требуется тщательный психологический анализ той системы отношений, которая превратила ученика в хронически неуспевающего.

Многочисленные психологические и педагогические исследования обнаруживают многообразие причин неуспеваемости и их сложное переплетение. Одной из важнейших среди них является сдвиг в личности ребенка, совершившийся в силу того, что самые начальные неуспехи в учении, «подкрепляемые» систематическими отрицательными оценками главного авторитета класса — учителя и еще более низкими оценками со стороны успевающих детей, неминуемо ведут к изменению социально-личностной позиции ученика в классе и к неуклонному падению его самооценки.

В итоге, хотя ребенок и посещает ежедневно школу, учебная деятельность для него уже перестала быть основной, ведущей, потому что он не может с ней справиться и потерял к ней интерес. Оставаясь в школе, он, по существу, уже потерял социальную позицию ученика.

Поэтому работа с такими детьми должна быть направлена не только на восполнение пробелов в их знаниях, умениях и навыках, но и на изменение социальной позиции. Через организацию новой деятельности, через изменение системы отношений ребенка с коллективом надо добиться положительных сдвигов в его отношении к учению и в результате повысить его учебные успехи.

Нами была предпринята попытка через изменение социально-личностной позиции ученика повлиять на уровень его учебной деятельности.

Суть эксперимента состояла в том, что неуспевающему ученику более старшего класса доверялось оказывать помощь неуспевающему младшего класса. В психологическом плане это означает резкое изменение социально-личностной позиции ребенка, характера его деятельности и отношения к себе. Из ставшей привычной для него позиции слабого, отстающего, ущербного, а в глазах многих даже безнадежного он сразу ставился в позицию более сильного, более знающего, способного обучать другого и самостоятельно оценивать его достижения.

Мы исходили при этом из следующих предположений.

Во-первых, здесь создаются объективные предпосылки для повышения самооценки, уверенности в себе, укрепления чувства собственного достоинства, что должно неминуемо сказаться не только на отношении ребенка к себе, но и на отношении других к нему. Поскольку роль «учителя» возлагается на ученика, который потерял интерес к учению и надежду идти в ногу со своими сверстниками, то новая позиция, в которую он ставится, должна существенно сказаться на общем строе его личности.

Во-вторых, роль «учителя» ставит неуспевающего перед необходимостью самому овладеть тем учебным материалом, которому он должен обучить другого, причем овладеть в такой степени, чтобы суметь объяснить другому суть задания и приемы его выполнения. Готовясь к занятиям и проводя их, неуспевающий «учитель» решает тем самым и другую «сверхзадачу» — восполняет пробелы в собственных знаниях.

Мы предполагали также, что изменение социальной позиции, переживание успеха, приобретая устойчивый характер, должны сказаться также и на общем отношении к учению, стало быть, и на усвоении текущего материала, изучаемого в классе.

Основная роль по-прежнему остается за учителем, который хорошо знает характер и причины отставания ученика; только он может наметить конкретную программу работы с учеником, а также проследивать влияние этих занятий на продвижение ребенка.

В эксперименте участвовали две возрастные группы детей: неуспевающие более младшего класса в роли учеников и неуспевающие более старшего класса в роли «учителей». Разумеется, неуспевающие, выступающие в роли учеников, участвуя в этих занятиях, извлекали из них определенную пользу, продвигались в учении. Ниже мы охарактеризуем особенности отношений, складывающихся в этой ситуации между «учителем» и учеником. Однако основной замысел заключался в том, чтобы проследить, как продвигается неуспевающий ученик, принимающий на себя роль «учителя», какие изменения происходят в его умственной и личностной сферах.

Педагогами вторых — четвертых классов были выделены группы детей, характеризующихся устойчивой неуспеваемостью. Неуспевающие четвертых классов прикреплялись для проведения дополнительных занятий к неуспевающим третьих классов, неуспевающие третьих классов — к второклассникам, неуспевающие вторых классов — к отстающим первоклассникам. Коллективу класса это было неизвестно.

Началу занятий предшествовала беседа экспериментатора с неуспевающими каждого класса. Игнорируя факт отставания этих детей (делая вид, что ему это неизвестно), он сообщал им, что в классе ниже того, где они обучаются, есть дети, которые испытывают большие трудности в учении и нуждаются в помощи. «К вам я и обращаюсь с просьбой помочь этим детям. Каждый из вас будет прикреплен к одному или к двум ученикам и будет с ними два раза в неделю после уроков заниматься дополнительно».

Так как это предложение было для детей неожиданным и в известной мере противоестественным, то представляла интерес сама реакция детей на обращение экспериментатора. Здесь обнаружились значительные различия, обусловленные «стажем» неуспеваемости и связанной с ним самооценкой ученика.

С наибольшей готовностью приняли задачу неуспевающие второклассники: их глаза оживились, на лицах появились улыбки. В ответ на вопрос, согласны ли они взяться за работу, последовали возгласы: «Да, да, будем, будем их учить хорошо». Совсем иной была реакция неуспевающих третьих и в особенности четвертых классов. Удивление и заинтересованность обнаружили только некоторые из них. Большинство же насторожилось, призадумалось, а некоторые, испытывая неловкость, потупили взгляд. Тогда психолог сказал, что вполне понимает их, что задача, которая перед ними ставится, — помочь более слабому в учении — отнюдь не простая, но что в одиночестве они оставлены не будут. Учитель того класса, с детьми которого они будут заниматься, будет им помогать постоянно.

«Учителям» было сказано, что каждый из них должен завести дневник, в котором отмечать дату занятия, содержание («решалась задача», «писался диктант»), отмечать, как вел себя ученик, был

ли он внимателен, активен и как справился с заданием, какую получил оценку. Было сказано также, что у каждого «учителя» должна быть специальная тетрадь для самоподготовки к занятиям, где должно быть заранее записано решение задачи, которую будет решать его ученик, записан текст диктанта, который он будет ему диктовать, и т. п. «Учитель» должен также проследить за тем, чтобы и у ученика была заведена специальная тетрадь для занятий; в этой тетради по каждому выполненному учеником заданию «учитель» должен выставить ему оценку.

Такая инструкция настраивала «учителей» на деловой лад. Она имела своей целью с самого начала пресечь возникавшие у детей с пониженной самооценкой мысли о собственной несостоятельности, «некредитоспособности».

Далее дети-«учителя» поступали в распоряжение учителя того класса, с отстающими которого они должны были заниматься. Педагог прикреплял ученика старшего класса к одному-двум неуспевающим. Учитывая характер и степень отставания своих учеников, учитель намечал индивидуальную программу занятий с ними. За два дня до занятий дети-«учителя» получали на карточках задания, которые они должны были сначала сами выполнить дома. С выполненным заданием они являлись к педагогу, который, проверив степень их готовности, допускал их к занятиям.

На дополнительных занятиях присутствовали как учитель, так и экспериментатор, однако в занятия они не вмешивались; как это было видно ученикам, каждый из них был занят своим делом. Учитель, как обычно, после урока проверял тетради; психолог же, выполняя программу наблюдений, что детям было незаметно, вел записи. Полная инициатива на этих уроках принадлежала школьнику-«учителю». Он знал, что учитель присутствует здесь на тот случай, если потребуется его помощь.

Сразу же обратил на себя внимание тот своеобразный психологический климат, который характерен для отношений, складывающихся на этих дополнительных занятиях между неуспевающими-«учителями» и их учениками. Особенность этих отношений наиболее отчетливо выступала при сопоставлении их с теми, которые наблюдались в аналогичных группах, созданных по принципу:

«учитель» — отличник, ученик — неуспевающий. Многие отличники тяготились возложенной на них обязанностью, открыто в присутствии отстающего принижали его, подчеркивая его несостоятельность, тупость. Иной стиль отношений складывался между детьми в группе, где отстающие помогали отстающим. Здесь «учитель» гораздо более терпеливо относился к неудачам своего ученика, который, в свою очередь, не чувствовал себя приниженным; у него хотя и медленно, но неуклонно нарастала уверенность в себе.

Самым высоким баллом, которым отличники оценивали работы своих подопечных, была тройка. «Учителя»-неуспевающие ставили своим ученикам преимущественно четверки и пятерки. Стремление неуспевающего ученика оценить работу товарища возможно более высоким баллом является свидетельством максимальной доброжелательности неуспевающего-«учителя» к своему ученику, его стремления (пусть не вполне осознанного) повысить самооценку своего подопечного. Он как бы дарит другому то, в чем так сильно нуждается сам.

Увлеченность ролью учителя у большинства детей неизменно нарастала. Не приходилось напоминать им о необходимости подготовиться к занятиям, прийти за заданием и выполнить его дома.

Из беседы с Витей А. (четвертый класс).

Экспериментатор. Ну, как ваши дела? Доволен ли ты занятиями? Нравится ли тебе заниматься с Володей или ты хотел бы, чтобы тебя кто-нибудь заменил?

Витя. Хорошо, нравится. Не хочу, чтобы заменили, сам хочу учить его.

Экспериментатор. А почему тебе хочется с ним заниматься, чем это тебе нравится?

Витя. Нравится помогать, нравится ставить хорошие оценки. Сам сначала учу то, что учили в третьем классе.

Из беседы с Мариной С. (четвертый класс).

Марина. Мне нравится учить Иру, объяснять ей. Когда она сама потом правильно решает, я радуюсь. Нравится оценки ставить. И сама тоже все учу.

Экспериментатор. А какие оценки тебе больше нравится ставить?

Марина. Нравится 4 и 5.

Экспериментатор. А если твоя ученица не заслуживает 4 или 5, то как тогда?

Марина. Тогда я говорю, чтобы она старалась, подумала хорошо, переписала все сначала, и потом ставлю 4 или 5.

Экспериментатор. А двойки ты иногда ставишь ей?

Марина. Нет, двоек никогда не ставлю, не хочу расстраивать. Когда она не старается, я ее заставляю переделать, говорю строго, чтобы старалась.

Вникая в ответы детей, нетрудно узидеть, что неуспевающий ученик ценит работу «учителя», которая ему доверяется, главным образом за то, что она дает ему возможность самоутвердиться, почувствовать себя по сравнению с другими более сильным, получить право, которое ему до сих пор не давалось, — оценивать другого. Об этом в первую очередь и говорили дети: нравится учить, искать ошибки, ставить отметки. Вместе с тем они понимали, что эти занятия небесполезны и для них самих («сам учу», «сам повторяю»).

Хотя работа была построена таким образом, чтобы вызвать прежде всего сдвиг в личностном строе ребенка, но не это предусматривалось как конечный результат. Основная же цель состояла в том, чтобы поднять уровень учебной деятельности ребенка, вывести его из категории неуспевающих.

Проводимые совместно с учителями систематические наблюдения за детьми в процессе этих занятий делали нас свидетелями роста и укрепления в детях тех личностных качеств, которые являются необходимыми предпосылками успешной учебной деятельности. Настороженный, робкий неуспевающий ученик-«учитель» от занятия к занятию приобретал все большую уверенность в себе, становился все более активным и требовательным к своему подопечному. Снисходительность, которую он проявлял вначале, снижалась. Среди выставляемых им пятерок и четверок появлялись уже тройки, а иногда и двойки. Среди аргументов, являющихся основанием для оценки выполненного задания, все меньшее ме-

это занимали сочувствие, жалость и все большее — отношение к учению и реальный уровень решения задачи (правильно, неправильно, количество ошибок).

Постепенному вхождению неуспевающего в роль «учителя» сопутствовали изменения в его собственной учебной работе. Дети-«учителя» становились все более собранными, активными, обязательными. Изменению в их отношении к собственной учебной деятельности, как это обычно бывает и на что мы рассчитывали, начинали сопутствовать реальные сдвиги в самом процессе усвоения. Дети-«учителя» добровольно оставались в классе, чтобы в присутствии учителя выполнять домашние задания. Сталкиваясь с трудностями, обращались к нему, тогда как раньше, чтобы не обнаружить свое незнание, всячески этого избегали.

Позиция «учителя», в которую был поставлен неуспевающий, позволяла ему восполнить пробелы в собственных знаниях. Становясь способным обучать другого, он обретал уверенность в себе.

Повышающаяся самооценка превращалась при таких условиях в важнейший фактор изменения отношения к учению, а в результате — и успешного усвоения учебных знаний и навыков.

Работа педагога, который не сам проводит дополнительные занятия, а готовит к ним детей-«учителей», значительно усложняется. Подготовить ребенка к этим занятиям — значит не только решить с ним учебную задачу, над которой ему придется потом работать с другим учеником, но и обучить его руководить поиском способов ее решения. Это означает заранее предвидеть трудности, с которыми встретится ученик при выполнении учебного задания.

Психологический анализ неуспеваемости показывает, что она определяется взаимодействием интеллектуальных, социально-психологических и личностных факторов.

Отставание ребенка от своей группы при выполнении учебных заданий необходимо влечет за собой изменения в его личности, частности, понижение самооценки. Ребенок начинает ощущать неуверенность не только в отношении возможности решить какую-либо грамматическую или арифметическую задачу, с которой

ми успешно справляются другие, но и в отношении своей личности в целом.

Двоечник — не только тот, кто занимает низшую ступень в пятибалльной шкале, измеряющей уровень учебных успехов. Ведь эта шкала имеет социальный подтекст. Она определяет требования к ученику со стороны общества, школы, учителя, родителей и его неспособность (в отличие от других!) удовлетворить требования. Это неизбежно ставит его на последнее место среди его сверстников. Он оказывается худшим в глазах других, не желает быть таким в собственных глазах. Ребенок пытаетсястоять собственное достоинство, и именно это стремление вызывает его отрицательное отношение к учению: стремление уйти из оценок ситуаций, повышенную аффективность или, наоборот, заторможенность. Учитель всегда должен видеть в неуспеваемости не только того, кто не справляется с учебной программой, но и личность, в которой хронический неуспех оставляет душевный след, не проходящий бесследно для будущего.

Борьба за овладение знаниями и навыками, необходимая для будущего гражданина, должна неразрывно соединяться с борьбой за личность этого гражданина — жизнестойкую и жизнелюбивую, компетентную и ощущающую свое достоинство и ценность для социалистического общества.

Анна Израилевна Липкина

САМООЦЕНКА ШКОЛЬНИКА

Редактор Е. И. Соколова. Художник И. А. Огурцов. Технический редактор В. Н. Конюхов. Техн. редактор Т. В. Самсон. Корректор В. Е. Капинина.

А 02472. Индекс заказа 62212. Сдано в набор 31/VIII-1976 г. Подписано в печать 1/XI-1976 г. Формат бумаги 70×108/32. Бумага типографская № 1. Бум. Печ. л. 2,0. Усл. печ. л. 2,80. Уч.-изд. л. 3,46. Тираж 247 800 экз. Издательство «Знание», 101835, Москва, Центр, проезд Серова, д. 4. Заказ 1519. Типография Всесоюзного общества «Знание», Москва, Центр, Новая пл., д. 3/11 коп.