

## СТАНАЎЛЕННЕ КАМПАНЕНТАЎ САМААЦЭНКІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ВА ЁМОВАХ АДУКАЦЫЙНАЙ ІНТЭГРАЦЫІ

*У артыкуле аўтары аналізуюць праблему асаблівасцей развіцця эмацыянальнага і кагнітыўнага кампанентаў самаацэнкі малодшых школьнікаў з нармальным і затрыманым псіхічным развіццём інтэграваных класаў. Раскрываюцца механізмы развіцця абгрунтаванасці самаацэнкі ў дзяцей у сувязі з працэсам самаацэньвання. Прадстаўлены характарыстыкі абгрунтаванасці самаацэнкі дзяцей на розных узроставых этапах навучання ў пачатковай школе. Абгрунтаванасць самаацэнкі выяўляецца ў павелічэнні аргументаў, якія звязаны са зваротам суб'екта да аналізу працэсу і вынікаў яго дзейнасці. Вынікі даследавання даюць магчымасць глыбей зразумець працэс інтэграцыі малодшых школьнікаў з затрыманым псіхічным развіццём ва ўмовах агульнаадукацыйнай школы.*

Аўтары часцей за ўсё адзначаюць, што асноўны шлях развіцця самаацэнкі – усведамленне ўласных дзеянняў праз ацэнку да самаацэнкі (Б.Г. Ананьеў, Л.і. Бажовіч, Л.С. Выгоцкі, І.С. Кон і інш.). У працах А.В. Захаравай, Т.Ю. Катрыч, А.І. Ліпкінай і іншых аўтараў адзначаецца, што галоўны паварот у арыентацыі на самаацэнку адбываецца ў малодшым школьным узросце. Менавіта ў гэтым узросце адбываецца інтэнсіўнае фарміраванне вучня як суб'екта дзейнасці, у прыватнасці, вучэбнай дзейнасці, ацэнка сябе набывае статус уласнай самаацэнкі, пачынае эмансціпавацца ад знешніх ацэнак.

Улічваючы выказанае палажэнне, а таксама тое, што ў малодшым школьным узросце ўпершыню, за ўвесь этап свайго развіцця, дзіця атрымлівае такую вялікую колькасць ацэнак, важных для яго і значных дарослых, можна выказаць меркаванне, што менавіта ў гэтым узросце перыферыяная частка самаацэнкі актыўна развіваецца. Непазбежнае з'яўленне складанасцей і праблем з вучобай інфармуюць дзіцяці аб тым, што “я не заўжды такі добры”. Улічваючы тое, што ўзаемазвяззі яшчэ вельмі блізкія, перыферыя самаацэнкі, як відаць, дзейнічае непасрэдна: “я дрэнна справіўся з заданнем – я дрэнны”. Адсюль імкненне дзіцяці абараніцца: ігнараваць, выцесніць ці рацыяналізаваць інфармацыю, несумяшчальную з імкненнем захаваць пазітыўныя адносіны да сябе. Дзіця не мае магчымасці самастойна аддзяліць пазітыўныя абагульненыя адносіны да сябе ад дыферэнцыраванай адэкватнай самаацэнкі ў вучэбнай дзейнасці. У гэтым яму павінен дапамагчы значны дарослы, аб чым сведчаць вынікі нашага эксперыменту. У сітуацыі, калі значны дарослы захоўвае станоўчыя цэласныя адносіны да дзіцяці, самаацэнка дзіцяці становіцца больш адэкватнай. Прычым асабліва важнымі з'яўляюцца высокія чакаемыя ацэнкі значных дарослых. Асноўным з'яўляецца цэласнае прыняцце яго, якое дзіця ўспрымае як любоў і пачуццё ўласнай значнасці [1].

У сучаснай псіхалагічнай літаратуры значнае месца займаюць даследаванні, якія датычацца рацыянальнага аспекту развіцця асобы малодшага школьніка, аднак забываецца, што на гэтым этапе дзеці з'яўляюцца нявольнікамі сваіх эмоцый, што яшчэ раз пацвердзілі вынікі нашага даследавання.

У нашай працы мы вывучалі структурныя кампаненты самаацэнкі: кагнітыўную складаючую самаацэнкі (вербалізаваныя ўяўленні дзіцяці аб сабе пры яе абгрунтаванні) і эмацыянальную складаючую (вышынныя характарыстыкі самаацэнкі). У адпаведнасці з агульнапрынятым палажэннем кагнітыўная складаючая самаацэнкі найбольш адчувальная да ўзроставых змен у гэты перыяд. Таму ў нашым даследаванні мы надаём ёй пэўную ўвагу [2; 3; 4].

Вывучэнне чакаемых ацэнак заснавана на вядомым псіхалагічным тэзісе: самаацэнка фарміруецца праз інтэграцыю сацыяльных ацэнак суб'екта акружэннем [1; 3; 4; 5].

Выбарку падвыпрабавальных склалі малодшыя школьнікі другіх, трэціх і чацвёртых інтэграваных класаў агульнаадукацыйных школ г. Магілёва. Агульная колькасць абследаваных – 216, з іх – 124 навучэнцы, якія нармальна развіваюцца, 92 – з цяжкасцямі ў навучанні, якія абумоўлены затрымкай псіхічнага развіцця.

Пасля таго як былі праведзены замеры ўзгодненасці самаацэнкі з “люстранымі” ацэнкамі значных другіх у малодшых школьнікаў з нармальным і затрыманым псіхічным развіццём інтэграваных класаў па методыцы “Лесвічка” [6], усе даныя мы падзялілі на тры групы.

Першая група самаацэнак характарызуецца раз'яднанасцю, канфліктным развіццём, калі чакаемыя ацэнкі ўсталёўваюцца на больш нізкіх узроўнях, чым уласныя. У другой групе самаацэнак чакаемыя і ўласныя ацэнкі ўсталёўваюцца на адным узроўні і ўзгадняюцца паміж сабой. Трэцяя група самаацэнак адрозніваецца тым, што чакаемыя ацэнкі значных другіх усталёўваюцца на больш высокім узроўні, чым уласныя, што інтэрпрэтуецца як наяўнасць псіхалагічнай засцярогі і з'яўляецца спрыяльным фактарам далейшага развіцця самаацэнкі.

Праведзены аналіз некаторых характарыстык абагульненых самаацэнак малодшых школьнікаў інтэграваных класаў дазваляе зрабіць адпаведныя вывады:

- узроставыя змены ва ўзгодненасці з самаацэнкай сведчаць аб тым, што да канца малодшага школьнага ўзросту канфліктнасць самаацэнак скарачаецца ў сувязі з чакаемымі ацэнкамі значных іншых;
- для ўсіх школьнікаў агульнай з'яўляецца наступная ўзроставая асаблівасць: скарачэнне да чацвёртага класа колькасці нізкіх чакаемых ацэнак настаўніка і бацькоў. Гэта значыць, што незалежна ад узроўню псіхічнага развіцця, з узростам у малодшых школьнікаў памяншаецца канфліктнасць самаацэнкі ў сувязі з нізкімі ацэнкамі бацькоў;
- пік нарастання нізкіх чакаемых ацэнак равесніка ў навучэнцаў інтэграваных класаў прыпадае на трэці клас;
- чакаемыя ацэнкі значных другіх, якія характарызуюцца наяўнасцю псіхалагічнай засцярогі (гэта значыць чакаемыя ацэнкі вышэй за самаацэнку), у пераважнай большасці фарміруюцца за кошт ацэнак бацькоў і равеснікаў;
- к чацвёртаму класу павялічваецца ўздзеянне чакаемых ацэнак равеснікаў і настаўніка на самаацэнкі падвыпрабавальных.

Паспрабуем прааналізаваць прычыны апісаных даных. Скажэнне відавочных фактаў, а значыць, ігнараванне рацыянальных тлумачэнняў адбываецца, хутчэй за ўсё, каб дагадзіць якім-небудзь эмацыянальным прычынам. Паколькі ж эмацыянальная складальная самаацэнкі ў большай ступені звязана з абагульненымі адносінамі да сябе, у структуру якіх уваходзяць чакаемыя ацэнкі значных другіх, прасачым магчымыя прычыны зніжэння апошніх.

Шмат якія аўтары, у прыватнасці, В.С. Мухіна, апісваючы псіхалогію ўспрымання школьнікам адзнак, адзначаюць той факт, што вельмі хутка адзнака са знака яго поспеху (няпоспеху) у пазнавальнай дзейнасці ператвараецца ў знак, які ацэньвае яго асобу ў цэлым. Гэтаму спрыяе, безумоўна, рэакцыя дарослых. Бацькі і знаёмыя перш за ўсё пытаюцца ў дзіцяці, якімі адзнакамі ацэньваюць яго веды ў школе, прытым выказваюць задавальненне тады, калі чуюць аб самых высокіх адзнаках. Наконт іншых адзнак выказваецца расчараванне, якое аўтаматычна траўміруе дзіця. Настаўнік, які карыстаецца адзнакай у якасці педагагічнага інструмента, садзейнічае таму, што дзеці пачынаюць ацэньваць адно аднаго праз атрыманне адзнакі [3, с. 303].

Для малодшага школьніка значнымі дарослымі па-ранейшаму застаюцца бацькі і настаўнік. Як паказвае вопыт работы школьных педагогаў-псіхалагаў, для бацькоў поспехі дзіцяці ў школе часта з'яўляюцца асноўным крытэрыем яго каштоўнасці. Бацькоўская любоў яшчэ болей трансфармуецца ў "функцыянальную": "люблю за поспехі, паслухмянасць, стараннасць і не люблю, калі не можаш адпавядаць школьным патрабаванням". Каштоўная не сама асоба, а яе вучэбныя поспехі. Яшчэ зусім нядаўна школа таксама спрыяла гэтаму, падзяляючы дзяцей з малодшага школьнага ўзросту на больш "каштоўных"

("элітныя", гімназічныя класы), "сярэдніх" і зусім "некаштоўных" (спецыяльныя класы, класы выраўноўвання). Сучасная школа характарызуецца тым, што арганізацыя навучання і выхавання ў ёй абумоўліваецца рэалізацыяй прынцыпаў гуманізацыі, інтэграцыйнымі тэндэнцыямі ў адукацыі. Класы інтэграванага навучання маюць прызначэнне нейтралізаваць гэтыя негатыўныя вынікі раздзялення дзяцей. І хаця сучасная школа ставіць зусім іншыя мэты пры камплектацыі інтэграваных класаў, з вуснаў бацькоў, ды і саміх педагогаў, гэта гучыць прыкладна так, як і дзесяць гадоў назад. Усё гэта сведчыць аб тым, што наша грамадства, і нават такая перадавая яго частка, як педагогі, яшчэ знаходзіцца ў працэсе прыняцця новай для нас формы навучання. Унутры кожнага класа школьныя адзнакі таксама праводзяць мяжу паміж добра- і слабапаспяховымі дзецьмі. Прычым, на жаль, гэта становіцца здабыткам усяго акружэння. І першым жа пытаннем, якое часцей за ўсё задаюць дзіцяці: "Як ты вучышся?" – дарослыя ўмешваюцца ў інтымную сферу станаўлення асобы. У якім жа псіхатраўмуючым становішчы аказваюцца дзеці з цяжкасцямі ў навучанні? Відаць, настаўнікам і педагогам-псіхолагам патрэбна дадатковая асветніцкая работа з бацькамі, якая б растлумачыла значэнне раздзялення адносін да асобы цалкам і да яго асобных поспехаў і асаблівасцей для далейшага развіцця дзіцяці.

Яшчэ адзін значны дарослы для малодшага школьніка – яго настаўнік. Эксперымент паказвае: у кожнай узроставай групе даволі шмат дзяцей чакаюць нізкіх адзнак настаўніка. Розным для дзяцей, якія нарамальна развіваюцца, і школьнікаў з ЗПР з'яўляецца ўзрост максімальнага нарастання канфліктных самаадзнак, выкліканых нізкай ацэнкай настаўніка: для школьнікаў, якія развіваюцца нармальна, гэта другі клас, а для школьнікаў з ЗПР – трэці. У сувязі з гэтым трэба падкрэсліць, што неабходна ўдасканальваць сістэму змястоўнай ацэнкі паспяховасці школьніка ў вучэбнай дзейнасці. Замест колькаснага выражэння школьнай адзнакі, часта незразумелай вучню, настаўнік павінен ажыццяўляць якасны аналіз асвоеных вучнем галін ведаў і тых задач, якія ў бліжэйшы час стаяць перад ім. Нягледзячы на тое, што ў сучаснай педагагічнай тэорыі існуюць аналагі дадзенай ацэначнай сістэмы ў школе [7], усё ж на практыцы гэты вопыт часцей за ўсё не выкарыстоўваецца.

Важным этапам у засваенні вучэбнай дзейнасці, а таксама ў развіцці самасвядомасці дзіцяці з'яўляецца асваенне вучнем уменняў і навыкаў самастойнай змястоўнай ацэнкі сваіх дасягненняў. Як паказвае наш эксперымент, у сістэме навучання не ўдзяляецца неабходнай увагі развіццю здольнасці вучня да аналізу і ацэнкі сваіх рэзультатаў.

Акрамя вышэйпададзеных задач, у нашай працы мы займаліся даследаваннем характару абгрунтаванасці самаацэнкі малодшых школьнікаў інтэграваных класаў. Гэта абумоўлена тым, што адно з новаўтварэнняў малодшага школьнага ўзросту – рэфлексія знаходзіцца на тым узроўні развіцця, калі яна становіцца асновай, што матывуе сістэму самарэгуляцыі.

Асаблівасці абгрунтаванасці, якія характарызуюць кагнітыўную складаючую самаацэнкі малодшых школьнікаў, былі выяўлены з дапамогай метадыкі "Проба Дэ-Грээфэ". Пры гэтым была выкарыстана дыягнастычная працэдура, якую апісала А.І. Ліпкіна [8].

Пры якаснай апрацоўцы дадзеных, атрыманых у выніку прымянення метадыкі "Проба Дэ-Грээфэ", для аналізу абгрунтавання адказаў дзяцей мы выкарысталі элементы кантэнт-аналізу. З яго дапамогай былі вылучаны наступныя катэгорыі аргументацый самаацэнкі.

**Класіфікацыя абгрунтаванняў самаацэнкі**

<b>Катэгорыя</b>	<b>Апісанне і прыклады</b>
Адсутнасць тлумачэнняў	Маўчанне ў адказ, пацісканне плячыма, адмаўленне адказваць, адказы тыпу: “Я не ведаю”
Абгрунтаванні з указаннем на адсутнасць негатыўных якасцей, дрэнных паводзін	“Нікога не б’ю, нікому не перашкаджаю”, “Не б’юся”, “Я не сваволю, не крычу, не б’юся”, “Я не размаўляю на ўроку”
Абгрунтаванне з указаннем на станючыя вынікі ў дзейнасці, поспехі ў навучанні	“Я хутка выконваю заданні”, “Я выконваю ўсё, што гаворыць настаўнік, хутка рашаю задачы”, “Я шмат чаго ведаю, добра вучуся”
Агульная станючая ацэнка сваёй асобы	“Я добры”, “Я лепшы за ўсіх у класе”, “Я самы разумны ў класе”
Абгрунтаванні з указаннем на сярэднюю выяўленасць здольнасцей, поспехаў	“Поспехі ў навучанні сярэднія”, “У мяне сярэднія адзнакі па многіх прадметах”
Сітуацыйныя абгрунтаванні з указаннем на пэўныя сітуацыі	“Я толькі чатыры “дзсяткі” атрымаў учора і тры заўвагі”, “Я ўчора чацвёрку атрымала”, “Калі мы пісалі сказ, то М. дрэнна напісала, а я памылку не зрабіла”
Абгрунтаванні з указаннем на адмоўныя поспехі ў навучанні, дрэнныя паводзіны	“Дрэнна вучуся, у мяне няма нармальных адзнак”, “Я ведаю няшмат”, “У мяне не атрымліваецца добра вучыцца, дрэнна з матэматыкай”
Невыразныя абгрунтаванні: выражаюць няўпэўненасць дзіцяці	“Я штосьці ведаю, чагосьці не ведаю”, “Я часам сваволю, часам добра сябе паводжу”, “Я штосьці ведаю на ўроку, штосьці – не”, “Я не зусім яшчэ разумная”
Неаб’ектыўныя абгрунтаванні, якія не адносяцца да задання	“Яна трохі вышэй за мяне”, “Я заўсёды дапамагаю маці прыбіраць кватэру, сумкі цягнуць”

Якасная апрацоўка вынікаў складалася з падліку сумарнай частаты сустракаемасці выказванняў адпаведных катэгорый у малодшых школьнікаў, з падліку колькасці (%) падвыпрабавальных, якія выяўлялі тыя або іншыя выказванні.

Агульная лінія развіцця ведаў дзіцяці аб сабе ў малодшым школьным узросце выяўляецца ва ўзбагачэнні іх зместу, росце дыферэнцыраванасці, дакладнасці, абагульненасці, адасобленасці ад знешніх ацэнак. Да заканчэння малодшага ўзросту складваецца больш-менш устойлівая іерархія ўяўленняў аб сваіх уласцівасцях, уменнях, здольнасцях. Дзеці могуць адносна доказна і рознабакова ўявіць сябе як суб’екта дзейнасці. іншымі словамі, з’яўляецца выражаная здольнасць да рэфлексіі і абгрунтаванасці [2; 3; 4; 5; 8].

Ацэначнае ўяўленне аб сваіх ведах і ўменнях, пачуццях і станах паказвае рэфлексіўнасць у самаацэнцы. Уменне вылучаць і ацэньваць свае пачуцці і станы – паказчык развітай рэфлексіі. Абгрунтаванасць выражаецца ў здольнасці суб’екта аргументаваць, інтэрпрэтаваць свае якасці. Навучэнцы з розным узроўнем псіхічнага развіцця з розных умоў навучання ацэньваюць сябе па-рознаму. Таму зробім параўнальны аналіз узроставых асаблівасцей абгрунтаванасці даследуемых груп школьнікаў.

У рамках metodyкі “Проба Дэ-Грээфэ” акрэсліліся наступныя тэндэнцыі ў абгрунтаванасці самаацэнкі малодшых школьнікаў. Сярод адказаў другакласнікаў, незалежна ад узроўню псіхічнага развіцця і ўмоў навучання, паняцце “разумны-неразумны” надзялялася неадпаведным для свайго значэння зместам. Часцей за ўсё сустракаліся неадпаведныя абгрунтаванні ў адказах другакласнікаў з ЗПР. Так, “разумны – гэта добры, прыгожы, добра сябе паводзіць, слухае настаўніцу, не бегае на перапынку, добра чытае, правільна рашае задачы, заўсёды дзеліцца, піша прыгожа, не свавольчы”. Гэта значыць, характарыстыка “розум” выступае ў дзяцей такога ўзросту як абагульненая, уключае ў сябе такія якасці, як паслухмянасць, прыгажосць, сумленнасць, стараннасць. Другакласнікі, якія нармальна развіваюцца, лепей за іх равеснікаў з ЗПР, надзялялі паняцце “розум” зместам, які звязаны з іх школьнымі поспехамі або няўдачамі.

Яшчэ адна асаблівасць адказаў другакласнікаў, якая таксама часта сустракалася ў навучэнцаў з ЗПР, – гэта выкарыстанне для тлумачэння зададзеных якасцей у большасці выпадкаў канкрэтных сітуацый, напрыклад: “разумны, таму што ўчора сам рашыў задачу і настаўніца паставіла добрую адзнаку”, “неразумны, таму што, калі А. сёння вызвалі да дошкі, ён маўчаў і не ведаў, што адказаць”.

Да трэцяга класа ў школьнікаў з нармальным развіццём і некаторай часткі навучэнцаў з ЗПР інтэграваных класаў змест адказаў істотна змяняецца, з’яўляецца больш адэкватных па змесце характарыстык: “разумны, таму што здольны хутка і правільна рашаць задачы, шмат чаго цікавага ведае”, “М. – разумная, можа адказаць на любое пытанне настаўніка, добра чытае”. У чацвёртых класах дадзеная характарыстыка абгрунтаванасці самаацэнкі выяўляецца ў большай ступені. Адказы чацвёртакласнікаў становяцца больш разгорнутымі, адлюстроўваюць розныя бакі зададзенай для самаацэнкі якасці: “разумны, таму што шмат чаго ведае, сам выконвае дамашняе заданне, адказвае на ўсе пытанні, разгадвае рэбусы, займаецца шахматамі, не задаецца”.

Уменне доказа абгрунтаваць самаацэнку ў працэсе сталення дзіцяці фарміруецца марудней, чым рэфлексіўнасць – найбольш устойлівая якасць самаацэнкі. Абгрунтаванасць самаацэнкі адзначаецца павелічэннем аргументаў, якія звязаны са звяртаннем суб’екта да аналізу працэсу і вынікаў яго дзейнасці.

Узроставыя змены ў развіцці абгрунтаванасці самаацэнкі сведчаць аб тым, што да заканчэння малодшага школьнага ўзросту ўсведамленне самаацэнкі павялічваецца незалежна ад узроўню псіхічнага развіцця дзіцяці. Розным для школьнікаў інтэграваных класаў з’яўляецца ўзрост максімальнага павелічэння аб’ектыўных, крытычных абгрунтаванняў: для дзяцей, якія нармальна развіваюцца, – гэта трэці клас, а для школьнікаў з ЗПР – чацвёрты.

Вынікі праведзенага намі даследавання паказваюць, што развіццё ўяўленняў аб сабе ў малодшых школьнікаў інтэграваных класаў выклікае станоўчую дынаміку. Эфектыўнасць працы па развіцці самаацэнкі ў навучэнцаў, якія нармальна развіваюцца, і школьнікаў з цяжкасцямі ў навучанні забяспечваецца захоўваннем вылучаных намі **псіхолога-педагагічных умоў**:

- развіццё ў школьнікаў цікавасці да сябе і свету;
- авалоданне школьнікамі прыёмамі самапазнання, самаацэньвання, самарэгуляцыі;
- фарміраванне ў навучэнцаў пазітыўнага стылю зносін з равеснікамі і дарослымі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

2. **Захарова, А.В.** Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Мн.: Белинкоммаш, 1993. – 99 с.
3. **Мухина, В.С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина – М.: Академия, 2000. – 460 с.
4. **Сабельникова, Н.В.** Развитие структурно-функциональных компонентов самооценки в переходный период от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту: автореф. дисс....канд. псих. наук / Н.В. Сабельникова. – М., 2000. – 114 с.
5. **Архипова, Е.А.** Влияние воспитателя и сверстников на самооценку детей старшего дошкольного возраста (в изобразительной деятельности): автореф. дис....канд. псих. наук: 19.00.07 / Е.А. Архипова. – Минск, 1983. – 25 с.
6. **Щур, В.Г.** Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности: учеб. пособ. – М., 1982. – С. 108-114.
7. **Амонашвили, Ш.А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
8. **Липкина, А.И.** Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

Паступіў у рэдакцыю 16.05.2008 г.