

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Ракутова И.В.

старший преподаватель

Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова

Общая линия развития знаний ребёнка о себе в младшем школьном возрасте выявляется в обогащении их содержания, росте дифференцированности, точности, обобщенности, отдаленности от внешних оценок. К концу младшего школьного возраста складывается более или менее устойчивая иерархия представлений о своих свойствах, умениях, способностях. Дети могут относительно доказательно и разносторонне себя представить как субъекта деятельности [2]. Одним словом, появляется выраженная способность к рефлексии и обоснованности при самооценивании.

Рефлексивность в самооценке обнаруживается в оценочном представлении своих знаний и умений, чувств и состояний. Умение выделять и оценивать свои чувства и состояния – показатель развитой рефлексии. Обоснованность выражается в умениях субъекта аргументировать, интерпретировать свои качества [2]. Поскольку действия самооценивания учащихся с разным уровнем психического развития из разных условий обучения различаются, то представим **возрастные особенности обоснованности** в каждой исследуемой группе отдельно.

В экспериментальном исследовании приняло участие 80 младших школьников вторых, третьих и четвертых классов, составившие три возрастные группы. Из них: 60 младших школьников с трудностями в обучении и 40 нормально развивающихся младших школьников вторых, третьих и четвертых интегрированных и массовых классов

общеобразовательных школ и специальной школы для детей с трудностями в обучении (обусловленными ЗПР) г. Могилева.

В рамках проведенной нами методики «Проба Де-Греефе» [1] обозначились следующие тенденции в обоснованности самооценки младшими школьниками. Среди ответов второклассников, независимо от их уровня психического развития и условий обучения, задаваемое понятие «умный-глупый» наделялось неадекватным для своего значения содержанием. Особенно часто встречались неадекватные обоснования в ответах второклассников с ЗПР, независимо от условий обучения. Так «умный» - это *«хороший, красивый, хорошо себя ведёт, нормально учится, слушает учительницу, не бегает на перемене, хорошо читает, правильно решает задачи, всегда делится, пишет красиво, не балуется»*. То есть, характеристика «ум» выступает у детей этого возраста как обобщенная, они включают в неё такие качества как послушание, красота, честность, старательность. Нормально развивающиеся второклассники, в большей мере, чем их сверстники с ЗПР, наделяли понятие «ум» содержанием, связанным с их школьными успехами либо неудачами.

Другая особенность ответов второклассников, которая также, чаще всего встречалась в группах учащихся с ЗПР, а более всего, обучающихся в специальной школе - это использование для объяснения задаваемых качеств преимущественно конкретных ситуаций, например: *«умный, потому, что вчера сам решил задачу и учительница поставила хорошую оценку»*, *«глупый, потому, что когда А. сегодня вызвали к доске он молчал и не знал, что отвечать»*.

К третьему классу у нормально развивающихся школьников и у некоторой части учащихся с ЗПР интегрированных классов, содержание ответов существенно меняется, появляется больше адекватных по содержанию характеристик: *«умный, так как может быстро и правильно решать задачи, много знает интересного»*, *«М. – умная, может ответить на любой вопрос учителя, много читает»*. В четвертых классах данная характеристика обоснованности самооценки наиболее полно проявляет себя. Ответы четвероклассников становятся более дифференцированными и развернутыми, отражают разносторонние стороны задаваемого для самооценки качества: *«умный, потому, что много знает, сам делает уроки, отвечает на все вопросы, решает ребусы, занимается шахматами, не задается»*.

Если рефлексивность, как наиболее устойчивое качество самооценки, по мере взросления ребёнка проявляется более ярко, то умение доказательно обосновать самооценку формируется значительно медленнее. Обоснованность самооценки проявляется в увеличении аргументов, связанных с обращением субъекта к анализу процесса и итогов его деятельности.

Возрастные изменения в развитии обоснованности самооценки свидетельствуют о том, что к концу младшего школьного возраста осознанность самооценки, независимо от уровня психического развития ребёнка, увеличивается. Хотя, по-прежнему, у четвероклассников с ЗПР специальной школы, остаётся достаточно много немотивированных, необъективных и ситуативных обоснований при самооценке и оценке других. Различным для школьников нормальным и задержанным психическим развитием, обучающихся в интегрированных классах, является возраст максимального увеличения объективных, критичных обоснований: для нормально развивающихся школьников это третий класс, а для школьников с ЗПР – четвертый.

Динамика развития частной самооценки, в данном случае, самооценки ума проявляется в приобретении с возрастом реалистичности, обоснованности, дифференцированности.

В эксперименте были выявлены качественные возрастные различия в обоснованности оценки ума учителя у младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием, обучающихся в разных условиях.

Второклассники интегрированных классов, независимо от уровня психического развития и их сверстники из массовых классов при обосновании оценки, даваемой уму своего учителя, в большинстве случаев, указывали на общую положительную оценку его личности, на хорошо выполняемые им действия. Кроме этих видов обоснований, второклассники интегрированных классов довольно часто высказывались о превосходстве учителя. Отметим, что такого рода указания вообще не использовались второклассниками специальной школы и крайне редко употреблялись школьниками массовых классов.

Если сравнить обоснования учащихся вторых, третьих и четвертых интегрированных классов, то окажется, что в эти возрастные периоды школьники, независимо от их уровня психического развития, чаще всего при оценке ума учителя ссылались на хорошо выполняемые им действия, его превосходство по сравнению с другими или давали общую положительную оценку его личности. Тем не менее, для нормально развивающихся учащихся интегрированных классов характерно увеличение к четвертому классу числа обоснований с указанием на отрицательные качества их учителя, что нашло отражение при оценке его ума.

Для учащихся с ЗПР интегрированных классов характерно снижение, начиная с третьего класса, числа необоснованных, необъективных и ситуативных обоснований. У четвероклассников этой группы детей вообще не встречались данного рода обоснования. В большинстве случаев, также как их сверстники с нормальным развитием, они указывали на хорошо выполняемые действия учителя, его превосходство или давали положительную оценку его личности.

Таким образом, от второго к четвёртому классу увеличивается широта диапазона критериев оценок учителя, снижается число необоснованных, необъективных и ситуативных обоснований. Отмеченные тенденции свидетельствуют о приобретении в оценке такого качества как дифференцированность. Уже к третьему классу усиливается критичность и объективность оценки, что отражается в стабильном возрастании высотных характеристик оценок даваемых учителю.

Как во вторых, так и в третьих и четвертых массовых классах, учащиеся предпочитали при оценке ума учителя опираться на хорошо выполняемые им действия, его положительные качества. Для третьих классов характерно значительное увеличение обоснований, указывающих на превосходство учителя, а также снижение числа ситуативных обоснований и необоснованных ответов, хотя и в четвертых классах учащиеся массовых классов, в 10% случаев, давали ситуативные и необоснованные ответы. Также с возрастом, среди учащихся массовых классов, уменьшается число случаев с указаниями на отрицательные качества учителя и необъективных ответов. И, в абсолютном большинстве, ответы четвероклассников представлены обоснованиями, связанными с превосходством учителя, хорошо выполняемыми им действиями и его положительными качествами, что вообще характерно для всех школьников этого возраста.

Изменения в обоснованности у учащихся с ЗПР специальной школы также происходят, однако они не настолько выражены, как например, у их сверстников из интегрированных классов. Сравнительный анализ количественных данных, полученных у второклассников, третьеклассников и четвероклассников с ЗПР из разных условий обучения позволяет говорить, что у учащихся специальной школы способность к относительно зрелой аргументации оценки, выставленной учителю, к периоду четвертого класса отстает в развитии. Так, число необоснованных, необъективных и ситуативных ответов, в количестве большим, чем у всех остальных исследуемых школьников, встречается и у четвероклассников. Особенно часто второклассники и третьеклассники специальной школы использовали при обосновании указания на конкретные ситуации, связанные с взаимодействием с учителем. У второклассников специальной школы такие обоснования наиболее популярны, у третьеклассников их количество по-прежнему велико (30%), и только к четвертому классу их количество снижается, однако, все-таки ещё встречаются случаи с ситуативными ответами.

Отсюда можно сделать вывод, что у школьников специальной школы не вполне зрелое и довольно конкретное представление об умственных способностях окружающих, в частности, в отличительных особенностях ума учителя, хотя они оценивали ум учителя, в большинстве случаев вполне адекватно. Растёт с возрастом число ответов с указанием на хорошо выполняемые действия учителя и снижается число случаев, в которых

школьниками указывается на отсутствие у учителя каких-либо из отрицательных качеств. Такая возрастная особенность при обосновании оценки ума учителя характерна для всех исследуемых групп школьников, и в этом отношении учащиеся специальной школы не являются исключением.

Это значит, что, независимо от условий обучения и уровня психического развития, с возрастом, у младших школьников уменьшается число необоснованных, необъективных и ситуативных ответов, а растет число случаев с указанием на превосходство учителя и его положительные качества. В большей мере эта тенденция характерна для нормально развивающихся учащихся и школьников с ЗПР интегрированных классов. Эти факты могут свидетельствовать о формировании более устойчивой оценки учителя, позволяющей отражать его основные характеристики, в первую очередь связанные с его умственным превосходством. Ответы учащихся четвертых классов становятся более дифференцированными и развернутыми, отражают конкретные характеристики, задаваемые для оценки ума их учителя.

Список литературы

1. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. - М., 1995.
2. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. - М.: ТЦ «Сфера», 1999.