

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ

Ракутова И. В. (Учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», кафедра психологии)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей самооценки детей младшего школьного возраста с нормальным и задержанным психическим развитием. Раскрываются механизмы развития обоснованности самооценки у школьников в связи с процессом самооценивания. Представлены характеристики обоснованности самооценки детей на разных возрастных этапах обучения в начальной школе.

Общая линия развития знаний ребенка 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 (А.В. Захарова, И.Ю. Кулагина). 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 (Н.Л. Белопольская).

В исследовании приняло участие 80 младших школьников вторых, третьих и четвертых классов. Из них: 60 младших школьников с трудностями в обучении и 40 нормально развивающихся младших школьников вторых, третьих и четвертых интегрированных классов общеобразовательных школ и специальной школы для детей с трудностями в обучении (обусловленными ЗПР) г. Могилева.

В рамках проведенной нами методики «Проба Де-Греефе» 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 ведет, 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 нее 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 у обучающихся в специальной школе, – это использование для объяснения задаваемых качеств преимущественно конкретных ситуа-

ций, 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 ребенка 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.

В исследовании 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.

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.

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 большем, 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 еще встречаются случаи с ситуативными ответами.

Таким образом, 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.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова