

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

И. В. Сычевич,
старший преподаватель кафедры психологии
Могилёвского государственного университета
имени А. А. Кулешова

Данная статья продолжает серию статей автора, посвящённых актуальной проблеме развития самооценки младших школьников в условиях интегрированного обучения (см. «Дэфекталогія» № 6, 2006 г., «Спецыяльная адукацыя» № 2, 2008 г.). Изложены результаты исследования когнитивного аспекта самооценки младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, обучающихся в интегрированных классах общеобразовательных школ и специальной школе.

Условия обучения выступают в качестве независимой переменной, одного из главных факторов формирования самооценки. Раскрываются механизмы развития когнитивного компонента самооценки у детей в связи с самооцениванием, оценками учителя и сверстников, проводится сравнительный анализ этого процесса в двух группах младших школьников с трудностями в обучении.

Практические рекомендации по развитию когнитивного компонента самооценки и коррекционные упражнения могут успешно использоваться педагогами, работающими в интегрированных классах и специальной школе.

Введение

В связи с интеграцией детей с трудностями в обучении в общеобразовательную среду становится актуальным изучение особенностей их самосознания, в частности самооценки. Это обусловлено необходимостью повышения эффективности процесса интеграции, что невозможно без учёта знаний об особенностях личности интегрируемого ребёнка. У детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (ЗПР), становление самооценки в онтогенетическом плане имеет свои особенности.

Специальных исследований по проблеме самосознания детей с задержкой психического развития недостаточно. Отметим исследования Н. Л. Белопольской, И. П. Буч-

киной, Т. В. Гордеевой, Н. А. Жулидовой, Г. А. Мишиной, И. М. Никольской, О. В. Пеньковской, Е. С. Слепович.

При изучении особенностей самооценки детей с ЗПР наблюдается общий подход: первичные нарушения при ЗПР затрудняют формирование личности ребёнка, в самооценке и оценке других у этих детей преобладают контрастные крайние оценки, заметна некоторая категоричность суждений, недостаток речевых средств для описания личностных особенностей людей. Всё это замедляет процесс формирования морально-этических представлений, социально-эмоциональной зрелости, осознания детьми своего отношения к другим и самим себе, своего положения среди сверстников и в более широком социальном окружении.

тельных изменений, происходящих в личности школьника, или же, наоборот, провоцировать формирование неадекватных форм поведения.

Нами проведено сравнительное исследование самооценки младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, находящихся в разных образовательных условиях. Экспериментальной базой стали интегрированные классы общеобразовательных школ и специальной общеобразовательной школы для детей с трудностями в обучении (обусловленными ЗПР) г. Могилёва.

Для исследования частной самооценки — умственных способностей, а также когнитивного компонента самооценки — обоснованности мы использовали методику «Проба Де-Греефе» [3]. Приводим описание данной методики, так как считаем, что она может успешно использоваться с диагностической целью не только психологами, но и педагогами.

Во время индивидуальной беседы ученику показывают нарисованные на листе бу-

маги три одинаковых кружка и говорят «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает твоего учителя, второй — тебя самого, третий — твоего соученика К. (мы предлагали школьнику самому назвать любого одноклассника, при этом дети чаще всего называли того, с кем дружат, либо того, с кем сидят за одной партой). О каждого кружка надо опустить вниз линиик. От того, кто из вас самый умный, надо опустить самую длинную линию, от того, кто самый глупый, — самую короткую, от того кто средний, — среднюю». Затем мы спрашивали, какую линию нарисовал ребёнок каждому из субъектов (длинную, среднюю или короткую), фиксировали это в протоколе, так как длина линий, нарисованных о кружков, на листе могла быть почти одинаковой. Кроме того, для определения характера осознанности собственной самооценки и оценок учителю и однокласснику мы просили ребёнка обосновать свой выбор. Объяснения, полученные при этом, также фиксировались в протоколе.

Протокол к методике «Проба Де-Греефе»

Дата _____

Ф. И. ребёнка _____

Школа, класс _____

Оцениваемые субъекты	Оценка ребёнком субъекта (длина линии)	Объяснение ребёнком своего выбора	Примечания
Учитель			
Сам ребёнок			
Одноклассник			

Одним из важных критериев, позволяющих судить о развитии самооценки, является способность осознанно относиться к себе, способность обосновать, объяснить оценку, выставленную себе и другим. Осознанность своих оценок, способность «посмо-

треть на себя со стороны», оценить, проанализировать свои действия является содержанием рефлексивной «подлинной» самооценки [4].

Рефлексия является новообразованием младшего школьного возраста, и развитие

её существенно различается у учеников с трудностями в обучении второго, третьего и четвёртого классов в разных образовательных условиях.

Различия в обосновании своих самооценок у учащихся *вторых классов* интегрированного обучения и специальной школы довольно существенные. Так, большая часть обоснований самооценок у второклассников специальной школы носила ситуативный характер с указанием на конкретные положительные или отрицательные результаты своей деятельности (40 %). Причём эти обоснования часто не относились непосредственно к интеллектуальным способностям детей, а отражали их поведенческие характеристики: «Сегодня я хорошо себя вёл, меня учитель похвалил», «Когда я болтал на уроке, мне замечание записали в дневник» или «Я никого не обижаю в классе, не балуюсь». Такого типа обоснований у учеников *вторых классов* интегрированного обучения в 4 раза меньше (10 %).

На свои отдельные положительные качества, не всегда при этом связанные с учёбой, указали 24 % второклассников специальной школы. Подобных ответов у их сверстников из классов интегрированного обучения было меньше — 20 %. Необходимо отметить, что данные обоснования носили не самостоятельный характер, а отражали мнения и суждения взрослых, чаще всего учителя: «Учительница говорит, что я плохо знаю таблицу умножения и правила по русскому» или «Все говорят, что я — глупый».

Не секрет, что отдельные педагоги нередко не скрывают своих взглядов на особенности психического развития учеников с трудностями в обучении, высказывают их не очень корректно, а это подхватывают одноклассники ребёнка, и как следствие — негативное представление о себе у школьников с трудностями в обучении.

Необъективные, не относящиеся к заглаию обоснования типа «Я люблю дежурить, доску всегда мою» и обоснования, вызывающие общее положительное отношение к себе, высказали 9 % учащихся специальной школы. Обоснований с указанием на отрицательные качества или на их отсутствие в этой группе второклассников не встречалось.

Для второклассников специальной школы характерно недифференцированное представление о собственном уме, уме учителя и одноклассника ($\chi^2 = 7,81$ ($df = 2$); $p = 0,020$). Учащиеся специальной школы в 9 % случаев одинаково оценивали ум всех субъектов, объясняя: «Все умные». Следует отметить, что дети, дававшие такие ответы, имеют более серьёзные нарушения в развитии и, по словам их педагогов, проявляют не критичность при оценке не только собственных успехов в учебной деятельности, но и своего поведения.

Итак, основными отличительными особенностями самооценки второклассников специальной школы являются:

- большее количество необоснованных, необъективных, ситуативных ответов;
- недифференцированное представление о собственном уме, уме учителя и одноклассника.

При оценке ума сверстника второклассники специальной школы предпочитали использовать низкие оценки, а учащиеся классов интегрированного обучения — высокие.

Сравним данные о самооценке ума *третьеклассников*, обучающихся в интегрированных классах и в специальной школе.

Учащиеся специальной школы в два раза чаще своих сверстников из классов интегрированного обучения оценивают свой ум максимально высоко и считают себя «самыми умными», такими же умными, как их учитель или даже умнее, — это мы связываем с высокой эмоциональной окрашенностью оценок и самооценок, обусловленной общей незрелостью личности ребёнка. Тем не менее большинство *третьеклассников*, независимо от условий обучения, имеют средние самооценки по уму.

Увеличение с возрастом средних самооценок среди учащихся с трудностями в обучении имеет своеобразный характер: самооценка является отражением оценки учителя, т.е. повышение адекватности самооценки происходит за счёт принятия оценки учителя, а не благодаря осознанности результатов деятельности, развитию рефлексии. Вместе с тем принятие оценки учителя имеет и свои положительные черты: ребёнок не противопоставляет самооценку оценке педагога, постепенно развивается умение

взглянуть на себя со стороны, критично отнестись к результатам своей деятельности. Развитие критичности к себе, смена эмоционального отношения к учёбе рациональным является основой повышения уровня контроля деятельности.

На изменение самооценки по уму также влияют особенности общения педагога с ребёнком. Нами было отмечено, что уже к началу второго полугодия второго класса складывается индивидуальный стиль общения педагога с каждым учеником класса интегрированного обучения. Этот стиль определяется многими факторами: успеваемостью ребёнка, его прилежанием, эмоциональной устойчивостью, соответствием требованиям педагога, личной симпатией и другими. В результате происходит пересмотр ребёнком роли учителя и оценки отношений с ним, что проявляется в снижении высоких самооценок по уму.

Сравним примеры обоснований самооценки у третьеклассников специальной школы и классов интегрированного обучения.

Давая аргументацию самооценке ума, третьеклассники специальной школы в 20 % случаев ссылались на конкретные ситуации, касающиеся их успеваемости и поведения в школе. Подобных ответов у их сверстников из интегрированных классов не выявлено.

Ответы третьеклассников специальной школы в 15 % случаев представлены неопределёнными обоснованиями, в которых проявилась неуверенность ребёнка в собственном ответе. 20% обоснований содержали указание на отрицательные успехи в учёбе и плохое поведение («Учусь плохо, я глупый, оценки редко бывают хорошие», «У меня много замечаний, балованный на уроках и дома тоже»). В классах интегрированного обучения у учащихся с ЗПР ответы подобного типа были выявлены в 30 % случаев.

Не смогли обосновать свои ответы 20 % третьеклассников специальной школы, 15 % учащихся дали необъективные ответы типа «Я лучше всех умею комиксы рисовать» или «У меня дома есть много разных книжек и журналов». 10 % третьеклассников специальной школы при обосновании указывали на отсутствие у себя отрицательных качеств, наиболее часто оцениваемых окружающими: «Я не ругаюсь матом, не

выкрикиваю на уроке» либо категорически утверждали: «Я не глупый!»

Можно заключить, что становление обоснованности самооценки у детей из специальной школы задерживается: количество овладевших умением объективно и дифференцированно оценивать свои интеллектуальные способности меньше, чем среди их сверстников из общеобразовательных школ.

Низкая обоснованность самооценки учащихся с трудностями в обучении была обусловлена как трудностями вербализации личностных качеств, так и нечёткостью представлений о своей личности в целом в системе социальных отношений.

Снижение обоснованности самооценки как способности к самоанализу, умению критически отнестись к своим действиям и поступкам снижает регулируемую функцию самооценки у младших школьников с трудностями в обучении, что проявляется в неадекватности или однозначности восприятия ситуации, неумении верно определить свои силы и возможности.

Снижение регулирующей функции самооценки приводит к повышению её защитной функции, что может выражаться в игнорировании или искажении реального опыта, возникновении эмоциональных барьеров, нарушении общения со сверстниками и взрослыми. Более явно обнаруженные особенности самооценки отражаются в результатах, полученных в специальной школе.

Таким образом, можно отметить следующие отличительные особенности самооценки учащихся младших классов специальной школы.

- Третьеклассники специальной школы в два раза чаще, нежели их сверстники из классов интегрированного обучения, проявляют стремление к переоценке своих умственных способностей ($\chi^2 = 7,87$ ($df = 2$); $p = 0,019$).

- Самооценка и оценки ума учащихся специальной школы характеризуются более слабой дифференцированностью, чем у их сверстников из классов интегрированного обучения ($\chi^2 = 7,46$ ($df = 2$); $p = 0,023$).

Большая часть четвероклассников с трудностями в обучении, независимо от условий обучения, имеют средние самооценки по уму. Однако вдвое больше чет-

вероклассников специальной школы считают себя «глупыми», таких оценок довольно много — 30,5 %. Различно также соотношение высоких самооценок.

Даже в четвёртых классах среди учащихся специальной школы сохраняется некоторое количество детей, проявляющих стремление к переоценке своих интеллектуальных способностей (13 %). Учитывая это, а также то, что в этой группе четвероклассников в два раза больше случаев низкого самооценивания, можно считать самооценку учащихся четвёртых классов специальной школы неоднородной, противоречивой, проявляющей тенденцию к крайним позициям — переоценке либо недооценке своих умственных способностей.

Неадекватно завышенные самооценки ума сочетались с меньшей адекватностью, доминированием эмоционального отношения к учёбе, недифференцированностью общей и частной самооценок.

Наибольшая адекватность была характерна для испытуемых со средней самооценкой ума. Эти ученики сохраняли эмоционально положительное отношение к учёбе, не испытывали значительных трудностей в общении с педагогом, адекватно реагировали на оценку, в беседе выделяли те специфические трудности, которые характерны для них по разным предметам.

В рамках сравнительного анализа самооценки четвероклассников двух исследуемых групп выявлено, что тенденция к средним самооценкам по уму наиболее характерна для учеников четвёртых классов интегрированного обучения, а некритичных высоких и низких самооценок больше у учащихся специальной школы ($\chi^2 = 7,63$ ($df = 2$); $p = 0,022$).

Давая аргументацию самооценке ума, четвероклассники специальной школы в 18 % случаев ссылались на конкретные ситуации, касающиеся их успеваемости и поведения в школе. Подобных ответов у их сверстников из классов интегрированного обучения не выявлено.

Ответы четвероклассников специальной школы в 25 % случаев представлены неопределёнными обоснованиями самооценки, в которых проявлялась неуверенность в собственном ответе. Столько же подобных от-

ветов у учащихся классов интегрированного обучения.

В 30 % обоснований четвероклассников специальной школы содержалось указание на свои отрицательные результаты в учебе и плохое поведение. В интегрированных классах подобного типа ответы встречались в два раза реже, они были выявлены в 16 % случаев.

Не смогли обосновать свои ответы 12 % четвероклассников, а 10 % учащихся дали необъективные ответы. 5 % четвероклассников специальной школы при обосновании указали на отсутствие у себя отрицательных качеств, наиболее часто оцениваемых учителем.

Указанные особенности самооценки обусловлены недоразвитием когнитивного компонента её структуры, недостаточной рефлексией над опытом. Данные характеристики негативно влияют на все стороны психической жизни ребёнка (учебную деятельность, общение со сверстниками и взрослыми, развитие самосознания) и затрудняют социальную адаптацию. Стихийное развитие самооценки приводит к формированию нежелательных качеств личности у младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР.

Как показало наше исследование, особенности самооценки определяют специфику поведения, общения и учебной деятельности младших школьников с трудностями в обучении. Основу неадекватной самооценки составляет недоразвитие когнитивного компонента и преобладание эмоционального, что может стать причиной социальной дезадаптации.

Особенности самооценки младших школьников с трудностями в обучении требуют введения в процесс образовательной интеграции коррекционно-развивающей работы, способствующей развитию адекватного восприятия себя и окружающей действительности, рефлексии, конструктивных форм поведения в разнообразных ситуациях.

Проявления личности детей с трудностями в обучении должны быть правильно оценены и грамотно использованы в коррекционно-педагогической работе. Завышенная самооценка может иметь и положительную компенсаторную функцию: она

предупреждает фиксацию на психическом отклонении и уход от общения, а провоцируемый ею высокий уровень активности и инициативности личности является ценным условием коррекционной работы и может способствовать повышению её эффективности.

Теоретической основой для разработки программ коррекции личности младших школьников с трудностями в обучении, в частности их самооценки, может выступить положение Л. С. Выготского о социальной природе возникновения и развития высших психических функций. Самооценка развивается в ходе совместной деятельности ребёнка и взрослого, поэтому коррекция данного конструкта должна осуществляться только в ситуации сотрудничества.

Цель коррекционной работы — формирование адекватной самооценки младших школьников с трудностями в обучении посредством развития когнитивного компонента в её структуре.

Задачи коррекционной работы:

1. Расширить представления ребёнка о самом себе и других.
2. Сориентировать школьника в мотивах своих поступков и поступков окружающих.
3. Сформировать умение анализировать личные качества и качества других людей.
4. Сформировать средства контроля деятельности, т.е. помочь овладеть произвольной регуляцией поведения.

Решение задач коррекции самооценки может происходить посредством системы психологических и педагогических воздействий, а может выступать как самостоятельное направление коррекционной работы или в качестве составной части других коррекционных занятий (индивидуального, подгруппового или фронтального типа), совмещаться с занятиями по рисованию, музыке, ритмике, физической культуре, использоваться во внеклассной воспитательной работе.

Для реализации этих задач можно использовать как традиционные психокоррекционные упражнения, так и элементы тренинга, ролевых игр, сказкотерапии. Очень удачным может стать использование конкретных жизненных ситуаций, ситуаций

теста Розенцвейга, детского апперцептивного теста (САТ).

Вначале ученикам можно предложить сюжеты для драматизации, после чего дети самостоятельно выбирают роли и разыгрывают ситуации. Сюжет разворачивается спонтанно и определяется поведением и личностными реакциями учеников. По окончании драматизации обязательно анализируются «внешняя» и «внутренняя» стороны разыгранного акта межличностного взаимодействия.

Анализ «внешней» стороны предполагает восстановление последовательности событий, выделение целей поведения героев, установление конструктивных и деструктивных способов и средств достижения целей, оценку результатов взаимодействия героев.

Анализ «внутренней» стороны позволяет определить, какими личностными качествами обладают герои (положительные и отрицательные), как эти качества повлияли на характер разрешения ситуации межличностного общения.

Возможность «проиграть» проблему позволяет использовать приобретённые знания на практике, обогатить личный опыт новыми формами поведения и новыми переживаниями. Возможность сыграть другую роль способствует развитию понимания партнёра по ситуации общения, мотивов его поступков и эмоционального состояния.

Анализ поведения в ситуациях межличностного общения позволяет участникам группы взглянуть на себя со стороны, раскрыть позитивные и негативные качества своей личности.

Рассматриваемые проблемы, с которыми приходится сталкиваться ученикам в школе и вне школы, — конфликты с родителями, педагогами, сверстниками, трудности в учебной деятельности — можно решать в форме бесед, обсуждений, когда ученики делятся своим опытом по разрешению конфликтных ситуаций. Всё это не только формирует навыки произвольной регуляции поведения, но и способствует развитию когнитивного компонента самооценки, ведь уровень вербализованных представлений о себе у школьников с трудностями в обучении крайне низок.

Поскольку предметом обсуждения являются игровые ситуации, своего рода «спектакли», это минимизирует защитные реакции испытуемых: желание уйти в себя, замкнуться или проявить агрессию. В процессе совместного обсуждения участники легче вырабатывают адекватные формы поведения в трудных ситуациях, с охотой используют их на практике.

При проведении коррекционной работы рекомендуем педагогам, работающим с детьми с трудностями в обучении, воспользоваться следующими упражнениями.

Упражнение «Горячий стул». Дети вспоминают ситуации, в которых они вели себя неправильно, за которые им сейчас обидно и стыдно, которые они никогда не хотели бы повторить. Все дети садятся в круг, а рассказывающий историю садится на стул в центре круга. После рассказа дети предлагают варианты желательного поведения, затем они проигрываются.

Упражнение «Составь рассказ» (формирование умения анализировать свои чувства). Ребёнку предлагается составить рассказ на какую-нибудь тему, которую он выбирает сам. Темы могут быть такими: «Я люблю, когда...», «Меня беспокоит...», «Когда мне плохо...», «Когда меня обижают...», «Что я не могу...», «Я боюсь...». Важно получить от ребёнка не односложный ответ, а полный, развернутый рассказ. Затем эти рассказы можно проиграть, причём в главной роли должен быть сам рассказчик. Вместе с детьми можно продумать пути выхода из этих ситуаций и тоже их проиграть.

Упражнение «Я — в прошлом, настоящем и будущем» (идентификация с именем в прошлом, настоящем и будущем). Взрослый предлагает ребёнку нарисовать себя в прошлом, настоящем и будущем и подписать портреты. После этого он называет имя ребенка в трёх вариантах и просит показать, к какой карточке оно больше подходит. Проводится обсуждение, каким был, есть и будет ребёнок.

Упражнение «Выставка портретов друзей» (развитие представлений о сверстниках). Педагог предлагает детям выбрать несколько фотографий, разложенных на столе. Ребёнок объясняет, почему он выбрал именно эти фотографии, что он может рас-

сказать о детях, изображённых на них. Какие они?

Варианты игры: а) выбрать самых весёлых, самых ловких, самых рослых, самых добрых, самых внимательных детей; б) выбрать фотографии друзей и рассказать, чему хорошему у них можно научиться; в) нарисовать портреты лучших друзей, организовать выставку рисунков и провести «экскурсию» по выставке, рассказав о выставленных «портретах» и «художниках» [5].

Упражнение для групповой поддержки «Раз, два, три, ладошки покажи!». Участники группы становятся по принципу «круг в круге», руки вытянуты на уровне груди, ладони вперёд. Под музыку два круга движутся в противоположных направлениях, и, когда музыка смолкает, участники соединяют ладони с противостоящим партнёром.

Организуется обсуждение упражнения. Участники говорят о самых приятных ладошках.

Упражнение «Комплимент». Задача — сказать комплимент участнику справа, дать обратную связь в позитивной форме, найти адекватные формулировки для своих впечатлений.

Усложнение задания: отреагировать на комплимент словами: «Да, конечно, но кроме того, еще и ...».

Вопросы для обсуждения: «Ваши чувства, когда вы говорите комплимент другому человеку? Что вы испытываете, когда вам говорят хорошее о вас?»

Упражнение «Мой сосед справа — это...». Детям предлагается высказать своё представление о соседе справа, каким человеком он кажется. Обратная связь.

Упражнение «Цветок» (этюд на выражение радости, повышение самооценки). **Слова педагога:** «Тёплый луч упал на землю и согрел в ней семечко. Из семечка проклюнулся росток. Из ростка вырос прекрасный цветок. Нежится цветок на солнце, подставляет теплу и свету каждый свой лепесток, поворачивая свою голову вслед за солнцем».

Выразительные движения: сесть на корточки, голову и руки опустить; поднимается голова, распрямляется корпус, руки поднимаются в стороны — цветок расцвёл; голова слегка откидывается назад, медленно поворачивается вслед за солнцем.

Упражнение «Релаксация под музыку». Звучит музыка, участники, стоя в кругу, выполняют любые движения. *Вопросы для обсуждения:* «Кем вы себя почувствовали? Что при этом ощущали? Довольны ли своими ощущениями?»

Осознанию собственных мотивов и интересов способствует использование в педагогической практике мини-анкет, которые не только выполняют диагностическую функцию, но и развивают рефлексию младшего школьника. Приводим пример анкеты.

Закончи предложение:

1. Больше всего я люблю заниматься...
2. Из внешкольных занятий мне нравятся...
3. Я предпочитаю выполнять трудные (лёгкие) занятия, так как...
4. Если учебное задание мне надоедает, то я...
5. Если я допускаю ошибку, то...
6. Я думаю, что плохой ученик — это тот, кто...
7. Больше всего я люблю, когда учитель...
8. Больше всего я не люблю, когда учитель...
9. Больше всего мне школа нравится за то, что...
10. Я не люблю школу за то, что...
11. Мне радостно, когда в школе...

12. Я боюсь, когда в школе...
13. Если я невнимателен на уроке, я...
14. Мне всегда интересно на уроках, когда...
15. Мне всегда неинтересно на уроках, когда...
16. Если нам не задают домашнего задания, я...
17. Я лучше понимаю, когда на уроке...
18. Я хотел бы, чтобы в школе всегда...

Заключение

Сочетание предложенных приёмов коррекции самооценки с традиционными методами коррекционно-педагогической работы открывает новые перспективы комплексного подхода к обучению и воспитанию школьников как в интегрированных классах общеобразовательных школ, так и в условиях специальных учреждений образования.

Включение приёмов коррекции самооценки в другие занятия будет способствовать повышению эффективности специальной работы по коррекции личности младших школьников с трудностями в обучении, использованию учащимися приобретённых навыков и умений произвольной регуляции поведения в конкретных ситуациях учебной деятельности и общения.

Список использованной литературы

1. Практикум по возрастной и педагогической психологии / И. В. Дубровина [и др.]; под общ. ред. И. В. Дубровиной. — М.: Академия, 1998. — 160 с.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 1979. — С. 168—169.
3. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — М.: Знание, 1976. — С. 12 — 13.
4. Симоненко, И. А. Развитие адекватности и устойчивости самооценки младшего школьника в учебной деятельности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / И. А. Симоненко. — М.: РГБ, 2003.
5. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М.: Сфера, 2001. — С. 152—156.