

18  
А-663

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР  
ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ  
ОБЩЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

На правах рукописи

**АНДРУЩЕНКО Татьяна Юрьевна**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ  
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

19.00.07. — Педагогическая, детская и возрастная  
психология

Автореферат диссертации  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

МОСКВА — 1978

ГОС. НАУЧНАЯ  
БИБЛИОТЕКА  
им.  
К. Д. УШИНСКОГО

79-2050

79  
82

Работа выполнена в ордене Трудового Красного Знамени научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии АПН СССР.

Научный руководитель — кандидат психологических наук  
А. В. ЗАХАРОВА.

Официальные оппоненты: доктор психологических наук  
А. К. МАРКОВА;

кандидат психологических наук  
Е. И. САВОНЬКО.

Ведущее учреждение — Московский государственный заочный педагогический институт.

Автореферат разослан *«18» января* 1979 г.

Защита диссертации состоится *«20» февраля* 1979 г.  
в *14* часов на заседании специализированного Ученого совета ордене Трудового Красного Знамени научно-исследовательского института общей и педагогической психологии АПН СССР.

Адрес: Москва 103009, проспект М. дом 20, корпус «В».

С диссерт. можно ознакомиться в библиотеке института.

Ученый секретарь,  
кандидат психологич.

Т. Н. БОРКОВА

Подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию своих знаний как одна из центральных задач школы на современном этапе делает особо значимой проблему формирования активной позиции учащегося в учебном процессе, превращения его в подлинного субъекта учебной деятельности. Последнее требует умения всесторонне и объективно оценить особенности своей личности и деятельности, т. е. определенного уровня развития самооценки. В связи с этим исследования, направленные на выявление психологических условий и закономерностей становления самооценки на разных возрастных этапах, приобретают чрезвычайную актуальность.

В настоящей работе предпринята попытка изучения специфических путей формирования самооценки в младшем школьном возрасте. Изучению самооценки младшего школьника посвящен целый ряд работ (Б. Г. Ананьев, Н. Е. Анкудинова, И. В. Дубровина, З. И. Ефименко, А. М. Запругалова, А. И. Липкина, В. М. Синельников, П. М. Якобсон и др.), авторы которых отмечают, что на формирование самооценки в младшем школьном возрасте преимущественное влияние оказывает учение как новый вид деятельности, в который с приходом в школу включается ребенок. Вместе с тем констатируется, что самооценка младшего школьника — почти буквальный слепок оценок окружающих. Среди условий, влияющих на формирование самооценки младшего школьника, выделяется позиция ученика в учебном процессе, отношение к нему учителя, успех или неуспех в учении и т. п. Эти условия, на наш взгляд, не вскрывают специфических механизмов формирования самооценки в младшем школьном возрасте.

В соответствии с разработанной в советской психологии теорией деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), согласно которой развитие психики в онтогенезе связано с организацией определенных форм деятельности, мы исходили в своем исследовании из мысли, что на становление самооценки в каждом возрастном периоде преимущественное воздействие оказывает соответствующая

данному периоду ведущая деятельность (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность (В. В. Давыдов и др.). Зависимость самооценки от уровня сформированности учебной деятельности лишь в последнее время стала предметом специального изучения (Л. В. Берцфай, А. В. Захарова, 1975, А. В. Захарова, 1974, 1977).

Учебная деятельность имеет своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей, т. е. она относится к группе ведущих типов деятельности в системе «ребенок — общественный предмет», в котором происходит по преимуществу формирование общих познавательных способностей ребенка. Исследования, проводимые под общим руководством Д. Б. Эльконина (1961, 1966, 1974), В. В. Давыдова (1966, 1972, 1976, 1978), показали, что учебная деятельность в младшем школьном возрасте должна быть направлена на формирование нового типа отношения к действительности — теоретического отношения, связанного с умением оценивать изучаемый объект с точки зрения общественно выработанных критериев. Теоретическое отношение к действительности вооружает ребенка средствами объективной оценки своей деятельности, ее процесса и результатов, а отсюда — и самого себя как субъекта деятельности. Это дает основание полагать, что именно в младшем школьном возрасте при целенаправленном формировании учебной деятельности создаются условия для интенсивного формирования когнитивных аспектов самооценки.

Оценка себя как субъекта деятельности есть определение человеком возможностей своего реального включения в тот или иной вид деятельности. Условием ее становления является обращение субъекта к анализу предмета своей деятельности, что предполагает ориентацию в общественно-исторически выработанных смыслах этой деятельности, способах ее осуществления.

Общая задача нашей работы — выявление роли учебной деятельности в становлении самооценки как психического образования младшего школьного возраста. Диссертационное исследование направлено на разработку следующих вопросов: а) изучение влияния разных уровней сформированности учебной деятельности младших школьников на особенности самооценки; б) выявление средств, используемых младшими школьниками при оценке себя как субъекта учебной деятельности; в) исследование средствами формирующего эксперимента психолого-педагогических воздействий, приводя-

щих к становлению содержательных характеристик самооценки.

Актуальность темы определяется значением, которое приобретают в настоящее время вопросы формирования у учащихся активной жизненной позиции, умения школьника адекватно оценить свою деятельность и преобразовать ее в соответствии с системой социальных требований и задач. Психологическая направленность работы связана с исследованием мало изученной проблемы личностных аспектов деятельности.

**Научная новизна** проведенного исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка изучить пути целенаправленного формирования самооценки младшего школьника в условиях специально организованной учебной деятельности. В результате применения ряда методических приемов; разработанных в настоящей работе, выявлены и описаны различные средства самооценки, используемые учащимися начальных классов; показано, какие из этих средств с наибольшей надежностью обеспечивают формирование содержательных характеристик самооценки, ее подлинно регулятивной роли; определены психологические условия, способствующие становлению учащегося как субъекта деятельности.

**Практическая ценность** работы определяется тем, что рассматриваемые в ней вопросы тесно связаны с решением актуальных задач развивающего и воспитывающего обучения в школе. Намеченные в исследовании пути формирования самооценки могут быть положены в основу построения педагогических приемов управления учителем способами самостоятельного приобретения учащимися знаний.

Исследование проводилось во вторых — третьих классах школ г. Москвы (№№ 91, 35) и г. Волгограда (№ 19) в 1975—1978 гг. Исследованием охвачено более 200 учащихся, из них 68 приняли участие в формирующем эксперименте.

**Апробация результатов работы.** По материалам исследования был сделан доклад на конференции по проблемам самооценки, проводившейся НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР в декабре 1977 г. О результатах исследования было доложено на методическом объединении учителей начальных классов школы № 19 г. Волгограда. Содержание работы отражено в 5 публикациях.

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ, ЗАДАЧИ И СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

В современной психологии накоплен значительный опыт изучения самооценки, ее структуры и роли в формировании личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, З. В. Кузьмина,

А. В. Петровский, Е. А. Серебрякова, Г. А. Собиева, П. Р. Чамата; W. Allport, J. W. Atkinson, F. Horpe, K. Lewin. А. Н. Maslow, С. R. Rogers и др.

В советской психологии обширная литература посвящена изучению генезиса самооценки как структурного компонента самосознания. Проблему генезиса самооценки рассматривают авторы, исследующие специфику становления самооценки в разные возрастные периоды: в дошкольном возрасте (Б. Г. Ананьев, Н. Е. Анкудинова, В. А. Горбачева, Н. И. Авдеева, А. И. Сильвестру, Е. О. Смирнова, Р. Б. Стеркина и др.), в подростковом возрасте (Л. И. Божович, Е. И. Савонько, Е. А. Серебрякова, Г. А. Собиева, С. М. Юлдашева и др.), в юношеском возрасте (А. И. Липкина, Л. А. Рыбак, И. С. Кон, З. В. Кузьмина, В. Ф. Сафин, И. В. Колчанова и др.).

Становление самооценки в младшем школьном возрасте является менее изученным. В исследованиях отмечается, что самооценка младшего школьника еще недостаточно сформирована: во многом зависит от оценок учителя (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. И. Липкина, П. Р. Чамата и др.) не-объективна, обнаруживает тенденцию к переоценке (Н. Е. Анкудинова, А. М. Запругалова, А. И. Липкина и др.), конкретна, ситуативна (Б. Г. Ананьев и др.), имеет своим содержанием в основном оценку результатов деятельности (С. М. Юлдашева, П. Р. Чамата и др.). В ряде работ показано, что самооценка уже в этом возрасте может выступать как механизм саморегуляции поведения (Е. И. Савонько, Т. И. Юферева и др.).

Особое внимание при анализе становления самооценки младшего школьника уделяется роли педагогической оценки. По мнению большинства исследователей, она является ведущим фактором становления самооценки в этом возрасте (Б. Г. Ананьев, А. И. Липкина, В. М. Сипельников, С. М. Юлдашева). Как важное условие формирования самооценки младшего школьника отмечаются особенности социальной позиции ребенка в учебном процессе, изменение этой позиции — перевод ученика из системы «учитель — учащийся» в систему «ученик — другой ученик», связанный с этим переход из позиции оцениваемого (учителем) в позицию оценивающего (другого ученика), т. е. выделяются условия формирования самооценки, лежащие в широком социальном контексте учения (А. И. Липкина). Значительное место среди условий, влияющих на формирование самооценки школьника, отводится организации его оценочной деятельности: выполнению школьником рецензирования и саморецензирования, усвоению образцов, овладению системой требований к результатам вы-

полняемых заданий, осознанию важности критической оценки результатов своей работы (А. И. Липкина, В. М. Сяньников).

В своем исследовании мы исходили из предположения о том, что управление становлением самооценки в каждый возрастной период наиболее эффективно осуществляется через соответствующую данному периоду ведущую деятельность. В младшем школьном возрасте формирование самооценки должно осуществляться в контексте учебной деятельности как ведущей для этого возраста.

Особая значимость учебной деятельности для формирования самооценки младшего школьника обусловлена следующими моментами, вскрывающими ее природу и функциональное назначение. 1) Учебная деятельность, направленная на изменение самого ученика (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), ставит перед ним задачу определения меры своего овладения предметом усвоения, т. е. обращает сознание ученика на самого себя как на субъект присвоения общественно-исторического опыта. 2) Структура учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, В. В. Репкин, А. В. Захарова, Л. В. Берцфаи, Г. Г. Микулина, Г. С. Абрамова и др.) включает в себе компоненты, с одной стороны, направленные на предмет усвоения — учебные задачи и учебные действия, с другой — на самого учащегося как субъект деятельности — действия контроля и оценки. Овладение этими действиями ставит перед школьником задачу анализа собственной деятельности.

Такое понимание учебной деятельности позволило выдвинуть общую гипотезу исследования: учебная деятельность как деятельность по овладению обобщенными способами действий в сфере основ теоретического сознания есть основное условие, конституирующее самооценку ребенка в младшем школьном возрасте. Критерий сформированности учебной деятельности связаны как с характеристиками внутренней структуры учебной деятельности, с уровнем развития каждого ее компонента, так и с мерой сформированности основных психических новообразований (В. В. Давыдов, А. К. Маркова). В исследовании мы исходили из такого показателя сформированности учебной деятельности, как принятие учебной задачи и связанную с ней направленность школьника на овладение обобщенными способами действия.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе ставились следующие задачи: 1) определить сформированность учебной деятельности у учащихся обычной и экспериментальной школы, где обучение ведется по специально разработанным программам, имеющим своей

прямой целью формирование учебной деятельности\*; 2) выявить психологические особенности самооценки учащихся с разным уровнем сформированности учебной деятельности.

На втором этапе стояла специальная задача формирования самооценки младшего школьника: в двух классах экспериментальной школы № 91 (втором и третьем) в организацию обучения широко вводились ситуации, направленные на актуализацию оценки ребенком самого себя как субъекта учебной деятельности.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Задачи первой части исследования, как было показано выше, заключались, во-первых, в выделении учащихся с разным уровнем сформированности учебной деятельности, во-вторых, в анализе особенностей их самооценки.

Создание методики, направленной на решение этих задач, состояло в поиске экспериментальных приемов, позволявших а) выявлять ориентацию младших школьников на способы действия и умение переносить эти способы в другие ситуации; б) определять особенности самооценки учащихся. Эти методические приемы были реализованы как на неучебном (формальном) материале, так и на учебном (связанном с содержанием учебных предметов).

Исследование особенностей самооценки учащихся на неучебном материале. В разработанной нами экспериментальной методике, условно названной «Квадрат», материалом служили пространственно-геометрические задачи, прямо не представленные в учебных предметах, изучаемых в начальной школе. Их общий смысл заключался в следующем. Ученик должен был воспроизвести по образцу заданную фигуру, соблюдая два условия: не проходить дважды по одной и той же линии, не отрывать карандаш от бумаги\*\*. Все эти задачи были составлены по одному принципу — в большую геометрическую фигуру вписывалась меньшая. Решение серии подобных задач требовало выделения общего принципа их конструирования: понимания того, что отправной точкой обе-

\* В программах экспериментальной школы № 91 г. Москвы содержание материала строится по принципу восхождения от абстрактного к конкретному, а его введение осуществляется как организация структуры деятельности учащихся.

\*\* Задачи такого типа применялись в исследованиях П. Кестера, А. Э. Зака, А. В. Захаровой и др. Решение подобных задач основано на известной в элементарной математике «задаче Эйлера о мостах».



деиня контура должна быть точка соединения трех линий.

Эксперимент состоял из трех этапов: решения первой, тренировочной задачи; контрольных задач, представляющих собой вариации первой задачи; серии разных по уровню трудности задач того же типа. Введение серии задач разной трудности осуществлялось по известной методике Хоппе: учащимся предъявлялось девять задач — три легких, три средних и три трудных. Каждый мог свободно выбрать и решить четыре задачи любой трудности. Этап ориентировки учащихся в экспериментальных задачах, предшествующий выбору задач разной трудности, был введен с целью выявления влияния на самооценку специфики подхода ребенка к тренировочной задаче (содержательного или формального), успешности ее решения как быстрого достижения результата.

Анализ особенностей решения задач позволил разделить учащихся (200 человек) на две группы, с двумя подгруппами в каждой. В первую (группа А) вошли учащиеся с высоким уровнем сформированности учебной деятельности. При решении тренировочной задачи эти учащиеся выделили способ действия и перенесли его на класс аналогичных по способу конструирования задач. В подгруппу А1 включены дети, решившие тренировочную задачу с 1—2 попыток (имела место быстрота, легкость решения), в подгруппу А2 — с 3-х и более попыток (отсутствие легкости решения). Во вторую (группу В) отнесены дети с более низким уровнем сформированности учебной деятельности: при решении тренировочной задачи эти дети не выделяли способа решения (перенос способа решения с тренировочной на последующие задачи ими практически не осуществлялся). В подгруппу В1 включены дети, справившиеся с тренировочной задачей с 1—2 попыток, в подгруппу В2 — с 3-х и более попыток.

В эксперименте рассматривались следующие виды самооценки учащихся.

1. Прогностическая самооценка (ПС) — оценка учащимся своих возможностей решения тренировочной задачи, осуществляемая в начале эксперимента до развертывания самого процесса решения. ПС выявлялась путем ответа ребенка на вопрос: «Как ты думаешь, справишься ли ты с задачей?», который задавался после знакомства учащегося с условиями задачи. Мы выделили три вида ПС — «категорическую» («да, смогу», «нет, не смогу»), «проблематическую» («наверное», «не знаю, смогу ли»), «исследовательскую» («попробую», «подумаю») \*. Эти виды ПС отражают разную ориентацию на пред-

\* См. классификацию ПС в исследованиях А. В. Захаровой, Б. Ж. Раимбековой, 1974; Л. В. Берцфаи, А. В. Захаровой, 1975.

мет деятельности. «Категорическая» самооценка свидетельствует об однозначной оценке предмета, что определяет и более уверенную оценку учащимся своих возможностей его преобразования («да, смогу» — при позитивной, «нет, не смогу» — при негативной). Этот вид самооценки (ее позитивный вариант) оказался наиболее представленным в ответах учащихся, не выделивших способ действия на тренировочной задаче (группа В). «Исследовательская» самооценка является показателем ориентации субъекта на предмет деятельности как бы с допуском возможности его многоплановых изменений. Этот вид ориентации связан с большей «осторожностью», рефлексивностью в оценке себя как деятеля. Такая самооценка оказалась наиболее характерной для учащихся, выделивших и обобщивших на тренировочной задаче способ действия (группа А). «Проблематическая» самооценка в равной мере встречается в ответах учащихся обеих групп. В ответах учащихся экспериментальной школы по сравнению с обычной значительно увеличивается количество «исследовательских» самооценок и уменьшается число «категорических».

II. **Корректирующая самооценка (КС)** — оценка учащимся своих возможностей решения задачи, осуществляемая по ходу эксперимента, в процессе развертывания решения. Она выявлялась через определение ребенком уровня трудности первой задачи на третьем этапе эксперимента. Это давало возможность проследить зависимость КС, с одной стороны, от особенностей подхода ребенка к тренировочной задаче, с другой — от внешне выраженной успешности ее решения. В табл. I представлены данные, характеризующие средний уровень выбора трудности первой задачи учащимися выделенных нами групп обычной (О) и экспериментальной (Э) школ.

Табл. I

Школа	Класс	Г р у п п а			
		A1	A2	B1	B2
Э	2	3,0	2,8	4,5	3,5
	3	2,2	3,0	5,3	4,6
О	2	4,2	2,2	4,0	3,7
	3	4,0	2,3	4,5	3,9

Табл. I показывает, что в экспериментальной школе средний уровень выбора трудности первой задачи у учащихся группы А как во втором, так и в третьем классах значительно

ниже, чем у учащих группы В (различия статистически значимы по критерию Вилкоксона,  $p < 0,05$ ). Учащиеся, ориентированные на способ действия, более осторожны в оценке своих возможностей по ходу решения: выбор первой задачи они осуществляют в основном в пределах легких задач\* (различия между подгруппами А1 и А2 статистически не значимы). Таким образом, КС учащихся группы А определяется спецификой подхода к задаче — ориентацией на способ действия, а не степень внешне выраженных успехов, сопутствующих первоначальным этапам решения. Учащиеся, не ориентированные на способ, оценивают свои возможности по ходу решения достаточно высоко — их первый выбор находится, как правило, в пределах задач среднего уровня трудности. При этом у учащихся подгруппы В1 самооценка более высокая, чем у учащихся подгруппы В2 (различия статистически значимы), т. е. для КС учащихся, не ориентированных на способ, фактор легкости, быстроты решения задач ориентировочного этапа оказывается действенным.

В обычной школе мы получили иную картину. КС учащихся как группы А, так и группы В — оказалась зависимой от внешне выраженных успехов, сопутствующих ориентировке в задаче на начальных этапах ее решения: в подгруппах А1 и В1 быстра, легкость решения тренировочной задачи повышает уровень трудности первого выбора, отсутствие этой легкости в подгруппах А2 и В2 понижает его (различия статистически значимы, за исключением групп В1 и В2 во втором классе).

**III Ретроспективная самооценка (РС)** — оценка учащимся особенностей своего решения, осуществляемая в конце эксперимента. Выявлялся такой аспект РС, как оценка ребенком оснований своего выбора первой задачи. Она определялась путем ответа на вопрос: «Почему ты выбрал первую задачу именно этой трудности?» Анализ ответов учащихся позволил разбить их на следующие группы.

1. В качестве оснований выбора задачи определенной трудности выступает обращение школьника к характеристикам деятельности: а) к ориентировке в ситуации задачи; б) к выполнению действия; в) к получению результата.

2. Выбор обосновывается обращением к себе как субъекту деятельности: а) к потребностной сфере — к желаниям, интересам, предпочтениям; б) к эмоциональной сфере (к уве-

---

\* Однако осторожность, рефлексивность КС не блокирует интеллектуальной активности учащихся группы А: в дальнейшем они выбирают более трудные задачи, им свойственна постепенность в повышении уровня трудности.

деятельности — неуверенности в себе); в) к некоторым особенностям личности и деятельности, сложившимся в прошлом опыте.

3. Обоснование выбора связано с обращением учащихся к внешним оценкам.

4. Отсутствие оснований.

Учащиеся группы А (выделяющие способ) экспериментальной школы в качестве единственного основания самооценки используют обращение к содержательному анализу деятельности, к анализу ситуации задачи и способов действия, т. е. выбирают те основания, которые могут быть определены как объективные. Обращение к эмоционально-потребностным характеристикам и к внешним оценкам как субъективным основаниям самооценки у этих учащихся отсутствуют. Учащиеся этой группы обычной школы также в основном используют в качестве оснований самооценки обращение к содержательным характеристикам деятельности, однако некоторые из них обращаются и к эмоционально-потребностной стороне деятельности и к внешним оценкам. Ряд учащихся этой группы не смогли дать обоснования своей самооценке.

У учащихся группы В (не выделяющих способ) экспериментальной школы основания самооценки менее однородны. Они обращаются к результативным сторонам деятельности как основаниям самооценки, значительный вес у них приобретают основания, связанные с обращением к эмоционально-потребностным сторонам деятельности. В обычной школе обращение к субъективным основаниям оценки выявилось еще ярче. Значительная часть учащихся группы В не смогла дать обоснования своей самооценке.

В целом можно констатировать, что результаты первой части нашего исследования выявили зависимость особенностей самооценки младших школьников от уровня сформированности учебной деятельности. Специфика подхода школьников к задаче, связанная с различным содержанием ориентировки в ситуации задачи, определяет характер их самооценки. Учащиеся, ориентирующиеся на способ действия, присущи исследовательский тип самооценки; осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей включенная в новый контекст деятельности; относительная эмансипированность от внешне выраженных успехов на этапе первоначальной ориентировки в деятельности; использование в качестве средства самооценки обращения к анализу предмета деятельности и способов его преобразования. Все это говорит о том, что сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения ребенка к самому себе как

субъекту деятельности. Для учащихся, не ориентирующихся на способ действия, в большей степени характерны категорический тип самооценки, недостаточная рефлексивность; зависимость самооценки от внешне выраженных успехов на этапе первичной ориентировки в деятельности; использование в качестве средств самооценки обращения к результативным сторонам деятельности, к эмоционально-потребностной сфере, к внешним оценкам.

**Исследование особенностей самооценки учащихся на учебном материале.** Для выявления учащихся с разным уровнем сформированности учебной деятельности в этой части исследования, кроме методики «Квадрат», были использованы еще две методики — «Коробочки» и «Фигурки», разработанные в исследовании В. Т. Носатова (1976, 1978) для диагностики меры ориентации ребенка на способ действия. На основе результатов этих методик учащиеся (68 человек) по уровню сформированности учебной деятельности были разделены на три группы: с высоким уровнем (по 2—3 методикам выделяли общий способ), средним (только по одной методике выделяли общий способ), низким (ни по одной из методик общего способа не выделяли)\*. Изучались особенности прогностической и ретроспективной самооценки учащихся. Для их выявления использовался ряд методических приемов, описанных выше. Перед выполнением контрольной работы (после того, как учитель называл тему всей работы или каждой ее части) учащийся письменно отвечал на вопросы: «Сможешь ли ты выполнить эту работу? Если да (нет), то почему ты так думаешь?», направленные на выявление прогностической самооценки и ее оснований. Сопоставление ответа ученика с реальным выполнением задания давало возможность охарактеризовать самооценку по параметру адекватности. После выполнения контрольной работы учащийся оценивал ее, что позволяло выявить адекватность его ретроспективной самооценки.

В табл. 2 представлены данные (в %) о распределении прогностических самооценок (411 самооценочных суждений) учащихся второго класса по параметру адекватности.

Табл. 2

Уровень сформированности УД	Самооценка		
	Адекватная	Заниженная	Завышенная
Высокий	67	18	15
Низкий	48	8	44

\* В работе анализируются данные, характеризующие самооценку двух крайних групп.

Как показывает таблица, адекватная самооценка более присуща учащимся, ориентирующимся на способ действия; завышенная самооценка более тесно связана с отсутствием ориентации на способ действия.

Данные, характеризующие ретроспективную самооценку по параметру адекватности, выявляют те же тенденции.

Анализ оснований, которые дали учащиеся своим самооценкам, позволил выделить несколько групп самооценок. Самооценки, обоснованные а) анализом объекта, б) анализом способа действия, в) обращением к условиям деятельности, г) обращением к внешним оценкам.

В табл. 3 показана зависимость адекватности самооценки от средств ее обоснования (данные в %).

Табл. 3

Средства обоснования самооценки	Самооценка		
	Адекватная	Заниженная	Завышенная
Анализ объекта	73	12	15
Анализ способа действия	65	14	21
Обращение к условиям деятельности	61	11	28
Обращение к внешним оценкам	29	3	68

Из таблицы видно, что адекватная самооценка в наибольшей степени связана с такими средствами ее обоснования, как анализ объекта и способов действия с ним. Меньше всего адекватных самооценок наблюдается при обращении к внешним оценкам. Те же тенденции проявились в расположении оснований, обуславливающих заниженную самооценку. Завышенная самооценка, наоборот, чаще всего встречается при обращении к внешним оценкам и реже — при анализе объекта и способов действия с ним. Одинаковые тенденции расположения оснований адекватной и заниженной самооценки позволяют выдвинуть предположение о том, что по своей природе они близки. При сформированной учебной деятельности заниженную самооценку, очевидно, можно рассматривать как адекватно-критическую, при которой учащийся как субъект деятельности проявляет теоретическое отношение к объекту, допуская возможность его непредвиденных изменений. Неадекватно-завышенная самооценка связана, как показывают наши материалы, с недостаточным анализом объекта и деятельности по его преобразованию.

Итак, адекватность — неадекватность самооценки обеспечивается разными средствами ее обоснования. Адекватность обеспечивается, главным образом, такими средствами, как

анализ объекта и способов действия с ним. Данные средства позволяют учащемуся с большей объективностью определять меру своего продвижения в учебном предмете. Этими средствами в наибольшей степени владеют учащиеся с высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Неадекватность самооценки в основном наблюдается при обращении к внешним оценкам и условиям, сопутствующим деятельности. При самооценке этими средствами чаще пользуются учащиеся с низким уровнем сформированности учебной деятельности.

\* \* \*

Первый этап нашего исследования выявил зависимость самооценки учащихся от уровня сформированности учебной деятельности. Это дает основание сделать вывод о том, что условия, обеспечивающие полноценное формирование учебной деятельности, являются одновременно и условиями формирования самооценки младшего школьника, становления ее содержательных характеристик. Исследования, проводимые сотрудниками лаборатории психологии младшего школьника НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, руководимой В. В. Давыдовым, свидетельствуют о том, что формирование полноценной учебной деятельности в младшем школьном возрасте «может происходить лишь на основе вполне определенного принципа (метода), развертывания материала, адекватного содержательному обобщению» (В. В. Давыдов, 1978). Это условие выступает как наиболее значимое и для формирования самооценки в младшем школьном возрасте: как показали результаты, полученные в этой части нашего исследования, все тенденции, характеризующие самооценку более высокого уровня, ярче выражены у учащихся экспериментальной школы по сравнению с обычной.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В первой части экспериментального исследования мы получили подтверждение исходной гипотезы о зависимости самооценки младшего школьника от сформированности ориентации на способ действия.

Во второй части диссертационной работы была поставлена задача целенаправленного формирования самооценки младшего школьника посредством последовательного введения в организацию обучения ситуаций, способствующих осознанному обращению учащихся при оценке себя как субъек-

та деятельности к таким средствам, как анализ способов действия.

С этой целью в течение года в организацию учебной деятельности в двух классах экспериментальной школы (2, 3 классы) вводился ряд специфических моментов:

а) в ход урока шире включались ситуации, актуализирующие самооценку ребенка, ставящие перед ним задачу осознания своей работы, ее сильных и слабых сторон, способствующие обсуждению и оценке собственных способов действий;

б) была введена особая тетрадь, условно названная «Моя учеба», в которой учащиеся по специально разработанной схеме регулярно делали записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке: определяли меру усвоения способов действия с материалом, степень их трудности, особенности своей работы и т. д.

Эта тетрадь являлась не только средством формирования самооценки учащихся, но и способом выявления ее динамики. Анализ записей свидетельствует о том, что к концу года число ориентаций на способ действия при самооценке учебной деятельности увеличивалось как в группе А, так и в группе В.

Для выявления эффекта действия средств, направленных на формирование самооценки учащихся, были использованы также следующие методические приемы. В конце учебного года в классах, где проводился формирующий эксперимент (группа Э), и в двух контрольных классах (один — в той же школе — группа К1, другой в школе № 35 — группа К2) были проведены письменные работы со специальными заданиями, направленными на выявление особенностей самооценки учащихся на материале математики и русского языка.

Учащимся предъявлялись на выбор самооценочные суждения, которые надо было обосновать: «Математика мне дается с трудом. Я так думаю, потому что...» и «Математика мне дается сравнительно легко. Я так думаю, потому что...» (инструкция предусматривала возможность выбора обоих суждений). Аналогичное задание давалось на уроке русского языка.

Приведем данные, характеризующие особенности самооценки учащихся, полученные на материале математики. Во всех трех группах оказалось много учащихся, выбравших и обосновавших оба суждения. Наибольшее количество учащихся, указавших на трудность в работе по математике, оказалось в группе Э, наименьшее — в группе К2. Больше всего дифференцированных самооценок (выбор двух показателей) — в группе К1.



Значительные различия в группах выявились в количестве и характере оснований, используемых учащимися при самооценке, что свидетельствует о разном уровне ее обоснованности. Наибольшее число оснований самооценки у учащихся группы Э (в среднем на одного ученика — 5,7 оснований), в группах К1 и К2 их число оказалось одинаковым (в среднем на одного ученика — 3,7).

К внешним оценкам для обоснования самооценочных суждений учащиеся всех трех групп прибегают сравнительно редко. Самые большие различия между группами проявились в выборе такого основания, как обращение непосредственно к анализу своей деятельности: в группе Э оно занимает ведущую роль (72%), в группе К1 ответы такого типа также составляют довольно значительный процент (33%), в группе К2 их количество минимально (11%). В этой группе больше всего обоснований, связанных с эмоциональными характеристиками деятельности и условиями, являющимися неопецифическими для данной деятельности. Оценки, фиксирующие результат деятельности, больше всего отмечены в группе К2 (20%), в группах Э и К1 их минимальное количество (5% и 6%).

Аналогичные результаты получены и на материале русского языка.

Таким образом, спецификой самооценки учащихся экспериментальных классов является ее высокая обоснованность анализом способов действия по преобразованию изучаемого объекта (математического и лингвистического материала).

Значительные различия между экспериментальными и контрольными классами проявились в содержании и объеме «лексики», использованной учащимися при обосновании самооценки: словосные указания и обозначения, связанные с анализом деятельности, более широко представлены в самооценочных суждениях учащихся экспериментальных классов.

Учащиеся группы Э при обосновании самооценки осознают достаточно широкое поле деятельности, выделяя как конкретные учебные действия («считаю», «складываю»), так и более общие («обосновываю», «доказываю»); используют в оценке своего действия количественную шкалу, определяя степень освоения действия («почти», «особенно», «не совсем»), временную шкалу, определяя последовательность этапов развертывания деятельности («раньше», «уже», «теперь»). Учащиеся контрольных классов, выделяя учебные действия, называют, как правило, только самые общие действия («делаю», «слушаю»), ограничиваются указаниями на самые грубые прадации при определении степени освоения действия («мало» — «много», «очень» — «не очень»), выделяют боль-

шие временные интервалы («с первого класса», «в каждой четверти»), что фактически отражает не движение в освоении данного содержания, а указывает на этапы учения.

В целом результаты этой серии экспериментов позволяют говорить о том, что самооценка учащихся экспериментальных классов, в отличие от самооценки учащихся контрольных классов, характеризуется большей дифференцированностью и обоснованностью, обращением к анализу способов действия. Можно констатировать, что при введении в обучение специфических моментов, непосредственно направленных на формирование самооценки как особого психологического образования, она обретает более «действенную» наполненность и направленность.

Выше было отмечено, что адекватность самооценки в первую очередь обеспечивается такими средствами, как обращение к анализу объекта и способов действия с ним. Учащиеся экспериментальных классов именно к этим средствам чаще всего прибегают при обосновании самооценки. Правомерен вывод о том, что воздействия, вводившиеся в обучение для направленного формирования самооценки учащихся, способствовали становлению и такого ее параметра, как адекватность.

По выделенным нами содержательным характеристикам самооценки — дифференцированности, обоснованности, адекватности — к группе Э наиболее близка группа К1. Напомним, что в этих двух группах обучение велось по экспериментальным программам, ориентированным на формирование учебной деятельности.

В целом можно сделать заключение о том, что обучение, при котором учебная деятельность является предметом специального усвоения, создает оптимальные условия для формирования самооценки в младшем школьном возрасте.

\* \* \*

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Подтверждено выдвинутое нами предположение о ведущей роли учебной деятельности в формировании самооценки младшего школьника. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что формирование учебной деятельности по типу содержательного обобщения (В. В. Давыдов) конституирует самооценку с устойчивым комплексом содержательных характеристик: такие показатели самооценки, как дифференцированность, адекватность, обоснованность, более широко представлены у учащихся экспериментальной школы по сравнению с обычной. Обуче-

ние в экспериментальной школе, имеющее своей целью формирование теоретического сознания, вооружает учащихся специфическими средствами анализа объекта, формирует новое — теоретическое в своей основе — отношение к самому себе как субъекту деятельности, о чем свидетельствуют такие особенности самооценки, как рефлексивность, исследовательская направленность, также более широко представленные в оценке своих возможностей учащимися экспериментальных классов.

2. Выявлены разные типы взаимосвязи уровней сформированности учебной деятельности и характера самооценки. Учащихся с более высоким уровнем сформированности учебной деятельности характеризует исследовательский, рефлексивный подход к оценке своих возможностей включения в новый вид деятельности; относительная эмансипированность самооценки от внешне выраженных успехов, сопутствующих первоначальной ориентировке в деятельности; адекватность в оценке себя при достаточно высоком уровне критического отношения к себе и к своей деятельности. Учащихся с низким уровнем сформированности учебной деятельности отличает недостаточная рефлексивность при самооценке, однозначность в оценке своих возможностей включения в новый вид деятельности; выраженная зависимость оценки от успехов на этапе первичной ориентировки в деятельности; неадекватность (с тенденцией к завышению).

3. Установлено, что с уровнем сформированности учебной деятельности находится в прямой связи характер средств, используемых учащимися в качестве оснований самооценки. Учащиеся с более высоким уровнем сформированности учебной деятельности в качестве средств самооценки используют, как правило, анализ объекта и способов его преобразования, что является, как показали материалы исследования, основным условием объективного определения субъектом меры своего продвижения в предмете усвоения. Учащиеся с более низким уровнем сформированности учебной деятельности в качестве средств самооценки используют в основном обращение к результативным сторонам деятельности, к своей эмоциональной сфере, к внешним оценкам, т. е. прибегают к ряду средств, недостаточно тесно связанных с внутренними характеристиками деятельности.

4. Показано, что введение в организацию учебной деятельности условий, непосредственно направленных на формирование самооценки, обеспечивает более осознанное и целенаправленное использование учащимися таких средств самооценки, как анализ объекта и способов его преобразования, осуществляемый на основе достаточно дифференцированных

представлений об этапах развертывания деятельности. В этих условиях самооценка учащихся в учебной деятельности формируется как более адекватная и обоснованная.

Выявленные в исследовании психолого-педагогические условия формирования самооценки могут лечь в основу разработки методики управления самостоятельной работой учащихся, а также могут быть использованы для совершенствования путей повышения активности школьника при овладении приемами самообразования, что составляет одну из актуальных задач современной советской школы.

Содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Мотивы учения у детей с различной самооценкой. — В сб.: Мотивация учения. — Волгоград, 1976.
2. К изучению действия самооценки как компонента учебной деятельности. — В сб.: Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. — М., 1976.
3. Особенности самооценки в зависимости от уровня сформированности мышления младших школьников. — В сб.: Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов V Всесоюзному съезду психологов СССР. Часть I. — М., 1977.
4. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. — Вопросы психологии, 1978, № 4.
5. Формирование самооценки младшего школьника. — В сб.: Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. Тезисы докладов конференции. — М., 1978.

---

Объем

Формат

---

Тип. ВПА

Зак. 739