

Психолого-педагогическое сопровождение развития самооценки младшего школьника

А. В. Музыченко, Е. М. Епанчинцева, Минск

Аннотация. В статье обсуждаются актуальные прикладные проблемы изучения и формирования самооценки личности, исходя из обобщения классических и современных российских и белорусских исследований. В фокусе внимания младший школьник на этапе его становления как субъекта учебной деятельности. Анализируются особенности взаимосвязи самооценки, успешности обучения младших школьников и оценочных воздействий учителя. Обсуждаются результаты корреляционного констатирующего и формирующего эксперимента, направленного на повышение успешности обучения младших школьников. В качестве основы психолого-педагогического сопровождения развития самооценки выступает объективация ее критериев и развернутая вербальная аргументация. Рассматриваются возможности повышения действенности самооценки как механизма произвольной саморегуляции младшего школьника в общем контексте развития рефлексии, самоотношения личности и иерархизации мотивационных образований.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, самооценка младшего школьника, успешность обучения, развитие рефлексии, оценочные воздействия учителя.

Введение. Несмотря на то, что проблема самооценки личности не обделена вниманием исследователей, ряд связанных с ней прикладных задач сохраняют актуальность.

Во-первых, будучи сложным по психологической природе феноменом, самооценка включена во множество связей со всеми психическими образованиями личности и выступает детерминантой всех форм и видов ее деятельности [1]. «Изучение самооценки как сложноструктурированного образования требует реализации системного подхода» [3, с. 3]; учета факторов личностного развития в целом и обстоятельств конкретной среды, итогов деятельности. Если проявления самооценки как личностного образования достаточно изучены, то ее операционально-процессуальные характеристики менее раскрыты, отмечает А. В. Захарова, и в структурно-динамической модели самооценки рассматривает ее как механизм произвольной психической саморегуляции, связывая становление самооценки с усилением процессов самосознания и одновременно с их свертыванием, которое обеспечивается нарастанием автоматизма в их функционировании. Функционирование самооценки как интеллектуального действия требует анализа рефлексивных процессов, исследования которых представлены в концепции системогенеза деятельности, метакогнитивном подходе, намечены перспективы изучения в метасистемном подходе (личность по отношению к ее компонентам, сферам выступает в качестве метасистемы [10, с. 227]). Вместе с тем, обобщений

теоретических наработок для решения прикладных задач недостаточно, что приводит, как правило, к редукции знания, возможно, к искажению при расстановке локальных акцентов. При разработке программ психолого-педагогического сопровождения исследователь выявляет комплекс факторов, содействующих образовательному процессу, не выходя за пределы известной ему их совокупности, что определяет уровень агрегативно-синтетических знаний, и не приводит к получению принципиально новых научных знаний [5, с. 115]. Однако, разработчик педагогической системы в результате объединения ряда факторов может обнаружить синергетические эффекты системного типа, что приводит к получению нового знания — интегративно-синтетического.

Во-вторых, исследование становления самооценки личности в современный информационный век требует анализа влияния Интернета на высшие психические функции [6]. Специфику имеет получение антропологической информации из Сети, кодирование смыслов, что значимо в выделении критериев самооценки, формировании нравственных оценок и социализации ребенка. В условиях квазиэкспериментального психолого-педагогического исследования затруднено выявление полученной детьми из Интернета и СМИ информации о моделях социального поведения. Интерес представляет адаптация этой информации в реальном взаимодействии. Ведь «не существует самосознания вне осознания другого человека как самостоятельного субъекта» [9, с. 636]; «Подлинный источник и движущие силы

развития самосознания нужно искать в растущей самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими» [9, с. 636]. Вместе с тем, некоторые исследователи выражают беспокойство о возможном формировании «клонов социума» без адаптации «зазубренных» моделей [6]. Снижение статуса сюжетно-ролевой игры в жизни современного ребенка, вероятно, снижает или изменяет его потенциал формирования качеств как субъекта общения, что предвещает этап формирования субъекта учебной деятельности, задавая кумулятивный эффект. Именно в игре складывается система средств и механизмов, лежащих в основе психической регуляции активности индивида [10, с. 302].

В-третьих, поскольку обучение — экспериментальный процесс, учителям, располагающим арсеналом вербальных и невербальных оценочных и безоценочных воздействий, необходимо постоянно обеспечивать обратную связь обучающимся для адекватных интерпретаций опыта, своевременной корректировки воздействий, совершенствуя свою наблюдательность и коммуникативную выразительность [2]. Это непростая задача. Преодоление субъективизма в педагогическом оценивании остается декларативным ориентиром [7] ввиду сложности осознания и учета множества факторов, осмысления теорий обучения для дополнения личной имплицитной теории учения [11]. Причем выбор принципов обучения учителем не гарантирует их системной реализации, что сказывается на достижении результата; необходимо совершенствование профессионального мастерства.

Обобщая, следует заметить, что сензитивный период становления самооценки и субъектности личности еще не получил раскрытия в контексте системогенеза; выявлены противоречивые факты о результативности теорий обучения и педагогических систем (в частности, эффективности безоценочной системы обучения [5, с. 38–41]) [11]; при вариативности критериев оценки, образцов подражания неполно охарактеризованы возрастные закономерности адаптационных возможностей этих моделей в социальном научении, что иллюстрирует анализ феномена гиперподражания и способности к распознаванию полезности социального опыта [5, с. 41–47].

При совокупности нерешенных вопросов интерес представляет сравнительный анализ особенностей влияния оценочной деятельности учителя на процесс формирования самооценки современных младших школьников, и как следствие, на успешность их обучения в условиях констатирующего исследования и формирующего эксперимента. Интерпретация полученных ре-

зультатов послужила основой для корректировки программы психолого-педагогического сопровождения развития самооценки младшего школьника.

Основная часть. Деятельностный и когнитивно-поведенческий подходы выступили теоретико-методологической основой исследования, которая определена в ходе анализа процесса формирования самооценки личности на материале работ отечественных (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, К. М. Гуревича, Е. Е. Даниловой, А. В. Захаровой, Л. В. Ковинько, И. С. Кона, И. Ю. Кулагиной, А. И. Липкиной, М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Е. И. Рогова, В. В. Столина, Л. М. Фридмана, И. И. Чесноковой, Д. Б. Эльконина и др.) и зарубежных авторов (А. Бандуры, У. Джемса, Н. Гурра, Ч. Кули, С. Куперсмита, Дж. Мида, М. Монтессори, Дж. Стэпп, М. Селигмана, Э. Эриксона, К. Роджерса и др.).

Эмпирическое исследование проводилось в течение трёх месяцев на базе ГУО «Средняя школа № 122 г. Минска». В качестве испытуемых выступали учащиеся 1-х (42 чел.) и 2-х классов (35 чел.), а также их учителя. Всего 77 учащихся и 4 педагога были включены в констатирующее исследование. В экспериментальную группу вошли 12 учащихся первых классов (по желанию), с которыми было организовано обучение песочной графике. Занятия проводились в двух подгруппах, по 6 человек в каждой.

В исследовании использованы: психодиагностический метод: методика «Лесенка» (В. Г. Щур, С. Г. Якобсон) и тест «Уровень притязаний» Шварцландера; анализ продуктов деятельности и экспертное оценивание успеваемости учащихся учителем; наблюдение за оценочными воздействиями учителя (Л. А. Регуш) [5, с. 52–55]; в условиях формирующего эксперимента — наблюдение «Определение уровня самооценки по эмоциональным проявлениям в ситуации дифференциального отрицательного оценивания», которое основано на положениях «эмоционально-ценностного отношения личности к себе» И. И. Чесноковой, как вида эмоциональных переживаний; педагогический метод дифференцированного содержательного оценивания и оценивания рисуночной отметкой, консультационная беседа с родителями по принципам адекватности оценивания продуктов деятельности детей младшего школьного возраста. В качестве статистических методов использованы: метод описательной статистики, корреляционный анализ Спирмена, критерий знаков G.

Рассмотрим основные результаты первого этапа констатирующего исследования, начатого по завершению адаптации первоклассников.

Вычисления ранговых соотношений не выявило статистической значимости коэффициента корреляции самооценки и успешности обучения ни в одном из четырех классов, что, вероятно обусловлено возрастной особенностью завышенной самооценки значительной части обучающихся и невротизированным проявлением ее заниженного уровня. Сравнивая средние показатели самооценки (8,11 в 1 «А» классе; 7,91 в 1 «Б»; 8 во 2 «Б»; 8,3 во 2 «В») и успешности обучения (7,5; 8,1; 7,05; 6,8 — соответственно), видно, что более согласованными выступают показатели в 1 «Б» классе. Сопоставив выявленный факт с положительными и отрицательными оценочными воздействиями учителей (1 «А» — 33 положительных оценочных воздействия и 8 отрицательных; 1 «Б» — соответственно 20 и 2; 2 «Б» — 39 и 19; 2 «В» — 6 и 30), отмечено, что в 1 «Б» классе учителем давалось самое меньшее количество оценочных воздействий на учащихся, явно преобладали положительные оценки, использовались конкретные объяснения правильности действий на фоне безусловного принятия: «ты молодец, но...». Разнообразные результаты были получены по методике, выявляющей уровень притязаний. Оказалось, что в 1 «Б» классе уровень притязаний учащихся более всего приближается к норме среди детей первых и вторых классов констатирующего исследования. В поиске оптимальных условий для развития самооценки младшего школьника это позволило сделать вывод о том, что наименьшее количество оценивающих воздействий учителя на первоклассников на фоне принимающего отношения с критикой конкретных действий является наиболее оптимальным фактором, воздействующим на самооценку учащегося со стороны учителя.

Значимы для анализа изменения уровня самооценки первоклассников и успешности их обучения за период трех месяцев в констатирующем исследовании. Из 21 учащегося 1 «А» у 8 (38%) повысилась самооценка, у 4 (19%) понизилась и у 9 (43%) осталась на том же уровне; успеваемость повысилась у 5 (24%), понизилась у 10 (48%), осталась на том же уровне у 6 человек (28%). Из 15 учащихся 1Б у 12 (80%) повысилась самооценка, у 2 (13%) понизилась и у 1 (7%) осталась на том же уровне; успеваемость повысилась у 3 (20%), понизилась у 3 (20%), осталась на том же уровне у 9 человек (60%). С помощью критерия знаков удалось отметить типичный положительный сдвиг повышения уровня самооценки (в большей мере податливость к изменениям без оценки их интенсивности) в 1 «Б» классе ($G_{кр} = 3$ при $p \leq 0,05$, $G_{эмп} = 2$, $G_{эмп} < G_{кр}$), другие изменения оказались статистически незначимы. Данный факт подтверждает оптимальный характер оценочных воздействий учителя 1 «Б» класса

на развитие самооценки обучающихся: небольшое количество оценочных воздействий с преобладанием положительных (в сравнении с другими учителями) позволяет поддержать внутреннюю мотивацию учеников, тогда как излишняя внешняя мотивация, вероятно, снижает внутреннюю.

Идея формирующего эксперимента состояла в том, чтобы в условиях занятий по обучению пескографии реализовать метод дифференцированного содержательного оценивания и оценивания рисуночной отметкой учащихся, что, согласно гипотезе, приблизит самооценку младших школьников к уровню адекватной и повысит их успешность обучения. Была разработана программа по обучению пескографии первоклассников в рамках кружковой работы (24 занятия по 45 минут, 2 раза в неделю); распределена по времени деятельность учащихся: активное наблюдение, обсуждение, зарядка для рук, обучение техническим приемам пескографии, рисование песочных картин в технике срисовывания, креативный поиск новых приемов рисования песком, дифференцированное оценивание (любование). Автор программы выступала в роли педагога; велась видеозапись фрагментов занятий.

Особое внимание было уделено наблюдению за изменениями эмоционального принятия детьми отрицательной оценки. В протоколах наблюдения регистрировались: количество отсутствующих дифференцированных рисуночных отметок, как незаработанных; реакции на критику (положительная — спокойное принятие критики, продолжение дел без изменений настроения; с изменением настроения — средний уровень снижения настроения, дети притихают, задумываются, могут высказать, что расстроились; негативная — очень сильная негативная реакция со слезами и отказом дальше работать; с отказом от оценок — отказ от выставления отметочных рисунков, отказ рисовать по правилам); оценочные высказывания детей в адрес своего результата работы после каждого занятия. Работы детей фотографировались и отсылались родителям, что явилось дополнительным фактором к формированию самооценки.

Предполагалось, что действие песка и светового стола, а также возможность проявления себя необычным и интересным способом, рисованием песком, благотворно влияет на эмоциональное состояние испытуемых, обеспечивает экологичность эксперимента.

В ходе программы реализовывались следующие педагогические принципы, методы и приемы:

Объективация цели, реальных достижений ребенка, рассогласованности между целью и его достижением, рекомендации по изменению ха-

рактера и структуры его учебных действий, что является компонентами предметного обучения как формы коррекционно-развивающей работы [4, с. 256–260];

Схематизация отметок, которые заносились в блокнот учащегося в виде образов-зарисовок по принципу «заслужил — не заслужил» за конкретные действия на занятиях: «Чебурашка» — за умение слышать учителя, не отвлекаться, находятся в теме (сопровождается процессуальной предметной педагогической оценкой); «Овечка» — за точное выполнение требований и рекомендаций учителя (процессуальная предметная педагогическая оценка); «Солнышко» — за оказание любой помощи друг другу, преподавателю (процессуальная персональная педагогическая оценка); «Цветок» — за чистоту рабочего места (процессуальная педагогическая оценка); «Флажки» (3) — за относительную скорость работы (процессуальная количественная педагогическая оценка); «Галочки» (3) — за объём выполненной работы, завершенность работы, аккуратность, наличие детальной проработанности, (результативная качественная и количественная педагогическая оценка); «Бабочка» — за проявления фантазии (результативная педагогическая оценка);

Проговаривание-обсуждение критериев успешных работ и заслуженности отметок в процессе их выставления; оценивание по принципу «похвала рядом с критикой»;

Корректировка эмоциональных реакций детей на собственный «неуспех» путем преобразования их когнитивных построений самооценочных суждений;

Постепенная смена ведущей роли учителя в развернутой оценке работ аргументированными оценочными суждениями детей: дети учатся думать, какие критерии рисунка можно считать удачными, устанавливают причинно-следственные связи; учитель приводит примеры, связанные с нормальностью неудач, даже у очень успешных людей, рассказывает, как неудачи помогли им прийти к цели;

Привлечение родителей к обсуждению критериев оценки детских работ (фотографирование детских работ и пересылка их в родительскую группу, консультационная беседа с родителями по формированию адекватного оценивания продуктов детского творчества);

Акцент на принятии личности ребенка в целом при отрицательной оценке поступка, осторожность в проявлении эмоционально окрашенных замечаний в процессе работы.

По итогам формирующего эксперимента выявлена взаимосвязь самооценки и успешности обучения учащихся экспериментальной группы

($r_s = 0,621$ при $p \leq 0,05$), что можно объяснить последовательностью и систематичностью оценочных воздействий педагога-психолога, реализующего замысел разработанной программы, сбалансированностью требуемых психолого-педагогических условий для развития самооценки младших школьников как механизма их произвольной психической регуляции.

Без уровня статистической значимости следует отметить постепенное принятие детьми отрицательных оценок: у 8 учащихся (67%) уменьшение отрицательных реакций, у 2 (16,5%) увеличение, у 2 (16,5%) без изменения. В то время как в начале формирующего эксперимента возникла ситуация, когда некоторые дети стали отказываться фотографировать свои работы, как выяснилось, поскольку родители не соблюдали принципы оценивания. Увеличение эмоциональных реакций наблюдалось у наиболее младших детей 6-ти лет.

Заключение. Проведенное исследование позволило подтвердить ряд закономерностей развития самооценки в младшем школьном возрасте и, несмотря на квазиэкспериментальный характер условий формирования, наличие неконтролируемых влияний, обнаружить возможность педагогического влияния на взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов структуры самооценки. Отсутствие линейных взаимосвязей уровня самооценки детей и результатов их деятельности, оценочных суждений взрослых утверждает субъективность природы самооценки, которая порождается не только вследствие внешних воздействий, но и характером внутренних воздействий; специфика возраста проявляется в незрелости когнитивного компонента самооценки, недостаточной скоординированности с эмоциональным, неразвитости рефлексии; остается открытым вопрос об адекватности самооценки в контексте как условий ее порождающих, так и стилевых характеристик когнитивной деятельности субъекта.

В качестве основных направлений психолого-педагогического сопровождения в формировании самооценки младшего школьника выступают: развитие дифференцированности и объективации структурных компонентов деятельности субъекта; моделирование преодоления неудач и акцентирование позитивных эффектов допускаемых ошибок; активное экспериментирование, анализ и обсуждение критериев оценки эффективности деятельности; системность и последовательность в осуществлении педагогических воздействий с обеспечением обратной связи, изучение индивидуальных особенностей обучающихся; развитие профессиональной компетентности специалистов системы образования.

Литература

1. *Анташкевич, Е.Г.* Взаимосвязь самооценки и смысложизненных ориентаций старшеклассников / Е.Г. Анташкевич // Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI веке: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: отв. ред. А.В. Торхова [и др.].— Минск: БГПУ, 2015.— С. 133–138.
2. *Евдокимова, О.М.* Психология педагогической оценки / О.М. Евдокимова // Возрастная и педагогическая психология: практикум / А.М. Гадилия [и др.]; под науч. ред. Ю.А. Коломейцева.— Минск: БГПУ, 2006.— С. 59–63.
3. *Захарова, А.В.* Психология формирования самооценки / А.В. Захарова.— Минск: НИО, 1993.— 100 с.
4. *Истратова, О.Н.* Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эскакусто.— Ростов н/Д: Феникс, 2011.— 442 с.
5. *Карпов, А.В.* Соотношение психологического и педагогического знания / А.В. Карпов.— М.: ИД РАО, 2018.— 144 с.
6. *Лосик, Г.В.* Влияние Интернета на высшие психические функции / Г.В. Лосик // Научно-практический журнал «Наука и инновации».— 2018.— № 7 (185).— С. 67–72.
7. Психология педагогической оценки // Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / Т.П. Березовская, А.М. Гадилия, Е.Л. Головашко [и др.].— Минск: БГПУ, 2010.— С. 87–94.
8. *Регуш, Л.А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л.А. Регуш.— СПб.: Питер, 2008.— 208 с.
9. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.— СПб.: Питер, 2010.— 713 с.
10. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. 1: Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В.Д. Шадриков.— М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.— 326 с.
11. *Хон, Р.Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения / Р.Л. Хон.— М.: Деловая книга, 2002.— 736 с.