

Psychological features of self-esteem in primary school children with mental retardation

Prokhorenko Lesya Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, senior researcher, Institute of Special Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, city Kyiv, www-olesya@mail.ru

The article analyzes the main ways of forming self-esteem, especially its manifestations in children with mental retardation of primary school age. The urgency of this problem is caused by the fact that primary school age is a critical period for the formation of self-schoolboy, its further development and influence on personality. Revealed inadequate self-esteem in primary school children with mental retardation, defined path correction, aimed at developing its adequate level.

Keywords: self-esteem, personality, primary school age, education, activity, psychical processes.

Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития

Прохоренко Леся Ивановна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт специальной педагогики Национальной Академии Педагогических Наук Украины, г. Киев, www-olesya@mail.ru

В статье проанализированы основные пути формирования самооценки, особенности её проявления у детей с ЗПР младшего школьного возраста. Актуальность этой проблемы обусловлена тем, что младший школьный возраст является важным периодом для становления самооценки школьника, дальнейшего ее развития и влияния на личность. Выявлено неадекватную самооценку у младших школьников с ЗПР, определены пути коррекции, которые направлены на формирование адекватного ее уровня.

Ключевые слова: самооценка, личность, младший школьный возраст, обучение, деятельность, психическое развитие.

Глобальное усовершенствование образовательных процессов, что происходит сегодня в Украине, направлено на изменение ориентации в области образования, философия которых соответствует гуманистической концепции и основывается на уникальности каждой личности, с целью обеспечения оптимальной адаптации каждого в условиях интенсивной, независимой интеллектуальной деятельности.

В аспекте реорганизации системы образования специальной школы возникает необходимость решения проблемы формирования саморегуляции учащихся с пониженным уровнем интеллектуального развития, в том числе и у детей с задержкой психического развития. В рамках исследования саморегуляции учебной деятельности, самооценка выступает как стержень этого процесса, связующее звено, взаимосвязанная со всеми психическими образованиями личности и выступает в качестве важной детерминанты всех форм и видов деятельности и общения.

Правильно сформированная самооценка выступает не просто как комплекс отдельных характеристик личности, но и, как и залог успешного обучения, осознание ребенком своих сил, своих мотивов и потребностей. Недоразвитие самооценки обуславливает ряд различных проблем, возникающих в процессе становления ребенка как активного субъекта учебной деятельности. Поэтому именно на начальном этапе обучения важно заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки.

В исследованиях ученых возрастной и педагогической психологии уделялось значительное внимание самооценке, которая является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека (у детей дошкольного возраста – Л. Венгер, А. Запорожец, М. Лисина, Н. Подъяков, школьного – П. Гальперин, А. Захарова, Л. Ительсон, А. Маркова и др.); проблема развития самооценки, ее структура, функции, обсуждалась в работах Л. Божович, И. Кона, Е. Эриксона, К. Роджерса и других психологов; закономерности формирования самооценки были исследованы в работах А. Белобрыкиной, Л. Божович, В. Горбачевой, А. Захаровой, В. Мухиной, Е. Савонько, Л. Уманец и др.

Самооценка интерпретируется как личностное образование, которое непосредственно влияет на регуляцию поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности, который отражает своеобразие внутреннего мира.

Проблеме формирования личности младшего школьника уделяли внимание многочисленные исследователи: особенности данного возраста рассматривали Л. Божович, Б. Волков, А. Гребенюк, Д. Эльконин, Н. Лейтес, А. Петровский, Д. Фельдштейн и др.; раскрыли сущность, природу, роль осознанной активности субъекта в саморегулируемой деятельности – Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн; специфику компонентов саморегуляции в разные возрастные периоды изучали Л. Божович, Л. Венгер, Д. Эльконин, А. Маркова, Л. Фридман и др. Как отмечают ученые, наиболее благоприятным периодом для развития всех сфер школьника, в том числе и сферы самооценки, является младший школьный возраст. Исследователи свидетельствуют, что именно в младшем школьном возрасте происходят существенные качественные индивидуальные и личностные изменения: формируется реалистическая оценка детьми своих умений, результатов своей деятельности и конкретных знаний, осознание своих достоинств и недостатков, учитывается отношение окружающих, гармонизируется соотношение эмоционального и когнитивного компонентов [3, 4, 6, 9, 10].

Другие исследователи, анализируя самооценку, отмечают умение адекватно оценивать полученные результаты (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, И. Бех, Л. Выготский, В. Давыдов, Н. Добрынин, Д. Эльконин, А. Зак, К. Левин, Н. Лейтес, Б. Ломов, А. Конопкин, А. Леонтьев, В.

Мильман, Ю. Миславский, В. Моросанова, А. Осадько, А. Осницкий, С. Рубинштейн, Г. Щукина, Н. Щуркова и др.). Авторы утверждают, что основой формирования адекватной самооценки достигнутых результатов учебной деятельности является соотнесение самооценки собственной учебной деятельности, с оценкой, которую эта деятельность получает от учителя, других, умение воспринимать их мнение и т.д. При этом важно не только то, насколько объективна оценка учителя учебных результатов ученика, но и учет того, что видит и ценит в этом результате сам ученик.

Значительное внимание к самооценке, как средству формирования саморегуляции, уделяет в своих работах П. Жане. Полученные результаты исследования позволяют автору сделать вывод, что младшим школьникам присущи следующие группы самооценки: а) адекватная и устойчивая самооценка (умение анализировать свои поступки, определять их мотив, быстро формировать навыки самоконтроля); б) низкая и неустойчивая самооценка (неумение выделять собственные существенные качества, анализировать свои поступки, потребность в специальных занятиях по навыкам самоконтроля); в) неадекватная самооценка. По мнению автора, самооценка заключается не в формальной констатации определенных моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в сопоставлении с целью. Иными словами, самооценка является итогом постоянного поиска реального видения собственных достижений, т.е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности, переживаний.

В исследованиях И. Боязитовой, Г. Собиева указано, что именно самооценка определяет направленность, уровень активности субъекта, его ценностные ориентации, личностный уровень регуляции. В своем исследовании И. Боязитова отмечает, что независимо от возраста и вида деятельности у детей с высоким уровнем развития саморегуляции преобладает неустойчивая, дифференцированная, адекватная самооценка, высокий уровень ее когнитивного компонента. И, наоборот, у детей с низким уровнем развития саморегуляции доминирует стойкая, недифференцированная, неадекватная высокая самооценка, средний или низкий уровень когнитивного компонента [5].

Таким образом, анализируя научные исследования по этой проблеме можно утверждать, что на начальном этапе обучения, дети оценивают свою учебную деятельность преимущественно положительно, неудачи связывают только с объективными обстоятельствами. Однако к концу начальной школы возникает более критическое отношение к себе, учебной деятельности – дети в состоянии адекватно оценить как собственные успехи, так и свои неудачи в процессе обучения. То есть, происходит переход от конкретно-ситуативной формы самооценки к её более обобщенной форме, возрастает ее критичность, самостоятельность.

В специальной психологии и педагогике остается актуальной проблема изучения детей с отклонениями в развитии (Т. Власова, Т.

Дульнев, Г. Жаренкова, В. Лубовский, Н. Менчинская, М. Певзнер, В. Петрова, В. Пинский, Т. Сак, Р. Триггер, У. Ульенкова, С. Шевченко и др.); изучали особенности психокогнитивных процессов – Л. Занков, И. Соловьёв, Б. Пинский, Г. Липкина, Г. Дульнев и др.; вопрос развития умственно отсталых детей и с задержкой психического развития освещены в трудах Т. Дульнева, М. Феофанова, Б. Пинского, Л. Прохоренко, Т. Сак и др. Авторы отмечают, что в связи с ослаблением контрольных функций коры головного мозга, страдает вся система произвольной саморегуляции деятельности, в первую очередь, это сказывается на ее основных компонентах: мотивации, самоконтроле, самооценке [2, 6, 7, 8].

В исследованиях Г. Грибановой, К. Лебединской, М. Райской отмечено, что школьники с задержкой психического развития очень редко могут адекватно оценить свою работу и правильно мотивировать свою оценку, которая часто завышена. По мнению авторов, у младших школьников с ЗПР наблюдается ослабление регулирования учебной деятельности, даже если задача воспринята ребенком, то возникают трудности в её решении, поскольку не анализируются условия задачи в целом, не планируются возможные пути её выполнения, не контролируются полученные промежуточные и конечные результаты.

Исследования Г. Липкиной, В. Синельникова, посвященные изучению самооценки младших школьников с ЗПР. Авторы выявили, что для детей с ЗПР, которые обучались некоторое время в общеобразовательной школе, характерна низкая самооценка, неуверенность в себе. Заниженную самооценку авторы объясняют тем, что дети имели длительные учебные неудачи на фоне успешных учеников, которые нормально развиваются [8].

Изучая динамику самооценки в начальных классах, Г. Липкина обнаружила следующую тенденцию: сначала дети не принимают позицию отстающего, которая закрепляется за ними в 1-2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. Нереализованная потребность выйти из группы, которая считается отстающей, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество детей, отстающих в учебе и считающих себя еще слабее, чем они есть на самом деле, возрастает почти в 3 раза до конца начальной школы. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается. У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности, и даже безнадежности. Даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, чувство неполноценности, принятие позиции отстающего ученика, имеет негативные последствия. Исследовательница отмечает, что дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на хорошую оценку, не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в

своих возможностях, быстро удовлетворяются тем уровнем успеваемости, который сложился в начальных классах [8].

В своем исследовании, Н. Жулидова делает вывод, что чем сильнее выражена задержка психического развития у младших школьников, тем в большей степени школьники завышают свои возможности, и тем менее критичны они к себе. И. Коротенко констатирует, что младшие школьники с ЗПР, которые получают положительные оценки учителя, выражено явное стремление несколько переоценить себя. Автор это объясняет тем, что собственная недооценка ребенка с ЗПР компенсируется «искусственной» переоценкой своей личности, которая, скорее всего, не осознается ребенком.

Изучая особенности развития самооценки школьников с ЗПР Д. Берёзина, отмечает, что в младшем школьном возрасте у детей с ЗПР проявляется частично дифференцированная самооценка, которая, в основном, отражает оценивание школьников взрослыми, и завышен, частично дифференцированный уровень притязаний. Большинство же младших школьников с ЗПР низко оценивают свои учебные достижения и считают себя неспособными к обучению. Исследовательница утверждает, что в результате правильной коррекционно-развивающей работы у детей с ЗПР формируется адекватная самооценка, правильное понимание учебных проблем и умение ставить вполне адекватную цель.

Итак, успешность обучения младших школьников в значительной степени определяется уровнем овладения ими общеучебных умений и навыков, одними из которых являются контрольно-оценочные. Уже к концу первого года обучения учащиеся должны научиться находить допущенные ошибки путем сопоставления результатов собственной работы с образцом, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности за ориентирами, данными учителем (правильно или нет, что именно; в чем обнаружена ошибка; что нужно изменить, чего нужно избежать в следующей работе и т.п.). К окончанию начальной школы у детей должна быть сформирована самооценка, способность выражать самооценочные суждения.

Таким образом, проблема самооценки учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития остается актуальной в психолого-педагогической науке. Анализируя научные источники можно утверждать, что развитие самооценки у детей с ЗПР происходит с задержкой и отклонениями. Общими проявлениями несформированности самооценки у младших школьников с ЗПР являются: низкая частично дифференцированная самооценка, что в основном отражает оценивание школьников взрослыми, сформирован низкий уровень притязаний, характерны неуверенность в себе, завышение своих возможностей, низкая критичность, стереотипность ответов. В этом контексте важно выяснить особенности самооценки младших школьников с ЗПР в процессе выполнения учебных заданий.

Для исследования сформированности самооценки в процессе учебной деятельности мы использовали методику на определение самооценки у младших школьников. Ориентация на самооценку в обучении характеризовалась предпочтением самостоятельности в обучении и самооценке на основе приобретенных внутренних стандартов.

Содержание данной методики позволяет выяснить особенности контрольно-оценочных умений у младших школьников с ЗПР по следующим критериям:

- наличие внутреннего критерия оценки собственной деятельности;
- необходимость в оценке учителя и наличие внешнего критерия для оценки собственных достижений или неудач.

Исследованием было предусмотрено использование карт оценивания учителем знаний младших школьников с ЗПР (с целью выяснения самооценки):

Таблица 1

Критерии оценивания учителем учебных достижений ученика

Критерии оценивания	Баллы
Умение работать самостоятельно, следуя инструкции	0–2 балла
Проверка соответствия выполнения задания по предметному образцу	0–2 балла
Сверка с ответом	0–2 балла
Проверка соответствия выполнения задания к воображаемому образцу	0–2 балла
Самостоятельная оценка этапов выполнения задания и полученного результата	0–2 балла
Умение обосновать самооценку	0–2 балла

После выполнения экспериментальных заданий, за предложенными критериями, были получены следующие результаты: по критерию «умение работать самостоятельно, следуя инструкции» – 23 % младших школьников с ЗПР получили 2 балла, 34,6 % учащихся – 1 балл и 42,4 % детей – 0 баллов. Среди их одноклассников с нормальным развитием 66,6 % детей получили 2 балла, 1 балл – 26 % учащихся и 0 – 7,4 % детей. Качественный анализ полученных данных позволяет утверждать о не полном восприятии детьми с ЗПР условия задания, возникновение трудностей при его решении, поскольку не анализируется условие задачи в целом, не планируются возможные пути его выполнения, не контролируются полученные промежуточные и конечные результаты.

По критерию «проверка соответствия выполнения задания по предметному образцу» наивысший балл получили 27 % учащихся с ЗПР и

77,7 % школьников с нормальным психическим развитием. В один балл были оценены работы 46,1 % младших школьников с ЗПР и 18,5 % – детей с нормальным развитием, получили 0 баллов – 26,9 % детей с ЗПР и 3,8 % детей с нормальным развитием. Это свидетельствует о том, что у детей с ЗПР нарушен необходимый поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, они часто не замечают несоответствия своей работы и предложенного образца, не всегда находят допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу – проверка не происходит.

Для детей с ЗПР, задача, которая предусматривала сверку с ответом, оказалась немного легче предыдущих. Были выявлены следующие результаты: 2 балла получили 11,5 % детей, 1 балл – 57,7 % учащихся и ноль баллов – 30,8 % школьников. Младшие школьники с нормальным развитием с этой задачей справились значительно лучше: 74,1 % детей набрали 2 балла, 25,9 % учащихся – 1 балл. Этой категории детей, которые набрали 0 баллов – не было.

Следующим критерием оценки учителем знаний младших школьников был «проверка соответствия выполнения задания к воображаемому образцу». Полученные результаты свидетельствуют, что для детей с ЗПР эта задача оказалась сложной: 0 баллов – 69,2 % учащихся, 1 балл – 11,5 % детей и 2 балла – 19,3 % школьников. В отличие от них, дети с нормальным развитием показали следующие результаты: 2 балла – 55,5 % детей, 1 балл – 37,1 % школьников и 0 баллов – 7,4 % учащихся. Низкие результаты, которые получили дети во время этого выполнения задания позволяют утверждать, что при анализе задания они не осознают инструкцию выполнения даже в процессе практических действий. Производя решение, переносят известный им способ на другие задачи, не определяя нужный, не проверяют результат соответственно к условию, удовлетворяются любым результатом работы.

Задания, которые предусматривали самостоятельную оценку этапов их выполнения и полученного ответа – оказались сложными для детей обеих категорий, но в разной степени. Так, 0 баллов получили 46,2 % младших школьников с ЗПР, 1 балл – 50 % детей и 2 балла – 3,8 % учащихся. Младшие школьники с нормальным развитием показали следующие результаты: 2 балла – 51,8 % учащихся, 1 балл – 40,8 % детей, оценены работы в 0 баллов – 7,4 % детей. Полученные данные свидетельствуют, что для детей с низкими результатами, характерны проявления недоразвития самооценки – неумение адекватно оценить свою работу и правильно мотивировать свою оценку, которая часто завышена; низкая дифференцированная самооценка собственных результатов.

Последним, был критерий «умение обосновать самооценку». После выполнения задач были получены следующие данные. Среди учеников с ЗПР – 2 балла набрали 7,8 % детей, 1 балл – 19,2 % школьников и 0 баллов – 73 % их одноклассников. Среди учащихся с нормальным развитием в 2 балла оценены работы у 48,1 % школьников, в 1 балл – 40,8 % детей и в 0

баллов – 11,1 % учащихся. Это говорит о том, что общими проявлениями несформированности самооценки у младших школьников с ЗПР и учащихся с нормальным развитием, которые не смогли выполнить задания, являются: низкая частично дифференцированная самооценка, что в основном отражает оценку их работы взрослыми, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе, завышение своих возможностей, низкая критичность, стереотипность ответов.

Таким образом, у детей, которые получили оценку в 0 баллов – не сформированы контрольно-оценочные умения, эти дети полностью рассчитывают на оценку учителя, не высказывают желания самостоятельно оценить собственную работу. У детей, которые выполнили задание на 1 балл, самооценка находится на низком уровне, такие дети в своих суждениях часто полагаются на оценку других, колеблются при высказываниях собственного суждения, не умеют полностью обосновать работу, нуждаются в поощрении, поддержке со стороны взрослых. Высокий балл, свидетельствует о сформированной адекватной самооценке, умении правильно оценить проделанную работу, исправлять допущенные ошибки и объяснять их возникновение.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что самооценка у младших школьников с ЗПР в учебной деятельности не сформирована. Ее развитие, на фоне интеллектуального и речевого недоразвития, происходит с задержкой и отклонениями. Для этих детей характерны такие особенности самооценки – выборочный интерес к учебным заданиям; избегание сложных заданий, быстрое окончание неприглядной деятельности; неумение доводить работу до логического итога; частичное восприятие образца в виде словесной инструкции, неумение удержать его в уме на протяжении работы; недостаточная осознанность способа выполнения и затруднения в выборе рациональных способов; фрагментарное соблюдение требований выполнения; недоразвитие речевого опосредования; неумение увидеть ошибки, исправлять их, а также адекватно оценивать результат.

Такие выводы побуждают к определению путей коррекционной работы, которая будет направлена на формирование самооценки младших школьников с ЗПР в процессе учебной деятельности. Поставленные задания этой работы предусматривают: формирование умений систематически преодолевать сначала небольшие трудности, а со временем и более значительные; указывать на причины полученных оценок своей работы; самостоятельно определять учебные задачи; выбирать рациональные приемы и способы их решения; контролировать и оценивать свою работу. Все это позволит ребенку научиться адекватно оценивать свою учебную деятельность, реально рассматривать собственные результаты и соответственно, самостоятельно ставить учебные цели и задачи.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности / Ш.А.Амонашвили // Вопросы психологии. – 1975. № 4. – С. 77 – 85.

2. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: – дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.08 / Бабкина Н.В. – М., 2000. – 170с.

3. Берцфаи Л.В., Захарова А.В. Оценка учащихся процесса и результатов решения различных задач / Л.В.Берцфаи, А.В.Захарова // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 59–67.

4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 454 с.

5. Боязитова, И.В. Проблемы интегративной психологии развития / И.В. Боязитова // Монография. - Москва - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 248 с.

6. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т.А.Власова, К.С.Лебединская // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 8–17.

7. Жаренкова Г.И. Специфика учебной деятельности // Дети с задержкой психического развития / [под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной]. – М. : Педагогика, 1984. – С. 17–20.

8. Липкина А.И., Рыбак Л.Н. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968. – 158 с.

9. Марковская И.Ф. Задержка психического развития: (Клинико-нейропсихологическая диагностика) / Под ред. И.Ф. Марковской,- М.: Компенс-центр, 1993. – 198 с.

10. Фишман М.Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей: Учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2001. – 76 с.

АВТОРСКАЯ СПРАВКА

1. Прохоренко Леся Ивановна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник, Институт специальной педагогики Национальной Академии Педагогических Наук Украины, г. Киев, www-olesya@mail.ru.

2. Lesya Prokhorenko, candidate of pedagogical sciences, senior researcher, Institute of Special Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, city Kyiv, www-olesya@mail.ru.

3. 61112, Украина, г. Харьков, ул. Роберта Эйдемана, дом 4-А, кв. 37, Прохоренко Лесе Ивановне.

4. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития.

5. Л.И.Прохоренко.

6. Psychological features of self-esteem in primary school children with mental retardation.

7. L.I. Prokhorenko/

8. Не нужно.