

*Психология образования*

# Самооценка академической компетентности младших школьников

Архиреева Т.В.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Новгородский  
Государственный университет, Новгород (ArxireevaT@yandex.ru)*

---

В статье описываются результаты эмпирического исследования самооценки академической компетентности, под которой понимается оценка своих возможностей достичь успеха при усвоении школьных знаний, а также особенностей и динамики причин объяснения своего успеха/неуспеха у младших школьников. Обнаружено, что у детей преобладает самооценка возможности достижения успеха, причем, младшие школьники чаще связывали свои успехи с собственными усилиями, а неуспехи – с невезением. Обнаружены изменения в использовании детьми причин объяснения своего успеха/неуспеха от 1-го класса к 3-му.

Ключевые слова: Самооценка академической компетентности, атрибутивные схемы успеха/неудачи, младшие школьники.

---

Одним из важнейших элементов Я-концепции является осознание собственной компетентности. Данную структуру в содержании Я-концепции выделяют С. Куперсмит (S. Coopersmith), Р. Лехи (R. Leahy) и др. [5; 6] В. Малленер и Дж. Лайярд (W. Mullener, J. Laird) считают, что в выделенных ими пяти структурных компонентах Я-концепции: оценка интеллектуальных навыков, уровень притязаний, оценка физических умений, навыков, оценка коммуникативных навыков, чувство ответственности - по крайней мере, четыре из пяти сфер связаны с оценкой компетентности. [7] Под компетентностью они понимают оценку уровня мастерства.

С. Куперсмит под самооценкой компетентности понимает оценку своих возможностей достичь успеха в ситуации, где это потребуется. Компетентность может быть связана с различными областями достижений - в зависимости от возраста человека [5]. По мнению Куперсмита, для подростков значимыми являются две сферы компетентности: сфера академических достижений и спорта.

Мы под самооценкой компетентности будем понимать оценку человеком своих возможностей достичь успеха в различных видах деятельности - учебной, спортивной, трудовой и т.д. Самооценка академической компетентности означает оценку своих возможностей достигать успеха при усвоении знаний, которые даются ребенку в процессе школьного обучения.

А. Бандура подчеркивал значение данной структуры самосознания. Он утверждал, что поведение и представления о себе у человека тесно связаны с тем, как он воспринимает свою потенциальную эффективность. Люди, согласно А. Бандуре, склонны принимать те задачи, с которыми, по их мнению, они смогут справиться и избегать тех, которые, как они думают, лежат за пределами их возможностей. Те, кто воспринимает себя высокоэффективным, в большей мере склонен к проявлению настойчивости перед лицом препятствий, сложностей. И наоборот, люди, считающие себя низкоэффективными, часто преувеличивают свои проблемы, не прикладывают усилий в преодолении препятствий [4]. Итак, осознание своей компетентности может выполнять регулятивную функцию в деятельности человека, либо позволяя человеку достичь успеха, либо являясь препятствием на пути к достижению цели.

Важным элементом компетентности является не только оценка своих шансов на успех в соответствующей ситуации, но и определение причин, приводящих к успеху или, наоборот, способствующих неудаче. Приписывание себе причин, способствующих успеху или неудаче, мы будем называть атрибуцией успеха-неуспеха или причинными схемами успеха-неуспеха.

Основные подходы к изучению атрибуции успеха были намечены Б.Вайнером (B. Weiner), который разработал схему детерминант успеха и неудачи [9].

Одним из источников модели атрибуции успеха Б.Вайнера является учение о локусе контроля Дж.Роттера (J. Rotter). Локус контроля - это актуальная или потенциальная тенденция приписывать ответственность за определенное поведение либо себе, т.е. внутренним причинам, либо внешним обстоятельствам [8]. Другим источником модели Б.Вайнера является атрибутивная теория Ф.Хайдера и Г.Келли, в рамках которой исследовалось, как при восприятии другого человека происходит интерпретация причин его поведения или его личностных черт. Была предложена идея приписывания. Позднее было высказано предположение, что у всякого человека есть некий репертуар мыслительных моделей для анализа причин, некий репертуар каузальных схем [2].

В 1971 г. Б.Вайнер предположил, что достижение успеха или неудачи объясняется четырьмя типами причин: способностями, усилиями, трудностью задачи и удачей (табл. 1). Эти четыре элемента можно сравнивать по двум основаниям: локусу контроля (внешний и внутренний) и стабильности причинных элементов (фиксированные или переменные). Способности и усилия - это черты личности, т.е. внутренние причины успеха или неудачи, а трудность задачи и удача - внешние источники успеха. Способности и трудность задачи остаются относительно неизменными, в то время как усилия и удача могут меняться. Б.Вайнер предлагает следующую схему детерминант в достижении успеха [9].

Таблица 1. Воспринимаемые детерминанты в достижении успеха

	Локус контроля	
Стабильность	Внутренний	Внешний
Стабильные	Способности	трудность задачи
Нестабильные	Усилия	Удача

Схема атрибуций успеха Вайнера была использована применительно к школьным успехам детей. В немецкой психологии Виддель разработал “Анкету атрибуций успеха и неудачи в школе” для учащихся 5-7 классов. Он полагал, что с точки зрения педагогики некоторые типы атрибуций являются более желательными, а другие – менее [по 1].

В отечественной психологии теоретические подходы к изучению причинных схем в обучении были намечены А.Б.Орловым. По его мнению, наиболее благоприятный тип атрибуций, который необходимо развивать в ребенке - это тип атрибуции собственными усилиями. Именно такая причина успеха находится под волевым контролем испытуемого и, следовательно, она образует единственную причинную схему, не формирующую у учащихся неуверенности в себе, в своих возможностях улучшить собственные результаты [3].

В своей работе мы поставили своей целью исследовать особенности и динамику развития осознания своей компетентности в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста. Кроме того, мы изучали особенности атрибуций успеха - неуспеха у детей этого возраста, поскольку считаем их необходимым компонентом самооценки своих достижений, своеобразным обоснованием этой самооценки.

Предполагалось, что от 1-го класса к 3-му классу в связи с ростом критичности у ребенка уменьшается вера в успех учебной деятельности. По всей видимости, должны быть значительные индивидуальные различия в типах атрибуций успеха и неудачи, не связанные с возрастом. Возрастные изменения, скорее всего, можно увидеть при использовании атрибуции “способности”: на наш взгляд, от первого к третьему классу частота ее использования должна вырасти.

### **Методы и организация исследования**

Для достижения поставленных целей мы разработали методику измерения осознания собственной компетентности. Мы предлагали детям список из 10 ситуаций школьной жизни. В каждой из предложенных ситуаций ребенок должен был оценить свои шансы на успех или неудачу, а далее объяснить, почему он так считает. После этого ребенку предъявляли эту же ситуацию, но с противоположным исходом, и он объяснял, в каком случае возможен такой исход. Перечень объяснений успеха и неудачи предъявлялся ребенку в готовом виде. К каждой ситуации было приложено 4 объяснения успеха и неуспеха, соответствующие 4-м способам атрибуции: способности, старание, сложность задания и случай. Предлагались задания подобного типа:

Представь себя в приведенной ниже ситуации и оцени свои возможности на успех и неуспех в ней, а также объясни, почему ты уверен в успехе или, наоборот, ожидаешь неудачи.

Ситуация 1. Ты пишешь контрольную работу по математике. Ты считаешь, что напишешь ее:

А: хорошо; Б: плохо.

Если А, то почему?

1. Тебе легко дается математика.

2. Ты много занимался перед контрольной работой и старался во время ее написания.

3. Задания на контрольной работе были простыми.

4. Очень повезло.

Если Б, то почему?

1. Для тебя математика - один из самых трудных предметов.

2. Ты не готовился к этой контрольной работе и не очень старался во время ее выполнения.

3. Задания на контрольной работе оказались очень сложными.

4. У тебя был невезучий день.

Если же с тобой произойдет не то, что ты ожидаешь, то как ты считаешь, с чем, скорее всего, это может быть связано.

Опросник предъявлялся индивидуально 152 учащимся младших классов: 46 учащихся 1-го класса; 41 учащийся 2-го класса; 65 учащихся 3-го класса.

При обработке данных подсчитывалось количество ответов А (ожидание успеха), Б (ожидание неуспеха), а также количество выборов различных типов атрибуций как при объяснении успеха, так и при объяснении неуспеха, а также подсчитывалась общая сумма упоминаний той или иной причинной схемы. При анализе данных использовался такой метод математической статистики как критерий Стьюдента.

#### **Результаты исследования**

Сначала были выявлены наиболее общие тенденции, характерные для всех учащихся начальных классов (табл. 2). Обнаружено, что ориентация на успех у детей значительно превышает ориентацию на неудачу ( $t=24,51$ ), хотя индивидуальные варианты таких ориентаций весьма различны. Ориентация на успех, на наш взгляд, является очень важной для детского развития. Именно она, по всей видимости, и позволяет ребенку браться за новое дело без излишнего страха перед неизведанным. Хотя, возможно, что данное явление, - результат недостаточного знания себя и недостаточного опыта в деятельности.

Таблица 2. Описательная статистика результатов методики «Изучение академической компетентности младших школьников» (общая выборка,  $n=152$ )

Показатели	Среднее ( $\bar{x}$ )	Ст. отклонение
Ожидание успеха	7,74	1,95
Ожидание неудачи	2,26	1,95
Атрибуция "способности" при успехе	1,81	1,45
Атрибуция "способности" при неуспехе	1,26	1,3
Атрибуция "способности" (сумма)	3,05	1,81
Атрибуция "усилия" при успехе	3,76	1,96
Атрибуция "усилия" при неуспехе	2,31	1,99
Атрибуция "усилия" (сумма)	5,91	3,05
Атрибуция "трудность задачи" при успехе	1,74	1,48
Атрибуция "трудность задачи" при неуспехе	3,16	1,88
Атрибуция "трудность задачи" (сумма)	4,91	2,46
Атрибуция "везение" при успехе	2,59	1,89
Атрибуция "везение" при неуспехе	3,34	2,11
Атрибуция "везение" (сумма)	5,90	3,35

Анализ атрибуций успеха и неудачи показал, что наиболее часто младшие школьники используют причинные схемы – «собственных усилий» и «случая». Такие причинные схемы встречаются значительно чаще причинных схем «трудность задачи» ( $t=3,14$ ;  $t=9,92$ ) и «способности» ( $t=2,94$ ;  $t=9,21$ ).

Из двух последних схем объяснения успехов и неудач чаще встречается схема «трудность задачи». Самая редко встречаемая причинная схема – «способности».

Итак, чаще всего младшие школьники связывают свои успехи и неудачи либо со своими стараниями, усилиями, либо с удачным или неудачным стечением обстоятельств. Свои способности и возможности они знают значительно хуже, поэтому и атрибуции «способности» и «трудность задания» используются ими реже.

Далее был проведен анализ причинных схем только успеха и только неудачи. Обнаружилось, что младшие школьники чаще всего связывают свой успех в той или иной деятельности с собственными усилиями, а не со способностями, трудностью задачи или удачным стечением обстоятельств ( $t=9,83$ ;  $t_2=8,39$ ;  $t_3=4,16$ ). Реже использовалась при

объяснении причин успеха атрибуция «случайности». Иными словами, при успехе везение имеет некоторое значение, но собственные усилия все-таки важнее. Довольно редко хороший исход в той или иной ситуации ребенок связывал со своими способностями или с трудностью задачи.

Анализ причинных схем неуспеха показал, что младшие школьники чаще всего объясняли неуспех в какой-либо деятельности случайностью или излишней трудностью задачи. Чуть реже неуспех объяснялся отсутствием старательности, трудолюбия. Очень редко при объяснении неудачи использовалась атрибуция «способности».

Кроме вышеперечисленных линий исследования мы проследили, есть ли внутри атрибуций одного типа различия при объяснении успеха и неудачи

Такие различия обнаружены внутри всех четырех типов атрибуций. Причинная схема «способности» использовалась детьми крайне редко, но если все-таки использовалась, то – для объяснения причин успеха. Причинная схема «собственные усилия» также чаще использовалась для объяснения успеха. Обнаружилась явная тенденция объяснения своих успехов внутренними причинами. Атрибуции «трудность задачи», «случай» чаще использовались для объяснения неуспеха, нежели успеха. Можно сказать, что младший школьник старался находить преимущественно внешние причины своих успехов.

Полученные нами результаты обнаружили у младших школьников тенденцию объяснять свои успехи или неудачи в большей мере либо собственными усилиями - старательностью, длительной работой, либо случаем, везением, удачным стечением обстоятельств. Замечено, что дети чаще свои успехи связывали с собственными усилиями, а неудачи - с неудачным, не от них зависящим стечением обстоятельств.

Как уже говорилось, с точки зрения педагогики наиболее желательной считается причинная схема собственных усилий, так как она единственная, которая не формирует у учащихся неуверенности в себе. Полученные нами данные показывают, что стихийно, без специальной работы наиболее благоприятная атрибуция успеха развивается не у всех детей, к тому же она может быть представлена частично: свои успехи ребенок связывает с собственными усилиями, но неудачный исход ситуации, по его мнению, является результатом либо случая, либо, несколько реже, излишней трудности задачи. Полученные данные лишней раз свидетельствуют о необходимости специальной работы по формированию наиболее эффективной причиной схемы успеха или неудачи.

Нам удалось выявить еще один факт: младшие школьники при объяснении своих успехов чаще указывают на внутренние причины - способности и собственные усилия, а неуспех чаще объясняется внешними причинами - трудностью задачи или случайностью. Возможно, это проявление психологической защиты: ребенку хочется верить, что он может достичь успеха благодаря самому себе, но совсем не хочется сознавать, что и причина неудачи находится там же - в себе. Намного приятнее думать, что не получилось что-то из-за неблагоприятных внешних обстоятельств.

В своей работе мы проследили генезис развития уверенности ребенка в успехе, а также причинных схем успеха и неудачи от 1-го класса к 3-му (табл. 3). Подобное исследование проведено методом срезов, но при этом хочется отметить, что большая часть детей была включена в исследование дважды, когда они учились в первом и третьем клас-

сах, а некоторые трижды – в 1м, 2м и 3м классах. При этом некоторые участники исследования опрашивались только 1 раз.

Таблица 3. *Описательная статистика результатов методики «Изучения академической компетентности младших школьников»*  
(по классам: 1 кл. - 46 чел.; 2 кл. – 41 чел.; 3 кл. – 65 чел.)

Показатели	Среднее и стандартное отклонение, 1 класс	Среднее и стандартное отклонение, 2 класс	Среднее и стандартное отклонение, 3 класс
Ожидание успеха	7,68 / 2,33	8,10 / 1,50	7,63 / 1,90
Ожидание неудачи	2,32 / 2,33	1,90 / 1,5	2,38 / 1,90
Атрибуция "способности" при успехе	1,40 / 1,27	1,90 / 1,99	1,80 / 1,50
Атрибуция "способности" при неуспехе	0,93 / 1,10	1,37 / 1,20	1,55 / 1,40
Атрибуция "способности" (сумма)	2,25 / 1,7	3,69 / 1,6	3,35 / 1,9
Атрибуция "усилия" при успехе	4,03 / 2,28	4,07 / 1,63	3,23 / 1,83
Атрибуция "усилия" при неуспехе	2,09 / 2,11	2,17 / 1,81	2,09 / 1,87
Атрибуция "усилия" (сумма)	6,23 / 3,76	6,27 / 2,49	5,32 / 2,87
Атрибуция "трудность задачи" при успехе	1,64 / 1,52	1,45 / 1,37	2,01 / 1,51
Атрибуция "трудность задачи" при неуспехе	3,39 / 2,11	4,22 / 1,81	2,60 / 1,72
Атрибуция "трудность задачи" (сумма)	5,01 / 2,69	4,72 / 2,42	4,63 / 2,39
Атрибуция "везение" при успехе	2,81 / 2,08	2,45 / 1,42	2,96 / 2,00
Атрибуция "везение" при неуспехе	3,44 / 2,10	3,25 / 1,87	3,75 / 2,29
Атрибуция "везение" (сумма)	6,14 / 3,67	5,70 / 2,43	6,75 / 3,51

Нами не обнаружено значимых различий в показателях уверенности или неуверенности в себе у младших школьников первого, второго и третьего классов. Судя по всему, это довольно устойчивая характеристика личности ребенка, которая складывается еще до того, как он идет в школу.

Типы атрибуций успеха или неуспеха у детей от 1-го класса к 3-му развиваются, это более динамичная структура, к моменту прихода ребенка в школу еще несложившаяся.

По нашим данным от первого класса к третьему происходит увеличение использования атрибуции «способностей». Причем этот рост связан, прежде всего, с более частым использованием третьеклассниками по сравнению с учениками первого и второго классов причиной схемы «способностей» при объяснении неуспеха. Увеличение использования атрибуции способностей у детей происходит постепенно из года в год. По нашим

данным нет значимых различий при использовании данной причинной схемы детьми 1-го класса и 2-го, детьми 2-го класса и 3-го. Значимы только различия между показаниями использования данной причинной схемы детьми 1-го и 3-го класса ( $t_{\text{сум. 1 кл., 3 кл.}} = 3,0$ ;  $t_{\text{неуспех 1 кл., 3 кл.}} = 2,29$ ). Объяснить данный факт достаточно просто: ребенок сталкивается с деятельностью, где его результаты оценивают, он приобретает опыт успехов или неудач в деятельности, опыт освоения деятельности. Он сравнивает себя с одноклассниками, и, таким образом, начинает осознавать свои способности. Важно заметить, что данное осознание наиболее ярко проявляется в осознании отсутствия способностей. Если ребенку трудно освоить школьную программу, то он начинает считать себя неспособным. По всей видимости, именно из-за сложностей в учебной деятельности ребенок и задумывается о том, насколько он способный или нет.

Динамика развития атрибуции собственных усилий у младших школьников несколько иная. Общее количество ссылок на данный тип атрибуции от первого класса к третьему немного уменьшается, но полученные нами различия не достигают уровня значимости. При объяснении неудачи данный тип атрибуции используется примерно одинаково по частоте учащимися первого и второго классов, чуть реже – второго и третьего классов, хотя эти различия и незначимы. Вместе с тем, ярко выражено уменьшение использования данной причинной схемы для объяснения успеха от второго класса к третьему. Первоклассники и второклассники очень часто связывают успешный исход различных ситуаций собственными усилиями, старательностью, добросовестностью. У третьеклассников вера в то, что они могут добиться успеха благодаря своим усилиям, падает ( $t_{\text{1 кл., 3 кл.}} = 2,33$ ). Данный тип атрибуции при объяснении неудачи используется младшими школьниками нечасто начиная с первого класса, поэтому и количественные изменения в показателях выражены неярко, хотя они в более слабой форме повторяют тенденцию изменения показателей использования данной причинной схемы при объяснении успеха. Выявленная тенденция развития этого типа атрибуции должна настораживать, она явно неблагоприятна как для развития отношения детей к учению, так, возможно, и для развития личности в целом. Ребенок перестает верить в то, что от него самого зависит результат его деятельности. Трудно объяснить, в чем причины данного явления. Возможно, одной из причин является осознание того факта, что для успеха какого-либо дела нужны не только свои усилия, но и способности. Но возможны и другие причины, приводящие к данному результату. В частности, оценочная система, существующая в школе. При данной системе не всегда ясны критерии, по которым выставляется та или иная отметка, что часто приводит к субъективности учителя. Кроме этого, в ситуациях большого класса, можно надеяться, что могут не спросить на уроке. Все это приводит к тому, что школьник уже в третьем классе начинает понимать, что от его усилий зависит далеко не все. Уменьшение использования третьеклассниками атрибуции собственных усилий при объяснении успеха и неудачи свидетельствует о начале внутреннего отхода ребенка от школы.

Полученные нами результаты позволили обнаружить динамику в использовании младшими школьниками атрибуции «трудность задачи». При объяснении успеха количество использований данной причинной схемы несколько возрастает от первого класса к третьему, но эти различия все-таки не достигают порога значимости ( $t_{\text{1,3 кл.}} = 1,86$ ). При неудаче атрибуция «трудность задачи» третьеклассниками используется реже, чем первоклассниками, причем эти различия достигают порога значимости ( $t_{\text{1,3 кл.}} = 2,33$ ). Третьеклассники, объясняя свой успех, реже обращаются к утверждениям, в которых говорится, что они не справились с данным заданием из-за его излишней сложности, нежели

первоклассники. По-видимому, это связано с тем, что старшие дети устанавливают связь между способностями и возможностями: если человек может справиться только с простыми заданиями, то он, скорее всего, имеет низкие способности. Поэтому третьеклассники при неуспехе уже прямо ссылаются на низкие способности.

Нам не удалось выявить динамику в развитии атрибуции «случай». Ученики и первых, и вторых, и третьих классов используют ее одинаково часто, причем чаще при объяснении неудачи, чуть реже - при объяснении успеха.

## Заключение

Итак, результаты наших исследований показали, что представления о собственной академической компетентности у детей на протяжении младшего школьного возраста изменяются, причем, выявленные тенденции развития свидетельствуют об опасности формирования у них в данный возрастной период такого феномена как «выученная беспомощность», суть которого заключается в отсутствии связи между собственными усилиями и результатом деятельности. Именно поэтому на данном этапе возрастного развития необходима специальная психолого-педагогическая работа по профилактике возникновения этого феномена. Мы считаем, что подобную работу эффективно может проводить сам педагог начальных классов, разрабатывая специальные методы и приемы работы, основанные на идеях гуманистической психологии и педагогики.

## Литература

1. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М., 1991.
2. *Келли Г.* Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. - М.: Изд-во Московского университета, 1984.
3. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.
4. *Bandura A.* Self-referent thought: a development analysis of self-efficacy // Social cognition development / Eds: J.M.Zlavell, L.Ross, England: Cambridge University Press. 1981.
5. *Coopersmith S.* The antecedents of Self-Elsteem. San-Francisco: Freeman, 1967.
6. *Leahy R. L.* Competence as a dimension of self – evaluation // The Development of the Self / Ed by R.L. Leahy. Orlando, London: Academic Press. 1985.
7. *Mullener W., Laird J.P.* Some developmental changes organization of self-evaluations // Developmental Psychology. – 1971. - № 5.
8. *Rotter J.* Generalized expectancies for internal versus-external control of reinforcement // Psychological monographs, 1966. – Vol. 80 (1).
9. *Weiner B.* Achievement motivation and attribution theory. Morristown: General learning Press, 1974.

# Self-Assessment of Academic Competence by Junior School-Children

Arhireeva T.V.

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology, Novgorod State University*

---

The article describes the results of an empirical study on academic competence self-assessment. This type of assessment includes assessment of own ability to succeed at mastering the scholastic attainments, as well as characteristics and dynamics of explanation reasons of their success / failure. The results indicate that self-assessment of possibility to succeed prevails. Junior school-children attribute their success to their own efforts, and failure – to bad luck. The changes occurring in explanation of their reasons for success / failure are shown across 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> grades.

Keywords: academic competence self-assessment, attributive schemes of success / failure, junior school-children

---

## References

1. Ingenkamp K. Pedagogicheskaja diagnostika. M., 1991.
2. Kelli G. Process kauzal'noj atribucii //Sovremennaja zarubezhnaja so-cial'naja psihologija. Teksty. - M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984.
3. Markova A .K., Matis T. A., Orlov A. B. Formirovanie motivacii uchenija. M., 1990.
4. Bandura A. Self-referent thought: a development analysis of self-e fficacy // Soial cog-nition development / Eds: J.M.Zlavell, L.Ross, England: Cambridge University Press. 1981.
5. Coopersmith S. The antecedents of Self-Elsteem. San-Francisco: Freeman, 1967.
6. Leahy R. L. Competence as a dimension of self – evaluation // The Development of the Self / Ed by R.L. Leahy. Orlando, London: Academic Press. 1985.
7. Mullener W., Laird J .P. Some developmental changes organization of self-evaluations // Developmental Psychology. 1971. № 5.
8. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus-external control of reinforce-ment // Psychological monographs, 1966. – Vol. 80 (1).
9. Weiner B. Achievement motivation and attribution theory. Morristown: General learn-ing Press, 1974.