

## Компаративистский подход в исследовании КОГНИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ

**М.Б. Позина**

заместитель декана факультета практической психологии Московской академии  
образования Натальи Нестеровой

В теоретико-экспериментальном исследовании сопоставляются субъективные и объективные показатели работы студентов с текстом. Данные получены на основе новых методов оценивания. Выявляется тенденция: чем «слабее» студент, тем сильнее проявляется у него склонность завышать самооценку результатов интеллектуальной деятельности. Результаты обсуждаются в контексте материалов отечественных и зарубежных исследований, касающихся проблем самооценивания.

**Ключевые слова:** оценивание результатов деятельности, дитекс-метод анализа текста, система универсальных макроопераций, коэффициенты смысловой насыщенности, методика многоактного чтения, самооночные и объективные показатели работы с текстом, когнитивная самооценка, иллюзия понимания, когнитивный эгоизм, самооценка как мера компетентности.

Известная формула Джеймса о соотношении «притязаний» и «успеха», казалось бы, должна ориентировать исследовательскую деятельность психологов на поиск и сравнение самооночных показателей и реальных достижений. Однако в массиве публикаций за более чем вековой период почти нет исследований, посвященных сопоставлению самоононок и объективных показателей. Основная причина такого положения дел, по-видимому, состоит в том, что методы изучения этой проблемы мало разрабатывались из-за трудностей их поиска.

Высокий уровень способности понимать учебную и научную информацию, самостоятельно ее осваивать является условием получения высшего образования и дальнейшего непрерывного образования [2, 5, 14]. Исследование посвящено сравнительному анализу объективных и субъективных показателей работы студентов с учебными текстами на основе нового, разработанного нами метода.

Анализ литературы позволяет сказать, что на рубеже веков происходит парадигмальный сдвиг от «одномерных концептуализаций самоононки» к исследованию ее специфических аспектов. Оказалось, что «единая глобальная мера самоононки» может привести к весьма противоречивым результатам, что общее высокое мнение о себе может не коррелировать с учебными достижениями или показателями интеллектуальной деятельности, что общее оценочное отношение к себе не является устойчивым [1, 7]. Сегодня наблюдается бум в обсуждении феномена самоононки. Ресурсы интернета предлагают

более 1,5 млн. ссылок на запрос по данному термину. Традиционно используемый педагогами и психологами конструкт стал очень популярным и весьма востребованным в различных областях человеческой деятельности. Вот типичные презентации: «самооценка в планировании и управлении человеческими ресурсами», «самооценка предприятия в определении его потребности», «самооценка кадровой политики», «самооценка потенциала сотрудников компании и системы мотивации», «самооценка уровня напряженности в коллективе», «самооценка качества руководства». Используются метафоры: «у доллара “повысилась самооценка”»; «завышенная самооценка Lada»; «Роснефть с заниженной самоооценкой». Встречаются констатации типа: «у женщин с высокой самоооценкой чаще рождаются мальчики...»; «самооценка россиян равняется 3 млн. рублей»; «реклама как зеркало нашей самоооценки». Примеры такого рода обнаруживают многомерность содержания понятия, в котором проявляются характерные особенности субъекта и объекта деятельности.

**Миф о высокой самоооценке.** Принято считать, что высокая самооценка — это залог жизненного успеха личности, что она влияет на становление и развитие личностных, когнитивных, социальных аспектов деятельности субъекта, определяет эффективность и результативность деятельности, служит трамплином для роста и создает основу профессиональной компетентности человека. Таковы традиционные воззрения на самоооценку, изложенные в

отечественных и зарубежных источниках. Но так ли это?

Еще в конце 1980-х гг. в Калифорнии была создана специальная комиссия с целью повышения самооценки у молодежи для снижения уровня преступности, наркомании, загрязнения окружающей среды и т. д. В результате работы комиссии вышло издание «Социальное значение самооценки», в котором утверждалось, что ключевые проблемы общества «коренятся в низкой самооценке большого количества людей». Однако никаких доказательств в пользу данного утверждения в отчете не содержалось. После роспуска комиссии ее дело продолжила Национальная ассоциация за самооценку (NASE), основная задача которой «улучшать жизнь граждан, повышая их мнение о себе». Как показал обзор новейших исследований, сделанных западными учеными за последние десять лет, самооценка на самом деле не оказывает заметного влияния на цели индивида, уровень его академической подготовки, формирование устойчивых учебных достижений. Так, анализ связи между самооценкой и академической успеваемостью у более чем 25 тыс. американских старшеклассников не обнаружил сколько-нибудь значимых корреляций. Изучение качества образования в Греции, проведенное А. Кромером (1997), обнаружило, что после девяти лет обучения без стимуляции самооценки греческие школьники демонстрируют более глубокое понимание науки, чем американские школьники после двенадцати лет обучения [7, с. 235]. Кроме того, как показали дальнейшие американские исследования, повышение самооценки не только не улучшало академической успеваемости, но во многих случаях, наоборот, являлось помехой в достижении результатов. Завышенная самооценка не позволяет индивиду адекватно оценивать свои умения, действия или поступки. К такому выводу пришли ученые [9, 11, 15].

**Причины нарушения нормальной самооценки** весьма многообразны. Так, известный канадский психолог Натаниель Бранден в книге «Психология самооценки» различает «псевдосамооценку» и «генинную» (подлинную) самооценку. Псевдосамооценка, по мнению Брандена, основывается на экстерналистских источниках (восхищение или одобрение других, социальный статус, физическая привлекательность и др.) [10]. Это понятие помогает объяснить, почему некоторые люди имеют высокие показатели самооценки по вопросам. Самооценка людей, зависящих от внешних факторов, постоянно находится под угрозой. Поскольку экстерналистские источники редко контролируются индивидом, они не могут в действительности способствовать возникновению, а тем более усилению чувства компетентности. Рождается аффект неадекватности (по Л.И. Божович), приводящий к серьезным психологическим проблемам. В одном случае его могут вызывать повторяющиеся ситуации неуспеха, когда формируется стойкое отрицательное эмоциональное состояние. В другом — рождается внутриличностный конфликт

в условиях, когда индивид всячески старается сохранить неправильно сложившуюся у него завышенную самооценку и отвергает зарождающиеся сомнения в ее адекватности. Последствия такого рассогласования опасны не только для индивида, но и в целом для социума. Например, социальные последствия телевидения, которое в стране с высоким уровнем неудовлетворенности создает у существенной части ее населения иллюзию удовлетворенности, огромны. Телевидение, пишет социальный психолог О. Маховская, прививает модель жизни «под кайфом», очень точно задевает комплекс неудачника, которым действительно страдает зритель, и служит мощным инструментом для деградации личности. «Им уже никакой психолог не поможет, — пишет она о «героях» сериала «Дом-2», — когда человек из проекта выходит в реальную жизнь, он понятия не имеет, что происходит снаружи, а самооценка у него уже огромная» [4].

**Самооценка в познавательной деятельности: наш подход.** Миллионы школьников и студентов каждодневно осуществляют самооценку своей учебной деятельности. Чаще всего она совершается полусознательно, стихийно, иногда на лету, создавая иллюзию понимания, иллюзию достижения результата, завершенности работы. Это ярко проявляется в оценке старшеклассниками и студентами-первокурсниками своих читательских умений. Самооценка качества осмысления текстовой информации, меры ее понимания, степени осознания непонимания являются, как мы полагаем, важнейшей составляющей саморегуляции процессов чтения и создания текста. Понимание текста, как и решение любой другой задачи, есть процесс осмысления и результат мышления. Изучать и оценивать процессы понимания текстов также необходимо, как и учить решать математические и другие задачи.

Мы также полагаем, что целесообразно говорить о завышенной, заниженной или адекватной самооценке (а тем более прогнозировать успешность или неуспешность индивида в той или иной деятельности) можно лишь в том случае, когда имеется возможность сравнения субъективных характеристик (оценок) с объективными данными. Изучение когнитивной самооценки (самооценки познавательной и профессиональной деятельности) вообще малоэффективно без сопоставления с объективными показателями. В этом контексте компаративистский подход должен быть важным направлением в исследованиях данного феномена.

## Метод

Для измерения когнитивной самооценки был использован метод оперативной диагностики универсальных учебных умений [3, 5, 13, 14]. Мы использовали этот метод в режиме многоактного чтения. На первом этапе определялась быстрота ориентировки в смысловом содержании текста, на следующих этапах

выявлялись глубина и полнота понимания информации, степень ее осмысления. Принципиальная особенность процедуры состоит в том, что измерение результатов осуществляется не в дискретном режиме, а континуально. Фиксируются промежуточные этапы работы с тестовым материалом, выявляются индивидуальные особенности поэтапных действий, соответственно, видна динамика и специфика деятельности.

В основе метода лежит теоретическая модель многоуровневой иерархической структуры текста, в которой текст рассматривается как единство трех типов информации: теоретической, фактологической и рефлексивной. За небольшое время работы испытуемого с текстом можно определить уровень понимания прочитанного путем сравнения первичного текста (специально смоделированного тест-текста) и вторичного текста (изложения испытуемого). Смысловая сложность текста, выраженная в процентах усвоения, определяется коэффициентом смысловой насыщенности (он рассчитывается по специальной таблице, созданной на основе математической модели). Этот коэффициент актуализированной информации, выраженный в процентах, является мерой оценки понимания испытуемым прочитанного текста. Если один испытуемый, прочитав текст, смог уловить основную идею (как часть теоретической информации), другой — изложил ряд фактов, а третий — заметил лишь малозначимый комментарий (фрагмент рефлексивной информации), то у всех трех испытуемых результаты (коэффициенты смысловой насыщенности) будут сильно отличаться.

Мера адекватности самооценки испытуемого определяется по степени расхождения между объективным показателем работы с текстом и самооценкой. Результирующая самооценка вместе с объективной оценкой, а также динамика роста результатов на каждом этапе работы с текстом позволяют не только изучать характер конкретной интеллектуальной деятельности испытуемого, но и прогнозировать его поведение в других академических ситуациях.

**Этапы работы.** Каждый из этапов работы испытуемого дает исследователю информацию о специфике протекания умственной деятельности испытуемого в процессе работы с информацией и позволяет судить об уровне его когнитивных умений. Так, на первом этапе диагностируется быстрота ориентировки испытуемого в тестовом материале, скорость вхождения в работу. На втором и третьем этапах проявляется специфика интегративной умственной деятельности испытуемого: насколько глубоко и полно он может понять информацию; какова степень ее осмысления; умеет ли он сопоставлять новую информацию с уже освоенной и корректировать процесс понимания. Самооценка на заключительном этапе результировала пройденные этапы работы, косвенно отражала степень удовлетворенности испытуемого ходом интеллектуальной деятельности и давала информацию о ее качестве. Анализ полученных результатов открывал перед исследователем многогранную

картину особенностей личности, где особую роль играла самооценка.

**Время работы с текстом и темп чтения.** Время работы испытуемого с текстом ограничивалось. На первом этапе испытуемый читал текст 1,5 минуты, затем писал изложение. Далее испытуемый снова читал 1,5 минуты и продолжал писать изложение. Третий этап был аналогичным. Соответственно, суммарное время чтения текста после трех этапов равнялось 4,5 минутам. Скорость чтения на первом этапе — около 150 слов/мин. На втором этапе при суммарном времени чтения 3 минуты темп чтения был около 75 слов/мин. На третьем этапе, когда суммарное время чтения было равно 4,5 минутам, средний темп был равен 50 слов/мин. Насколько заданное время работы с текстом является достаточным для того, чтобы большинство испытуемых в адекватной мере реализовали свои возможности? Об этом можно судить по характеру распределения объективных показателей работы с текстом. После третьего этапа тестирования распределение в целом удовлетворяет жестким требованиям нормальности.

**Пример типичного эксперимента.** Испытуемые (учебная группа около 30 чел.) получают незнакомые (одинаковые) тексты. Экспериментатор ставит задачу: прочитать текст, понять содержание, как можно лучше осмыслить его и запомнить, постараться выделить ключевые моменты прочитанного и письменно изложить содержание. Сложность текста — уровень примерно девятого-десятого классов. Текст содержит теоретическую и фактологическую информацию.

**Первый этап.** По команде «начали» студенты переворачивают текст и приступают к чтению. Время работы ограничено, соответственно темп чтения определен. По команде «закончили» испытуемые прекращают работу и переворачивают текст. Задача студента — изложить смысловое содержание прочитанного. Время письменного изложения не ограничивается, но обычно испытуемые завершают его почти одновременно. В конце работы студент должен оценить уровень освоения текста, т. е. предположить, какое количество информации (в процентах) ему удалось извлечь.

**Второй этап.** Снова предъявляется тот же текст. Задача испытуемого — сравнить содержание первичного и вторичного текстов, обратить внимание на возможные ошибки, неточности или пропуски информации. Не разрешается в процессе чтения что-либо записывать или исправлять. Важно помнить о задаче, которую поставил экспериментатор перед началом тестирования.

По истечении времени чтения каждый испытуемый дополняет изложение. Если что-то было изложено с ошибками (фактологическими, смысловыми и др.), то испытуемый, не исправляя текст предыдущего изложения, пишет об этом по-новому, более точно и полно. Как и в первом случае, в конце изложения испытуемый должен оценить уровень освоения текста по результатам двух этапов чтения-изло-

жения. Самооценка фиксируется в конце второго изложения (%).

*Третий этап* чаще всего в нашем исследовании был заключительным. В отдельных случаях бывали четвертый и пятый этапы. Важно еще раз дополнить изложение, исправить смысловые неточности и зафиксировать это в третьем изложении. Как и ранее, испытуемый оценивает степень понимания, усвоения текста, свой конечный результат познавательной деятельности.

**Обработка результатов эксперимента.** Результаты работы испытуемых с текстом представлены в изложении (количество изложений должно быть равно количеству экспериментальных циклов). Если было три этапа, как в нашем случае, то исследователь имеет дело с тремя вторичными текстами-изложениями. Иногда испытуемый нарушает инструкцию и прекращает работу, ограничиваясь одним-двумя этапами. При этом он делает приписку, что нет необходимости работать дальше, так как текст им уже понят и освоен. Оценка изложений включает определение смысловой насыщенности каждого текста (наличия в изложении теоретической и фактологической информации). Каждый результат работы испытуемого с текстом выражается формулой (количественные результаты рассчитываются с помощью математической модели, в основе которой дитекс-метод семантического анализа текста [13], описанный в ряде исследований\*). Последний этап — сравнение итогового показателя с самооценкой и анализ обнаруженных расхождений.

## Результаты эксперимента

Приведем пример графической свертки результатов работы с текстом одной из групп испытуемых (N=95). Можно считать данный пример типичным,

поскольку в каждой экспериментальной группе, которая участвовала в эксперименте, мы наблюдали сходные явления.

На графике (рис.1) продемонстрированы восемь выборочных результатов (с интервалом 15) в группе студентов первого курса факультета практической психологии. На графике представлены результаты первого испытуемого, 15-го, 30-го, 45-го, 60-го, 75-го и результат последнего — 95-го испытуемого.

Каждый испытуемый на графике имеет четыре показателя: самый низкий столбец — это результат первого изложения (первый этап чтения-изложения), следующий столбец — суммарный результат второго и первого изложений (второй этап), третий столбец — суммарный результат работы с текстом после трех этапов чтения-изложения. Последний столбец — самооценка выполненной работы. Таким образом, у каждого испытуемого первые три столбца — это объективные показатели его работы с текстом (динамика освоения смыслового содержания), а четвертый — самооценка.

Читая график, мы видим, что лучший испытуемый (1-й ранг), работая с текстом в темпе 150 слов/мин, извлек 43,5% информации. После второго этапа чтения-изложения количество информации в его изложении увеличилось до 61,5%. Суммарный результат после трех этапов чтения-изложения равен 97,6%. Можно констатировать, что смысловое содержание текста данным испытуемым передано полностью, а самооценка (95%), которую он поставил себе в конце работы, совпадает с объективным показателем и является адекватной.

У испытуемого под номером пятнадцать (15-й ранг в выборке испытуемых) первый результат равен 15,5%, второй — 50%, а суммарный результат работы с текстом — 65,9%. Самооценка, которую он поставил себе в конце работы (90%), несколько превышает объективный показатель.

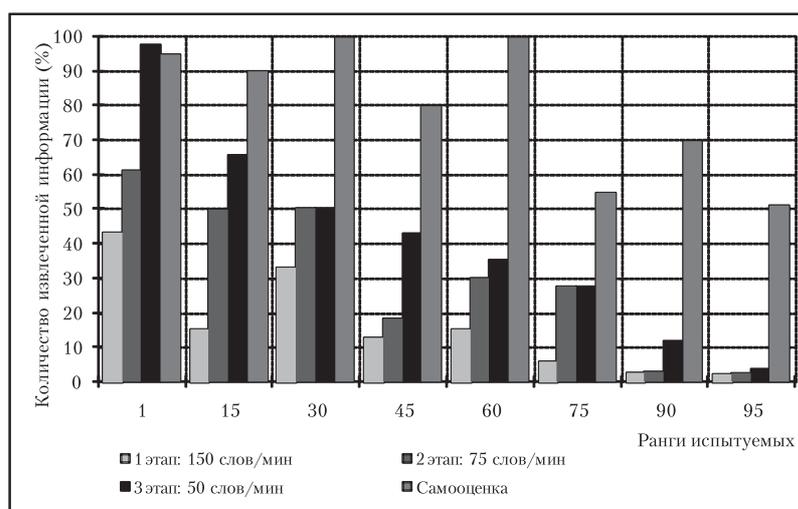


Рис. 1. Объективные и субъективные показатели работы с текстом в режиме зрительного предъявления

\* Практика использования дитекс-метода на факультете журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова представлена в учебнике для вузов Г.В. Лазутиной [3].

Далее, анализируя данные испытуемых (с 30-го по 95-й ранги), мы наблюдаем интересную картину: объективные показатели результатов работы с текстом снижаются, однако самооценка у многих из них остается высокой. Так, у тридцатого по списку испытуемого самооценка выполненной работы в два раза превышает объективный показатель итогового изложения (50,5%). Данный испытуемый не замечает отсутствия прироста понимания и освоения содержания (2-й и 3-й этапы). При этом его самооценка достигает 100%. Похожую картину мы наблюдаем у испытуемого под номером 75: итоговый объективный результат работы с текстом в два раза ниже показателя самооценки. Интересны результаты 95-го испытуемого. Трехкратные усилия понять и запомнить смысловое содержание текста привели лишь к показателю в 3%, при этом он себя оценивает очень высоко (самооценка равна 51%). Испытуемые под номером 90 и 95, замыкающие пятерку самых неуспешных, оценили свою работу чрезвычайно высоко: при объективном результате менее 12% они поставили себе самооценку в 70% и 51%.

Мы проводили естественные эксперименты такого рода на практических занятиях по дисциплинам «Информационная психология», «Психология и педагогика», «Введение в профессию» со студентами разных факультетов академии (всего более 1000 испытуемых). Они позволили получить объективную характеристику темпа и качества работы студентов с текстом, их умений осваивать, понимать и запоминать информацию; конспектировать содержание. Кроме того, была проведена дифференциация испытуемых по типу интеллектуального поведения.

Картина интеллектуального поведения испытуемых в нашем эксперименте складывалась из ряда переменных: 1) степени расхождения субъективных и субъективных показателей; 2) динамики прироста результатов на каждом из экспериментальных этапов; 3) быстроты включения в процесс умственной работы; 4) умения следовать инструкции экспери-

ментатора и завершать процесс интеллектуальной деятельности; 4) уровня самооценочной рефлексии после окончания работы; 5) адекватности реакций на полученный объективный показатель. В результате было получено пять групп испытуемых, имеющих различную динамику прироста индивидуальных показателей и уровни самооценки. Мы использовали дискриминантный анализ (статистический пакет SPSS 12.0). Различия между типами испытуемых по характеру их интеллектуальной деятельности представлены на графике (рис. 2).

В качестве объективного показателя взят итоговый этап работы с текстом (третий этап чтения-изложения). Как указано выше, результаты третьего этапа чтения-изложения подчинены нормальному закону распределения (в отличие от данных самооценки). Показатели степени неадекватности самооенок (разность между объективными показателями и показателями самооенок) также распределены по нормальному закону. Поэтому мы сочли корректным совместить эти два типа показателей на одном графике.

**Вывод по результатам данного эксперимента.**

Для большинства испытуемых характерно завышение объективных показателей работы с текстом. Многие из них сумели понять и освоить лишь малосущественную часть фактологии в тексте, однако теоретическая составляющая информации для них оказалась недоступной. Иллюзия квазипонимания текста возникает примерно у 65% вчерашних школьников, которые считают, что освоили предложенный текст полностью и с поставленной задачей — прочитать, понять и изложить содержание — справились. Для большинства из них характерно неосознанное непонимание смысла текста. Адекватно оценивают результаты умственной деятельности примерно 15% испытуемых. У некоторых студентов самооценки превосходят объективные показатели более чем в 7–10 раз!

Феномен склонности завышать результаты чрезмерно проявляется во всех экспериментальных студенческих группах. Мы условно назвали это явление

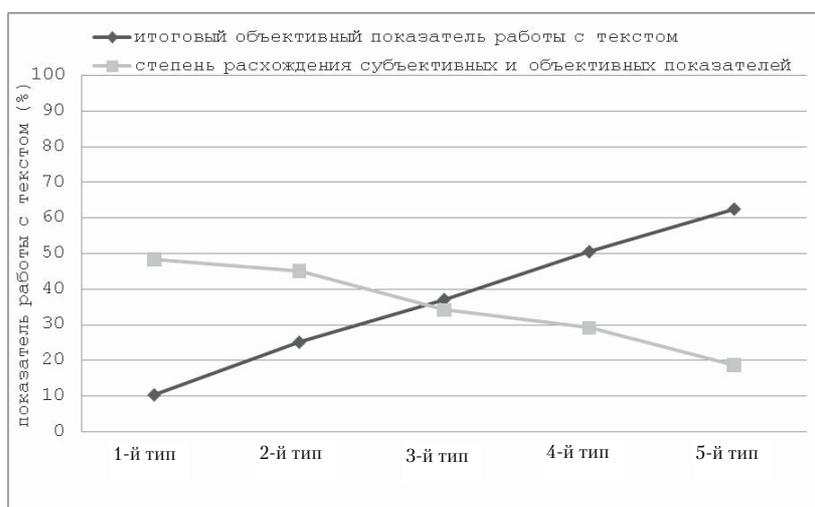


Рис. 2. Специфика субъективно-объективных показателей у испытуемых с различным типом интеллектуального поведения (N=837)

«когнитивный эгоизм». Его суть в следующем: когнитивные самооценки результатов труда у некоторых студентов завышены чрезмерно, а отношение к своим низким (объективным) результатам — специфично. У них возникает иллюзия трансляции смысла прочитанного, иллюзия квазипонимания, усвоения. Они не видят неконгруэнтности транслированных смыслов объективному содержанию. Интересно, что каузальная атрибуция некоторых студентов является трансферно-отрицательной: «я — о'кэй, это тест — не о'кэй» (на языке известной формулы Харриса). Даже после разъяснения смысловых ошибок полученный результат внутренне не принимается, игнорируется, быстро забывается. Кроме того, обнаружены значимые различия между юношами и девушками: более амбициозными в оценке своих умений оказываются юноши.

Распределение объективных и субъективных показателей работы с текстом имеет различную графическую презентацию. Так, если распределение объективных показателей работы с текстом у испытуемых подчинено нормальному закону, то распределение субъективных показателей (сырых баллов) приобретает другую картину (рис. 3).

Интересно, что количество когнитивных эгоистов, т. е. людей, значительно переоценивающих результаты своего труда, среди испытуемых-студентов превышает 50%.

### Коррекция самооценки осознания непонимания

Принято считать, что понятие *зоны ближайшего развития* применяется к детскому возрасту для характеристики связи обучения и психического развития. Правильно организованное обучение опирается на те психологические процессы, которые начинают складываться у ребенка в его совместной работе со взрослым, продолжая функционировать в его самостоятельной деятельности. Зона ближайшего развития позволяет охарактеризовать возможности и перспективу развития. Мы предполагаем, что это поня-

тие можно применять к любому возрасту, имея в виду, что в роли «взрослого» может выступать помогающий наставник (преподаватель, психолог, психотерапевт), а в роли «ребенка» — любой человек, которого можно достаточно быстро научить решать возникающую проблему в той или иной специфической области. Важно, чтобы то, что сможет делать взрослый под руководством наставника, стало затем его собственным достоянием. Наши исследования показали, что в круг задач, которые можно решать в зоне ближайшего развития, входит коррекция самооценки осознания непонимания.

Скорректировать самооценку можно достаточно быстро, если помочь учащемуся осознать неадекватность своих представлений относительно конкретного умения. По-видимому, переход от неосознанной самооценки к осознанной находится в зоне ближайшего развития школьника, студента, взрослого человека. Зона ближайшего развития: 1) предполагает совместную деятельность; 2) позволяет достаточно быстро достигать изменения каких-либо показателей; 3) индивидуальна; 4) связана со способностями конкретного человека; 5) специфична относительно предметной области; 6) позволяет объективно фиксировать происходящие изменения. Нельзя за 2–4 недели научить школьника быстрому продуктивному чтению, как обещает реклама, но можно под руководством преподавателя научить трансформировать имплицитную (интуитивную, спонтанную) самооценку в осознанную. Для этого необходима дифференциация конструкта «самооценка», наполнение его аспектов релевантным содержанием и получение возможности соотнести с объективными данными.

**Цикл обучающих занятий** состоял из нескольких этапов. На первом этапе студенты учились выполнять основные системы операций и макроопераций, такие как ориентировка в содержании, структурирование, переструктурирование, свертывание элементов текста, сжатие и его изложение на основе схемы припоминания. Учились выявлять теоретические и фактологические составляющие содержания, выделять ключевые компоненты в фактологической и теоретической информации, находить иерархию смыс-

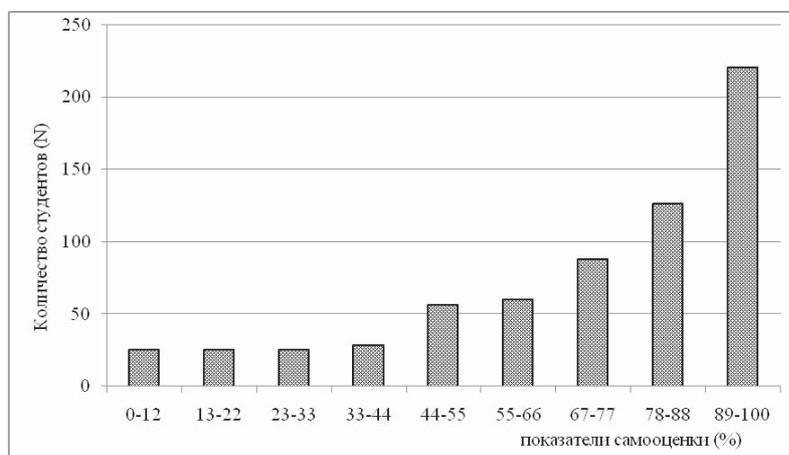


Рис. 3. Распределение показателей самооценки в шкале станайнов (N=653)

ловых текстовых элементов, распознавать рефлексивные смысловые единицы. На втором этапе обучающихся занятий они самостоятельно рисовали смысловую структуру текста на основе ее иерархии (диаграмма текстовых смыслов – дитекс). Одновременно с этим проводилась работа по развитию и совершенствованию лексикона. Студенты осваивали общекультурные, профессиональные, общенаучные понятия, создавали тезаурусную базу для успешной учебы. Важным элементом обучения была оценка результатов своего труда. На каждом занятии студенты давали оценку выполненным работ и сравнивали с заранее заданными критериями. Мы преследовали цель развить когнитивные умения студентов, повысить их аналитические, прогностические способности и в конечном счете улучшить качество осмысления и переработки информационных массивов, с которыми приходилось работать ежедневно на лекциях, семинарах, внеаудиторных занятиях.

На графике (рис. 4) представлена динамика роста показателей умений работать с текстом у студентов первого курса факультета практической психологии (N=64). Мы распределили всех испытуемых (согласно рейтингу результатов) на группы в направлении от «слабых» к «сильным».

Четыре первых группы – слабые студенты, у которых итоговый показатель работы с текстом был ниже среднего группового результата: в первую группу вошли самые слабые испытуемые со средними показателями восприятия содержания прочитанного текста менее 10%; во вторую группу – испытуемые, у которых средний показатель находился в интервале от 11 до 20%; в третью группу попали респонденты с показателями в диапазоне от 21 до 30% и четвертая группа имела итоговый объективный показатель работы с текстом чуть меньше среднegrуппового. В следующую четверку вошли испытуемые, у которых итоговый результат находился выше среднего значения для всей выборки. Самая сильная (8-я) группа имела средний показатель выше 70%. Таким образом, сложились восемь групп, каждая из которых имела свой средний показатель качества работы с текстом.

На диаграмме (см. рис. 4) и в таблице представлены результаты тестирования до обучения и после обучения. Различия средних значений проверялись с помощью t-теста. Как видно, наибольший прирост объективных показателей ( $p < 0,01$ ) наблюдался в первых четырех группах испытуемых, а также в пятой и шестой ( $p < 0,05$ ). Это означает, что фактически каждый испытуемый в данных группах продемонстрировал улучшение результатов первого эксперимента. Налицо известный педагогический феномен в зоне ближайшего развития: «слабые растут быстрее». Относительный прирост средних результатов у этих групп студентов наиболее заметен. В других группах результаты также улучшились, но в меньшей степени. А вот станет ли дальнейший прирост результатов столь же явным, будет зависеть от многих факторов, среди которых – фактор самооценки и **фактор сложности решаемой задачи**.

### Обсуждение

Мы считаем, что изучение самооценки без сопоставления с объективными показателями, по сути, малоэффективно. В целостный психологический процесс когнитивной самооценки могут вовлекаться разнородные представления о самом себе. Интерференция такого рода может приводить к различным феноменам, что обуславливает специфику познавательной деятельности индивида. В этом контексте когнитивная самооценка (самооценка познавательной и профессиональной деятельности) выполняет различные функции. Особое значение приобретает самооценка как средство саморегуляции, саморазвития, улучшения объективных результатов. Нормальная самооценка может выполнять метакогнитивную функцию, особенно сегодня, когда обучение в течение всей жизни является генеральной стратегией наиболее развитых стран мира.

В Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования сформулированы требования к образованности, знаниям и умениям выпускников вузов. В числе важнейших –

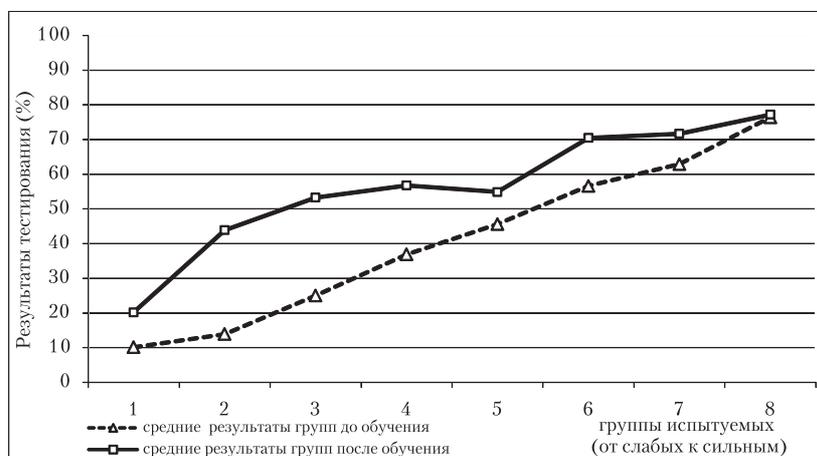


Рис. 4. Динамика роста показателей умений студентов работать с текстом

Средние показатели умений работать с текстом до и после обучения

Испытуемые	Показатели до обучения, %	Показатели после обучения, %	Уровень значимости в t-тесте
1-я группа	10,08	20,15	0,009**
2-я группа	13,94	43,90	0,003**
3-я группа	25,02	53,34	0,001**
4-я группа	36,63	58,44	0,000**
5-я группа	45,98	54,76	0,045*
6-я группа	56,19	72,16	0,05*
7-я группа	62,89	71,74	0,138
8-я группа	76,40	77,20	0,883

Примечание: \*различие существенно при уровне значимости 0,05;

\*\* различие существенно при уровне значимости 0,01 или 0,001.

владение культурой мышления, способность и умение приобретать новые знания, готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности. Уровень умений преподавателя диагностировать учебный процесс, видеть меру разнообразия учебных способностей студентов, воспринимать, организовывать и «упаковывать» информацию в значительной мере определяет его способность формировать общеучебные умения и навыки студентов. Важной составляющей этого процесса является исследование процессов самооценки результатов деятельности студента. Уже более десяти лет назад Министерство высшего и профессионального образования (приказ № 394 от 13.03.97) определило общую стратегию улучшения качества учебной и учебно-методической работы в вузах страны с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта подготовки специалистов. В числе конкретных задач — **разработка системы методов самооценки** для внутренней и внешней оценки деятельности вузов, а также разработка оценочных средств и технологий для целей итоговой и поэтапной аттестации студентов в соответствии с требованиями ГОСТ. На страницах министерского документа **самооценка** рассматривается как важнейшая **составляющая компетентной профессиональной деятельности**. Особая роль в этом документе отводилась анализу психолого-педагогических методов контроля качества обучения и организационных процедур самооценки, аттестации и аккредитации вузов.

В наших исследованиях самооценки, помимо интегративной функции оценки образа Я, важным аспектом ее функциональной значимости является прогноз академических достижений. Данные самооценки результатов той или иной деятельности студента позволяют нам оценить его когнитивные и мотивационные ресурсы, определить вектор индивидуально-личностного роста, создать условия для кор-

рекции «интеллектуального поведения», выработать стратегию отношений с самим собой для избежания когнитивного диссонанса в процессе учебы. В основе когнитивной самооценки (самооценка познавательных и профессиональных компетенций) — «осознание механизмов непонимания». Чем более рефлексивной является личность, чем более адекватна она академической среде, тем быстрее и конструктивней происходит у нее осознание непонимания. У «когнитивных эготиков» экстрапунитивные механизмы направлены на защиту своего Я, блокируют процесс осознания непонимания. Их психическая и интеллектуальная энергия уходит на то, чтобы избежать когнитивного диссонанса путем самооправдания и защиты от «неудобной» информации.

На Всероссийском совещании заведующих кафедрами гуманитарных наук (ноябрь, 2003) был поднят вопрос о введении в состав Государственных итоговых испытаний дополнительного экзамена для проверки сформированности общих компетенций с учетом специфики высшей школы. Процедура следующая: выпускник «вытягивает» статью или законченный фрагмент из незнакомого ему неадаптированного текста общенаучного или социально-политического содержания и работает с ним в течение заданного времени. Он должен продемонстрировать навык работы с текстовой информацией: выписать ключевые слова, написать аннотацию размером в один абзац, сформулировать основную проблему, обозначить пути ее решения и возможные последствия ее реализации. Профессор МГУ Л.С. Гребнев пишет: «...результаты такого экзамена могли бы стать существенным элементом как для сравнения качества обучения в разных вузах, так и для международных сравнений» [2]. В ряде западных университетов письменные работы и анализ текста со студентами являются основой качественной подготовки выпускников, способных к независимой работе и дальней-

шему самообучению и развитию. А создание студентами письменного текста — важнейший инструмент в развитии у студентов систематического мышления, логики и общих аналитических способностей [8, с. 14–49].

Самооценка — важнейшая составляющая профессиональной деятельности человека, меры его компетентности. Однако высокая самооценка не всегда является показателем достижений личности. Как оказалось, высокая и чрезмерно высокая самооценка

в академической деятельности обучающихся не только не способствует эффективности их учебного труда, но во многих случаях, наоборот, является помехой в достижении результатов. Новый подход к изучению феноменов самооценки, а также разработка системы средств и методов объективной оценки достижений личности и самооценки полученных результатов являются важным условием обеспеченности современного рынка труда конкурентоспособными выпускниками школ и вузов.

### Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2001.
2. Гребнев Л.С. Образование: рынок «медвежьих» улуг // Высшее образование сегодня. 2005. № 4.
3. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: Учебник для вузов. М., 2000.
4. Маховская О. ТВ любит неудачников // Новая газета. 2008. № 16 (1334), 06.03–12.03.
5. Неволин И.Ф. Познавательное чтение: методы исследования и оценки. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
6. Позина М.Б. Зона ближайшего развития: коррекция самооценки в осознании непонимания // Психология в школе: зона ближайшего развития: Материалы VII Ежегодной научно-практической конференции. Ч. 1. СПб., 2002.
7. Смит Н. Современные системы психологии / Пер. с англ. под общ. ред. А.А. Алексева. СПб., 2003.
8. Шанин Т. О пользе инога: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. 2001. № 3.
9. Dent D. Bursting the Self-Esteem Bubble. A controversial report suggests that high self-esteem can be dangerous // Psychology Today. 2002. Mar./Apr. Электронная версия: <http://psychologytoday.com/articles/pto-20020301-000005.html>.
10. Branden N. The psychology of Self-Esteem // Butler-Bowdon T., 50 psychology classics. Nicholas Brealey Publishing. L., 2007.
11. Campbell R., Foddis W. Is High Self-Esteem Bad for You? Электронная версия: [http://www.objectivistcenter.org/cth--670-Is\\_High\\_Self\\_Esteem\\_Bad\\_You.aspx](http://www.objectivistcenter.org/cth--670-Is_High_Self_Esteem_Bad_You.aspx).
12. Colman A.M. A Dictionary of Psychology. Oxford University Press Inc. N.Y., 2003.
13. Nevolin I.F. Text and Comprehension: Semantic Parameters // Psychosemiotik — Neurosemiotik / hrsg. von Peter Grzybek. — Bochum: Brockmeyer, 1993.
14. Nevolin I.F., Pozina M.B. Studying study skills: A joint project // Reading Today. A bimonthly newspaper of International Reading Association. Vol. 14. Number 3. December 1996 / January 1997.
15. Flynn H.K. Self-Esteem Theory and Measurement: A Critical Review // Thirdspace, 2003. Электронная версия: <http://www.thirdspace.ca/articles/kohlflyn.htm>.

# Exploring Cognitive Self-Appraisal: A Comparative Approach

**M.B. Pozina**

vice-dean at the Faculty of Practical Psychology, Moscow Natalia Nesterova Academy of Education

This theoretical and experimental research compares subjective and objective characteristics of work with texts in students. The data was collected using new assessment methods. As it was discovered in the research, 'weak' students tend to overestimate results of their work. Research findings are discussed in the context of Russian and foreign researches on the problem of self-appraisal.

**Key words:** activity outcomes assessment, ditek-method of text analysis, system of universal microoperations, 'sense intensity' coefficients, multiple reading technique, cognitive appraisal, cognitive egotism, illusion of comprehension, self-appraisal as competence indicator.

## References

1. *Anastazi A., Urbina S.* Psihologicheskoe testirovanie. SPb., 2001.
2. *Grebnev L.S.* Obrazovanie: rynek «medvezh'ih» uslug // Vyssee obrazovanie segodnya. 2005. № 4.
3. *Lazutina G.V.* Osnovy tvorcheskoi deyatel'nosti zhurnalista: Uchebnik dlya vuzov. M., 2000.
4. *Mahovskaya O.* TV lyubit neudachnikov // Novaya gazeta. 2008. № 16 (1334), 06.03–12.03.
5. *Nevolin I.F.* Poznavatel'noe chtenie: metody issledovaniya i ochenki. Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1988.
6. *Pozina M.B.* Zona blizhaishego razvitiya: korrekciya samoocenki v osoznanii neponimaniya // Psihologiya v shkole: zona blizhaishego razvitiya: Materialy VII Ezhegodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Ch. 1. SPb., 2002.
7. *Smit N.* Sovremennye sistemy psihologii / Per. s angl. pod obsh. red. A.A. Alekseeva. SPb., 2003.
8. *Shanin T.* O pol'ze inogo: britanskaya akademicheskaya tradiciya i rossiiskoe universitetskoe obrazovanie // Vestnik Evropy. 2001. № 3.
9. *Dent D.* Bursting the Self-Esteem Bubble. A controversial report suggests that high self-esteem can be dangerous // Psychology Today. 2002. Mar./Apr. Электронная версия: <http://psychologytoday.com/articles/pto-20020301-000005.html>.
10. *Branden N.* The psychology of Self-Esteem // Butler-Bowdon T., 50 psychology classics. Nicholas Brealey Publishing. L., 2007.
11. *Campbell R., Foddis W.* Is High Self-Esteem Bad for You? Электронная версия: [http://www.objectivistcenter.org/cth--670-Is\\_High\\_Self\\_Esteem\\_Bad\\_You.aspx](http://www.objectivistcenter.org/cth--670-Is_High_Self_Esteem_Bad_You.aspx).
12. *Colman A.M.* A Dictionary of Psychology. Oxford University Press Inc. N.Y., 2003.
13. *Nevolin I.F.* Text and Comprehension: Semantic Parameters // Psychosemiotik – Neurosemiotik / hrsg. von Peter Grzybek. – Bochum: Brockmeyer, 1993.
14. *Nevolin I.F., Pozina M.B.* Studying study skills: A joint project // Reading Today. A bimonthly newspaper of International Reading Association. Vol. 14. Number 3. December 1996 / January 1997.
15. *Flynn H.K.* Self-Esteem Theory and Measurement: A Critical Review // Thirdspace, 2003. Электронная версия: <http://www.thirdspace.ca/articles/kohlflyn.htm>.