

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

О.А. БЕЛОБРЫКИНА

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

НОВОСИБИРСК
2003

УДК 152.27 (075.8)

ББК 88.

Б 435

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета НГПУ

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор

Л.В.Меньшикова

кандидат педагогических наук, доцент

Н.Е.Разенкова

кандидат психологических наук, доцент

Р.Б.Салажникова

Б 435 Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте: Монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – 215 с.

ISBN – 5-85921-377-8

Монография посвящена проблеме развития и изучения специфики самосознания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Раскрываются вопросы социально-психологической природы самосознания, его структуры и закономерностей развития на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности. Особое внимание уделено рассмотрению структурных составляющих самосознания, в частности, самооценки, динамики ее становления в детском возрасте и роли в личностном развитии ребенка.

Адресуется практическим психологам, работающим в сфере образования, студентам факультетов психологии, слушателям курсов практической психологии, педагогам, а также представителям смежных дисциплин.

Книга выходит в авторской редакции.

УДК 152.27 (075.8)

ББК 88.837 я73-1

ISBN- 5-85921-377-8

© Белобрыкина О.А., 2003

© Новосибирский государственный
педагогический университет, 2003

ПРЕДИСЛОВИЕ

Труднее всего поговорить по душам с самим собой.

В.Хочинский

Легкие пути ведут в тупик.

Мизнер

Человеческая индивидуальность и личность в целом всегда были объектом пристального внимания наук о человеке. Эпоха социально-экономических преобразований, происходящих как в нашей стране, так и во всем мире, привела к изменению психологического статуса отдельного индивида, а его самооценку определила основной лейтмотив психологических исследований на рубеже веков.

Одним из важнейших показателей индивидуально-личностного развития человека является самосознание, ядерным компонентом которого выступает самооценка. Она обуславливает направление и характер взаимоотношений индивида с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Именно самооценка, по утверждению многих исследователей (И.С.Кон, Р.Бернс, А.И.Липкина, А.Маслоу и др.), существенным образом влияет на эффективность деятельности человека и степень выраженности у него стремления к личностному росту. Другими словами, самооценка, являясь специфическим образованием в структуре самосознания личности, представляет собой направленный побудитель и регулятор поведения и деятельности, обладающий комплексом функций, среди которых наиболее существенной является *функция регулирования отношений человека с социумом при сохранении собственной самобытности.*

Формируясь в раннем детстве, самооценка личности длительное время остается довольно пластичной, что позволяет создать некоторые условия для ее изменения в случае нарушения адекватности и позитивности. Особая роль в развитии самооценки ребенка принадлежит переживаниям. Известно, что ребенок начинает считать себя заслуживающим уважения, признавать свою самооценку только тогда, когда окружающие соответственно, то есть с уважением, относятся к нему. И, наоборот, когда ребенком постоянно пренебрегают или заостряют внимание на его недостатках, проступках, то ему не остается ничего другого, как считать себя недостойным уважения, никчемным и не способным ни к чему хорошему. Как только у ребенка сформировалась устойчивая самооценка, она имеет тенденцию к самоподкреплению, независимо от того, каков ее характер. Причем уровень самооценки

человека определяется не столько тем, что он заявляет о себе публично или искренне думает сам о себе, сколько тем, каким образом он действует по отношению к самому себе. Например, если человек особо чувствителен к невниманию или отчаянно избегает ситуаций, в которых могут обнаружиться его слабости, или так предается мечтам, что его работоспособность снижается — есть все основания полагать, что он не уверен в себе. О наличии высокой самооценки также можно судить по ряду показателей. Так, если человек руководствуется собственными принципами, не оскорбляя, при этом, достоинства других, или ему не свойственна способность к глубокому разочарованию, даже тогда, когда другие выражают свое несогласие с ним; если он не ищет оправданий и не подвергается отчаянию в случае неудачи; если он предельно уважителен к людям и стремится им помогать по мере собственных возможностей — такой человек самим фактом своих действий предполагает, что он заслуживает понимания и уважения. Очевидно, что формирование адекватной самооценки — реалистического, устойчиво положительного и одновременно внеситуативного отношения субъекта к себе — непосредственно связано с проблемами воспитания, обучения и развития.

Слова, однажды сказанные замечательным русским педагогом К.Д.Ушинским о том, что воспитание растущего человека, требует его всестороннего и глубокого познания, не только не потеряли своей значимости и актуальности до настоящего времени, но и были положены в основу создания работы, посвященной исследованию проблемы развития и диагностики самосознания в детском возрасте. Предлагаемая монография является первой частью работы, рассматривающей теоретические аспекты онто-, социо- и культурогенеза самосознания личности. Необходимость представления теории вопроса обусловлена, в первую очередь тем, что достижение эффективности психодиагностики и профессионально-качественного анализа результатов, получаемых в процессе непосредственного изучения специфики развития самосознания в детском возрасте, будет возможно лишь в том случае, когда психолог имеет достаточно сформированное представление об изучаемом психологическом явлении. Именно поэтому весь представляемый в монографии материал центрируется вокруг двух ключевых понятий — самосознание и самооценка: раскрываются вопросы социально-психологической природы самосознания, его архитектоники и закономерностей развития на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности. Особое внимание уделено рассмотрению структурных составляющих самосознания, в частности, самооценки, динамики ее становления в детском возрасте и роли в личностном развитии ребенка. Кроме того, в последней главе монографии представлены результаты экспериментального исследования специфики

развития самосознания у современных старших дошкольников и младших школьников.

Книга адресуется практическим психологам, работающим в сфере образования, студентам факультетов психологии, слушателям курсов практической психологии, педагогам, а также представителям смежных дисциплин.

Завершая краткое вступление, хочется выразить слова искренней признательности всем тем, без кого эта работа не состоялась бы. Я очень благодарна моей коллеге, другу, «научной маме» и самому строгому критику – Наталье Яковлевне Большуновой, встреча с которой способствовала возникновению и укреплению моего первого интереса к проблеме самосознания, значимости человеческой самости. Огромная человеческая благодарность Т.Л.Чепель и Т.Д.Яковенко, с помощью которых я смогла открыть для себя волшебный мир детской психологии. Слова любви и признательности Эре Александровне Голубевой – замечательному человеку, поддержавшему меня в часы сомнений о значимости направления моего научного поиска.

Нельзя обойти вниманием и моих коллег по кафедре и по факультету Психологии, на чей суд не единожды выносились результаты исследований. Отдельная благодарность – студентам, руководителям и педагогам образовательных учреждений (В.М.Брежневой, Н.П.Сединой), без участия которых было бы невозможно вывести многие теоретические идеи и замыслы на уровень эмпирической проверки и практического использования.

И, конечно же, я глубоко благодарна декану факультета Психологии – И.С.Вотчину, без которого эта книга еще долго была бы не опубликована.

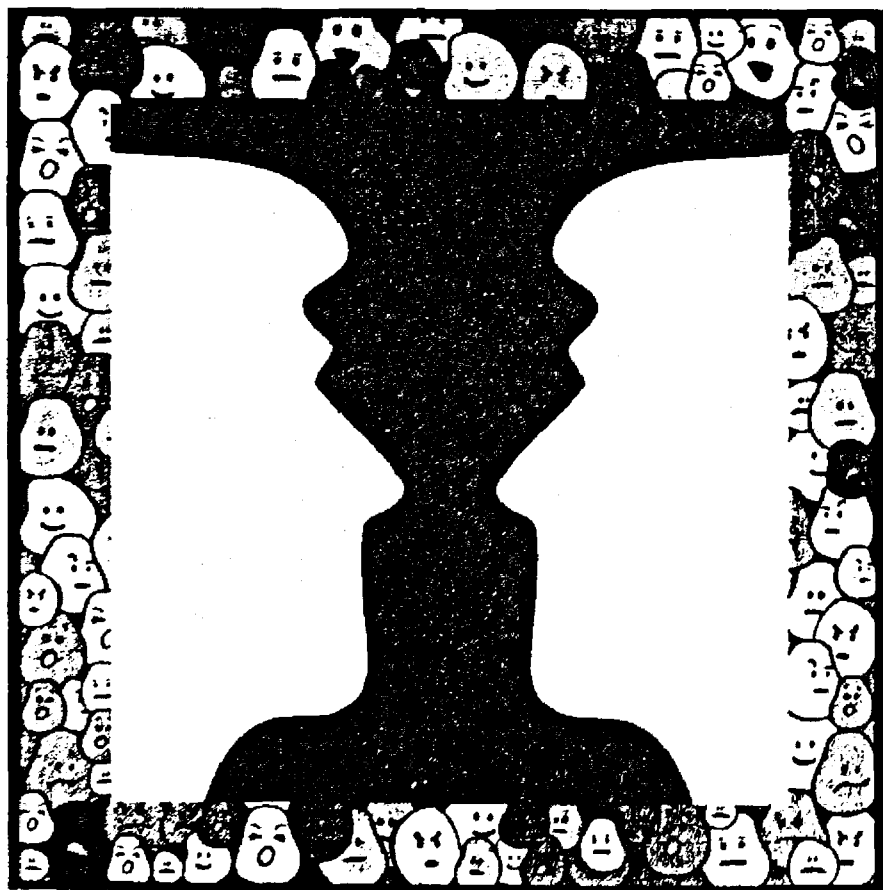
И, наконец, последнее, – по списку, но не по значению. Я отдаю глубокую дань памяти моим родителям, которых уже нет со мной. Именно они наделили меня неиссякаемой потребностью к познанию, целеустремленностью и работоспособностью; были чутки и бережны к моему позднему увлечению психологической наукой. Я очень признательна своим близким людям за стойкость, выдержку, терпение и понимание важности работы над этой книгой. Ведь именно они на протяжении длительного времени были лишены моего внимания (но не любви!).

ГЛАВА I.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Как мир меняется! И как я сам меняюсь!
Лишь именем одним я называюсь, -
На самом деле то, что именуют мной,
Не я один. Нас много. Я - живой!*

Н. Заболоцкий



Проблемы развития самосознания, самосмысловой сферы личности всегда были в центре внимания психологической науки. В настоящее время, когда происходит переоценка смысловых ориентиров и социально-психологического статуса человека, эта проблема становится одной из ведущих не только в психологии [153], но и в системе междисциплинарных исследований. Под самосмысловой сферой личности [15; 150] понимается переживание экзистенциально значимых смыслов, опосредованных проникновением индивидуума в смысловое пространство культуры, где смысл собственного «Я», порожденный изнутри себя, способен открыть источник сил и новых жизненных ориентиров субъективно, то есть в самом себе, а, следовательно, стать устойчивым основанием в жизни человека. Самосмысловая сфера, указывают Е.З.Басина (1986), Б.С.Братусь (1994), является той внутренней опорой индивидуальности и личности, которая позволяет человеку оставаться человеком несмотря ни на какие кризисные ситуации, социальные катаклизмы и другие негативные явления, ставшие не только распространенными, но и, что самое страшное, привычными и закономерными, особенно в последние десятилетия. И именно этой внутренней опоры, средств для ее развития, лишены многие современные дети. Будучи объективно вовлечены в конгломерат социальных потрясений, свойственных современному развитию общества, они оказываются наименее приспособленными к воздействию экстремальных, стрессовых ситуаций.

Вопросы личностного становления с давних пор выступают как наиболее приоритетные в рамках наук о человеке. Их актуальность объясняется необходимостью индивидуализации воспитания и обучения на основе учета не только объективных факторов, детерминирующих развитие, но и субъективного мира формирующейся личности.

Одним из важнейших показателей субъективного мира человека является его самосознание. В психологии самосознание относится к числу сложнейших личностных образований, изучение которого осуществляется в единстве с такими явлениями, как «Я», «образ Я», «Я-концепция» и «самооценка». Изучение работ, посвященных данному вопросу, показало, что до сих пор предметом основных дискуссий, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, является отождествление некоторыми исследователями таких взаимосвязанных, но изначально не идентичных понятий, как «Я-концепция» — «самосознание» — «самооценка» — «Я» — «образ Я». В связи с этим, мы попытаемся определить с содержательно-смысловым контекстом каждого из обозначенных понятий.

§ 1. КАТЕГОРИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Понятие «самосознание личности» — одна из фундаментальных категорий психологической науки. Следовательно, анализ психологической сущности самосознания личности предполагает изучение его как

многоуровневой системы, имеющей свою собственную содержательную и функциональную структуру.

Так, В.В.Зеньковский (1995), развивая взгляды своего идейного предшественника Дж.Болдвина, рассматривал генезис самосознания в единстве со становлением социального сознания. На основе эмпирических исследований, он выделяет наличие трех закономерно сменяющих друг друга фаз, которые в своем развитии проходит самосознание на протяжении детства:

- ▶ проективная фаза — развитие способности к осознанию ребенком внешнего облика других людей;

- ▶ субъективная — «открытие самого себя для себя», то есть осознание ребенком своего внутреннего мира, непосредственно недоступного другим людям;

- ▶ эйективная фаза — открытие ребенком в других людях внутренней жизни.

В рамках проективной фазы, на основе проективного социального сознания, формируется первичная система «проективных самохарактеристик», совокупность которых В.В.Зеньковский трактует как «проективное самосознание» ребенка. Первичная мотивация самохарактеристик, по мнению исследователя, задается социальной средой и формирует у ребенка желаемую, со стороны окружающих, установку — определенное социальное отношение в различных ситуациях. Система установок, в свою очередь, позволяет «накопить материал для «проективной самохарактеристики». Подобные социальные мотивы В.В.Зеньковский относит к механизмам, побуждающим ребенка «выделять себя из окружающей обстановки», образующим основу его первичной самохарактеристики. «Проективная самохарактеристика, которую можем иначе назвать социальным самосознанием, никогда не исчезает в нас, но образует устойчивый и неустранимый полюс в нашем самосознании» [68, с. 47]. Субъективное самосознание, считал В.В.Зеньковский, ни в коей мере не устраняет проективного, напротив, именно оба вида, в их единстве и неразрывности (но не тождественности и слитности), являются друг для друга питательной средой. В дальнейшем, полагает исследователь, сочетание проективной и субъективной характеристик возвращается к своей изначальной стадии — к социальному сознанию, трактуемому им как своеобразное «психическое лоно», в недрах которого происходит зарождение проективного самосознания и возникает потребность в раскрытии смысла внутренней жизни, субъективного мира окружающих его людей. Этот момент свидетельствует о наступлении стадии «эйективации».

Под «эйектами» исследователь понимает специфические образы той внутренней жизни, которую индивид приписывает другим людям на основании своей внутренней жизни. В.В.Зеньковский был убежден, что адекватность понимания других людей зависит только от богатства

социального опыта индивида. Понимание В.В.Зеньковским сущности проективной самохарактеристики (в широком смысле её трактовки — как целостности, объединяющей первичную и вторичную проекцию с субъективным отношением) тождественно понятию «самооценка» в том её психологическом содержании, которое используется в современной науке. В то же время, такие понятия как «проективная самохарактеристика» (понимаемая как самооценка), «проективное самосознание» и «социальное самосознание» трактуются исследователем как эквивалентные.

Подобная позиция отождествления основных понятий, имеющих отношение к проблеме самосознания, свойственна и ряду других ученых — Р.Бернсу (1986); К.Роджерсу (1994); Ж.Годфруа (1992). Так, например, анализ концептуальных положений Р.Бернса показал, что самосознание он идентифицирует с глобальной Я-концепцией, а первичную Я-концепцию (понимаемую им в узком смысле слова) отождествляет с самооценкой. На самом деле, психологическое содержание таких личностных конструктов как самооценка, Я-концепция и самосознание сходно, но не идентично, и основное отличие между ними заключается в структуре и специфике каждого из обозначенных психологических образований личности. Следовательно, эти понятия ни в коем случае не могут быть отождествлены. Подтверждение этому мы находим в ряде работ отечественных психологов, посвященных исследованию фило-, онто-, социо- и культурогенеза самосознания (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, И.И.Чеснокова, Ю.М.Орлов, Е.В.Шорохова, И.С.Кон, А.В.Петровский, Ф.Т.Михайлов и др.), указывающих на необходимость различения таких понятий как «Я-концепция», «самосознание», «самооценка», «образ Я».

А.Н.Леонтьев полагал, что самосознание — есть «результат, продукт» становления человека как личности. «Психологическая проблема «Я», — считает А.Н.Леонтьев, — возникает, как только мы задаем вопрос о том, к какой реальности относится все то, что мы знаем о себе, и все ли, что мы знаем о себе, относится к этой реальности. Несовпадение «Я» и того, что представляет субъект как предмет его собственного знания о себе, психологически очевидно. Проблема «Я» обнаруживает себя в психологии в виде заложенного в индивиде стремления проникнуть в мир, в потребность «актуализации себя». Проблема самосознания личности, осознания «Я» — отнюдь не мнимая. Напротив, это проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности. Осознание человеком своего «Я» — есть осознание им себя в системе общественных отношений. Многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает. Эти узлы, их иерархии и образуют тот таинственный «центр личности», который мы называем «Я». Таким образом, анализ деятельности и сознания неизбежно

приводит к рассмотрению человеческого «Я» как включенного в общую систему взаимосвязей людей в обществе» [100, т. 2, с. 228]. А.Н.Леонтьев особо подчеркивает, что «включенное в систему вовсе не значит растворяющееся в ней, а, напротив, обретающее и проявляющее в ней силы своего действия» [100, т. 2, с. 228].

Самосознание, считает Ю.М.Орлов (1987), представляет собою некоторое действие, акт, с помощью которого всё, что воспринимается человеком, он относит к своему «Я». Сам акт отнесения может протекать как сознательно, так и бессознательно, непреднамеренно. Собственно отнесение, по мнению Ю.М.Орлова, осуществляется на основе механизма идентификации. «В структуре нашего самосознания «Я» играет особую роль. Любые действия — и предметные, и психические — могут выступать в качестве действий, направленных на соотнесение с «Я», и тогда они выступают в качестве действий реализации самосознания» [134, с. 75].

А.В.Петровский (1995) рассматривает самосознание в качестве основы когнитивного компонента, составляющего «образ Я» человека. Формирование самосознания является, по его мнению, одним из важнейших условий социализации, воспитания сознательного члена общества. «Самосознание личности в различных его проявлениях всегда является результатом развития и становления личности в условиях, по-разному сказывающихся на каждом конкретном индивиде. Процесс развития личности предполагает постоянную трансформацию единой системы самоотношения человека (его самооценки, самоуважения, самочувствия и т.п.), динамике его самосознания» [141, с. 417].

По мнению П.Р.Чаматы (1960), самосознание личности имеет различные формы проявления: познавательную, эмоциональную и волевою. А.Г.Ковалев центром самосознания признает формирование целостности «Я» человека как специальной системы, осуществляющей становление самооценки и саморегуляции как взаимосвязанных и не отделимых друг от друга процессов. «Система Я — образование самосознания. Представление о собственном Я определяет самооценку и уровень притязаний, а также соответствующую меру активности личности и меру развития способности. «Я» как система самосознания и саморегуляции начинает формироваться в детстве под влиянием оценок взрослых и осознания своих возможностей. Сформировавшись определенным образом, она может сохраняться на протяжении всей жизни. Если же возникает потребность в изменении её, то чаще всего для этого необходимы продолжительные, но имеющие различную степень интенсивности воздействия, осуществляемые со стороны авторитетных, особенно референтных лиц» [129, с. 74].

По И.С.Кону (1978, 1984, 1989), самосознание — это психический процесс, благодаря которому субъект не только формирует собственную индивидуальность, но и осознает ее «как некоторую устойчивую, более или менее определенную единицу, которая сохраняется независимо от

меняющихся ситуаций (сознание своей идентичности и в то же время, некоторой отличности от других)» [80, с. 56]. Наиболее активное развитие самосознания фиксируется в переходном возрасте. Для ребенка младшего возраста «единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел, если радуется, то этому тоже находятся объективные причины» [82, с.85]. Самосознание, таким образом, есть осознание человеком своего внутреннего «Я». В качестве важнейших компонентов самосознания И.С.Кон выделяет самооценку, самоуважение, эмоциональное самочувствие, самоотношение, которые, по его мнению, довольно тесно коррелируют между собой, обуславливая друг друга и, тем самым, оказывая соответствующее влияние на характер социального поведения индивида.

К.А.Абульханова-Славская (1991) определяет самосознание личности как операциональный аспект становления социального сознания. К наиболее значимым операциям она относит интерпретацию, понимаемую как субъективную переработку человеком воспринимаемого им, раскрытие смысла и значения происходящих вне и внутри него явлений и процессов. Она считает, что в формировании самооценки личности интерпретация играет одну из главных ролей, т.к. благодаря ей, индивид оказывается способен осуществлять акты целеполагания и формулировать их смысл для себя и других.

Несколько противоположной предыдущим взглядам о сущности самосознания, является точка зрения К.К.Платонова (1972), который рассматривает его как «высшее выражение сознания у человека как члена общества, направленное на самого себя» [143, с. 97-98]. В процессе самосознания, отмечает ученый, происходит становление эмпирических основ самооценки и формируется целостность «образов Я», способствующих образованию определенной «Я-концепции» человека. Структура самосознания, по К.К.Платонову, аналогична общей структуре сознания. В качестве наиболее значимых компонентов самосознания, как целостного образования, он выделяет самопереживание (или «самочувствие»), самоотношение и самопознание. Но именно самопознанию исследователь отводит авангардную роль в формировании самооценки личности.

Несмотря на значимость некоторых позиций, представленных в теории самосознания К.К.Платонова, трудно согласиться с его положением об исключительно внешней направленности психики человека в период ее начального становления и развития. Анализ литературных источников (Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, В.Ф.Петренко, И.И.Чеснокова, Ф.Т.Михайлов и другие) убедительно показывает, что экстропективная гипотеза не только бездоказательна, но и практически не объясняет

многие, накопленные в психологической науке, факты, например, случаи интравертивного поведения детей в младенческом возрасте. Сторонники экстроспективной позиции, к числу которых относят А.Валлона и З.Фрейда, отрицая активность интроспективного полюса психики на первом этапе ее развития, вынуждены относить к более позднему сроку и образованию личностного начала психики человека. Но тогда возникает ряд неразрешимых вопросов, например: на какой структурно-психологической основе происходит синтез и интернализация продуктов начального опыта? почему исходный момент активного самообращения приобретает характер внезапного скачка?

Рассматривая психологическую сущность самосознания, Л.С.Выготский понимал его генезис в контексте концепции И.М.Сеченова, отмечавшего, что сознание внешнего мира и самосознание возникли и развивались одновременно и взаимообусловлено. Предпосылки самосознания заложены в так называемых «системных чувствованиях», которые носят психосоматический характер и составляют неотъемлемую часть всех физиологических процессов человека. Л.С.Выготский (1983), цитируя И.М.Сеченова, писал, что первая половина чувствования имеет объективный характер, и ей соответствуют предметы внешнего мира, а вторая — субъективный, представленный чувственными состояниями собственного тела, то есть самоощущениями. Следовательно, отмечает ученый, представление субъекта о внешнем мире складывается по мере объединения «предметных» ощущений, а представление о самом себе — в результате синтеза самоощущений. Единство взаимодействия этих двух центров координации служит, по Л.С.Выготскому, решающей исходной предпосылкой способности субъекта осознавать себя, дифференцировать свое бытие специфически человеческим образом.

В онтогенезе самосознания личности выделяют (Е.Ю.Артемьева, В.Ф.Петренко, Р.Чамата, И.И.Чеснокова и др.) два основных этапа. На первом этапе развития самосознания у индивида происходит образование топологической схемы собственного тела и формирование чувства «Я» как целостной системы аффективной самоидентификации. По мере совершенствования интеллектуальных возможностей и становления понятийного мышления, самосознание личности достигает рефлексивного уровня (Ю.А.Шрейдер, А.З.Зак), благодаря которому субъект становится способным не только ощущать свое отличие от объекта, но и осмысливать это отличие в понятийной форме. Поэтому, отмечает В.П.Зинченко (1991), рефлексивный уровень индивидуального самосознания всегда в какой-либо мере остается внутренне связанным с аффективным самопереживанием субъекта, что, собственно, и составляет основу интегративности самосознания как особого, специфически человеческого, психологического образования.

Понимая генезис самосознания личности как становление качественно

новых человеческих возможностей, В.Ф.Петренко (1988) выделял четыре его основных уровня:

► **непосредственно-чувственный уровень**, в процессе развертывания которого индивид отражает себя как телесно существующее, реально-жизненное начало — здесь образуется способность ощущать, чувствовать свой организм как единое целое, получать информацию о его процессах;

► **целостно-личностный уровень** (персонифицирующий), в процессе которого развивается механизм отражения психикой своего личностного начала, собственно эмоциональных состояний, восприятие себя индивидом как активного, внутренне единого существа (Я-переживание);

► **интеллектуально-аналитический** или **рефлексивный уровень**, характеризующийся способностью индивида к осознанию собственных когнитивных процессов, теоретических форм и способов своей деятельности — здесь субъект отражает себя как мыслящего, познающего и даже самосознающего, благодаря чему оказывается способным к осознаваемой саморегуляции и сознательному самовыражению — возможностям, характеризующим четвертый уровень самосознания;

► **целенаправленно-деятельный уровень**, в процессе которого самосознание уже выступает как система осмысленной самодетерминации субъекта.

Поскольку на каждом уровне происходит становление одного из постоянных компонентов и способов функционирования самосознания, в его структуре выделяют, соответственно, **четыре формы психической активности субъекта**, выступающие в качестве сторон самосознания личности (В.Ф.Петренко, Ф.Т.Михайлов, Л.В.Скворцов, В.С.Ротенберг, В.В.Аршавский).

К первой форме психической активности относят элементы, через которые в самосознании индивида отражаются психосоматические процессы и реакции, обеспечивается постоянная чувствительность к собственной психике, к тому, как протекают в ней реакции ощущений, восприятий, переживаний, влечений. Сюда, в первую очередь, входят самоощущение, психологическое самовосприятие, первичное самопереживание и другие виды самочувствительности, с помощью которых становится возможным осуществление актов интернализации результатов первичной активности и простейшей самоидентификации личности. Благодаря им субъекту обеспечивается поступление исходной информации о себе в форме чувственных данных о наличии, интенсивности и особенностях своих состояний и переживаний, что является необходимым, прежде всего, в аспекте эффективной саморегуляции всей психики.

Вторая форма — целостно-образная — связана с перцептивными

механизмами личностных центров, то есть «с восприятием, переживанием и осознанием себя как деятельного начала, как некоего «Я», противостоящего и взаимодействующего с «не-Я» [75, с. 329]. Целостно-образный аспект структуры самосознания личности проявляется в самопереживании, самоактуализации индивида, в его положительной и отрицательной идентификации и поддержании аутоидентичности своего «Я» (В.В.Абраменкова, А.Маслоу, Е.В.Субботский).

Третья — рефлексивная, интеллектуально-аналитическая сторона самосознания личности, является не менее важным компонентом его структуры (Ю.А.Шрейдер, А.З.Зак). Она представляет собой совокупность психических актов, в основе которых лежит осознание личностью содержания и характеристик собственных мыслительных процессов (О.К.Тихомиров, Э.В.Ильенков, Л.В.Скворцов). Специфика этой стороны самосознания состоит в том, что она служит основанием и средством теоретической ступени самопознания человека. К рефлексивной стороне самосознания, в первую очередь, относят самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ, саморефлексию личности.

Своеобразным синтезом трех рассмотренных сторон структуры самосознания, выступает четвертая форма, благодаря которой осуществляется отражение и корректирование обратных связей психики с предметной и собственной субъективной реальностью (О.К.Тихомиров, Ф.Т.Михайлов). Здесь активность действий субъекта определяется не столько извне, сколько изнутри, то есть, направляется установкой, фиксированной в его прошлом. Следовательно, и поведение субъекта становится относительно свободно от побуждения извне и по своему происхождению является моментом внутреннего порядка. Именно с четвертой формой психической активности связаны ведущие социальные функции самосознания личности и, в первую очередь, регулятивно-поведенческая и мотивационная. Первая из них осуществляется через многочисленные формы самоконтроля, самоорганизации и саморегламентации личности, чем предопределяются содержание и направление ее тенденций к самоизменению. Причем строятся соответствующие интеллектуальные операции на основе предварительных актов самооценки и самокритики, тем самым, они и внутренне оказываются неотделимыми от аксиологических элементов структуры самосознания. На более высоком уровне, когда углубляется степень постижения индивидом собственных импульсов, желаний, эмоциональных состояний и определяются подлинные потребности и реальные возможности, целенаправленно-деятельная сторона самосознания становится тем инструментом, с помощью которого личность, в некотором смысле, «программирует» свои стремления к самоосуществлению, постоянному самовыражению и самоутверждению [2].

Информационное наполнение структур самосознания субъекта связано

с двумя механизмами его деятельности: *идентификацией* (уподоблением, отождествлением себя с кем-то или чем-то) и *рефлексией* (интеллектуальный самоанализ «Я»). Именно сложившиеся нормы самоидентификации позволяют индивиду постепенно обрести устойчивое представление о себе, которое в психологии называется *идентичностью личности* (Е.З.Басина, Л.В.Попова, Ю.М.Орлов, Р.А.Максимова, Е.В.Шорохова, Е.В.Субботский, Л.И.Рувинский, А.Е.Соловьева, В.В.Абраменкова, Н.Л.Белопольская и другие), или, в терминологии Э.Эриксона (1996), «субъективным чувством непрерывной самотождественности».

Идентификацию, понимаемую как отождествление, сличение, установление совпадения чего-либо с чем-либо, Л.И.Божович (1978), Б.С.Братусь (1994), Ю.М.Орлов (1987), К.Хорни (1993) и ряд других авторов, теснейшим образом связывают с формированием ценностных идеалов и определяют как одно из направлений социокультурного развития личности.

Таким образом, дифференцирование качественной стороны идентификации отражает полноту (в какой мере происходит отождествление индивида с чем-либо) и уровень осознанности самого процесса уподобления. На ранних, но от этого не менее важных, в контексте личностного развития, этапах становления психики идентификация происходит практически бессознательно. Идентификация способствует социализации, то есть, обуславливает готовность человека к принятию социальных норм в качестве своих внутренних установок как некоего руководства к действию. Благодаря идентификации индивид становится способным на объективную и дифференцированную самооценку [134]. В случае, когда объектов уподобления становится слишком много или эти отождествления очень сильны и/или трудно совместимы, то идентификация может привести к патологическим результатам — мультиплицированию или расщеплению «Я» [136, 145, 152, 207, 210].

Для человеческого сознания в целом, заданная ему реальность есть то, в чем оно существует и от чего зависимо, но, в то же время, и то, что ему далеко не тождественно. Следовательно, содержание самосознания личности обусловлено не только социально-культурными условиями (В.Ф.Петренко), которые, преломившись в ходе их присвоения личностными центрами, выступают для субъекта элементами его собственного субъективного мира, не внешними, а «своими», внутренними, по отношению к которым становится возможным осуществление саморефлексии, позволяющей человеку увидеть свою психическую жизнь как бы со стороны (И.И.Чеснокова, Э.В.Ильенков, Л.В.Скворцов). Таким образом, рефлексия есть одновременно и способ, и форма деятельности самосознания личности на уровне понятийного мышления, как по своему генезису, так и функционально. В ходе рефлексии

объектом анализа оказываются интернализированные личностью, то есть ставшие для нее частью собственного «Я», результаты ее идентифицирующего опыта. Другими словами, с помощью актов рефлексии индивид, тематически изолируя отдельные собственные интеллектуальные операции, эмоциональные состояния и переживания, как бы «объективирует» их для себя (Д.Н.Узнадзе, А.З.Зак, В.В.Столин, В.Ф.Петренко, Ю.А.Шрейдер). Таким образом, реальное содержание «Я» субъекта зависит от специфики идентификации им соответствующих элементов, заданных социумом, культурой, которые, в этом случае, обретают иной — индивидуально-субъективный способ существования. Следовательно, в системе самодетерминации человеком своих психических актов взаимодействуют конституционально-психологическая, социальная и социокультурная стороны его «Я» (Р.Бернс, К.Хорни, Ф.Е.Василюк, Б.С.Братусь и другие). Нарушение равновесия за счет преобладания какой-либо стороны, влечет за собой, по мнению ряда психологов (Б.Г.Ананьев, Р.Зазо, К.Бютнер, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, Л.В.Скворцов, Ю.А.Шрейдер), различные деформации в сфере самосознания. Движущую же силу развития самосознания, отечественные психологи видят в «растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими» [162, с. 677].

§ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Достаточно дискуссионной, вплоть до настоящего времени, остается проблема содержательно-смыслового единства понятий, относящихся к области человеческого самосознания, таких как «Я», «образ Я» и «Я-концепция», «самооценка». Как в зарубежной, так и отечественной психологии, обращает на себя внимание факт неоднозначности их трактовки, свидетельствующий о действительной сложности данных личностных образований. Именно этим обстоятельством, вероятно, можно объяснить закономерность использования исходных понятий различными авторами лишь в качестве «рабочих», требующих дальнейшего содержательного «наполнения» и детализации. Не нарушая методологически и исторически заданной логики, кратко остановимся на рассмотрении каждого исходного понятия.

Так, одной из первых теорий, посвященных психологическому исследованию категории «Я», являлась биогенетическая концепция. Главная идея состояла в том, что рост самосознания и выделение собственного «Я» обусловлены непосредственно биологическими факторами, наиболее значимыми из которых считались генетическая предопределенность развития и актуализация процессов полового

созревания. Игнорирование сторонниками этого подхода (С.Холл, К.Бюллер) социальных факторов привело к отказу от постановки задач, предусматривающих осуществление целенаправленного воспитания индивида и прогнозирования динамики его индивидуально-личностного развития.

В противоположность биогенетическому подходу, в теории «социальной преопределенности» формирование «Я» целиком и полностью считалось зависимым от социального окружения индивида. В основу теории Дж.Мида [152], получившей название «Теория зеркального Я», положено заключение о том, что личность фактически определяется социальными условиями, где главным ориентиром для Я-концепции является «Я» другого человека, то есть представление индивида о том, что о нем думают другие. Зеркальное «Я», в свою очередь, возникает на основе взаимодействия индивида с разнообразными первичными группами, членом которых он является. Характер отношений, складывающийся между членами той или иной группы, и специфика социального реагирования, определяют характер направленности формирования у индивида мнения о себе. Дж.Мидом было сформулировано заключение о том, что становление Я-концепции происходит методом проб и ошибок, но именно в ходе этого поиска себя и осуществляется собственно усвоение ценностей, установок, социальных ролей и т.п.

Такой подход, существовавший довольно долгое время, оказал значительное влияние на развитие ряда психологических дисциплин и направлений, сложившихся в современной науке. В частности, именно благодаря Дж.Миду, были заложены основы «символического интеракционизма». Не умаляя значимости концепции Дж.Мида и его приверженцев, отметим, что она, на наш взгляд, имеет ряд недостатков: во-первых, социальной среде отводилось сверхзначимое место в противовес собственной активности индивида; во-вторых, метод проб и ошибок является недостаточно конструктивным, так как практически исключает возможность со стороны индивида осуществлять прогноз собственных поведенческих тенденций и предвосхищать оценочные реакции социального окружения.

Попытку устранить противоречия между био- и социогенетическим подходом к изучению самосознания личности осуществила, так называемая, «третья сила» — сторонники гуманистической психологии. Согласно гуманистической концепции, именно изначальная активность, присущая человеку, является движущей силой личностного развития. Представители феноменологического подхода (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Оллпорт, Г.Мюррей, Г.Мэрфи) опираются, преимущественно, на описание личности и событий ее жизни, сосредоточенных непосредственно в настоящем жизненном периоде бытия субъекта. И К.Роджерс (1994), и А.Маслоу (2002) исходной точкой человеческого бытия считали

стремление и способность к личностному совершенствованию, благодаря которому происходит актуализация образа «Я». Человек, будучи наделен сознанием, считают они, самостоятельно определяет для себя смысл жизни, её цели и ценности, в соответствии с которыми подвергает анализу собственные достижения и неудачи, вносит необходимые коррективы, то есть, сам строит, преобразует и трансформирует свою Я-Концепцию.

К.Роджерс (1994), обращаясь к анализу проблем личностного становления, утверждал, что Я-концепция складывается только на основе представлений индивида о собственных характеристиках. Употребляя понятия «Я» и «Я-концепция» как синонимичные, он определял сущность «Я» как сложно структурированную картину, существующую в сознании индивида в формах непротиворечивого гештальта, включающего как собственное «Я» субъекта, так и отношения, в которые он может вступать, ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я», а также оценки, связанные с этими представлениями. Именно образ «Я», складывающийся в результате личного жизненного опыта, К.Роджерс считал наиболее значимым, оказывающим особое влияние на восприятие человеком окружающего мира в целом, других людей и их социальных взаимоотношений, на оценки, даваемые им собственному поведению и позволяющие осуществить прогноз, перспективы саморазвития. При этом, он различает три типа Я-Концепции: положительную, амбивалентную и отрицательную. Описывая характерные признаки, свойственные каждому типу Я-концепции, исследователь отмечал, что индивиды, имеющие ту или иную Я-концепцию, отличаются друг от друга, прежде всего, восприятием реальности окружающего мира. Степень согласованности опыта индивида с его «реальным Я» и «идеальным Я», указывает К.Роджерс, определяет уровень удовлетворенности человека собственной жизнью. «Я», по мнению исследователя, в течение жизни человека вполне может быть подвергнуто изменениям, но, тем не менее, оно сохраняет свою основную структуру, что и позволяет человеку быть, оставаться, одним и тем же. «Я» — это только часть индивидуального опыта человека, а тот опыт, который нельзя осознать, операционально определить или изучить, не должен, как утверждает К.Роджерс, быть включен в эту систему. В целом же процесс развития личности трактуется К.Роджерсом и его единомышленниками как процесс становления «Я», стремления к возможности достижения «идеальной Я-концепции».

Несмотря на кажущееся сходство гуманистического подхода по вопросам личностного развития с таковыми в биогенетическом — обе концепции основным условием развития выдвигают специфику активности индивида, — они значительно отличаются друг от друга сущностным пониманием источников активности. В отличие от биогенетической теории, где активность, по своей содержательной сути, практически идентична реактивности и понимается как спонтанно-

импульсивный, наследственно обусловленный источник развития, активность, с точки зрения феноменологии, рассматривается как процесс, формирующийся прижизненно в недрах сознания и контролируемый им, следовательно, он является самоуправляемым со стороны личности. Значимость теории представителей феноменологии не подвергается в психологической науке сомнению. Но, на наш взгляд, эта теория также не является абсолютно бесспорной, хотя именно гуманистическая психология из всех зарубежных концепций, является, по ряду позиций (особенно в плане понимания самооценности личности), наиболее близкой к взглядам отечественных психологов. В целом же ей, как и многим другим зарубежным концепциям, свойственна некоторая идеалистическая направленность. В частности, именно для гуманистической теории личности наиболее характерным является чрезмерная идеализация позитивных начал в человеке, а роль и влияние социальных факторов, которые в реальности имеют не только позитивную, но и негативную тенденцию, практически сведены до минимума. Речь, по нашему мнению, должна идти не о приоритетах природного или социального — вопрос должен решаться в другой плоскости, позволяющей видеть исследуемый предмет целостно, с различных точек зрения. Как отмечает Б.С.Братусь (1994), «самость», «самоактуализация», понимаемые в гуманистической психологии как самоцель человека, не отвечают истинному смыслу развития. «Цель, — пишет он, — не должна совпадать с целью, не должна быть равна самой себе, но для достижения реального и возможного надобно стремиться к идеальному и невозможному» [33, с. 30].

Оригинальный, но от этого не менее важный вклад в разработку проблем, касающихся развития самосознания, внес ярчайший представитель психосоциальной теории личности Э.Эриксон (1996, 1998). Именно Э.Эриксон настаивал на том, чтобы рассмотрение любого психологического феномена, в целях его истинного понимания, осуществлялось в контексте признания согласованного взаимодействия биологических, поведенческих, эмпирических и социальных факторов. Его попытка показать влияние культуры на развитие личности явилась мощным стимулом для разработки новых подходов в изучении многих психологических проблем современности.

«Образ Я» как ядро личности и самосознания, в рамках эго-подхода, обозначенного Э.Эриксоном, рассматривался с точки зрения формирования у индивида личной идентичности и чувства индивидуальной самоидентичности. На основе длительных клинических исследований ученый выделил восемь этапов развития личности, охватывающих возрастной период от рождения до «поздней зрелости». Критерием для подобной дифференциации послужил, так называемый, «кризис идентичности». Каждому возрастному периоду, по мнению исследователя, соответствует специфический статус идентичности, тип и

форма проявления кризиса. Кризис возникает на основе осознания индивидом собственной неадекватности и поэтому должен «рассматриваться как источник формирования энергии для интеграции частей своего состояния, как точка роста и стимулятор личности» [208, с. 57].

Большинство зарубежных психологических концепций опирается на эмпирическое изучение содержания и эволюции «Я-концепции» в различных группах (возрастных, половых, социальных) и у отдельных индивидов. Например, Роберт Бернс (1986) под «Я-концепцией» понимает динамическую совокупность представлений индивида о самом себе, включая убеждения, оценки и тенденции поведения. В целостность «Я-концепцию», как психологической системы личности, по его мнению, входит не только осознание индивидом своих физических, интеллектуальных и других качеств, их оценка, а также и субъективное восприятие влияющих на него внешних факторов. «Я-концепция, — отмечает он, — это динамическая совокупность, свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность» [21, с. 37].

Исходя из такого понимания «Я-концепции», Р.Бернс выделяет в её структуре две основных составляющих: «образ Я» или «картина Я»; самооценка или принятие себя. Таким образом, в трактовке Р.Бернса, сущность «Я-концепции» представлена несколько шире, нежели просто «образ Я», являющийся, по его мнению, значимой, но не единственной составной частью этой целостности. Базальная структура «Я-концепции», в теоретическом обосновании Р.Бернса, выглядит следующим образом:

- ◆ взрослым (родителям, воспитателям и т.п.); «образ Я» как представление индивида о самом себе;
- ◆ самооценка как аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты «образа Я» могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;
- ◆ потенциальная поведенческая реакция, выступающая в форме конкретных действий индивида, вызванных собственно «образом Я» и самооценкой.

В свою очередь, целостность «образа Я» индивида Р.Бернс дифференцирует на три составляющие его модальности: *реальное «Я»*; *идеальное «Я»*; *зеркальное или социальное «Я»*. Каждая из модальностей представляет собой систему аспектов, к наиболее значимым из которых Р.Бернс относит физический, социальный, интеллектуальный (умственный) и эмоциональный аспекты. Рассматривая «Я-концепцию» как важнейший регулятор социального поведения личности, исследователь определяет её значимость выполнением триединой функции:

- она способствует достижению внутренней согласованности личности;

➤ определяет характер и особенности интерпретации приобретенного опыта;

➤ служит источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя.

Отечественная психологическая наука не отрицает достижений различных концептуальных направлений в области изучения проблем развития личности и становления самосознания индивида, но в большей мере опирается на результаты собственных исследований. Так, категория «Я», отмечает А.В.Петровский, «есть результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой, как нечто общее и особенное, то есть противостоящее другим и, в то же время, неразрывно связанное с ними» [141, с.407]. «Я» человека формируется в процессе деятельности и общения, а не дано ему изначально, как некое врожденное качество личности. «Я» оценивается субъектом в «Я-концепции» и образует ядро человеческой личности (Д.И.Фельдштейн, И.С.Кон, Б.Г.Ананьев и другие).

Наряду с признанием социальной обусловленности становления «Я» как компонента «Я-концепции», не менее значимая роль в отечественной психологии отводится собственной активности индивида (Ю.М.Орлов, И.С.Кон, К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, Е.В.Шорохова, М.С.Каган, О.А.Конопкин, Й.Раншбург, П.Поппер, Э.А.Голубева, В.А.Петровский, В.С.Мерлин, Н.О.Звенигородская, А.К.Маркова, В.С.Ротенберг, В.В.Аршавский и другие).

Именно явления активности, по утверждению А.Н.Леонтьева (1983), «как реальные моменты человеческой деятельности, возвышающие ее над функцией прямой или косвенной адаптации к наличным или предполагаемым требованиям ситуации, составляют как бы внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности и ее самовыражения» [100, т. 2, с. 245]. Активность субъекта, с точки зрения К.А.Абульхановой-Славской (1991), «определяет деятельность, мотивы, цели, направленность, желание (или нежелание) осуществлять деятельность, то есть является движущей силой, источником пробуждения в человеке его «дремлющих потенциалов». Активность человека как бы предшествует деятельности во времени и, в то же время, «сопровождает» ее в течение всего процесса осуществления» [2, с. 77-78]. Психологически личностные образования «Я», «Я-концепция», «образ Я» выступают в качестве специфического результата психической деятельности человека и являют собой эпицентр его самосмысловой сферы. Они неразрывно связаны друг с другом, взаимопредполагаемы, но, при этом каждое из образований имеет и свое самостоятельное значение в целостной структуре, каковыми являются индивидуальность и личность. Следовательно, и рассматриваться они должны как общие и особенные,

формирующиеся в процессе психической деятельности субъекта и обусловленные неразрывным единством объективного (вне личностного) и субъективного (внутри личностного).

Понятие «образ Я» в отечественной психологии трактуется как относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, но переживаемая в качестве неповторимой, система представлений индивида о самом себе (совокупности своих биологических, психологических и социальных и т.п. свойств), на основе которой он осуществляет взаимодействие с окружающими (А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн). Наиболее значимым компонентом «образа Я» является самоотношение человека, которое фактически адекватно характеру его отношения к другим людям, так как, по мнению А.В.Петровского, «в самом себе индивид своими действиями и поступками представлен как в другом». Такое понимание «образа Я» как специфической установки личности по отношению к самому себе, позволяет отнести его к системообразующей структурной единице личности [140]. Переживание наличия своего «Я» — есть результат длительного процесса развития личности, уходящего своими корнями в младенческий возраст, обозначаемый в науке как «открытие Я». Уже в возрасте одного года ребенок, по мнению Д.В.Ольшанского (1986), начинает осознавать отличия ощущений собственного тела от ощущений, вызываемых предметами, находящимися вовне. В 2-3 летнем возрасте малыш впервые начинает осознавать себя в качестве субъекта собственных действий и поступков. Он становится способным не только выделять себя из окружающей среды, но и противопоставлять свое «Я» другим [183]. К школьному возрасту, при определенном содействии взрослых, у ребенка возникает способность оценивать свои психические качества на уровне осознания причин собственных успехов и неудач. И только в подростковом и юношеском возрасте у индивида, благодаря его активному включению в общественную жизнь и трудовую деятельность, начинается становление развернутой системы социально-нравственных самооценок, происходит интенсивное развитие самосознания и, в основном, складываются образ собственного «Я» и «Я-концепция» (А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн). Согласно точке зрения А.В.Петровского, «образ Я», как и любая другая установка, характеризуется наличием совокупности трех ведущих компонентов: когнитивного; эмоционально-оценочного; поведенческого или волевого [141, с. 408].

Триада А.В.Петровского полностью соответствует элементам, составляющим Я-концепцию в понимании Р.Бернса. При этом компоненты, первично выделенные Р.Бернсом и используемые А.В.Петровским в качестве векторных характеристик самооценки, могут быть подвержены лишь условному концептуальному различению, так как в действительности они, и это показано в ряде исследований (Т.А.Репина, Е.В.Субботский, Е.И.Савонько, Ю.М.Орлов и другие), неразрывно связаны и совместно с

«образом Я» составляют «Я-концепцию» индивида. Изменение величины одного из векторов не разрушает систему, но деформирует ее.

В области изучения количественных и содержательных дистинкций «Я» субъекта, составляющих некоторую структурную целостность, в отечественной науке, как, впрочем, и в зарубежной, пока нет единого мнения. Например, Ю.М.Орлов (1987) выделяет два вида «Я»:

- «Я-концепция» как формальное «Я»;
- действительное «Я», управляющее поведением индивида.

Исходя из представленных различий «Я», исследователь приходит к выводу о том, что «Я-концепция» есть не что иное, как представление о «Я», которое может быть верным или неверным, искаженным. А «истинное Я» — это действующее «Я», которое можно определить только косвенно. Именно действующее «Я» человека «осуществляет сравнение Я-концепции с его реальным поведением и реагирует на это или удовлетворением, или страданием. Естественно, что оно стремится испытывать удовлетворение, радость и избавиться от страданий» [134, с. 80-81]. Иными словами, Ю.М.Орлов понимает под «Я-концепцией» относительно жесткую программу определенных типов поведения и психических состояний, которые, в свою очередь, могут быть как частично осознанными субъектом, так частично существовать и в бессознательной форме. Осознание субъектом «Я-концепции», по мнению исследователя, вполне может осуществляться и косвенно, то есть через собственно поведение, которому она не только задает относительно жесткий стержень, но и ориентирует его. Самосознание же человека функционирует на основе постоянного сравнения реального поведения с «Я-концепцией» и, тем самым, осуществляет внутреннюю регуляцию поведения индивида. «Я-концепция» выступает в виде некоторого образца, устойчивой мерки, с помощью которой осуществляется сравнение и намечается общая программа поведения человека. «Я-концепция» возникает не из какого-то духовного стремления личности к самоопределению, а как следствие стремления к эффективности жизни и деятельности. Чем определеннее эта программа поведения человека, тем отчетливее его цели и идеалы. Поэтому самопознание, прежде всего, состоит в постижении своей «Я-концепции» [134, с. 79]. Особое внимание Ю.М.Орлов уделяет недопустимости отождествления понятия «Я» с понятием «Я-концепция», так как, несмотря на свою внешнюю близость и значимость в структуре личности, они совершенно различны и содержательно, и функционально. «Я», по мнению Ю.М.Орлова, составляет «индивидуальность человека, которая живет, радуется, страдает», а «Я-концепция» выступает «меркой индивидуальности относительно жизненных задач и условий» [134, с. 80].

А.И.Липкина (1976), на основе проводимых ею исследований, выделяет три составляющих «образа Я»:

- реальное «Я» — то, каким видит себя индивид в настоящем;

- социальное «Я» — представления человека о том, каким видят его окружающие;
- идеальное «Я» — то, на что надеется индивид, на что претендует, как планирует свое будущее.

Не трудно заметить, что количество модальностей, составляющих целостность «образа Я», вычлененных ею, идентично триаде Р.Бернса, представленной им как совокупный базис самоустановок индивида.

А.В.Петровским (1990) расширен и детализирован исходный диапазон модальностей, составляющих целостность «образа Я»:

- реальное «Я» — это представление индивида о себе в момент самого переживания;
- идеальное «Я» — то, каким индивид должен был бы, по собственному мнению, стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности;
- фантастическое «Я» — то, каким хотелось бы индивиду стать, если бы это оказалось возможным для него, каким он хотел бы себя видеть;
- желаемое «Я» — представления индивида о том, насколько способным он окажется в обстоятельствах, благоприятствующих его действиям и поступкам;
- ожидаемое «Я» — продукт воображения, содержащий образ того, каким индивид, по его собственному мнению, выглядит в глазах других людей;
- представляемое «Я» — то, каким индивид хотел бы выглядеть, каким он себя изображает — это своеобразная социальная маска, которую либо постоянно, либо периодически «надевает» на себя человек [140, с. 27-28].

Несмотря на существенные содержательные и функциональные отличия, всему многообразию модальностей «Я», как считает А.В.Петровский, присуще общее свойство — неустойчивость, нестабильность, каждого из них, динамическая смена одним другим.

Несколько иной подход к количественной стороне «Я», представленных в «Я-концепции» человека, предлагает И.С.Кон (1978, 1984). Форма временного существования самосознания, как совершенно справедливо отмечает он, двойственна: в динамике сознания оно существует как сумма психических состояний, одновременно обладая преемственностью, устойчивостью и системной целостностью. Поэтому при анализе динамической структуры самосознания, И.С.Кон использует диадические виды «Я»: внутреннее — внешнее; наличное (или реальное) — будущее (или идеальное); текущее — личностное. «Текущее Я», отмечает исследователь, обозначает конкретные фазы осознания себя в настоящем, то есть непосредственные процессы деятельности

самосознания. Понятие «личностное Я» употребляется им для обозначения устойчивой структуры схемы взаимоотношения, ядра синтеза «текущих Я», которая, более или менее частично, и проявляется в настоящем. «Внешнее» и «внутреннее Я» взаимообусловлены и внутренне взаимосвязаны, но они не являются тождественными, так как «внешнее Я» — это, так называемый, эмпирически наблюдаемый индивид, тогда как «внутреннее Я» — всегда остается чисто психологическим феноменом. Следовательно, «внутреннее Я» не всегда может совпадать с «внешним», что и проявляется в определенной поведенческой реакции индивида. Но именно это несовпадение, по мнению И.С.Кона, и актуализирует проблему самоконтроля. «До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми» [82, с. 85]. Лишь в подростковом возрасте фиксируется актуализация наиболее значимых дифференциаций «Я». И.С.Кон считает, что если видеть во «внутреннем Я» интегральную ось всех форм самовосприятия, личностное, персонифицирующее единство самоотношения и самоотражения, то оно оказывается очень близким, а в некоторых отношениях и тождественным самосознанию. С помощью «внутреннего Я» осуществляется тематическая изоляция и последующая актуализация содержания процессов психики, благодаря чему человек оказывается способным знать о себе, анализировать и переживать себя как живое неповторимое целое. Определенная целостность органического и социального бытия индивида выступает в рамках субъективности как ее относительно устойчивый внутренний полюс, через который отражаются вторично, и тем осознаются как свои, все стороны, уровни и элементы мира психики. Подобная широта диапазона самосознания вытекает из интегральной природы его механизма, то есть, из вовлеченности в каждый его акт не только отдельных психических процессов или их комбинаций, но и всей личности, всей системы ее психологических свойств, особенностей мотивации, различных типов опыта и эмоциональных состояний. Таким образом, очевидно, что наблюдаемое у И.С.Кона, количественное несоответствие «Я», выделяемое другими учеными, в сущности, не противоречит их качественно содержательному статусу и функциональной направленности в структуре самосознания. Внутренняя сущность «образов Я», в понимании И.С.Кона, идентична представлениям большинства отечественных и зарубежных ученых. В свою очередь, в структуре «Я-концепции» он выделял, так называемые, «предметные» составляющие: физические и морально-психологические компоненты «Я» субъекта, значимость которых изменяется в зависимости от возраста. Выделенные исследователем компоненты, по сути, соответствуют аспектам, представленным Р.Бернсом, но, в отличие от него, несовпадение реального и идеального «Я», И.С.Кон

считает вполне нормальным явлением, сопровождающим процесс личностного становления. Он объясняет это тем, что при переходе от детства к отрочеству и далее, самокритичность растет, и, следовательно, увеличивается расхождение между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать. На основе систематического анализа научных данных и собственных исследований И.С.Кон приходит к выводу, что расхождение реального и идеального «Я» может быть показателем двух прямо противоположных тенденций: во-первых, свидетельствовать о наличии у индивида невротизма или, во-вторых, являться показателем творчества, так как именно «у более творческих людей гибкость и независимость мышления часто сочетается с недовольством собой, повышенной ранимостью» [82, с. 102]. Исследуя природу данных явлений, И.С.Кон отмечает, что, несмотря на некоторую схожесть, обе тенденции отличны друг от друга как качественно, так и функционально. Если в первом случае расхождение (конфликт) идеального и реального «Я» служит стимулом к деятельности, то во втором случае, наблюдается обратная реакция — отказ от таковой, то есть наступает деятельностное торможение.

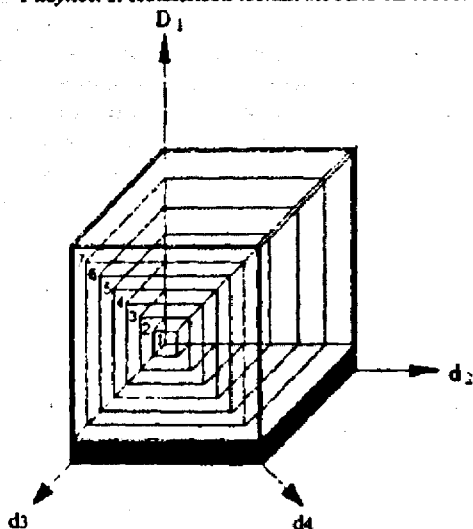
Анализ научных источников со всей очевидностью показывает, что проблема «Я» является одной из древнейших, сложных, широкомасштабных и наиболее противоречивых во всей совокупности наук о человеке. И, конечно же, диапазон и направление в изучении «образов Я», составляющих целостность индивидуальности и личности, далеко не исчерпаны на сегодняшний день и вряд ли имеют тенденцию к завершению в ближайшем будущем. В целом, теоретический анализ работ, исследующих сущность и специфику категориального аппарата самосознания, позволил нам обобщить и представить в графическом виде целостность данного психологического явления (рис. 1).

Обобщающая модель отражает одновременно и структуру, и динамику развития самосмысловой сферы личности. Очевидно, что фундаментальной предпосылкой развития самосознания является самоощущение самождественности. Именно на его основе у индивида формируется первичный, нерасчлененный (целостный) образ «Я», определяющий направленность развития общей самооценки, на основе которой происходит становление первичной «Я-концепции».

Постепенное расширение сферы социального взаимодействия ребенка и осознание им себя как действующего субъекта приводит к появлению первых конкретных, ситуативно обусловленных, оценок своих качеств, поведения, деятельности и т.п. Это период становления частной самооценки и закономерного «расщепления» образа «Я». Каждый из вновь возникаемых образов «Я» содержательно оформляется субъектом, а их совокупность определенным образом иерархизируется. К этому периоду происходит «выравнивание» векторных характеристик, то есть

функционирование эмоционально-оценочного, волевого и когнитивного компонентов становится согласованным. В противном случае, некоторая структурная диспропорциональность, закономерная на ранних этапах становления личности, закрепляется, и дальнейшее развитие самосознания осуществляется деформировано, асимметрично. Относительно устойчивая система образов «Я» создает стержневое образование глобальной «Я-концепции» индивида, определяет и характеризует смысловую суть самосознания.

Рисунок 1. Психологическая модель самосознания личности.



Условные обозначения:

- D1 - направление движения (возвышение) самосознания;
- d2 - эмоционально-оценочный компонент;
- d3 - волевой компонент;
- d4 - когнитивный компонент;

■ - ощущение самоидентичности (как базис, фундамент развития самосознания и смысловой сферы личности);

■ - смысловая сфера личности.

Кубы представляют собой психологические образования (подструктуры) смысловой сферы личности, отражающие качественную динамику развития самосознания личности: 1 (куб) - первичный (психотный) образ «Я»; 2 - общая самооценка; 3 - первичная Я-концепция; 4 - частная самооценка; 5 - совокупность образов «Я» (их дифференциация, содержательно-смысловое насыщение, подвижность, пластичность и иерархия); 6 - глобальная Я-концепция; 7 - зона самосознания.

Несмотря на различия конкретно-научных подходов в области изучения таких личностных образований как «Я-концепция» и «образ Я», подавляющее большинство ученых, как зарубежных, так и отечественных, рассматривают их как важный фактор организации психики и поведения индивида. Осознание индивидом своей физической определенности, своих

естественных достоинств и недостатков, способностей, специфики своих отношений с микросоциумом, является важнейшей предпосылкой направленности в оценке себя. Вместе с тем, самооценка как совокупность оценочных представлений, формируется и как результат оценок поведения и деятельности индивида значимым для него внешним социальным окружением (R.Dahrendorf, L.C. Kovar, И.И.Чеснокова, Р.Бернс, К.Роджерс, В.В.Абраменкова и другие).

Подводя некоторые итоги, можно со всей очевидностью утверждать, что самосознание, Я-концепция, образ «Я» и самооценка единоподнаправленные, но не идентичные понятия. Они характеризуются взаимообусловленностью и схожестью динамики развития. Становление каждого из данных психологических образований личности детерминировано совокупностью условий и осуществляется одновременно на нескольких уровнях: психофизиологическом, психологическом, социальном и социокультурном. И самосознание, и самооценка формируются на основе самопознания, они не отделимы от него и играют важнейшую роль в самоопределении личности, в становлении её «Я-концепции». И, если самосознание в большей степени является процессом, то его структурные компоненты, такие как самооценка, «образ Я» и «Я-концепция», отражают, в первую очередь, результат этого процесса, хотя динамика их развития осуществляется по одним и тем же диалектическим законам. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что самооценка является не только одним из важнейших ядерных компонентов самосознания, но и может служить наиболее информативным критерием уровня его сформированности.

ГЛАВА 2.

МЕСТО САМООЦЕНКИ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Мы судим о себе по тому, чего
мы способны добиться; другие
судят о нас по тому, чего мы
добились.*

Г Лонгфелло

*Ключ к окружающим меня лежит
во мне самом.*

А. Сент-Экзюпери



Рассмотренные нами основные теоретические положения проблемы соотношения сопряженных понятий категориального аппарата самосознания, не являются, как было отмечено, окончательными и застывшими — они представляют собой достаточно прочный теоретический и методологический фундамент для дальнейших исследований в этой области. Основываясь на этом фундаменте, психологическая наука за последние годы накопила большой экспериментальный материал, который требует осмысления и дальнейшего развития теории, методологии и практики личностного становления индивида. Вместе с этим, не подвергается сомнению факт того, что именно самооценка выступает базисным функциональным компонентом в структуре самосознания личности. Спецификой ее формирования определяется характер развития Я-концепции, системы образов «Я» и самосознания человека в целом. В связи с этим, сущность и содержание понятия «самооценка», очевидно, будут недостаточно отражены и ограничены вне контекста выявления и анализа ее структурных компонентов. Этот момент является принципиально важным, так как именно обращение к структурному аспекту самооценки позволило мировой психологической науке добиться значительных результатов в области изучения ее психологической природы как наиболее значимого ядерного компонента самосознания личности.

§ 1. ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ТИПОЛОГИЯ САМООЦЕНКИ

Познание механизма, сущности, структуры и закономерностей становления самооценки является необходимым условием управления процессом «выполнить себя» растущего человека, реализации конструктивной социальной человеческой сущности в разных возрастах.

В отечественной психологии самооценка рассматривается как одна из сторон самосознания личности, как продукт ее развития (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, П.Р. Чамата и другие). Под самооценкой принято понимать «осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающему, к другим людям и к самому себе» [170, с. 81]. Самооценка, таким образом, выступает основным ядром личности, является важнейшим регулятором поведения человека, а это означает, что управление ее развитием невозможно вне достаточно сформированного представления специалиста о изучаемом психологическом явлении.

Не вдаваясь в подробное описание различий в подходах и направлениях, существующих в мировой науке при исследовании

самооценки, обозначим некоторые общие аспекты, имеющие значение в практическом изучении данного личностного образования.

Впервые к изучению самооценки и выявлению проблем, связанных с этим психологическим образованием личности, обратились зарубежные исследователи — С.Куперсмит, М.Розенберг, А.Бандура, У.Джеймс и другие. Так, исследования С.Куперсмита позволили ему первоначально выделить пять форм проявления самооценки (низкая, средняя, соответствующая, высокая, очень высокая), на основе которых им осуществлялась классификация испытуемых на различные подгруппы [215]. В дальнейшем С.Куперсмит ограничился использованием только трех форм самооценки: *низкой, средней и высокой*. Но они, как это выяснилось позднее, оказались недостаточно валидными и не отражали действительной дифференциации. При этом под самооценкой он понимал присущее индивиду чувство собственной ценности, показателем которого для социума служит определенная реакция самого индивида на окружающее. Иными словами, именно видимая поведенческая реакция индивида является наглядным критерием, на основе которого можно судить о наличии у него определенного уровня самооценки.

В ходе исследований С.Куперсмит основное внимание сосредоточил на выявлении и изучении степени влияния различных социальных факторов на генезис самооценки ребенка. К наиболее значимым факторам он относил такие как: *стиль воспитания и поведения родителей, порядок рождения детей в семье, характер отношений ребенка со сверстниками, степень успешности в процессе освоения различных видов деятельности, принадлежность к определенной этнической группе*. Несмотря на множественность выделенных факторов, особый интерес ученого был сконцентрирован на изучении восприятия родителями своего ребенка и самих себя. Им была обнаружена следующая закономерность: уровень самооценки детей напрямую зависит от уровня самооценки родителей [215].

М.Розенбергом было детализировано содержание понятия самооценки, данное С.Куперсмитом. Выделяя такой показатель как «знак» и его функциональный смысл, М.Розенберг считал, что самооценка — есть ничто иное, как установка, направленная на специфический объект, называемый «Я», и имеющая определенное знаковое выражение: положительное или отрицательное. Именно самооценка, по мнению исследователя, отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и меру позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я» [224]. То есть понятия «самооценка» и «самоуважение» не являются, в понимании М.Розенберга, тождественными. В целом М.Розенбергом показана тесная взаимосвязь, существующая между степенью самоуважения и характером эмоционального состояния личности: высокое самоуважение коррелирует с

наличием положительных, а низкое — с наличием отрицательных эмоций. Для людей с пониженным самоуважением типична, по мнению исследователя, общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе, они особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку — болезненно реагируют на критику, смех, порицание, неудачу. Им свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу в мир мечты, вынужденное одиночество. И, наоборот, людей, имеющих высокое самоуважение, отличает большая самостоятельность, доверительное и доброжелательное отношение к другим людям, меньшая внушаемость и зависимость от внешних обстоятельств.

Наиболее пристальное внимание М.Розенберг уделял изучению факторов влияния на формирование определенного уровня самооценки, к которым, в первую очередь, он относил структуру высшего (общество) и первичного социума (семья). Им также выявлена зависимость между самооценками индивида и стереотипными представлениями о поло-ролевой дифференциации, которые, по мнению исследователя, производны от исторически сложившихся в обществе гендерных установок. К факторам второго порядка он относил собственно половые различия, последовательность и количество детей в семье, самооценку родителей.

В этом же направлении проводил свои исследования А.Бандура (1989). Понятие «Я» он определял с точки зрения соотношения позитивных и негативных самоподкреплений, которые, в свою очередь, отождествлял с понятием «самооценка». Такая идентификация понятий признается некоторыми учеными (Р.Бернс, К.Роджерс, Ж.Годфруа) достаточно правомерной, в связи с тем, что именно самооценка, необходима для полноценного осуществления самоподкрепления. Для обозначения усиливающего и уменьшающего эффекта самооценки, А.Бандура использует термины «саморегулирование», при этом одним из компонентов, вовлеченных в процесс саморегуляции, он выделяет самооценку, связанную с самонаблюдением и самоответом. Гипотетические объяснения А.Бандуры причин отсутствия любого из процессов собственно деформациями в самооценочной системе, создают впечатление «жонглирования» понятием самооценка и, тем самым, недостаточно раскрывают истинное понимание психологической сущности этого феномена данным автором.

Рассмотрение самооценки как определяющего компонента образа «Я» личности, составляет основу классической концепции У.Джеймса об актуализации идеального «Я» [152]. При этом понятие «самооценка», в интерпретации У.Джеймса, отождествляется с понятием «самоуважение» и характеризуется соотношением реальных достижений индивида с тем, на что он претендует, рассчитывает, то есть с уровнем потенциальных успехов, которые индивид намеревается достичь. Таким образом, самооценка

(самоуважение), по его мнению, может быть представлена в виде математической формулы, отражающей соотношение реальных достижений человека к уровню его притязаний:

$$\text{САМОУВАЖЕНИЕ} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

Увеличение суммарного показателя в числителе или уменьшение такого в знаменателе приводит, как считает ученый, к возрастанию итога дроби. Следовательно, для достижения сохранности чувства самоуважения у человека может быть на выбор два прямо противоположных пути: в одном случае, имеет смысл приложить максимум усилий для достижения успеха, что не для каждого является посильной задачей; в другом — осуществить попытку снизить уровень собственных притязаний, что позволит, по мнению автора, сохранить индивиду самоуважение даже при весьма скромных успехах. Наиболее результативным и рациональным способом сохранения самоуважения, как показано У.Джеймсом, является первый путь, либо предельная ориентация на него.

Огромную, по своей сути и значимости, работу по систематизации достижений западной науки в области изучения самосознания личности, проделал Роберт Бернс (1986). Анализ научных трудов и собственные исследования позволили ему сформулировать системное понятие самооценки. Самооценка рассматривается Р.Бернсом как основная структурная единица, составляющая целостность «Я-концепции», содержание которой исследователь относит к одному из важнейших результатов социализации, оказывающего непосредственное влияние на реакции человека в повседневной жизни. Наиболее значимыми, в целях понимания психологической сущности самооценки, Р.Бернс считал три момента:

- ◆ Степень сопоставления образа реального «Я» с образом идеального «Я».

- ◆ Уровень интериоризации социальных реакций на данного индивида через призму его идентичности.

- ◆ Собственно субъективность самооценки как показателя уровня сформированности личности [21, с. 37].

В целом Р.Бернс со всей очевидностью показал, что генезис самооценки есть процесс динамичный, не являющийся раз и навсегда окончанным, постоянным, застывшим. В связи с этим, исследователь утверждал, что формирование адекватно-позитивной самооценки, а вслед за ней и положительной Я-концепции, зависит от наличия единства трех факторов:

- Твердой убежденности индивида в импонировании другим людям.
- Уверенности индивида в своей способности к какому-либо виду деятельности.

➤ Чувства собственной значимости, которое является производным от общей оценки, интуитивно выносимой себе индивидом при оценивании первых двух факторов.

Совокупность этих факторов, по Р.Бернсу, служит специфическим показателем степени личностного становления индивида, его субъективными характеристиками, приобретение и усвоение которых осуществляется в процессе межличностного общения в определенной социокультурной среде. Источником оценочных значений всего спектра представлений индивида о себе являются, указывает Р.Бернс, во-первых, «социокультурное окружение индивида, в котором оценочные значения нормативно фиксируются в языковых эквивалентах, заданных изначально как принимаемые или не принимаемые»; во-вторых, «социальные реакции на различные проявления индивида и его самонаблюдения» [21, с. 35].

В концепции К.Роджерса (1994) большое внимание уделено вопросам формирования самооценки и ее роли в развитии личности. Именно самооценка, по утверждению исследователя, обеспечивает ориентацию индивида в окружающей социальной среде и согласованность его внутренних требований к себе с внешними условиями — в этом заключается ее основная функция. В качестве важнейшего показателя самооценки и условия, обеспечивающего индивиду психическую цельность, К.Роджерс выделяет такой параметр, как гибкость в оценке самого себя, под которой он понимает умение человека изменять под давлением опыта ранее возникшую систему ценностей. Предполагается, что самооценка индивида должна адаптировать его к данной социальной среде, к существующим общественным отношениям. По нашему мнению, в подобном представлении проявляется некоторая ограниченность автора не только в отношении к изучению самооценки, но и к самосознанию в целом. Функциональная ограниченность как раз и проявилась в том, что реальное изучение самооценки личности представителями гуманистической психологии сводилось к выявлению, описанию и сравнению качеств, присущих людям с различной «Я-концепцией». Суждение, зачастую, выносилось на основе анализа самохарактеристик индивида, при этом проявления самооценки лишь констатировались как наличествующие в данный момент, а изучению ее структуры и динамических признаков не уделялось должного внимания.

Неофрейдисты (К.Хорни, Г.Салливан), рассматривая социальные и социокультурные предпосылки развития самооценки личности, собственно социальную среду, понимали как исходно враждебную человеку, его потребностям и стремлениям. Согласно их взглядам, самооценка складывается под давлением постоянного конфликта между внутренними побуждениями субъекта и внешними запретами, следовательно, формирование адекватной самооценки невозможно в принципе, а представление человека о самом себе изначально является неполным и

искаженным. По мнению К.Хорни, наиболее сложные и острые конфликты личности всегда связаны с переоценкой или недооценкой субъектом своей личности. Конфликт между «самоидеализацией» и «самореализацией» является источником «внутренних неурядиц», которые, отмечает К.Хорни, зачастую становятся трудно устранимыми [198].

В целом же функция самооценки сводится неопределенными до уровня приспособления индивида к окружающей среде, тогда как вопросы, касающиеся понимания самооценки как специфического механизма, определяющего и реализующего активность личности во взаимодействии с окружающей средой, в их работах практически остаются без рассмотрения.

Теоретический анализ работ зарубежных исследователей, посвященных интересующей нас проблеме, позволил сформулировать следующие выводы. На наш взгляд, понимание сущности Я-концепции, представленное в ряде зарубежных источников, отражает, в большей мере, набор описательных представлений индивида о себе. В реальности же, часть Я-концепции может быть окрашена как положительно, так и отрицательно, а часть может быть нейтральной. Следовательно, самооценка, и это показано в работах многих отечественных ученых (А.Г.Асмолов, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн, В.С.Мерлин, Ю.М.Орлов, А.И.Липкина), в первую очередь, предполагает осуществление оценочных операций. Данный момент принципиален и свидетельствует о том, что самооценка входит в структуру Я-концепции, а не наоборот и именно по этим причинам они ни в коей мере не могут быть полностью отождествлены. «Самооценка — есть сложный и совокупный продукт деятельности, познания и общения, включающий в себя выделение человеком собственных умений, поступков, качеств, мотивов и целей своего поведения, их осознание и оценочное к ним отношение. Самооценка возникает как средство организации своего поведения, деятельности и целесообразных отношений с окружающими людьми» [164, с. 55]. Сущность самооценки, по мнению М.Г.Ярошевского (1971), состоит в интеграции представлений субъекта о самом себе, (которые не всегда бывают осознанными, но их осуществление всегда происходит на основе сопоставления собственных качеств с особенностями других людей), с его притязаниями и собственным проектом самореализации. Подчеркивая детерминацию самооценки личности социальными отношениями, Л.И.Божович (1968) отмечала, что «познание другого не только опережает познание самого себя, но и служит для него источником и опорой» [25, с. 350]. То есть сравнение, сопоставление себя с другими есть общепризнанный критерий самооценки.

И.С.Кон (1978, 1984), исследуя аппарат самооценки, заметил следующий закономерный факт: индивид может оценивать себя не только совокупно, но и частично, то есть фиксировать внимание на каком-либо конкретном своем качестве, свойстве, черте и т.п. Это наблюдение

позволило ему прийти к выводу о том, что самооценка может быть общей и частной (или конкретной). Общая самооценка, отмечает И.С.Кон, отражает целостное отношение человека к самому себе, его принятие или непринятие самого себя. Наличие определенного эмоционального самоощущения влияет на формирование меры доверительного отношения к другим людям. В процессе нормального личностного развития общая самооценка всегда является положительной — это обеспечивает индивиду уверенность в своих силах, уважение к себе. Отрицательная общая самооценка, по мнению И.С.Кона, чаще всего приводит к непринятию себя, к комплексу неполноценности, к пассивному, заторможенному поведению или, напротив, к агрессивности и озлобленности. Общая самооценка является своего рода стартовой площадкой для оформления дифференцированных самооценочных характеристик. При этом роль и значение общей позитивной самооценки должны сохраняться на протяжении всех возрастных периодов. Частная самооценка отражает отношение человека к результатам своей какой-либо конкретной деятельности, личностным чертам. Именно она, считает исследователь, тесно связана с уровнем притязаний, то есть со степенью трудности задач, которые человек выбирает для себя в той или иной области деятельности. Чем выше человек оценивает свои возможности, тем более трудные задачи он перед собой ставит. В тоже время, отмечает И.С.Кон, частная самооценка по-разному соотносится с реальными достижениями человека: она может быть адекватной, заниженной или завышенной. Расхождение между реальными возможностями человека и его самооценкой, зачастую приводит к серьезным личностным проблемам. В случае завышения самооценки неуспех в какой-либо деятельности приводит к эмоциональным вспышкам, обидам, отказу от деятельности. Заниженная самооценка чревата повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, робостью и пассивностью. Характер и направленность самооценки, считает исследователь, отражается и на оценке возможностей и результатов деятельности других людей. При завышенной самооценке человек, как правило, принижает достижения других, а при заниженной, напротив, чрезмерно завышает их.

На наличие видового многообразия самооценки указывают С.Л.Рубинштейн (1957), Р.Б.Стеркина (1977). В их работах рассматриваются три основных вида самооценки:

• Общая самооценка — это оценка личностью своих качеств, формирующаяся в процессе общения.

• Динамичная самооценка — оценка, представляющая собой промежуточный этап между конкретной и общей самооценкой. Путь ее развития идет от конкретной к общей, причем реалистичность самооценки тем меньше, чем больше степень обобщенности.

• Конкретная самооценка — это оценка индивидом своих возможностей и умений в конкретной деятельности. Этот вид самооценки обычно является более адекватным и реалистичным и формируется на основе познания индивидом результатов своей деятельности.

Д.И.Фельдштейн (1994), изучая структуру самооценки, расширил исходный диапазон характеристик, различная комбинация которых определяет направленность и становление той или иной ее формы. Им вычленены следующие, специфические для самооценки, параметры:

- ▷ устойчивость — лабильность;
- ▷ точность (адекватность);
- ▷ знак;
- ▷ полнота.

Адекватной признавалась исследователем самооценка в том случае, когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет. Когда же индивид оценивает себя не объективно и его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие, самооценка, чаще всего, бывает несоответствующей, искаженной, или, в психологической терминологии — неадекватной. Недооценивание индивидом себя наличие у него заниженной самооценки. В случае, когда индивид переоценивает себя, свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, наружность и т.п., характерной для него является завышенная форма самооценки. И завышенная, и заниженная самооценка, по мнению Д.И.Фельдштейна, значительно затрудняют жизнь человека, т.к. и та, и другая являются отклонением от социально приемлемой нормы.

Самооценка отдельных свойств, качеств, характеристик личности, ее мотивации, отношений, проявления тех или иных психологических особенностей и т.п., взаимодействующих между собой, может иметь различные проявления. При этом формы взаимодействия самооценок так же могут быть самые разнообразные — единство, согласованность, взаимодополнение, но нередко они находятся и в конфликтных отношениях. Эти, достаточно сложные связи между отдельными самооценками, предшествуют процессу выработки единой самооценки, сопровождают его и выражаются в постоянных поисках личности самой себя, в непрерывной актуализации внимания на своем внутреннем мире с тем, чтобы понять степень своей ценности в обществе, найти и определить свое место в системе социальных, профессиональных, семейных и межличностных связей и отношений. Процесс выработки единой самооценки, синтезированной из многих частных самооценок, распределен во времени неравномерно. Кроме того, по мнению Ю.М.Орлова (1987), должны объединиться разные по содержанию и по генезису самооценки, находящиеся нередко в противоречии. Именно этим обстоятельством и осложняется выработка единой непротиворечивой самооценки.

По своему внутреннему составу самооценка сложна не только потому, что она многоаспектна и включает содержательно различные элементы, но и потому, что эти элементы могут отличаться уровнями осознанности. Наличие уровней осознанности отдельных компонентов самооценки, а также и самооценки личности в целом связано с тем, что результаты самопознания и самоотношения, на основе которых вырабатывается самооценка, сами могут находиться на разных уровнях осознанности, т.е. знание себя и эмоционально-ценностное отношение к себе выступают не с одинаковой степенью яркости и отчетливости. Так, они могут существовать и на уровне неосознанных мыслей и чувств, в форме интуиции, смутного и не нашедшего адекватного выражения осознания, в виде предчувствия. Иногда преобладание экспрессивного момента в составе самооценки делает ее лишенной последовательности, соотносительности с действительными особенностями личности.

В процессе становления целостной самооценки личности ведущая роль принадлежит ее рациональному компоненту. Именно на основе самоанализа происходит как бы «проявление» недостаточно ясных компонентов самооценки и их введение в сферу сознательного из сферы неосознанного. Далее через рациональный компонент самооценки осуществляется обобщение наиболее значимых для личности отдельных самооценок, их синтез и выработка ценностей самооценки, в котором отражается понимаемая личностью ее собственная сущность. Таким образом, самооценка субъективное и предельно личностное образование человеческой психики. Она формируется при более или менее активном участии самой личности и несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира. Именно поэтому самооценка не во всех своих элементах может совпадать с объективной оценкой данной личности другими. «Нравственным критерием самооценки является общественная ценность того, что оценивает в себе личность. Большое или меньшее совпадение прогрессивных общественных ценностей с личностно значимыми ценностями характеризует личность как нравственно зрелую и общественно ценную. Расхождение же «культивируемых» в себе ценностей с общественно-ценностной направленностью свидетельствует об отсутствии внутренней связи между личностью и обществом» [200, с. 60].

Очевидно, именно поэтому А.А.Степанов выделяет в структуре самооценки такую категорию, как социально-психологическая рефлексия, имеющую, по его мнению, немаловажное значение в формировании адекватных межличностных отношений. Под социально-психологической рефлексией он понимает способность индивида воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с другими людьми. В рефлексии отражается понимание собственных притязаний субъекта во взаимоотношениях, реальность положения и оценка его другими. Составляющие рефлексии притязания и оценка человека членами группы, по мнению А.А.Степанова,

не всегда гармонично соотносятся друг с другом. Степень соотношения может носить различный характер:

➤ притязания соответствуют реальному положению и, следовательно, оценка со стороны и самооценка совпадают;

➤ притязания и реальное положение не совпадают, следовательно, притязания либо завышены, либо занижены [129, с. 123].

На значимость рефлексии как структурного компонента самооценки указывают Г.А.Андреева (1989), А.А.Бодалев (1995), А.З.Зак (1976), Е.Е.Кравцова (1991), К.А.Абульханова-Славская (1991), Е.Ю.Артемьева (1980), Ю.А.Шрейдер (1990) и ряд других авторов.

А.И.Липкина (1976), изучая специфику самооценки младших школьников, выделяла в ее структуре такой важнейший компонент, как установка на оценку своих возможностей. Анализируя сущность самооценки, она подчеркивала, что в ней отражается реальный и прогностический взгляд индивида на себя и свои возможности, то есть то, каким он видит себя в настоящем, то, на что он претендует и как планирует свое будущее. Исследуя прогностический аспект самооценки младших школьников, А.И.Липкина выявила следующую закономерность: «в прогнозе каждого ребенка на свое будущее отчетливо прослеживается реальное, существующее в настоящий момент времени, состояние — социально-личностная позиция, занимаемая им в различных микросоциальных группах (семья, класс и т.п.); специфика его внутреннего мира; характер переживаний, сомнений, надежд; особенности складывающейся самооценки» [102, с. 30].

По мнению В.С.Юркевич (1980), точность, реальность, как основная характеристика самооценки, влияет на ее знаковое (в психологическом смысле — эмоциональное) выражение. Она отмечала, что только адекватная самооценка является важнейшим условием и предпосылкой самовоспитания способностей. При исследовании структуры самооценки, В.С.Юркевич пришла к выводу, что в ней находят отражение представления индивида не только о чем-либо уже достигнутом, но и о том, к чему он стремится. Проект, понимаемый исследователем как процесс прогнозирования индивидом своего будущего, может характеризоваться недостаточной совершенностью, но именно он играет значительную роль в саморегуляции поведения индивида в целом, и в выполнении различных видов деятельности, в частности. На саморегуляцию индивида, в свою очередь, «оказывают влияние и та информация, которую он узнает о себе от других, и его все возрастающая собственная активность, направленная в русло осознания своих действий и личностных качеств» [211, с. 96].

Анализ литературных источников показал, что к одному из значимых структурных элементов самооценки относят притязания личности. Понятие «притязания» было введено в психологию К.Левиным, и рассматривалось в качестве субъективного соотношения собственных

возможностей индивида с целями, выбираемыми им для себя [221]. В отечественной психологии уровень притязаний трактуется как «уровень цели, которую субъект желает достичь, исходя из необходимости и оценки своих возможностей» [115, с. 344]. Другими словами, притязания выражают отношение человека к миру, к людям на основе того или иного отношения к себе. Именно уровень притязаний, как та цель, которую индивид намеревается достичь, является, по данным Ф.Хоппе, мотивирующим элементом [219]. Следовательно, притязания непосредственно связаны с самосмысловой сферой личности. Уровень притязаний, с точки зрения Ф.Хоппе, есть тот уровень трудностей, который представляется человеку не только достижимым, но и наиболее привлекательным. Это исходные позиции, с которых индивид приступает к выполнению деятельности. У каждого человека уровень притязаний имеет разную степень устойчивости и зависит от полученных результатов, ожиданий успеха и неуспеха. «Притязания довольно устойчивая характеристика личности, но они возрастают или падают в зависимости от реальных достижений, от решенности или нерешенности тех внутренних противоречий, возникающих в процессе развития, в ходе жизни, в зависимости от степени удовлетворенности своими достижениями» [2, с. 235]. Другими словами, если у человека нет ясного представления о своих возможностях, например, как у детей на ранних этапах онтогенеза, что подтверждается исследованиями Т.А.Репиной (1988), Р.Б.Стеркиной (1977), Е.И.Савонько (1972), В.М.Слуцкого (1986) и других авторов, то его самооценка резко повышается после достигнутого успеха и понижается после неудачи. Если же у индивида имеется четкая устойчивая самооценка, отражающая его возможности и способности, то уровень притязаний мало подвержен изменениям под влиянием успеха или неуспеха [172].

Таким образом, уровень притязаний характеризует: во-первых, уровень трудности, стоящих при достижении общей цели будущих действий индивида; во-вторых, выбор субъектом цели очередного действия, связанной с результатами прошлых действий; в-третьих, желаемый уровень самооценки личности [151, с. 417]. Кроме того, В.Н.Мясищев (1995) предлагал различать две стороны притязаний:

- объективно-принципиальную, и
- субъективно-личностную, которая, по мнению исследователя, тесно связана с самооценкой и тенденцией самоутверждения.

Действенность, целенаправленность и содержание уровня притязаний в своей совокупности отражают мотивы, побуждающие субъекта к совершению определенных действий. Достоверным психологическим фактом является высокая корреляция между самооценкой, уровнем притязаний и мотивом деятельности личности. Установлено (Х.Хекхаузен, Л.В.Бороздина, В.К.Вилюнас, В.И.Ковалев, В.Г.Асеев и др.), что мотив достижения успеха преобладает у людей с реалистической самооценкой и

адекватным уровнем притязаний. Мотив избегания неудач свойственен тем, у кого завышенная или заниженная самооценка и нереалистический уровень притязаний. Уровень притязаний как показатель, определяющий степень удовлетворенности деятельностью, имеет наибольшее значение для лиц, ориентированных на избегание неудачи, а не на достижение успехов. Как показали исследования В.С.Мерлина (1971), риск при выборе трудности задачи в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей человека. Так, по его мнению, преобладание стремления к успеху или избегание неудач зависит от некоторых свойств темперамента. У высоко тревожных и интровертированных испытуемых более проявляется стремление к успеху. Этот момент В.С.Мерлин объясняет тем, что в основе стремления к достижению успеха может лежать желание испытать или утвердить достоинство своей личности, другими словами, стремление к честолюбию. Такое свойство личности указывает на то, что субъект при решении задач целиком ориентируется на собственное «Я». В подобной ориентации ясно прослеживается стремление к успеху, которое доминирует над желанием избежать неудачи.

А.В.Петровский (1995) отмечает, что стремление к повышению самооценки в случае наличия у индивида возможности свободного выбора степени сложности очередного действия, обычно порождает конфликт двух тенденций: с одной стороны — стремление повысить притязания с целью пережить максимальный успех, а с другой — снизить притязания во избежании возможных неудач. В случае успеха уровень притязаний, как правило, повышается, и индивид проявляет готовность к решению более трудных задач; при неуспехе уровень притязаний, соответственно, предельно снижается. «В реальной действительности наиболее типичными являются случаи, когда личность устанавливает уровень своих притязаний где-то между наивысшим и самым низким уровнем сложности задач и целей, сохраняя, таким образом, уровень своей самооценки на должной высоте» [141, с. 413-414]. Атипичное изменение уровня притязаний характеризуется снижением трудности избираемой цели после успеха или её повышением после неудачи. Подобная тенденция трактуется в психологии (Л.В.Бороздина) как наличие у субъекта нереалистического уровня притязаний или неадекватной самооценки. Большинство исследователей (И.С.Кон, Б.Г.Ананьев, Л.И.Рувинский, А.А.Рояк, А.Е.Соловьева и др.) отмечают, что неадекватная оценка является первопричиной возникновения конфликта между притязаниями индивида и его реальными возможностями, что, в свою очередь, может приводить к так называемым «психическим срывам», а в некоторых случаях порождать довольно устойчивые личностные деформации. Показателями наличия у человека реалистического уровня притязаний и адекватной ему самооценки являются уверенность в своих силах, настойчивость в достижении цели, продуктивность деятельности и критичность в оценке

достигнутого [125]. Очевидно, что самооценка влияет на выбор субъектом способа своего поведения в самых разнообразных ситуациях.

На тесную связь уровня притязаний с такими процессами и состояниями психики, как различные виды самооенок личности, интенсивность переживания результатов деятельности, мотивационная направленность, гибкость целеполагания и многие другие, указывают и другие исследователи (Л.И.Божович, В.С.Мерлин, Р.Б.Стеркина, Х.Хекхаузен, О.А.Конопкин, О.К.Тихомиров). Так, по мнению Е.В.Шороховой, в акте целеполагания осуществляется связь оценки наличных условий деятельности и предвосхищения ее результатов. Через целеполагание настоящее, как момент деятельности, связывается с будущим. Поэтому уже выбор целей и средств их достижения выполняет регулирующую функцию в поведении человека. В целях деятельности в осознанной форме самим человеком ставится задача достигнуть того, что он хочет. В желаниях же человека выражаются его потребности, его интересы. Потребности, желания и интересы в структуре деятельности отражаются как ее мотивы. Мотивы выступают как стимулы, реальные двигатели человеческой деятельности, как мощнейшие регуляторы его поведения [204].

В научной литературе (Р.Бернс, Л.Д.Олейник, А.М.Прихожан, Г.М.Бреслав) отмечается, что на формирование самооценки большое влияние оказывает и уровень личностной тревожности индивида. Тревожность — это черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне. Содержательный аспект тревожности выражает «склонность индивида к переживанию тревоги как психического состояния осознанного или неосознанного ожидания воздействия стрессора» [85, с.205]. Определенный уровень тревожности является естественной и даже обязательной особенностью активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный уровень тревожности — это, так называемая, полезная тревожность. Однако, если уровень тревожности повышается, он вызывает отрицательные последствия, тормозит активность человека, направленную на достижение успехов [87; 154]. Как правило, высокий уровень тревожности соответствует низкой самооценке. В исследованиях Е.А.Серебряковой (1965), Р.Б.Стеркиной (1977) было установлено, что по уровню тревожности дети с низкой самооценкой превосходят детей с более позитивной самооценкой. Чем выше самооценка, тем ниже уровень тревожности. По данным исследований Л.Д.Олейника (1975), на людей с низкой самооценкой стресс оказывает более неблагоприятное действие, чем на тех, кто обладает достаточной уверенностью в себе. В связи с этим, очевидно, что повышенный уровень личностной тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной адаптивности ребенка к жизненным ситуациям, вызывающим

беспокойство. Субъективно тревожность переживается как неприятное аффективное состояние, сопровождающееся мрачными предчувствиями и ощущением страха.

Р.Бернс (1986) выделяет два важных межличностных фактора тревожности: а) низкая самооценка; б) расхождения между самооценкой и субъективно воспринимаемой оценкой других. Причем, низкая самооценка, по мнению ученого, обусловлена сомнениями в собственной способности эффективно взаимодействовать с другими людьми. Расхождения между субъективно воспринимаемой оценкой других и самооценкой вызывают у человека ощущение тревоги и неуверенности вследствие потенциальной противоречивости самооценки или предполагаемой потери уважения со стороны значимых других.

В целом научные данные свидетельствуют о том, что самооценка есть результат далеко не всегда отчетливо осознаваемой личностью своего рода проекции субъективного ряда (реального «Я») на эталонный ряд (идеальное «Я»). «В процессе общения личность постоянно сверяет себя с эталоном и в зависимости от результатов проверки оказывается довольной собой или недовольной» [141, с. 410]. Именно этот факт позволяет понять сложный, составной характер самооценки, выяснить, что оценка самого себя осуществляется не непосредственно, а с помощью эталона, составленного из ценностных ориентаций, идеалов личности, существующих объективно. В тоже время, степень объективности самооценки индивида не может быть раскрыта только на основе его притязаний и суждений о самом себе — для этого необходимо выявить её реальные эффекты.

Исследования зарубежных и отечественных ученых показали, что на самооценку и притязание оказывают влияние социальные и социокультурные условия, к одним из которых относят референтные группы. Под их влиянием личность сверяет свои результаты с эталонными показателями данных групп, на основе чего и возникает собственная шкала требований к себе (Р.Бернс, R.Dahrendorf, T.Luckmann, И.С.Кон, Ф.Е.Василиук, Б.С.Братусь и др.). Если результаты соответствуют эталонным или они выше, чем те, на которые рассчитывал человек, у него возникает положительное переживание успеха, соответственно, повышаются и уровень притязаний, и самооценка. Следовательно, результат не сам по себе определяет уровень притязаний, а только посредством сравнения его с какими-либо нормами, требованиями, оценками. Это положение подтверждается исследованиями Л.Фестингера [308]. Таким образом, субъективными индикаторами самочувствия индивида в микросоциуме, успешности или не успешности его достижений, позиции по отношению к себе и окружающим служат, по мнению исследователей (А.И.Липкина, Ю.Б.Гилпенрейтер, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн, И.И.Чеснокова, Т.Ю.Андрущенко, З.В.Кузьмина), три

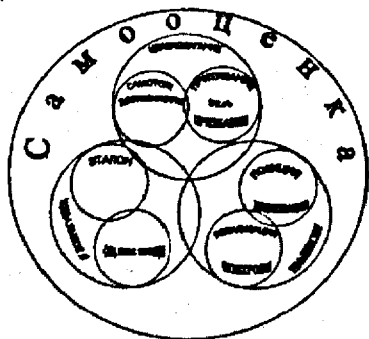
структурных показателя личности: 1) самооценка; 2) атрибутивная (ожидаемая) оценка; 3) оценка личностью группы.

Как зарубежные, так и отечественные психологи, изучающие феномен самооценки, едины во мнении о том, что её содержание, как и содержание Я-концепции, в целом может и должно с возрастом изменяться, точнее, расширяться. «Любые самооценки и самоописания предполагают какой-то отбор качеств, критерии которого с возрастом изменяются» [82, с.96]. Но, несмотря на закономерные изменения индивида на протяжении всего процесса его развития и независимо от возраста человека, наиболее значимыми являются два момента: *роль обратной связи и роль значимых других*. Таким образом, весь спектр существенных, личностно-значимых для человека оценок, формируется в течение его сознательной жизни: в процессе взаимодействия с окружающими индивид учится оценивать их по тем же показателям, по которым он оценивает себя, предварительно научившись равняться на других. «В результате — он привыкает осознанно всматриваться в микросоциум как в зеркало и затем перемещает этот навык внутрь, интериоризирует его» [141, с. 413]. Другими словами, происходит нечто вроде погружения субъективного бытия индивида в пространство бытия другого (других) и оценка его, за счет чего в дальнейшем и осуществляется субъективно-оценочный «вклад в себя» — конструирование себя — как в известном смысле «другого» [103].

Теоретический анализ работ, исследующих сущность и специфику самооценки (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, И.С.Кон, А.А.Рожк, Д.И.Фельдштейн, К.Роджерс, Р.Бернс, А.И.Липкина, Л.И.Божович, Е.Е.Кравцова и др.), позволил обобщить и представить в графическом виде (рис. 2) системную целостность данного психологического явления, а также отразить основные содержательные характеристики самооценки, ее типы и виды (таблицы 1, 2). Психологическая модель самооценки наглядно демонстрирует, что ее адекватное функционирование возможно при условии достаточной сформированности основных структурных компонентов, таких как целеполагание, идеальное «Я» и рефлексия. Каждый компонент, во-первых, динамически связан с другими структурными образованиями самооценки, и, во-вторых, проявляет себя специфическим образом. Так, свойственные личности на ранних этапах ее становления притязания на признание и определенная степень их насыщения, способствуют возникновению у индивида чувства самотождественности. Самотождественность совместно с притязаниями личности являются специфическими проявлениями целеполагания. Они не только обеспечивают развитие предпосылок образа идеального «Я» субъекта, но и, в свою очередь, обуславливают определенную их коррекцию. Содержание образа идеального «Я» детерминировано наличием системы эталонов и социокультурных образцов, которые, во

всем их многообразии, представлены как в реально окружающем индивида социуме, так и в продуктах культуры.

Рисунок 2. Структура самооценки личности.



Избирательность эталонов и социокультурных образцов и их последующая интернализация представляют собой систему ценностных ориентаций субъекта, на основе которой он осуществляет акты самокоррекции. Кроме того, благодаря реальному взаимодействию индивида с окружающими, как носителями эмоционально привлекательных эталонов и знакомству с представленными в продуктах культуры социокультурными образцами, происходит становление позиции эмоциональной децентрации и развитие способности анализировать, осмысливать как ситуацию и причины ее возникновения, так и различные точки зрения на нее. Позиция децентрации и локус контроля отражают характер развития рефлексии, которая, в свою очередь, позволяет субъекту вносить существенные коррективы в содержательный аспект образа идеального «Я» и целеполагания.

Подводя краткий итог, отметим, что самооценка есть интериоризированный механизм социальных контактов, ориентаций и ценностей, преобразуемый в оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей (В.В.Столин, И.И.Чеснокова, А.В.Петровский, Ю.М.Орлов и др.). Самооценка, являясь специфическим индивидуально-личностным образованием, представляет собой направленный побудитель и регулятор поведения и деятельности, обладающий комплексом функций, среди которых наиболее существенной является *функция регулирования отношений человека с социумом при сохранении собственной самобытности*. Как справедливо отмечает К.А.Абульханова-Славская (1991), «способность видеть самого себя и «изнутри» и «извне», гармоничное согласование этих

видений, служат основой адекватного самосознания человека» [2, с. 224]. В свою очередь, видение себя «извне» — есть способ отношения к другому человеку. «Первейшее из условий жизни человека, — пишет С.Л.Рубинштейн, — это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [163, с. 262].

*Таблица 1. Дифференциальные характеристики самооценки личности.
(по И.С.Кону, Д.И.Фельдштейну, Ю.М.Орлову, Р.Бернсу)*

№	Характеристики	Проявление	
1.	<i>Динамика</i>	Прогресс	
		Регресс	
		Статика	
2.	<i>Подвижность</i>	Устойчивая (стабильная)	
		Лабильная (неустойчивая, подвижная)	
3.	<i>Знак</i>	Эмоционально положительная (позитивная)	
		Эмоционально отрицательная (негативная)	
		Противоречивая (амбивалентная)	
		Неопределенная	
		Индифферентная (безразличная)	
4.	<i>Полнота</i>	Общая (целостное отношение к себе как к совокупности различных аспектов «Я»).	
		Частная или конкретная, т.е. имеющая отношение к одному из аспектов «Я»: а) физическому; б) социальному; в) умственному; г) эмоциональному.	
5.	<i>Степень дифференциации</i>	Дифференцирована	
		Частично дифференцирована	
		Не дифференцирована	
6.	<i>Уровень</i>	Реалистический	Высокий.
			Средний.
			Низкий.
		Нереалистический	Завышенный. Заниженный.
7.	<i>Точность</i>	Адекватная.	
		Неадекватная	
8.	<i>Объективность</i>	Объективная.	
		Необъективная.	
9.	<i>Согласованность (реалистичность)</i>	Согласована с реальным поведением.	
		Рассогласована с реальным поведением.	
10.	<i>Степень сформированности</i>	Сформированная и отчетливо выраженная.	
		Ифантильная (частично сформированная).	
		Несформированная.	

Таблица 2. Показатели отношения личности с определенным типом самооценки к эталону.

Самооценка	Уровень проявления	Отношение к идеалу (эталону)	Позиция индивида
АДЕКВАТНАЯ	<i>Высокий</i>	Стремление к высоко ценностным идеалам.	Идеал достижим и Я стремлюсь к этому.
	<i>Средний</i>	Стремление к реально возможным и достигаемым идеалам.	Я могу достичь кое-чего в жизни, если захочу этого.
	<i>Низкий</i>	Диапазон идеалов узок и содержательно беден.	Я многого не умею, да этого и не надо.
НЕАДЕКВАТНАЯ	<i>Заниженная</i>	Идеал сверхзавышен и поэтому создается видимость его недостигаемости.	Я, наверное, никогда не достигну идеала.
		Отсутствие идеала или его недооценивание.	ИЛИ
	<i>Завышенная</i>	Низкое оценивание себя (ниже субъективного эталона или соционормативного идеала).	Я ничего не умею и ни на что не способен в жизни.
		Идеал завышен, но считается индивидом почти достигнутым.	Я стремлюсь к великим целям и почти достиг идеала (эталона).
	Идеал занижен до собственного уровня (нижеведен до собственного Я).	Я и есть идеал во всех отношениях.	

Таким образом, рассмотрение самооценки как специфического системного образования, предполагает, что некоторое рассогласование или неадекватная иерархичность ее структурных компонентов не может в целом способствовать успешности функционирования всей системы.

§ 2. ДИНАМИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Самооценка, являясь личностным образованием, в своем развитии также проходит определенные этапы, характеризующиеся специфическими новообразованиями. Одним из таких новообразований является ее реалистический характер. Основным противоречием, выступающим в качестве источника и движущей силы развития объективной самооценки, А.В.Петровский (1982) называет возникающие в самосознании личности противоречия между её представлениями о себе и воспринимаемой оценкой себя, исходящей от других людей в форме одобрения или поощрения, знаков успеха или неуспеха, которые и выступают в качестве побудителей.

Они, в свою очередь, ставят перед личностью новые цели и задачи, детерминируют порождение новых потребностей более высокого уровня и, следовательно, выполняют развивающую функцию. Обобщенно механизм формирования самооценки может быть представлен следующим образом: познание себя идет через познание внешнего мира, других людей, их взаимоотношений и собственных отношений с другими. Познание себя, как и всякое познание, отмечал А.Н.Леонтьев, «начинается с выделения внешних, поверхностных свойств, и является результатом сравнения, анализа и обобщения, выделения существенного. Но индивидуальное сознание не есть только знание, только система приобретенных значений и понятий. Ему свойственно внутреннее движение, отражающее движение реальной жизни субъекта, которую оно опосредует; только в этом движении знания обретают свою отнесенность к объективному миру и свою действенность» [100, т. 2, с. 227].

На начальных этапах развития самопознания осознается лишь внешняя, видимая сторона собственных действий и поступков. Позднее это преобразуется в осознание глубинных механизмов деятельности и поведения. Постепенно в сферу самопознания вовлекаются эмоции, интересы, стремления, система разнообразных побуждений и т.п. [154]. Познавая особенности других людей, свои внешние проявления в деятельности и поведении, отношение к себе других, индивид интерпретирует и соотносит эти отдельные аспекты познания объективного, в результате чего у него и формируется оценка самого себя. Самооценка, таким образом, выступает в качестве своеобразного итога самосознания, отражающего уровень его сформированности на определенном этапе развития личности. Поэтому, изучение генезиса самооценки, выявление ее уровней, стадий и потенциала (зоны ближайшего развития) открывает перспективы по оптимизации процесса ее развития, преобразования, перевода с одного уровня на другой, более высокий, что, в свою очередь, создает благоприятные возможности для адекватного индивидуально-личностного развития человека.

Материалы психологических исследований показывают, что различные авторы в качестве градационного критерия возрастной динамики самооценки используют самые разнообразные показатели. Например, П.Р.Чамата (1960) предлагает в качестве критерия рассматривать направленность самооценочных характеристик. По его мнению, развитие самооценки у детей проходит два этапа:

- 1-й этап, когда дети, оценивая себя, ограничиваются, главным образом, оценкой своих действий и поступков.
- 2-й этап, когда в сферу самооценки включаются внутренние состояния и моральные качества личности.

В первом случае, самооценочные характеристики направлены на внешние показатели, то есть отражают внешние поведенческие

проявления; во втором — на внутренние, отражающие мотивационный аспект внешних поведенческих проявлений. Формирование второго — высшего — этапа самооценки начинается в подростковом возрасте и продолжается в течение всей жизни человека по мере накопления социального опыта и дальнейшего умственного развития.

Э.Эриксон (1996, 1998) в качестве критериев использовал количественный и качественный параметры, отражающие стадийную динамику самосознания личности. Он выделяет два этапа становления «Я-концепции»:

► 1-й этап — количественное накопление внешних оценочных характеристик, которое на ранних этапах развития самосознания можно рассматривать как предпосылку становления общей самооценки, а в последующем, как источник ее содержательного наполнения;

► 2-й этап — актуализация качественных дифференциаций оценочных самохарактеристик как предпосылка становления частной самооценки и далее как критерий оценивания себя и других.

Внутри этих этапов Э.Эриксон различал ряд возрастных стадий, четыре из которых охватывают интересующий нас период — от рождения до юности:

1 стадия — от рождения до 18 месяцев. В этот период закладываются основы доверительного отношения ребенка к окружающему миру. Чувство доверия является базисом формирования позитивного самоощущения, на фоне которого происходит формирование общей самооценки.

2 стадия — от 1,5 до 3-4 лет, когда у ребенка происходит осознание собственного индивидуального начала и самого себя как активно действующего существа, которое не всегда одобрительно может быть встречено окружающими. Именно в этот период ребенку более всего необходима благожелательная поддержка значимых взрослых, так как у него происходит становление чувства автономии. Запреты взрослых не должны приводить к появлению у малыша сомнений в собственных силах и значимости. Развитие самоконтроля предполагает протекание без ущерба для становления позитивной самооценки. В этот период, считал Э.Эриксон, необходимо особое внимание уделять закреплению у ребенка чувства базового доверия к окружающему миру и чувства автономии, адекватная реализация которых возможна лишь в контексте социально допустимых пределов. Достижения малыша способствуют повышению его самооценки, критерием развития которой в этот период может служить степень познавательного интереса к окружающему миру и уровень самостоятельности, выраженный в стремлении ребенка «крепче стоять на ногах».

3 стадия — с 4 до 7 лет, когда у ребенка появляются зачатки идеального «Я». Расцвет познавательной активности, движущей силой которой является любознательность, открывает ребенку в этот период

новые возможности. Именно в это время, по мнению исследователя, у ребенка возможно появление чувства вины за свою активность и любознательность, которое может подавить чувство инициативы и негативно отразиться на самооценке.

4 стадия — школьные годы, когда ребенок включается в систематически организованное обучение, осуществляемое им либо самостоятельно, либо при взаимодействии с другими, в процессе которого он осваивает возможность самореализации в продуктивной, социально оцениваемой, деятельности. В этот период происходит дистанцирование «Я-реального», как специфической характеристики, направленной, преимущественно, на собственную деятельность, от «Я-идеального», что и ведет к появлению относительно устойчивой дифференциации в самооценке.

По мнению Э.Эриксона, отправной точкой в формировании частной самооценки является раннее детство, а именно критический и посткритический период трехлетнего ребенка. В этот период детства, при нормальной динамике развития, ребенок наиболее инициативен, он стремится реализовать потребность в самостоятельности, отличает себя от других как нечто особенное, активно познает мир, людей, осваивает азы гендерного поведения. Следовательно, первому этапу становления самооценки соответствуют 1 и 2 стадии возрастного развития, второму этапу — 3 и 4.

Д.И.Фельдштейн (1994), считая самооценку специфическим продуктом самосознания индивида, утверждал, что исследование динамических преобразований, происходящих в ее структуре в виде количественных и качественных изменений, невозможно в отрыве от пристального изучения динамики социальной ситуации развития. Этой точки зрения придерживаются Т.А.Репина, Л.И.Божович, Е.О.Смирнова, Е.В.Субботский, Е.Е.Кравцова, Р.Б.Стеркина, В.С.Мухина, Д.В.Ольшанский, А.В.Запорожец и ряд других авторов.

В своем понимании социальной ситуации развития отечественные психологи опираются на взгляды Л.С.Выготского (1984), рассматривающего ее в качестве «определенной системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» [47, с. 260]. Каждому возрасту присуща своя своеобразная, специфическая только для него, единственная и неповторимая социальная ситуация развития. Каждой социальной ситуации развития, указывает Л.И.Божович, соответствует и внутренняя позиция ребенка, специфичная только для данного возрастного этапа [25]. Д.И.Фельдштейном она трактуется как «социальная позиция субъекта» [19], с. 188]. Следовательно, каждый этап психического развития характеризуется изменением «места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, определенным, ведущим на данном этапе, отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом

его деятельности» [100, т. 1, с. 285], в рамках которых развиваются новообразования, свойственные данному возрасту и служащие, по словам Л.С.Выготского (1984), не предпосылкой, а результатом, или продуктом возрастного развития. Новообразования, возникшие в развитии ребенка и рассматриваемые как качественный результат количественных преобразований в структуре психического явления, вступают в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к её слому и построению новой социальной ситуации, открывающей новые возможности для психического развития ребенка уже в следующем возрастном периоде. Такая перестройка социальной ситуации развития и составляет, по Л.С.Выготскому, главное содержание критических возрастов.

Работы отечественных ученых, посвященные исследованию становления личности в онтогенезе (Л.И.Божович, Е.В.Субботский, А.В.Запорожец, Д.И.Фельдштейн, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, С.Л.Рубинштейн и др.), показали, что самооценка ребенка первоначально зависит от оценок родителей, которыми в последующем он пользуется как своеобразными стандартами для оценки окружающих людей. С возрастом все более значимыми становятся ценности, разделяемые группами сверстников (референтные группы). Образ «Я» формируется под воздействием идентификации с различными людьми в ходе общения ребенка с ними. Уже к старшему дошкольному возрасту у детей отмечаются первые признаки управления своим поведением, то есть, оно приобретает особый «внутренний механизм» (Д.Б.Эльконин). Регуляция своего поведения ребенком осуществляется через отношение к себе, к своим возможностям.

Е.И.Савонько (1972) полагает, что функция самооценки как регулятора поведения, развивается наряду с развитием других психических особенностей ребенка и на каждом возрастном этапе приобретает качественное своеобразие, отражая стадийные и уровневые изменения. Развитие регулятивной функции самооценки исследователи справедливо связывают со становлением ее устойчивости, так как именно устойчивая самооценка выражает уже сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать существенное влияние на его поведение. Возникновение устойчивой самооценки, ее связь с уровнем притязаний и роль, как мотива поведения, изучались в ряде исследований (Е.А.Серебрякова, Л.С.Славина, Т.А.Репина, Р.Б.Стеркина, Е.В.Субботский и др.), показавших, что неустойчивость самооценки не всегда является следствием несформированного отношения к себе. Так, в частности, отмечается (Л.И.Божович, Л.В.Благонадежина, Д.И.Фельдштейн, Е.В.Субботский), что существует две стадии формирования самооценки, на которых она может быть неустойчива, — это стадия ее становления и стадия «трансформации» или «расшатывания» под воздействием новых условий. Неустойчивость самооценки на второй стадии — есть результат борьбы между старой и

новой самооценкой. Очевидно, особенности в характере формирования самооценки определяются реальными условиями жизни, где основными факторами выступают деятельность человека и его отношения с окружающими, получающие отражение в оценочных отношениях [181]. «Устойчивая самооценка выполняет чрезвычайно важную функцию в психическом развитии ребенка. Для детей, обладающих ею, быть на ее уровне не менее, а иногда даже более важно, чем быть на уровне оценки окружающих. Формирование устойчивой самооценки и уровня притязаний приводит к возникновению тех внутренних противоречий, которые сами по себе могут стать фактором психического развития» [26, с. 150].

Теоретическое изучение динамики и закономерностей развития самооценки личности в детском возрасте мы будем представлять, опираясь на принятую в отечественной психологии периодизацию психического развития ребенка. До периода зрелости принято различать ряд этапов, в рамках которых осуществляется развитие личности: ранний (или дошкольный), дошкольный и школьный возраст (Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин). Критериями периодизации психического развития служат параметры, выделенные Д.Б.Элькониним (на основе идей Л.С.Выготского) для обоснования психологического возраста, к которым, в первую очередь относят: смену социальной ситуации развития; ведущий вид деятельности и основные новообразования. Внутри каждого этапа, в свою очередь, выделяют периоды (стадии, ступени развития: новорожденность, младенчество и т.д.). Кроме того, каждый из этапов состоит из трех основных, закономерно сменяющих друг друга, фаз (таблица 3) развития, в контексте которых самооценка рассматривается как элемент интраиндивидуальной, интрандивидуальной и метаиндивидуальной подсистем личности (А.В.Петровский, Б.Г.Ананьев). Опираясь на теоретический анализ социальной ситуации развития, присущей каждому возрастному периоду психического развития ребенка, попытаемся кратко представить рабочую периодизацию, отражающую динамику становления самооценки ребенка.

I этап — становление общей самооценки, формирование характера и мотивации достижения успехов. Возрастной диапазон этого этапа длится от рождения до трех лет. Здесь специфической является следующая ситуация развития: реализация деятельности ребенка осуществляется непосредственно (в формах сотрудничества) или опосредовано, через взрослого. Л.С.Выготский называл такое диадическое взаимодействие социальной ситуацией «Мы», ситуацией комфорта, когда налицо неразрывное единство ребенка и матери (или взрослого, заменяющего её) [47]. По меткому замечанию Л.И.Божович, ребенок в этот период является «работником актуально действующей на него ситуации» [25].

Таблица 3. Динамика развития личности в дошкольном детстве (по А. В. Петружскому)

Периоды	ФАЗЫ РАЗВИТИЯ	СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИТИЯ
П Р Е Д Д О Ш К О Л Ь Н Ы Й	1. АДАПТАЦИЯ	Освоение простейших навыков, овладение языком при первоначальном неумении выделить свое "Я" из окружающих явлений.
	2. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ	Противопоставление себя окружающим как способ подчеркивания своих отличий от окружающих.
	3. ИНТЕГРАЦИЯ	Появление способности управлять своим поведением, считаться с мнением окружающих, не только подчиняясь требованиям взрослых, но и в какой-то мере добиваясь, чтобы взрослые считались и с ним.
Д О Ш К О Л Ь Н Ы Й	1. АДАПТАЦИЯ	Усвоение норм и способов поведения, одобряемого значимыми взрослыми. Приоритет: ориентация на оценку родителей.
	2. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ (ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ)	Стремление найти в себе нечто, выделяющее его среди других людей — либо позитивно в различных видах самостоятельности, либо в шалостях и капризах. Приоритет: ориентация на оценку значимых взрослых — родителей, педагогов, близких родственников и т.п.
	3. ИНТЕГРАЦИЯ	Согласованность стремления ребенка обозначить свою неповторимость и готовности взрослых принять в нем только то, что соответствует важнейшей для них задаче обеспечения безболезненного перехода на новый этап социализации. Приоритет: ориентация на оценку взрослых и сверстников.

Ведущая потребность ребенка на данном этапе — познавательная, выражающаяся в направленном интересе к внешнему миру. Центральным личностным новообразованием этого периода является возникновение аффективно заряженных или, так называемых, «мотивирующих» представлений, которые и побуждают поведение ребенка. Причем, реализация побуждений осуществляется вопреки воздействиям внешнего мира, освобождая ребенка от скованности данной конкретной ситуации, от

диктата внешних воздействий, превращая его, тем самым, в субъект, хотя сам он пока еще этого и не осознает [25; 53].

Внутри этого этапа принято различать ряд ступеней развития:

1. Стадия младенчества.

Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе противоречие: ребенок максимально нуждается во взрослом и, в то же время, не имеет специфических средств воздействия на него. Разрешение противоречия приводит к возникновению нового типа деятельности — непосредственно-эмоционального общения ребенка и матери, специфическая особенность которого состоит, как показали исследования Д.Б.Эльконина (1960) и М.И.Лисиной (1986), в том, что предмет этой деятельности — другой человек. «Ребенок в этот период ориентирован на установление социальных контактов» [191, с. 78], следовательно, первой, формирующейся у ребенка, потребностью является «потребность в другом человеке» [128, с. 200-206].

В общении, как ведущем виде деятельности ребенка первого года жизни, возникают и развиваются основные психологические новообразования младенческого периода: овладение ходьбой, расширение пространства, относительная эмансипация от взрослого, появление первого слова. Эти новообразования знаменуют собой разрыв старой ситуации развития. «Там, где было единство, стало двое: взрослый и ребенок. Между ними выросло новое содержание — предметная деятельность» [128, с. 211]. Именно на первом году жизни ребенка под влиянием интимно-личностного общения со взрослыми, смысл которого, по данным М.И.Лисиной (1983, 1986), заключается в обмене положительными эмоциями, возникает первичная общая самооценка, проявляющаяся в положительном самоощущении и доверчивом отношении к людям. На фоне общей самооценки формируется и особая, специфическая при переходе от периода новорожденности к младенческому возрасту, потребность в новых впечатлениях. Наличие потребности во внешних впечатлениях является не только показателем активности ребенка, связанной с положительными переживаниями, но и характеризует эту активность как стремление к достижению, «стремление познать действительность и овладеть ею» [25; 32]. Статусная роль в этот период принадлежит эмоциональному компоненту развития самосознания.

2. Ранний возраст (от 1 года до 2 лет).

Овладение способностью к самостоятельному передвижению знаменует возникновение качественно новых взаимоотношений ребенка со взрослыми и осознания себя как самостоятельного субъекта деятельности. Как отмечает Л.И.Божович, — это уже не беспомощные, не безответные существа, они могут уже осуществлять деятельность, не опосредованную взрослыми людьми [25]. В этом возрасте, считает Д.И.Фельдштейн, впервые возникает потребность в общественном поведении, но при этом

отсутствует умение общественно действовать. Именно «тогда на первый план выдвигается и становится ведущей предметно-манипулятивная деятельность, в процессе которой ребенок овладевает не только формой человеческого общения между людьми, но, прежде всего, общественно выработанными способами употребления всех окружающих его вещей» [191, с. 79]. Социальная ситуация развития в этот период может быть охарактеризована как ситуация совместной деятельности со взрослым, основным содержанием которой является усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, открытых ребенку и ставших его миром. Социальная ситуация совместной деятельности содержит в себе противоречие: способ действия с предметом и образец действия принадлежат взрослому, а ребенку принадлежит лишь право выполнения индивидуального действия. Это противоречие решается в новом типе деятельности — предметной, мотив которой заключается в самом предмете, в способе его употребления. Общение становится формой организации предметной деятельности и, следовательно, не может быть только эмоциональным. Статусная значимость переходит к когнитивному компоненту развития самосознания и закрепляется за ним на довольно долгий период.

Предметно-манипулятивная деятельность, активно осваиваемая ребенком под руководством взрослых, является не только основой формирования новых потребностей, но и источником зарождения первичных оценочных характеристик, направленных на собственную личность. В этот период, отмечает Л.И.Божович, познавательная деятельность ребенка обращается уже не только на внешний мир, но и на самого себя. Процесс самопознания, полагает она, начинается с познания себя как субъекта действия, но продолжает оставаться для самого ребенка (субъективно) познанием как бы внешнего ему самому предмета [25]. Лишь постепенно ребенок начинает выделять себя в качестве субъекта в мире объектов, и когда переходит к целостному представлению о себе, начинает, следуя за взрослыми, называть себя, как и другие предметы, соответствующим именем. Общение со взрослыми обеспечивает ребенку присвоение их опыта, усвоение общекультурных символов, что способствует укреплению его жизненной перспективы.

3. Период преддошкольного детства (от 2 до 3 лет).

Социальная ситуация развития данного возрастного периода характеризуется появлением предпосылок эмансипации ребенка от взрослого в осуществлении деятельности. По мнению Л.И.Божович, как только ребенок увидел себя в другом, он увидел себя самого и появился феномен «Я сам» [25]. Л.С.Выготский (1983) назвал это новообразование «внешнее Я сам», возникновение которого «приводит к полному распаду прежней социальной ситуации, что проявляется в кризисе трех лет» [128, с. 222]. Д.Б.Эльконин (1960) считал кризис 3-х лет кризисом социальных

отношений, а всякий кризис отношений, в свою очередь, есть кризис выделения своего «Я». Следовательно, и в этот период происходит ломка взаимоотношений, существовавших ранее между ребенком и взрослым. «К трем годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», осознавая свою «самость», ставя себя в позицию субъекта. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношения с ребенком, но и он, вычленив (но еще не осознав) свое «Я», начинает все более активно вступать в отношения с другими людьми — взрослыми и сверстниками» [191, с. 139]. Системное новообразование этого периода — субъектное осмысление своего «Я», на основе которого возникает тенденция к самостоятельной деятельности, похожей на деятельность взрослого. Внутренняя позиция ребенка — «Я» как субъект действий. Оценки, которые он дает себе, пока не имеют отношения к действиям, совершаемым им, поэтому самооценка ребенка в этот период носит обобщающий и чаще всего позитивно окрашенный характер. Становление частных самооценочных характеристик — процесс длительный, но первоначально происходящий на основе желания ребенка получить одобрение со стороны взрослых, сохранив, таким образом, свое эмоциональное благополучие. Движущей силой развития в этот период служит противоречие между «хочу» и «надо» (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых), которое, чаще всего, реализуется в амбивалентном отношении к взрослым и своему поведению, что, собственно, и служит причиной обострения кризиса.

Основное значение в этот период имеют следующие психологические компоненты, детерминирующие развитие самооценки:

- ▣ когнитивный (рациональный) — как некоторое знание о себе;
- ▣ эмоциональный — как особая форма переживания самоотношения;
- ▣ адаптационный и реадaptационный (самостимуляция социальной активности) — как система элементарных волевых действий, направленных на сохранение одобрительного отношения взрослых.

Оценки сверстников на этом этапе развития практически не влияют на становление частной самооценки ребенка. Несмотря на то, что на ранних этапах развития личности основные компоненты уже имеют тенденцию к некоторому системному оформлению, их совместное функционирование на протяжении дошкольного возраста еще недостаточно согласованно и именно поэтому самооценка ребенка-дошкольника лабильна.

В целом же, первый этап может быть назван этапом закладывания основ самооценки через стремление к успехам в процессе освоения ведущего вида деятельности, на основе которого происходит формирование уровня притязаний. По мнению А.А.Рояк, «отсутствие успеха в деятельности не только способствует формированию нежелательных

качеств личности, но и тормозит дальнейшее овладение деятельностью, резко сужает круг общения ребенка» [161, с.75]. Это высказывание, на наш взгляд, в принципе, справедливо для любого возрастного периода.

II этап — этап развития самосознания и начала открытого проявления характера. Возрастные границы этого этапа определены от 3 до 7 лет. Психологи единодушны во мнении, что именно в этот период происходит активное формирование самооценки (точнее, расширение зоны частных самохарактеристик, способность к оцениванию своих возможностей) и уровня притязаний ребенка, складываются личностные качества, проявляемые в работе, в деловом и личном общении с людьми.

Возраст трех лет имеет особую значимость в формировании и укреплении эмоциональной саморегуляции ребенка, на основе которой впоследствии, как показали исследования В.А.Иванникова (1991), у него формируются нравственная саморегуляция и деловые личностные качества. В этот период ребенок впервые пытается сравнивать себя с другими людьми, следовательно, у него появляются первые самооценочные характеристики и осознание предъявляемых к нему требований [1; 27; 46; 154; 157]. К трем годам происходит и эмансипация ребенка от взрослых, распад совместной с ним деятельности. «Усвоив в постоянных контактах со взрослыми оперативно-техническую сторону деятельности, ребенок в дошкольном возрасте выходит за пределы непосредственно-жизнейских отношений. Ведущей в этот период становится развитая игровая деятельность», в которой он обнаруживает, что окружающие его люди «включены в сложнейшие отношения и он сам, ориентируясь на нормы этих отношений, должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения» [191, с. 79]. Именно в процессе освоения игровой деятельности у детей происходит зарождение способности к рефлексии — одному из наиболее значимых компонентов самооценки и механизму развития самосознания. Социальная ситуация развития характеризуется возрастанием доли активности и самостоятельного удовлетворения многих потребностей и желаний. «Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей» [128, с.231]. Противоречие этой социальной ситуации развития заключается в том, что ребенок является членом общества (вне общества его существование невозможно), основная его потребность — жить в социуме, вместе с окружающими людьми, но в реальности жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром [25; 128]. «В этот период, осознав свое «Я» среди других, ребенок стремится примерить себя к другим, активно воздействовать на ситуацию» [191, с. 139]. В возрасте 4 лет у ребенка отмечается появление первых прогностических самооценочных суждений (каким человеком он может стать). Одновременно с этим новообразованием

он начинает определять для себя границы дозволенного [158; 181; 183]. В 5-6 летнем возрасте дети способны достаточно реалистично относиться к оценке собственной деятельности и личностных качеств, но диапазон их еще довольно ограничен. Исследователи, изучавшие динамику отношения к себе у дошкольников (Я.Л.Коломинский, Р.Б.Стеркина, М.И.Лисина, А.И.Сильвестру, Г.Б.Тагиева, Е.Е.Кравцова), отмечают, что отдельные попытки адекватного самовосприятия появляются только в старшем дошкольном возрасте и относятся лишь к прогностической оценке, то есть к оценке своих возможностей перед выполнением предстоящей деятельности.

Л.С.Выготский, характеризуя самооценку дошкольников, отмечал, что «ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет» [47 (1984), с. 380]. То есть появление подлинной самооценки как устойчивого, внеситуативного отношения к себе, он связывает только с наступлением кризиса 7 лет. Однако на сегодняшний день существует ряд экспериментальных данных (Е.Е.Кравцова, Т.А.Репина), согласно которым самоотношение дошкольников отличается известной долей независимости от обстоятельств и относительной устойчивостью. Так, например, Д.И.Фельдштейн отмечает, что уже «к 6 годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения. На рубеже между 5-6 годами у ребенка формируется определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослых через призму конкретной деятельности» [191, с. 139-140]. Аналогичные результаты получены Е.В.Субботским (1978), Е.В.Кучеровой (1987) и рядом других исследователей.

В ряде работ, посвященных изучению самооценки дошкольника, обращает на себя внимание факт специфического реагирования 6-7-летних детей на результативность собственной деятельности, которое выражается в том, что переживания успеха ведут к повышению самооценки, неудачи — к ее снижению. Следовательно, ведущими потребностями в этом возрасте являются потребность в самостоятельности, реализации и утверждении своего «Я», потребность в новой жизненной позиции и общественно значимой, социально одобряемой деятельности, обеспечивающей эту позицию. «Весь спектр доминирующих потребностей аккумулируется на фоне все возрастающей и качественно преобразуемой потребности в общении. Основной движущей силой развития в этот период выступает противоречие между объективным общественным положением ребенка и его внутренней позицией. Снятие противоречия достигается за счет активизации специфической для дошкольника деятельности — игры, «позволяющей моделировать социальные отношения, включаться в уже

смоделированные отношения и действовать внутри этой модели» [128, с. 232].

К основным новообразованиям дошкольного возраста в отечественной психологии относят: *дифференциацию у ребенка самооценочных характеристик* (элементарная рефлексия) и *стремление соответствовать требованиям взрослых*, быть «хорошим» (иерархия мотивов); *развитие регулятивной сферы самосознания* (интеллектуализация аффекта), которая выражается в формировании произвольного поведения. «Регуляция поведения становится предметом осознания ребенка: он ставит цели и пути достижения её. Дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим, определенными нравственными нормами. В этот период у них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции» [183, с. 42]. Уровень волевой регуляции и самосознания в этом возрасте характеризуются оформлением у ребенка достаточно устойчивой системы отношений к себе, к людям, к окружающему миру в целом — внутренней позиции. Возникновение такого новообразования, считает Л.И.Божович (1968), становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка. Внутренняя позиция ребенка дошкольного возраста характеризуется осознанием своего «социального Я» — восприятие и переживание себя в качестве «социального» индивида, то есть, как субъекта в системе человеческих отношений. «У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может. Так происходит становление реальной частной самооценки. Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (добрый, хороший, злой, веселый и т.п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. 3 года — внешнее «Я сам», 6 лет — личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее» [128, с. 254]. Способность к самопознанию у старшего дошкольника характеризуется тем, что выходит за пределы настоящего времени и отчасти касается оценки как прежних, так и будущих деяний: ребенок становится способным воспринимать и оценивать то, что с ним было в прошлом, пытается размышлять о том, что случится в будущем — именно здесь коренятся предпосылки развития «идеального Я» [103; 206].

Отделение частной самооценки от общей происходит за счет расширения диапазона осваиваемых видов деятельности и на основе дифференцированных оценок взрослых и сверстников. Доминирующую функциональную нагрузку приобретают общение и деятельность в их эмоционально-оценочном аспекте. Оценки в этот период действуют сначала как опора на оценку взрослого относительно своего поведения и деятельности, и лишь в последующем они выступают как совокупное условие, отражающее оценку не только взрослых, но и сверстников.

Отделение общей самооценки от частной и, связанное с ним, расхождение между «Я реальным» и начатками «Я идеального», является ведущей предпосылкой формирования позиции децентрации (эмоциональной, социальной, интеллектуальной) как ведущего показателя готовности к обучению в школе. Другими словами, на основе возникновения личностного осознания и возникает кризис 7 лет.

III этап — этап скрытого формирования мировоззрения и морали, охватывающий возраст от 7 до 9-10 лет. Это «период становления личности связан с осознанием своего места в системе общественных отношений, появлением у ребенка начал творческого отношения к действительности» [191, с. 140-141], период, когда за счет интенсивного развития рефлексии закладываются основы нравственной позиции индивида.

Кризис семи лет требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. В посткритический период ребенок вступает в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. «Впервые отношение «ребенок — учитель» становится отношением «ребенок — общество» и пронизывает всю жизнь ребенка. Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, которая называется учебной деятельностью» [128, с. 262]. По мнению Л.Ф.Обуховой, основной парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. «Учебная деятельность — есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал» [128, с. 263]. При полноценном становлении этой деятельности, отмечает Д.И.Фельдштейн, у детей возникает «необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия, на собственное поведение как важнейшие особенности самосознания» [191, с. 80]. К 9 годам потребность ребенка в получении признания других людей актуализирует развертывание системы взаимоотношений с ними и возникновение новой социально значимой деятельности. Между 9 и 10 годами начинается новый уровень социального развития, фиксируемый в позиции «Я и общество», когда ребенок «пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и общественно оцениваемое место. «Самосознание во временном плане, — пишет И.И.Чеснокова, — это сложное динамическое образование. Оно не фиксирует личность в статичном состоянии, а отражает процесс ее непрерывного развития. Содержанием самосознания является не только фактическая сторона достижений личности, а также и

то, какой она могла бы быть и какой ей хотелось стать» [200, с. 53]. И именно на данном узловом рубеже ребенок не только осознает себя субъектом, но испытывает потребность реализовать себя как субъекта.

А.Валлон отмечает, что в период от 7 до 12 лет процесс развития личности на первый взгляд кажется значительно менее богатым, по сравнению с предыдущим и последующим развитием. «В этот период деятельность и любознательность ребенка обращается к внешнему миру, в котором он продолжает свое обучение практике. Хотя этот период и менее ярок, он также ведет личность ребенка все к большей самостоятельности» [40, с. 47]. И если на протяжении дошкольного возраста происходило расширение диапазона предвосхищающих представлений о себе как о индивиде, то младший школьник способен к предвосхищению себя как субъекта деятельности, включая суждения о своих умениях, знаниях и т.п. В целом же содержательные представления ребенка о себе носят ценностно-заданный характер и в большей мере предвосхищают будущую индивидуальность, чем констатируют ее реальные качества. Элементы познавательного представления младшего школьника о себе касаются преимущественно узкой сферы значимой для него деятельности — учения.

К основным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста относят: произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализацию и внутреннее опосредование; осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности. Достижения ребенка в этот период свидетельствуют о его переходе к следующему психологическому возрасту, который завершает детство.

IV этап — этап первичного проявления ребенком в отношениях с окружающими мировоззрения и морали. Его можно датировать возрастным диапазоном от 10 до 15 лет [191]. «Дети подросткового возраста включаются в качественно новую систему отношений, общение с товарищами и со взрослыми в школе. Изменяется и их фактическое место в семье, а также среди сверстников в повседневной жизни. В хорошей успеваемости подросток видит проявление не только личного достоинства, но и общественной значимости своей личности, то есть стремится и к общественной оценке, и к личному самоутверждению. Смысл учебной деятельности для подростка состоит в самообразовании и самосовершенствовании» [191, с. 80-81]. Таким образом, данный этап связан с возникновением самосознания как осознания себя в системе общественных отношений, развитием социальной активности и социальной ответственности, обостряющих потребность подростка в общественном признании (Д.И.Фельдштейн, А.В.Петровский, И.С.Кон, А.Е.Ольшанникова, Л.Ф.Обухова).

Известно, что процесс становления личности проходит через ряд критических периодов (Л.С.Выготский и его последователи), в результате которых появляются центральные, личностные новообразования, служащие

своеобразной предпосылкой перехода ребенка на новую ступень возрастного, психологического и социального развития. В своем развитии самооценка, аналогично онтогенезу личности, также проходит не только литические, но и критические периоды. По мнению Д.И.Фельдштейна, критические периоды, характерные для самооценки, не всегда совпадают с возрастными кризисами. Наступление критических периодов в развитии самооценки он связывает с достижением ребенком определенного уровня социальной зрелости. «Разноуровневое состояние социальной зрелости, фиксируемое главными узлами развития личности, отражается в трех этапах онтогенеза:

➤ *I этап — до трех лет*, когда на доступном ребенку уровне происходит его социализация (и условная индивидуализация) в форме освоения наличия других.

➤ *II этап — с 3 лет*, когда ребенок, осознав свое «Я», проявляет первые моменты самоутверждения, самодетерминации, вступает в отношения «Я и другие», осваивает нормы человеческой отношений, фиксирует и пытается (с 6 лет) ориентироваться на оценку общества.

➤ *III этап — с 10 лет*, когда подросток стремится утвердить свое «Я» в системе общественных отношений. Этот этап социализации отличается не только наиболее выраженной социализацией, но и самодетерминацией, самоуправлением растущего человека, не просто ставшего субъектом, но и осознающего себя им» [191, с. 143].

Ключевыми моментами, связанными с осознанием своего «Я», в период от рождения до зрелости выступают два возраста, которые Д.И.Фельдштейн обозначает как критические по отношению к самооценке: 3 года, когда впервые происходит самодетерминация — отстаивание права на признание, но на уровне еще не развитого самосознания; 10 лет, когда наблюдается вторичная, уже более глобальная, самодетерминация личности и активное формирование самосознания. «Именно на этом рубеже появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок десятилетних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе в 9 лет» [191, с. 141]. Именно на эти возрастные периоды указывал и А.Н.Леонтьев (1983), называя их «двукратным рождением личности». Таким образом, динамика самооценки разворачивается от общей к частной, от осознания ребенком своих потенциальных социальных возможностей, через становление личностных новообразований, к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной активности. Наиболее выпукло эта позиция проявляется при переходе ребенка с одной ступени онтогенеза на другую. Причем, на «всех межвозрастных переходах отправной точкой служит новый уровень социального развития ребенка» [191, с. 145].

Одним из индикаторов социальной развитости личности выступают идеалы. Чаще всего идеалом для детей является исключительно эмоционально окрашенный образ, становящийся не только образцом для подражания, но и своеобразным внутренним критерием самооценки, регулятором личностного развития (Д.И.Фельдштейн, Е.И.Кульчицкая, И.С.Кон, Д.В.Ольшанский и др.).

Как свидетельствуют данные, представленные в литературных источниках, в основе развития самооценки лежит процесс установления в сознании человека связей между его поведением и качествами личности. У детей этот процесс проходит путь от использования ими качественных характеристик своих поступков до осознания своей личности, своих качеств как причины поступков. Материалы исследований, посвященные изучению генезиса самооценки в детском возрасте, показывают (Т.А.Релина, Е.Е.Кравцова, Е.В.Кучерова, Е.Е.Субботский, М.И.Лисина, А.И.Сильвестру, Л.И.Рувинский, А.Е.Соловьева), что в своем развитии она претерпевает не только количественные (продольный срез, отражающий совокупность оцениваемых качеств), но и качественные изменения, что позволяет выделить ряд отличных друг от друга уровней ее развития (поперечный срез):

1 уровень (низкий) — процессуально-ситуативный, характеризующийся отсутствием связи между поступками и качествами личности. Индивид оценивает свое «Я» опираясь лишь на отдельные, внешние, непосредственно существующие результаты деятельности. В связи с тем, что результативность не всегда адекватна личностным возможностям и может быть всецело обусловлена стечением внешних обстоятельств, самооценка имеет тенденцию к необъективности. Стихийность, случайность, противоречивость внешних ситуаций способствуют снижению такого параметра самооценки как устойчивость.

2 уровень — качественно-ситуативный, характеризующийся установлением прямолинейных связей между поступками и качествами, то есть совершение/не совершение отдельного поступка отождествляется индивидом с наличием-отсутствием у него соответствующего качества. Качество не абстрагируется индивидом от поступка, в связи с чем не происходит и осознания того, что качество личности может быть выражено намного богаче и сложнее, нежели отдельный акт поведения. Так как отдельный поступок не обязательно адекватен отождествляемому с ним качеству и может иметь случайный и порой противоречащий другим поступкам характер, самооценка на этом уровне также имеет тенденцию к необъективности и неустойчивости.

3 уровень — качественно-консервативный, характеризуется постепенным разрушением прямолинейных, формальных связей между поступками и качествами личности. Качество личности абстрагируется от конкретного поступка и выступает в сознании индивида как

самостоятельная объективная реальность. Осознание того, что конкретный поступок не означает усвоения соответствующего ему качества, ведет к разрушению прямолинейных связей между ними. В то же время, недостаточная осознанность новых сложных связей между свойствами личности и поведением, приводят к определенному отрыву в сознании индивида его внутреннего мира от непосредственно практического поведения. Особенность самооценки в этот период проявляется в единстве сосуществования констатации уже достигнутого ранее уровня развития свойств личности, наряду с недооценкой корректив, вносимых в характеристику внутреннего мира новыми изменениями в поведении. В результате самооценка имеет тенденцию к консервативности и недостаточной объективности.

4 уровень (высший) — качественно-динамический, характеризуется осознанием сложности взаимосвязей между качествами личности и ее поступками. Отрыв внутреннего мира от непосредственного поведения преодолевается. Самооценка имеет тенденцию к объективности, а ее динамика соответствует изменениям, происходящим во внутреннем мире индивида, и при этом устойчиво отражает реальный уровень развития качеств личности [164, с. 64-67].

Выделенные уровни самооценки не только качественно специфичны, они представляют собой и последовательно восходящие, преемственно связанные между собой ступени ее генезиса. Каждый генетически поздний уровень самооценки проявляется не посредством уничтожения ранее существующего, а на основе преобразования предшествующего и в этом, преобразованном виде, входит в структуру последующих, более высших уровней. Такая многоступенчатость высших уровней самооценки обуславливает сложный характер их функционирования. Но, несмотря на прогрессивный характер уровневой динамики самооценки, она в некоторых случаях может иметь и временную тенденцию к регрессии. Это происходит тогда, когда ситуация оказывается для человека не только незнакомой, но и психологически исключительно напряженной.

Кроме того, обозначенные уровни самооценки в определенной мере отражают и возрастные особенности. По мнению Л.И.Рувинского и А.Е.Соловьевой (1982), *1 уровень является наиболее характерным для дошкольников и младших школьников, 2 уровень — для подростков, 3 уровень специфичен для переходного от подросткового к юношескому возрасту, 4 уровень — соответствует периоду юности.* Но возможности возраста не всегда могут быть достаточно полно реализованы. Детерминация реализации возрастных возможностей самооценки, повышение ее уровня и, соответственно, влияния на личностный рост, обусловлены совокупностью условий.

Не претендуя на полное раскрытие всех психологических закономерностей становления самооценки в онтогенезе личностного

развития, мы попытались на основе анализа научных данных проследить различные тенденции в её развитии как имеющее важнейшее теоретическое и прикладное значение.

В целом, анализ литературных источников, посвященных проблеме развития самооценки личности (Т.А.Репина, Е.Е.Кравцова, В.А.Горбачева, Е.В.Субботский, М.И.Лисина, А.И.Сильвестру, Е.В.Кучерова и др.), позволяет выделить ряд специфических для детского возраста особенностей ее становления:

▣ *Самооценка на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста – явление неустойчивое, ситуативное.*

▣ *Динамика формирования самооценки в детском возрасте идет по трем основным направлениям:*

- возрастание числа качеств личности и видов деятельности, оцениваемых ребенком;
- переход от общей самооценки к частной, дифференцированной;
- возникновение оценки себя во времени, которая проявляется как в элементарном самоанализе своих прежних деяний, так и в прогнозировании своего будущего.

▣ *Механизм формирования самооценки на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности разворачивается следующим образом:*

- через конкретные виды оценок к обобщенным;
- через оценки значимых взрослых (родителей, прародителей, педагогов), затем сверстников, к развитию самооценки на основе информации о качестве результата при решении конкретных задач.

▣ *Наиболее адекватной частной самооценкой в дошкольном возрасте, по сравнению с реалистической самооценкой, свойственной взрослому человеку, признается, как правило, завышенная.*

▣ *Самооценка ребенка-дошкольника характеризуется:*

- целостностью (ребенок не различает себя как субъекта деятельности и себя как личность);
- недостаточной объективностью и обоснованностью;
- малой рефлексивностью и слабо выраженной дифференциацией;
- наличием завышенного уровня притязаний.

Психологи единодушны в том, что дошкольники достаточно объективно могут оценить конкретные результаты в различных видах деятельности, при этом значительно переоценивая свои личностные свойства. Эту особенность детского самосознания М.И.Лисина (1986) и Л.И.Божович (1968) рассматривали как оптимизм ребенка, его счастливую способность видеть в себе только хорошее и даже переоценивать свои возможности, что, собственно, и обеспечивает благоприятный прогноз

развития: повышается активность ребенка, его жизнь наполняется радостными, оптимистическими ожиданиями и переживаниями. Очевидно, именно завышенная самооценка необходима для нормального развития личности дошкольника. К.И.Чуковский (1990) настойчиво подчеркивал, что ребенку важнее всего быть о себе высокого мнения. «Недаром ребенок с утра до вечера жаждет похвал, одобрений и так любит тщеславиться своими превосходными качествами. Для него невыносимо сознание, что он не способен к тем действиям, которые у него на глазах совершают другие» [203, с.265]. «Я хороший» — это непосредственно переживаемое ребенком чувство самоценности, основанное на отождествлении себя с идеализированным образом, обладающим наиболее ценными моральными социально одобряемыми качествами; это внутренняя позиция каждого ребенка по отношению к самому себе; это и основополагающее звено структуры самосознания ребенка. В этой позиции сокрыты большие возможности для воспитания, так как, притязая на признания со стороны другого, ребенок будет стараться подтвердить свою потребность на это признание. В старшем дошкольном возрасте «самооценка становится одним из ведущих мотивов, побудителем активности ребенка, но в самосознании дошкольников еще недостаточно четко дифференцированы реальный и идеальный образы «Я»; отсюда и уверенность в обладании высоко ценимыми в обществе личностными качествами, отсюда и главное противоречие в развитии самосознания ребенка — между идеализацией самого себя и переживаниями, связанными с тем, как его оценивают другие» [46, с. 109]. Но в этом противоречии как раз и заключен источник развития рефлексии. То есть для того, чтобы в процессе реализации своих высоких притязаний ребенок испытывал положительные эмоции, он должен, с одной стороны, сохранить свою «самость», «субъектность» [46; 207], а с другой — обладать субъектностью — значит всегда находиться в движении к самому себе и одновременно к социокультурному образцу [29]. Иначе говоря, истинная «субъектность» предполагает гармонию отношений «Я — МЫ», где позиция «МЫ» и есть направление движения к социокультурному образцу — образу мира и себя в мире. В содержательном аспекте позиция «МЫ» предполагает формирование у ребенка умения «считаться с потребностями и желаниями окружающих, и в первую очередь сверстников, ведь каждый из них тоже, высоко оценивая себя, претендует на признание своих достоинств» [46, с. 94]. Следовательно, как совершенно справедливо отмечают А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых (1986), «искусство воспитания состоит как раз в том, чтобы научить ребенка различать общую оценку его как личности — и эта оценка должна быть **высока!** — и частные оценки, которые могут быть и похвальными, и суровыми, в зависимости от конкретного случая. Только тогда ребенок сможет правильно относиться и к успеху, и к неудаче, и к порицанию, и к похвале, не теряя оптимистической перспективы» [146, стр. 26].

❖ Наиболее адекватной младшему школьному возрасту является высокая частная и позитивная общая самооценка детей.

❖ Для самооценки младшего школьника характерны:

- обобщенность (ребенок способен различать себя как субъекта деятельности и как личность);
- рациональность и обоснованность;
- рефлексивность (способность отцентрироваться от собственной точки зрения) и дифференциация;
- наличие высокого и реалистически ориентированного уровня притязаний;
- достаточный уровень самоконтроля.

У первоклассников во многом сохраняются тенденции и особенности развития самосознания, начало которым было положено в старшем дошкольном возрасте. В целом, изменения, происходящие в самосознании личности младшего школьника, касаются, прежде всего, насыщения содержательной стороны оценок, увеличения их количественного диапазона за счет включения ребенка в новый для него вид деятельности и качественного обогащения уже освоенных. В этом возрасте акценты ребенка смещаются преимущественно с процессуальной на результативные аспекты деятельности и, следовательно, они актуализируют дифференциальный подход в самооценке. Главным же критерием оценки себя и другого в младшем школьном возрасте «становятся нравственно-психологические особенности личности, проявляющиеся во взаимоотношениях с окружающими» [191, с. 141].

Подводя краткий итог, отметим, что самооценка не является врожденной психологической константой, она формируется прижизненно, причем до определенного возрастного периода. Психологически механизм становления самооценки представляет ряд закономерно сменяющих друг друга этапов, теснейшим образом связанных между собой, и отражает динамику превращения потенциального в актуальное. Являясь потенциальным образованием личности, самооценка выступает и как своеобразный результат, как сложное системное образование, которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности. Актуальными можно считать уже развитые и действующие в тех или иных условиях свойства и особенности самооценки личности, являющиеся, по сути, реализацией и конкретизацией тех свойств, которые ранее находились в латентном, потенциальном состоянии. Исходя из существующего в психологии понимания потенциального (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе, А.В.Запорожец, Б.Г.Ананьев, В.С.Юркевич, Л.И.Анцыферова), самооценку, с достаточным основанием, можно рассматривать как потенциал личности, как возможность, которая может состояться и стать реальностью только при определенных условиях.

ГЛАВА 3.

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ОНТО-, СОЦИО- И КУЛЬТУРОГЕНЕЗЕ ЛИЧНОСТИ

*Человек - единственное существо, которое
может изменить себя самого и этот мир.*

Н.Энкельмани

*Если я принимаю всю ответственность
на себя, я, тем самым, отстаиваю свои
человеческие возможности.*

А.Сент-Экзюпери



Развитие личности — процесс длительный, многоуровневый и сложный. Сущностными характеристиками этого процесса являются целостность и непрерывность. Следовательно, развитие личности требует длительных и систематических усилий, прилагаемых как со стороны самой личности, так и со стороны социального окружения, в котором она функционирует. В первом случае речь идет о саморазвитии, а во втором — о развитии личности посредством внешних воздействий. По мнению К.А.Абульхановой-Славской, развитие личности, в самом общем виде, это есть не что иное, как «возрастание и умножение ее возможностей» [2, с. 139]. Основным механизмом личностного развития, выступающим наиболее информативным критерием динамики самосознания, как это было показано выше, служит самооценка. В свою очередь, развитие самооценки, как относительно устойчивого структурного личностного образования, осуществляется под воздействием ряда психологических условий, аналогичных условиям обеспечения развития личности в онтогенезе.

В психологической науке под условиями понимается «совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления; причем это влияние опосредовано активностью самой личности, группы людей» [85, с. 206]. Под факторами развития подразумевают «причину, движущую силу какого-либо психического изменения, явления. Связь между действием фактора и его психическим следствием близка к функциональной зависимости» [85, с. 208]. Вся совокупность условий, определяющих развитие, представленная в психологической литературе, может быть условно разделена на две категории:

Внешние или средовые условия, то есть направленные на личность извне (социальная, развивающая среда и т.п.). По В.С.Мухиной (1984), социальные условия — это внешний фактор места, или, так называемый, комплекс объективных условий в их субъективной представленности: социальное устройство общества, национальная культура и традиции, тип семьи (полная, неполная, много- и малолетняя); ее количественные и качественные характеристики; отношение к самому ребенку, определяемое его индивидуальными особенностями и характером взаимоотношений в семье.

Внутренние условия, исходящие от самой личности: степень активности, мотивация, задатки, способности, внутренняя позиция индивида (избирательность) по отношению к внешнему миру, к воздействиям окружающих — эту совокупность условий принято называть «внутренним фактором места» [122].

Оба фактора неравны в своей значимости, так как сколь бы идентичными ни были условия воздействия на разных детей, они могут порождать у них самые многообразные формы поведения и, соответственно, привести к различным личностным проявлениям, в том числе, и в

характере самооценки. На эту взаимосвязь указывал и С.Л.Рубинштейн, отмечая, что личность — это «воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [163, с. 308]. В то же время, исходная значимость единства всей совокупности психологических условий и факторов ни в коей мере не отрицает и их самостоятельного значения, заключающегося в том, что каждому из них отводится совершенно специфическое место в различные периоды развития самосознания, становления тех или иных его компонентов и характеристик. Другими словами, каждому онтогенетическому этапу самосознания свойственна своя система значимых психологических условий и факторов, отражающих содержательный, смысловой, функциональный и динамический аспект развития данного психологического образования. Если учесть, что особенности развития самосознания детерминированы и возрастной позицией, а реализация возрастных возможностей во многом обусловлена внешними условиями, то эта зависимость позволяет предположить, что при определенных неблагоприятных условиях возможности каждого возраста в онтогенезе самосознания могут реализовываться лишь частично. Следовательно, и закономерно присущие каждому возрастному периоду качественные сдвиги в развитии самосознания и его структурных компонентов могут либо задерживаться, либо искажаться, проявляясь в самых разнообразных феноменах социальной проекции или, в терминологии Э.Фромма (1993), «социально обусловленных нарушениях», наибольшую подверженность к появлению которых имеют именно дети по причине недостаточно развитого самосознания.

В связи с вышесказанным, ниже мы кратко остановимся на рассмотрении наиболее значимых психологических условий и факторов, а также попытаемся выявить ведущие факторы развития самооценки, как базового компонента самосознания, на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности.

§ 1. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ

Исходная, «порождающая основа личности» опосредована, по мнению С.Л.Рубинштейна, её деятельностью [162, с. 683]. Именно в деятельности происходит реализация возможностей человека, превращение потенциального в актуальное. В отечественной психологической науке разработан ряд плодотворных концепций деятельности. Не вдаваясь в анализ различий понимания разными авторами сущности и структуры деятельности, обозначим некоторые её общие аспекты.

Под деятельностью в психологии понимается внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) социально направленная активность

человека, регулируемая осознаваемой целью [100].

Изучение психологической природы деятельности (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн, Л.И.Божович и другие), позволило отечественным ученым выявить одну из её важнейших закономерностей — наличия и единства двух взаимосвязанных сторон деятельности. «Уже само методологически обоснованное понимание человека как целостного существа, субъекта общественных отношений, требует рассмотрения деятельности как её противоречивого единства с «самоизменением» и «изменение других», актуально утверждаемым в процессе человеческого общения» [191, с. 95].

Предметная (и практическая, и познавательная) деятельность и деятельность, направленная на развитие социальных отношений, выступают в качестве взаимосвязанных сторон деятельности. Обе стороны деятельности, существуя в неразрывном единстве, в то же время, имеют свою особую функциональную нагрузку, свой особый характер, свою, определяемую специфическими закономерностями, линию внутреннего развития. Предметная деятельность, по мнению Д.И.Фельдштейна (1994), О.К.Тихомирова (1984), Л.И.Божович (1968), Л.Ф.Обуховой (1995) и ряда других авторов, в основном обеспечивает формирование интеллектуальной активности. В деятельности же «по усвоению норм человеческих взаимоотношений, ребенок включается в систему этих отношений, как бы «примеряя» себя к обществу, что обеспечивает, преимущественно, формирование его социальной активности» [191, с. 96]. Таким образом, в деятельности человека неразрывно связанными оказываются её внешняя и внутренняя стороны, где внутренняя «деятельность» рассматривается как некоторый результат интериоризации внешней (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и другие), предметной, деятельности. Следовательно, деятельность — это та специфическая форма активного отношения субъекта к действительности, посредством которой устанавливается реальная связь между человеком и окружающим его миром. Только через деятельность субъект воздействует на окружающий мир, испытывая, в свою очередь, их ответные воздействия и определенным образом реагируя на них. Очевидно, что внутри развивающейся системы деятельности проявляются узлы социального движения, обеспечивая ребенку достижение определенной позиции его «Я» по отношению не только к обществу, но и к себе самому, то есть, «именно деятельность выступает постоянным субстратом развития личности» [191, с. 27]. Иными словами, *в деятельности выражается личность человека и, одновременно, деятельность формирует его личность.*

Реализация отношения ребенка к социальной действительности в различные периоды онтогенеза происходит посредством специфической

деятельности, называемой в психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейн, В.В.Давыдов, Л.Ф.Обухова и другие) ведущей деятельностью. Это — деятельность, которая специально задается обществом через систему воспитания, точнее, та ее форма, которая в наибольшей степени выражает сущностный смысл определенной, генетически преемственной, стороны развивающейся деятельности растущего человека. Посредством ведущей деятельности происходит «вращение» ребенка в культуру, что, по мнению Л.С.Выготского, является «развитием в собственном смысле этого слова» [47, т.3, с. 292].

Исследования в области изучения детских видов деятельности (М.И.Лисина, Е.О.Смирнова, В.С.Мухина, Е.В.Субботский, Е.Е.Кравцова, Л.И.Божович и другие) показали, что не всякая деятельность несет в себе развивающее начало. Личность и способности ребенка развиваются только в той деятельности, подчеркивает Ю.Б.Гиппенрейтер, которой он занимается согласно своим интересам и по собственному желанию [50]. Наличие интереса к деятельности предопределяет ее успешность и является чрезвычайно важным условием развития самооценки ребенка. Этот момент особенно четко выделяется Т.Е.Конниковой (1975). Она пишет: «Содержание деятельности и способы ее организации определяют образование отношений, а это обеспечивает воплощение нравственного образца в бесконечном многообразии жизненных ситуаций. Мы усматриваем особую ценность практической деятельности в том, что в ней ребенок выступает как непосредственный участник, субъект этого процесса. ...Деятельность ставит его перед необходимостью занять определенную позицию в отношениях с окружающим» [83, с. 10-11]. Например, в детском коллективе преимущественно оцениваются те качества и особенности поведения, от которых в большей степени зависит положение ребенка в группе и которые чаще всего оцениваются окружающими. При этом критерии самооценки зависят от взрослого, принятой системы воспитательной работы, от того, как педагог оценивает успехи ребенка в деятельности и в среде сверстников. Ведь дети раньше всего начинают осознавать именно те качества, особенности своего поведения, которые, по преимуществу, у него оценивает в самых разнообразных формах — словом ли, жестом, мимикой — взрослый. Если взрослый равнодушен, не обращает внимания на ребенка, то у него формируется неадекватный образ «Я», низкая самооценка. В результате у ребенка может усилиться защитная реакция — плач, крики, происходит задержка умственных и социальных умений, дефектное формирование чувств.

Исследования М.И.Лисиной, позволили ей выявить несколько групп детей, оценивающих себя через выделение собственного «Я» в различных видах деятельности:

- дети, выделяющие свое «Я» через сферу отношений, чаще всего

свою самооценку занижают;

► дети, выделяющие свое «Я» через деятельность, завышают собственную самооценку;

► дети, занимающие различное статусное положение в группе, по-разному оценивают себя [104].

Кроме того, ее исследования показали, что «непопулярные» дети часто переоценивают себя. По мнению же Т.А.Репиной, Р.Б.Стеркиной, притязание ребенка не зависит от его статуса в группе, от его реальных возможностей руководить играющими сверстниками.

Внутри любой деятельности вычленяются отдельные действия и операции, которые и представляют для ребенка особую задачу по их освоению. Благодаря этому, у него формируется оценка своих возможностей по практическому осуществлению той или иной задачи. Следовательно, «могу» и «не могу» начинают мотивироваться наличием или отсутствием необходимых у ребенка умений. При этом в разных видах деятельности ребенок познает и оценивает себя не одинаково [181]. Психологические исследования (Т.Ю.Андрющенко, Л.В.Бороздина, Р.Б.Стеркина, А.И.Липкина и др.) свидетельствуют, что в продуктивной, например, изобразительной деятельности, дети чаще всего оценивают себя правильно; тогда как в обучении грамоте — переоценивают, а в пении — зачастую недооценивают себя.

Так, В.А.Горбачева (1948) проследила формирование оценки и самооценки у старших дошкольников на примере игры в шашки. Анализируя полученные результаты, она пришла к заключению, что объективность и точность оценок детей по отношению к товарищам в процессе игры зависит от степени усвоения правил. В.А.Горбачевой также была выявлена следующая закономерность: слабые игроки больше всего интересуются самим процессом игры, выполнением отдельных действий, не связывая их в единую систему правил, удачное применение которых приводит к успеху. У «средних» игроков, наоборот, очень высок интерес к результатам игры, а критерием их оценки служат собственная практика, личный опыт и результаты игры с разными партнерами. Сильные же игроки учитывают не только результаты, но и весь процесс игры. На основе данных фактов В.А.Горбачева сформулировала вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста вполне могут оценивать сверстников и себя в конкретной деятельности. В качестве критериев для оценки и самооценки дети используют одни и те же объективные показатели. При этом объективность и точность растут по мере освоения правил игры.

В исследовании Р.Б.Стеркиной, посвященном изучению самооценки дошкольников в разных ее проявлениях, так же найдено подтверждение тому, что дошкольному возрасту свойственна определенная противоречивость самооценки: разные ее компоненты находятся на разных этапах формирования и характеризуются неодинаковой степенью

реалистичности. В первую очередь ребенок начинает адекватно оценивать свои возможности в самом процессе выполнения деятельности под влиянием наглядно представленных или оцениваемых взрослыми результатов отдельных действий. Впоследствии на этой основе складывается обобщенная самооценка в конкретных видах деятельности, которая оказывается наиболее реалистичной в тех случаях, когда результат деятельности выражен в виде материального продукта, поддающегося объективному анализу. Реалистичность самооценки у дошкольника тем выше, чем меньше степень ее обобщенности, и наоборот, опредмеченная деятельностью и откорректированная ее результатами, самооценка приобретает черты реалистичности.

Неравномерность развития, свойственная самооценке дошкольников, может быть установлена не только при сравнении самооценки общей и конкретной, но и при рассмотрении характера самооценки в процессе одной и той же деятельности, что можно наблюдать на примере самооценки дошкольников в сюжетно-ролевой игре. Как показали исследования В.А.Горбачевой (1948), Д.В.Ольшанского (1986), Е.И.Савонько (1972), Г.М.Бреслава (1990) и других исследователей, оценка ребенком своих игровых качеств формируется раньше, чем оценка организаторских качеств. Это объясняется тем, что первая зависит от опыта в овладении ребенком определенными навыками и умениями в конкретном виде деятельности, а оценка организаторских качеств — от уровня его социального опыта общения, который онтогенетически является более поздним образованием.

Уже на дошкольном этапе развития ребенка важную функцию самооценки, состоящую в регуляции деятельности, помогают сформировать условия, в которых самооценка выступает как регулятор поведения, в зависимости от отношения ребенка к деятельности [93; 170]. Важнейшим условием является то место, которое занимает игра в жизнедеятельности ребенка, в ее эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфере. Так, деятельность продуктивная сама по себе, без дополнительной мотивации, в отличие от игры, не затрагивает в такой степени интересов ребенка и самооценка не регулирует его поведение. В сюжетно-ролевой игре деятельность регулируется не в такой мере, как в игре с правилами. Это связано с тем, что в сюжетно-ролевой игре требуется более сложная регуляция, направленная не только на выполнение игровых действий, но и на отношения между детьми. При этом в развитой форме такой игры, когда ее основным содержанием становятся отношения между людьми, собственно игровые действия и операции начинают играть вспомогательную роль. Кроме того, сюжетно-ролевая игра, как более сложная деятельность, по сравнению с играми по правилам, не имеет наглядного конечного результата. В ней главное — ее процессуальная сторона. Поэтому регулирующая роль самооценки в этих

условиях выступает не так ярко, как в играх с правилами, где самооценка постоянно опирается на конкретные реальные результаты, что собственно и способствует развитию реалистичности в оценке детьми своих возможностей. На этом этапе развития самооценка не всегда несет регулирующую функцию. Например, если самооценка занижена, то ребенок ставит перед собой слишком низкие цели в конкретной деятельности, и тогда не происходит полной реализации его сил и возможностей. От этого страдает результат, который также получается низкий. То есть, в случае, когда деятельность не затрагивает интересов субъекта, самооценка не проявляется и деятельность не регулируется. Исходя из этого, взрослый должен, во-первых, помогать ребенку в осознании его особенностей не только в деятельности, но и в поведении, отношении к окружающим; во-вторых, помогать формировать адекватную самооценку ребенка, так как, только дети с высокой самооценкой чувствуют себя в группе увереннее, активнее проявляют свои интересы, ставят перед собой более высокие цели. Но, в то же время, завышенная самооценка может привести к возникновению высокомерия, агрессивности. Таким образом, помогая ребенку в адекватном повышении его самооценки, взрослый одновременно помогает ему и в приобретении уверенности в себе, в обеспечении популярности в группе. Как показано А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых, «конфликтная самооценка никогда не возникает у людей, для которых интерес к делу важнее собственных успехов и неудач» [146, с. 26]. Очевидно, что самооценка формируется в процессе активной деятельности ребенка, организованной согласно его интересам, возрастным и психологическим особенностям. При этом частная самооценка не может быть сформирована раньше общей, а эмоциональный показатель последней в большей степени предопределяет дифференцированность и меру реалистичности частной самооценки. Отсутствие или неадекватная организация взаимодействия с окружающим миром и людьми, особенно в ранние периоды детства, резко искажают ход всего психического развития ребенка и препятствуют нормальному протеканию его социализации.

По мнению Б.Г.Ананьева, самооценка — есть наиболее сложный продукт сознания деятельности ребенка. «Большим достижением в развитии дошкольника, которое позволяет ему отделять оценку себя от оценки другого, является переход от предметной оценки к оценке внутренних состояний себя и другого, что есть продукт развивающихся в детях элементов морального сознания» [4, т. 2, с. 184]. Таким образом, к концу дошкольного детства у ребенка формируется самооценка, содержанием которой является состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности и моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения, существующим в конкретном коллективе. Поэтому, чем шире круг общения

ребенка, его контакты с другими людьми в процессе активной практической деятельности, тем больше возможностей для сопоставления, сравнения оценок и уточнения или подкрепления самооценки.

Поступление ребенка в школу знаменует не только начало перехода познавательных процессов на новый, более высоко организованный уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста. Если самооценка дошкольника целостна (ребенок не различает себя как субъекта деятельности и себя как личность), то самооценка младших школьников уже более объективна, обоснована, рефлексивна и дифференцирована. Особенность самооценки детей младшего школьного возраста заключается еще и в том, что переживание успеха ведет к повышению самооценки, а неуспеха — к ее снижению. В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, но значение других видов деятельности, в которые вовлекается ребенок — игра, общение, труд, не умаляют своего значения. Они все также опосредуют личностное развитие ребенка и наряду с учебной деятельностью участвуют в формировании многих деловых качеств личности и, прежде всего, комплекса специальных личностных свойств, от которых зависит мотивация достижения успехов.

Мотив достижения успеха складывается еще в дошкольном возрасте, а в младшем школьном он закрепляется, становится устойчивой личностной чертой, определяющей успехи ребенка в различных видах деятельности. Однако происходит это не сразу, а лишь к концу этого возрастного периода и только при определенных условиях: при наличии свободного выбора деятельности, которая, все также, должна быть лично значимой — в этом залог адекватной активности ребенка. И.С.Кон пишет: «Трудно переоценить то колоссальное влияние, которое оказывает на самооценку интеллектуальных качеств личности (а это один из важнейших видов самооценки младшего школьника, влияющих и на общее самоуважение и на уровень притязаний) школьная оценка успеваемости. Она, несомненно, стимулирует учебные занятия, но сколько невидимых миру драм происходит в душе ребенка, который по своим плохим отметкам заключает сначала о посредственности своих способностей, а затем и о своей личности» [80, с. 145].

Человеческое «Я», внутреннее содержание личности¹, возникает и формируется не само из себя, а только в процессе деятельности, к особому виду которой относят общение. В отечественной психологии положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и последовательно разрабатывалось Л.С.Выготским (1983), утверждавшим, что «психологическая природа человека

¹ В своем понимании личности мы опираемся на точку зрения Л.И.Божович (1968), которая считала, что человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять собственным поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием.

представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [47, с. 146]. На значимость общения для развития личности указывают и зарубежные исследователи (К.Роджерс, Р.Бернс, Э.Фромм, Э.Эриксон, Л.Ковар и другие), подчеркивая, что «совершенствуюсь как действующий субъект («Я»), ребенок одновременно развивается как личность и во взаимоотношениях с другими людьми («Ты» и «Я»). «Я» — это начинающаяся личность с определенным набором возможностей для индивидуализации, для игр и фантазий, для усвоения умений и знаний, для размышлений и самоутверждения (либо уклонения от него). «Ты» и «Я» — это зарождающиеся отношения между людьми, в которых каждый чувствует себя комфортно и несет за другого ответственность. Таким образом, развитие личности можно рассматривать как развитие отношений типа «Ты» и «Я» [220, с. 6-8].

Общение — сложный и весьма многогранный процесс, составляющий организованную целостность. Именно благодаря своей многогранности и системности феномен общения является базовой категорией многих общественных наук: философии (В.С.Библер, М.С.Каган), социологии (Б.Д.Парыгин, И.С.Ков и другие), психолингвистики (А.А.Леонтьев), психологии (А.А.Бодалев, А.В.Запорожец, М.И.Лисина), а также служит объектом междисциплинарных исследований.

В психологической науке приоритетное значение отводится общению в связи с изучением законов и механизмов развития личности. Б.Ф.Ломов отмечает, что «представляя собой существенную сторону реальной жизнедеятельности субъекта, общение выступает в роли важнейшей детерминанты всей системы психического, ее структуры, динамики и развития. Но эта детерминанта не есть нечто внешнее по отношению к психическому. Общение и психика внутренне связаны. Специфика общения, в отличие от любых других видов взаимодействия, как раз и состоит в том, что в нем, прежде всего, проявляются психические качества людей».²

Общение по своей сущности полифункционально. Полифункциональность и деятельностная природа общения отражены в определении, данном Б.Д.Парыгиным (1971). Он отмечает, что общение может одновременно выступать и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс взаимопереживания и взаимопонимания друг друга. Однако, теоретический анализ литературных источников, посвященных проблеме общения (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.А.Бодалев, А.А.Леонтьев, В.Н.Мясищев, М.С.Каган, Г.М.Андреева, М.И.Лисина, Б.Ф.Ломов,

² Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука. 1984. — С. 264.

Л.П.Буева и другие), показал, что этот феномен, несмотря на свою многомерность, рассматривается как явление, выступающее в двух ипостасях, взаимосвязанных в своем единстве:

Общение как самостоятельная категория (Б.Ф.Ломов, В.Н.Мяснищев, Е.О.Смирнова).

Общение как вид деятельности (М.И.Лисина, А.Н.Леонтьев, Г.М.Андреева, Д.Б.Эльконин). При этом в рамках деятельностного подхода существует два самостоятельных направления, изучающих связи и отношения между деятельностью и общением:

➤ *Общение первично по отношению к деятельности* — оно есть непереносимое условие совместной деятельности людей, средство организации и развития деятельности.

Исследователи, рассматривающие общение как непереносимое условие протекания и реализации любой деятельности человека, определяют его как важнейшую социальную потребность, вне удовлетворения которой замедляется, тормозится, а иногда и деформируется личность (А.А.Леонтьев, Г.М.Андреева, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, Л.И.Анцыферова, Б.Д.Парыгин, Л.П.Буева, Е.Г.Злобина и другие). Следовательно, потребности в общении можно рассматривать как процесс взаимодействия личности и социума, социокультурной среды. Причем, социокультурная среда, служит одновременно и источником формирования данной потребности. На эту взаимосвязь указывает К.А.Абульханова-Славская (1991), отмечая, что именно социальная природа общения обуславливает постоянно возобновляющуюся у индивида потребность в нем.

Основными составляющими общения, согласно Г.М.Андреевой (1989), которые она интерпретирует как его стороны, являются:

◆ Коммуникативная — обеспечивающая обмен информацией (коммуникация в узком смысле слова).

◆ Интерактивная — регулирующая взаимодействие партнеров (организация взаимодействия между общающимися) в общении.

◆ Перцептивная — организующая взаимовосприятие, взаимооценки и рефлексии в общении.

В реальной действительности каждая из названных сторон не существует обособленно, они неразрывно связаны между собой.

➤ *Деятельность первична по отношению к общению.* Общение в данном случае рассматривается как атрибут других видов деятельности, где человеческие отношения опосредованы деятельностью.

В основе теории деятельностного опосредования межличностных отношений лежит положение о том, что внешняя предметная деятельность первична по отношению к сознанию и, соответственно, общению, а все психические явления (понятия, отношения, представления, переживания и т.п.), есть не что иное, как результат реальной, практической деятельности

человека (А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский). Но в рамках этого направления недостаточно внимания уделяется тому факту, что деятельность есть процесс сугубо индивидуальный, и все ее структурные компоненты являются внутренними, имманентными свойствами сознания самого субъекта, что «встреча с другим человеком и общение с ним являются первичными по отношению к любой индивидуальной деятельности» [178, с. 82].

Попытка устранить существующее противоречие между отношением «деятельность — общение» была предпринята М.И.Лисиной (1986). На начальном этапе исследования М.И.Лисиной разворачивались в рамках последовательной реализации деятельностного подхода в изучении реальности человеческого общения, что вновь привело к возникновению некоторых противоречивых моментов, основным из которых было рассмотрение общения одновременно и как источника психического развития, то есть, как главного механизма формирования всех видов деятельности, и как частного вида предметной деятельности. Последующее изучение проблем онтогенеза общения, проводимое М.И.Лисиной и под ее руководством (Н.Н.Авдеева, А.Г.Рузская, Р.И.Терещук, Р.А.Смирнова, Е.О.Смирнова, С.Ю.Мещерякова, А.И.Сорокина, Т.В.Ермолаева) показало, что сознание определяется не столько внешней предметной деятельностью, сколько отношением к ребенку со стороны взрослого. Это отношение, которое, собственно, и есть свойство сознания взрослого, предшествует деятельности общения и, следовательно, определяет ее. Доказательством и «яркой иллюстрацией интерпсихической формы, когда взрослый буквально вкладывает в ребенка смыслы и значения человеческих отношений» [178, с. 83], служит общение младенца со взрослым в первые месяцы жизни. Взрослый «не обслуживает какую-либо деятельность или потребность, а сам по себе является основанием сознания и самосознания». Таким образом, «отношения другого и к другому, являются не результатом коммуникативной деятельности, а ее источником, равно как источником всей сознательной жизни» [178, с. 84]. Следовательно, несмотря на то, что отношение имеет свое внешнее выражение, оно ни в коем случае не может быть отождествлено ни с предметной деятельностью, ни с любой другой, а, значит, и общение не может быть рассмотрено однозначно — как деятельность или ее специфическая часть.

Сущность общения, как относительно самостоятельной психологической категории, в наиболее сконцентрированном виде представлена в теории отношений, разработанной В.Н.Мясищевым (1995). Как совокупность разнонаправленных отношений — отношение к миру, к людям, к себе — общение рассматривается и С.Л.Рубинштейном (1946). Многие исследователи (Б.Ф.Ломов, К.А.Абульханова-Славская, А.А.Леонтьев, А.А.Бодалев и другие) подчеркивают мысль о том, что

социальная обусловленность образа жизни индивида часто более непосредственно и полно раскрывается именно через анализ общения, точнее, через анализ отношений индивида, нежели через анализ его деятельности. В работах Б.Ф.Ломова, который рассматривал общение как самостоятельную и специфическую форму активности субъекта, значению отношений отведено одно из приоритетных мест. В анализе этих отношений, считает исследователь, раскрывается весь процесс взаимодействия субъектов общения, в котором могут быть обнаружены и содействие (или противодействие), и согласие (или противоречие), и сопереживание и т.п. Основываясь на ключевых принципах системности, Б.Ф.Ломов (1979) выделяет три уровня анализа общения: *макроуровень* — общение человека с другими людьми как условие социального бытия; *мезоуровень* — отдельные межличностные контакты; *микроуровень* — элементарные единицы общения людей. Этим он подчеркивает непотивопоставление категории общения каким-либо другим, базовым для психологии, категориям. Свою позицию он отстаивает, опираясь на сравнительный анализ общения и деятельности, как взаимосвязанных, но не идентичных процессов. Аргументируя свою точку зрения, автор отмечает, что «в некоторых видах деятельности в качестве ее средств и способов используются средства и способы, характерные для общения, а сама деятельность строится по законам общения. В других случаях, те или иные действия (в том числе и предметно-практические) используются в качестве средств и способов общения, и здесь общение строится по законам деятельности. В самой деятельности огромный «слой» времени, затрачиваемый на ее психологическую подготовку, составляет общение, которое не есть деятельность в строгом смысле слова, а именно общение, так или иначе связанное с отношениями, по поводу них, в связи с ними. Здесь переплетаются деловые, личные, межличностные и другие отношения людей. Общение может выступить в роли предпосылки, условия, внешнего или внутреннего фактора деятельности, и наоборот. Взаимосвязи между ними, в каждом конкретном случае, могут быть понятны только в контексте системной детерминации развития человека» [105, с. 48].

В каком бы аспекте общение не рассматривалось в психологии, неизменно основное место в изучении этой проблематики отводится его анализу как специфически человеческой потребности. Именно потребность в общении (Л.С.Выготский, М.И.Лисина, С.Л.Рубинштейн, Б.Ф.Ломов, М.С.Каган, А.А.Бодалев и другие) определяет развитие многих других потребностей. «В любой из них, — комментирует свою позицию Б.Ф.Ломов, — обнаруживается коммуникативный компонент. Коммуникативная потребность может детерминировать не только общение, но и многие другие формы и виды человеческого поведения, в том числе и деятельность. Вместе с тем, в общение детерминируется не только этой, но и иными потребностями. Человек вступает в общение с другими

людьми часто, а может быть в большинстве случаев не только для того, чтобы удовлетворить возникшую коммуникативную, но и многие другие потребности. Более того, удовлетворение любой человеческой потребности, так или иначе, включает момент общения»¹.

Экспериментальные исследования, проводимые под руководством М.И.Лисинной (1986), показали, что потребность в общении начинает складываться у ребенка уже в первые недели его жизни на основе других врожденных потребностей — прежде всего органических нужд ребенка и его потребности в новых впечатлениях. Так как удовлетворение первичных потребностей малыша невозможно без участия взрослого, то именно позиция взрослого в отношении к ребенку имеет решающее значение для возникновения потребности в общении и от того, каков характер ее удовлетворения окружающими, во многом зависит, какие именно личностные качества сформируются у ребенка. Дефицит общения, и, прежде всего, бедность эмоционального фона, его недостаточность, особенно влияет на неокрепшую детскую психику, формируя устойчивый эмоциональный дискомфорт и вызывая определенные изменения в личностном развитии.

На каждом новом этапе жизни ребенок оказывается в новой социальной ситуации, в новой микросреде, зона его общения расширяется: семья, группа детского сада, школьный класс — это так называемый продольный срез. Система взаимоотношений, сложившаяся в определенной социальной микроструктуре (поперечный срез), играет роль условий-побудителей. Действуя в разнообразных сочетаниях и комбинациях, особенности отношений определенным образом влияют на развитие личности, на ее направленность, на формирование самооценки и определенного социального статуса.

Неумение правильно оценить себя, считает Г.М.Бреслав (1990), связано с тем, что ребенок воспринимает происходящее только с одной точки зрения, с одной субъективной позиции. Этот феномен детально описан Ж.Пиаже (1994) и получил название детского эгоцентризма. Следовательно, умение адекватно оценивать себя связано с умением «децентрироваться», посмотреть на себя и на ситуацию с разных позиций, абстрагируясь от несущественного. В отличие от Ж.Пиаже, который связывал децентрацию преимущественно с развитием когнитивных структур, многие ученые (С.Л.Соловейчик, Е.Е.Кравцова, Е.О.Смирнова и др.) рассматривают ее становление в контексте развития общения детей. Так, по данным исследований Е.Е.Кравцовой (1991), именно в ситуации общения у детей возникают начальные формы рефлексии, динамика которых проходит в три закономерно сменяющих друг друга этапа:

¹ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 264.

² Под «эмоциональным комфортом» в психологии понимается оптимальный для данного индивида уровень потребности в эмоциональном контакте» [34, с. 71].

У Ребенок производит выделение позиции другого, как отличной от своей собственной (позиция децентрации).

У Ребенок начинает согласовывать свою позицию с позицией партнера при выполнении совместной деятельности («рефлексия в действии»).

У Ребенок переходит от «рефлексии в действии» к собственно рефлексии, для осуществления которой уже не требуется реальный партнер с иной позицией.

Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свою индивидуальную позицию. «В реальном общении рефлексия вынесена вовне и распределена между партнерами. Разделение и необходимость согласования позиций заданы уже самим фактом существования своей и чужой позиции в совместной деятельности. При последующей интериоризации деятельности позиция «другого» выступает как одна из возможных позиций субъекта в деятельности, а сопоставление различных позиций составляет содержание рефлексии» [88, с. 108] и называется в психологии позицией децентрации (Г.М.Бреслав, А.В.Запорожец). По мнению Б.С.Братуся, способность к децентрации служит одним из показателей нормального развития, которое он формулирует следующим образом: «Нормальное развитие — это такое развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности. Условиями и одновременно критериями этого развития являются: отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человеку» (центральное системообразующее отношение); способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлым и будущим поколением; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни» [153, с. 76]. Таким образом, общение является значимым на протяжении всей жизни человека. Именно в общении у ребенка формируется самоощущение самоидентичности, являющееся базисом для становления и развития общей самооценки, которая в концепции М.И.Лисиной характеризует «целостное отношение ребенка к себе, как к любимому окружающими, важному для них или, напротив, незначимому существу». «Понятие целостности, — подчеркивает Э.Фромм, — вбирает в себя понятие тождественности» [196, с. 283]. Это целостное отношение к себе отражает

⁵ Лисина М.И. Воспитание детей раннего возраста в семье. — Киев, 1983. — 49 с.

и включает отношение близких взрослых к ребенку, оно переживается ребенком именно как целостное ощущение себя и становится центром его сознания и самосознания. Другими словами, в самосознании ребенка изначально присутствует другой человек, который и делает возможным выделение им самого себя, своей отдельности. Общая самооценка, в свою очередь, есть то ядерное образование, на основе которого осуществляется развитие глобальной «Я-концепции». Следовательно, общение — есть важнейшее условие, отправная точка формирования самосознания. На это особо указывал Л.С.Выготский (1983), отмечая, что самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное вовнутрь, формируется именно в общении. Неадекватное общение, как, например, «обеднение и формализация контактов в сочетании с повышенной требовательностью к исполнителю ребенка не способствуют формированию у него ощущения самоценности, значимости для других. Напротив, нередко уже в раннем возрасте эти факторы провоцируют у детей неуверенность в своих силах, стойкое эмоциональное неблагополучие, негативизм, аффективные реакции, отрицательные формы самоутверждения, создают у них серьезные смысловые барьеры в понимании требований взрослых — одним словом, еще сильнее осложняют жизнь, как самих детей, так и их родителей».⁶ По мнению Л.Ковара (1979), модели семейных и общественных отношений отражаются именно в том, как родители, другие взрослые, сверстники оценивают и относятся к ребенку и как он самоутверждается. «Искаженная родительская оценка и плохие семейные отношения редко приводят к активному самоутверждению ребенка» [220, с. 16]. Кроме того, доказано, что чем больше ребенок общается с другими людьми и сопоставляет себя с ними, тем больше выделяется его «Я». «Именно в образе жизни, и в частности, в типе общения с окружающими людьми, — отмечает А.А.Люблинская, — лежат основные и определяющие причины детского поведения, детского характера, детских наклонностей» [107, с. 36]. По мнению И.И.Чесноковой, с возникновением речи ребенок получает особый внутренний механизм управления своим поведением. Речь обогащает и расширяет его отношения с людьми, позволяет накопить субъективный опыт и обобщить его, предоставляет возможность развиваться мышлению и, конечно же, узнавать и характеризовать себя. «На третьем году жизни ребенок испытывает чувство своей слитности с окружающими» [200, с. 62]. К трем годам в личностном развитии ребенка наступает «переломный» момент, связанный с вступлением в новую фазу развития — фазу активного утверждения себя и отставания своей самостоятельности. В этот период наблюдается окончательное выделение ребенком себя как личности.

Считая исключительно важным возраст от 3 до 5 лет в становлении

⁶ Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. — М.: МГУ. 1990. — С. 10.

личности ребенка, А.Валлон (2001) отмечает, что к трехлетнему возрасту слияние ребенка с окружающим неожиданно исчезает и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка к целому ряду конфликтов. Прежде всего, это противопоставление себя окружающим, часто совершенно негативное. «В результате этого ребенок невольно оскорбляет окружающих людей только потому, что хочет испытать собственную независимость, ощутить собственное существование. В этих случаях единственной формой самоутверждения является сама победа. Победенный более сильной волей другого лица или необходимостью, ребенок болезненно переживает умаление своего существа» [40, с. 69].

Первые оценки ребенка близкими людьми влияют на развитие его самооценки и, в дальнейшем, на формирование личности в целом. Так, М.И.Лисина отмечает, что критерии самооценки зависят от взрослого, от принятой системы воспитательной работы, в частности, от того, как родитель или педагог оценивает ребенка в среде сверстников. «Формирование личности дошкольника, — пишет она, — происходит от «хочу» к «надо» исходя из соподчиненности мотивов, усвоения нравственных норм и формирования произвольного поведения. В этом процессе важнейшая роль принадлежит взрослому, который руководит ребенком, создает ему условия, является образцом для подражания».⁷ Но, далее отмечает М.И.Лисина, «требование взрослого лишь тогда становится надежным регулятором поведения ребенка, когда они превращаются в его требования к самому себе, т.е. в саморегуляторы, которым ребенок следует независимо от того, находится он под контролем других людей или нет».⁸ Таким образом, когда мнение ребенка совпадает с тем, что он на самом деле представляет собой в действительности, тогда можно говорить о формировании у ребенка адекватной самооценки. Если же ребенок оценивает себя не объективно, то его мнение обычно расходится с мнением о нем окружающих. Другими словами, несовершенным формам самопознания соответствуют несовершенные формы самооценки. В таких случаях, как правило, отсутствуют ее критерии, вернее, они могут быть, но действуют в узкой, замкнутой ситуации и не соотносятся между собой. И.И.Чеснокова убеждена, что только «в процессе развития самостоятельности ребенка, более дифференцированного и глубокого познания себя, формируется и собственная самооценка, достаточно устойчивая, более адекватно фиксирующая результаты самопознания ребенка» [200, с. 59].

По мнению Р.Бернса, самооценка является одним из наиболее важных результатов воспитания и обучения, то есть того, что составляет

⁷ Лисина М.И. Развитие отношения к себе у детей в первые семь лет жизни //Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов. - М., 1977. - Ч. 1. - С. 28.

⁸ Там же, с. 20.

содержание и формы социализации ребенка. Дети с негативной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле находить непреодолимые препятствия. Они характеризуются высоким уровнем тревожности и низким уровнем социальной адаптации, сниженной когнитивной активностью. Но достаточно доказанным (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец) является тот факт, что познавательные и эмоциональные аспекты развития должны взаимно дополнять друг друга. Личностный опыт ребенка, его ожидания, психологическая атмосфера в микросоциальных группах — все это является важным компонентом воспитательно-образовательного процесса, целью которого является развитие целостной личности, а не только усвоение знаний и развитие мышления детей.

Резюмируя вышесказанное, мы с достаточным основанием можем обозначить в качестве ведущего условия развития самосознания в целом, и самооценки, в частности, в детском возрасте — единство общения и деятельности.

§ 2. ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОК ОКРУЖАЮЩИХ ЛЮДЕЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА

Самооценка — есть результат сложного и длительного процесса, в котором взаимодействуют различные условия ее формирования: оценки окружающих (родителей, педагогов, сверстников) людей, анализ самим человеком своих успехов и неудач, результатов деятельности, в которых проявляются качества его личности. Действующий человек всегда нуждается в определенном отношении к тому, что он делает, и испытывает потребность в оценке результатов своей деятельности.

Проблеме влияния оценок на отдельные стороны психики ребенка и на формирование его личности в целом посвящены многие исследования в отечественной науке (Б.Г.Ананьев, Р.Н.Ибрагимова, Ш.А.Амонашвили, А.С.Спиваковская, В.А.Горбачева, Т.Ю.Андрющенко, Д.В.Ольшанский, В.М.Слущкий и другие). «Оценка, являясь сложным психологическим феноменом, отражающим развитие как познавательной, так и эмоциональной сферы личности, содержит в себе два основных компонента: сравнение — когнитивный компонент и отношение — аффективный».⁹ От характера оценки зависит результат, к которому человек будет стремиться [102].

Психологи отмечают (Л.И.Божович, Т.Ю.Андрющенко, В.К.Котырло), что у дошкольника потребность в оценке со стороны взрослых и сверстников чрезвычайно велика, и он готов к восприятию ее, но потребность эта не всегда в полной мере удовлетворяется. Ребенок, по

⁹ Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.Резниной, Р.Стержниной. — М.: Педагогика, 1990. — С. 78.

мнению Л.И.Божович (1968), стремится стать именно таким, каким его видит взрослый. Учитывая, что «идеальное Я» ребенка формируется на основе ориентации на таковое, спроектированное в его ближайшем окружении: в семье, детском саду, а диапазон критериев оценки, задаваемых извне, чаще всего оказывается достаточно узок и предельно беден в содержательном аспекте и в основном сводится к характеристикам типа «хороший-плохой», то становятся предельно ясными перспективы личностного развития ребенка. Подтверждение этому мы находим в работах К.А.Абульхановой-Славской (1991), Т.А.Репиной (1988), Е.В.Субботского (1978, 1987), Е.Е.Кравцовой (1991), Б.И.Додонова (1973), И.С.Кона (1978) и других авторов. «Стратегия, пропорции негативных и позитивных оценок, характер их конкретности или обобщенности могли бы помочь ребенку действительно сформировать свой образ не только как продукт внутреннего мира, но и как обобщения ребенком отношений к нему окружающих. Однако, преобладание в оценках серых красок, командных тонов, поучений постепенно снижает трепетность этих экспектаций, доверие к ним, потребность в них, и ребенок воспринимает преувеличенно-негативный или преувеличенно-позитивный образ себя в глазах других, который, в силу своей черно-белой окрашенности, не может помочь строить продуманное, точное и тонкое взаимодействие с людьми» [2, с. 191], а значит, и «самосотворять» свою личность.

На губительное воздействие отрицательных оценок-«ярлыков», указывает Л.Ковар (1979). Он пишет: «Оценки обладают своей собственной жизнью. Они «прилипают» к человеку, и от них уже трудно избавиться», особенно от тех, которые стабильно имеют негативную направленность. Ребенок же, чаще всего, и не пытается этого сделать, потому что «ему страшно менять свои привычные взгляды на жизнь; он боится потерять ориентиры поведения в новых условиях в непривычных обстоятельствах. Воспринимать себя в новом свете и изменять в связи с этим свое поведение — это означает для него быть втянутым в одинокую и безнадежную борьбу с неизвестным, и, следовательно, испытывать более сильную тревогу, чем привычное беспокойство по поводу прежней негативной оценки. Ребенок не считает нужным менять мнение о себе, а его стремление к автономии и близости редуцируется» [220, с. 17].

Психологические исследования показали (Б.Г.Ананьев, Л.И.Рувинский, А.Е.Соловьева, А.М.Прихожан, Я.Л.Коломинский, Э.Эриксон и другие), что процесс познания качеств других опережает процесс познания собственных качеств: сравнение, сопоставление себя с другими — необходимая предпосылка познания человеком самого себя. То есть вначале поведение человека регулируется оценками других людей, и лишь постепенно внешнее регулирование уступает место внутреннему, одним из важнейших механизмов которого является самооценка. Внутренняя обусловленность поведения отнюдь не отрицает влияния и значения

внешней среды, но внешние воздействия преломляются через внутренние условия, так, что к решению каждого вопроса человек подходит с определенных сложившихся позиций, руководствуясь определенными мотивами. Оптимальное протекание процессов идентификации и сравнения возможно лишь в случае адекватного восприятия оценок других людей и при наличии заинтересованности в них (В.В.Абраменкова, Е.З.Басина, Л.В.Попова). Оценки окружающими деятельности детей, выраженной в определенной степени активности, особенно важны для повышения мотивации, усиления чувства собственного достоинства, а в итоге — для формирования адекватной, правильной самооценки. На значимость эмоциональных оценок, посредством которых фиксируется сама возможность целеполагания, указывают О.К.Тихомиров, З.В.Кузьмина, Ш.А.Амонашвили, Л.В.Бороздина, И.А.Джидарьян, В.А.Иванников, Т.Е.Конникова и ряд других авторов. Именно эмоционально-оценочный показатель, считают они, является регулятором активности, то есть направляющим ее в определенное русло. «Эмоциональные процессы и процессы порождения и функционирования установок, имеющие отношение к координации регулирующих воздействий, относятся к числу процессов, пронизывающих по вертикали и по горизонтали все уровни, выделяемые в теории деятельности».¹⁰

Многие исследователи (Д.Б.Эльконин, В.А.Горбачева, Е.В.Кучерова, М.И.Лисина, Т.Ю.Андрущенко и другие) отмечают, что именно оценка значимого взрослого является одним из главных факторов становления самосознания ребенка. Более того, отрицательная оценка взрослого, вступающая в противоречие с собственной оценкой ребенка, специфично воспринимается последним и не способствует ни дальнейшим контактам со взрослым, ни продолжению деятельности ребенка. Этот факт находит подтверждение и в исследованиях Е.Е.Кравцовой. Она отмечает, что использовать отрицательные отметки в начальной школе нецелесообразно, а в дошкольном возрасте — просто недопустимо. «Оценка деятельности и поступков дошкольников должна быть по возможности содержательно-мотивированной, развернутой во всех своих компонентах самооценкой в совместной деятельности взрослого и детей, и, что особенно важно, она должна быть сопряжена с подчеркнуто доброжелательным отношением педагога к детям» [88, с. 98]. Кроме того, собственное влияние оценки, как фактора развития, в детстве не однородно ни по своей значимости, ни по формам. Так, *в младенчестве, раннем детстве* и вплоть до периода, когда ребенок усвоит вербальную речь, *наиболее действенной формой оценки является эмоционально-экспрессивная, передаваемая через жесты, мимику и пантомимику. Причем в раннем возрасте происходит увеличение значимости словесных оценок. Для младшего дошкольника*

¹⁰ Тихомиров О.К., В.Е.Ключко. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. — 1980, № 5. — С. 25.

стимулирующую функциональную нагрузку несут социально-психологические оценки при сохранении значимости их эмоциональной окраски; тогда как в старшем дошкольном возрасте социально-психологические оценки занимают одно из приоритетных мест в иерархии стимулирования [158; 164; 167; 170]. В этот период добавляются и педагогические оценки, связанные с соблюдением правил поведения, с демонстрацией знаний, умений и навыков (ЗУН), но сознательные предпочтения одних видов педагогических стимулов перед другими еще не наблюдаются. В младшем школьном возрасте на первый план выходят и приобретают особую ценность оценки и стимулы, связанные с имеющимися у ребенка ЗУНами, с соблюдением дисциплинарных требований, а также продолжают иметь вес социально-психологические стимулы. Доминирование этих форм оценочной мотивации является одним из свидетельств личностной возрастной зрелости ребенка. В подростничестве социально-психологические оценки вновь начинают играть важнейшую роль, а в старшем школьном возрасте — педагогические, но их качественная сторона становится более содержательной, изменяется их иерархия. Более существенными на этом этапе становятся оценки личностного плана, а не касающиеся ЗУНов и внешних форм поведения. Причем педагогические оценки все более преломляются через самооценку, и собственное восприятие себя становится более существенным, чем оценки, получаемые со стороны. Этот момент является свидетельством личностной зрелости ребенка, показателем того, что он вышел на уровень самоактуализации.

На значимость эмоционального компонента оценки особо указывает и П.Р.Чамата (1960), отмечая, что ребенку нужно пережить свое отношение к другим людям и отношение других людей к себе. В процессе накопления эмоционального опыта «чеканятся», осознаются и укрепляются, прежде всего, те эмоции (со временем они превращаются в устойчивые чувства), которые несут ребенку информацию о его собственной ценности, значимости в каком-либо отношении. Под влиянием позитивной оценки поведения и действий ребенка, у него возникает эмоциональное отношение к себе, осознаваемое и переживаемое им как ценностное. В свою очередь, ценностное отношение ребенка к себе связано, прежде всего, с теми сферами его опыта и формами проявления собственной активности, которые получили признание и одобрение окружающих. Таким образом, личностно значимой, а, следовательно, и развивающей, является только та оценка, которая побуждает у ребенка желание быть хорошим, то есть является важнейшим условием правильной ориентации подрастающей личности в собственных ценностях [1; 3; 4; 132; 133, 175; 204; 211].

С возрастом происходит и изменение реагирования ребенка на источник оценочной информации. Закономерность здесь состоит в следующем: чем младше ребенок, тем более для него значимы

оценки референтных взрослых; чем старше — тем более приоритетными становятся оценки сверстников и друзей [6; 31; 154; 157; 170], но и те, и другие, выполняют регулятивную роль и являются важной предпосылкой формирования самооценки ребенка. При этом единая непротиворечивая система оценочных отношений служит основой формирования таких показателей самооценки как реалистичность и устойчивость. «Амбивалентность», — отмечают И.Я.Медведева и Т.Л.Шишова, — как постоянный фактор, разрушительно влияет на психику ребенка» [116, с.82]. Поэтому, чем шире круг общения ребенка, его контакты с другими людьми в процессе активной практической деятельности, тем больше возможностей для сопоставления, сравнения оценок и уточнения или подкрепления самооценки. На это особо указывает В.В.Абраменкова, отмечая, что «нормы общения и взаимодействия реально актуализируются в собственно совместной деятельности интерактивного типа», которая, в свою очередь, «обуславливает формирование и проявление поведения типа ДЭИ (действенная групповая эмоциональная идентификация) в дошкольном возрасте. В последующем интериоризация норм позволяет переносить образ морального поведения в различные ситуации деятельности и общения, распространять его на индивидуальные формы деятельности и на бесконтрольные условия (ребенок с самим собой)».¹¹

Установление отношений к ребенку со стороны окружающих опирается на многие индивидуальные особенности ребенка, в том числе, на особенности его характера, общее развитие, способности, манеру общения и т.п., которые входят и в самооценку. Так как «существенной особенностью самооценки как личностного образования является возможность компенсации одних ее компонентов другими» [202, с. 46], то следует учитывать и такое важное обстоятельство, что не всякая компенсация может оказывать позитивное влияние на формирование личности. По мнению Л.Ковара, «идеальным случаем для ребенка является оценка его непосредственных проявлений как значимых и приемлемых во всех отношениях, а также помещение его в условия, с самого раннего детства способствующие развитию у него автономии и интимности» [220, с. 27]. Только в этом случае самооценка ребенка получает возможность эмансипироваться от породивших ее условий, приобрести самостоятельную побудительную силу.

Таким образом, результат, как следствие успешного освоения деятельности и оценку, отражающую степень успешности собственно освоения, со всем основанием можно отнести к необходимым условиям, обеспечивающим адекватное функционирование эмоционального и

¹¹ Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам //Вопросы психологии. — 1980. № 5. — С. 68-69.

§ 3. РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В СТАНОВЛЕНИИ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ

Каждый человек неповторим и индивидуален, и формирование его своеобразия, индивидуального «Я» в своей неповторимой субъектности до сих пор по многим вопросам остается величайшей загадкой [12; 35; 105; 118; 124; 148; 166]. Но, достоверно известно, что «высшие уровни феномена субъективности в психике человека включают в себя помимо чувства «личного бытия» всю гамму явлений, которые характеризуют и сознание, и самосознание человека вообще» [16, с. 46]. Особенности индивидуальности и личности складываются в процессе присвоения социального опыта, воплощенного в материальной и духовной культуре общества, на основе овладения многообразными средствами и способами ориентации в сфере человеческих отношений и предметной практики, в мире в целом (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, Б.С.Братусь и другие). Но личность — это не только потребитель, она — творец, создатель. Личность строит самое себя, сама строит личностные отношения. Как отмечает Н.Я.Большунова, именно идея самосотворения личности подчеркивает развитие индивидуальности, под которой она понимает «самобытность человека, реализуемую в проектировании и выборе своего жизненного пути» [29, с. 77].

Не вдаваясь в специфику всего многообразия теоретических и прикладных основ изучения феномена индивидуальности, имеющего до сих пор по некоторым вопросам дискуссионный характер, кратко остановимся лишь на некоторых аспектах, имеющих непосредственное отношение к настоящей тематике.

Как утверждает Э.А.Голубева, «при рассмотрении индивидуальности представителями различных направлений вычленяется общее понимание того, что неповторимое своеобразие каждого человека предполагает сочетание как индивидуальных особенностей его организма, так и уникальных черт личности» [52, с. 6]. Следовательно, изучение категории «индивидуальность» невозможно в отрыве от изучения категории «личность». Об этом свидетельствует и Т.М.Титаренко, отмечая, что «качества личности социально обусловлены, однако, у каждого человека они выражены по-разному. Поэтому можно сказать, что личность — это человек с социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами. Говоря об индивидуальности и условиях её развития, мы одновременно говорим и о развитии ребенка как личности, поскольку эти два процесса неразделимы. Если индивидуальность лишена возможности проявлять себя в действительно важных, общественно значимых

поступках, возникают различные отклонения и в поведении, и в психическом развитии» [186, с.17].

Многие зарубежные ученые (J.A.Doane, R.L.Burgess, R.K.Conger и другие) отмечают, что особая роль в формировании индивидуальных различий принадлежит наследственности. В основе таких взглядов лежат итоги исследований по генетике поведения. Так, Э.Басс и Р.Пломин свидетельствуют о наследуемости таких качеств, как общительность, эмоциональность, активность и вспыльчивость [214]. Существует мнение, что уже в первые годы жизни в умеренной степени проявляется наследуемая предрасположенность к определенному поведению, на которую впоследствии накладывается влияние социальной среды [225]. Вклад генетических факторов в черты личности, интересы и познавательные способности, по данным ряда ученых,¹² может быть примерно равным и определять 40-50% индивидуальных различий.

Общий подход к проблеме изучения индивидуальности в отечественной науке был задан работами психологов школы Б.М.Теплова — Н.С.Лейтес, Я.Стреляу, В.Д.Небылицина, А.И.Крупнова, Э.А.Голубевой, В.С.Мерлина и других, в основу которых положены результаты исследований И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева и А.А.Ухтомского. Так, по мнению Э.А.Голубевой (1993), индивидуальность — это собственно психологическая категория, отражающая особенности, отличающие одного человека от другого. Индивидуальность, человеческое разнообразие, безусловно, опосредованы сложной взаимосвязью биологического и социального. Исследования показали (Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес, В.Д.Небылицин, Э.А.Голубева, Я.Стреляу, В.С.Мерлин, В.М.Русалов, А.И.Крупнов, М.С.Егорова и другие), что генетические причины вносят свой вклад в формирование различий таких психологических характеристик, как, например, способности, свойства темперамента. Но в то же время «ген лишь содержит информацию, каким должен быть белок, а строительный материал для этого белка, благодаря которому (материалу) наследственность сможет реализовать свой проект и внести необходимые в этот проект коррективы, должен быть привнесен извне» [86, с. 22]. Именно поэтому, считает В.Т.Бахур, «предположение об одной лишь генетической обусловленности неповторимости, уникальности основ индивидуального «Я» человека, должно быть отброшено, несмотря на то, что генная комбинация при каждом оплодотворении яйцеклетки действительно практически неповторима» [16, с. 41]. А.В.Запорожец (1986), изучая общие закономерности психического развития ребенка, отмечал, что биологические свойства организма и их созревание, не являясь движущей причиной развития, составляют его необходимое условие — не порождая каких-либо новых психологических образований, они на каждой

¹² Loehlin J.C. & Nichols R.C. Heredity, environment, and personality: A study of 850 sets of twins. — Austin: University of Texas Press. — 1976.

возрастной ступени создают лишь специфические предпосылки для приобретения нового опыта. Об этом свидетельствует и Э.В.Ильенков, отмечая, что «предоставленный самому себе организм ребенка так и остался бы чисто биологическим организмом, не будь младенец с первых минут включен в совокупность человеческих отношений. То есть младенец потенциально уже личность» [75, с. 334-335]. Следовательно, в формировании любого свойства, признака, качества индивида, всегда участвует и внешняя среда (А.Г.Асмолов, Д.К.Беляев, Л.Ермолаева-Томина, И.Прусс, Б.Ф.Ломов, Т.А.Думитрашку, В.М.Русалов, Р.Заззо). И, чем длиннее путь «от генов к какому-либо свойству, тем больше возможностей для вмешательства среды. Изменение среды может изменить не только масштабы различий между людьми, но и самую наследуемость», так как «наследственные факторы зачастую дают лишь исходный фон развития, создают лишь возможность возникновения определенных психологических различий. И только в зависимости от влияния конкретной среды, от отношения окружающих к качествам растущего человека эта возможность может реализоваться или нет, исходные генетические различия могут развернуться или быть сведены практически к нулю» [86, с. 22].

Э.Фромм, указывая на взаимосвязь природного и социального в развитии человека, подчеркивал, что «генетически формирование индивидуальности определяется наложением жизненного опыта, индивидуального и социального, на темперамент и физическую конституцию» [196, с. 61]. Им же, в рамках изучения индивидуальных различий, был уточнен смысл понятия «потенциальные возможности». «Понятие потенциальных возможностей, — пишет ученый, — не имеет смысла иначе, как только в связи с вопросом о специфических условиях, необходимых для их актуализации» [196, с. 167]. Система потенциальных возможностей (мы будем понимать ее как потенциал индивидуальности), дифференцируется Э.Фроммом на «важнейшие, главные потенциальные возможности, которые осуществляются при наличии соответствующих условий, и второстепенные потенциальные возможности, которые осуществляются при наличии условий, противных потребностям существования. Как главные, так и второстепенные потенциальные возможности — часть природы организма. Второстепенные потенциальные возможности проявляются с той же необходимостью, как и главные. Развитие потенциальных возможностей, называемых «главными», осуществляется при нормальных условиях, а проявление «второстепенных» потенциальных возможностей осуществляется только при ненормальных, патогенных условиях» [196, с. 167].

По мнению Э.А.Голубевой (1993), и эта точка зрения принципиально важна, категория «индивидуальность» относится к более общим понятиям, чем «личность», так как «разворачивается на нескольких уровнях: биологическом, психологическом, социальном и социокультурном» [30, с.

62]. Исходя из понимания индивидуальности и личности как целостных систем, Э.А.Голубева, обобщая результаты научных исследований, предложила «рассматривать структуру индивидуальности через иерархию структурообразующих признаков — эмоциональность, активность, саморегуляцию и побуждения» [52, с. 8]. Заданная Э.А.Голубевой структура, позволяет увидеть, что именно сочетание индивидуальных особенностей определяет и динамику психической деятельности, и развитие способностей, и поведение человека, и, в том числе, его самооценочную тенденцию. Ведь самооценка не просто результат анализа собственных достоинств и недостатков, она самым тесным образом связана с эмоциональной стороной жизни человека. В.Э.Чудновский подчеркивает, что «нет людей, равнодушных к собственной оценке своего «Я». Глубокие переживания, затрагивающие самое сокровенное в душе, бывают связаны с изменением самооценки. Она непосредственно воздействует на формирование таких качеств, как самоуважение, уверенность в себе, или наоборот, неверие в свои силы и возможности. А эти качества во многом определяют успешность деятельности человека, его жизненную перспективу, раскрытие и формирование его способностей» [202, с. 42].

Все вышесказанное необходимо предполагает обращение к анализу одной из центральных категорий, характеризующих психическое, в качестве которой в отечественной психологии принято рассматривать именно переживание. С.Л.Рубинштейн (1946) отмечал, что своеобразие психического заключается в единстве реального и идеального. «Эти два аспекта, — уточняет он, — всегда представлены в сознании человека в единстве и взаимопроникновении, выступают здесь как переживание и знание. Моментом знания в сознании особенно подчеркивается отношение к внешнему миру, который отражается в психике. Переживание это первично, прежде всего — психический факт, как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни» [162, с. 6]. На эту особенность обращает внимание и Е.В.Шорохова, утверждая, что «сознание это не только знание, но и переживание» [204, с. 257].

Указывая на единство аффекта и интеллекта как на неперемutable условие развития детской личности, Л.С.Выготский (1982) отмечал, что переживание является действительной динамической единицей сознания. Именно в переживании, считал он, отражены, с одной стороны, среда в ее отношении к субъекту, в том, как он переживает эту среду, а с другой — особенности каждой конкретной личности. «Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной

момент среды влияет на развитие ребенка. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту»¹³.

Развивая взгляды предшественников (С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, Л.И.Божович, Э.А.Голубевой), Н.Я.Большунова определяет переживание как то, «в чем индивидуальность обнаруживает сама себя для себя и ограничивает себя от других. Переживание — это то, что структурирует возможности (соматические, социальные, социокультурные) в действительность психологического содержания индивидуальности» [30, с. 62]. Такое понимание сущности переживания позволило автору рассматривать его как особую структурную единицу индивидуальности.

Анализируя современное состояние проблемы субъективных переживаний в психологической науке, В.К.Виллюнас (1990) отмечает, что если в ней накоплено достаточно данных о разных видах и уровнях знания, то многие проблемы, касающиеся переживаний, отражены в виде отрывочных представлений и не подтвержденных гипотез. Доказывая свою точку зрения на необходимость и неизбежность возникновения эмоционального переживания в ходе эволюции, он аргументирует ее тем, что «образы, мысли, идеи не могут существовать без некоторого носителя, субстанции воплощения, и такой субстанцией является субъективное переживание. Именно субъективное переживание является носителем психических образов, а не физиологические процессы, несомненно, хотя и неизвестно как, обеспечивающие возникновение феномена переживания» [45, с. 219].

На особую значимость переживаний именно в ранние периоды детства однозначно указывают эмпирические исследования отечественных и зарубежных ученых (Я.Л.Коломинский, Ф.Е.Василюк, Л.И.Божович, Т.А.Думитрашку, А.М.Прихожан, Э.Фромм, Э.Эриксон, Л.Ковар, К.Роджерс, Д.Добсон, К.Изард, Й.Лангмейер, З.Матейчек). «Самые ранние переживания как бы переплавляются в краеугольные фундаменты детской личности. Именно из этих ранних впечатлений, точнее, из их слияния с врожденными нервными свойствами, и складывается первичная сердцевина характера, первичное ядро личности, костяк его эмоционального и нравственного отношения к жизни» [168, с. 35]. Это положение, считают К.Бютнер и Э.Бадинтер, особенно верно в отношении ранних переживаний негативного характера, которые определяют собою всю последующую жизнь, и для «разрушения» которых потребуется довольно длительный срок [39].

По утверждению Л.И.Божович (1978), характер переживаний несет определенную информацию о структуре мотивационной сферы ребенка.

¹³ Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — С. 207 — 208.

Она отмечает, что, зная особенности мотивационной сферы, можно с большой долей достоверности предсказать характер переживаний субъекта в той или иной ситуации. «Характеристика потребностей и мотивов, присущих данному человеку, вместе с тем является и характеристикой его личности, так как главные источники мотивации — не столько первичные («натуральные») потребности, сколько возникшие в процессе развития высшие формы «опосредованной» мотивации. Развитие, по сути — есть возникновение новых функциональных образований, обладающих собственной мотивирующей силой. Это происходит в том случае, если приобретаемый опыт вступает во взаимодействие с аффективно-потребностной сферой ребенка. Субъект, у которого какая-либо нужда не получила отражения в переживании, не испытывает потребности и не стремится к ее удовлетворению» [27, с. 171-172]. Другими словами, анализ переживаний позволяет обнаружить систему определивших его потребностей и стремлений, а, следовательно, и систему определяющих формирование личности внешних и внутренних обстоятельств, так как именно в переживаниях человек выступает как единая, неделимая система. «Связь событий с мотивами, их личностный смысл непосредственно сигнализируются возникающими эмоциональными переживаниями», — писал А.Н.Леонтьев [99, с. 27]. Только связанные со смыслом эмоции, отмечал А.В.Запорожец (1978), выступают механизмом регуляции действий.

Если иметь в виду значение мотива в формировании самосмысловой сферы личности, то необходимо остановиться на значении понятия «смысл». В социокультурной концепции Б.С.Братуся (1994) смысл понимается как базовая детерминанта развития. Смысл «не может быть навязан извне, преподан как урок для заучивания, это суверенная территория души. Смысл не одномерен, не одноплоскостен, а всегда иерархичен, встроен в некую общую смысловую вертикаль личности. Смысловый уровень регуляции не предписывает, таким образом, готовых рецептов поступков, но вырабатывает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы разными внешними (но едиными по внутренней сути) действиями. Лишь на основе этих принципов впервые появляется возможность оценки и регуляции деятельности со стороны нравственной, смысловой, то есть со стороны того, насколько правомерны с точки зрения этих принципов реально сложившиеся отношения между целями и мотивами, целями и средствами их достижения» [33, с. 32-34].

Близкая по содержательному пониманию трактовка понятия «смысл» дается С.Д.Юдиной (1996). Смысл, пишет она, «заключает в себе отношение субъекта к явлениям и реалиям, обладающим для него значимостью, затрагивающим его эмоциональную сферу и представляющим собой то, что дает возможность осуществить свои стремления, удовлетворить интересы и потребности. Это личностное образование

побуждает, направляет и регулирует действия индивида на пути к реализации цели» [209, с. 78]. Поэтому, считает С.Д.Юдина, очень важно так организовать деятельность и общение, чтобы они были наполнены смыслом для ребенка, несли положительные эмоции, вызванные позитивными переживаниями собственной значимости, и «возвышали» его потребности.

Под потребностями, в широком смысле, понимается «специфическая сила живых организмов, обеспечивающая их связь с внешней средой для самосохранения и саморазвития» [173, с. 72]. Существование человека и его развитие возможны благодаря наличию объектов или предметов, удовлетворяющих его потребности. Предметное содержание потребностей образует мотив конкретной деятельности [99]. Слияние цели и мотива создаст мотивацию. Основной функцией мотива, отмечает В.Г.Леонтьев (1992), является «селекция потребностных побуждений и формирование направленности деятельности. В основе селективной функции лежит оценочный механизм, формирующийся в процессе жизнедеятельности человека. В сформированном оценочном механизме представлена система ценностных ориентаций личности как система эталона селекции» [101, с. 48]. Таким образом, для развития адекватной самооценки на первый план должны выходить побудительная, регуляторная, смысло- и целеобразующая функции мотива. Они составляют содержание мотивации, сводимой к направленности человеческой активности. Как движущую силу поведения человека рассматривают мотивацию Л.И.Божович (1978), В.Г.Асеев (1976), В.С.Мерлин (1971) и ряд других авторов.

Х.Хекхаузен полагает, что именно «мотивация объясняет целенаправленность действия, являясь побуждением к действию под воздействием определенного мотива» и представляет собой «процесс выбора между различными возможными действиями, процесс регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность» [196, с. 34]. Следовательно, обогащение мотивационно-потребностной сферы детей является необходимым психологическим условием как для развития индивидуальности и личности, так и для становления и развития самооценки, обеспечивая содержательное наполнение актов целеполагания.

Результаты психологических исследований (Б.Г.Ананьев, Е.А.Серебрякова, Е.А.Бондаренко, П.Р.Чамата, В.К.Котырло, Е.В.Кучерова, В.С.Манова-Томова, А.А.Рояк, В.М.Слуцкий) показывают, что в процессе развития самооценки переживания несут особую смысловую нагрузку, ибо именно они являются для детей первоисточником знаний о своей ценности как личности. Ценностное отношение дошкольника к себе развивается только при его взаимодействии с другими. Оно как бы вырастает на почве

детских переживаний, возникающих в процессе взаимодействия и под влиянием оценок. Благодаря переживаниям ребенок постоянно что-то открывает, узнает о самом себе.

В работах Е.И.Савонько (1972) и Р.Н.Ибрагимовой (1952) показано, что способность детей к моральной оценке качеств в младшем дошкольном возрасте выступает как оценка поведения других, и только в среднем и старшем дошкольном возрасте она начинает выступать как оценка своего поведения, как самооценка. Е.В.Кучерова отмечает, что в старшем дошкольном возрасте проявление упрямства во всех случаях хорошо осознается ребенком как несправедливые и неправильные стремления, во что бы то ни стало, стоять на своем. Дети, как правило, учитывают последствия своего упрямства и проявляют его чаще к тем взрослым, со стороны которых оно остается безнаказанным, а для самого ребенка — эффективным. Кроме того, замечено, что некоторым детям доставляет огромное удовольствие наблюдать за бессилием взрослых в управлении поведением ребенка, особенно если окружающие смеются в этот момент [93]. Особое значение имеет открытие и осмысливание ребенком своих собственных переживаний, происходящее во второй половине дошкольного детства. Гамма этих переживаний во взаимоотношениях со взрослыми и другими детьми, связанная с выполнением моральных норм, заданий со стороны взрослых, у детей довольно велика: радость и печаль, жалость и злость, огорчение и т.п. Так как ребенку приходится общаться со взрослыми по поводу не только внешних действий, но и своих внутренних состояний и переживаний, то вербальное общение приводит к тому, что ребенок оказывается в ситуации необходимости называния внутренних состояний, а следовательно, отделения их друг от друга и последующего обобщения. Благодаря такой вербализации мыслей, у ребенка возникает понимание своих собственных переживаний и осмысленная ориентировка в них. Это психическое свойство, названное «интеллектуализацией эмоций», Л.С.Выготский рассматривал как ведущее новообразование дошкольника, характеризующее сферу его самосознания на пороге школьного возраста. По мнению ученого, к 6-7 годам обобщение ребенком собственных переживаний достигает высокой степени и выражается в формировании произвольного поведения, которое ребенок начинает регулировать через отношение к нему окружающих. Однако, как показано в исследованиях Е.Е.Кравцовой, выделенные Л.С.Выготским «обобщение переживания» и «интеллектуализация аффекта» как новообразования кризиса семи лет, не совпадают друг с другом и обозначают разные реальности. Так, у старших дошкольников, способных к предвосхищению ситуации, наличествует обобщение переживания, но сама ситуация для них еще несет аффективный смысл. Кризис семи лет освобождает ребенка от дидакта наличной ситуации. Общение, лежащее в основе деятельности, становится произвольным и обеспечивает условия психологического развития в

младшем школьном возрасте. В частности, только в младшем школьном возрасте у ряда детей появляется способность к переосмыслению ситуации — они научаются интеллектуализировать свой аффект [88].

И.И.Чеснокова отмечает, что «значение всякого чувства в отношении себя с самого начала состоит в активной регуляционной роли поведения и различных действий. Так, например, чувство стыда способствует возникновению внутренней тормозной активности, направленной на осуждаемые окружающими побуждения. На этой основе формируется совесть» [200, с. 58]. В целом, интеллектуализация эмоций, осознание желаний и отнесение их к самому себе, осознание действия как способа осуществления этого желания связано с формулированием ребенком цели своего поступка, со способностью сохранить эту цель практически реализовать ее. «Осознание же своих действий, целей своей деятельности и мотивов своего поведения означает, — указывает Е.В.Шорохова, — начало формирования «духовного Я» ребенка» [204, с. 270].

Без переживаний, которые составляют базис ориентировочного компонента, играющего центральную роль в психическом развитии ребенка, невозможно, считал А.В.Залпорожец (1986), его адекватное приобщение к социально значимым явлениям и смыслам. Таким образом, можно сделать вывод о том, что самооценка является компонентом индивидуальности, появляющимся на стыке события и его переживания. При этом именно «положительные переживания, связанные даже с крохотным движением вперед, в тысячу раз лучший стимул к развитию самооценки, чем даже наилучшим образом сформулированное сознание собственных недостатков» [112, с. 26].

Исследование индивидуальности возможно в самых разных аспектах: изучение индивидуальных черт характера, потребностей, способностей, задатков, интересов, темперамента, лабильности, подвижности нервных процессов, силы-слабости нервной системы, мотивационной сферы и т.п. Но не зависимо от аспекта исследования главными показателями индивидуальности являются деятельность и общение субъекта, которые, в свою очередь, служат «условием и средством приобретения нового жизненного опыта, а средством отбора и закрепления этого опыта, превращения его в устойчивый инвариант индивидуальности является переживание» [30, с. 62]. Другими словами, переживания вне деятельности и общения не возникают и, следовательно, именно деятельность и общение служат основным средством развития индивидуальности. Через деятельность и общение мотивация вступает в отношение с задатками, потребностями, темпераментом, что вызывает значимые переживания, которые, в свою очередь, и закрепляются как черты характера, способности и способы регуляции деятельности. Самореализоваться, самоосуществиться, считает Н.Я.Большунова (1995), значит пережить радость от деятельности. Развитие способностей происходит в деятельности, когда ребенок в ней

видит смысл. В свою очередь, смыслопорождение есть переживание собственного «Я» как творца, как ценности, как «самости» (обретение самого себя), поиск и становление которой является одним из основных жизненных смыслов детства [29], и, наконец, как субъекта деятельности и общения. Очевидно, развитие индивидуальности ребенка происходит через появление, становление переживаний в той или иной деятельности и межличностном общении. «Переживая состояния успеха и неуспеха в контексте «самости» и социокультурных отношений, ребенок открывает и актуализирует собственные индивидуально значимые задачи, цели, смыслы, ценности» [30, с. 63], а значит, обогащая, развивая свою самосмысловую сферу.

В системе психологических условий, определяющих развитие эмоционально ценностного отношения ребенка к себе, не менее решающим является характер проявляемой им активности. Но активность ребенка, по мнению ряда ученых (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Г.М.Бреслав, В.Т.Бахур, Я.Л.Коломинский и другие), чаще всего носит стихийный характер и достигает оптимальности случайным, подражательным путем. То есть ребенок сначала действует по образцу поведения взрослых и сверстников и в соответствии с той направленностью, которую взрослый придает его деятельности (через систему оценок, играющих направляющую функцию), активно строит свои отношения с окружающими, проявляя к ним при этом определенные чувства [93; 103; 111; 112; 122]. И лишь на этой, многократно пережитой эмоциональной основе, формируется определенное отношение ребенка к самому себе, его самооценка.

Понятие «активность», принятое в психологии, трактуется как:

- «индивидуальное свойство, отличающее данного индивида с точки зрения интенсивности, продолжительности и частоты выполняемых действий или деятельности любого рода» [182, с. 74];
- «реализация потребностей личности, как поиск предметов потребностей» [139, с. 47];
- «мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью»;¹⁴
- действие, предполагающее некоторую энергетическую затрату и, тем самым, вносящее изменение в существующую ситуацию.¹⁵

Кроме того, «активность» рассматривается как сопряженное понятию «эмоциональность» (А.В.Запорожец, Э.А.Голубева, К.А.Абульханова-Славская, А.И.Крупнов, Ф.Е.Василюк, И.А.Джидарьян, М.Н.Русалова, А.В.Брушлинский). Таким образом, под эмоциональностью, выступающей наряду с активностью одним из системообразующих признаков индивидуальности и личности, понимается «фактически целый

¹⁴ Лейтес Н.С. К вопросу о динамической стороне психической активности //Проблемы дифференциальной психофизиологии. – М.: Педагогика. 1977. Т. 9. – С. 164-179.

¹⁵ Фромм Э. Искусство любить. – М.: Республика, 1992.

конгломерат качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения различных эмоциональных состояний» [124, с. 251]. П.К.Анохин одним из активационных свойств эмоций, благодаря которому все жизненные процессы поддерживаются на некотором оптимальном уровне, считал «эмоциональный тонус» [7, с. 356]. Именно с ним, как показали исследования (В.К.Виллонас, А.В.Залорожец, Ф.Е.Василюк, Б.И.Додонов, К.Изард, И.А.Джидарьян, В.И.Ковалев, Д.Н.Узнадзе и другие), связаны существенные моменты координации деятельности человека, обеспечивающие ее гибкость, перестройку, коррекцию, уход от стереотипов, смену актуальных установок.

В отечественной психологии установлена функциональная зависимость между эмоциональной и мотивационно-потребностной сферами личности. В.К.Виллонас (1990) отмечает, что эмоции представляют собой одну из важнейших форм существования личностного смысла. По мнению Э.А.Голубевой (1993), «эмоциональность — это и черта темперамента, и характеристика индивида со стороны мотивационной сферы» [52, с. 31]. Исследования А.И.Крупнова (1983), А.Е.Ольшанниковой (1977) убедительно показали взаимообусловленность эмоциональности и активности в структуре темперамента. Кроме того, согласно взглядам ряда зарубежных исследователей (А.Н.Вусс, R.Plotin), эмоциональность и уровень активности индивида являются не только взаимосвязанными, но и относятся к числу наиболее наследуемых черт личности.

Основным свойством активности и эмоциональности является их принадлежность субъекту, вне которого они не могут существовать. «Активность, — считает К.А.Абульханова-Славская, — служит «посредником» между элементами системы (деятельностью, общением и т.д.), той необходимой мерой социальных и личных взаимодействий, посредством которой они осуществляются оптимально, с «наименьшими потерями и затратами». Следовательно, «смысловое содержание активности всегда индивидуально» [2, с. 80]. По мнению Э.В.Ильенкова, «личность не только возникает, но и сохраняет себя лишь в постоянном расширении своей активности, в расширении сферы своих взаимоотношений с другими людьми и вещами, эти отношения опосредствующими» [75, с. 357]. Согласно К.А.Абульхановой-Славской, «виды активности — это деятельности; виды эмоциональности — субъективные чувства, отражающие отношение к действительности «в форме непосредственного переживания», которое «позволяет быстро оценить свое внутреннее состояние, возникшую потребность, а также возможности ее удовлетворения в результате уже совершенных действий» [2, с. 96]. Активность и эмоциональность не только предшествуют деятельности (в форме «настроя» и готовности к ее реализации), но и сопровождают ее в течение всего процесса осуществления, придают ей особую личностную значимость, формируют определенные ожидания. Ожидания ребенка как

члена социальной группы по своей психологической природе представляют собой систему установок. Как известно, установка (по Д.Н.Узнадзе) является своеобразной «готовностью к определенной активности» [189]. Для ее возникновения необходимо наличие потребности и соответствующей ее удовлетворению ситуации. Установка личности есть результат ее жизненного опыта, накопленных знаний, мировоззрения, индивидуальных психологических особенностей. В процессе общения у детей формируется предрасположение к проявлению определенных форм активности по отношению к другим людям, к сверстникам. При этом ожидания возникают на основе эмоционально окрашенных представлений и переживаний ребенка по поводу того, как будут, скорее всего, вести себя в тех или иных ситуациях общения с ним другие и как они оценят его самого. Но статус личностного ожидания различные переживания приобретают лишь в том случае, если они включают отрефлексированное (оцененное, проанализированное и осмысленное) ребенком, то есть, отраженное в его самосознании, оценочное отношение к себе других людей. Таким образом, личностные ожидания можно рассматривать как, своего рода, суммарный эмоциональный отклик ребенка на воздействия окружающих, как своеобразный итог всего опыта общения. Личностные ожидания выполняют антиципирующую роль [65; 152]. Они служат своего рода посредниками между ребенком и его социальной микросредой. Благодаря ожиданиям ребенка осуществляется актуализация стереотипов его прошлого опыта общения, и возникают такие переживания, которые являются эмоциональной подготовкой ребенка к новым коммуникативно-деятельностным контактам. То есть ожидания ребенка выполняют важную регулятивную функцию в процессе общения и деятельности, являются необходимым психологическим звеном между притязаниями ребенка и их реализацией. Ведь проявляя активность, ребенок, тем более старший дошкольник, вынужден принимать в расчет ответную реакцию окружающих, в частности сверстников, на его поступки, действия. Обычно дети предвидят, прогнозируют на уровне своих возможностей, положительное или отрицательное отношение к себе сверстников и заранее переживают, примут ли те их в свою игру, или отвергнут, как оценят их [79; 106; 158; 183].

В работах Е.Г.Злобиной (1982), Ю.Б.Гиппенрейтер (1995), А.С.Спиваковской (1986), В.В.Абраменковой (1978) и ряда других авторов, показано, что дифференциация личностных ожиданий непосредственно зависит от тесноты эмоциональных контактов близких взрослых с ребенком и их оценочного отношения к нему. В зависимости от эмоциональной окраски, ожидания бывают тревожными или радостными, оптимистическими. Характер ожиданий зависит также от того, насколько правильно ребенок может предвосхитить, чаще всего на эмоциональном уровне, ситуации и события, которые еще реально не наступили. Такие

ожидания дифференцируются как оправданные или неоправданные. Степень полноты и ясности осознания ожиданий могут характеризовать их как определенные или неопределенные, то есть смутные, противоречивые [43; 46; 65; 74]. Негативные, противоречивые и неоправданные ожидания ребенка представляют собой серьезный «психологический барьер» между ним и его социальным окружением. Они провоцируют у ребенка появление многих социально не одобряемых качеств личности, например, таких как неуверенность, упрямство, нежелание подчиняться каким-либо требованиям и т.п. «Незрелость, инфантильность, поверхностность — все это источники нереалистических, завышенных или искаженных ожиданий, неизбежное крушение которых приводит к стрессам» [167, с. 36].

Удовлетворенность, оценку результата, достижений соотносят с исходными притязаниями личности, которые занимают в структуре активности одно из важнейших мест. Основой формирования активности и, соответственно, притязаний, служит механизм социального сравнения и социально-психологической идентификации. «Человек, чаще всего неосознанно, ориентируется на принятые эталоны, на цели и устремления окружающих, подражательно усваивает эти цели и убежденно принимает их за свои собственные» [2, с. 236]. Следовательно, активность зависит как от внутренних предпосылок, так и от внешних, от их соотношения, дающего различные типы её проявления (нормальная, гипо- и гиперактивность). Так, Дж.Добсон считает, что гиперактивный ребенок легко может заработать комплекс неполноценности и нервно-расстройство, вытекающее из негативного отношения к нему других детей и низкой самооценки [56]. Включенность в активность таких психологических особенностей, как мотивы личности, ее направленность, ценностно-смысловые ориентации, определяет, таким образом, уже собственно психологическую характеристику активности. Преломляясь через «субъективные» особенности и качества человека, осознавая их, социальные оценки выступают для него либо в роли стимула, либо в роли тормоза. Активность, таким образом, охватывая всю сферу социально-психологических взаимодействий субъекта, может быть представлена совокупностью мотивов, их иерархией. То есть, мотивация — это побуждения, которые являются источником активности и определяют её направленность. О.К.Тихомиров, Л.Н.Бабанин, О.Н.Арестова, рассматривая активность на уровне целеобразования, являющегося наряду с рефлексией и идеальным «Я» одним из структурных компонентов самооценки, в том числе, самосознания и самосмысловой сферы личности, представляли ее (активность) как ведущий процесс на пути структурного оформления сознательных и произвольных компонентов регуляции деятельности. «Центральное положение целеполагания в психической регуляции деятельности, — считают авторы, — объясняется его сложным, системным характером: будучи сама по себе основным процессуальным регулятором

деятельности, цель, в свою очередь, является и объектом регуляции: во-первых, со стороны мотивационно-личностных образований, во-вторых, со стороны объективных условий деятельности, носящих внешний характер, в-третьих, со стороны оценки субъектом собственных возможностей, то есть самооценки личности. Цель обладает и самостоятельным психическим статусом, непосредственно переживается субъектом».¹⁶

По данным И.И.Чесноковой (1978), на самых ранних стадиях существования ребенок еще не может различать себя и других, активные и пассивные действия им еще не дифференцируются. Но уже первые игры малыша, считает она, свидетельствуют о первичной дифференциации активной и пассивной роли ребенка в его манипуляциях. В результате этого манипулирования и взаимоотношений со взрослыми начинается процесс постепенного осознания физического «Я» ребенка. В сферу сознания «физического Я» вовлекаются вначале отдельные органы чувств и части тела. Перцептивный и двигательный опыт ребенка приводит его к оценке своих рефлекторных и моторных возможностей. Так, через синтез отдельных представлений у ребенка возникает первичный образ собственного тела и способность владения им в форме произвольных движений, что также свидетельствует о моменте выделения ребенком себя из того пространства, в котором он находится.

Э.В.Лидская отмечает, что обязательным условием адекватной самооценки является правильное представление ребенка о том, какими свойствами должно обладать тело человека, каковы его двигательные возможности и внешние физические характеристики человека в целом.¹⁷ Образ «телесного Я» она рассматривает как комплекс представлений субъекта о взаимном положении и соотношении частей его тела в пространстве, о характеристиках внешности и других проявлениях телесного опыта. Поскольку адекватный компонент самооценки предполагает правильное представление ребенка о внешних характеристиках его тела, а также свойствах и возможностях, то он, несомненно, указывает Э.В.Лидская, является и компонентом общего психического развития, который закладывает фундамент дальнейшего умственного и личностного развития ребенка. Следовательно, необходимо всячески стимулировать и корректировать развитие адекватного и объемного представления ребенка о своем теле. Важно, чтобы ребенок достаточно хорошо ориентировался в понятиях, определяющих части тела, чтобы собственная внешность нравилась ему.

«Образ телесного Я», как объект психологического исследования, считает Р.Бернс, является «одним из важнейших аспектов проблемы

¹⁶ Арсстова О.Н., Бабанин Л.Н., Тихомиров О.К. Возможности анализа уровня притязаний при применении компьютера // Вопросы психологии. - 1992, № 1-2. - С. 152.

¹⁷ Лидская Э.В. Формирование представлений о своем теле у дошкольников. - М.: Роспедагогство, - 1990.

становления Я-концепции на ранних этапах личностного развития», так как «положительная оценка своего внешнего облика в сознании человека и в суждениях окружающих может существенно повлиять на позитивность его Я-концепции и наоборот» [21, с. 118, 97]. По мнению М.О.Мдивани, переживания по поводу «физического Я» субъекта являются базой для зарождения самосознания на ранних этапах онтогенеза. «Физическое Я представляет собой сложный био-социальный комплекс, имеет свою специфику, отличающую его от любого другого аспекта самосознания (Я-духовное, Я-социальное и т.д.) и играет большую роль на протяжении всего жизненного пути личности».¹⁸

Наряду с отграничением тела от окружающего пространства и развитием произвольных движений происходит отграничение ребенка от мира неодушевленных предметов, которые вначале выступают как «простые дополнения движений ребенка, причины его рефлексов» [40, с. 12]. Отграничение себя от мира предметов остается в своеобразной форме — ребенок наделяет внешние предметы особенностями своей сенсорной сферы, приписывает им тот же образ жизни, что и его собственный. По мнению И.И.Чесноковой, действия с окружающими предметами дают ребенку возможность познавать себя как субъекта деятельности и того, что причиной действий является он сам. «Дальнейшее развитие самосознания ребенка идет в направлении отделения им своих действий от себя, которое связано с выделением и оценкой побуждений этих действий, регулированием их во времени. При этом побуждения выражаются в основном в желаниях ребенка» [200, с. 60].

Доказано, что в детском возрасте, когда деятельность еще не достаточно сформирована, когда индивидуальность и личность, ее высшие жизненные потребности находятся в стадии становления, а мотивы не соподчинены, активность может выступать как в функции координатора, так и в функции дезинтегратора развития. Причины ограничения личностной активности, в большинстве случаев, находятся как в области дефицита общения, так и в различных формах его искажения. Активность детей угасает, считает Ю.Б.Гиппенрейтер, когда ее забивает активность родителей. Тотальная критика и постоянные ограничения детской активности неблагоприятно сказываются на детях — в их представлении о себе (образ «Я») начинают преобладать черные краски, негативные характеристики. Отрицательные оценки значимых взрослых вызывают у ребенка негативные переживания, которые становятся причиной формирования неадекватной самооценки. При дефиците общения нарушается нормальное развитие активности, отягощающееся деструкциями психологических состояний, тормозятся все направления

¹⁸ Мдивани М.О. Исследование структуры «физического Я» младших школьников. Автореф. ...канд. психол. наук. — М., 1991. — С. 15.

развития ребенка — эмоциональное, интеллектуальное, деятельностное и другие, активность приобретает «компенсаторный» характер, развивается однобоко в форме большого самолюбия. В связи с этим Э.А.Голубева (1993) к одному из необходимых условий полноценного развития индивидуальности и личности относит «знание о конкретных особенностях эмоциональности и активности, их врожденных и приобретенных предпосылках, а также индивидуально специфических сочетаниях, например, при гипер- или гипозэмоциональности» [52, с. 97]. Оптимальные условия для развития активности и эмоциональности ребенка предполагают максимальное разнообразие форм общения: со сверстниками, со взрослыми, с младшими детьми. Конкретной формой активности, по мнению К.А.Абульхановой-Славской (1991), является самовыражение, которое на ранних этапах онтогенеза проявляется чаще всего в формах «демонстраций». Иначе говоря, пока образ внутреннего «Я» не сформирован, самовыражение находится на стадии чисто внешнего, показного «выражения» самого себя. На основании этого она приходит к выводу о том, что образ, осознание своего «Я», в известном смысле предшествует во времени возникновению самовыражения. «Формирование внутреннего «Я» идет параллельно постоянному внешнему испытанию себя. Получая своеобразный «отклик», подтверждение адекватности своего способа действия, общения, индивид становится более уверенным в себе» [2, с. 100]. Детские неудачи, зачастую, оказываются не причиной, а следствием родительских неудовольствий и разочарований, которые порождают у ребенка неуверенность в своих возможностях. Это случается, когда родительские притязания основаны не на понимании и учете реальных особенностей ребенка, а на неких абстрактных представлениях об идеальном ребенке, которые, к тому же, по данным наших исследований, абсолютно расходятся с представлениями не только самих детей, но и воспитателей. В данном случае закономерным явлением становится «правило обратного действия», так как, считает С.Л.Соловейчик, «чем больше мы желаем идеального в ребенке, тем меньше он удовлетворяет это желание, тем труднее принять ребенка, найти общий язык с ним» [179, с.29].

Подводя краткий итог, мы можем в качестве основных психологических условий развития самосознания в целом и самооценки, в частности, обозначить такие как: *характер семейных и общественных отношений, особенности индивидуальности ребенка*. Влияние данных условий неоднозначно, но опосредовано, то есть биологическое, психологическое, социальное и социокультурное в механизме развития самооценки, как компонента индивидуальности и личности, очень тесно связаны между собой.

ГЛАВА 4.

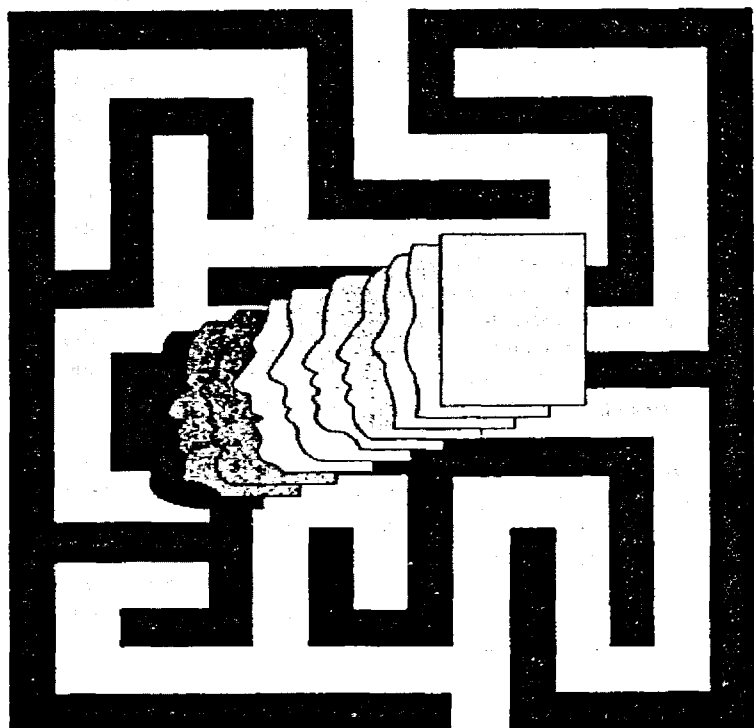
ТИПОЛОГИЯ ДЕПРИВАЦИОННЫХ ФОРМ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Чем больше человек любит самого себя, тем больше он зависит от чужого мнения.

Марк Аврелий

Человек рожден для великих дел, когда у него хватает сил победить себя самого.

Ж.Массильон



Теоретический анализ научных источников позволяет предположить, что во всем многообразии значимых условий существует ряд психологических факторов, генерализованных по своей исходной сущности, совокупность которых составляет систему, реально обеспечивающую адекватное развитие самосознания. Именно система,¹⁹ а не один единственный фактор, способна развертывать процесс становления самосознания личности как целостности и, следовательно, иметь потенциал позитивно направленных компенсаторных возможностей для коррекции форм неадекватности. «Поиск компенсации, — считает В.И.Гарбузов, — естественен. Каждый, кто ущемлен, сознательно или не осознаваемо ищет компенсацию. И компенсация приносит удовлетворение, дает ощущение сатисфакция у обделившей в чем-то судьбы» [49, с.44]. Очевидно, систему психологически значимых условий развития самосознания и его базисного компонента — самооценки, образует следующая триада:

- ☑ мотивационно-потребностный фактор;
- ☑ коммуникативно-деятельностный фактор;
- ☑ фактор индивидуальности.

Самооценка, как компонент индивидуальности и личности, как раз и появляется на стыке функционирования этих факторов. Основным показателем самооценки, значимым на всех уровнях индивидуально-личностного развития, является эмоционально-оценочный, представленный единством двух компонентов: оценки, выполняющей селективную функцию [4], и переживаний, связанных с её получением/принятием, и, тем самым, выполняющих смыслообразующую функцию [25; 47]. Именно благодаря этому показателю факторная триада превращается в единый развивающий ансамбль.

Адекватное функционирование факторной триады возможно только в единстве ее формы и содержания. Под содержанием, соответственно, понимается совокупность внутрифакторных показателей, тогда как форма представляет собой определенный тип развития личности, выступающий в качестве результата факторных тенденций и характеризующийся конкретным, соответствующим развитию, типом самооценки: *адекватной, конфликтной, конформной*. Известно, что крайности в воспитании оказывают искажающее воздействие на формирование черт личности и индивидуальности, а, следовательно, и самооценки субъекта. То есть, деформация личности предопределена нарушениями содержательного аспекта развития. В свою очередь, негативные содержательные изменения опосредствованы наличием деприваций, возникающих вследствие неразрешенности внутрифакторных противоречий. На это указывает и Э.Фромм (1993), отмечая: «Если на пути тенденции к росту и жизнедеятельности встает преграда, то блокированная энергия претерпевает изменение и трансформируется в деструктивную энергию.

¹⁹ Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. — 1975, № 2. — С. 31-45.

Деструктивность – есть результат ущемленной и искаженной в итоге жизни. Те индивидуальные и социальные условия, которые блокируют энергию развития, способствуют превращению этой энергии в деструктивную, которая, в свою очередь, является источником различных проявлений зла» [196, с. 166]. Вероятно, выявив характер депривации, возможно определить фактор, несущий основную конфликтную нагрузку и, следовательно, наметить пути конструктивной компенсации внутрифакторных противоречий, предупреждая, тем самым, появление вторичных изменений в развитии.

§ 1. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ДЕПРИВАЦИОННЫЙ ТИП РАЗВИТИЯ» ЛИЧНОСТИ

В работах Б.И.Додонова, И.А.Джидарьяна, В.С.Магун, Л.И.Божович, Н.Н.Михайлова и других ученых показано, что одно из важнейших условий обеспечения нормального развития ребенка состоит в удовлетворении основных, жизненно важных потребностей. В какой бы сфере жизнедеятельности мы не обращались к рассмотрению потребностей, всегда возникает вопрос о качественной характеристике самого процесса удовлетворения. Для понимания качественных дистинкций в потребностной сфере Э.Фромм (1993) предлагает ввести понятия «*психологической недостаточности*» и противоположное ему — «*психологической избыточности*». Следует отметить, что категория «избыточности» возводится ученым в ранг нормы. Мы позволим себе не согласиться с дуалистическим подходом исследователя, так как обычно в психологии выделяют два вида девиаций, как диаметрально противоположных отклонения от точки отсчета, принятой в качестве исходной «выше» и «ниже» нормативной, то есть — верхняя и нижняя границы предела оптимума. Тем более что в последующих работах Э.Фромм, в своем понимании нормативности, противоречит сам себе следующим высказыванием: «Отклонения от нормы проявляются в результате либо бездеятельности, либо чрезмерной активности» [196, с. 92]. Поэтому, на наш взгляд, в качестве, так называемой, «нормативной меры», то есть некоей точки отсчета²⁰ имеет смысл ввести понятие «психологической достаточности», отражающее оптимальное удовлетворение основной потребности внутри определенного фактора или их совокупности. Достаточный уровень удовлетворения потребности предотвращает возникновение внутрифакторного конфликта. Неадекватная компенсация одних потребностей за счет других, в большинстве случаев (в рамках

²⁰ Естественно, что мы будем рассматривать ее как в некоторой степени унифицированный показатель.

нормального, не отягощенного органическими деструкциями, развития), накладывает определенный отпечаток на развитие как отдельных сфер (гипо- и гиперпроявления), так и на личность в целом [25; 58; 160]. Следовательно, тип развития самооценки, обусловленный недостаточностью или избыточностью удовлетворения одной из ведущих потребностей, может иметь внешнее личностное проявление.

А.В.Запорожец (1986), выдвигая идею амплификации развития психики и личности и рассматривая личность как особое целостное качество, полагал, что структура личности включает в себя две взаимосвязанные подсистемы: отражения и регуляции. Подсистему отражения составляет ряд генетических уровней: перцептивные, воображаемые и умственные действия. Подсистему регуляции — ценности, мотивы и эмоции, развитие которых осуществляется в направлении от узко индивидуальных, фиксированных на собственных биологических нуждах ребенка, к широко социальным, ориентированным на потребности других людей и нравственные нормы. Социальная среда, подчеркивает А.В.Запорожец, является одним из источников развития подсистемы регуляции. В ней «записана» программа того, какие психические особенности должны возникнуть у ребенка, и заданы конкретные средства для «перевода» этих особенностей из фиксированной социальной формы в процессуально индивидуальную. Таким образом, взаимосвязь исходно индивидуального и далее социального в развитии индивидуальности и личности находится в отношении «общее — частное», где, по мнению Майкла Раттера, темперамент, как один из показателей индивидуальности, есть переменная, имеющая важное теоретическое и практическое значение для предсказания нарушений психического развития.²¹ Об этом свидетельствуют и исследования В.И.Гарбузова (1994), который особо отмечает, что темперамент — это один из вариантов природы, формирующий фундаментальные установки, которые определяют «изначальную, врожденную направленность человека, его индивидуальность, равно как и стиль реализации такой направленности» [49, с. 21]. Известно (Р.Н.Ибрагимова, А.А.Ухтомский, В.С.Манова-Томова, В.Г.Норакидзе, Д.Н.Узнадзе, И.С.Кон), что установки формируются с младенчества и в течение всей жизни, и чем раньше, тем обычно они более сильны. «Раз возникнув, установка, как и все прочее, воспринятое человеком, никогда не исчезает» [49, с.30], следовательно, «натура» человека может быть подавлена и установками. Поскольку для ребенка авторитетны родители, а далее — сверстники, то установки, соответственно, внушают и те и другие. Подтверждение правомерности значимости семейных установок в формировании личности ребенка мы находим у Э.Фромма. «Семья, — пишет он, — это своего рода «психологический посредник» общества.

²¹ Rutter M. Introduction //Temperamental differences in infants and young children. Ciba Foundation Symposium, 89. - London: Pitman, 1982.

Поэтому в процессе адаптации к семье ребенок формирует характер, который затем станет основой его адаптации к обществу и решения различных социальных проблем» [196, с. 60]. А характер, по В.И.Гарбузову, это «система взаимосвязанных установок, образующих определенный установочный характерологический радикал. Каковы установки, таков соответственно и характер» [49, с.31]. Родительские установки, в свою очередь, опираются на систему эталонов, которые чаще всего и используются в качестве ориентиров для того, чтобы понять и принять ребенка. И это объяснимо с точки зрения, что «без попыток представить индивидуальность того или иного человека, трудно рассчитывать на установление контактов, взаимопонимание, успешность совместной деятельности» [186, с. 14].

В основе эталона обычно лежит вера в постоянную связь между какими-либо чертами внешности и определенными внутренними качествами. Обнаружив некоторые общие у ребенка с эталоном черты, взрослые склонны приписывать ему и множество других признаков, которые могут наблюдаться у людей подобного рода. Но такое «эталонное» восприятие может сопровождаться необоснованным приумножением как «достоинств» ребенка, так и его «недостатков». «По несуществующим иногда признакам строятся обобщения, отдельные черты кажутся предвестниками тяжелого жизненного пути» [186, с. 14-15]. В отличие от многих других исследователей, Э.Берн (1992) значимость всего социального окружения сужает до размеров семьи, отмечая, что «культуру человека определяет его семья, то есть все то, что он начал впитывать с младенчества» [20, с. 260]. Такое понимание значимости семьи легло в основу классификации личностных типов, представленных в его концепции:

1 тип «выигрывающий» — «это подлинная, автономная личность, живущая в реальном мире. Эта личность — подлинное «Я», которую любят и уважают, которая, собственно, и делает возможными моменты подлинной близости — самые близкие и самые свободные от сценарной предопределенности отношения» [20, с. 337].

2 тип «проигрывающий», проявляющийся в реализации того или иного, присвоенного человеком, жизненного сценария. «Сценарии — это искусственные системы, ограничивающие спонтанные творческие человеческие устремления» [20, с.293], которые, как ярлык, человек осознанно или бессознательно несет на себе.

Э.Берн полагал, что «модель жизненного сценария намечается в ранние детские годы и зависит от ряда условий» [20, с.177], содержательный анализ которых позволяет соотнести их с обозначенными нами в качестве приоритетных, психологическими факторами. Так, на наш взгляд, «подходящее личностное развитие» (по Э.Берну) — есть не что иное, как одно из слагаемых фактора индивидуальности; «решение в детском возрасте» и «убеждающая установка» — показатели

мотивационно-потребностного фактора; «родительские указания», «действительная включенность в какой-то особый метод, несущий успех или неудачу» — это специфика общения и деятельности, которые и составляют содержание коммуникативно-деятельностного фактора. Совершенно справедливо замечание Э.Берна о том, что именно совокупность данных условий опосредует «отношение человека к миру в целом, ко всем, кто его окружает и к себе самому» [20, с. 205]. Но более глубокий анализ типологии жизненных сценариев, представленных исследователем, показывает, что основную функциональную нагрузку он возлагает на родительское программирование. Влияние же остальных условий сведено им до минимума и накладывает незначительный отпечаток на развитие личности. Именно этим, по-видимому, и объясняется фатальность многих, представленных Э.Берном, жизненных сценариев. Такое понимание значимости семьи, на наш взгляд, является ограниченным и не совсем верным, ведь ребенок в процессе развития связан отношениями, деятельностью не только с членами своей семьи, но и с другими людьми. Следовательно, семья есть исходное, но не всегда определяющее условие его личностного развития и речь, в данном случае, должна идти не о фатальной предопределенности и непрерывности линии аномального развития, а о некоторой искаженной ориентации, опосредованной неадекватной родительской проекцией. При этом социально подкрепляемая искаженная ориентация имеет в своем внешнем проявлении две пиковые фазы, одна из которых обычно фиксируется в конце дошкольного детства и проявляется в форме «социально-психологических типажей»; вторая — позднее, в конце юношеского периода или начале зрелости, проявляясь в форме «феноменов социальной проекции». Феномены социальной проекции, таким образом, есть результат «укоренения» в личности типажности, углубления определенного факторного противоречия или их комплекса. Другими словами, социально-психологический типаж отражает первичный дефект депривированного развития, а феномен социальной проекции — вторичный, формирующийся на базе первичного дефекта.

В связи с этим, далее мы будем использовать понятия «социально-психологический типаж» и «феномен социальной проекции», которые, с нашей точки зрения, в большей степени отражают причинно-следственные связи, обусловленные влиянием не того или иного фактора в отдельности, а их действительной совокупностью.

Обращаясь к смысловому наполнению понятия «социально-психологический типаж», мы опирались:

- Во-первых, на семантическую трактовку слова «типаж», данную С.И.Ожеговым (1987), который рассматривал типаж, как —

- 1) Совокупность признаков, в которых обнаруживается какой-нибудь тип (в значении «образ, содержащий характерные, обобщенные черты

какой-нибудь группы людей»). 2) Человек, обладающий такими признаками» [130, с.651].

• Во-вторых, на учение А.А.Ухтомского (2002) о доминанте, в контексте которого им было введено понятие «психологического двойника» — искажающей проекции, заслоняющей реализацию исходно «продуктивного поведения с определенной направленностью действия» [190, с. 107] и свидетельствующей о психическом неблагополучии, формирующемся вследствие доминирующего отрицательного переживания, психической травмы, пережитой ребенком в общении с близкими людьми.

• В-третьих, на понятие «невротический типаж», сформулированное И.Я.Медведевой и Т.Л.Шишовой. В основе формирования невротического типажа, по мнению авторов, лежит определенная «патологическая доминанта (конституциональная, а не вторично приобретенная)»,²² проявляющаяся не в невротической симптоматике, а в сходстве личностной типологии.

Исключительно ценными для введения критерия нормативности и определения смысла понятий «феномен социальной проекции» и «социально-психологический типаж» являются дефиниции «модель хорошего» и «плохого соответствия», представленные в работах Стеллы Чесс и Александра Томаса [225]. «Хорошее соответствие», полагают авторы, есть следствие согласованности требований и ожиданий окружения с возможностями и особенностями индивидуума. «В этом случае психическое развитие и деятельность ребенка, скорее всего, будут здоровыми. «Плохое соответствие» возникает в том случае, когда индивидуум не обладает способностями и свойствами, необходимыми для того, чтобы справиться с требованиями и ожиданиями, которые ему предъявляются окружающими, а окружающие, в свою очередь, не учитывают этих его возможностей. В рамках такого «замкнутого» круга несоответствий вероятность развития поведенческих отклонений у ребенка становится высокой» [225, с. 31].

Известно, что к идентичным результатам искаженного развития могут приводить совершенно различные причины. Этот факт дает нам основание сформулировать рабочее определение понятия «**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИПАЖ**», под которым мы будем подразумевать стереотипизированно-доминирующие во внешнем проявлении определенные поведенческие реакции ребенка, совокупность которых позволяет соотносить их по сходству с нарицательной (как собирательный образ) личностной типологией. Другими словами, типаж — это измененный, посредством неадекватного функционирования единичного фактора или их совокупности, первичный профиль личности. Подобная трансформация происходит за счет чрезмерной фокусировки и

²² Психокоррекция: теория и практика Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П.Добринина, О.Н.Усановой. — М.: НПЦ «Коррекция». 1995. — С. 206.

систематического «взрачивания» какой-либо типологической черты или свойства индивида в отрыве от комплекса его индивидуально-личностных особенностей. В любом случае типажность скрывает истинное лицо ребенка.

«Феномен социальной проекции» мы будем рассматривать как эпигенетически искаженный профиль личности, то есть, культивируемую, не всегда осознанно, но последовательно и устойчиво, извне или изнутри (самостимулирование), заданность поведенческих реакций и личностных качеств человека, проявляемых им в деятельности и общении.

В связи с этим имеет смысл, остановиться на анализе формо-содержательного аспекта каждого из факторов, рассмотреть инвариантность депривационного типа развития и осуществить гипотетическую попытку создания такой модели, которая не только отражала бы основные тенденции в развитии самооценки, но и позволяла обнаружить и своевременно устранить возникшие внутрифакторные противоречия.

Под *депривацией* (от позднелат. *deprivatio* и англ. *Deprivation* — лишение, утрата, потеря), в психологической науке понимается психическое состояние, возникающее вследствие ограничения или не предоставления субъекту возможности для удовлетворения каких-либо потребностей (организма и личности) в течение длительного времени [23; 94; 147]. Очевидно, депривационный — это такой тип индивидуально-личностного развития, динамика которого сопровождается наличием конфликта, обусловленного неудовлетворенностью какой-либо потребности. Исходя из обозначенных нами факторов, депривационный тип развития может быть классифицирован на *мотивационно-потребностную, коммуникативно-деятельностную депривацию и депривацию индивидуальности*. Каждый из представленных видов, в свою очередь, дифференцируется по качественному признаку, отражающему специфику реагирования на определенные воздействия извне — позитивные, негативные, индифферентные, амбивалентные. Именно специфика реагирования является основанием разграничения по форме, конкретизирующегося в проявлении определенного феномена социальной проекции [44]. Такая классификация проявлений депривационного типа развития хотя и достаточно условна, но все же позволяет, на наш взгляд, упорядочить многообразие соподчиненных понятий, характеризующих различные девиации континуума индивидуально-личностного развития и взаимосвязи между ними.

§ 2. ДЕВИАЦИИ В КОНТИНУУМЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Рассмотрим возможные проявления девиаций континуума развития на конкретных примерах, представленных в научной и научно-методической

литературе как «типажи» и «феномены социальной проекции».

МОТИВАЦИОННО-ПОДСОЗНАТЕЛЬНАЯ ДЕЛОВАЯ

Известно, что мотивационная сфера является смысловым центром формирующейся личности и определяет все стороны ее развития. Мотивация, будучи процессом целенаправленной активизации индивида, в своей основе имеет мотив, к которому примыкает цель и установка.

Под целью Б.Ф.Ломов понимал «феномен опережающего отражения, формирование которого основано на антиципации».²³ Цель возникает из потребности, обуславливающей целемоделирующую функцию мотива. По Д.Н.Узнадзе (1997), установка означает устойчивое предрасположение личности к тем или иным формам проявления активности, которые складываются в результате приобретения им субъективного опыта. Мотивы, как важнейшие структурные компоненты индивидуальности и личности, осуществляют детерминацию переживаний субъекта. Таким образом, мотивация, объединяя в себе мотив, цель и установку, представляет собой динамический процесс, в котором согласуются между собой воздействия внешней среды и интересы, потребности, желания личности. При этом именно внешняя среда во многом (но не во всем!) может предопределить характер мотивации.

Взрослый человек, в подавляющем большинстве случаев, действует и поступает так, а не иначе потому, что в результате субъективного присвоения объективного опыта у него сложилась совершенно определенная, отвечающая общественным нормам система мотивов поведения. Собственно, об уровне развития личности судят как раз по тому, насколько человек умеет соразмерять свои желания и стремления с более важными в глазах общества мотивами необходимости, долга, способен ли он поступиться своими интересами ради блага других. Ребенку только предстоит овладеть этим, так как для каждого возрастного этапа существует своя характеристика мотивационной сферы и особая характеристика ее ведущих потребностей. У дошкольника, как указывают А.Н.Леонтьев (1983) и Л.И.Божович (1968, 1978), особенности мотивационной сферы выражаются, во-первых, в появлении новых, по своему строению опосредованных потребностей; во-вторых, в возникновении иерархии потребностей, основанной на этих опосредованных потребностях. То есть характер потребностей зависит от преобладающей на данном возрастном этапе развития деятельности и специфики общения. В первые годы жизни, считает Т.А.Репина, ребенок не осознает мотивы своего поведения и не выстраивает их по степени значимости [158]. Поэтому, как отмечают Т.Лаврентьева и О.Дьяченко, «детям раннего возраста свойственны непосредственность, импульсивность, они находятся «в плену» своих желаний и чувств, легко «заражаются» чувствами других, особенно

²³ Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. - М.: Наука, 1980. - С. 74.

близких» [59, с. 183]. И.И.Чеснокова подчеркивает: «Анализ мотивов различных действий ребенка показывает, что вначале они неустойчивы, ситуативны и подвержены импульсивным изменениям. Усложнение и дифференциация форм взаимодействия ребенка с предметным миром и миром окружающих людей влечет за собой и усложнение внутренне осознанной детерминации поведения ребенка, уменьшает отверженность его мотивов влияниям внешних случайных воздействий» [200, с. 61].

Развитие же самооценки ребенка тесным образом связано с развитием социальных мотивов, определяющих отношение индивида к людям, которое, в свою очередь, базируется на отношении окружающих к нему [154; 201]. Следовательно, основной конфликт внутри мотивационно-потребностного фактора заключается в наличии противоречия между потребностью ребенка в привязанности, в положительных эмоциях, с одной стороны, и невозможностью или неадекватностью реализации этой потребности, с другой стороны. Источники данного конфликта различны, а, значит, они могут привести к разным результатам: деформация эмоционального компонента самосознания склоняется либо к гипосензитивности, либо к гиперсензитивности.

Так, склонность к гипосензитивности имеют дети, характеризующиеся инертностью нервной системы, но иногда подобная реакция возникает и у детей с подвижной нервной системой. При отсутствии эмоционального контакта взрослого с ребенком (эмоциональный голод, эмоциональный вакуум) или преобладании контактов явно негативного характера (психологический прессинг), у ребенка происходит торможение процессов развития мотивационно-потребностной сферы, чувствительность к любым воздействиям блокируется. Г.М.Бреслав (1990) отмечает, что регулярное употребление в процессе воспитания ограничений активности ребенка или других негативных санкций со стороны взрослого (деспотизм, властность, отвержение), равно как и равнодушие, безучастность, сдвигают эмоциональные акценты не столько в сторону негативного полюса, сколько в сторону индифферентности, заторможенности и пассивности. И это положение он подтверждает соответствующими результатами экспериментальных исследований А.Адлера [34, с. 72].

В психолого-педагогической литературе описаны многочисленные примеры, когда не только недостаток, но и избыток тепла и ласки родителей лишает ребенка возможности самостоятельно ориентироваться в направленности и характере эмоциональных отношений окружающих взрослых, что в своих экстремальных формах может приводить ребенка к не насыщаемости основных потребностей, задержке формирования мотивационной сферы, страху перед общением. В реальности такая «сильная любовь к детям» чаще всего соседствует с собственническим чувством родителей по отношению к ребенку, которое проявляется либо во властности и деспотизме, либо, наоборот, — в потакании,

вседозволенности. В любом случае эгоцентрическое чувство мешает родителю увидеть индивидуальность ребенка, понять его истинные потребности, нужды. «Дети, растущие под строгим надзором неумолимого судьи, становятся либо безвольными автоматами, либо ожесточенными борцами за свои права, проводящими всю жизнь в конфликтах с самим собой и с окружающим миром. Однако дети, которые не знают много закона, кроме «Я хочу», становятся рабами своих страстей. В обоих случаях дети вырастают несвободными. Ни те, ни другие не в состоянии поддерживать общество в сколько-нибудь приличном состоянии» — подчеркивает Дж.Добсон.²⁴ Последствия чрезмерно позитивного эмоционального контакта со стороны взрослых с ребенком могут варьироваться в нескольких направлениях: ребенок либо «задыхается» от избытка родительской любви, но в силу своих природных особенностей не имеет возможности противостоять ей и поддается, смиряется с существующим положением; либо у него (чаще всего это дети с сильной нервной системой), вследствие «пресыщения родительской любовью», повышается толерантность; либо поведенческие реакции ребенка склоняются к так называемым «тихим» или «громким» протестам, выражающимся в скрытых или демонстративных проявлениях конфликта.

Таким образом, характер эмоционально-неадекватных отношений взрослого с ребенком, имеющим тенденцию к гипосензитивности, может провоцировать появление определенного типажа, характеризующегося преимущественно несформированной или заниженной самооценкой:

«Маленький раб» — это забитый покорный ребенок, с заниженной самооценкой и несформированным уровнем притязаний, что проявляется в неумении делать собственный осмысленный выбор, в отсутствии интеллектуальной и волевой самостоятельности. У такого ребенка превалируют обязанности при почти полном отсутствии прав [112; 133].

«Кукла» — идеально послушный ребенок с заниженными притязаниями и несформированной или заниженной самооценкой, у которого отмечается полное отсутствие критичности и собственной позиции. Для такого ребенка свойственно пассивное принятие окружающей среды, существующих отношений, слепое подражание любому образцу, обладающему наибольшей силой давления или психического принуждения [39; 41; 77; 94; 110; 156; 175]. В терминологии Л.Ковара (1979) данный типаж носит специфическое название «ребенок-марионетка», а З.Матейчек (1992) называет его — «калачом». Несмотря на различие в названии типажа, его сущность описывается разными авторами совершенно одинаково. З.Матейчек дает следующую характеристику такому ребенку: «Он ничего особенного не хочет, ни к чему не стремится, там, где его оставишь, там и найдешь. Ничего не вызывает его интереса. В

²⁴ Добсон Дж. Непослушный ребенок: Практическое руководство для родителей. — М.: Пенаты, 1992. — С. 74.

игру других детей он не вступает, пока его не затянут. У него нет мужества и жажды детских приключений, тяги к открытиям мира вещей и природных явлений, ему не интересны ни физические упражнения, ни технические умения, ни отношения между людьми» [114, с.169]. И.Я.Медведева и Т.Л.Шишова описывают его так: «Кукле» скажешь «иди» — идет. Скажешь «садись» — садится. А не скажешь — так и будет стоять» [116, с.30].

Исследователи едины во мнении, что данный типаж — продукт нездоровых крайностей в воспитании: либо чрезмерно мягкого, все дозволяющего, либо противоположного ему — предельно жестокого, директивно контролирующего. «Необоснованный контроль, равно как и полное отсутствие требовательности, позволяет нам получить человека, полностью лишённого собственной инициативы, не способного мобилизовать энергию для достижения цели. В результате — безликая покорность и отсутствие всякого стремления» [39, с. 37]. Источником развития этого типажа довольно часто является и, так называемое, «эмоциональное пресыщение», возникающее у ребенка в связи с избытком положительных эмоций со стороны взрослых, с потоком которых он не может справиться. Подобная ситуация возникает в семьях, воспитывающих одного ребенка. Такие случаи в психологической практике именуются «синдромом единственного ребенка» [110; 116; 180]. Истинные потребности и наклонности ребенка отходят на второй план, их заслоняет стремление родителей устроить его жизнь по своему разумению. Гиперопека, когда родители окружают ребенка излишней заботой, и их активность (или одного из них), которая превалирует над активностью ребенка, приводит к тому, что малыш «как бы становится полномочным представителем родителя, выступает в роли выразителя его желаний и стремлений» [41, с. 27]. Но еще Д.Б.Элькониным было доказано, что «эмоциональность ситуации и активность самого ребенка в ней взаимно связаны друг с другом» [206, с. 97].

«Маменькин сынок (дочка)» — это ребенок с несформированными притязаниями и самооценкой, блокирование в развитии которых наступает вследствие слияния материнского и детского «Я». Возникновение этого феномена чаще всего обусловлено симбиотическими отношениями между ребенком и родителем.

Термин «симбиоз» используется в психологии для обозначения таких взаимоотношений между людьми, которые характеризуются глубокой душевной близостью, требованием синтонности (чувствуй, поступай как я), тотальным взаимным контролем психической жизни другого (поступай только так, иначе ты сделаешь мне больно). Взаимная поглощенность друг другом означает, что между матерью и ребенком нет автономии, нет суверенности, нет двух жизней, все общее: мысли, чувства, дела, мечты — одна жизнь. Симбиотические взаимоотношения ребенка и матери Л.Ковар (1979) определяет как отношения типа «хозяин — раб». «Это оковы,

которые таят в себе рабство для обоих. Он — хозяин, она — прислуга. Его тревожная мать никогда не покидает его, не давая ему возможности что-либо самостоятельно предпринимать, пробовать самостоятельно решать разнообразные задачи: ходьба, изучение своего тела, туалет, принятие пищи, игры с ровесниками, выражение собственных мыслей и чувств. Он навсегда становится придатком своей матери, ноющим и требующим, и она полностью этим довольна. Но, следуя диалектике взаимоотношений, мы видим, что отношения «хозяин-раб» инверсируются: хозяин, в конечном счете, становится рабом своего раба. То есть ребенок является не только «хозяином» и «любимчиком», но также «рабом» капризов своей матери и заведенного в доме порядка. Тесные отношения с матерью усиливают его тревожность и лишают опыта взаимоотношений с другими. Он никогда не будет принят ровесниками» [220, с. 21]. И далее, «если все же, в конце концов, он приспособливается к ним, то это происходит слишком поздно, и ровесники оставляют его далеко позади. В обществе с делением людей по возрасту это может оказаться губительным для него. Он может начать искать подчинения или, наоборот, быть одержимым стремлением к независимости, которое становится его ведущим мотивом» [220, с. 8]. Прогнозируя последствия длительного симбиоза, Л.Ковар отмечает, что если взаимозависимые отношения с матерью по каким-либо причинам обрываются, то такой ребенок становится одиноким и изолированным в среде своих сверстников, либо настойчиво добивается взаимоотношений с другими людьми.

Анализируя сущность психологического симбиоза в контексте теории любви, Э.Фромм (1993) показал, что симбиоз есть одна из незрелых форм любви, которая может носить активный и пассивный характер. Пассивной формой симбиотического единения является подчинение или, используя предложенный Э.Фроммом, клинический термин, мазохизм. Личность мазохистского типа, считает он, как бы становится неотъемлемой частью другой личности, которая направляет ее, руководит и защищает, является ее жизнью и «кислородом». Активной формой симбиотического слияния является господство или, пользуясь парной терминологией Э.Фромма, садизм. Личность садистского типа превращает другого человека в свою неотъемлемую часть. Она возвышается и усиливается, инкорпорируя другую личность, которая ей поклоняется. Садист зависит от подчиненной ему личности в той же мере, в какой эта последняя зависит от него; они просто не могут жить друг без друга. В противоположность симбиозу, истинная (по Э.Фромму, «зрелая») «любовь, есть единение, в котором сохраняются целостность и индивидуальность каждого» [196, с. 95].

Инициатором симбиотических отношений может выступать не только родитель, но и ребенок. Так ведут себя дети с определенным типом темперамента (слабая и инертная нервная система). Гиперсензитивным детям свойственен постоянно повышенный уровень тревоги, который

может проявляться уже в младенчестве. Основной фон настроения такого ребенка — негативный, он чаще бывает недоволен, раздражен и испуган и реже весел и спокоен. И чем беднее событиями его жизнь, тем комфортнее он себя чувствует. Именно из такого малыша, считает А.Я.Варга (1989), вырастает «ребенок-мимоза» — один из типажей, формирующихся при наличии у ребенка тенденции к гиперсензитивности и недоучета этого личностного показателя в его социальном окружении.

Таким образом, противоположным по симптоматике предыдущему виду мотивационно-потребностной депривации, является гиперсензитивность, т.е. повышенная чувствительность к малейшим изменениям в социальном окружении и характере межличностных отношений. Повышенная чувствительность и реактивность могут выступать и как показатели гиперкомпенсации, «отторгивания» ребенка в ответ на неблагоприятное воздействие социума.

«Природа» одних детей (сильный уравновешенный подвижный; сильный неуравновешенный тип ВНД, экстраверты), реагируя на негативное (куда входят и чрезмерно положительные эмоциональные контакты, и амбивалентные), или безразличное отношение к себе окружающих, начинает бунтовать, сопротивляться, искать выхода из этого порочного круга. Но для достижения цели у детей недостаточно опыта и средств. Поэтому они, чаще всего, используют более доступные способы сохранения своего Я: защиту или нападение, которые могут выражаться в агрессивности, конфликтности и других асоциальных проявлениях. «Пытаясь добиться от матери свободы, ребенок может даже попытаться оборвать все свои взаимоотношения. В крайнем случае, он спрячется за стену «параноидальной» фантазии и станет абсолютно невосприимчивым к чужой оценке. Такой ребенок воображает себя единственным вершителем судеб мира» [220, с. 22]. В случае, когда чувствительность и сверхчувствительность составляют основные черты нервной и психической конституции ребенка и он «не может по своей воле, желанию, решению или любому другому психическому движению, избавиться от данного свойства или подавить его в себе», то любые «принудительные меры вызывают еще большее напряжение и волнение, более того, они отнимают у ребенка уверенность, ослабляют нервную систему, вместо того, чтобы укреплять ее» [114, с. 166]. Такие дети (слабый, инертный тип ВНД) обычно вырабатывают специфические приспособительные реакции. В первом случае (гиперсензитивность при сильном типе нервной системы) формируются такие типажы, как «монарх», «клоун», «пугало», «кумир»; во втором (гиперсензитивность при слабом типе нервной системы) — «неженка», «мимоза», «тихоня», «скопидом». Подобные примеры в достаточном количестве представлены в психолого-педагогической литературе (Л.С.Ковар, В.Т.Бахур, Э.Берн, С.Л.Соловейчик, А.Я.Варга, З.Матейчек, В.Е.Каган, Е.В.Субботский).

«Монарх» (в терминологии Л.Ковара (1979) — «маленький властелин»; по И.Я.Медведевой и Т.Л.Шишовой (1994) — «тиран-неумейка») — это ребенок, характеризующийся завышенными притязаниями и самооценкой. И.Я.Медведева и Т.Л.Шишова, давая описание этого типажа, отмечают, что «тирану-неумейке» свойственна излишняя самостоятельность, полная свобода выбора, предоставленная родителями, «в том числе и выбора непосильного, не по возрасту. У такого ребенка «прав» больше, чем «обязанностей» и он «растет своенравным и инфантильным» [116, с. 39]. То есть отношения с ребенком, характеризующиеся вседозволенностью со стороны взрослых, закономерно приводят к потере контроля над его поведением, что способствует снижению уровня его самодисциплины. З.Матейчек считает, что такой ребенок «своеобразно действует людям на нервы. Определения, уточняющие это понятие, еще более подчеркивают его негативный смысл: дерзкий, противный, избалованный. Это продукт своеобразно любвеобильного, восхваляющего и обожествляющего воспитания, единственной и непосредственной целью которого видится благополучие ребенка. Но только здесь лучшее ему — в ущерб другим» [114, с. 167 — 168]. Самостоятельность ребенка-«монарха» чаще всего чрезмерна и несет эгоистические черты, ведь «он требует для себя сверх меры, ведет себя властно и умеет устроить грандиозный скандал, если родители или добрые бабушка с дедушкой не могут моментально выполнить его требования» [114, с. 167]. Л.Ковар отмечает, что даже если такой ребенок внешне и выглядит «верховодом», то на самом деле он очень одинок и изолирован. Впоследствии минимально ограниченная самостоятельность и независимость ребенка способствуют появлению демонстративности (экзгибционизм) в его поведении, которое, в свою очередь, сопряжено с оттенком негативизма и направлено на привлечение внимания. Если негативизм и «самостоятельность» усиливаются, «ребенок может даже проявлять насилие по отношению к ровесникам и другим взрослым (педагогам, близким родственникам)» [220, с. 24]. И далее: «Жизнь его — сплошная битва. Он не видит, что его желания ограничивают потребности других, что он наносит людям вред. Он твердо стоит на позиции поиска ежеминутного благополучия для себя. С людьми, окружающими его, он обращается не иначе, как с верноподданными» [220, с. 32].

«Клоун» — ребенок, имеющий завышенные притязания и несформированную самооценку. Это — «демонстративно-дурашливый ребенок, постоянно мешающий другим, но, при всей своей несдержанности, он не агрессивен, а, напротив, — добродушен».²⁵

«Кумир» — это ребенок, имеющий заниженную самооценку и завышенный уровень притязаний, проявляющийся в не насыщаемости

²⁵ Психокоррекция: теория и практика. Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П.Добринина, О.Н.Усановой. — М.: НПЦ «Коррекция», 1995. — С. 32.

потребности эмоционально-позитивного подтверждения собственной исключительности. Неутолимая жажда всеобщей любви к нему — основа формирования данного типажа. Если окружающие не восхищаются им, не выражают к нему особых знаков внимания и расположения, то они рассматриваются «кумиром» как «пустое место» [31; 39; 42; 114].

«Пугало» — ребенок с завышенной самооценкой и несформированными притязаниями. Он не знает, чего хочет в данный момент и что ему заблагорассудится через пять минут. Он остро нуждается в сочувствии и внимании, без них он просто «задыхается». Для него характерна на фоне повышенной возбудимости относительно быстрая отходчивость. Его агрессия направлена чаще всего во вне и замыкается на родных и близких [94; 116; 146].

«Неженка» — ребенок с заниженными притязаниями и несформированной самооценкой. Это «сверхчувствительный, впечатлительный, ранимый ребенок, хрупкое создание. Такому ребенку априори отведена роль жертвы. У него недостает витальной силы для сопротивления, он астеничен, не амбициозен и с готовностью угождает сильному».²⁶

«Тихоня» — ребенок с несформированным уровнем притязаний и заниженной самооценкой. Это очень сложный, противоречивый типаж, к которому в качестве доминирующей характеристики подходит народное выражение «в тихом омуте...». Ребенок «тихоня» непредсказуем, никогда не знаешь чего от него можно ожидать, он живет сиюминутными потребностями [87; 94; 146]. Его эмоциональные контакты осуществляются как бы «исподтишка», чем и удивляют, и обескураживают окружающих.

«Скопидом» — сверхобидчивый ребенок, характеризующийся завышенной самооценкой и заниженным уровнем притязаний. Он «копит обиды, как скряга деньги. Для него характерно мрачное, брюзгливое настроение. Он жаждет похвалы и участия и одновременно избегает их».²⁷

Таким образом, наиболее характерными признаками наличия конфликта внутри мотивационно-потребностного фактора являются, с одной стороны, повышенная тревожность ребенка, чрезмерная плаксивость; с другой — агрессивность, аффективность либо индифферентность и пассивность. При этом, поведенческие различия заключаются в типе чувствительности: агрессивность гиперсензитивных детей со слабой нервной системой сконцентрирована преимущественно в рамках интимного круга, то есть, направлена либо на себя, либо на очень близких им людей; агрессивные тенденции гиперсензитивных детей с сильным типом нервной системы направлены во вне — на чужих, иногда случайных людей, именно там они ищут необходимых стимулов. У детей с тенденцией к

²⁶ Психокоррекция: теория и практика. /Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П.Добринина, О.Н.Усаевой. — М.: НПЦ «Коррекция», 1995. — С. 206.

²⁷ Там же: — С. 205.

гипосензитивности агрессивность практически отсутствует. Как показывает практика, у гипосензитивных детей «конфликт между противоречивыми стремлениями оборачивается отказом от любых стремлений. Ущемление интересов ребенка ведет к потере всяких интересов, неудовлетворение основных потребностей — к снижению уровня этих потребностей. Завышенные или непоследовательные требования взрослых к ребенку часто приводят к апатии, вялости, безынициативности последнего» [87, с. 35]. «Не подавлять чувствительность, а разумно ее пестовать, облагораживать и вести к высшим, более зрелым формам» — вот, по мнению З.Матейчека, основная воспитательная цель [114, с. 167].

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ДЕЛЛИВАЦИЯ

Деятельность и общение не только теснейшим образом связаны между собой, но и выполняют особую функциональную нагрузку в развитии личности ребенка и становлении его самооценки. На тесную взаимосвязь общения и деятельности с мотивационно-потребностной сферой указывает и А.Н.Леонтьев (1971, 1983). Он отмечает, что эффективность любой деятельности зависит как от ее исполнительской стороны — способов и средств осуществления, так и от мотивационной стороны, т.е. тех целей и мотивов, ради которых деятельность осуществляется.

В работах Б.Ф.Ломова (1979) и В.Н.Мясищевой (1995), посвященных проблеме общения, показано, что межличностные отношения являются не только основанием одной из главных человеческих потребностей, они, в то же время, определяют развитие и многих других потребностей. Все это дает возможность предположить, что причины конфликта, возникающего внутри коммуникативно-деятельностного фактора, чаще всего являются следствием неразрешенного противоречия внутри мотивационно-потребностного. А существенные деформации, которые претерпевает самооценка, могут быть обострены конфликтом внутри коммуникативно-деятельностного фактора, причина которого состоит в возникновении противоречия между потребностью ребенка в деятельности и общении и невозможностью ее реализации вследствие отсутствия соответствующего опыта или его искажения. Как указывает З.Матейчек, одна из основных психических потребностей ребенка — потребность в мире, полном смысла, реализуемая в деятельности и общении, которые важны сами по себе как эмоционально ценное переживание. Если эта смысловая потребность удовлетворяется недостаточно, то ребенок «начинает отставать в развитии или находится под серьезной угрозой такого отставания не только потому, что взрослые не умеют обеспечить его достаточным количеством импульсов, необходимых для дальнейшего движения вперед, но и потому, что воспитатели не умеют совершенно точно отгадать, какой должен быть расклад должных импульсов, каков их набор, каких больше, каких меньше в

соответствии с интересами и потребностями именно этого индивидуального ребенка (и вдобавок в пору, когда эта индивидуальность еще только заявляет о себе)» [114, с.108].

Противоречие, содержащееся внутри коммуникативно-деятельностного фактора и не нашедшее адекватных средств разрешения, оказывает деформирующее воздействие на волевой компонент самосознания и компенсируется в двух направлениях: либо за счет интенсификации деятельности и общения (чаще всего с взрослыми); либо за счет психологического отчуждения, дистанцирования, то есть, «свертывания» деятельности и самоограничение межличностных контактов. В первом случае искажение активности, как показателя волевого компонента, склоняется в сторону гиперактивности; во втором — к гипоактивности или, используя собственно психологическую терминологию Э.Блейлера и Л.Ковара, к аутично подобному развитию [22; 220].

Степень активности во многом зависит от свойств и качеств нервной системы. Так, гиперактивные дети могут отличаться ослабленной нервной системой. Но, довольно часто, указывает З.Матейчек, повышенная активность возникает вследствие недостаточного поступления импульсов. «Это означает, что ребенок, при серьезной нехватке в своем окружении смысловых эмоциональных и социальных импульсов, сам проявляет лихорадочное стремление к их получению ярко выраженным беспокойным, не сосредоточенным поведением» [114, с. 176]. По мнению Я.Стрелку (1982), существует два типа гиперактивности. Первый тип характеризуется тем, что повышение активности ребенка замыкается преимущественно вокруг самого себя. Для второго типа наиболее показательным является распространение его активности на значительные «социальные» пространства.

Организация деятельности и общения ребенка на примитивном, не соответствующем возрасту уровне, или подмена опыта общения со сверстниками общением со взрослыми, даже при наличии эмоционально положительного фона, может приводить к совершенно различным результатам в развитии детей. Например, когда в общении с ребенком родители полностью берут на себя труд понимания, когда они живут интересами, помыслами ребенка, чутко следуя любому движению его души, но при этом у ребенка отсутствует опыт общения со сверстниками, развитие, по данным ряда исследователей (Л.С.Славина, Т.М.Титаренко, З.Матейчек, Л.С.Ковар, В.В.Лебединский), может принимать самые разнообразные неблагоприятные формы. Для детей, имеющих склонность к гиперактивности, свойственно наличие так называемого «эффекта прилипалы», проявляющегося в стремлении реализовать потребность в признании за счет постоянного поиска «мишени межличностного контакта». Такой мишенью, чаще всего, служит каждый взрослый, оказавшийся в поле зрения ребенка и положительно настроенный на контакт с ним,

неосознанно принимающий, обычно в начале взаимодействия, позицию комплиментарного партнера. «В общении таких детей с окружающими бросается в глаза назойливость и неутолимая потребность любви и внимания. Проявления чувств характеризуются, с одной стороны, бедностью, а с другой, острой аффективной окрашенностью. Этим детям свойственны взрывы эмоций — бурной радости, гнева, и отсутствие глубоких, устойчивых чувств» [147, с. 46]. В дальнейшем отношения между ребенком и взрослым могут развиваться в одном из двух направлений:

➤ Либо по типу «игр», которые Э.Берн (1992) противопоставлял открытому общению, так как игры не способствуют развитию личности, а ведут к упрочению тех негативных тенденций, которые уже имеются в ней.

➤ Либо к прекращению или избеганию всяких отношений со стороны взрослого, так как для утверждения своих притязаний на признание ребенок использует неадекватные способы взаимодействия (назойливость, чрезмерное использование тактильных контактов), являющиеся результатом низкого уровня деятельности и общения.

В каком бы из двух направлений не разворачивалась динамика отношений, все равно происходит закрепление деформированной самооценки, являющейся вполне достаточной причиной для социальной дезадаптации и возникновения аутизма. Данные о сверх общительности и назойливости в установлении контактов у некоторых «отвергаемых» детей представлены в работах Р.А.Максимовой, Я.Л.Коломинского, В.С.Ротенберга и В.В.Аршавского, Т.М.Титаренко.

Во взаимоотношениях со сверстниками «эффект прилипалы» проявляется еще более специфично — в форме «скрытой» дружбы с ребенком «лидером», о которой последний может даже и не подозревать. Ребенок-прилипала совершенно неосознанно одну сторону своей двойственной самооценки — признание успеха — как бы воплощает в другом, действительно удачливом сверстнике, рассматривая этого другого как часть самого себя и, благодаря этому, начинает чувствовать большую уверенность в себе, обретает ту защищенность, которую не обеспечили ему родители. «Вред такой дружбы состоит в том, что, во-первых, она закрепляет неправильно складывающуюся самооценку ребенка; во-вторых, лишает его нормальных, полноценных и равноправных взаимоотношений с другими сверстниками» [146, с.25].

В деятельностном аспекте гиперактивность чаще всего проявляется в следующих типажах:

«Звезда» — это ребенок, имеющий завышенную самооценку и низкий уровень притязаний как следствие удовлетворения родительского честолюбия. З.Матейчек (1992), анализируя причины появления подобного типажа, считает, что родители, неправомерно культивирующие развитие каких-либо способностей ребенка, требующие от него выдающихся

достижений, чаще всего, таким образом стремятся реализовать собственные потребности в общественном признании. Соблазн успеха, перед которым они не могут устоять, и игнорирование многих, собственно детских видов деятельности, в первую очередь, разрушительно действует на их ребенка — возникает угроза одностороннего развития способностей и ограничение его самобытности. «Успех искушает личность еще незрелую, незакаленную, наивную детскую. И не удивительно, что в результате возникает такое же незрелое, детское, наивное представление: наша маленькая звезда воображает, что она все умеет, и воспринимает аплодисменты, как обязательное воздаяние почестей ее совершенствам. Если у нашей звезды укоренится представление, что она умеет делать что-то необыкновенное, то уже сделан шаг к убеждению — ей все дозволено. И тогда в обязанность добрых бабушек и тетушек входит не только восхищение маленькой звездой, но и обслуживание. Естественно, что обслуживанием и восхищением заняты и родители. Теперь они обязаны подготавливать дальнейшие успехи своему чаду, и горе, если им это не удастся» [114, с.163].

«Злодей поневоле» — это ребенок с агрессивно направленным во вне типом защиты своего «Я», имеющий эгоцентрическую направленность. Для его «Я-концепции» характерными показателями являются завышенный уровень притязаний и завышенная самооценка. Такой ребенок не обучен пониманию других детей, не способен учитывать и разделять их интересы, быть не во всем первым, не самым любимым всеми. Он отстаивает право на признание среди сверстников преимущественно с помощью кулаков [39; 41; 156; 175].

«Лентяй» — ребенок с завышенной самооценкой, но несформированным уровнем притязаний. Он живет в ореоле самодовольства и искаженной самодостаточности: «Я умный, способный, но не хочу ничего делать. Вы еще не знаете меня. Я и не такое могу. Только это вам не дано увидеть». Результативность других ведет к возникновению у него аффекта неадекватности, проявляющегося в повышенной конфликтности и неприятием или отрицанием успехов тех, кто их реально достиг [42; 50].

На противоположном конце гипотетической кривой, отражающей степень активности, можно выделить значительную долю детей с менее чуткой и возбудимой от природы нервной системой. Это, так называемая, «относительная зона риска». В феноменальном же аспекте нас более интересует та небольшая группа детей, которая характеризуется, как и в предыдущем случае, нехваткой внешних импульсов, что собственно и является основной причиной гипoaктивности как следствия девиации континуума развития. Эта особая категория детей, реагирующих «на такую нехватку снижением потребности в стимуляции, и внешне это выражается в апатии, подавленности, медлительности» [114, с. 177].

Обращаясь к рассмотрению характеристики гипоактивности, возникающей как следствие неразрешенного конфликта внутри коммуникативно-деятельностного фактора, мы будем опираться на представленную в психолого-педагогической литературе категорию аутичности. Анализируя ее специфику, мы будем иметь в виду не медицинский диагноз, а особое поведение детей, напоминающее собой больных с аутическим синдромом, которое в дальнейшем будем именовать «аутично подобным развитием».

Индивиду с аутично подобным развитием свойственны психическая и коммуникативная пассивность, чрезмерное снижение потребности в совместной деятельности, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, ранимость в контактах со средой в целом, ипохондричность, погружение в мир собственных переживаний». Дети с аутично подобным поведением проявляют свои особенности в повседневной жизни и их можно обнаружить путем наблюдения. Л.Ковар дает следующее описание аутично подобного развития: «Лишенный личностного общения, ребенок оказывается не в состоянии развивать свои навыки и Я-концепцию. Он никогда психологически не минует стадию младенчества, его стремления к нежности и телесному контакту так и не будут удовлетворены. Не испытывая доверия к другим людям, он редко использует для общения с ними речь, которая является признаком перехода на стадию детства» [220, с. 20]. Для аутично подобного развития специфическими характеристиками личности являются застенчивость и замкнутость, которые, собственно, и являются показателями принадлежности к соответствующему типу.

«Застенчивый ребенок» — это ребенок с заниженной самооценкой и несформированным уровнем притязаний. Застенчивость, считает Ф.Зимбардо, представляет собой «симптом существования порочных культурных ценностей и социальной практики, которые сводят до минимума качество человеческой жизни» [69, с. 247]. Застенчивость, по К.К.Платонову (1965), это своеобразная болезнь людей, особенно тех, которые, по какой-либо причине, негативно воздействуют на эмоции ребенка и от которых, по его мнению, исходит какая-то эмоциональная угроза. Застенчивые люди отличаются нетерпимостью к другим и, в то же время, сниженным самоуважением. По данным Ф.Зимбардо, застенчивость родителей жестко коррелирует с застенчивостью детей и низким самоуважением. «Люди с низким самоуважением более пассивны, менее популярны, страдают предубеждениями. Они сверхчувствительны к отрицательной критике, полагая, что она задевает их неадекватность. Но даже самая позитивная обратная связь не всегда поднимает самоуважение» таких людей, и они «могут сохранять личное представление о себе, даже если оно резко расходится с реальностью. Даже самые талантливые и интеллигентные люди, имея низкое самоуважение,

становятся худшими врагами самим себе» [69, с. 171], то есть конфликт постепенно смещается в сторону индивидуальности. Застенчивость вырастает на почве недостигаемости социальных достижений. «Дети чувствуют, что отношение к ним и даже родительская любовь, зависят от их социальных достижений. Они должны доказать себе, что заслуживают места под солнцем, где успех редок и награды раздаются умеренно, а неудачи преувеличиваются линзой стыда. В генерирующем застенчивость социуме не принято поощрять детей за открытое выражение своих идей или чувств, поэтому им не позволяют адекватно общаться со взрослыми или свободно играть со сверстниками. Они учатся жить в своем мире, оставаясь наедине со своими мыслями» [69, с. 246].

«Замкнутый ребенок» характеризуется наличием заниженной самооценки и соответствующих притязаний. Замкнутость рассматривается исследователями как не расположенность к общению с другими. Проблема замкнутости, по мнению Ф.Зимбардо (1995) и К.К.Платонова (1965), не просто проблема отсутствия навыков общения, но, на более фундаментальном уровне, результат неверного представления о природе человеческих взаимоотношений. Способность к сопереживанию ограничена у замкнутых детей отрицательным опытом общения и наличием какого-либо травмирующего переживания, препятствующего отражению многообразия мира человеческих отношений. Наличие механизма искажающей проекции вполне объяснимо с точки зрения учения теории доминанты А.А.Ухтомского (2002). Именно отрицательные аффективные переживания становятся тем доминирующим возбуждением, которое определяет собой «интегральный образ» мира ребенка, окрашивая его в зависимости от негативного, травмирующего опыта общения и искажая реальность сообразно с этим отрицательным опытом. Доминирующее переживание формирует того Двойника, о котором А.А.Ухтомский говорил как о преграде, отделяющей человека от его собеседника.

«Мученик послушания» — это гиперконформный, сверхадаптивный ребенок, имеющий заниженную или несформированную самооценку и несформированный уровень притязаний. Он чрезмерно доверчив, не критичен к мнениям других. Для таких детей свойственны безынициативность, сверхобразцовость, умственная несамостоятельность, склонность все принимать на веру и сверхсерьезно [67; 110].

«Гуттаперчевый» — ребенок с несформированной самооценкой и заниженным уровнем притязаний, с высокой социальной непроницаемостью. Именно этим объясняются его безынициативность, равнодушие, аутично подобная направленность. «Иногда контактен, но его контактность формальна. Бывает склонен к резонерству». ²⁸ Практически нечувствителен («глух») к потребностям окружающих, а собственные

²⁸ Психокоррекция: теория и практика. /Зод ред. Ю.С.Шевченко, В.П.Добринина, О.Н.Усамоной. - М.: НПЦ «Коррекция», 1995. - С. 205.

сосредоточены, преимущественно, на физиологическом уровне жизнеобеспечения [71; 112; 186].

Чувство неполноценности и ущербности, которое испытывает ребенок, имеющий депривированные потребности, проявляется и в специфике его отношения к деятельности. Причина здесь в, так называемом, «несоответствии способностей» ребенка прогностическим замыслам окружающих — родителей, родных, педагогов, — основанным на их предвзятых представлениях об идеальности, под которую они пытаются подвести любого ребенка. «Если ребенок не отвечает требованиям и честолюбивым замыслам родителей, если он споткнется на каком-то особенно чувствительном для них пункте, если он не идет по пути, который они давно в своих фантазиях для него наметили и подготовили, если он «не по душе» им или ему не удалось компенсировать их собственное чувство неудачников — круг замкнулся. Ничего удивительного, что такого ребенка обвиняют в никчемности, записывают в неудачники» [114, с. 164]. В случае, когда такая воспитательная стратегия систематически повторяется и ребенок пребывает в постоянном конфликте между «Я хочу» и «Я могу», то его негативные чувства по отношению к себе превращаются, по мнению З.Матейчека, в «некое постоянное определение личности» — типаж, именуемый в социальном окружении «растяпой» [114, с. 165].

«Растяпа» (по Л.Ковару — «Плохипш») — ребенок с завышенными притязаниями и заниженной самооценкой. Такой ребенок живет с постоянным чувством несоответствия и установкой «Я — плохой», которая собственно и «обязывает» его вести себя соответствующим образом. Он делает все, чтобы дать окружающим возможность еще раз подтвердить его «никчемность». Отсутствие друзей у такого ребенка, по мнению И.Я.Медведевой и Т.Л.Шкшовой, «сочетается с тайной жадной общением, с мечтой о друге»²⁹ и потенциальной тягой к деятельности на фоне общего чувства ненужности, заброшенности. Именно поэтому, за что бы он ни взялся, у него ничего не получается, «все валится из рук» и интерес к такой деятельности мгновенно гаснет [133; 156; 168, 186]. З.Матейчек отмечает, что подобная ситуация крайне неблагоприятна для растущего человека — он не может самореализоваться в деятельности, потому что она отвечает не его, ребенка, личностным смыслом, а тех, кто его окружает. Следовательно, такая деятельность перестает осуществлять развивающую функцию именно для этого ребенка, а сам он стремится найти какой-либо способ защиты, который, чаще всего, бывает асоциально направленным. «Уйдет в себя, станет апатичным, пассивным: лучше уж ничего не делать, тогда ничего и не испортишь. Или напротив, он постарается хоть в чем-то добиться признания, завоевать внимание, и

²⁹ Психокоррекционная теория и практика. Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П.Добринина, О.Н.Усановой. — М.: НПЦ «Коррекшн», 1995. — С. 205.

поскольку в хороших делах у него ничего не получается, открывается дорога к злобности, злонамеренным поступкам, паясничанью и т.п. А иногда неудачник тоже пытается стать победителем, и опять же, поскольку в прямом соревновании ему о победе нечего и мечтать, он ищет окольные пути, готов на подкуп, лесть, мошенничество» [114, с. 165]. Предупредить появление типажности во всем его многообразии, считает З.Матейчек, представивший в своей работе портретную галерею девиационных форм развития, позволяет разумность требований взрослых к ребенку, анализ собственных амбиций, представлений и идеалов. «Многим детям, — пишет он, — это облегчит жизнь. Они не для того пришли на свет, чтобы их выставляли и показывали. И свои общественные успехи, которых так жаждут родители, они воспринимают как мучение и скуку. С большим удовольствием они бы играли и познавали мир» [114, с. 163], а не готовили себя преждевременно к чему-либо конкретному.

**децивалция
индивидуального
развития личности**

Стремление познать самого себя — это не праздное любопытство, оно теснейшим образом связано с такой важнейшей потребностью, как потребность в самореализации. «С первых проявлений самостоятельности в раннем детстве и до конца активной жизни человека потребность в самореализации является одной из наиболее важных и существенных движущих сил его развития. Чтобы реализовать эту потребность, необходимо познать самого себя, свои возможности, свои достоинства и недостатки» [202, с.42]. Задача взрослого состоит в том, чтобы не просто вырастить и воспитать ребенка, а помочь ему стать самим собой, осуществить, «выполнить» себя, раскрыть свою индивидуальность. Воспитание индивидуальности — есть большое искусство. Существенным, и во многом определяющим компонентом и самооценки, и индивидуальности, являются способности. В структуре самооценки они занимают особое место, они наиболее лично значимы. Это положение объясняется двумя обстоятельствами.

• Во-первых, на сегодняшний день достаточно распространено мнение о том, что ценность человека определяется, прежде всего, его способностями. Поэтому и характеристика «малоспособный» как бы изначально обрекает ребенка на низкую самооценку и скромные успехи в настоящем и будущем. Выдающийся общественный деятель современности, американский ученый доктор Джеймс Добсон (1992), отмечает, что «эпидемия сомнений в своих силах и способностях распространилась в настоящее время в результате действия совершенно неправильной системы представлений о ценности человеческой личности, которые стали преобладать в нашем обществе. Далеко не каждый человек признается обществом как личность. Напротив, мы в основном, приберегаем похвалы и восхищения только для небольшой группы

избранных, которым повезло родиться с такими способностями качествами, которые ценятся особенно высоко» [56, с. 174]. Особо тревожит Д.Добсона тот факт, что с этой социальной установкой ребенок сталкивается уже в раннем детстве, и эта социальная тенденция негативно сказывается на развитии его индивидуальности и личности. Девальвация ценности человека как индивидуальности, считает ученый, — это — порочная, неправильная система, и взрослым надо стараться компенсировать ее воздействие на детей. Следовательно, установка единственно на способности не может быть верной по самой своей сути, а форсированное развитие отдельных способностей или торможение этого процесса, равно как и «раздувание» или «уничтожение» самооценки ребенка может серьезно помешать целостному развитию его личности. «Если у человека есть способности, но нет силы воли, характера, то эти способности, в конце концов, бездумно растрачиваются. Если мотив, желание не поддержаны волевым усилием, то могут исчезнуть, не воплотиться в цель, если чувства выходят из-под власти ума, то человек перестает контролировать свои поступки и т.д. Слаженность, согласованность всех модальностей, «инструментов» психической жизни личности умножает его жизненные возможности и наоборот» [2, с.268].

• Во-вторых, способности рассматриваются как преимущественно врожденные и неизменные. Э.А.Голубева (1993), последовательно отстаивая точку зрения на значимость природной обусловленности человеческих способностей, в то же время указывает, что они подвержены изменению. На развитие способностей распространяется общее — врожденное — свойство нервной системы — ее пластичность. По мнению В.Э.Чудновского (1986), пластичность «как раз и проявляется в том, что в результате воспитания могут быть сформированы способности высокого уровня у детей, которые считались малоспособными или неспособными» [202, с.47]. Наиболее показательным в этом отношении является качественный подход к способностям, сформулированный Б.М.Тепловым (1961), смысл которого заключается в том, что отсутствие некоторых способностей отнюдь не рассматривается как препятствие для успешного выполнения какого-либо вида деятельности. По этому поводу Б.М.Теплов пишет: «Нет ничего более нежизненного и схоластического, чем идея о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности». ³⁰ Отсюда следует, что человек может успешно действовать, используя различные пути и средства выполнения деятельности, опираясь на имеющиеся у него возможности, тем самым, развивая те или иные способности [52; 185; 202].

Таким образом, источники развития способностей индивида находятся в зоне его социального взаимодействия. В то же время, социум

³⁰ Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. — М.: Педагогика, 1985. Т. 1. — С. 30.

может не только направлять развитие способностей, но и блокировать, тормозить проявления природных предпосылок, и, тем самым, препятствовать возникновению у субъекта стремления реализовать, «выполнить» себя в объективном мире. Следовательно, условия для развития способностей определенным образом влияют на направление развития самооценки. К.А.Абульханова-Славская утверждает, что «наиболее тонким и непосредственным критерием адекватности личности является способность к удовлетворению или ценностному переживанию. Среди множества разнообразных жизненных чувств существуют чувства, которые дают нам ощущение подлинности, полноты данного момента жизни, ее данного состояния, достижения» [2, с. 262]. Одним из таковых является чувство самоидентичности (В.В.Абраменкова, Е.В.Субботский, Л.В.Попова, Н.Л.Белопольская, Э.Эриксон), которое в последующем предоставляет ребенку возможность осознать себя как целостность и апробировать свою способность целостным образом соотноситься как с объективной, так и субъективной реальностью.

В психологии понятие самоидентичность понимается как наличие у индивида чувства тождества самому себе, чувства постоянства своего Я [145; 147; 195; 208]. В самоидентичность входит и то, насколько человек принимает, ценит, любит себя. Многочисленные психологические исследования свидетельствуют, что любовь к себе является одной из важнейших, базовых потребностей человека. При этом, как было показано в первой главе, представители разных научных школ вместо «любовь к себе» чаще используют сопряженные понятия: принятие себя, высокая степень самоуважения, позитивная «Я-концепция», высокая самооценка. Несмотря на довольно разнообразный терминологический диапазон, смысл получаемых экспериментальным путем выводов практически идентичен: люди с высокой, позитивной самооценкой, с высоким уровнем самоуважения характеризуются достаточно высокими достижениями во всех видах деятельности, хорошей обучаемостью и менее подвержены воздействию стрессогенных факторов. В то же время, в нашем обществе довольно долгое время господствовало мнение о том, что любить себя в некоторой степени неприлично — любовь к себе автоматически приравнивалась к эгоизму. Считалось, что ребенку следует прививать любовь к обществу, к коллективу, к другому человеку. При этом упускалось из виду такое важное психологическое основание: что невозможно любить других, не любя себя. Об этом свидетельствуют как широко известные работы Э.Фромма (1990, 1993), где он убедительно разводит понятия «любовь к себе» и «эгоизм», так и исследования основоположников гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс), и ряд работ отечественных психологов (Т.М.Титаренко, А.Н.Прихожан, Н.Н.Толстых, Е.В.Субботский, Е.О.Смирнова, Е.Е.Кравцова и другие). К реализации этой установки призывает и одна из христианских заповедей:

«Возлюби ближнего своего как самого себя».

Очевидно, становление и развитие идентичности изначально предполагает некоторую целостность и составляет основу когнитивного компонента самосознания личности. Следовательно, депривация потребности ребенка в автономизации, невозможность реализации потенциала индивидуальности (быть самим собой), чувства самоидентичности является причиной, провоцирующей появление конфликта внутри фактора индивидуальности. Неразрешенный конфликт деформирует когнитивный компонент самосознания личности либо в сторону гиперидентичности, либо гипоидентичности.

Самоидентичность, чувство «Я», формируется у ребенка в первые месяцы жизни. По данным Е.О.Смирновой (1980, 1996), при адекватном отношении взрослого к ребенку, младенец уже в конце первого месяца жизни открывает субъектность, личностность самого себя и взрослого. Именно в ситуации непосредственного контакта, взаимодействия со взрослым, отмечает В.В.Абраменкова (1980), у ребенка «формируется первичная идентификация с ним, возникает чувство общности».³¹ Позднее, на склоне младенческого возраста, на первый план в развитии ребенка «выходит безболезненное освобождение от прежней глубокой зависимости от матери и включение в общественную ячейку, которой для малыша служит семья. Но такое включение предполагает, что мать и дитя ни биологически, ни психологически не составляют «одно существо» — перед нами два существа, две личности, две индивидуальности» [114, с. 107]. Это тот период, когда впервые образуется «Я» человека как некий стержень всех его душевных движений в каждый момент на протяжении всего времени между прошлым и будущим, считает З.Матейчек. Именно в «Я», указывает он, заключена связь нашей личной истории и нашего предстоящего будущего.

В формировании идентичности более высокого уровня — «интерперсонального отождествления»,³² значимой для становления предпосылок частной самооценки, имеет знаменитый кризис 3-х лет. На это указывают и зарубежные (Э.Эриксон, Р.Бернс, Л.Ковар, З.Матейчек), и отечественные (Л.С.Выготский, М.И.Лисина, В.С.Мухина, Е.И.Кульчицкая, В.А.Горбачева, Е.В.Субботский, Л.В.Попова, Е.З.Басина), авторы. В.Т.Бахур об этом свидетельствует следующим образом: «Формирование высших форм субъектности подразумевает обязательное достижение достаточно высокого уровня самосознания, четкого отграничения «Я» от «не Я». Известно, что последнее наблюдается лишь после трехлетнего возраста ребенка. Очень важную роль в этом играют процессы общения, взаимоотношений данного субъекта с другими личностями» [16, с. 45].

³¹ Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. — 1980, № 5. — С. 68.

³² Там же: — С. 60.

По мнению Л.И.Божович (1968), Л.С.Выготского (1984), Д.Б.Эльконина (1960), Л.Ф.Обуховой (1995) и ряда других исследователей, чем ярче протекает этот кризис, чем более выражена его симптоматика, тем лучше это для развития личности. Другими словами, кризис не только является показателем того, как формировалась личность ребенка на предшествующем этапе, но и имеет определенный прогностический смысл, так как характер его протекания влияет на дальнейшее развитие.

Кризис трех лет также считается первым периодом психологической автономизации ребенка, которая, по мнению З.Матейчека, служит важнейшей «предпосылкой позднейшей самостоятельности в выборе решений, самостоятельной жизни» [114, с. 107]. Это тот самый период, когда ребенок переходит к более активному познанию и освоению окружающего мира — становится субъектом деятельности, стремится реализовать свои способности и удовлетворить потребность в одобрении своей самостоятельности, характер выраженности которой во многом зависит от его индивидуальных особенностей. Степень насыщения актуальных потребностей ребенка опосредована характером отношений к нему, сложившимся в его ближайших микросообществах — в семье, в группе детского сада. Возникновение тенденции к автономизации, отмечает Л.Ковар (1979), является процессом одновременно необходимым и естественным, порождающим первичное «Я» ребенка. «Я» — это начинающаяся личность с определенным набором возможностей для индивидуализации, для игр и фантазий, для усвоения знаний и умений, для размышлений и самоутверждения, либо уклонения от них. По мнению Л.Ковара (1979) и Р.Дарендорфа (1977), в идеале автономность и новый жизненный опыт ребенка, обогащающий его «Я», а также тесные межличностные отношения являются взаимодополняющими. Чем больше личность автономна и компетентна, тем больше у нее возможностей, считают исследователи, для глубоких взаимоотношений. Устойчивость таких отношений позволяет личности дальше развивать свою компетентность. Относительное осознание и самостоятельное использование ребенком по отношению к себе местоимения «Я» — это, считает З.Матейчек, «один из эпохальных шагов в прогрессе на пути к социализации человека, когда он от предметного наименования себя приходит к вычленению собственной osoby, к осознанию самобытности собственной персоны» [114, с. 109 — 110].

Исследуя проблему развития личности, Л.И.Божович (1968) пришла к выводу, что важнейшим ее качеством является направленность, служащая тем стержнем, который собственно и определяет ее строение и характер развития. «Категория направленности, — отмечает Э.А.Голубева, — вероятно, в большей мере, нежели какая-либо другая, объединяет основные свойства личности как закрытой и открытой системы, а отношение к себе, другим людям, к труду и миру — те векторы, которые и составляют

содержание направленности» [52, с. 255]. Содержательную сторону направленности образует система ценностных ориентаций. Ценностные ориентации, в свою очередь, есть основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней, формирование которых происходит в процессе усвоения социального опыта [57; 81; 83]. Показателями, отражающими сущность ценностных ориентаций и, следовательно, направленность личности, служат ее смысловые эталоны. Образцы, на которые человек ориентируется, позволяют ему выйти за пределы настоящего времени, за пределы сиюминутной ситуации, ставить и реализовывать задачу саморазвития, самосовершенствования. Именно на основе выбора социокультурных образцов, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, считают А.Я.Большунов и Н.Я.Большунова (1995), осуществляется развитие индивидуальности. Именно социокультурные образцы выступают как мера правильности или неправильности поступка. По мнению К.А.Абульхановой-Славской (1991), Б.С.Братуся (1994), Ф.Е.Васильюка (1984) и других авторов, самосовершенствование включает процесс приобщения к культуре в целом, развитие способностей и процесс активной, конструктивной реализации себя. «Самосовершенствование — это такая жизненная стратегия, в которой человеком осуществляется поиск наиболее адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизнь» [2, с. 262].

Исследования позволили Л.И.Божович (1978) выделить три типа направленности: *коллективистическая* — ориентация на группу; *деловая* — ориентация на задание, задачу, деятельность; *эгоистическую* — ориентация на самого себя. Ю.Рюриков (1985) выделяет такие типы направленности, как *эгоистическая*, *альтруистическая* и *эгоальтруистическая*, под которой он понимает отношение к другим людям, как к себе самому, тягу к равновесию своих и чужих интересов, к их сплаву, союзу. Б.С.Братусем (1994) предложены такие направленности, трактуемые им как уровни в структуре личности, как *эгоцентрический*, *группоцентрический* и *просоциальный* (или гуманистический). Именно на третьем уровне принцип самооценки человека становится всеобщим, и только с этого уровня можно говорить о нравственности. По своей сущности типы направленности, выделенные Л.И.Божович, Ю.Рюриковым и Б.С.Братусем не противоречат друг другу, но нам более близка по смысловому содержанию именно последняя интерпретация, отражающая специфику нравственного, культурного начала человека. «Подлинно просоциальный уровень, в особенности его высшие ступени, характеризуются внутренней смысловой устремленностью человека на достижение таких результатов, которые принесут равное благо другим, даже лично ему не знакомым людям, обществу, человечеству в целом» [33, с. 8]. Формирование определенного типа направленности влияет на характер развития самооценки. Предпосылки направленности детских

переживаний, их специфика, зависят от типа оценочных отношений, доминирующих в семье [58]. В тех случаях, когда положительное отношение не реализуется, ребенок воспринимает отношение к себе либо индифферентно, либо негативно. Другими словами, от эмоционального опыта общения ребенка в семье, от особенностей и полноты удовлетворения потребности ребенка в одобрении себя как индивидуальности и личности близкими и авторитетными людьми, зависит развитие направленности его личности, в частности, становление «образа Я» и самооценки. Эта первичная самооценка во многом обуславливает статусное положение ребенка в новой общественной группе. Очень гордо, или, наоборот, с большим огорчением, а порой и болезненно переносит ребенок свое место в групповой иерархии. Попадает ли он в фавориты или аутсайдеры — это сразу отражается на его переживаниях, самочувствии и, в конечном счете, влияет на формирование его самооценки, проявляющейся в определенном типе поведения. Положение личности в микросоциуме выражается в образовании особой оценки своих возможностей, которая получила в психологии название уровня притязаний [32; 79; 125; 181]. «Если мотивация, — считает К.А.Абульханова-Славская, — выражает побудительную, динамическую сторону потребностей, а ее содержание — то, на что они направлены (их предметную адресованность), то притязания выражают ценностную характеристику и самого субъекта, и его жизни, отвечают ее смыслу» [2, с. 234].

Неадекватное отношение родителей к удовлетворению потребности ребенка в самостоятельности и автономизации, наряду с отсутствием или мультипликацией примеров для подражания негативно сказывается на развитии его индивидуальности. Убедительность данного положения подтверждается в работах Э.Фромма (1990, 1993), где он, рассматривая многие психологические категории, обращается и к анализу разновидностей родительского авторитета. Так, в частности, он пишет: «В то время как общественный и родительский авторитет, как образцы для подражания, сличения, идентификации с «Я», направлены на подавление воли, свободного развития и независимости, ребенок, рожденный вовсе не для этого, оказывает сопротивление авторитету родителей; он борется за свободу не только от давления, но и за свободу быть самим собой, самостоятельным человеком, а не «автоматом». Эта «битва» за свободу может быть более успешной для одних, чем для других, но лишь немногим удается добиться полной свободы. Рубцы, остающиеся от поражения в этой борьбе против иррационального авторитета, формируют синдром, основными признаками которого являются ослабление или даже полная парализация таких качеств личности, как оригинальность, своеобразие и непосредственность; ослабление собственного «Я» и замещение его псевдо-я, в котором сознание «Я есть» притупляется и замещается переживанием собственной личности как суммы ожиданий со стороны других; замещение

автономии гетерономией; неадекватность, нечеткость оценки межличностного общения или, употребляя термины Г.Салливанна, опыт межличностного общения носят паратактический характер» [196, с. 125].

Амбивалентное отношение родителей, одновременно предъявляющих ребенку очень жесткие, необоснованно завышенные требования и, в то же время, постоянно указывающих на его недостатки, промахи, недочеты, чрезвычайно низко, пессимистически оценивая его возможности и реальные успехи, порождает у ребенка конфликтную самооценку. Противоречивость такого подхода, как правило, родителями не осознается, а двойственная оценка оборачивается к ребенку то одной, то другой своей стороной, вне прямой зависимости от реальных успехов и неудач. Л.Ковар (1979) называет таких детей «удачливыми трусами». Для них свойственен, так называемый, «дисконфорт успеха» [50; 67; 133; 180; 186]. Внешне это кажется парадоксальным: ребенок бывает смущен и даже недоволен своими достижениями, успех выбивает его из колен. Причина этого явления кроется в неопределенном, спутанном представлении о себе (деформация самондентичности), возникающем вследствие двойственной родительской оценки. Ребенок, воспринимая резко сменявшиеся оценки со стороны окружающих как угрозу своей самондентичности, стремится хоть к какой-то стабильности в представлениях о себе, и поэтому сознательно или бессознательно выбирает именно низкую самооценку и соответствующий уровень притязаний. Не стремясь к «большому», он сохраняет в глубине души идею «своего величия» [39; 77; 103; 156; 193].

Формирование оптимального уровня потребности в одобрении создаст возможность, так называемого, «дистанционного» управления поведением ребенка, при котором, даже в отсутствии близких взрослых, он будет стремиться к тому, чтобы соответствовать их ожиданиям, заслужить похвалу и одобрение. Только при этом условии возможно обеспечение развития у ребенка реалистической самооценки. Адекватная, правильная оценка себя важна для определения личностью своего места в жизни, выбора жизненной позиции, раскрытия своих потенциальных возможностей как средства самореализации. Неразвитый образ самого себя, неспособность к рефлексии, к адекватным оценкам не только своих отдельных действий и проявлений, но и своей личности в целом, приводят человека в состояние «внутреннего тупика».

Отсутствие самооценки и несформированность притязаний приводит к формированию типажа, имеющего в терминологии Л.Ковара (1979) специфическое название «мятник». Это ребенок, подчиняющийся власти своих первых порывов, непроверенных мнений или, напротив, фиксированных, раз и навсегда, установок, не умеющий автономизироваться от мнений других.

Р.Бернс (1986) особо подчеркивал мысль о том, что лишенная позитивного содержания «Я-концепция», крайне уязвима и защищать ее

ребенку часто приходится с помощью агрессии и враждебности к другим людям. К агрессивным тенденциям могут приводить и другие «дефекты в становлении самоидентичности: неустойчивость, спутанность, амбивалентность и неопределенность «Я-концепции», которая сводится у детей к зыбкому набору случайных характеристик и может служить как причиной, так и следствием постоянного переживания глубокого эмоционального дискомфорта. У таких детей часто отсутствуют способы эмоционального подкрепления представлений о собственной ценности, столь важных для нормального развития личности» [147, с. 136]. Очевидно, отсутствие адекватных оценочных отношений в микросоциальных группах может редуцировать у ребенка потребность в одобрении. Для перестройки характера таких личностных переживаний может потребоваться достаточно продолжительный период времени, поскольку эффект действия личностных ожиданий заключается в «неприятии», «отталкивании» всего, что противоречит сложившемуся эмоциональному опыту личности. «Поскольку, как предполагается, «Я-концепция» в раннем детстве формируется, прежде всего, на основе отражения человека в «социальном зеркале», то есть на основе того, что в нем видят другие люди, то, в случае мультипликации таких зеркал, несовпадения отражения в них, у ребенка не развивается чувство тождества себе или самоидентичность» [147, с. 119]. В итоге деформированной самоидентичности происходит снижение уровня самосознания, самоконтроля, повышается реактивность, и, как следствие, — «распад» индивидуальности.

По другую сторону сферы недостаточности лежит сфера избыточности. Избыток самостоятельности, гиперидентификация посредством исключительной фиксации на любых достижениях ребенка, культивируемая взрослыми, игнорирование или отсутствие анализа собственных поступков приводит к формированию такого типажа как «агрессор», характеризующегося «неадекватным осознанием себя» или «аффектом неадекватности» [79; 175; 183]. В содержательном аспекте аффект неадекватности сопряжен с эгоцентризмом (в отличие от эгоцентризма, психологически свойственного детям раннего возраста) и «нарциссизмом» (термин введен З.Фрейдом), понимаемым как доминирование телесно-физического «Я». При этом, как указывает ряд исследователей (Р.Бернс, Н.Л.Белопольская, А.В.Петровский, И.С.Ков и др.), необходимо помнить, что у дошкольника именно образ собственного тела играет ведущую роль в развитии Я-концепции, где половая принадлежность ребенка — не просто фундаментальное биосоциальное свойство индивидуальности, а самая первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное «Я». Об эгоцентризме же, как о позиции или направленности личности, можно говорить лишь в том случае, когда уже состоялось иерархическое соподчинение мотивов, то есть «сделать для себя» стало устойчиво более ценным, чем «сделать для других». В дошкольном возрасте такое

положение является вполне нормальным, ибо, хотя полимотивация уже появилась, социальные мотивы еще весьма слабы. Но на последующих возрастных этапах говорить о доминировании эгоцентрической позиции как о норме вряд ли уместно. То есть эгоцентризм — это закрепленный в самосознании результат определенного воспитания, социального взаимодействия ребенка в ранний и дошкольный период детства. Как указывает Т.М.Титаренко (1989), понимая «эгоцентризм» и «индивидуализм» как идентичные понятия, «старательное» формирование индивидуальности, когда «неусыпное внимание взрослых, их отказ от всего ради маленького кумира, который привыкает к тому, что он — центр семьи», не позволяет избежать индивидуализма. «Индивидуализм, — пишет она, — с присущим ему тщеславием, завистью, жадностью, лицемерием в конечном итоге оборачивается против тех самых слепо любящих домочадцев, столь тщательно создававших благоприятную почву для его расцвета» [186, с. 19]. Причинами формирования у ребенка эгоцентрической установки, характеризующейся направленностью субъекта на себя, неадекватным способом самоутверждения, несформированностью позиции децентрации, могут быть и чувство заброшенности, ненадежности, душевная травмированность, жесточенность, которые провоцируют возникновение острых эмоциональных реакций даже на мелкие, но справедливые замечания окружающих. У таких детей противоречие между высокими притязаниями и сильной неуверенностью в себе носит особенно обостренный характер и служит показателем формирования конфликтной самооценки. По мнению Г.М.Бреслава, «уже в дошкольном возрасте у детей может наблюдаться проявление явного стремления к «Я-выделению» при наличии известной социальной ориентировки. При этом значимые другие выступают лишь как необходимый социальный фон для собственного самовыражения. Такое опосредование лишь по форме является социальным, а по содержанию — инструментальным. У детей-эгоцентриков есть, конечно, представление о социальных нормах и ожиданиях, но стремление им соответствовать не имеет у них самостоятельного значения, оно полностью подчинено прагматическим, эгоистическим мотивам» [34, с. 101]. На этом акцентирует внимание и Т.М.Титаренко. «Парадокс в том, — пишет она, — что индивидуализм обычно сопровождается потерей индивидуальности. Когда потребности «для себя» доминируют, они начинают проявляться лишь в стандартных, социально предписанных формах. Когда все разнообразные потенции ребенка любящие родители стремятся подчинить какой-то одной, заранее выбранной цели, это требует подавления множества естественных задатков, время проявления которых, может быть, просто пока не наступило. Следует подчеркнуть и неизбежно возникающие переживания отчуждения от сверстников, что сплошь и рядом переносится болезненно и не способствует гармоничному развитию личности» [186, с. 19]. Л.Ковар

(1979) предлагает называть детей-индивидуалистов «нарциссами», которых он характеризует как самовлюбленных потребителей любви окружающих. «Нарциссам» чаще всего свойственны завышенная самооценка и завышенный или несформированный уровень притязаний.

По данным исследований лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии эгоистическая направленность личности ограничивает возможность раскрытия способностей, в то время как группоцентрическая и просоциальная направленности создают более благоприятные условия для реализации потенциальных возможностей субъекта. Так, Э.А.Голубева указывает на следующую закономерность: «более реактивные и чувствительные испытуемые тяготеют к коммуникативным видам деятельности и чаще к художественному освоению действительности» [52, с. 262]. Результаты исследований А.А.Рояк (1974) показали, что детям с авторитарными притязаниями и эгоистическими стремлениями свойственны значительные мотивационные трудности, которые способствуют не только субъективному неблагополучию, то есть неудовлетворению индивидуальных потребностей, доминированию негативных эмоциональных переживаний, которые ведут к истощению эмоциональной сферы и нарушению формирования положительных качеств у ребенка, но и приводят к объективному неблагополучию их положения в социуме, особенно в коллективе сверстников. В работах Е.И.Кульчицкой (1970), Т.Е.Конниковой (1975), А.Н.Лутошкина (1978), подтверждается тот факт, что эгоистические потребности ребенка, как правило, сочетаются у него с негативными формами поведения.

Подводя итог, следует отметить, что конфликт внутри фактора индивидуальности теснейшим образом связан с двумя другими факторами, и, в ряде случаев, может одновременно являться и причиной, и следствием возникшего внутрифакторного дисбаланса.

§ 3. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СПЕЦИФИКА САМООЦЕНКИ ДЕПРИВАЦИОННОГО ТИПА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

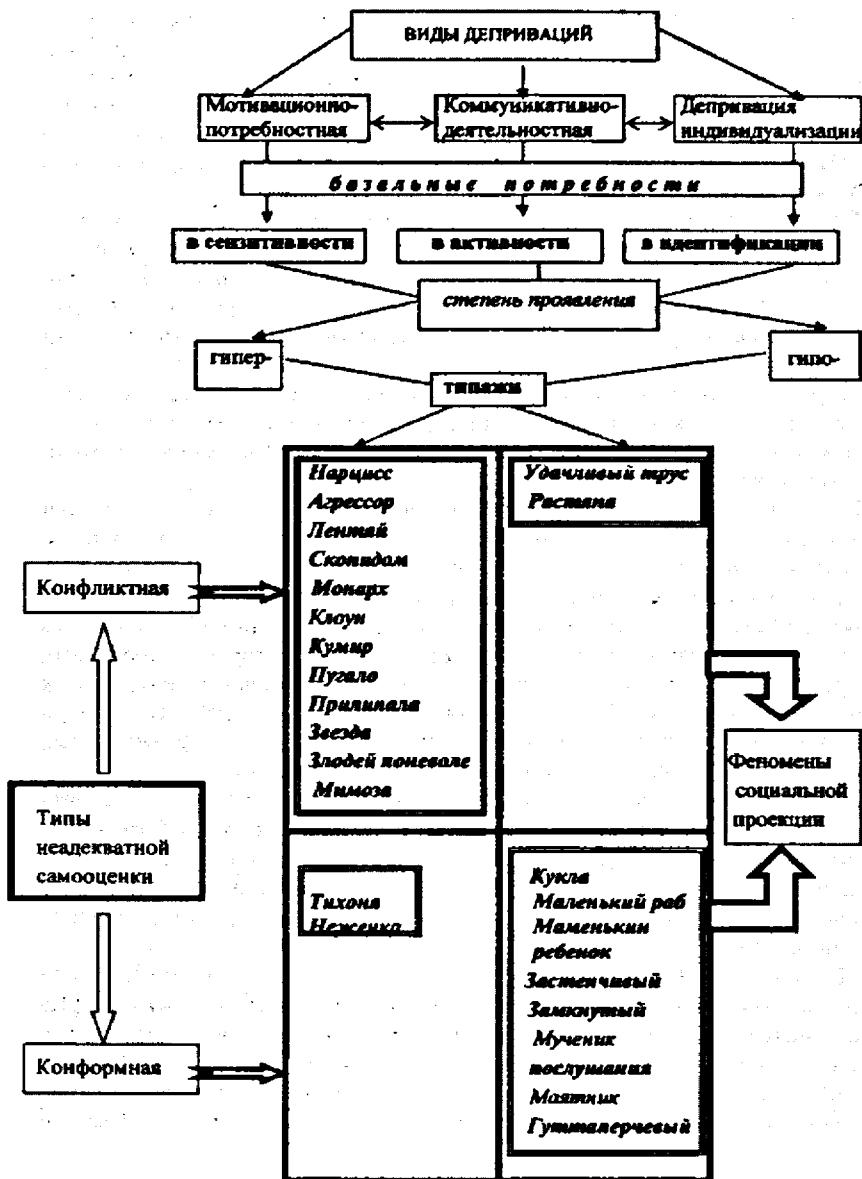
Формо-содержательный анализ системы факторов, обеспечивающих развитие индивидуальности, личности, в том числе и ее самооценки, показал, что появление того или иного социально-психологического типажа обусловлено неразрешенностью проблем, возникающих внутри определенного фактора. Однако причины, приведшие к девиации в континууме развития, чаще всего имеют комплексный характер, так как все факторы теснейшим образом связаны между собой и изменения в одном из них неизбежно приводят к нарушениям в других. На это указывает и содержательное сходство некоторых феноменальных радикалов. «Радикал»,

в терминологии В.И.Гарбузова (1994), означает укоренившийся в личности искаженный профиль.

Известно, что базовые потребности появляются и развиваются только в деятельности и общении. Там же они индивидуализируются через систему переживаний ребенка. Таким образом, можно предположить, что противоречие, возникающее внутри мотивационно-потребностного фактора, является первичным, более «древним», онтогенетически ранним по времени возникновения. Затяжной характер этого конфликта, когда противоречие не находит разрешения в течение длительного периода времени, обуславливает, по мнению ряда исследователей (Л.А.Венгер, Я.Л.Коломинский, А.А.Рояк, В.В.Абраменкова, В.В.Лебединский), развертывание так называемой «конфликтной цепи», то есть, порождает конфликты второго и третьего порядка: внутри коммуникативно-деятельностного фактора и фактора индивидуальности. Конфликтная цепь причинно-следственных связей и отношений, когда причина порождает следствие, которое затем само становится причиной другого явления, ведет к устойчивости личностных девиаций и свидетельствует об искажениях в развитии самооценки: субъект либо приспосабливает свои оценки к собственному «Я», предельно ориентируясь на требования социума; либо вступает с ним в конфронтацию, противопоставляя социуму свое «Я». В первом случае искаженная самооценка характеризуется как конформная, во втором — как конфликтная. При этом конфликт может протекать и в открытой, и в скрытой форме, то есть не иметь явного внешнего выражения, а разворачиваться во внутреннем плане как «борьба с самим собой». Показателем принадлежности к конкретному типу самооценки служит степень соответствия и согласованности уровня самооценки с уровнем притязаний индивида.

Так, социальная культивация у ребенка завышенной самооценки и уровня притязаний, равно как и завышенные притязания при низком уровне самооценки, и наоборот, свидетельствуют о ее конфликтной направленности, а, соответственно, могут способствовать формированию гиперпроявлений. В свою очередь, заниженная самооценка и адекватные ей притязания отражают наличие конформного типа направленности в развитии самосмысловой сферы ребенка и свидетельствуют о смещении его чувствительности, активности и самоидентичности в сторону их резкого снижения. Конкретный тип искажения самооценки обуславливает формирование определенных феноменов социальной проекции. В дошкольном детстве феноменология депривационного типа развития проявляется в психологических типажах (рис 3).

Рисунок 3. Депривационный тип развития личности



Ряд типажей, несмотря на отличие в названии, данном им в зависимости от доминирующего влияния того или иного фактора, содержательно (по симптоматике поведенческих проявлений) схожи,¹³ что собственно, и указывает на совокупное влияние системы обозначенных нами психологических факторов. «Взращенная» типажность характеризуется наличием тенденции к преобразованию во вторичные дефекты личности, проявляющиеся в довольно устойчивой форме — в феноменах социальной проекции.

Все вышесказанное позволяет выстроить гипотетическую модель феноменологических проявлений депривационного типа развития личности (рис. 4), где совокупность обозначенных факторов можно представить как многообразие трех измерений, каждое из которых предполагает два разнополюсных направления. В системе координат, задаваемой этими тремя измерениями, можно расположить и, по соответствующим параметрам, охарактеризовать динамику адекватного развития, а также многие девиации континуума индивидуально-личностного развития в соотношении с определенным видом самооценки неадекватного типа: конформной или конфликтной.

В частности, *индифферентность* личности, как феномен социальной проекции, проявляется в безучастном, апатичном, безразличном, равнодушном отношении к любым воздействиям извне, в низкой социальной и познавательной активности, безынициативности, бездеятельности и слабости. В эмоциональном плане индифферентность может сопровождаться чувством самодовольства, которое, чаще всего, «прикрывается проявлением поверхностного, неглубокого интереса к другим и ни к чему не обязывающей общительности» [196, с. 94]. При неблагоприятных условиях феномен индифферентности формируется преимущественно, у людей, склонных к гипосензитивности.

Дендидуализация личности рассматривается как утрата «самости», неповторимости и ценностного отношения к собственному «Я». Феномен дендидуализации в содержательном аспекте сопряжен с феноменом деперсонализации, но, в отличие от последнего, здесь акцент смещен в сторону утраты человеком его «природного», эмоционально «самобытного» Я.

Появление феномена социально-психического *инфантилизма* опосредовано «чрезмерным затягиванием и идеализацией детства, которые преломляются в сознании субъекта отсутствием чувства социальной и моральной ответственности, нежеланием взрослеть, концентрацией внимания на своих частных, возрастно-групповых интересах».¹⁴ Люди, относящиеся к категории «инфантилов», характеризуются неадекватной

¹³ Например, «маленькой раб» — «малышок» — «вулкан»; «монарх» — «злодей поневоле» — «агрессор» и др.

¹⁴ Ком И.С. Заметки по типологии родительства // Семья и школа. — 1988. № 3. — С. 34.

«слияннем» материнского и детского «Я» [196; 198; 208; 220].

Феномен *конформизма* свидетельствует о чрезмерной склонности человека к приспособленчеству, что проявляется в отсутствии у него самокритичности к собственной позиции, взглядам. Человек-конформист характеризуется пассивным принятием окружающей среды, существующих отношений, слепым подражанием любому образцу, обладающему наибольшей силой давления или психического принуждения [39; 77; 110; 156; 175].

Феномен *эгоизма* впервые был описан Э.Фроммом (1990), под которым он понимал самовлюбленность субъекта, преувеличенное мнение о своей личности, о своих достоинствах и возможностях. Эгоизм возникает вследствие увеличения потребности индивида в положительных контактах и эмоциях, всецело направленных на его непрекаемое восхваление, всеобщей любви к нему как само собой разумеющееся состояние. Другими словами, культивируя собственную исключительность, индивид ждет и требует такого же отношения к себе со стороны окружающих.

Социально-психологический *изоляциялизм* (термин введен Ф.Зимбардо), как феномен социальной проекции, проявляется в намеренном отчуждении, обособленности индивида от реалий окружающей действительности. З.Фрейд, для описания феноменологических проявлений изоляционизма, отражающих наличие специфических изменений в развитии, использовал понятие «отчуждение» [152]. Отчуждение, считал он, выражается в потере «Я», в утрате своей индивидуальности. Позднее понятие «отчуждение» было существенно расширено Э.Фроммом (1993) применительно к сфере его непосредственного употребления. Он выделяет пять форм отчуждения:

- 1) *деятельностное*;
- 2) *общественное*;
- 3) *потребностное*;
- 4) *интимное* (отчуждение от ближнего);
- 5) *самостийное* (Я-отчуждение).

Содержательно близкими изоляционизму типами проявлений отчужденного отношения субъекта к окружающему миру являются аутизм, негативизм и эгоцентризм.

Негативизм (нонконформизм), как феномен социальной проекции,³⁵ проявляется в намеренном противопоставлении себя любым внешним требованиям и ожиданиям, отторжении от внешних впечатлений, противодействии идущим извне побуждениям и выражается в

³⁵ Отличен от негативизма, являющегося признаком критических периодов (преимущественно, при переходе от раннего детства к дошкольному и в подростковом возрасте), закономерно возникающих на различных этапах детства и имеющего «приходящий», временный характер. Негативизм как феномен – это уже устойчивая черта личности.

демонстративном поведении, немотивированном упрямстве, конфликтности. Негативизм обусловлен потребностью в самоутверждении, защите своего «Я», а также является следствием сформированного эгоизма субъекта и его отчуждения от нужд и интересов других людей [50; 56; 67; 108; 193].

Феноменология *эгоцентризма* (в терминологии Т.М.Титаренко — «индивидуализм», по Б.С.Братусю — «персоноцентризм») проявляется в «неспособности индивида, сосредоточенного на собственных интересах, изменять исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом противоречащей его опыту информации. Корни эгоцентризма лежат в непонимании субъектом того, что возможно существование других, противоположных точек зрения, в наличии у него имплицитной уверенности в том, что психологическая организация других людей тождественна его собственной» [151, с.454]. Развитие эгоцентризма в сфере самосознания приводит к появлению того, что еще Г.Я.Трошин в начале XX века назвал «своеобразной идеологией собственного «Я» [188, с. 498], формированию индивидуалистической личности, которая и объективно, и субъективно противостоит другим людям, переживает чувство одиночества, обрекает себя на дефицит общения, отчуждения от мира, пустоту и бесцельность существования.

Личностный *эгоизм* рассматривается как «ценностная ориентация субъекта, характеризуемая преобладанием своекорыстных личных интересов и потребностей безотносительно к интересам других. Проявлениям эгоизма присуще отношение субъекта к другому человеку как к объекту и средству достижения своекорыстных целей» [151, с. 453]. Эгоизм, по мнению Т.А.Флоренской (1985), является следствием крайностей в воспитании. «И поощрение потребительских наклонностей, и подавление непосредственных потребностей — ведут к разрастанию утилитарно-рассудочного мировосприятия и формированию эгоизма» [19, с. 19]. Анализируя феномен эгоизма, Э.Фромм (1993) приходит к выводу, что он по своей сущности не идентичен любви к самому себе, а скорее, диаметрально противоположен ей. Эгоизм — это своего рода алчность, которая несет в себе некую ненасытность, и, как следствие этого, эгоист никогда по-настоящему не испытывает удовлетворения. «Эгоист заинтересован только в самом себе, в своих желаниях, знает только одно удовольствие — брать, а не давать. Но, эгоист любит себя так же мало, как и других; фактически он даже ненавидит себя. Он все время чувствует себя несчастным и озабоченным тем, чтобы урвать у жизни то, что принесло бы ему какое-то удовлетворение, но, парадоксальным образом, сам же и мешает этому» [196, с. 107-108]. Крайние формы эгоизма и эгоцентризма не только социально дезадаптивны, они приводят к распаду личности, к необоснованной и безрезультативной растрате потенциала

индивидуальности. В.Г.Норакидзе (1983) так характеризует людей крайне эгоистического типа: у них ярко выражены равнодушие к окружающим, пессимизм, скептицизм, переходящий в цинизм, зависть, вражда, злоба, эмоции отрицательной оценки окружающих. Концентрация на собственном Я, себялюбие, наряду с полнейшим равнодушием к внутреннему миру другого, приводит субъекта к переживанию одиночества во враждебном ему (с его точки зрения) мире и, в результате — к отчуждению.

Краткая презентация описанных в литературе феноменов социальной проекции (ФСП) позволяет сделать вывод, что одним из возможных проявлений депривационного типа развития в более позднем возрастном периоде служит утрата или неспособность к ощущению чего-либо. С этой точки зрения, феномен деиндивидуализации может быть описан как утрата «самости». Деперсонализация — как потеря социального «Я-образа», «объективная утрата индивидом возможности быть идеально представленным в жизнедеятельности других людей, обнаружить способность быть личностью» [151, с. 96]. Феномен изоляционизма может быть рассмотрен как утрата способности к социальным контактам; негативизм — как отвержение социальной легитимации в ее объективных и субъективных проявлениях (Т.Luckmann, R.Dahrendorf); эгоцентризм и эгоизм — как утрата способности к рефлексии, потеря индивидуальности (Т.М.Титаренко, Э.Фромм); эготизм — утрата способности к эмпатии и отчуждение от нужд и интересов других людей (Э.Фромм). Феномен индифферентности проявляется в утрате интереса, потребности к деятельности, общению и т.п. А феномен инфантилизма свидетельствует об утрате потребности и способности к социальному взрослению.

Становясь устойчивым образованием, любой из типажей и феноменов аномализирует развитие личности. Но, феномены социальной проекции, несмотря на их негативное содержание, не могут интерпретироваться однозначно. Очевидно, что они несут в себе, наряду с негативом, и позитивный смысл, который, собственно, и содержит потенциал конструктивно направленных компенсаторных возможностей. Например, утрата «самости», «самобытности» — инверсионный показатель повышенной социальной восприимчивости индивида. И именно здесь, вероятно, находится источник компенсаторных возможностей, позволяющих осуществлять коррекцию посредством ориентации индивида на социально значимые образцы. Таким образом, не лишено правомерности утверждение, что феномены не являются фатальными, они — обратимы. Поиск же путей коррекции феноменальных радикалов — это тема самостоятельных исследований.

В целом, предложенная модель девиаций индивидуально-личностного развития позволяют увидеть, что конфликтный тип самооценки проявляется в таких феноменах социальной проекции как

изоляциялизм, негативизм, эгоизм, эгоцентризм, эгоизм и индифферентность личности. Конформный тип самооценки ведет к деиндивидуализации, деперсонализации, инфантилизму или конформизму личности. Такое полюсное разделение достаточно условно и, естественно, не отражает всей полноты и калейдоскопичности искажений, возможных в сфере самосознания. Однако, данная гипотетическая модель может быть весьма полезной в диагностических целях, особенно на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности в целом, и самооценки, в частности, позволяя выявить неудовлетворенную потребность, определить фактор, несущий основную конфликтную нагрузку, и наметить пути конструктивной компенсации внутрифакторных противоречий.

Подводя краткий итог, отметим, что проблема развития самосознания является одной из авангардных в ряду тех, над которыми работает современная психологическая наука. Основные положения теории самосознания, развития динамического и смыслового аспектов самооценки в контексте целостного развития индивидуальности и личности, получили свое отражение и конкретизацию в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей — Р.Бернса, К.Роджерса, Э.Фромма, Л.Ф.Обуховой, К.А.Абульхановой-Славской, Е.Ю.Артемьевой, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Л.И.Божович, Е.В.Кучеровой, А.З.Зака, Р.Зазо, Л.В.Бороздиной, А.В.Запорожца, И.С.Кона, Д.И.Фельдштейна, А.И.Липкиной, Е.Е.Кравцовой, С.Р.Пантिलеева, Л.И.Рувинского и многих других. Однако анализ работ свидетельствует, что при несомненных успехах в решении отдельных вопросов, в целом проблема самосознания личности требует дальнейших исследований, в том числе, в области изучения конкретных психологических условий и факторов, способствующих его становлению, адекватному функционированию и, соответственно, возможности управления развитием данного личностного образования в случаях обнаружения девиаций.

ГЛАВА 5.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Речь идет не о том, чтобы
предвидеть будущее, а о том,
чтобы творить его.*

Дени де Ружмон

Осознание своих сил увеличивает их.

Л.Вовенарг



Как свидетельствует знакомство с научно-психологическим наследием, основная доля исследований, ориентированных на изучение закономерностей развития самосознания в детском возрасте приходится на период 50-х – середины 90-х годов XX столетия. Однако, кардинально меняющаяся социокультурная ситуация не только в России, но и во всем мире, не могла не отразиться на психическом развитии человека, в том числе и не оказать определенного влияния на подрастающее поколение.

По данным ряда авторов,³⁶ современная социокультурная ситуация характеризуется, прежде всего, достижениями в области науки, техники и культуры. Но, вместе с этим, множество фактов свидетельствуют и о том, что ряд достижений играют роковую роль в истории homo sapiens. Так, проводимый антропологами, философами, психологами и учеными других областей науки о человеке, анализ изменений психики людей второго тысячелетия, показывает, что существенным является возрастание и культивирование инфантилизма, выражающееся не только в знаменитом «бегстве от свободы» (Э.Фромм), но и в бегстве от собственной природы в иллюзорно-виртуальный, технологизированный мир. Страх людей перед необходимостью внесения изменений в собственный уклад жизни, тревожное ожидание этих изменений, «инфантильный уход от необходимости спланировать, вызвать их и осуществить, выливается в стремление следовать за кем угодно, лишь бы не заниматься движением к собственному Я».³⁷ Потеря своего «Я» выражается в первую очередь в дезинтеграции психики. Признаками такой дезинтеграции выступают культивирование насилия, обесценивание человеческой самобытности, отношение к человеку и к его деятельности как к предмету купли-продажи. «Я» с его потенциально уникальными качествами становится просто ненужным ни самому человеку, ни другим людям. Отказываясь от напряжения, связанного с построением собственной самобытности, человек отдает свою жизнь во власть обстоятельств, считая их единственным источником своей жизни.

Время всеобщих социальных потрясений, глобальных проблем и быстрых перемен специфическим образом воплотилось в России. По данным А.И.Ковалевой, каждое новое поколение в России менее здорово физически и психически, чем предыдущее, в результате чего ухудшается

³⁶ Чердынченко Т.В. Россия 1990-х в слоганах, рейтингах, имиджах/Актуальный Лексикон истории культуры. - М.: Новое литературное обозрение. 1999. - 416 с.; Подросток на перекрестке эпох /Под ред. Кривошовой С.В. - М.: Генезис. 1997. - 288 с.; Рыбкина Р.В. Образ жизни населения России: социальные последствия реформы 90-х годов /Социологические исследования. - 2001. № 4. - С. 32-39; Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения /Социологические исследования. - 2000. № 3. - С.124-128;

³⁷ Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Эксмо-Пресс. 1999. - С. 38.

генофонд и интеллектуальный потенциал нации.³⁸ Кроме того, отмечает она, изменения в нашей стране направлены, преимущественно, на смену ведущих ценностей: от коллективизма к индивидуализму, от стабильности и упорядоченности к динамизму и свободе. Значительные изменения наблюдаются в условиях социализации личности – очевиден явный дисбаланс организационных и стихийных каналов социализации в пользу стихийности. Распадаются система внешкольной работы, не отстает от нее и система воспитания в сфере школьного образования.

Не секрет, что современное общество фактически отстранилось от участия в заботе о детях, об их настоящем и будущем. Родителям же без поддержки государства самостоятельно справиться с множеством «детских» проблем просто невозможно. Большинство родителей сегодняшних детей – это озабоченные материальным положением своей семьи, люди, порой с надломленной психикой, ощущающие бесполезность своих усилий, уставшие от бессмысленности своей деятельности. В повседневном контакте со своими детьми такие родители, несомненно, передают им «симптомы» подобного мироощущения, что и приводит к кризису идентификации современных детей – они теряют осознание своего предназначения в обществе. Поэтому многие дети сегодня чувствуют себя нелюбимыми обществом, что, в свою очередь, ведет к обострению тех типично детских и подростковых проблем, которые вообще характерны для периодов развития и возрастных кризисов. Эти детские и «экзистенциальные» состояния (неуверенность в себе и в будущем, утрата авторитетов, кризис ценностей, чувство одиночества и ненужности и в то же время потребность в самореализации, в близости, чувство взрослости, потребность в принадлежности некоторому сообществу, потребность в системе ценностей, как жизненных ориентиров) обуславливают поиск детьми и молодежью таких видов деятельности, в которых данный «разрыв», противоречие, преодолевается с наименьшими личностными затратами. Однако в современных условиях, когда отсутствуют государственные и общественные программы работы с детьми или же их наличие декларативно и формализовано, поиск таких видов деятельности зачастую приводит к неконструктивным и даже опасным для личности и общества выходам, таким как наркомания, асоциальное и аддиктивное поведение, участие в различного рода сектах. Практика показывает, что обращение к аддикциям, высокая агрессивность и конфликтность, многие другие негативистские проявления, свойственные современному ребенку имеют в основе одну, чисто психологическую причину – подсознательное ощущение своей ненужности, которая и обуславливает возникновение социально-личностной напряженности, рост тревожности и, как следствие, –

³⁸ Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. - М.: Институт молодежи, 1996. - 224 с.

неспособность адаптироваться в окружающей среде.³⁹

В связи с этим изучение проблемы самосознания, как одного из ведущих факторов интерпретации опыта, регуляции поведения и социально-психологической адаптации человека, вновь переходит в разряд наиболее перспективных и востребованных направлений в психологии.

§ 1. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА

При построении методики эксперимента, предназначенного для исследования специфики развития самосознания у современных детей, перед нами, прежде всего, встал вопрос: возможно ли отдельными тестовыми методиками, экспресс-методами или даже комплексным их применением проникнуть в сущность изучаемого явления, в котором даже изменяющиеся взаимосвязи отдельных компонентов или различия в их динамике могут существенно влиять на всю систему, каковой выступает самосознание личности. Понятно, что тестирование отдельных показателей различных свойств, качеств личности, даже тесно коррелирующих с внешними критериями оценки, деятельности, общения, поведенческими реакциями, еще не является критерием сформированности самосознания и ряда его компонентов, таких, например, как устойчивость и относительная независимость самооценки у детей. Совокупность диагностических показателей, на наш взгляд, в большей мере свидетельствует о тенденциях в развитии самосознания, а, точнее, об инвариантности индивидуальных темпов и форм развития данной психологической сферы на стадии ее первичного становления. Только сравнительный анализ ряда полученных материалов, сопоставление, измерение их в динамике, дает возможность более полно охарактеризовать специфику и динамику развития ряда компонентов самосознания у старших дошкольников и младших школьников.

Сложность отбора батареи тестовых методик заключалась еще и в том, что на сегодняшний день практически не существует методов, либо они очень трудоемки в проведении и обработке, с помощью которых было бы возможно выявить реальный характер переживаний ребенка, уровень сформированности его мотивационной сферы и некоторых других

³⁹ Шевченко Ю.С. Современные подходы к проблеме патологических привычных действий // Обзоры психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева. - № 2. 1994. - С. 54 - 66; Соколова Е.Т. Самооценка и самосознание при аномалиях личности. - М.: МГУ, 1989; Никольская И.М., Орехова О.А., Никольский М.А. Типологические варианты формирования личности в младшем школьном возрасте // Социальная адаптация подростков и молодежи. - СПб.: VERBA MAGISTRI, 1998. - С.23-33; Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников. - М.: Фолиум, 1993; Большунова И.Я., Белобрыкина О.А., Белодорова В.В. и др. Безнадзорные дети. Психологические принципы и условия работы с безнадзорными детьми // В сб.: Мотивация, активность личности: Сборник научных трудов. Ч. 3. - Новосибирск: НИ ТГУ, 2002. - С. 13 - 25.

показателей, позволяющих увидеть целостный характер исследуемого психологического явления. Традиционное применение тестов по исследованию структуры и свойств самосознания в детском возрасте состоит в их преимущественном использовании с целью констатации наличествующих на момент диагностики показателей. Это вовсе не означает, что полученные результаты свидетельствуют об их сложившемся характере. И это понятно, так как в детском возрасте они находятся на стадии своего первичного становления. В связи с этим, при организации экспериментального исследования нами было отдано предпочтение критериально-ориентированным методам, предоставляющим большие прогностические возможности.

В нашем исследовании понимание самосознания как развиваемого и пластичного психологического процесса, особенно на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности, дает возможность наметить диагностическую стратегию отслеживания его динамики по совокупности развития образующих его компонентов. В качестве основных методов, применяющихся в данном исследовании, были использованы методы поперечного и продольного срезов. Этот выбор обусловлен рядом обстоятельств. Метод поперечного (возрастного) среза, позволяющий выявить общую картину развития определенных структур у какой-либо возрастной категории испытуемых, как известно, имеет не только определенные преимущества, но и недостатки. Один из основных недостатков заключается в том, что различия в динамике развития каждого конкретного ребенка (его индивидуальный темп и путь развития) не позволяют всем детям данного возраста одновременно оказаться в одной и той же точке онтогенетической эволюции. Например, если учесть, что возраст 6-7 лет относится к так называемым критическим этапам онтогенетического развития, а каждый из испытуемых в момент исследования находится в какой-либо, отличной от других, фазе этого критического периода, то, следовательно, и сравнение детей даже одного возраста, носит несколько условный характер. Преодолению этой условности, в некоторой степени, способствует продольный срез, то есть сравнение испытуемых, входящих в состав конкретного коллектива (посещающих одну группу детского сада или обучающихся в одном классе). Такой подход в определенной мере позволяет унифицировать хотя бы внешние условия их развития, обучения и воспитания.

Следует отметить, что понимание нами путей развития и возможного прогнозирования динамических изменений в самосознании, самосмысловой сфере ребенка опиралось, во-первых, на раскрытии взаимодействия возрастного и индивидуально-типологического факторов (по Н.С.Лейтес⁴⁰) и, во-вторых, на изучении отношения социальной среды

⁴⁰ Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971. 280 с.

к ребенку, которая и определяет направление этого развития через переживание среды самим ребенком (по Л.С.Выготскому).

К одному из наиболее функциональных компонентов самосознания относят самооценку личности, которая, как было отмечено выше, может рассматриваться как основной критерий уровня его сформированности. Кроме того, опираясь на основные положения теоретического анализа, мы в качестве условно нормативной меры при изучении специфики развития самосознания старших дошкольников и младших школьников будем рассматривать традиционные для научного понимания закономерности и показатели развития данного психологического образования личности в детском возрасте. Так, наиболее адекватной дошкольному возрасту признается завышенная частная и позитивная общая самооценка детей.

К семи годам у детей появляется тенденция к обоснованию своих оценок, начинают формироваться функции самоконтроля и оценки, связанные с появлением элементарной рефлексии. Качественный скачок в отношении к себе у ребенка, прошедшего кризис семи лет, заключается, прежде всего, в возникновении адекватности и обобщенности самооценки, в ее превращении из эмоциональной в рациональную, в способности отойти от своей позиции, в умении совмещать противоположные взгляды. Этот скачок подготавливался на протяжении всего дошкольного детства, в различных сферах деятельности ребенка. Очевидно, что характеристиками адекватности развития самосознания к концу дошкольного возраста будут выступать: способность к децентрации, преобладание социальных мотивов над узколичностными; готовность к принятию новой социальной роли «школьника»; высокий уровень притязаний, начатки дифференциации при самооценивании собственной личности и поведения, высокий уровень и положительно окрашенный фон общей самооценки.

Учебная деятельность предполагает наличие определенной способности к самоконтролю, который базируется на адекватной самооценке субъектом своих действий и возможностей. Следовательно, адекватной для младшего школьника будет преимущественно выступать высокая и дифференцированная частная самооценка и позитивная общая, способность к анализу объективных и субъективных факторов. Однако, к концу младшего школьного возраста, как показано в работах Д.И.Фельдштейна, происходит вторичная, уже более глобальная самодетерминация личности и активное формирование самосознания. «Именно на этом рубеже появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок десятилетних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе в 9 лет» [19], с. 147]. В целом же для самосознания младшего школьника нормативным признается позитивное самоотношение; способность взглянуть на события с нескольких сторон, совмещая одновременно разные позиции, точки зрения и абстрагируясь от

несущественного; высокий уровень социальной и познавательной мотивации учения; реалистический уровень притязаний; полноценное принятие социальной позиции школьника.

В исследовании⁴¹ приняли участие 936 испытуемых, которые были дифференцированы нами на ряд групп и подгрупп. Так, *основную экспериментальную группу* составили 360 испытуемых в возрасте 5 – 10 лет. Данная группа объединяла несколько подгрупп:

➤ Дети старшего дошкольного возраста (5 – 7 лет) в количестве 120 (по 60 мальчиков и девочек) испытуемых, из них:

1) Дети 5 – 6 лет (n=60).

2) Дети 6 – 7 лет (n=60).

➤ Дети младшего школьного возраста (7 – 10 лет) в количестве 240 (по 120 мальчиков и девочек), из которых:

3) Учащиеся (n=60) первого класса (6 – 7 лет), обучающиеся по программе «1 – 4».

4) Учащиеся (n=60) первого класса (7 – 8 лет), обучающиеся по программе «1 – 3».

5) Учащиеся (n=60) второго класса (8 – 9 лет).

6) Учащиеся (n=60) третьего класса (9 – 10 лет).

Отличительная особенность при формировании подгрупп состояла в том, что в состав каждой из них вошли дети из учреждений, осуществляющих свою деятельность на основе различных образовательных стандартов – по 30 детей из числа посещающих учреждения высоко уровня престижности (Центры детского развития, прогимназии, лицеи, гимназии, частные школы и т.п.) и столько же детей, посещающие, так называемые, «рядовые» муниципальные учреждения (детские сады, общеобразовательные школы), в которых уровень и диапазон предлагаемых воспитательно-образовательных услуг недостаточно широк и разнообразен с силу ряда объективных причин. На наш взгляд, такой подход позволяет оценить долю влияния специфики обучения и воспитания (как некоторых аспектов социо- и культурогенеза личности) в развитии самосознания детей.

В группу, условно обозначенную нами как *«информационная»*, вошли 576 испытуемых, из которых 537 родителей (из них 352 мамы и 185 отцов) и 39 педагогов (в том числе 21 воспитатель, включая профильных специалистов дошкольных учреждений и 18 учителей, непосредственно работающих с той или иной подгруппой обследуемых детей).

Для получения развернутой картины особенностей развития самосознания использовался расширенный комплекс диагностических

⁴¹ В реализации программы исследования приняли участие студенты психологических факультетов ряда Новосибирских вузов: О.А.Христоненко, И.С.Брусско, Н.А.Абалтусова, В.В.Шмакова, С.В.Светлицкая, Ю.В.Тагакова, А.В.Ивлева, Н.К.Матвеева, Я.В.Ульянова, О.Ю.Повольнова, О.В.Болдырева, С.П.Хохлова. По материалам исследования защищены курсовые и дипломные работы.

методик, благодаря которому создавалась возможность осуществить анализ ряда компонентов и характеристик изучаемого психологического образования личности в их динамике и взаимосвязи на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

Следует отметить, что подгруппы детей №№ 1, 2 участвовали в исследовании на протяжении двух лет, а 4 подгруппа – три года.

В качестве основного психодиагностического инструмента выступал комплекс описательных, оценочных и объяснительных методов исследования, в частности:

- Наблюдение наиболее типичных ситуаций (занятия в дошкольных учреждениях, уроки в школе, самостоятельная деятельность детей), существующих в образовательных учреждениях, целью которого являлось изучение специфики педагогических оценок, используемых по отношению к детям. При разработке методики наблюдения мы опирались на критерии, предложенные Т.А.Репиной.⁴²

- Диагностика самооценки и уровня тревожности до и после каждого из наблюдаемых нами мероприятий. Основной целью диагностики было выявление динамики исследуемых параметров в зависимости от оценок педагогов, используемых по отношению к детям. Для определения профиля самооценки ребенка использовался детский вариант методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн,⁴³ позволяющей не только увидеть характер дифференциации (частная самооценка), но и оценить уровень самооценки (общая) в баллах. Выявление индекса тревожности у дошкольников осуществлялось с помощью методики, разработанной американскими психологами Р.Темплом, М.Дорки и В.Аменом.⁴⁴ К предложенному авторами стимульному материалу, нами было добавлено две картинки: 1) мама ведет ребенка в детский сад; 2) занятие в детском саду – дети сидят за столами и слушают воспитателя.⁴⁵ В работе с младшими школьниками использовался минимизированный вариант теста тревожности Филлипса.⁴⁶

- Беседа с детьми, целью которой являлось изучение, во-первых, специфики детских самохарактеристик на основе использования вопросов, предложенных в методике В.Г.Щур,⁴⁷ во-вторых, оценочных характеристик, даваемых сверстникам своей группы.

- Анкетирование родителей и педагогов с целью изучения

⁴² Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988.

⁴³ Сонин В.А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения. – Смоленск: СГПИ, 1995.

⁴⁴ Там же.

⁴⁵ Бельбрыкина О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. – Новосибирск: ЦРО, 2000.

⁴⁶ Образование. Гибкие технологии. Педагогическая психофизиология. Нейропедагогика //Материалы республиканской научно-практической конференции. Под ред. Г.А.Аминева, Э.Г.Аминева. – Уфа: БОРГЮ, 1997. Ч.2.

⁴⁷ Скрипкина Т.П., Гуляниц Э.К. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1993. – С. 15 - 26.

количественного и содержательного диапазона оценок, используемых по отношению к конкретному ребенку. Каждому из родителей в индивидуальном порядке было предложено в письменном виде охарактеризовать своего ребенка. Педагогам предлагался список детей группы или класса (в которых он постоянно работает), где напротив фамилии каждого ребенка нужно было вписать соответствующие ему качества, личностные характеристики.

• Метод семантического дифференциала в интерпретации С.А.Будасси,⁴⁸ модифицированный нами применительно к детскому возрасту за счет ограничения количества предлагаемых для ранжирования качеств и без их поляризации. Цель метода состоит в исследовании коэффициента самопринятия. Суть методики заключается в создании графических профилей «идеального ребенка» каждой из принявших участие в исследовании групп. Родителям, педагогам и детям в индивидуальном порядке было предложено для ранжирования 10 социально одобряемых качеств (отбор которых осуществлялся на основе анализа характеристик, преобладающих в ответах при анкетировании взрослых и в беседе с детьми). Так как специфика детского мышления предъявляет особые требования к стимульному материалу, качества, предлагаемые дошкольникам для ранжирования, были представлены в рисуночном варианте, а младшим школьникам – в письменном. На основе полученных данных составлялась ранговая матрица и графики распределения результатов. Графические профили, отражающие унифицированные представления каждой группы испытуемых об образе «самого лучшего ребенка», дают возможность не только обнаружить ценностные ориентации участников исследования в настоящий период, но и спрогнозировать возможную со стороны референтных взрослых воспитательно-образовательную тенденцию по отношению к ребенку.

• Методика К.Шварцландера, позволяющая выявить и охарактеризовать уровень притязаний ребенка.⁴⁹

• Методика «Четыре картинки», разработанная Е.Е.Кравцовой и ориентированная на выявление уровня сформированности позиции децентрации [88].

• Методика Н.П.Щербо, ориентированная на выявление специфики детских переживаний по отношению к окружающим, к себе самому, к различным видам деятельности, а также общего самоощущения ребенка в социуме.⁵⁰

⁴⁸ Практические занятия по психологии /Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 1972. - С. 30-32.

⁴⁹ Белобрикина О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. - Новосибирск: ГЦРО, 2000.

⁵⁰ Развитие творческой активности школьников /Под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Педагогика, 1991. - С. 48-50.

• Краткий вариант теста цветовых предпочтений (ТЦП) М.Люшера. Математизированный аналог теста предназначен для выявления ряда личностных характеристик и индивидуальных особенностей детей по шести коэффициентам, предложенным Г.А.Аминовым и Ю.М.Орловым: автономность-гетерономность, концентричность-эксцентричность, личностный баланс (сбалансированность нервных процессов), работоспособность.⁵¹ Компьютерный вариант обработки данных позволил получить дополнительные показатели по следующим факторам: тревожность; активность; устойчивость эмоциональной сферы, уровень нервно-психического благополучия (мера отклонения от аутогенной нормы).

• Диагностика особенностей развития мотивационной сферы детей осуществлялась комплексом методик. С целью исследования типологии мотивационных предпочтений использовалась методика «Волшебная палочка», в основу которой положена методика, предложенная Г.А.Урунтаевой и Ю.А.Афонькиной.⁵² Для выявления специфики школьной мотивации у дошкольников применялась методика М.Р.Гинзбурга. Школьная мотивация учащихся исследовалась с помощью анкеты, предложенной А.Ф.Анофриевым и С.Н.Костромкиной.⁵³

• Исследование особенностей родительского отношения осуществлялось с использованием теста-опросника (ТОРО) разработанного А.Я.Варгой и В.В.Столиным. Методика предназначена для выявления родительской позиции по отношению к своему ребенку.⁵⁴

• Методы математической статистики,⁵⁵ позволяющие получить количественные показатели изучаемых параметров и на их основе осуществить качественный анализ полученных результатов.

⁵¹ Аминов Г.А. Инструкция по интерпретации восьмицветового теста на основе математической обработки // Математические методы в инженерной психологии. – Уфа, 1982. – С. 18 – 24; Орлов Ю.М. Потребности-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Дис. ... доктора психол. наук. – М., 1984.

⁵² Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. — М.: Педагогика, 2000.

⁵³ Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет // Особенности психического развития у детей 6–7-летнего возраста. — М.: Педагогика, 1988; Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – Томск: Пеленг, 1993; Анофриев А.Ф., Костромкина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: «Ось-89», 1997.

⁵⁴ Белокрыкина О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. Новосибирск: ГЦРО, 2000.

⁵⁵ Сисновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. М.: Просвещение, 1979.

§ 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Анализ эмпирических данных по ряду параметров самосознания свидетельствует, что диапазон показателей их развития у изучаемой нами группы детей старшего дошкольного возраста далеко выходит за границы принятых в психологической науке норм, адекватных для данного возраста. Так, 17% пяти-шести леток и 23% детей подготовительных к школе групп (6-7 лет) характеризуются заниженным коэффициентом самопринятия. Заниженный уровень общей самооценки свойственен 23% детей 5-6 лет и 30% детей 6-7 летнего возраста. Такое увеличение к концу дошкольного возраста количества детей, имеющих ряд негативных тенденций в развитии самооценки, может быть объяснимо, на наш взгляд, игнорированием или недоучетом со стороны взрослых некоторых качественных изменений, происходящих в процессе общего индивидуально-личностного развития дошкольника. Так, например, к концу дошкольного детства у многих детей становятся довольно выраженными элементы рефлексии и, следовательно, они начинают дифференцированно относиться к себе (рис. 5) и другим. В свою очередь, развитие частной самооценки на пороге школьного возраста закономерно обусловлено изменением в системе отношений с взрослыми, чьи оценки начинают играть более существенную роль в процессе личностного становления ребенка. Именно одобряющие, стимулирующие деятельность и поведение ребенка оценки оказывают развивающее влияние на формирование мотивационно-потребностной сферы. Однако, как свидетельствуют полученные нами в ходе исследования данные, лишь у пятой части (19 %) современных детей старшего дошкольного возраста наблюдается развитие притязаний, соответствующее обозначенной в психологической литературе норме (рис. 6). При этом, благоприятная согласованность в развитии самооценки и притязаний наблюдается всего у 15% дошкольников (соответственно, 17% – в подгруппе 5-6 леток и 13% – у 6-7 летних детей), тогда как рассогласованный характер обнаружен у 47% испытуемых. По характеру рассогласования тенденция к развитию самооценки по конформному типу выявлена у 39% дошкольников, по конфликтному – у 55% (с преобладанием у детей 6-7 лет). Последний показатель со всей очевидностью свидетельствует о наличии у довольно значительного количества детей к завершению дошкольного возраста предневротической симптоматики, что собственно и подтверждается данными об уровне нервно-психического благополучия дошкольников (рис. 7), полученными с помощью компьютерной обработки результатов по тесту М.Люшера.

Рисунок 5. Динамика развития частной самооценки по показателю дифференциации.

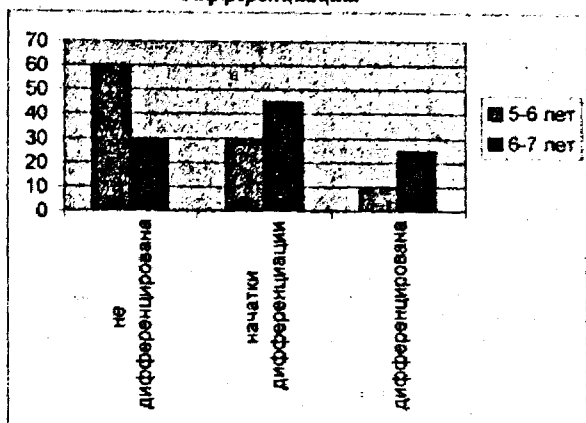
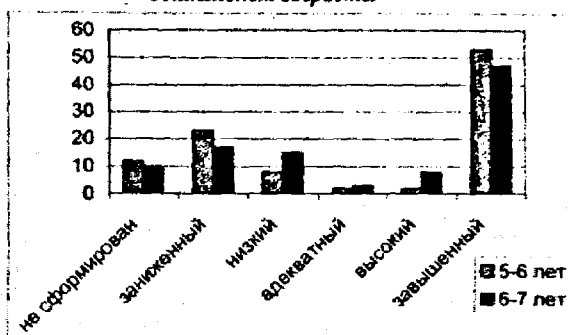


Рисунок 6. Диаграмма показателей развития уровня притязаний в старшем дошкольном возрасте.

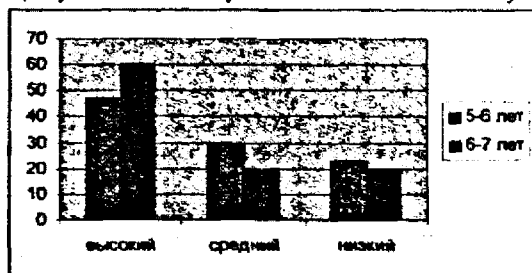


Опираясь на результаты психологических исследований,⁵⁶ можно утверждать, что более половине современных дошкольников (54%) свойственны непродуктивная напряженность, зажатость, нестабильность, утомляемость, преобладание негативных и астенических переживаний. Лишь 22% испытуемых в нашем исследовании характеризуются относительно благоприятным нервно психическим состоянием. Однако если судить по общей динамике, то количество детей с высокой долей

⁵⁶ Филлимоненко Ю.И., Юрьев А.И., Нестеров В.М. Экспресс-методика для оценки эффективности аутотренинга и прогноза успешности деятельности человека // *Личность и деятельность*. - Л.: ЛГУ, 1982. - С. 52-57; Янышин П.В. Введение в психосемантику цвета. - Самара: СамГПУ, 2000; Бреслав Г.Э. Психология и цветотерапия для всех. - СПб: Б. & К., 2000.

удаленности от эталона нервно-психического благополучия личности (высокий уровень отклонения от АН) к 7 летнему возрасту значительно возрастает и, тем самым, увеличивается вероятность попадания этих детей в «группу риска» по школьной дезадаптации. Именно этим, скорее всего, и объясняется все увеличивающаяся распространенность синдрома дезадаптации и социально детерминированных психосоматических расстройств среди учащихся, причем не только в начальной школе, по поводу которой медицинские специалисты бьют тревогу уже не первый год, хотя каких-либо кардинальных мер по его устранению до сих пор не принимается.

Рисунок 7. Диаграмма возрастного распределения уровней отклонения от аутогенной нормы (АН) как эталона нервно-психического благополучия личности.



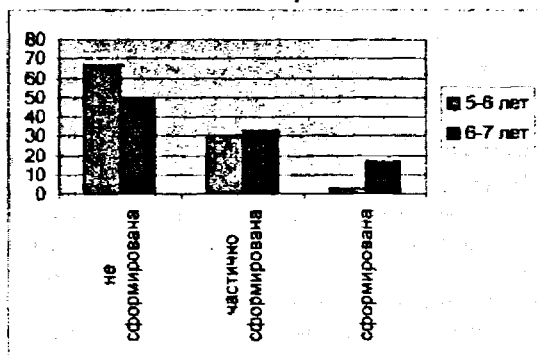
Известно, что наряду с учебной задачей и учебным действием, основными компонентами в структуре учебной деятельности выступают контроль и оценка (Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, В.В.Давыдов). Причем, полноценная деятельность в ситуации учебной задачи предполагает обязательное осуществление контроля: важно, чтобы ребенок умел соотносить свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, связывать качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учебных действий. С действием контроля тесно связана оценка, требующая анализа процесса деятельности и позволяющая ребенку зафиксировать меру соответствия результата требованиям учебной задачи.

Принятие учебной задачи, по мнению Е.Е.Кравцовой, может служить критерием, диагностирующим сформированность важнейших предпосылок учебной деятельности. Так, в ряде психологических исследований обнаружено, что плохо успевающие и неподготовленные к школьному обучению дети, не воспринимают всей полноты позиции взрослого – его слов и действий. У них не развита в достаточной мере, так называемая «двойная позиция» (в терминологии Д.Б.Эльконина и А.Л.Венгера⁵⁷) –

⁵⁷ Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста Под ред. Д.Б.Эльконина. А.Л.Венгера. М: Педагогика, 1988

способность одновременно видеть позицию партнера (и, соответственно, согласовывать свои действия с его действиями) и удерживать ситуацию (задачи) в течение всей деятельности по ее решению. Или, другими словами, – это «возможность некоторого отстранения ребенка от собственной эгоцентрической позиции, которая позволяет ему учитывать в своей деятельности позицию и результаты действий партнера» [88, с.89], абстрагируясь от несущественного. Такая способность ребенка к выходу за рамки своих узколичных интересов получила в психологии название «позиция децентрации» (в терминологии Ж.Пиаже, А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина, Е.Е.Кравцовой, Г.М.Бреслава) или «внутренняя позиция личности» (в терминологии Л.И.Божович). Без данной способности, считают авторы, адекватное овладение ребенком учебной деятельностью не состоится в полной мере. Таким образом, психологическим финалом и важнейшим показателем полноценного психического развития личности старшего дошкольника признается формирующаяся у него к концу этого периода особая внутренняя позиция, составляющая одну из основных предпосылок формирования у ребенка многих психологических особенностей, необходимых для успешного обучения в школе. Но результаты эмпирических данных свидетельствуют о том, что у многих современных дошкольников способность к преодолению эгоцентризма значительно отсрочена во времени (рис. 8).

Рисунок 8. Динамика развития способности к децентрации в старшем дошкольном возрасте.



Внутренняя позиция, как показатель личностной готовности ребенка к школьному обучению, предполагает, по мнению Л.И.Божович, Е.Е.Кравцовой, Д.В.Солдатова и ряда других исследователей, известный уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности, в том числе, и их специфическую структуру, что во многом определяет успешность принятия ребенком на себя новой социальной роли – роли

школьника. Специфическая для внутренней позиции школьника иерархия мотивов характеризуется доминированием социальных и познавательных мотивов и вытеснением на периферию эгоцентрических, ситуативно обусловленных стремлений, потребностей и желаний. По данным психологических исследований²⁸ архитектура мотивации учения у старших дошкольников в норме должна выстраиваться следующим образом: 1) социальные мотивы (основаны на понимании общественной значимости учения); 2) учебно-познавательные; 3) оценочный мотив (стремление к получению высокой отметки); 4) позиционный (связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими); 5) внешние мотивы, не связанные со школой (например, как необходимость подчинения требованиям взрослых); 6) игровые мотивы.

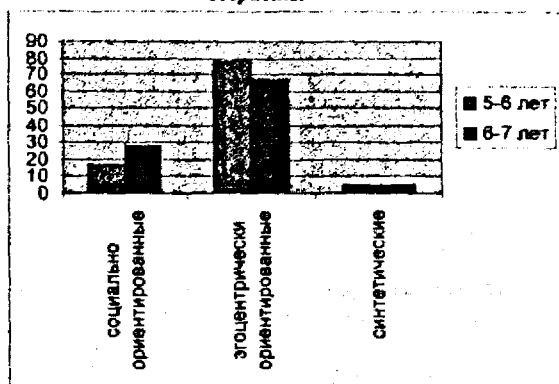
В нашем исследовании получены данные, указывающие на неблагоприятные тенденции в развитии мотивационной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Так, на протяжении старшего дошкольного возраста, вплоть до его завершения практически не наблюдается кардинальных сдвигов в развитии социально опосредованных мотивов, которые в норме к семи годам должны преобладать в иерархической структуре мотивации над эгоцентрическими (рис. 9), узко-личностными мотивами. При этом некоторая статичность обнаружена в развитии, так называемых, «синтетических» мотивов, под которыми понимаются мотивы с трудно поддающимся вычленением конечной установки ребенка. Например, промежуточные мотивы, направленные на удовлетворение социальных потребностей посредством удовлетворения личных стремлений и, наоборот, или же, в случае их содержательно-целевого совпадения. Примечательно, что в общем диапазоне мотивов, ориентированных на удовлетворение собственных нужд ребенка преобладают мотивы, связанные с насыщением «материальной» потребности («Иметь много денег», «Купить машину, чтобы папа возил меня в детский сад»), тогда как познавательные, эстетические, игровые и другие потребности представлены у детей очень скудно.

Анализ особенностей развития мотивов, связанных со школой, так же свидетельствует о том, что социальные и познавательные мотивы не занимают приоритетного места в иерархии мотивов (рис. 10) дошкольников. Причем, даже, несмотря на резкое снижение доли игрового мотива к концу дошкольного возраста, адекватный тип мотивации, без которого успешное освоение ребенком учебной деятельности может стать проблематичным, наблюдается лишь у трети (35%) «завтрашних» учеников. Кроме того, довольно неблагоприятным моментом в развитии мотивационной сферы дошкольников выступает резкое сокращение количества детей,

²⁸ Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. - М.: МОДЖ, 2001; Сосадов Д.В. Диагностика мотивов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Психолог в детском саду. - 1999, № 3-4.

характеризующихся высокой поисковой активностью, закономерной для обозначенного возрастного периода⁴⁹ (рис. 11). Одной из возможных причин возникновения данного явления, на наш взгляд, может выступать социальная культивация детской безынициативности и, прежде всего, со стороны родителей и педагогов, которые в большей мере «устают» от активной экспериментально-поисковой деятельности ребенка и, следовательно, всячески стараются пресечь ее. В то же время снижение познавательного интереса может быть и следствием искаженного самоотношения ребенка, что собственно, и нашло свое подтверждение в процессе качественного и статистического анализа совокупности эмпирических данных.

Рисунок 9. Динамика структуры ведущих мотивов в старшем дошкольном возрасте.



Характер эмоционального самоотношения детей на протяжении старшего дошкольного возраста также претерпевает значительные изменения. Здесь обнаружена следующая тенденция: к 7 годам снижается количество детей, характеризующихся позитивным и неопределенным самоотношением, тогда как возрастает число с негативным и амбивалентным самоотношением (рис.12). Кроме того, довольно тревожным симптомом выступает факт обнаружения у 8% детей, стоящих на пороге школьного возраста, индифферентного (безразличного) самоотношения, что может быть обусловлено как общим социальным обесцениванием человеческой индивидуальности, так и формальным.

⁴⁹ Для диагностики степени выраженности поисково-познавательной активности у дошкольников нами была разработана и апробирована, с учетом психометрических требований к диагностическому инструментарию, проективная методика, в основу которой положен принцип разрешения проблемной ситуации. Описание методики будет представлено нами в учебно-методическом пособии «Диагностика развития самосознания в детском возрасте».

декларативным интересом к нуждам и проблемам детей и со стороны общества, и со стороны основных институтов социализации личности.

Рисунок 10. Диаграмма распределения мотивов учения в старшем дошкольном возрасте.

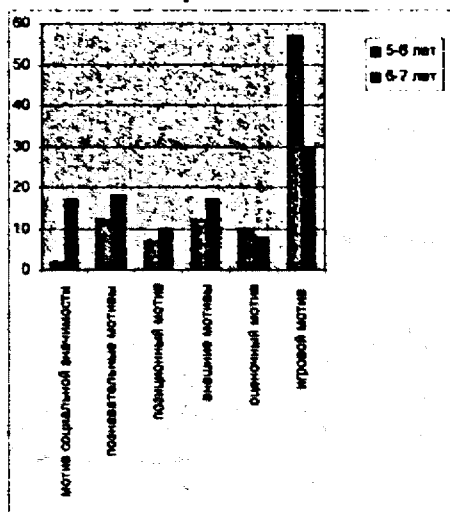
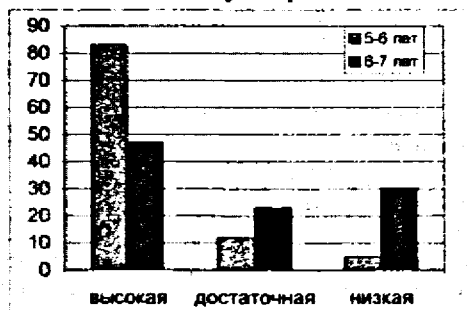


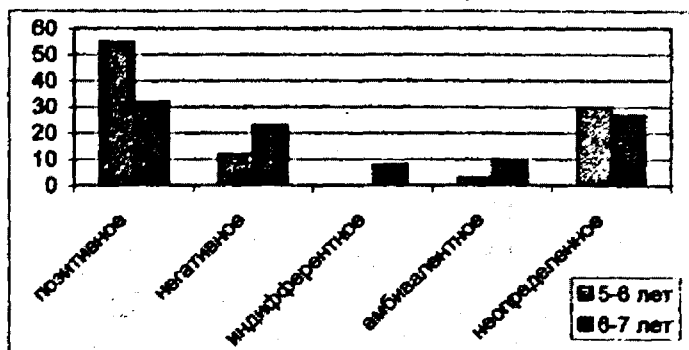
Рисунок 11. Диаграмма распределения степени выраженности поисково-познавательной активности у старших дошкольников.



Процесс осознания себя очень сложен для ребенка и порождает множество переживаний и комплексов. В первую очередь это связано с пониманием отличия себя от других по физическим, половым, психологическим, социокультурным и многим другим признакам. По-видимому, демонстрация рядом испытуемых индифферентного самоотношения может свидетельствовать о включении одного из

механизмов психологической защиты целостного образа Я, позволяющего дошкольнику справиться с внутренним напряжением и улучшить свое душевное состояние.

Рисунок 12. Возрастная динамика показателей эмоционального самоотношения в дошкольном возрасте.

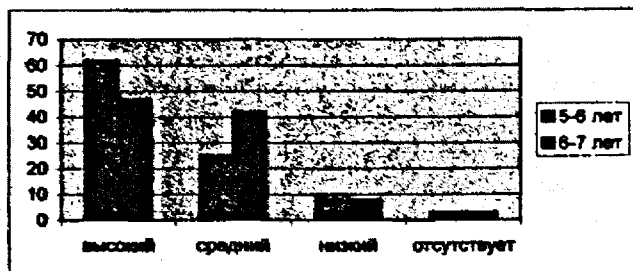


На неблагоприятную динамику изменений в характере самоотношения, наблюдаемую при переходе от старшего дошкольного к предшкольному возрасту, указывают и данные повторного обследования детей. Очевидно, при существующей социокультурной ситуации данная тенденция может рассматриваться как возрастная закономерность, свойственная развитию самосознания современных дошкольников.

Количественный анализ результатов теста тревожности показал, что высокий индекс тревожности (ИТ) отмечается у 55% (рис. 13) старших дошкольников (62% детей 5-6 лет и 47% – 6-7 летние). Подобный регресс тревожности, скорее всего, свидетельствует о том, что к концу дошкольного детства происходит относительная стабилизация в развитии эмоционально-чувственной сферы ребенка. Низкий уровень тревожности, отмечаемый у незначительной части (9%) детей, или отсутствие тревожных состояний (у 3% испытуемых), может служить либо признаком недостаточно развитой эмоциональной сензитивности, либо свидетельством снижения порога чувствительности к неблагоприятным воздействиям извне, либо указывать на наличие гиперкомпенсаторных реакций. Качественный анализ результатов теста тревожности свидетельствует о преобладании негативных переживаний у большинства старших дошкольников по поводу таких жизненных ситуаций как «укладывание спать в одиночестве» (77% детей сделали отрицательный эмоциональный выбор, из них дети 5-6 лет – 87%; 6-7 летние – 68%); «прогулка ребенка с матерью и малышом» (всего – 63%, из них 5-6 летние – 68%; 6-7 летние – 58%); «отец игнорирует присутствие старшего

ребенка» (всего – 57%; дети старших групп – 60%; подготовительных к школе групп – 55%); «занятие в детском саду» (всего – 73%, из них 72% – 5-6 летки; 75% – 6-7 летки, однако, лидирующее место по отрицательным выборам приходится на долю «элитных» учреждений). В целом по количеству отрицательных эмоциональных выборов мальчики значительно опережают девочек, что может быть объяснимо с точки зрения половой специфики психического развития ребенка.

Рисунок 13. Диаграмма возрастного распределения показателей тревожности.



Для определения взаимосвязи между отдельными диагностическими показателями использовался множественный корреляционный анализ, позволивший выявить ряд связей и зависимостей, отражающих специфику развития самосознания на разных отрезках старшего дошкольного возраста. В общем количестве взаимосвязей внутри структуры самосознания 8 значимых связей прослеживается на протяжении всего старшего дошкольного возраста. Причем характер этих связей различен: одни связи носят строгую взаимную направленность, тогда как другие характеризуются разветвленностью и образуют специфическую психологическую «цепь». Кроме того, каждая связь имеет определенный психологический смысл. Например, коэффициент самопринятия имеет положительную связь с уровнем самооценки ($r = 0.524$ при $p = 0.01$) и эмоциональным самоотношением ($r = 0.47$ при $p = 0.03$). Последний показатель положительно взаимосвязан с уровнем самооценки ($r = 0.71$ при $p = 0.01$), которая, в свою очередь, имеет отрицательную связь со спецификой ее дифференциации ($r = -0.63$ при $p = 0$). В психологическом смысле эти связи означают, что значительное повышение самокритичности ведет к резкому снижению уровня самооценки и доминированию негативных переживаний по отношению к образу «Я». Прямая положительная взаимосвязь уровня сформированности позиции децентрации с направленностью мотивации ($r = 0.76$ при $p = 0.01$), мотивацией учения ($r = 0.84$ при $p = 0.01$) и степенью дифференциации самооценки ($r = 0.59$ при $p = 0.01$), свидетельствует о том, что их развитие в онто-, социо- и

культуругенезе личности взаимопосредовано и действительно представляет собой комплекс, на основе которого можно говорить о психологическом новообразовании в развитии самосознания старшего дошкольника. Отрицательная связь, обнаруженная между индексом тревожности и поисково-познавательной активностью ($r = -0.61$ при $p = 0.01$), позволяет утверждать, что высоко тревожная личность будет менее инициативна и результативна в деятельности, даже при условии наличия высокой работоспособности.

Возрастное ранжирование позволило выявить 14 значимых связей, прослеживаемых по результатам диагностики детей 5-6 летнего возраста, и 11 сильных связей, характерных для детей 6-7 лет. Наиболее информативными, на наш взгляд, выступают следующие: связь между уровнем самооценки и позицией децентрации имеет положительный характер у детей 6-7 лет ($r = 0.513$ при $p = 0.02$), и, напротив, отрицательная связь между этими показателями ($r = -0.61$ при $p = 0$) характеризует развитие детей 5-6 лет. С психологической точки зрения это означает, что с развитием децентрации самооценка ребенка объективизируется. Подобная тенденция свойственна связям, существующим между индексом тревожности и уровнем стресса. Связь между позицией децентрации и показателем концентричности-эксцентричности, равно как и связь между концентричностью-эксцентричностью и работоспособностью у дошкольников 5-6 лет характеризуется наличием положительной тенденции ($r = 0.49$ при $p = 0.01$), а у детей 6-7 лет - отрицательной ($r = -0.52$ при $p = 0.03$).

Результаты выборочного корреляционного анализа свидетельствуют о наличии тесных связей между рядом параметров индивидуально-личностного развития детей. Выяснено, что высокий уровень поисковой активности имеет положительную связь с автономностью ($r = 0.54$ при $p = 0.01$) и позицией децентрации ($r = 0.426$ при $p = 0$). Это означает, что низкий уровень автономности, которому свойственны гипоактивность и безынициативность, замедляет процесс формирования у ребенка позиции эмоциональной децентрации и тормозит развитие познавательной мотивации. Высокий же уровень автономности, отличающийся снижением пассивности и конформности индивида является благоприятной психологической предпосылкой для развития рефлексивной стороны самосознания личности, формирования адекватной самооценки и активации познавательного интереса ребенка. Гетерономность имеет положительную связь с эксцентричностью ($r = 0.485$ при $p = 0.008$), которая, в свою очередь, положительно связана с несбалансированностью личностных свойств ($r = 0.413$ при $p = 0.029$) и имеет отрицательную связь с работоспособностью ($r = -0.31$ при $p = 0.038$). В психологическом смысле эти связи могут свидетельствовать о том, что значительное количество детей в данной выборке характеризуется экстравертированным типом развития и

склонностью к холерическому темпераменту, что в целом не противоречит специфике развития дошкольника. Гетерономность также имеет отрицательную связь с уровнем работоспособности ($r = -0.486$ при $p = 0.001$) и положительно взаимосвязана со стрессовым состоянием личности ($r = 0.346$ при $p = 0.019$). При этом отрицательная связь означает, что с уменьшением значения коэффициента гетерономности снижается стрессовое состояние и увеличивается работоспособность. Этот момент подтверждается и наличием отрицательной связи между работоспособностью и стрессовым состоянием ($r = -0.69$ при $p = 0$).

Выявленные связи и зависимости имеют большое значение для организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими временные нарушения в структуре самосознания личности, в частности, в функционировании одного из основных его компонентов — самооценки. Мы полагаем, что психологическая помощь нуждающимся детям должна по преимуществу опираться на «цепочечную» связь, существующую между различными показателями индивидуально-личностного развития ребенка. Это обусловлено и тем, что изменения в самосознании дошкольника наступают в результате качественных преобразований, происходящих и в других сферах личности. Очевидно, что деятельность, в которую будет вовлечен ребенок, должна быть целостной, нерасчлененной искусственно на составляющие и отвечать требованиям системной обусловленности развития психики. Этими качествами как раз и обладает ведущий вид деятельности дошкольника — игра. Однако, не всякая игра, адекватно выполняет свою развивающую функцию. Например, раннее обучение детей играм с правилами мешает развитию сюжетно-ролевой игры. Следовательно, насыщение игровой деятельности ребенка должно осуществляться в строго закономерной логике развития самой игры. Так, для старшего дошкольного возраста наиболее оптимальными выступают ролевая игра, игра с правилами и режиссерская игра [88], в рамках которых только и возможно наиболее конструктивно устранить проблемы личностного развития дошкольника в пределах данной возрастной границы, обеспечивая, тем самым, его адекватную психологическую готовность к обучению в школе в сфере самосознания. К сожалению, ролевая и режиссерская игра сегодня незаслуженно дискредитированы в системе дошкольных учреждений.

В целом, сравнение полученных в нашем исследовании эмпирических данных с условной возрастной нормой (А.А.Люблинская, М.И.Лисина, А.И.Сильвестру, Г.М.Бреслав, Е.Е.Кравцова, Е.В.Кучерова, Р.А.Максимова и др.) дают основание утверждать, что развитие самосознания у современных дошкольников идет сниженными темпами, причем у большей части детей к концу дошкольного возраста не оформляется значимых для перехода на новую ступень психического развития новообразований, в частности, таких, как соподчинение мотивов, возникновение элементарной

рефлексии и особой внутренней позиции личности. Все это свидетельствует о катастрофическом снижении психологического возраста современного поколения детей, что, в свою очередь, требует пересмотра нормативов психического развития относительно данной возрастной группы.

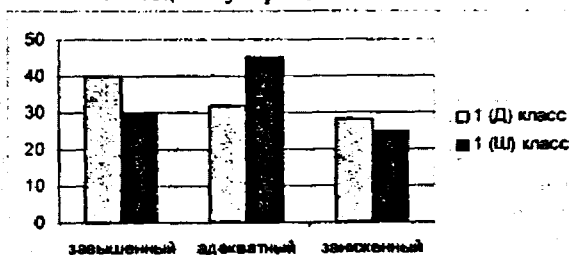
§ 3. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Незавершенность кризиса 7-ми лет у большинства дошкольников, стоящих на пороге школы, дает основание предположить, что многие неблагоприятные тенденции в развитии самосознания детей окажутся сохранными и в младшем школьном возрасте.

Прежде, чем перейти к представлению и анализу экспериментальных данных, кратко остановимся на используемых нами условных обозначениях. Для различения двух экспериментальных подгрупп первоклассников, обучающихся в начальной школе разные сроки и по отличным друг от друга образовательным стандартам, считаем правомерным учащихся 6-7 лет обозначать как группу «I (Д) класс», в связи с тем, что по уровню психического развития эти дети все-таки ближе к дошкольному возрасту. Соответственно, подгруппа учащихся первого класса в возрасте 7-8 лет будет обозначена как «I (Ш) класс».

Результаты свидетельствуют, что у трети первоклассников (31 %) не сформирован адекватный уровень самооценки (рис. 14, 15). Таких детей Е.Е.Кравцова (1991) характеризует как докризисных. Они отличаются тем, что в процессе освоения нового вида ведущей деятельности, у них возможны затруднения в понимании сути учебной задачи.

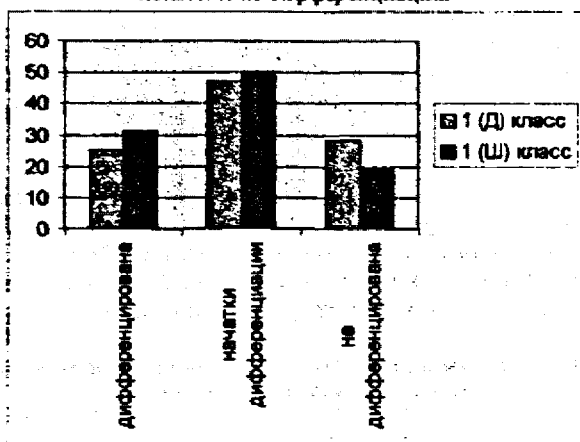
Рисунок 14. Диаграмма распределения уровней показателей развития самооценки у первоклассников.



Отсутствие достоверных различий (по t-критерию Стьюдента) по показателям самооценки у детей 6-7 лет, посещающих детский сад и

обучающихся в первом классе школы, свидетельствует о том, что развитие у них оценочного компонента самосознания осуществляется несколько отсроченными темпами по отношению к возрастной норме. Однако неблагоприятные тенденции в развитии самооценки прослеживаются и у учащихся вторых-третьих классов. Так, несмотря на прогресс в развитии частной самооценки (увеличивается количество детей, характеризующихся способностью к дифференцированной оценке себя, своих качеств, способностей, что, вероятно, связано с введением отметочной системы), у многих учащихся (преимущественно, у мальчиков) на втором году обучения наблюдается снижение уровня самооценки (рис. 16) при ее общей адекватности.⁶⁰ Подобная динамика обнаружена в процессе повторных диагностических срезов в 4 подгруппе испытуемых (см. § 1), что указывает на сохранность инфантильных тенденций в развитии самосознания личности младшего школьника.

Рисунок 15. Диаграмма развития частной самооценки у первоклассников по показателю дифференциации.

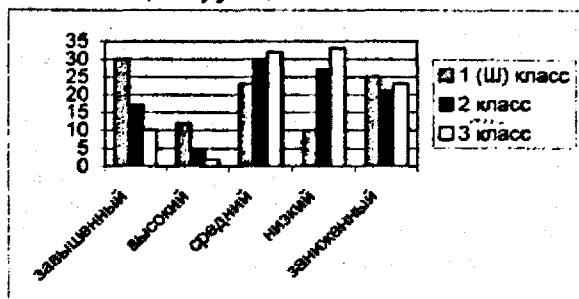


Довольно тревожным симптомом выступает не уменьшающийся с возрастом показатель численности детей (в первом классе – 12%; во втором – 10%; в третьем – 7%), имеющих довольно неустойчивую самооценку, которая, к тому же отличается не характерной для младшего школьного возраста критичностью, сомнениями в себе, в своих качествах и возможностях. На наличие подобной категории детей, еще не вышедших из дошкольного возраста, обратила внимание в конце 80-х годов XX столетия

⁶⁰ Напомним, что самооценка личности может быть адекватной и неадекватной. В свою очередь, адекватная самооценка может характеризоваться высоким, средним и низким уровнем развития. О неадекватной самооценке говорят в случае, когда она чрезмерно завышена или занижена.

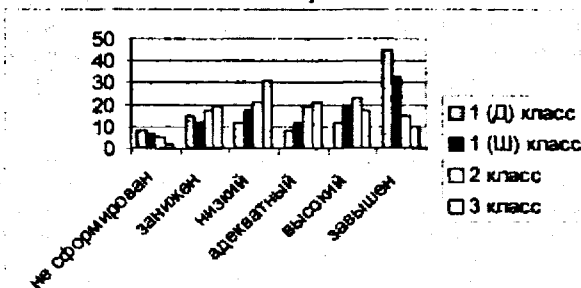
Е.В.Кучерова (1987), назвал их «докризисными». Однако если тогда подобная группа была обнаружена среди первоклассников, то сегодня учащиеся с парадоксальным развитием самооценки встречаются на протяжении всего младшего возраста. В дальнейшем эти дети пополняют, так называемые группы «потенциально дезадаптивных» и «социально одиноких» людей.

Рисунок 16. Диаграмма распределения уровней показателей развития самооценки у учащихся начальной школы.



Резкое снижение в возрастной динамике обнаружено и по таким параметрам, как уровень притязаний (рис. 17), характер эмоционального самоотношения (рис. 20), уровень школьной тревожности (таблица 4) и нервно-психического благополучия (рис. 23).

Рисунок 17. Диаграмма показателей развития уровня притязаний в младшем школьном возрасте



Явная рассогласованность между характером развития самооценки и уровнем притязаний, указывающая на наличие глубокого внутреннего конфликта, обнаружена у 33 % младших школьников. В этом ключе интерес представляют выводы патопсихологических исследований по выявлению причин детских психогений и работы психологов, исследующих роль

микросоциальных отношений в нарушении психического здоровья детей и возникновении антропогеней.⁶¹ Показано, что, во-первых, возникновение у ребенка внутреннего конфликта зачастую обусловлено школьными проблемами; во-вторых, к основным причинам появления школьных проблем относятся такие, как несоответствие ребенка ожиданиям окружающих, неприятие его детским коллективом или педагогом, неспособность ребенка справиться с учебной нагрузкой, смена школьного коллектива, частые пропуски занятий по болезни, отсутствие школьной успешности, ведущее к возникновению состояния фрустрации; в-третьих, у детей с высоким уровнем внутренней конфликтности, как правило, не отработаны формы социально приемлемого разрешения возникающих в школьной жизни противоречий; в-четвертых, школьные психогении и детские антропогеней – есть следствие не устраненного в течение длительного времени внешнего (социального) или внутреннего (личностного) конфликта; в-пятых, риск суицидального поведения у детей 6-10 лет увеличивается именно за счет наличия «школьных» проблем. Таким образом, перспективы у детей с неадекватно формирующейся структурой самосознания оказываются чрезвычайно плачевными.

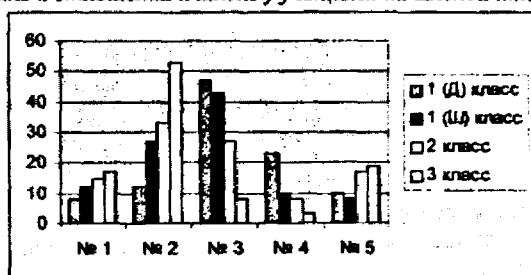
Отметим, что наблюдаемый регресс уровня притязаний у младших школьников, может быть обусловлен снижением когнитивной мотивации либо вследствие переутомления от информационно-учебных перегрузок, распространенных не только в «элитных» учреждениях, либо как результат существующей до настоящего времени в общеобразовательных учреждениях учебно-дисциплинарной модели обучения, снижающей инициативность и познавательную активность учащихся. На это указывают данные по тестам школьной мотивации.

По результатам исследований Л.И.Божович, А.К.Марковой, Т.Ю.Андрущенко, Е.Е.Кравцовой установлено, что формирование мотивации деятельности и поведения изначально является важнейшей стороной формирования самосознания ребенка, а именно его активно-

⁶¹ Исаяв Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб.: Специальная литература, 1996; Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. – М.: Медицина, 1993; Буторин Г.Г. Нарушение школьной адаптации у учащихся начальных классов с депривационным вариантом психического дизонтогенеза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998; Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. № 4. – С. 89 - 95; Никольская И.М., Беккер О.Ю., Тулупьева Т.В. Личностные свойства детей из классов с разным профилем обучения как фактор риска возникновения пограничных психических расстройств // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева. – № 4, 1996. – С. 128 -131; Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: Аркти. 2000; Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. – С. 91 - 105; Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1995; Романова Е.С., Потемкина О.Ф., Усанова О.Н. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. – М.: Просвещение, 1990.

действенной волевой сферы. Полученные нами данные дают основание утверждать, что у большинства учащихся начальной школы имеются ярко выраженные признаки искаженного развития эмоционально-волевой сферы. Так, диагностика сформированности позиции школьника и типа школьной мотивации (рис.18) показала, что к концу младшего школьного возраста не только возрастает число учащихся, адаптирующихся к новой социальной роли школьника, но, вместе с этим, практически пропорционально увеличивается количество детей со сниженной учебной активностью и негативным отношением к школе, что подтверждается и результатами исследования эмоционального отношения учащихся. Качественный анализ данных методики показал, что более высокой учебной активностью и мотивацией учения обладают девочки, тогда как у мальчиков учебная активность снижена, причем их в большей мере привлекает внеклассная работа в школе и перемены. Кроме того, доминирующим к окончанию начальной школы у учащихся оказываются (рис.19) внешний и оценочный мотивы, свидетельствующие, что большая часть детей учится не столько из познавательного интереса, сколько по принуждению.

Рисунок 18. Диаграмма распределения показателей сформированности позиции школьника и отношения к школе у учащихся начальной школы.



Условные обозначения:

№ 1 - отношение учащегося к себе как к школьнику сформировано, высокая учебная активность;

№ 2 - отношение к себе как к школьнику практически сформировано, однако учебная активность снижена;

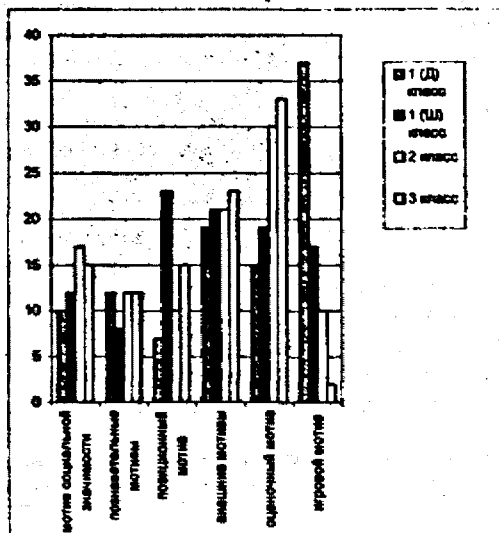
№ 3 - положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеурочными сторонами;

№ 4 - отношение к себе как к школьнику не сформировано;

№ 5 - негативное отношение к школе.

Опираясь на результаты психологических исследований, доказывающих существование тесной взаимосвязи между характером мотивации учащегося и результативностью его деятельности, которая, в свою очередь, оказывает особое влияние на отношение ребенка к самому себе (Е.И.Савонько, Е.Е.Кравцова, В.М.Слущкий, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, З.В.Кузьмина), можно утверждать, что дети с неадекватной школьной мотивацией и соответствующим ей самоотношением – это потенциально неуспешные дети – это, собственно, и подтверждают

Рисунок 19. Диаграмма распределения мотивов учения у детей младшего школьного возраста.

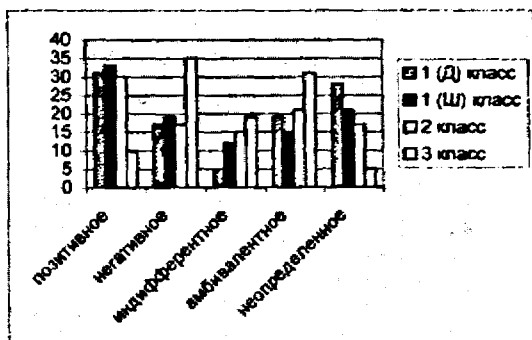


Возрастание на протяжении младшего школьного возраста числа детей с неадекватной школьной мотивацией и неопределенным и амбивалентным самоотношением (рис.20), по-видимому, связано именно с появлением на втором году обучения отметочной системы оценивания достижений детей, к которой часть ребят не были готовы по причине некоторой инфантильности в сфере самосознания (у них еще не произошло полной дифференциации себя как субъекта деятельности и как личности), или же, их оценивание осуществлялось не вполне объективно. Следует отметить, что у 17 % учащихся (от общего количества школьников 1-3 исследуемых классов) наблюдается крайне негативное отношение школе и у 12 % – к одноклассникам. Максимально негативное отношение к учителю, обнаруженное у 11 % учащихся (первоклассники 7-8 лет – 5 %; второклассники – 12 %; третьеклассники – 15 %), которое в норме абсолютно не свойственно младшему школьнику, скорее всего, может быть результатом как предвзятого отношения учителя к отдельным ученикам, так и, в целом, указывать на неадекватную функциональные отношения в системе «учитель – ученик».

Богатейшую психологическую информацию предоставили результаты, полученные в процессе исследования коэффициента самопринятия учащихся. Так, анализ результатов отбора качеств первоклассниками (для

построения профиля идеального ребенка), показал, что детей привлекают такие характеристики, которые в первую очередь относятся к эмоциональной, коммуникативной и личностной сфере. При этом из качеств, характеризующих ребенка с интеллектуальной точки зрения, детьми выбрано только одно качество – «вдумчивый». Это может быть объяснимо различными причинами, одна из которых, на наш взгляд, заключается в том, что у детей еще только формируется готовность к школьному обучению и значимость новой социальной роли («ученику») находится на стадии своего первичного становления. Другая, в рамках которой первая причина может являться следствием, заключается в чрезмерной интеллектуализации реализуемого в системе дошкольного учреждения обучения, что не всегда оказывает благоприятное воздействие на когнитивное развитие ребенка. По-видимому, в нашем случае, у учащихся как раз и наблюдалась некоторая «усталость», в том числе и от не всегда объективных требований к их умственным способностям и ускорению когнитивного развития.

Рисунок 20. Динамика развития эмоционального самоотношения у учащихся начальной школы.



В диапазоне качеств, предложенных учащимися вторых и третьих классов, добавились относящиеся к характеристике физической («сильный», «красивый») и личностно-поведенческой («помогающий», «отзывчивый») сфер. И опять же из качеств, относящихся к интеллектуально-познавательной сфере, предложено только одно качество – «умный». Причем анализ профилей «идеального ученика» не имеет достоверных различий у учащихся разных классов начальной школы (рис. 21). Единство мнений в видении образа идеального ученика наблюдается в значимости таких качеств, как «доброта» и «честность» – они занимают в иерархии первые места, равно как и качество «веселый», отнесенное на последнее место, вероятно, в связи с тем, что к веселью в жизни недостаточно поводов. Об этом, как раз, и свидетельствует восприятие себя детьми в

сопоставлении с образом «идеального» школьника (рис.22). Примечательно, что аргументацию, при ранжировании качества по отношению к себе, учащиеся начинают использовать лишь к 8 годам. До этого времени дети, в своем большинстве, просто констатируют свой выбор, лишь иногда сопровождая его фразой: «Да, я такой!»

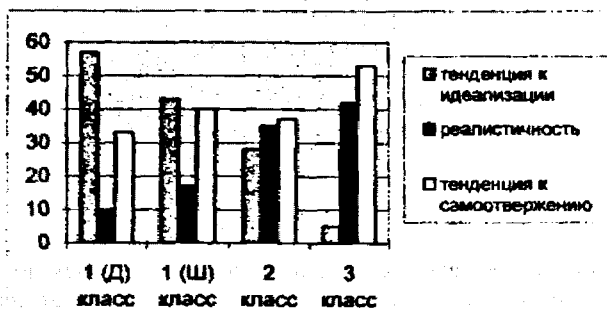
Рисунок 21. Графические профили «Идеального» ребенка-школьника.



Условные обозначения:

На вертикальной оси расположены ранги (места) распределения качества. На горизонтальной – ранжируемые качества: Г – гордый, Д – добрый, И – искренний, К – красный, С – сильный, У – умный, Ч – честный, О – отзывчивый, А – аккуратный, В – веселый.

Рисунок 22. Диаграмма распределения показателей самопринятия у учащихся начальной школы.



Если ориентироваться на социально заданный норматив,⁶² распределения коэффициента самопринятия, то показатели, находящиеся в диапазоне от +0,5 до +1 свидетельствуют о некритичном, нереалистичном самопринятии, свойственном эгоцентричным людям, склонным к самолюбованию. Коэффициент от -0,5 до -1 говорит о неадекватном

⁶² Практические занятия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 1972. - С. 30-32.

самопринятия, которое наблюдается у людей с повышенной самокритичностью и склонностью к самоедству, самобичеванию и характеризующихся комплексом неполноценности, неуверенностью в своих силах и возможностях. Коэффициенты в диапазоне от $-0,5$ до $+0,5$ указывают на адекватный — объективный и реалистически обоснованный характер самопринятия. Следует отметить, что среднегрупповые показатели в нашем исследовании (дисперсия, мода, медиана) статистически не значимо отличаются от принятых в психодиагностике норм.

По данным качественного и количественно анализа можно отметить, что идеализация ребенком себя с возрастом имеет тенденцию к снижению, что в принципе не противоречит данным о психологии младшего школьника. Однако, вместе с этим, увеличивается прирост признаков, указывающих на возникновение у ряда детей комплекса неполноценности и потери чувства самоценности. Об этом убедительно говорят данные корреляционного анализа, который показал наличие обратной значимой связи между уровнем самооценки и реальными достижениями детей в учебной деятельности ($r = -0,84$ для 1% уровня достоверности). Мы полагаем, что это может указывать на наличие одной из двух тенденций: либо при повышении уровня самооценки происходит снижение результативности деятельности детей; либо при повышении достижений в учебной деятельности параллельно начинает «падать» самооценка. В первом случае повышение самооценки может служить механизмом неадекватной психологической защиты своего «Я» у некоторых детей. Во втором — свидетельствовать о том, что у учащихся формируется чрезмерно гиперболизированный образ идеального «Я» и, следовательно, у них создается видимость его недостижимости. Мы склонны к принятию второго варианта объяснения причин обратной пропорциональной зависимости, обнаруженной при сопоставлении данных. Истоки обнаруженного явления, по-видимому, коренятся в сформированном в представлении взрослых (учителя, родителей) образе лучшего ученика, к которому дети стремятся, но достигнуть его не могут потому, что «планка» предполагаемых и ожидаемых со стороны взрослых «идеальных» результатов ребенка опережает его реальные достижения. Другими словами, ребенок все время находится в погоне за неумолимо (и не всегда объективно) возрастающими ориентирами идеальности, формулируемыми взрослыми. Именно отсюда отсутствие у большинства детей чувства достижения.

В работах Б.Г.Ананьева, В.С.Мухиной, Е.Е.Кравцовой и ряда других психологов, показана особая роль учителя, которую он играет в жизни младшего школьника. Отношение «ребенок — учитель» создает условия для социализации поведения ребенка, поднимая его, тем самым, на новый уровень общественных требований. Личность учителя не просто является

наиболее авторитетной для ребенка в этот период, она выступает основным мерилom ценностей и фигурой, определяющей психологическое состояние ученика не только в классе, на уроках и в общении с одноклассниками. Влияние личности учителя простирается и на отношения ребенка в семье. Поэтому, в норме, дети в начальной школе принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Критичное отношение к учителю появляется обычно у детей к концу младшего школьного возраста, когда главным для них становится мнение сверстников и способность к осознанию собственных переживаний.⁶³ Однако, наши данные свидетельствуют об обратном. Так, очень многим детям (67 %) с возрастом становится свойственна боязнь оказаться в чем-либо отличным от других, особенно по тем качествам, которые приветствуются взрослыми и они стремятся во что бы то ни стало соответствовать предъявляемым требованиям, даже вопреки собственным способностям и возможностям. Казалось бы, что обнаруженная нами у младших школьников ориентация на мнение учителя – явление вполне закономерное. Ностораживает как раз отсутствие критичности по отношению к требованиям учителя именно у третьеклассников. Подобный гиперконформизм, на наш взгляд, должен вызывать серьезные опасения, и в первую очередь, в связи с тем, что подобная дендидивидуализация ребенком собственной личности может обернуться возникновением у него множества поведенческих, личностных, социальных и других проблем в пубертате. Хотя уже и в настоящий период подобная склонность к «серости», на которую указывают и данные цветовых выборов по тесту М.Люшера, дает основание утверждать о наличии у большого числа детей глубокого внутриличностного конфликта, с которым ни один ребенок самостоятельно справиться не сможет.

Помимо отношений с учителем, самочувствие младших школьников во многом обусловлено отметочной системой. Родители и близкие взрослые стремятся убедить их, что учение – самая главная их деятельность. И по началу, конечно же, каждый ребенок радуется любым отметкам. Однако дети очень быстро начинают понимать (в отличие от многих родителей и учителей) их значение, и если плохие отметки становятся символом наказания и дифференцирования детей на «сумных» и «глупых», или средством возвышения, идеализации одних и унижения, отвержения других учащихся, или ярлыком, определяющим всю дальнейшую судьбу ребенка, то такие отметки с легкостью травмируют детскую психику.⁶⁴

⁶³ Мухомов В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1997; Барднер Г.Л., Никольская И.М. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников. – СПб. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1988.

⁶⁴ Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников. – М.: Фолксум, 1993; Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Знание, 1988; Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая жизнь у детей. – СПб.: Речь, 2001.

Следует обратить внимание, что именно в младших классах отметки зачастую используются учителями как обобщенная оценка личности ребенка. Если ребенок – неуспевающий, то он заведомо попадает в категорию подозреваемых в самых неблагоприятных поступках, причем, чаще всего, незаслуженно. Если же плохую отметку получает отличник, то это может стать для него трагедией, снизить самооценку и самоуважение к себе. Из-за низких отметок у детей формируются чувство вины, стыда, тревожность, неуверенность в себе и боязнь ситуаций соревнования. Особенно болезненно к отметкам относятся «двоечники» и «отличники» – дети, у которых недостаточно опыта получения «разных» отметок.⁶⁵ Существенно, что особенно тяжело дети воспринимают ситуацию, когда за каждую плохую отметку родители строго наказывают их и, вслед за этим, устанавливают за ними жесткий контроль. Страх наказания за низкие отметки, кстати, часто совершенно неоправданные, наиболее распространен именно у младших школьников. Не секрет, что отметки, и не только в начальной школе, чаще выполняют дисциплинарную, чем свою реальную – стимулирующую, функцию.

В связи с этим, имеет смысл кратко остановиться на двух важных моментах:

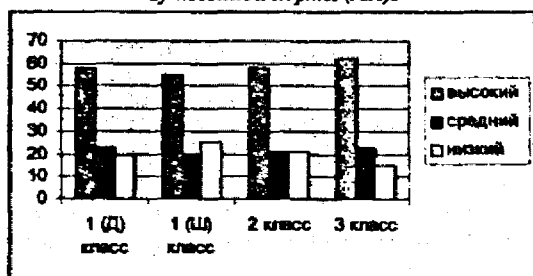
Во первых, необходимо различать оценку и отметку. Отметка, по своей сути, является узконаправленным элементом в системе оценивания и относится преимущественно к результату деятельности, тогда как оценка учитывает и процесс реализации деятельности, и многие личностные аспекты субъекта ее выполнения. Адекватное восприятие оценки и отметки и дифференциация их функций происходит у ребенка лишь при наличии сформированности способности к пониманию знаковой функции и умения адекватно дешифровать знаки. Только тогда ученик сможет относиться к отметке как средству информации о мере собственной успешности, но при этом и отцентрироваться от тех субъективных моментов, которые не имеют непосредственного отношения к результату деятельности, т.е. не переносить отметку на себя как общую оценку собственной личности [4; 88; 176].

Во-вторых, учение, как социально значимая деятельность, только тогда станет значимой для ученика, когда она обретет для него глубокий личностный смысл. Данный постулат, сформулированный в начале XX века Л.С.Выготским, вряд ли будет когда-либо опровергнут. И уж коли учитель не в силах сделать значимость знаний достоянием каждого ученика, то отметка, смысл которой ребенок не смог обнаружить, – тем более. Кроме того, процесс учебы начинает волновать детей не сразу. Появление интереса к учебе связано с появлением интереса к содержанию знаний, с

⁶⁵ Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1995; Конубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Знание, 1988; Чумакова Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия. Диссерт. ...канд. психол. наук. – СПбГУ, 1999.

формированием потребности в их приобретении. Начиная понимать, что они учатся не ради отметок, а ради того, чтобы вырасти умными и знающими людьми, сравнивая себя с другими детьми, младшие школьники переживают уже не из-за низких оценок, а из-за задачи, которая никак не решается. По данным Р.М.Грановской и И.М.Никольской, неприятности с учебой чаще волнуют девочек, чем мальчиков, и детей 10-11 лет чаще, чем 7-9-летних учащихся.⁶⁶ Однако если судить по стабильно высокому проценту детей с неблагоприятным нервно-психическим состоянием (рис. 23), то можно говорить не только о наличии переживаний, связанных со школой у учащихся всех классов, но и о катастрофическом уровне психосоматического здоровья подрастающего поколения в целом. Довольно значимое влияние «школьного» фактора на психофизическое развитие современных детей подтверждается и эмпирическими данными по тесту школьной тревожности (таблица 4).

Рисунок 23. Диаграмма возрастного распределения уровней отклонения от аутогенной нормы (АН).



Качественный анализ динамики результатов по тесту ШТ Филлипса показал резкое увеличение состояния тревоги у некоторых детей по ряду факторов, что может указывать на появление у них симптоматики школьной дезадаптации. В целом, и особенно у девочек, с возрастом наблюдается резкое повышение тревожности по факторам 3 (фрустрация потребности в достижении успеха), 5 (страх ситуации проверки знаний), 8 (проблемы и страхи в отношениях с учителями). Причинами данного явления могут служить как недостаточно обоснованные требования успешности, предъявляемые ребенку родителями или учителем, так и несформированность у детей навыков реалистического, объективного самооценивания.

⁶⁶ Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь. 2001.

Таблица 4. Сводные значения (в %) показателей школьной тревожности по классам.

№	Название фактора	Содержательная характеристика	Класс	Уровень тревожности			Ниже
				Очень высокий	Высокий	Доступный	
1	Общая тревожность в школе	Общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы	1 (Д)	21	15	47	17
			1 (Ш)	30	12	37	19
			2	35	21	23	21
			3	33	27	19	21
2	Переживание социального стресса	Эмоциональное состояние ребенка на фоне, которого развиваются его социальные контакты	1 (Д)	17	23	33	27
			1 (Ш)	19	21	35	25
			2	21	15	32	32
			3	25	28	30	17
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	Неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку решать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.	1 (Д)	0	10	60	30
			1 (Ш)	5	15	55	25
			2	17	21	35	27
			3	23	19	30	28
4	Страх самовыражения	Негативные эмоциональные переживания ситуации, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей	1 (Д)	5	25	47	23
			1 (Ш)	7	18	50	25
			2	10	28	37	25
			3	15	25	30	30
5	Страх ситуации проверки знаний	Негативное отношение и переживание тревоги в ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей	1 (Д)	0	7	58	35
			1 (Ш)	5	10	60	25
			2	15	25	45	15
			3	19	21	32	28
6	Страх не соответствовать мнению окружающих	Ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, данных окружающих, ожидание негативных оценок.	1 (Д)	15	10	47	28
			1 (Ш)	12	8	50	30
			2	5	62	33	0
			3	10	42	27	21
7	Низкая финансовая сфериализованность к стрессу	Особенности психофизиологической организации, понижающей приспособляемость ребенка к ситуациям стрессового характера, повышающей вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды	1 (Д)	10	19	28	43
			1 (Ш)	17	23	10	50
			2	12	21	19	48
			3	15	12	25	48
8	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка	1 (Д)	0	10	67	23
			1 (Ш)	2	10	53	35
			2	17	15	47	21
			3	12	18	45	25

Возрастание показателя тревоги по фактору 8 указывают на нивелирование значимости учителя в глазах трети детей и, тем самым, его социально-функциональная роль утрачивает свое истинное назначение, а, следовательно, учитель перестает оказывать благоприятное воздействие на развитие личности ученика. На фоне общего возрастного повышения тревожности по факторам 2 (переживание социального стресса) и 3 (фрустрация потребности в достижении успеха) наблюдается резкое падение показателей тревожности у мальчиков, что может указывать на снижение у них порога эмоциональной чувствительности в отношениях с окружающими. Мы склонны рассматривать данный факт как неблагоприятное условие, затрудняющее ребенку возможность развивать свои потребности в успехе, в достижении содержательного результата учебной деятельности. Вероятно, именно этим можно объяснить стабильно малый процент успевающих мальчиков.

Наличие прямой значимой связи между уровнем самооценки и уровнем школьной тревожности ($r = 0,63$ для 5% уровня достоверности) свидетельствует о том, что с повышением уровня самооценки закономерно возрастает уровень тревожности и наоборот. Этот факт также указывает на включение у детей неадекватных механизмов психологической защиты своего «Я», а, следовательно, и на наличие негативных тенденций в развитии самосознания, что собственно подтверждается отсутствием значимых связей между рядом других диагностических показателей. Например, отсутствие взаимосвязи между уровнем притязаний и коэффициентом самопринятия указывает на формирование самооценки у многих учащихся по конфликтному типу, а отсутствие связи между уровнем притязаний и реальными школьными успехами ребят свидетельствует о недостаточном или неадекватном способностях детей самораскрытия своего потенциала. На это указывает и отсутствие связи между коэффициентом самопринятия и реальными достижениями детей. При этом уровень реальной успешности учащихся имеет тесную связь с показателем школьной тревожности ($r = 0,92$ при $p = 0$). Качественный анализ данной связи показал, что ученикам, характеризующимся высоким уровнем успеваемости, как правило, свойственна очень высокая школьная тревожность, особенно по фактору 6 (страх не соответствовать мнению окружающих), а также оценочная или внешняя школьная мотивация. Эта тенденция сохранна и при повторной диагностике. На наш взгляд, данный факт может говорить о формировании у многих успевающих учеников «комплекса отличника», особенно в тех случаях, когда учитель ориентируется на формальный, а не содержательный результат учебной деятельности ребенка. Такие учащиеся зачастую попадают в категорию аутсайдеров. Кроме того, они чаще страдают (в разной степени выраженности) психосоматическими расстройствами и в большей мере

оказываются подвержены депрессивным и невротическим реакциям.

Заслуживает внимания и довольно высокая численность детей, обнаруживших низкие показатели тревожности или ее полное отсутствие. В соответствии со сложившейся в психологии традицией, наличие низкого уровня тревожности интерпретируется как компенсация состояния фрустрации⁶⁷ или как одна из форм психической защиты от разрушительного воздействия извне.⁶⁸ Если учесть, что в норме тревожность выступает для адекватно функционирующей личности индикатором виктимности современной общественной ситуации, то, вероятно, низкая тревожность, равно как и ее отсутствие у ряда младших школьников, может указывать на наличие у них состояния так называемого «психического анабиоза» – гипотонии психофизиологических форм реагирования на окружающую действительность и, в первую очередь касающихся взаимоотношений с людьми.

В целом качественный анализ результатов показал следующую тенденцию: младшие школьники, имеющие адекватную самооценку (позитивную общую и дифференцированную частную), характеризуются, преимущественно, наличием адекватно высокого уровня притязаний и коэффициента эмоционального самоотношения, допустимым уровнем школьной тревожности, положительным отношением к окружающим (одноклассникам, учителю) и учебной деятельности. Их реальные достижения в учебе соответствуют потенциальным возможностям, но не всегда адекватно оцениваются учителем. Таких детей в общем объеме экспериментальной группы ($n = 240$) оказалось всего 11 %.

У детей, имеющих неадекватную общую самооценку, в большинстве случаев отсутствует или недостаточно сформированной оказывается частная самооценка. Кроме того, в их личностном портрете «разброс» особенностей психологических состояний и показателей самосознания достаточно широк. Так, учащиеся, имеющие заниженную самооценку, могут характеризоваться как повышенным, так и низким уровнем школьной тревожности, завышенным или заниженным уровнем притязаний. Их реальные достижения не всегда отражают потенциальные возможности. Однако идентичные характеристики наблюдаются и у испытуемых с завышенной самооценкой, но, в отличие от предыдущей категории, этим детям свойственны частые вспышки конфликтного поведения. Они более остро и не всегда адекватно реагируют на оценку своих достижений, длительно переживают ситуацию неуспеха и вымещают обиду на сверстниках.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет утверждать, что у современных учащихся начального звена школы во

⁶⁷ Приходжан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000.

⁶⁸ Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001.

многим сохранили признаки инфантильного самосознания, свойственные дошкольникам, не прошедшим кризис 7-ми лет. Кроме того, существующая в системе Российского образования стратегия и тактика воспитания и обучения, даже при внедрении в учреждениях альтернатив и новшеств, до сих пор носит ярко выраженный дидактогенный характер, который оказывает губительное влияние на развитие детского самосознания.

§ 4. ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ СТРАТЕГИИ БЛИЖАЙШЕГО МИКРОСОЦИУМА НА ДИНАМИКУ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОСОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Направление в развитии самосознания во многом определяется оценочной системой и отношением к ребенку, сложившимся в его социальном окружении. Содержание, тип этих отношений особым образом переживается самим ребенком, определяя характер и темпы его личностного развития.

Известно, что на становление самооценки, как одного из базовых компонентов самосознания ребенка особое влияние имеют оценки референтных взрослых, к числу которых у дошкольника относятся родители и воспитатели, а в младшем школьном возрасте — учитель и родители. Их оценка деятельности детей, выраженной в определенной степени активности, особенно важна для повышения мотивации, усиления чувства собственного достоинства, а в результате — для формирования адекватной, реалистичной самооценки. Следовательно, изучение отношения социума к ребенку имеет немаловажное значение.

Отметим, что многие методики, применяемые в процессе изучения отношения к ребенку со стороны родителей и педагогов идентичны тем, при помощи которых осуществлялось исследование самосознания детей, что, собственно, и дало возможность сопоставлять полученные результаты между собой. Анализ наблюдений, данных анкетирования и результатов беседы с детьми показал, что диапазон оценок, используемых как самими детьми, так и в их социальном окружении, достаточно беден и в количественном, и в содержательном плане. При этом негативные и индифферентные оценки взрослых более вариативны, нежели эмоционально позитивно направленные. В социально-оценочной системе отчетливо прослеживается следующая тенденция: дети и педагоги отдают предпочтение конкретным оценкам, тогда как родители используют преимущественно расплывчатые, неопределенные характеристики в описании качеств ребенка (например, «как все дети (мальчики, девочки)», «хороший»). Дети, по сравнению с взрослыми, в оценке сверстников более категоричны. Об этом свидетельствует преобладание в их оценках

диаметрально противоположных – от крайне негативных до крайне позитивных, наряду с полным отсутствием индифферентных и амбивалентных оценок, которые чаще встречаются у детей при самооценивании.

Если к категории негативных оценок отнести совокупность амбивалентных и индифферентных, как не стимулирующих развитие ребенка, то их соотношение с категорией позитивных, используемых респондентами, выглядит следующим образом (таблица 5):

Таблица 5. Соотношение позитивных и негативных оценок, даваемых детям со стороны близкого социального окружения и при самооценивании (в % соотношении).

Категория оценок	Категория респондентов				
	дети		родители		Педагоги
	самооценка	сверстники	мать	отец	
Позитивные	56	55	31	32	64
Негативные	44	45	69	68	36

Из таблицы видно, что соотношение разных видов оценок сверстников, даваемых детям, с их самооценками, практически равнозначно. Эта тенденция свойственна и оценкам, которые дают ребенку родители. При этом сводные показатели оценок детей и родителей находятся в прямо противоположном отношении друг к другу, а оценки педагогов, напротив, по своему количеству в большей степени близки показателям детских оценок. Сравнение табличных данных с результатами, полученными в процессе наблюдения типичных ситуаций, существующих в образовательных учреждениях (самостоятельная деятельность детей и организованная форма занятий, перемены и уроки), показало, что количество негативных оценок, используемых педагогами во взаимодействии с детьми, составляет 64%, а позитивных – только 36%, то есть находится в обратной пропорции. Обнаруженное несоответствие свидетельствует, что «близость», очевидная в таблице между оценками детей и педагогов, в реальной ситуации носит формально-показной характер. На самом деле, данный факт отражает свойственную многим педагогам позицию «вуалирования» истинного отношения к детям «маской необходимого педагогического соответствия», которое и демонстрировалось ими во время анкетирования в форме «письменного» принятия ребенка.

Содержательный анализ характеристик, даваемых дошкольникам взрослыми, показал, что в диапазоне оценок лидируют относящиеся к физическим и нормативно-поведенческим качествам. У детей преобладают оценки, относимые к категории физических и нравственных качеств личности. Последние, как у родителей, так и у педагогов, полностью отсутствуют. Не используются ими и качества, характеризующие

умственное развитие и способности, интересы детей, хотя именно на них делается основной упор при проектировании субъективного профиля «идеального» ребенка.

Особое внимание обращает на себя тот факт, что основным объектом, на который направлено значительное количество (68%) как позитивных, так и негативных оценок воспитателей, служит личность ребенка в целом. Такой подход является односторонним в системе педагогического взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста, т.к. в этот период наибольшую ценность для ребенка приобретают оценки, характеризующие его как субъекта деятельности [34; 53; 90; 157]. В наблюдаемой нами практике дошкольного образования, оценок, направленных на анализ процесса и результатов деятельности, как отдельного ребенка, так и всех детей, используется недопустимо мало.

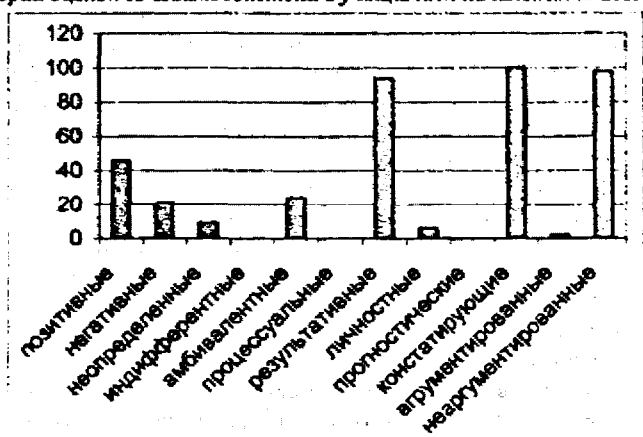
В начальной школе обнаружена несколько иная картина. При оценке детей учителя ориентируются преимущественно на конечный результат деятельности каждого ребенка (по показателям «справился/не справился» или «правильно/не правильно»), и именно эта оценка ложится в основу общей оценки его личности. Довольно мало учителей, в том числе и в качестве стимулирующих средств, используют оценки, относящиеся к процессу деятельности. К оценкам прогностического характера педагоги практически не обращаются (рис. 24). Несмотря на то, что в арсенале учителя имеется довольно большое разнообразие оценочных средств, в целом, на каждого ученика по отдельным показателям приходится не более 1-2 характеристик. При этом основная направленность оценок ориентирована на когнитивные (29%) и поведенческие (37%) качества детей (рис.25). Оценок, отражающих индивидуально-личностные особенности детей, их нравственные и эмоционально-волевые качества, используется сравнительно мало (34%). Причем, все оценки, даваемые детям, носят констатирующий характер и даются без аргументации. Следует отметить и тот факт, что на период самостоятельной деятельности детей, как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте, приходится наибольшее количество безличных и негативно-личностных педагогических характеристик.

Известно, что психолого-педагогический смысл оценки детской деятельности имеет эффект двойного действия. Во-первых, для самого ребенка такая оценка выступает в качестве и субъективного, и объективного критерия его реальных умений в организации и реализации деятельности (рассматриваемых в психологии как уровень актуального развития). Во-вторых, грамотное использование педагогической оценки стимулирует активизацию потенциальных возможностей детей (работа в режиме уровня ближайшего развития ребенка) [6; 47; 90; 177; 181]. Полученные же в нашем исследовании эмпирические данные свидетельствуют, что отношение педагогов к различным достижениям

детей носит довольно регламентированный и констатирующий характер, т.е. осуществляется по преимуществу в зоне их актуального развития, а значит, и интеллектуально-познавательный, и личностный потенциал детей не достаточно актуализирован и востребован в современной образовательно-воспитательной практике. Подобный подход, соответственно, не может оказывать стимулирующего влияния на полноценное развитие сферы самосознания. В частности, анализ динамики самооценки и уровня тревожности детей показал, что преобладание в оценочной системе педагогов оценок не стимулирующего характера (неопределенных, безличных, констатирующих, неаргументированных и пр.) влияет на снижение уровня самооценки, нарушает характер дифференциации и повышает уровень тревожности у большинства детей. Так, наиболее интенсивное снижение самооценки наблюдается у 74% дошкольников по таким личностным качествам как «умный», «старательный», «хороший», «аккуратный». Показатели индекса тревожности возросли у 83% детей в ситуациях «ребенок идет в детский сад» и «занятия в детском саду», что может указывать на возникновение связанных с ними негативных переживаний. Это, в свою очередь, означает, что проблема личностно-ориентированного взаимодействия в воспитании и обучении дошкольников до настоящего времени не потеряла своей актуальности. Причем степень значимости проблемы обучения пропорциональна все возрастающим требованиям к общественному дошкольному воспитанию и подготовке детей к обучению в школе. Сегодня мы являемся свидетелями внедрения в практику дошкольного воспитания множества альтернативных программ и технологий, однако, лишь незначительное количество предлагаемых программ содержательно соответствуют специфике развития дошкольника. С одной стороны, дошкольники, в силу пластичности психики и легкости усвоения новой информации, действительно могут усваивать многое из того, что ранее казалось недоступным для них. С другой же, увеличение объема усваиваемых ребенком на занятиях знаний, во-первых, может способствовать нарушению информационного баланса; во-вторых, снижает долю временных затрат на традиционно детские виды деятельности – игру, досуговую и конструктивно-изобразительную деятельность, имеющих приоритетное значение в психическом развитии дошкольника. Так, в ряде психологических исследований (З.В.Кузьмина, Е.О.Смирнова, Р.Б.Стеркина) показано, что интенсификация интеллектуального развития неблагоприятно сказывается на психическом развитии детей, а избыток информации – причина возникновения ряда стойких психических расстройств. В целом, объем информации, который по своему количеству и качеству для достижения адекватного информационного баланса (П.Я.Гальперин, В.В.Лебединский, Й.Лангмейер, З.Матейчек, Г.Г.Буторин) может усвоить человек, должен соответствовать его психологическому

развитию и учитывать его предшествующий опыт. Следовательно, информация должна быть адекватна возрасту, ЗУНам, которые ребенок получил на этом этапе, а последующая информация должна совершенствовать имеющиеся ЗУНы. Другими словами, чтобы усвоить информацию, ребенок должен понимать, о чем она. В противном случае возникает опасность регресса той или иной психической функций, особенно если избыток информации приходится на период, сензитивный для ее развития, или когда она недостаточно прочно закреплена. Усугубление ситуации, в частности, по отношению к процессу развития самосознания, может происходить, если преждевременное усвоение ребенком знаний сопровождается неадекватными оценками окружающих меры и успешности овладения ими [90; 170].

Рисунок 24. Диаграмма частоты использования учителями различных категорий оценок во взаимодействии с учащимися начальных классов.

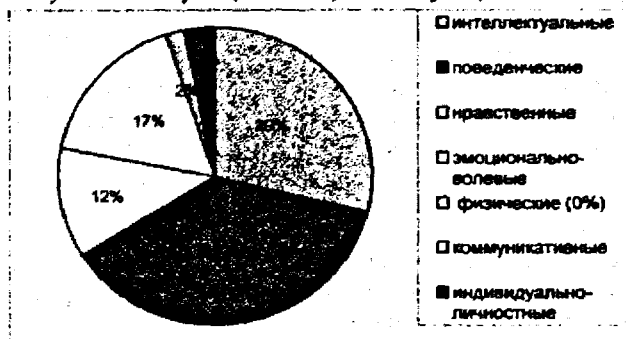


В системе школьного образования ситуация с нормированием учебной нагрузки и объема сообщаемых детям знаний не менее проблематична, чем в дошкольных учреждениях. Введение дополнительных учебных дисциплин, увеличение доли учебного времени, общая интенсификация прохождения учебной программы – все это ведет к умственному переутомлению младших школьников, к снижению у них эмоционального самочувствия, ощущения успешности. По нашим данным наиболее интенсивное снижение самооценки наблюдалось у 56 % учащихся по качествам «умный» и «аккуратный» при увеличении темпа работы на уроке, который, к тому же, сопровождался недовольством педагога по поводу скорости и результатов работы отдельных детей.

Результаты качественного анализа показали достаточно высокую (60

учащихся своего класса с их реальными достижениями, что может указывать на хорошее знание учителем резерва обучаемости своих учеников. Но, в тоже время, результаты психодиагностики по многим методикам свидетельствуют о том, что знание учителем возможностей класса в целом, недостаточно подкрепляется осуществлением индивидуального подхода к каждому ученику и использованием адекватных возрасту, полу, индивидуально-типологическим особенностям детей, средств актуализации их содержательной (а не формальной) результативности в учебной деятельности. Об этом свидетельствует и снижение рейтинга у некоторых учителей, наблюдаемое в период повторного диагностирования младших школьников (преимущественно у учеников 2-х и 3-х классов), а также наличие у большинства учащихся неадекватно низкого уровня притязаний.

Рисунок 25. Диаграмма типологии и частоты распределения, используемых учителями при оценивании, качества учащихся.



Повторная диагностика (середина учебного года) зафиксировала неблагоприятную динамику по тесту школьной тревожности. Так, резкое повышение тревожности наблюдалось по фактору 3 (фрустрация потребности достижения успеха) и 6 (страх не соответствия ожиданиям окружающих) у 41 % девочек, по 4 фактору (страх самовыражения) – у 53 % мальчиков и по фактору 5 (страх ситуации проверки знаний) – у 30 % мальчиков и 21 % девочек. Причем, у первоклассников – шестилеток – негативная динамика тревожности оказалась наиболее выраженной и более «чуткой» к оценкам учителя.

Полученные результаты позволяют утверждать, что причина снижения уровня самооценки и повышение тревожности у детей заключается в низкой профессиональной компетентности педагогов по вопросам специфики, роли и значимости педагогической оценки. При этом психологические знания из данной области не только не востребованы

педагогами, но и откровенно игнорируются ими. Об этом свидетельствует отсутствие у воспитателей и учителей элементарного стремления к самоанализу эффективности педагогической деятельности.

Особое значение мы придавали анализу профилей «идеального» ребенка (рис. 26, 27), которые, на наш взгляд, не только отражают иерархию качеств, желаемых у детей, но и теснейшим образом связаны с проектированием их личностного развития родителями, педагогами и самими детьми. Другими словами, обобщенный образ «самого лучшего» ребенка, созданный родителями и педагогами, может рассматриваться как социокультурный «проект» личностного развития детей, в то время как профиль, сконструированный самим ребенком, — в качестве его субъективного «проекта» развития. Поскольку в родительских и педагогических «проектах» в своеобразной форме отражены ценностные ориентации и понимание целей воспитания, то они, вероятнее всего, и будут определять «стратегическую» регуляцию процесса личностного развития ребенка, задавая ему общее направление.

Отметим, что отбор качеств для построения профиля «идеального ребенка» осуществлялся следующим образом:

♦ Респондентам предлагалось перечислить все качества, которыми, по их мнению, обладает самый лучший ребенок. Возраст и социальный статус идеального ребенка оговаривался в каждой группе в соответствии с социально-возрастной принадлежностью представителей основной группы испытуемых.

♦ Из общего объема качеств отбирались по 10 характеристик, наиболее часто встречающихся в ответах респондентов, которые и были положены в основу создания профилей «идеального» ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Качественно-количественному анализу подвергались показатели диапазона и типологии качеств, наиболее ярко характеризующие образ идеального ребенка определенного возраста и социального статуса.

Так, средний показатель качества, предложенных родителями и педагогами, колеблется в диапазоне от 3 до 5. При этом, максимальное количество качеств, характеризующих «самого лучшего дошкольника», относится к поведенческой и коммуникативной сфере. Качества, предложенные родителями младших школьников, касаются, прежде всего, тех аспектов, которые характеризуют коммуникативную, эмоционально-личностную и поведенческую сферы ребенка. Заслуживает внимания, что в общем количестве названных качеств, лидируют именно коммуникативные и эмоционально-личностные. Этот факт, по-видимому, свидетельствует об актуализации потребности в нормализации эмоционально-личностного общения, которое в России претерпело за последние десятилетия значительные изменения.

Обращает на себя внимание факт отсутствия в диапазоне

предлагасмых родителями младших школьников качеств, с помощью которых можно охарактеризовать интеллектуально-познавательную сферу ребенка, и незначительное количество качеств, указывающих на волевую сферу. По-видимому, это может быть связано с рядом трудностей, возникающих у родителей в период освоения их детьми нового вида деятельности – учения, или, наоборот, с полным отсутствием проблем в этой области, в том числе и по причине не заинтересованности успехами ребенка. Если судить по результатам диагностического обследования учащихся начальной школы, то, вероятно, родители обязательно должны были столкнуться с рядом проблем, касающихся специфики овладения их ребенком учебной деятельностью. Поэтому, отсутствие качеств, связанных с интеллектуально-познавательным развитием детей, скорее всего, является свидетельством неадекватной психологической защиты родителей («уход от проблемы», «вытеснение» и т.п.) младших школьников в создавшейся ситуации.

Анализ ранжирования родителями и педагогами качеств «идеального» ребенка позволил получить богатую социально-психологическую информацию. В частности, расположение качеств в «профилях», выстроенных родителями старших дошкольников и воспитателями (рис.26), дает основание утверждать, что их представления об идеальном ребенке данного возраста не достаточно согласуются с закономерностями, спецификой и значением дошкольного периода детства, в границах которого специфически детский вид деятельности – игра, – имеет особый психолого-педагогический смысл в индивидуально-личностном и психическом развитии ребенка. И, наоборот, значение игры, как приоритетной ценности бытия ребенка на данном этапе возрастного развития, по достоинству оценено самими детьми. Именно умение хорошо играть дети относят к качеству, которым в первую очередь должен обладать самый лучший дошкольник. Игровые умения и способности служат и основными критериями взаимодействия ребенка со сверстниками группы.

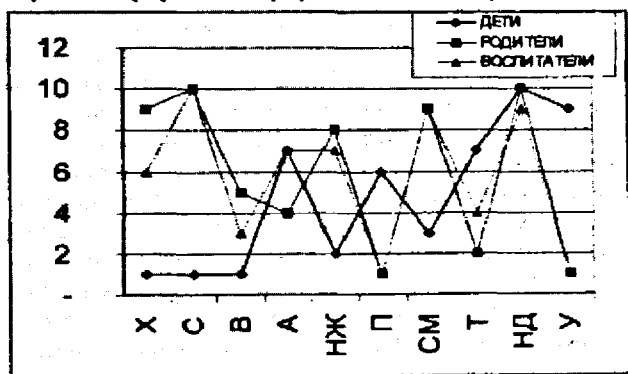
Иллюстративным подтверждением высказанного предположения служит противопоставление детьми качеств «умеет хорошо играть» – «умный». Подобная тенденция наблюдается и у взрослых, однако, полярность этих качеств, обнаруженная у родителей и воспитателей, по своей сути инверсионна взглядам детей, которые качество «умный» относят на последнее место. Примечательно, что содержательное наполнение качества «умный» трактуется всеми испытуемыми совершенно аналогично – это тот, кто много знает и умеет, хорошо занимается. На самом деле данная характеристика является более глубокой по смыслу и отражает, в первую очередь, такие особенности мышления, как гибкость, аналитичность, сообразительность и т.п.

Анализ «профилей» также показал, что значимость отдельных качеств в иерархии «образа идеального дошкольника» оценивается каждой группой

респондентов неодинаково, что, соответственно, отражает существенные расхождения и в ценностных ориентациях детей и взрослых. При этом оценки реальных черт личности ребенка каждым из родителей и воспитателей также значительно расходятся с таковыми в самооценках детей.

Изучение родительских приоритетов в оценке реальных качеств детей позволило выявить следующую закономерность: характер оценок во многом зависит от особенностей усвоения ребенком элементов учебной деятельности, осваиваемых им в дошкольном учреждении. Эта тенденция, вероятно, объясняется тем, что родители сознательно или неосознанно ориентируются на оценку, даваемую их ребенку педагогами. Практика показывает, что в старшем дошкольном возрасте именно эта оценка, в связи с требованиями, предъявляемыми школой к умственному развитию, до сих пор, причем не всегда обоснованно, и это доказано Д.Б.Элькониним,⁶⁹ служит единственным показателем готовности ребенка к школьному обучению. Поэтому детей, которые справляются с программой, и родители, и воспитатели оценивают более благожелательно, нежели тех, кто по разным причинам, недостаточно усваивает преподносимый материал. Далее срабатывает эффект «ореола»: оценка качеств, связанных с усвоением программного материала, переносится и на другие качества. Подобная тенденция просматривается и в обобщенной оценке, даваемой ребенку.

Рисунок 26. Графические профили «Несильного ребенка-дошкольника».



Условные обозначения качества ребенка, расположенных на горизонтальной оси:
 Х — умеет хорошо играть; П — говорит правду; С — сильный; СМ — смелый; В — вежливый;
 Т — трудолюбивый; А — аккуратный; НЖ — не жадный; НД — не дерется; У — умный.
 На вертикальной оси расположены ранги (места) распределения качеств.

Довольно интересную информацию предоставляет расположение на

⁶⁹ Эльконин Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. — 1984. № 3. — С. 58-66.

профильных кривых качества «не дерется»: оно отнесено на последние места всеми категориями респондентов и это практически единственное качество, по которому нет расхождения во мнениях о его значимости. Однако, обращаясь к анализу соотношения качеств «не дерется» – «сильный», мы видим, что в профилях, отражающих представления взрослых, они расположены почти зеркально, а в детском проекте эти качества противопоставлены друг другу. Это дало нам основание использовать для получения качественной интерпретации данных антоним слова «не дерется».

Итак, антонимическое содержание качества «не дерется» (т.е. «дерется») может быть рассмотрено в двух аспектах: либо как одна из форм защиты (умение постоять за себя, дать отпор силой на силу), либо как способ открытого нападения, внешней агрессии. Очевидно, человек, обладающий подобными свойствами, должен иметь определенную физическую выносливость, другими словами – быть «сильным». Именно как «физическая выносливость», «физическая сила» и понимается качество «сильный» всеми испытуемыми. Семантика же этого слова более содержательно насыщена: оно характеризует не только физическую, но и так называемую интеллектуальную («сила ума»), эмоционально-волевою («сильный духом») выносливость человека. Использование понятия «сильный» в узком значении – только в контексте физической силы для решения многих жизненных проблем, – свидетельствует о недостаточном внимании к развитию интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. Опираясь на единодушные мнения и инверсионную интерпретацию качества «не дерется», мы можем предположить, что именно одному из предложенных нами толкований отдает предпочтение каждая из групп испытуемых. Так, принятие характеристики в контексте «нападения» может быть объяснимо с точки зрения современного состояния российского общества и, в частности, приоритета существующих на сегодняшний день ценностей. Как отмечает В.С.Мухина, сегодня российское общество находится в состоянии маргинальности, а «сложившиеся прежде в культуре оценки обретают иные значения: перестраивается отношение к предметному миру, к межличностным отношениям»,⁷⁰ что самым непосредственным образом сказывается на подрастающем поколении. «Место определенного человека среди других людей определяется теперь в большей степени обслуживающими вещами, которые репрезентируют его в социальных отношениях»,⁷¹ а также личностными качествами, позволяющими осуществить эту репрезентацию без особых на то затруднений. Культ физической силы, проповедуемый в качестве эталона для подражания и достижения социальной значимости, по-видимому,

⁷⁰ Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1999. – С. 353.

⁷¹ Там же.

определил направление формирующегося у детей взгляда на мир, который в сконцентрированном виде можно выразить русскими поговорками «бьет – значит, уважает (любит)», «сила есть, ума не надо». Подтверждением этому служит отнесение детьми качеств «сильный» на первое, а «умный» – на предпоследнее место. По-видимому, испытываемое детьми в отношении с окружающими чувство незащитности, естественным образом актуализирует у них потребность в физическом совершенстве (в том числе и в целях самозащиты). Отнесение качества «сильный» родителями и воспитателями на последнее место можно расценивать как реализацию ими потребности в сохранении собственной эмоциональной безопасности: взрослым легче взаимодействовать со слабыми, податливыми, послушными и управляемыми детьми, и, конечно же, с «умными», которые все понимают с полуслова и выполняют безоговорочно.

Профиль «идеального школьника» (рис. 27) по многим качествам не отличается от образа, созданного по отношению к ребенку дошкольнику. Примечательно, что для младшего школьника особую значимость начинают приобретать качества, относящиеся к внешнему виду («красивый») и характеризующие систему межличностных отношений с точки зрения нравственных оснований («честный», «искренний», «добрый», «отзывчивый»).

Рисунок 27. Графические профили «Идеального ребенка-школьника».



Условные обозначения качества: Г – гордый, Д – добрый, И – искренний, К – красивый, С – сильный, У – умный, Ч – честный, О – отзывчивый, А – аккуратный, В – веселый.

Как и у дошкольников, приоритеты учащихся начальной школы кардинально отличаются от представлений образа «идеального ученика», имеющих у взрослых. Из графиков видно, что наиболее ценностными характеристиками для детей выступают наличие чувства гордости, честность, тогда как для родителей – искренность, а для учителей – отзывчивость и аккуратность ученика.

Примечательно, что внешняя привлекательность ребенка более значима для учителя (4 место), чем для родителей и самих детей (9 место). Вероятно, в оценке успехов и деятельности некоторых детей многие учителя имеют склонность ориентироваться в большей мере на собственные пристрастия («нравится – не нравится») и субъективное отношение к ребенку, нежели на его реальные достижения и возможности. Стоит отметить единодушие по отношению к качеству «веселый», отнесенное всеми респондентами на последнее место. Вероятно, это связано с тем, что коль уж взрослым не до веселья, то у детей и подавно нет для этого поводов.

Незначительные расхождения выявлены по качеству «умный», которое у всех респондентов входит в четверку приоритетных, но не занимает лидирующих позиций. В целом, если судить по совокупности качеств, расположенных у всех респондентов на первых пяти местах, то наиболее ценными оказываются такие личностные характеристики, как доброта, искренность и отзывчивость. Однако качественный анализ показал, что реальное восприятие и оценка младших школьников со стороны учителей и родителей чаще всего ориентированы на меру аккуратности и интеллектуальные возможности ребенка.

Выборочный корреляционный анализ показал отсутствие значимых связей между коэффициентами самопринятия ребенка и принятия его референтными взрослыми, что подтверждает наше предположение о сокрытии последними истинного отношения к детям и презентации того отношения, на которое ориентирует педагогов и родителей система общественных требований в вопросах воспитания. Причем данная позиция наиболее свойственна работникам дошкольных учреждений – об этом свидетельствуют, во-первых, отсутствие достоверности различий по средним значениям показателей коэффициента принятия детей первым ($m_1 = 0.177$) и вторым ($m_2 = 0.107$) воспитателями, а также направленности общей самооценки ребенка с их стороны ($m_1 = 4.45$; $m_2 = 4.0$); во-вторых, наличие тесной взаимосвязи ($r_1 = 0.23$; $r_2 = 0.3$ при $p < 0.05$) между этими двумя показателями при отсутствии значимых связей с показателем эмоционального отношения ребенка к воспитателям; в-третьих, положительная взаимная связь между коэффициентами принятия ребенка первым и вторым воспитателем ($r = 0.53$ при $p < 0.05$) и отсутствие связи между ними и коэффициентом самопринятия ребенка. Недостаточность в обеспечении адекватных условий для развития самооценки детей со стороны референтного микросообщества подтверждается и отсутствием значимых связей между показателями эмоционального отношения детей к определенному взрослому, направленностью общей самооценки со стороны родителей и педагогов, а также степенью принятия ребенка конкретным взрослым.

Полученные данные позволили сформулировать ряд выводов:

➤ Микросоциальное окружение, в силу низкой психолого-педагогической компетентности, неполноценно удовлетворяет потребности детей, значимые для адекватного развития самосознания в каждом конкретном возрасте, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на формирование внутренней позиции ребенка. Так, в частности, оценочная система, существующая в семье, детском саду, школе, и рассматриваемая психологами (Р.Бернс, Е.Е.Кравцова, В.С.Мухина, Т.Ю.Андрущенко, В.М.Слуцкий и др.) как фактор социальной детерминации индивидуально-личностного развития ребенка, не отвечает ряду психолого-педагогических требований: *во-первых*, не учитывает индивидуальных и возрастных различий потребности ребенка в получении внешней оценки; *во-вторых*, не соответствует смыслу и значимости педагогической оценки (Б.Г.Ананьев, Ш.А.Амонашвили), обеспечивающей, при ее грамотном использовании, адекватное развитие разнообразных сфер личности ребенка – эмоциональной, интеллектуальной, нравственной, мотивационной и др.

➤ Родители, в известной мере, стремятся дублировать функции учебно-образовательных учреждений, а те стороны воспитания, за которые ответственна, прежде всего, семья, упускаются ими из виду.

➤ Полноценное осуществление социокультурного развития не достигается вследствие снижения приоритета социокультурных образцов и наличия в социальном окружении ребенка искаженной системы эталонных представлений.

➤ В настоящее время значительное количество детей оказывается в неблагоприятной ситуации развития и, соответственно, им необходима целенаправленная и своевременная помощь, в том числе и со стороны специалистов психологического профиля.

В заключении отметим, что сравнительно-сопоставительный анализ данных нашего эмпирического исследования с результатами исследований, осуществленных во второй половине двадцатого столетия, позволяет утверждать, что психологический возраст детей XXI века катастрофически снижается – налицо глобальная инфантилизация подрастающего поколения. Мы не берем на себя смелость предсказания возможных последствий обнаруженной тенденции даже на ближайшее десятилетие, однако, многие деструктивные проявления очевидны уже сегодня.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Ты Человек! Ты - отблеск откровенья,
Ты - в непроглядной вековечной мгле,
Светящаяся точка единения,
Меж всеми существами на Земле.

А если гаснет эта точка света,
И вот стоит у бездны на краю:
Слепая, омертвевшая Планета,
Ты, значит, предал Миссию свою!

В.М.Сидоров.

Обретение Я, развитие Я, зрелость Я — вот далеко не полный перечень тем, актуальных сегодня, как никогда ранее, и именно в связи с повсеместным ростом инфантилизма. Инфантильность, увы, стала в настоящее время распространенным личностным явлением, свойственным не только психологии детей (что, собственно, соответствует норме развития, но лишь до определенного периода детства), но и характерной чертой самосознания взрослых, причем, даже вопреки всеобщей «образованности».

Зрелый человек — это человек с развитым самосознанием, со сформированной личностной и социальной рефлексией, это тот, кто способен быть ответственным и за самого себя, и за других людей. Зрелая личность — это всегда отношение Я — МЫ, отношение части и целого, где Я — это особенности, свойства самого человека, значимые для самоопределения своего места в мире МЫ. Я рождено и являет себя в МЫ — во взаимосвязи, взаимоотношениях и взаимодействии с МЫ.

Каково же МЫ современного ребенка? То МЫ, в котором он черпает основу для своего Я? О нем в художественной форме повествует немецкий писатель-гуманист эпохи Возрождения Себастьян Брант, слова которого до сих пор не потеряли своей значимости:

Ребенок учится тому,

Что видит у себя в дому:

Родители пример тому.

Кто при жене и детях груб,

Кому язык распутства люб,

Пусть помнят, что с лихвой получат

От них все то, чему научит.

Теперь вести себя прилично

Не в моде стало, и обычно

И женский пол, себя позоря,

Стал свернословить в разговоре.

Мужья — пример для жен своих,
А дети учатся у них.

Коль видят нас и слышат дети,
Мы за дела свои в ответе
И за слова: легко толкнуть
Детей на нехороший путь.

Именно об этом и одна из древних мудростей: «Долог путь наставлений, краток и убедителен путь примеров». Вот уж действительно, что приобрели — то и имеем. Семья, детский сад, школа, безусловно, важны для становления самости ребенка. Но Я — не дубляж МЫ, а его авторское прочтение. Воистину, как отмечал Сервантес: «Каждый из нас — сын своих дел». Зрелость Я — это всегда позиция по отношению к МЫ, позиция личностная, нравственная, гражданская... Это всегда — выбор.

Каждый выбирает для себя
Женщину, религию, дорогу.
Дьяволу служить или пороку —
Каждый выбирает для себя.

Каждый выбирает по себе
Слово для любви и для молитвы.
Шпагу для дуэли, меч для битвы
Каждый выбирает по себе

Каждый выбирает по себе
Щит и латы. Посох и заплата.
Меру окончательной раслаты
Каждый выбирает по себе.

Каждый выбирает для себя.
Выбираю тоже — как умею —
Ни к кому претензий не имею.
Каждый выбирает для себя⁷²

Готов ли каждый из нас сделать выбор? Каким он будет? Вопросы, вопросы, вопросы... И все же ответ придется держать каждому из нас, в том числе и за развитие, за воспитание наших детей. Известно, что наиболее эффективными являются меры психопрофилактического, нежели собственно коррекционного характера. А в связи с этим вопрос о методах изучения специфики развития самосознания на ранних этапах онто-, социо- и культурогенеза личности — один из ключевых в детской практической психологии. Именно методам диагностики компонентов самосознания в дошкольном и младшем школьном возрасте будет посвящено учебно-методическое пособие для практических психологов образования «Диагностика развития самосознания в детском возрасте».

⁷² Кипанский О.А. Игры в самих себя. — М.: Россветленство, 1995. — С. 17.

КРАТКИЙ СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ⁷³

<i>Понятие</i>	<i>Определение</i>	<i>Краткое содержание</i>	<i>Образ</i>	<i>Переживания</i>
Амбивалентность чувств.	Несогласованность, противоречивость нескольких одновременно испытываемых эмоциональных отношений к некоторому объекту.	Двойственность чувств человека к одному и тому же предмету.	Черное и белое вместе.	«Меня разрывает на части, я ничего не понимаю»
Идеал	Образ, совершенство в чем-либо, высшая цель, определяющие стремление и поведение человека, группы.	Высшая, конечная цель стремлений, деятельности.	Точка на горизонте, которую трудно достичь.	«Есть ли предел совершенству?»
Индивидуальность	Человек, как уникальная, самобытная личность, реализующаяся в свободной, творческой деятельности. Проявляется в самоопределении и самосовершенствовании.	Единичность, относительная независимость от других.	Луковица.	«И вместе мы врозь»
Инфантилизм	Сохранение в психике и поведении взрослого человека особенностей, присущих детскому возрасту. Выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в повышенной требовательности к заботе других о себе, в пониженной критичности по отношению к себе.	Незрелость личности.	Зеленый апельсин.	«Я всего достиг и нуждаюсь в заботе»
Комплекс неполноценности	Стойкая уверенность человека в собственной несостоятельности, неполноценности, как личности.	Несоответствие реальных качеств человека и его представления о них.	Человек на ходулях.	«Не удержусь, не могу, точно не получится»

⁷³ Словарь составлен на основе идей, предложенных И.А.Басовой и представленных в книге «Психология в понятиях, образах, переживаниях». - М.: ЦГО, 1996.

Конформность	Податливость человека реальному или воображаемому давлению извне (личности, группы), проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с задаваемыми требованиями.	Отказ от собственного мнения, собственных чувств в пользу чужого.	Великан, стоящий на коленях среди карликов.	«Не трогайте меня, я свой...»
Личность	Субъект, свободно определившийся в пространстве культуры и времени истории.	Имеет определенную структуру, устойчива.	Капачан капусты с кочерыжкой.	«Я могу быть».
Развитие	Универсальное свойство материи и сознания, проявляющееся в необратимом, направленном и закономерном их изменении. Результатом развития выступает возникновение качественно нового состояния объекта — его состава или структуры.	Качественные изменения сознания, деятельности, личности.	Разлив реки весной.	«Где они — другие берега?»
Рефлексия	Процесс самопознания и осмысления субъектом внутренних психических актов и состояний.	Возможность выделить самому, проанализировать и осмыслить свойства своей активности.	Зеркало в руках самого человека.	«Свет мой, зеркальце, скажи».
Самоактуализация	Стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.	Личностный рост и развитие.	Распускающийся бутон цветка	«Хочу, чтобы хватило сил!»
Самовоспитание	Сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности. Предполагает наличие осознанных целей, идеалов, личностных смыслов.	Воздействие на себя с конкретной целью.	Человек хлещет себя венником в бане.	«Ничего, браток, потерпи, для себя стараешься!»

Самоконтроль	Осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Появление и развитие самоконтроля определяется требованиями общества к поведению человека.	Способность контролировать свои действия в соответствии с правилами общества.	Регулировщик на перекрестке.	«Не забывай правила!»
Самооценка	Оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди людей. Является важным регулятором поведения личности, от нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.	Применение к себе определенной системы критериев.	Прикладывание себя к измерительной шкале.	«Кажется, вписался».
Самосознание	Процесс и результат выработки человеком знания о себе и отношении к себе.	Выделение в качестве предмета своей психической реальности.	Человек с пальцем во рту.	«Укушу, и что, интересно, будет?»
Уровень притязаний	Выбор субъектом цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха и неуспеха ряда прошлых действий.	Выражает стремление человека сохранить свои высшие достижения.	Прыжки в высоту через планку.	«Мне хотелось бы этого».
Эгоцентризм	Неспособность индивида, сосредоточиваясь на собственных интересах, изменить исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом противоречащей его опыту информации.	Понимание мира только на основе своих суждений и переживаний.	Алфавит, состоящий из одних «Я».	«Все вокруг мое, все устроены как же, как я!».

	<p>Результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий, процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой – как в отношении своего прошлого, так и настоящего, и будущего.</p>	<p>Индивидуальность, самообоснованность, интегральность.</p>	<p>Цыпленок, разбивший скорлупу.</p>	<p>«Внешне такой же, но внутренне я другой».</p>
<p>■</p>	<p>Относительно устойчивая, в большей или меньшей мере осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.</p>	<p>Целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я.</p>	<p>Коллекция, созданная на одну тему.</p>	<p>«Таким меня не знает никто»</p>

ЛИТЕРАТУРА.

1. Абраменкова В.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и способы ее исследования у дошкольников //Новые исследования в психологии. – 1978. № 2 (19). – С. 89-93.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль. 1991. – 301 с.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка //Новое в жизни, науке, технике. – Серия: Педагогика и психология. – 1980. № 10. – 96 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика. 1980.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ. 1989. – 432 с.
6. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте //Вопросы психологии. – 1978. № 4. – С. 147-152.
7. Анохин П.К. Эмоции //Большая медицинская энциклопедия. В 36 т. Т. 35. – М.: Советская энциклопедия. 1964. – С. 339-357.
8. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Издательство «Ось-89», 1997. – 222 с.
9. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития //Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 3-20.
10. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: МГУ, 1980. – 126 с.
11. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
12. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. – М.: МГУ, 1986. – 96 с.
13. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
14. Бандура А. Принципы модификации поведения. – М.: Педагогика, 1989. – 217 с.
15. Басина Е.З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986.
16. Бахур В.Т. К вопросу о нейрофизиологических механизмах чувства собственного «Я» //Вопросы психологии. – 1980. № 5. – С. 41-46.
17. Бахур В.Т. Это неповторимое «Я». – М.: Педагогика. 1986. – 192 с.
18. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. – М.: Фолиум, 1995. – 24 с.
19. Беляев Д.К. Генетика, общество, личность //Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 155-164.
20. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в

игры. – СПб.: Ленгиздат, 1992. – 400 с.

21. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

22. Блейлер Э. Аутистическое мышление //Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М.: Просвещение, 1981. – С. 110-127.

23. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. – Ростов-на-Дону. «Феникс». В 2-х т. 1996.

24. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: МПА, 1995. – 326 с.

25. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение. 1968. – 464 с.

26. Божович Л.И., Благонадежина Л.В. Вопросы психологии воспитания //Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов /Под ред. А.А.Смирнова. – М.: АПН РСФСР. 1969. – С. 106-183.

27. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека //Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика. 1978. № 4. – С. 168-179.

28. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.

29. Большунова Н.Я. Развитие субъектности как ведущая задача организации образования дошкольников //Образование и наука на пороге третьего тысячелетия. – Новосибирск. 1995. – С. 77-78.

30. Большунова Н.Я. Переживание как фактор структурирования и развития индивидуальности //Развитие личности в системе непрерывного образования. – Новосибирск. 1996. – С. 62-63.

31. Бондаренко Е.А. О психическом развитии ребенка. – Минск. Народная асвета, 1974. – 126 с.

32. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1985. – 103 с.

33. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: «Менеджер», 1994. – 60 с.

34. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

35. Брушлинский А.В. О природных предпосылках психического развития человека. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

36. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

37. Буторин Г.Г. Нарушение школьной адаптации у учащихся начальных классов с депривационным вариантом психического дизонтогенеза. 1998. Автореф. дис., канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 23 с.

38. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. – М.: Новая Москва, 1924.

– 180 с.

39. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
40. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
41. Варга А.Я. Избаловать ... любовью? //Семья и школа. – 1986. № 8. – С. 25-27.
42. Варга А.Я. Подводные камни любви //Семья и школа. – 1989. № 10. – С. 26-27.
43. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
44. Венгер Л.А. Структура психологического синдрома //Вопросы психологии. – 1994. № 4. – С. 82-92.
45. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 286 с.
46. Воспитание гуманных чувств у детей /Под ред. Л.Н.Проколиенко, В.К.Котырло. – Киев. Радянська школа, 1987. – 175 с.
47. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. – М.: Педагогика. 1981-1986.
48. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации //Вопросы психологии. – 1966, № 6. – С. 25-33.
49. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. – СПб.: АО «СФЕРА», 1994. – 160 с.
50. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: «МАСС-МЕДИА», 1995. – 240 с.
51. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х томах. – М.: «Мир», 1992.
52. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.
53. Горбачева В.А. Роль оценки и самооценки у детей дошкольного возраста. – М.: Известия АПН РСФСР. 1948, № 18. – 34 с.
54. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 230 с.
55. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности //Теоретические проблемы психологии личности /Под ред. Е.В.Шороховой. – М.: Наука, 1974. – С.145-169.
56. Добсон Дж. Родителям и молодоженам: доктор Добсон отвечает на ваши вопросы. – М.: ЦОЦ, 1992. – 576 с.
57. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности //Вопросы психологии. – 1973, № 5. – С. 18-29.
58. Думитрашку Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности //Вопросы психологии. – 1991, № 1. – С. 135-142.
59. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т. Психическое развитие дошкольников //Наши дети. – М.: Юридическая литература, 1988. – С. 182-185.

60. Егорова М.С., Марютина Т.М. Онтогенетика индивидуальности человека // Вопросы психологии. – 1990, № 3. – С. 9-16.
61. Ермолаева-Томина Л. Предопределенное и возможное // Семья и школа. – 1985, № 8. – С. 25-27; № 9. – С. 27-30.
62. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. – 1967, № 2. – С. 111-134.
63. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1976. – 16 с.
64. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 2-43.
65. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
66. Звенигородская Н.О. Взаимосвязь личностных и психофизиологических показателей активности в деятельности человека: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1983. – 24 с.
67. Земска М. Семья и личность. – М.: Прогресс, 1986. – 133 с.
68. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 348 с.
69. Зимбардо Ф. Застенчивость. Что это такое и как с ней справиться. – СПб.: Питер, 1995. – 252 с.
70. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991, № 2. – С. 15-36.
71. Злюбина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – Киев: Наукова думка, 1982. – 115 с.
72. Ибрагимова Р.Н. Первые зачатки чувств долга у детей. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1952. – 19 с.
73. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.
74. Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980. – 434 с.
75. Ильенков Э.В. Так что же такое личность? В кн.: С чего начинается личность? / Под общ. ред. Р.И. Косолапова. – М.: Политиздат, 1984. – С. 319-358.
76. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
77. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984, № 4. – С. 89-95.
78. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
79. Коломянский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности. – Минск: БГУ, 1976. – 350 с.
80. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

81. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
82. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 260 с.
83. Конникова Т.Е. Современные проблемы нравственного воспитания школьников. В сб.: Нравственное формирование личности школьников в коллективе. Вып. II. - Л.: ЛГУ, 1975. - С. 4-20.
84. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) //Вопросы психологии. - 1995, № 1. - С. 5-12.
85. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. - М-Воронеж: «МОДЭК», 1996. - 224 с.
86. Кочубей Б.И. Почему люди разные? //Семья и школа. - 1986, № 12. - С. 22-24.
87. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Снимем маску с тревоги //Семья и школа. - 1988, № 11. - С. 34-36.
88. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991. - 152 с.
89. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. - Свердловск, 1983. - 71 с.
90. Кузьмина З.В. Исследование оценки и самооценки учащихся в условиях успеха и неудачи деятельности //Новые исследования в психологии. - М.: Педагогика, 1973. № 1. - С. 62-63.
91. Кульчицкая Е.И. Моральные чувства как мотив поведения ребенка дошкольного возраста в его взаимоотношениях со сверстниками //Всесоюзная научная конференция по актуальным вопросам дошкольного воспитания и вопросам подготовки детей к школе. - М.: АПН РСФСР, 1970. Т. 1. - С. 159.
92. Кульчицкая Е.И. Роль чувств симпатии и антипатии во взаимоотношениях детей дошкольного возраста //Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. - М.: Наука, 1970. - С. 149-160.
93. Кучерова Е.В. Проблемы развития самосознания в дошкольном возрасте //Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста /Отв. ред. Г.Г.Кравцов. - М.: АПН СССР. НИИ дошкольного воспитания. 1987. - С. 112-117.
94. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984. - 334 с.
95. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: МГУ, 1985. - 167 с.
96. Левитов Н.Д. Психология характера. - М.: Просвещение, 1969. - 424 с.
97. Лейтес Н.С. Опыт психологической характеристики темпераментов //Типологические особенности высшей нервной

деятельности человека. – М.: АПН РСФСР, 1956. Т.1. – С. 267-303.

98. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: ТГУ, 1974. – 220 с.

99. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 39 с.

100. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.

101. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. – Новосибирск: НГПИ, 1992. – 215 с.

102. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

103. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 111 с.

104. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

105. Ломов Б.Ф. Категории деятельности и общения в психологии //Вопросы философии. – 1979, № 8. – С. 34-48.

106. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

107. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Роспедагенство, 1959. – 239 с.

108. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. – Л.: Наука, 1983. – 176 с.

109. Максимова Р.А. О познании дошкольниками самих себя и своих сверстников. Ученые записки ЛГУ. № 352. – Серия "Психологические науки". Вып. 2. – 1970. – С. 69-80.

110. Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. – София, 1981. – 238 с.

111. Маркова А.К. Движущие силы личности //Семья и школа. – 1980, № 9. – С. 28-31.

112. Масгутова С., Толстых Н. Всмотриваясь в себя //Семья и школа. – 1988, № 6. – С. 24-26.

113. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 272 с.

114. Матейчек З. Родители и дети: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.

115. Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. Т.1. – М.: АПН РСФСР, 1968. – 458 с.

116. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Книга для трудных родителей. – М.: Звонница-МГ-Роман-газета, 1994. – 269 с.

117. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971. – 120 с.

118. Мерлин В.С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности. В кн.: Психология формирования и развития личности

/Под ред. Л.И.Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – С.87-105.

119. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 109 с.

120. Милнер П. Физиологическая психология. – М.: Мир, 1973. – 648 с.

121. Михайлов Н.Н. О потребностях человека, их возвышении и формировании. – М.: Знание, 1981. – 64 с.

121. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. – М.: Политиздат, 1976. – 287 с.

122. Мухина В.С. Развитие личности ребенка //Вопросы психологии. – 1984, № 4. – С. 84-85.

123. Мясичев В.Н. Психология отношений. – М.-Воронеж, 1995. – 356 с.

124. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 336 с.

125. Немов Р.С., Синягин Ю.В. Мотивация достижения, уровень притязаний и эффективность групповой деятельности //Психологический журнал. – 1987, Т.8, № 1. – С. 46-54.

126. Новикова М. Когда человеку плохо //Сибирское здоровье сегодня. – 1996, от 3-4 декабря. – С. 58.

127. Норакидзе В.Г. Свойства личности и фиксированная установка //Вопросы психологии. –1983, № 5. – С. 130-136.

128. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

129. Общая психология. /Под ред. Богословского В., Ковалева А., Степанова А. – М.: Просвещение, 1981. – 384 с.

130. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.

131. Олейник Л.Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования. – Л.: Наука, 1975. – 170 с.

132. Ольшанникова А.Е. Соотношение некоторых особенностей эмоциональной сферы подростка с физиологическими показателями //Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. IX. – М.: Педагогика, 1977. – С. 128-140.

133. Ольшанский Д.В. «Я сам!»: (Очерки становления и развития детского «Я»). – М.: Знание, 1986. – 93 с.

134. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

135. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

136. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. – СПб.: «Петербург-XXI век», 1995. – 448 с.

137. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: МГУ, 1988. – 230 с.

138. Петровский В.А. К психологии активности личности //Вопросы психологии. – 1975, № 3. – С. 26-38.
139. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью //Вопросы философии. – 1982, № 3. – С. 44-53.
140. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
141. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: ИЦ «Академия», 1995. – 495 с.
142. Пнаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: МПА, 1994. – 680 с.
143. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
144. Платонов К.К. О застенчивости //Наука и жизнь. – 1965, № 4. – С. 156-157.
145. Попова Л.В. Становление и развитие проблемы идентификации как механизма онтогенеза личности в возрастной психологии. Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986.
146. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Оценивая себя //Семья и школа. – 1986, № 8. – С. 20-21; № 12. – С. 24-26.
147. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.: Педагогика, 1990. – 160с.
148. Прусс И. Богатство индивидуальности //Знание – сила. – 1987, № 2. – С. 17-19.
149. Психологические проблемы нравственного воспитания детей /Под ред. Ф.Т.Михайлова, И.В.Дубровиной, С.Г.Якобсон. – М.: Педагогика, 1977. – 158 с.
150. Психология сегодня. Ежегодник РПО. – М., 1996, т. 2. Выпуск 4.
151. Психология. Словарь. /Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевкого. – М.: Политиздат, 1990. – 496 с.
152. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: «БАХРАХ – М», 2000. – 672 с.
153. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии /Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
154. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
155. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. – М.: Педагогика, 1983. – 157 с.
156. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогрес, 1987. – 424 с.
157. Релина Т.А. О системе оценочных отношений на разных этапах дошкольного детства //Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума 24-26 ноября, г.Тула. – М.: АПН РСФСР, 1976. – С. 148-151.

158. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 230 с.
159. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», 1994. – 480 с.
160. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193 с.
161. Рояк А.А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками некоторых детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1974, № 4. – С. 71-83.
162. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
163. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 327 с.
164. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
165. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
166. Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. – 1991. Т. 12, № 5. – С. 13-17.
167. Рутман Э.М. Не сравнивай. // Семья и школа. – 1988, № 8. – С. 34-36.
168. Рюриков Ю. Родители – творцы детей // Семья и школа. – 1985, № 7. – С. 32-35; № 8. – С. 33-35.
169. Рюриков Ю. Три любви // Семья и школа. – 1985, № 10. – С. 24-27.
170. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972. – С. 81-111.
171. Седых Г. Здорово ли государство, если в нем больны дети? // Сельская жизнь. – 1997, № 132 от 20 ноября. – С. 1, 3.
172. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1965. – 12 с.
173. Симонов П., Ершов П. Потребности и сознание // Наука и жизнь. – 1983, № 8. – С. 70-73.
174. Скворцов Л.В. Культура самосознания: Человек в поисках истины своего бытия. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
175. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М.: Просвещение, 1966. – 150 с.
176. Слуцкий В.М. Влияние оценки взрослого на формирование отношения к себе у детей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 22 с.

177. Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. – 1980, № 5. – С. 105-112.
178. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С.Выготского и М.И.Лисиной // Вопросы психологии. – 1996, № 6. – С. 76-87.
179. Соловейчик С.Л. Счастье - когда тебя принимают // Семья и школа. – 1987, № 8. – С. 28-30.
180. Спиваковская А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 1986. – 157 с.
181. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 16 с.
182. Стрелю Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
183. Субботский Е.В. Как рождается личность. – М.: Знание, 1978. – 94 с.
184. Тагиева Г.Б. Становление самооценки старших дошкольников как фактора психологической готовности к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 23 с.
185. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
186. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – Киев: Радянська школа, 1989. – 144 с.
187. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.
188. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т.2. – Пб., 1915. – С. 405-551.
189. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
190. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
191. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: МПА, 1994. – 192 с.
192. Философский словарь. Под ред. И.Г.Фролова. – 6-е изд. (дополненное и переработанное). – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
193. Флоренская Т.А. Разумен ли эгоизм? // Семья и школа. – 1985, № 2. – С. 18-20.
194. Флоренская Т.А. Я – против «я»: (Индивидуальность в борьбе с эгоизмом). – М.: Знание, 1985. – 80 с.
195. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 269 с.
196. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
196. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. – М.:

Педагогика, 1986.

197. Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. – М.: «Новая Москва», 1912. – 84 с.

198. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс, 1993. – 480 с.

199. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии. В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 2. – М.: АПН РСФСР. Институт психологии, 1960. – 656 с.

200. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

201. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе //Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316-337.

202. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

203. Чуковский К.И. Сочинения. В 2-х томах. – М.: Правда, 1990. Т. 1. – С. 72-404.

204. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. – М.: Соцекгиз, 1961. – 260 с.

205. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания //Вопросы философии. – 1990, № 7. – С. 32-41.

206. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

207. Эриксон Э. Детство и общество. – М.: Прогресс, 1998. – 608 с.

208. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 334 с.

209. Юдина С.Д. Психологические факторы формирования и развития музыкальных способностей: Дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1996. – 160 с.

210. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

211. Юркевич В.С. Выполнить себя... //Новое в жизни, науке, технике. – Серия: Педагогика и психология. – 1980, № 5. – 96 с.

212. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1971. – 368 с.

213. Burgess R.L. & Conger R.K. Family interaction in ausive, neglectful and normal families //Child Dev. – 1978, Vol. 49. – P. 163-173.

214. Buss A.H. & Plomin R. Temperament: Early developing personality traits. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1984.

215. Coopersmith S. The Antecedents of Self-Esteem. – San Francisco: Freeman. 1967.

216. Dahrendorf R. Homo Sociologicus. – Westdeutscher Verlag. 1977. – 120 P.

217. Doane J.A. Family interaction and communication deviance in disturbed and normal families: A review of research //Family Process. – 1978, – Vol. 17. – P. 357-376.

218. Festinger L. *Wich, expectation, and group standards as factors influencing level of aspiration* / *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1942.
219. Hoppe F. *Erfolg und Misserfolg* / *Psychologische Forschung*. – 1930. Bd. 14.
220. Kovar L.C. *Wasted Lives: A Study of Children in mental Hospital and their Families*. – N. Y. – 1979. – P. 1-27.
221. Lewin K. *Field theory in social science*. – N.Y, 1951.
222. Luckmann T. *Theorie des sozialen Handelns*. – Berlin – N.Y.: de Gruyter. 1992. – 179 P.
223. Plomin R. *Development, genetics, and psychology*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.
224. Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-Image*. – Princeton University Press, 1965.
225. Thomas A. & Chess S. *Temperament and development*. – N.Y.: Brunner/Mazel, 1977.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.	3
Глава 1. Психологическая сущность и структура самосознания личности.	6
§ 1. Категория самосознания в психологии.	7
§ 2. Психологическая модель самосознания личности.	16
Глава 2. Место самооценки в структуре самосознания личности.	29
§ 1. Понятие, структура и типология самооценки.	30
§ 2. Динамика и закономерности развития самооценки в детском возрасте.	47
Глава 3. Условия и факторы развития самосознания в онто-, социо- и культурогенезе личности.	68
§ 1. Развитие самосознания ребенка в деятельности и общении.	70
§ 2. Влияние оценок окружающих людей на становление самооценки ребенка.	85
§ 3. Роль индивидуальных различий в становлении самосознания детей.	90
Глава 4. Типология депривационных форм развития самосознания личности в детском возрасте.	106
§ 1. Содержательно-смысловые аспекты понятия «депривационный тип развития» личности.	108
§ 2. Девиации в континууме индивидуально-личностного развития в детском возрасте.	113
§ 3. Феноменология и специфика самооценки депривационного типа развития личности.	139
Глава 5. Специфика развития самосознания у современных дошкольников и младших школьников.	148
§ 1. Методы и организация эксперимента.	151
§ 2. Результаты исследования особенностей развития самосознания детей старшего дошкольного возраста.	158
§ 3. Специфика развития самосознания детей в младшем школьном возрасте.	169
§ 4. Влияние оценочной стратегии ближайшего микросоциума на динамику показателей самосознания у старших дошкольников и младших школьников.	184
Послесловие	197
Краткий словарь основных понятий	199
Литература	203