

И.В. Сычевич

**САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Могилев 2007

Электронный архив библиотеки имени А.А. Кулешова

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.А. КУЛЕШОВА»

И.В. Сычевич

САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Методические рекомендации



Могилев 2007

Электронный архив библиотеки МГУ имени А. Кулешова

УДК 159.923.2
ББК 88.8
С95

*Печатается по решению редакционно-издательского
и экспертного совета МГУ им. А.А. Кулешова*

Рецензент

кандидат психологических наук доцент
заведующая кафедрой основ дефектологии
БГПУ им. М. Танка *А.И. Гаурилюс*

Сычевич, И.В.

С95 Самооценка детей младшего школьного возраста : метод. рекомендации / И.В. Сычевич. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 40 с.

Данные методические рекомендации предназначены в помощь студентам, обучающимся по специальности «Психология». Учебно-методический материал включает теоретический анализ исследований по проблеме онтогенеза самооценки и практический инструментарий для диагностики и коррекции самооценки детей младшего школьного возраста. Предлагаемые методики диагностики самооценки и практический материал по формированию адекватной самооценки будет полезен для специалистов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития.

УДК 159.923.2
ББК 88.8

© Сычевич И.В., 2007
© МГУ им. А.А. Кулешова, 2007

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В современных условиях становится важным становление личности и индивидуальности каждого ребенка, формирование социально жизнеспособной личности. Среди факторов, обуславливающих формирование личности, центральное место принадлежит самосознанию, в частности, одной из его составляющей – самооценке, детерминирующей направление и уровень активности личности ребенка, способность к саморегуляции, становление его ценностных ориентаций и личностных смыслов.

Являясь масштабным личностным образованием, выполняющим регулятивные функции в становлении мотивационной, волевой, эмоциональной, нравственной сферы субъекта, самооценка имеет огромное значение как фактор воспитания, поэтому особую актуальность приобретают вопросы ее развития в условиях образования.

Теоретические проблемы онтогенеза самооценки, ее структуры и функций, роли в формировании самосознания и личности нашли наиболее полную разработку в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.В. Захаровой, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, У. Джемса, Э. Эриксона, К. Роджерса и др.

Самооценка является важнейшим психологическим фактором формирования личности ребенка, играет значимую роль в формировании его индивидуальных особенностей и возрастных характеристик, оказывает влияние на формирование учебной деятельности учащихся. Вопросы, связанные с ее развитием, входят в круг центральных проблем психологии и педагогики. Вместе с тем анализ современной образовательной практики показывает, что в школе вопросам формирования самооценки уделяется недостаточное внимание, ее роль в психическом развитии школьника недооценивается.

Еще большую актуальность приобретает данная проблема в связи с нехваткой исследований, касающихся психического развития школьников в условиях интегрированного обучения. Вопрос о развитии самооценки младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием в интегрированном обучении остается открытым.

В данных методических рекомендациях рассматриваются теоретические вопросы развития самооценки детей младшего школьного возраста, представлены современные взгляды психологов, характеристики

развития самооценки детей с нормальным и задержанным психическим развитием, а также рекомендации к проведению диагностики и коррекции самооценки школьников.

Таким образом, надеемся, что данные методические рекомендации к спецкурсу «Самооценка детей младшего школьного возраста» окажут будущим педагогам и психологам помощь в систематизации теоретических знаний о самосознании и развитии самооценки в младшем школьном возрасте, а также в построении диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми.

1. ПРОБЛЕМА САМОСОЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

В психологических исследованиях самосознание интерпретируется как важный структурный компонент личности, являющийся тем внутренним механизмом, благодаря которому человек способен не только сознательно воспринимать воздействие окружающей среды, но и самостоятельно, осознавая свои возможности, определять меру и характер собственной активности, направленной на овладение социальным опытом деятельности и поведения [15; 24; 26; 28].

В отечественной психологии изучение самосознания и его компонентов опирается на идеи Л.С. Выготского о высших психических функциях [8; 9], к которым он относил данный феномен. Специфику самосознания этот ученый видел в том, что в качестве внутренней детерминанты самосознание определяет избирательность человеком окружающей среды. Этот подход в дальнейшем получил отражение в работах С.Л. Рубинштейна (1957), который считал, что проблема самосознания есть, прежде всего, определение своего способа жизни. Самосознание неразрывно связано со всеми психическими процессами и явлениями личности: оно как бы вплетено в ткань психической жизни и выступает всегда «через» нее. В то же время, выступая одним из условий целостности психической деятельности человека, проявляется интегральный, личностный характер самосознания (И.И. Чеснокова, 1977).

1.1. Самооценка в структуре самосознания как предмет психологического исследования

В отечественной психологии в структуре самосознания выделяют следующие компоненты: когнитивный, содержащий образ своей внешности, способностей, личностных качеств, своего статуса в коллективе и

др.; эмоциональный, отражающий отношение к себе; оценочно-волевой, выражающий стремление индивида повысить свою значимость, социальную роль и т.п.; поведенческий, отражающий саморегуляцию поведения личности [28]. В многочисленных работах отечественных психологов встречаются примерно эти же компоненты, но они рассматриваются то как форма, то как приемы, то как функции самосознания [6; 13; 15; 25; 26].

При всем различии взглядов на проблему структуры самосознания общим для них является выделение **трех основных компонентов: когнитивного**, отражающего самопознание индивида; **эмоционального**, выражающего его самоотношение (самооценку); **поведенческого**, отражающего саморегуляцию индивида. Рассмотренные подходы характеризуются строгой структурированностью, позволяющей понять сложность и многоаспектность феномена самосознания.

Ведущую роль в рамках исследования самосознания отводят **самооценке**. Выделение самооценки из родового понятия самосознания усложнено тем, что содержание самооценки у разных авторов наполняется различным содержанием.

Самооценку в различных психологических и философских школах, как в отечественных, так и в зарубежных, рассматривали либо как синоним Я-концепции (У. Глассер, У. Джемс), либо как одну из составляющих структуры самосознания (И.С. Кон, Р. Бернс, С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев), либо как центральное структурное образование личности (Л.И. Божович, А.И. Липкина, А.В. Захарова, И.В. Дубровина, А.Г. Спиркин и др.).

Существуют подходы, определяющие самооценку как итог интегративной работы основных структурных частей самосознания (А.И. Липкина, И.И. Чеснокова), единицу самосознания (В.В. Столин), механизм переработки знаний о себе (М.И. Лисина).

Так, в работе А.И. Липкиной [16] самооценка определяется как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Она может быть адекватной и неадекватной, зависимой и независимой. В самооценке отражаются представления ребенка как об уже достигнутом, так и о том, к чему ему стремиться, проект его будущего – это составляет ее структуру.

И.И. Чеснокова [28] рассматривает самооценку как некоторый итог работы самосознания, как результат функционирования самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. **Основная функция самооценки – саморегуляция**. С помощью самооценки индивид соотносит свои возможности с требованиями ситуации.

Наиболее распространенным в отечественной психологии является определение **самооценки** как относительно устойчивого структурно-

го образования и как процесса самооценивания [14; 26; 30]. Анализ работ, затрагивающих тему места и роли самооценки в самосознании, свидетельствует о том, что в данной области нет четкой терминологии, отсутствует единый концептуальный аппарат. К наиболее распространенной можно отнести интерпретацию самооценки как знание человеком самого себя и отношение в их единстве. Исходя из этого определения, в **структуре самооценки** выделяют два компонента: **когнитивный**, отражающий все то, что индивид узнал о себе из различных источников информации; **эмоциональный**, выражающий собственное отношение к различным сторонам своей личности (чертам характера, поведению, привычкам и т.д.).

В отечественной психологии широкое распространение получил подход, определяющий самооценку как суждение человека о степени наличия у него определенных качеств, свойств в сочетании с определенным эталоном. То есть самооценка трактуется как проекция осознаваемых качеств в отношении к некоторому идеальному уровню их выраженности либо как проекция на внутренний эталон, который сформировался у человека под влиянием окружающих [2; 6; 13; 18; 21; 24].

Кроме этого существуют иные подходы в понимании проблемы самооценки. Указывается, что самооценка отличается наличием не только когнитивного, но и эмоционального компонента, поскольку при самооценивании всегда проявляется определенное отношение личности к себе. От соотношения рационального и эмоционального компонентов самооценки в значительной степени зависит характер последней. Так, М.И. Лисина, А.И. Сильвестру [17; 22] рассматривают самооценку как механизм переработки представлений о себе на уровне аффективного процесса. Несмотря на расхождение в содержании понятия самооценки посредством включения или невключения когнитивных компонентов, авторы отмечают условность данного разделения. Отмечается, что данное разграничение является в определенной степени научной абстракцией, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности крайне трудно [28].

Многие авторы [2; 6; 7; 13; 16; 28; 30] основную функцию самооценки в психической жизни личности видят в том, «что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Через включение самооценки в структуру мотивации деятельности личность осуществляет непрерывное соотношение своих возможностей, внутренних психологических резервов с целями и средствами деятельности» [28, с. 123].

Согласно модели самооценки А.В. Захаровой [13] она представляет собой иерархически организованную, многоуровневую систему, становление структурных компонентов, форм, видов которой обусловлено не

только социальным контекстом, но и их собственной спецификой и мерой сформированности у субъекта деятельности самооценивания.

Обращаясь к разработкам зарубежных психологов (Р. Бернс, У. Джемс, S. Coopersmith, M. Rosenberg), необходимо отметить, что самооценка также определяется как одна из трех составляющих Я-концепции.

Само понятие «самооценка» впервые было введено У. Джемсом (1991). Он впервые заговорил о ее роли в развитии индивида. В структуре самосознания личности У. Джемс выделил две составляющие: «Я как субъект познания» («Я познающее», «чистое Я») и «Я как объект познания» («Я познаваемое», «эмпирическое Я»). Основное предназначение человеческого «Я» У. Джемс видел в способности личности быть источником активности. Многие понятия, которые У. Джемс использовал для анализа отдельных сторон личности («самооценка», «уровень притязаний», «успех»), нашли в последствии широкую разработку в психологии личности.

В теории Р. Бернса самооценка индивида рассматривается как составляющая Я-концепции. «Я-концепция – это не только констатация, описание черт своей личности, но вся совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними переживаний» [4, с. 33]. Давая определение самооценки как аффективной оценки представлений индивида о себе, автор говорит, что предметом самооценки индивида могут стать его тело, его способности, его социальные отношения и т.п., то есть рассмотрение самооценки предполагает рассмотрение различных аспектов «Я» (физического, умственного, эмоционального, социального).

Итак, по Р. Бернсу, в самооценке, как оценочной составляющей Я-концепции, будут присутствовать те же аспекты и модальности, которые входят в структуру самой Я-концепции. То есть следует рассматривать физический, эмоциональный, умственный и социальный аспекты самооценки и, соответственно, модальности самооценки: «реальное Я», или «как я оцениваю себя», «идеальное Я», или «каким я хотел бы быть», «зеркальное Я», или представление о том, как меня воспринимают другие [4].

Таким образом, из ряда работ отечественных и зарубежных психологов следует, что система знаний индивида о себе не является статичной, данной человеку раз и навсегда. Социокультурное окружение служит источником оценочных суждений ребенка о себе, и по мере поступления той или иной информации его самооценка либо отдельные ее компоненты могут повышаться либо понижаться. Исходя из этого, самооценка является «социальным продуктом» и формируется у индивида в зависимости от принятия или отвержения его «Я» социальным окружением.

Одним из общепринятых, а также особенно важных вопросов для разъяснения теоретических основ самооценки является положение об общей и конкретной самооценке.

Согласно структурно-динамической модели самооценки А.В. Захаровой [13, с. 20] **самооценка функционирует в двух взаимосвязанных формах – общей и частной**. Первая отражает обобщенные знания субъекта о себе и основанное на них целостное отношение к себе, вторая – оценку конкретных психических и физических качеств.

По мнению М.И. Лисиной, центральное образование, в котором представлено знание о себе как о субъекте, является местом рождения общей самооценки, которая постоянно существует и функционирует. Кроме центра у образа есть периферия, куда приходят самые новые сведения о себе, которые немедленно преломляются через призму центрального образования и обрастают аффективными компонентами. Действие последних способно вызывать искажение представлений – завышение или занижение их. Однако не только центр влияет на периферию: одновременно идет влияние и в обратном направлении. Благодаря влиянию периферии общая самооценка постоянно модифицируется, меняет свои краски, увеличивается по полноте [17; 22].

Процесс установления самооценки не может быть конечным, поскольку субъект постоянно развивается. Это приводит к изменению содержания, способа выработки и меры ее участия в регуляции поведения индивида [28].

В качестве особого комплекса показателей самооценки А.В. Захарова [13, с. 17] выделяет ее **процессуальные характеристики**: обоснованность (аргументированность), рефлексивность, надежность и ответственность функционирования как механизма саморегуляции. Мерой сформированности этих показателей должны стать уровневые проявления самооценки как развивающейся системы.

Таким образом, в современной отечественной и зарубежной психологии проблема развития самосознания и самооценки как ее компонента многопланова:

- понятие самосознания тесным образом связано с понятиями «сознание» и «личность», которые и раскрывают сущность этого психологического феномена. Сознание, направленное на отражение системы собственных побуждений человека, превращается в самосознание, которое представляет собой важный структурный компонент личности, источник ее свободы и саморазвития (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.);

- в структуре самосознания наряду с когнитивным и поведенческим компонентами выделяют эмоциональный компонент, выражающий самооценку (А.В. Захарова, Г.И. Катрич, А.И. Липкина, И.И. Чеснокова и др.).

Самооценка представляет собой иерархически организованную многоуровневую систему, становление структурных компонентов которой обусловлено социальным контекстом и мерой сформированности у субъекта деятельности самооценивания;

- самооценка представлена двумя основными компонентами – когнитивным и эмоциональным, отражающими знания субъекта о себе и его отношение к себе, функционирующими в неразрывном единстве. Неоднозначно решается вопрос о формах самооценки – общей и частной. Общая самооценка отражает обобщенные знания субъекта о себе, целостное отношение к себе, а частная – оценку конкретных психических и физических качеств (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Захарова, М.И. Лисина, А.И. Сильвестру и др.). Рассматриваются следующие аспекты самооценки: физический, эмоциональный, умственный и социальный. Модальности самооценки представлены «реальным Я», «идеальным Я» и «зеркальным Я» (Р. Бернс, С. Куперсмит, К. Роджерс).

1.2. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте

В зарубежной и отечественной психологии пока не существует единого мнения в отношении вопроса о сроках возникновения самосознания в онтогенезе. Однако следует отметить, что в современной психологии распространена точка зрения о том, что в младенческом возрасте складываются зачатки самосознания (Б.Г. Ананьев, П.Р. Чамата и др.).

Ранний возраст является, по мнению многих исследователей, важным периодом в психическом развитии ребенка. В этот период «закладывается психологический фундамент личности» [28]. Огромное значение первоначальной самооценки ребенка И.И. Чеснокова видит во влиянии на процесс дальнейшего ее становления в более поздние этапы развития личности [там же, с. 58].

Благодаря исследованиям в области развития общения стало возможным изучение ранних форм развития личности и самосознания ребенка. Непосредственно изучением развития самосознания на ранних этапах онтогенеза занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи [1; 3; 4; 10; 17; 18].

Признаками зарождающегося самосознания служит способность ребенка узнавать свое изображение, а также овладение им личностными местоимениями (я, мое и т.п.), своим именем [17]. М.И. Лисина предлагает для обозначения первичного отражения ребенком самого себя, складывающегося из представления о себе и связанного с ним пережи-

вания, термин **«образ самого себя»**. Под термином **«Я-образ»** в психологической литературе понимают представление ребенка о себе как о субъекте действий, представление человека о себе [15, с. 43-47]. Образ самого себя, по М.И. Лисиной, включает когнитивный компонент – представление ребенка о себе, и аффективный компонент – его отношение к себе. Причем в этом возрасте образ самого себя сводится к общей и абсолютной самооценке. Общение с окружающими людьми: взрослыми и сверстниками, а также опыт индивидуальной деятельности человека, являются основными источниками формирования самооценки ребенка [17].

Таким образом, акцентирование в образе себя именно аффективного компонента обусловлено эмоциональным характером общения между ребенком и взрослым. Именно аффективность «образа-Я» определяет его побудительную силу, выражающуюся в появлении инициативности и так называемой «субъектности» у годовалых детей [1].

В раннем возрасте отношение ребенка к себе начинает опосредоваться конкретными достижениями или неудачами. Объективные результаты активности превращаются в личные достижения или неудачи ребенка, но в то же время не исчезает положительная аффективная «заряженность» «образа-Я». Такое явление психологи связывают с «конкретной самооценкой», которая возникает в момент завершения действия, отличается ситуативностью и зависимостью от результатов практической деятельности.

Таким образом, к трем годам образ Я ребенка представляет собой уже достаточно сложное интегральное образование, «систему-Я», происходит оформление когнитивной составляющей «образа-Я», отражение себя как субъекта деятельности, ведущим фактором развития самосознания продолжает оставаться взаимоотношение ребенка со взрослыми [6; 28]. Собственная устойчивая самооценка еще не складывается, «образ-Я» ребенка еще не может выполнять регуляторную функцию, и «...ребенок стихийно принимает отношение к себе взрослого, ... источником первоначальной самооценки его личности является «на веру» принятое отношение взрослого» [28, с. 57]. По мнению Л.С. Выготского, только к концу дошкольного возраста у ребенка появляется «подлинная самооценка» [9, с. 380].

Существуют многочисленные исследования относительно факторов, определяющих самооценку дошкольников [3; 5; 29; 30]. В работах указывается, что многие особенности детской самооценки детерминируются характером оценки родителей своего ребенка, однако уже со второй половины дошкольного возраста дети оказываются способными действительно осознать отношение близких к себе и давать им вербальную характеристику.

В возрасте 6-7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, сверстник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью. Это, в свою очередь, вызывает определенные изменения в самосознании ребенка.

Е.А. Бирюкевич [5] в своем исследовании указывает на то, что при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту происходит дифференциация самооценки детей на актуальную, ретроспективную и прогностическую, которая обычно предшествует дифференциации общей и конкретных самооценок.

Согласно В.С. Мухиной [18] структура самосознания ребенка представляет собой единство пяти звеньев, одним из которых является признание на признание. В течение дошкольного возраста происходят изменения в проявлении «потребности в признании»: если в раннем возрасте дети оценивают себя в целом как «хороших», то потом они начинают гордиться рядом конкретных достоинств, касающихся их показателей в деятельности, нравственных норм и правил поведения. К 7 годам у детей появляется потребность в «социальном соответствии», которая выражается в том, что ребенок хочет соответствовать социальным требованиям, социальным ожиданиям (Г.М. Бреслав, 1990).

В дошкольном возрасте начинает складываться способность планировать и выполнять действия во внутреннем плане, а это предполагает формирование умения рассматривать и оценивать свои мысли со стороны, что, в свою очередь, лежит в основе рефлексии. И.И. Чеснокова в связи с этим утверждает, что «...способность к произвольному поведению, основанная на осознании своих возможностей и включающая различные формы мыслительной работы, становится признаком совершенствования регуляционной функции самосознания ребенка» [28, с. 63].

Процесс развития когнитивной части «образа-Я» тесно связан с оформлением «относительной самооценки», которая начинает отделяться от «абсолютной самооценки» [13; 17]. Согласно утверждению М.И. Лисиной, **«важнейшее достижение дошкольников – отделение у них общей самооценки от конкретной»** [17, с. 128].

В работе Л.С. Выготского «Кризис семи лет» были точно и подробно описаны все те главные изменения в развитии ребенка, которые возникают на рубеже 7 лет. Л.С. Выготский объясняет появление таких симптомов кризиса 7 лет, как кривлянье, вычурное поведение, нарушение привычных правил, установленного способа жизни, привнесением в поступки детей интеллектуального момента и вызванной этим утратой детской непосредственности. Ребенок 7 лет, считал ученый, открывает для себя факт существования собственных переживаний («я сердит», «я радуюсь», «я добрый», «я злой»), а это означает, что между переживанием и поступком вклинивается интеллектуальный момент [9, с. 243-386].

Анализируя кризисы 3 и 7 лет, Л.С. Выготский указывает, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту происходят более глубокие и сложные изменения, нежели при кризисе 3 лет, связанные, по мнению ученого, с началом «...дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка» [там же, с. 377]. В период кризиса ребенок переходит от одного способа переживаний к другому: если ребенок 3-летнего возраста не знает собственных переживаний, то в 7-летнем возрасте ребенок впервые понимает свои переживания. А в переживании всегда отражено субъективное отношение самого субъекта к чему-либо (объекту, субъекту, самому себе). Это значит, что одновременно с развитием качественно нового уровня сознания (интеллектуализация эмоций, дифференциация в отражении аффективного и когнитивного) происходит развитие нового уровня самосознания и личностной саморегуляции. Ученый отмечал, что на основе нового единства средовых и личностных моментов становится возможным новый этап развития – школьный возраст [9, с. 380].

Итак, исследователи психологии детского самосознания считают, что к концу дошкольного возраста появляется собственная достаточно устойчивая самооценка, более или менее объективно отражающая реальное состояние развития ребенка и включающаяся в процесс регуляции его поведения и деятельности. При этом, изучая самооценку старшего дошкольника, исследователи чаще всего обращались к обобщенной самооценке ребенка. Особо важным этапом при формировании самооценки является младший школьный возраст, в котором ребенок впервые включается в социально значимую деятельность, в широкие сферы общения, интенсифицирующие процесс его самопознания. По мнению А.В. Захаровой, **младший школьный возраст является узловым в становлении самооценки**: в этот период происходят кардинальные изменения в развитии ее структурных компонентов, форм, видов, показателей, уровневых репрезентаций [13, с. 5].

В современной психологической литературе значительное количество работ посвящено изучению самооценки младшего школьника [2; 4; 13; 14; 21].

По мнению многих авторов [6; 9; 15], основной путь развития самооценки – от осознания собственных действий через оценку к самооценке. В работах отмечается, что именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное формирование учащегося как субъекта деятельности, в частности, учебной деятельности, оценка себя приобретает статус собственной самооценки, начинает эмансипироваться от внешних оценок.

В возрасте начала обучения развитие частных самооценок отмечается как наиболее динамичное. Они начинают приобретать такие качества,

как: дифференцированность, адекватность, осознанность, рефлексивность [13; 14]. Самооценка начинает складываться как обобщенное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе; происходит формирование устойчивых содержательных оценочных представлений, связанных с формированием когнитивных предпосылок рефлексивного самосмысления (А.В. Захарова, Е.С. Басина, Т.В. Зинова). Положительная общая самооценка остается необходимым условием благополучного развития конкретной самооценки на протяжении всей жизни.

Согласно исследованиям (А.В. Захарова, Т.Ю. Андрищенко, 1980) в младшем школьном возрасте повышается критичность и требовательность к себе. В самооценке появляются такие приобретения, как отсутствие категоричности, аргументированность, объективность.

Многими авторами отмечалось, что на формирование самооценки в младшем школьном возрасте преимущественное влияние оказывает учение как новый вид деятельности, в который с приходом в школу включается ребенок [2; 4; 6; 9; 16]. Вместе с тем констатируется, что самооценка младшего школьника – почти буквальный слепок оценок окружающих. Среди условий, влияющих на формирование самооценки младшего школьника, выделяются позиция ученика в учебном процессе, отношение к нему учителя, успех или неуспех в учении и т.п. (Д.Б. Эльконин, А.В. Захарова, Н.В. Сабельникова).

В исследованиях также отмечается, что самооценка младшего школьника еще недостаточно сформирована: во многом зависит от оценок учителя, необъективна, обнаруживает тенденцию к переоценке, конкретна, ситуативна, имеет своим содержанием в основном оценку результатов деятельности. В ряде работ указывается, что самооценка уже в этом возрасте может выступать как механизм саморегуляции поведения (Е.И. Савонько, Т.И. Юферева и др.).

Таким образом, с возрастом процесс формирования самооценки все больше протекает при активном участии самой личности и несет в себе отпечаток ее качественного своеобразия. Ведущие факторы становления самооценки определяются спецификой социального контекста, в который включен ребенок, а также его практической деятельностью (Б.Г. Ананьев, 1980).

Другими словами, на процесс самооценки ребенка существенное влияние оказывают разные факторы, в том числе такие, как **социальная ситуация развития ребенка и уровень зрелости его психических функций**. На основании вышесказанного можно предположить, что у детей с интеллектуальной недостаточностью процессы оценивания себя и других будут иметь специфические особенности, связанные непосредственно со зрелостью психики и уровнем сформированности у них высших психических функций.

В связи с интеграцией детей с задержкой психического развития в общеобразовательную среду, становится необходимым изучение особенностей их самосознания, в частности, самооценки. Это обусловлено необходимостью повышения эффективности процесса интеграции, что невозможно без учета знаний об особенностях личности интегрируемого ребенка. У детей с ЗПР развитие самооценки в онтогенетическом плане имеет свои особенности.

Специальных исследований по проблеме самосознания детей с задержкой психического развития крайне мало. Мы можем назвать очень небольшое количество работ. Среди них исследования Н.Л. Белопольской (1995), И.П. Бучкиной (2003), Т.В. Гордеевой, Г.А. Мишиной (2005), Н.А. Жулидовой (1981), И.Ю. Кулагинной (1999), И.М. Никольской (2001), О.В. Пеньковской (2003), Е.С. Слепович (1994).

Необходимо отметить, что для детей с ЗПР в целом характерна личностная и эмоционально-волевая незрелость (Е.Е. Дмитриева, Г.И. Ефремова). Из-за своих психических особенностей дети с ЗПР часто попадают в разряд неуспевающих; взрослые могут относиться к ним негативно, а дети – игнорировать или насмехаться. Ребенок может находиться в ситуации неуспеха, что еще более травмирует его, не позволяет поверить в свои силы. Постоянные неудачи способствуют снижению самооценки, уровня притязаний. Кроме того, неуспехи в учебной деятельности, отягощенные сложной семейной ситуацией, способны вызывать определенные изменения в самооценке детей. Исследования Н.Л. Белопольской (1995) показали, что дети с ЗПР, испытывающие значительные трудности в учении, не идентифицируют себя с образом школьника. Неадекватная возрастная идентификация свидетельствует об отсутствии внутренней позиции школьника и страхе перед будущим.

В опытах французского психиатра Де-Греефе была выявлена повышенная самооценка у детей с умственной отсталостью. Обнаруженный Де-Греефе симптом повышенной самооценки у умственно отсталых детей Л.С. Выготский предложил назвать именем автора методики. Возникновение этого симптома у детей с пониженным интеллектом объясняется свойственной им высокой эмоциональной окрашенностью оценок и самооценок, что обусловлено общей незрелостью личности. Однако ученый указывает еще на один механизм образования повышенной самооценки. Она может возникать, по мнению Л.С. Выготского, как **псевдокомпенсаторное характерологическое образование** в ответ на низкую оценку со стороны окружающих. То есть, он считает, что именно на почве слабости, на почве чувства малоценности и возникает псевдокомпенсаторная переоценка своей личности [20, с. 168-169].

Характеризуя особенности переживаний детей с задержкой психического развития, авторы отмечают свойственную им **полюсность**:

положительную и отрицательную. Дифференцированных тонких оттенков переживаний, как в норме, почти нет [8].

Экспериментально подтверждено, что большинству детей с ЗПР младшего школьного возраста свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствует ее состоянию при нормальном ходе развития более младшему возрасту (Д.И. Альраххаль, 1992). При этом к подростковому возрасту самооценка становится нормативной (Д.Б. Березина, 2001). Наряду с этим российскими учеными установлено, что самооценка младших школьников с ЗПР, обучающихся в специальных классах, принципиально отличается от самооценки их сверстников, посещающих массовые классы. Так, ученики коррекционных классов обнаруживают более адекватную и более критичную самооценку. В то время как дети с ЗПР, обучающиеся в массовой школе, при оценке своих возможностей и знаний проявили тенденцию к занижению самооценки, что связано прежде всего с систематическими неудачами в учебе. Эти данные согласуются с результатами исследования Н.А. Жулидовой [12]. Результаты ее исследования демонстрируют, что, обучаясь в специальном классе, под влиянием успеха и доброжелательного отношения со стороны учителя учащиеся обретают уверенность, чувство собственного достоинства. Самооценка повышается и приближается к адекватной оценке учителя. У более слабых учеников отмечается низкая критичность к результатам своей деятельности, стремление завысить оценку, причем, мальчики чаще завывают свои оценки, а девочки отличаются большей самокритичностью.

Таким образом, многие авторы указывают на типичные особенности развития самооценки детей с трудностями в обучении. В условиях школы ребенок с трудностями в обучении впервые начинает отчетливо осознавать свою несостоятельность, которая выражается прежде всего в неуспеваемости. Это может привести к появлению чувства неполноценности или к попыткам личностной компенсации в какой-либо другой сфере. Под влиянием неудач у ребенка может появиться отрицательное отношение к учебной деятельности.

Воспитание и обучение ребенка с ЗПР – это единый процесс. Формированию адекватности самооценки школьников с ЗПР способствует правильно организованное обучение. Например, оптимальное изменение содержания и методов обучения младших школьников с ЗПР способствует не только более глубокому и полному усвоению знаний, но и формированию у школьников с ЗПР адекватной самооценки. С другой стороны, адекватная самооценка благоприятствует успешности обучения этих детей.

Самооценка детей с пониженной обучаемостью нашла отражение в исследованиях А.И. Липкиной [16] и Е.И. Савонько [21]. Они определяли

самооценку школьников с ЗПР, степень ее адекватности. Ими было установлено положительное влияние адекватной самооценки и отрицательное влияние завышенной и заниженной самооценки на эффективность учебной работы.

Осуществленный анализ исследований позволяет констатировать следующее:

- Младший школьный возраст является определяющим в становлении самооценки. В этот период происходят кардинальные изменения в развитии ее структурных компонентов, происходит формирование когнитивных предпосылок рефлексивного самосознания, заканчивается дифференциация общей и конкретных самооценок, самооценка начинает эмансипироваться от внешних оценок (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, А.И. Липкина, Е.И. Савонько и др.).

- При обсуждении проблемы самооценки младшими школьниками с задержкой психического развития приходится отметить, что имеющихся данных недостаточно. Также не установлено значение интегрированного обучения для развития самооценки младших школьников.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Как упоминалось выше, на процесс формирования и развития самооценки ребенка оказывает влияние не только степень зрелости его психики, но и социальная ситуация, в которой происходит становление и развитие ребенка. Поэтому представляет несомненный интерес и то, в какой степени на самооценку детей влияют социальные факторы, одним из которых является сфера отношений со значимыми взрослыми.

2.1. Роль значимых взрослых в формировании и развитии самооценки младшего школьника

В младшем школьном возрасте сфера отношений со взрослыми для ребенка имеет две составляющие: школьную (учебную) и семейную (домашнюю). Важно отметить, что в этом возрасте у ребенка впервые в его жизни складываются новые общественные отношения со взрослыми. В психологии детского возраста много работ, подчеркивающих принципиальную важность детско-взрослых отношений как основной характеристики социальной ситуации развития [6; 16; 18; 21; 28].

В психологической литературе в качестве **важнейшего фактора развития личности ребенка** рассматривают **семью**. В отечественной психологии принят тезис, согласно которому в реальной жизнедеятельности человека общение с окружающими и его собственная активность дополняют и обогащают друг друга; индивидуальный опыт позволяет субъекту преломить усвоенные в общении с окружающими оценки сквозь призму собственных переживаний [17]. М.И. Лисина пишет о том, что атмосфера общения с близкими людьми в семье во многом определяет особенности межличностного взаимодействия, контактности ребенка [там же, с. 7].

Среди характеристик общения близкого взрослого с ребенком, влияющих на самооценку, выделяют стиль родительского отношения, заинтересованность родителей в делах ребенка, гармоничность самооценки самого взрослого, отношения между родителями, социальный статус семьи (З. Фрейд, Р. Бернс, К. Роджерс, Д. Куперсмит, М.И. Лисина, Т.В. Архиреева, А.Н. Евсеева и др.).

В зарубежных исследованиях основная роль в формировании самооценки отводится «другому» как первоисточнику ее развития. Одним из факторов, влияющих на формирование самооценки, по Р. Бернсу [4], является **интериоризация социальных реакций окружения**, то есть, человек склонен во многом оценивать себя так, как его оценивают другие. Данный подход был сформулирован и развит в работах Ч. Кули (1912) и Д. Мида (1934).

Различные нарушения детско-родительских отношений, связанные с неполноценной структурой семьи, семейными конфликтами, противоречивостью и патогенным характером родительского отношения, обуславливают, по результатам многочисленных исследований, дисгармонии психосоциального развития детей и тормозят развитие свойств субъекта самосознания. Среди реализуемых в детско-родительском общении стратегий, по мнению многих авторов, наиболее благоприятным для развития самооценки оказывается демократический стиль [2, с. 7].

Начало изучению семей «особых» детей было положено за рубежом. Среди авторов, исследовавших эту проблему, можно назвать Г. Дейвида, М. Линдера (1978), В. Goldberg (1962), Г. Фюр (2003) и др. В отечественной науке проблемы семьи ребенка с особенностями психофизического развития рассматривались в работах А.И. Дьячкова (1965), А.Н. Смирновой (1967), Б.В. Зейгарник (1978, 1980), И.И. Мамайчук (1984), А.И. Захарова (1993), О.Е. Булановой (1999), А.И. Раку (1977, 1981, 1982), В.М. Сорокиной (1998), В.В. Ткачевой (1999), Л.М. Шипицной (2002), В.Б. Пархомович (2003) и др.

Исследователями было замечено, что недостатки познавательной деятельности ребенка уже в раннем возрасте препятствуют установле-

нию нормальных детско-родительских отношений, что затрудняет усвоение социального опыта, формирование способов межличностного общения, тормозит эмоциональное развитие [20].

Л.С. Выготский рассматривал отношения умственно отсталого ребенка с окружающими как важнейший фактор развития его личности, «ибо из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают и складываются высшие психические функции» [8, с. 12]. Таким образом, роль семьи в развитии личности ребенка с особенностями психофизического развития, в частности, его самооценки, огромна.

Ряд авторов указывают на то, что эмоциональное отвержение ребенка в семье оборачивается серьезными нарушениями его психического развития (И.А. Коробейников, Е.М. Мастюкова, Е.С. Слепович и др.). В условиях эмоционального отчуждения дети страдают не только от собственной патологии, но прежде всего от холодности и отстраненности родителей.

Информативными являются данные, полученные И.Э. Ермашенковым (2003), об особенностях семей, воспитывающих детей с ЗПР. Автор утверждает, что ребенок с ЗПР длительное время оказывает значительное негативное влияние на социально-психологический климат семьи. Степень такого влияния ребенка с ЗПР на социально-психологический климат семьи определяется характером и выраженностью ЗПР и проявляется по типу информационно-эмоционального психологического стресса. Аналогичные данные были получены и в исследованиях других авторов (О.Б. Чаровой, Е.А. Макеевой, И.А. Коробейникова, Х. Сакату). Исследования показали, что родители младших школьников с ЗПР склонны воспринимать своего ребенка неудачливым, неприспособленным к жизненным обстоятельствам, неадекватно расценивают его психические возможности, завышают или занижают их.

Е.Н. Васильева (1993) занималась изучением вопроса формирования эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с ЗПР в зависимости от характера отношений в семье. Анализируя результаты своих экспериментов, автор сделала выводы, что значительный процент детей с ЗПР находится в эмоциональной изоляции от взрослого (матери), испытывая дефицит в ласке и тепле. Дефицит положительных эмоциональных контактов у детей, безусловно, отягощает их психическое развитие.

Данные особенности отношений в семьях ни в коей мере не способствуют развитию положительных свойств личности, формированию здоровой, позитивной самооценки.

Если рассматривать влияние родительской оценки на самооценку ребенка в возрастном аспекте, то наиболее значимым переломным мо-

ментом при этом считается окончание ребенком начальной школы. К концу обучения в начальной школе ребенок научается понимать основания родительской оценки, отстраиваться от нее, происходит эмансипация собственных самооценок от оценок окружающих.

Итак, **роль семьи** в становлении и развитии личности ребенка обусловлена тем, что она является первой специфической формой общественных отношений, с которыми сталкивается человек со своего рождения. Среди факторов семейного воспитания многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, подчеркивают, что любовь, забота и внимание со стороны близких взрослых дают ребенку ощущение защищенности, обеспечивают эмоциональную стабильность, способствуют росту здоровой самооценки ребенка, когда он уверенно принимает себя и мир.

В отечественной и зарубежной психологии роль значимых взрослых рассматривается как ведущий и основной фактор среды. По мнению многих авторов, при всей важности отношений «ребенок – родитель» **ведущая роль в развитии младшего школьника принадлежит системе «ребенок – учитель»**, которая определяет все остальные отношения ребенка со взрослыми, в семье и вне школы, отношения к самому себе [8; 9; 16; 17; 28].

За последнее время и отечественная, и зарубежная психология уделяла огромное внимание исследованию отношений детей и взрослых в обучении. Представители гуманистического направления К. Роджерс и Дж. Фрейберг в своей монографии «Свобода учиться» (2003) описывают результаты исследований, посвященных гуманистической практике образования, centered на ученике. К. Роджерс показывает, что альтернативой традиционному обучению является гуманистическая практика, где основная задача учителя – фасилитация (стимулирование и инициирование) осмысленного учения.

В исследованиях А.И. Липкиной (1974, 1976) анализировались особенности отношения учащегося к самому себе как к школьнику. В качестве важного условия формирования самооценки А.И. Липкина выделяет специфику позиции ребенка в учебном процессе, а именно ученик в системе «учитель – учащийся», а также в системе «ученик – другой ученик» [16].

В классах интегрированного обучения от учителя в большей мере зависит установление хороших и добрых отношений между обычными учащимися и детьми с особенностями психофизического развития. Последним надо презентовать таким образом, чтобы показать их привлекательность, чтобы они расположили к себе окружающих. Негативным проявлением совместного обучения может быть предъявление учителем непосильных требований к ученику, что вызывает у последнего чувство собственной неполноценности, отрицательное отношение к учебе вооб-

ще. И наоборот, предъявление чрезмерно низких требований имеет не меньшие отрицательные последствия, так как ребенок начинает переоценивать себя. Все эти факторы способствуют формированию неадекватной самооценки, и интеграция в этом случае наносит вред. Школьник не овладевает умением преодолевать возникающие трудности и адекватно оценивать свои возможности.

Особое внимание при анализе становления самооценки младшего школьника уделяется **роли педагогической оценки**. По мнению большинства исследователей, она является ведущим фактором становления самооценки в этом возрасте (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, А.И. Липкина, В.М. Синельников, С.М. Юлдашева).

Процесс обучения школьника с ЗПР в интегрированном классе общеобразовательной школы построен так, что ежедневно происходит оценивание ученика как учителем-дефектологом, так и основным учителем: оценки и устные характеристики, интонации, реплики учителя, похвала или порицание, взгляды, жесты. Все это несет в себе информацию об ученике: позитивную или негативную. В свое время Б.Г. Ананьев (1980) указывал, что переживание ребенком своего неуспеха вызывается не только неудовлетворительной оценкой и отрицательным высказыванием, порицанием, но и отсутствием оценки. Учителям нужно быть осторожными, помнить, что авторитет взрослого в это время так велик, что дети смотрят друг на друга глазами взрослого. Отношение учителя к конкретному ребенку тут же подхватывается остальными детьми. Оценивая знания, учитель интегрированного класса оценивает одновременно личность, ее место среди других людей. И если учитель постоянно недоволен учеником, то ребенок страдает вдвойне: он не находит понимания у учителя, к нему меняется отношение детей. Психология восприятия ребенком оценки такова, что она переносится на личность в целом. Может выстроиться целая цепочка неприятных событий для ребенка с ЗПР: если он плохо учится (в силу своих особенностей), значит, у него плохое поведение, следовательно, он плохой товарищ; к нему меняется отношение одноклассников и родителей, и в завершение негативная оценка доходит до родителей одноклассников. Как следствие этого, самооценка катастрофически снижается либо становится неадекватно высокой и выполняет псевдокомпенсаторную функцию. Л.С. Выготский описал механизм образования симптома повышенной самооценки у детей с интеллектуальным недоразвитием. Повышенная самооценка в данном случае возникает у ребенка в ответ на низкую оценку со стороны окружающих на почве слабости, чувства малоценности своей личности [20, с. 169].

В исследованиях отмечалось, что потребность ребенка получить определенную информацию об уровне своей деятельности оказывает

20

влияние на изменение содержания деятельности. Несогласование между оценкой достижений учащихся со стороны учителя и их собственной оценкой этих достижений ведет к возникновению конфликтных ситуаций [16].

Таким образом, установление благоприятных взаимоотношений в системе отношений «учитель – ученик» играет существенную роль в развитии самооценки детей.

2.2. Роль сверстников в развитии самооценки младшего школьника

В человеческих общностях – в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных объединениях – индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

Особая роль сверстников для психического развития ребенка подробно проанализирована в исследованиях А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Л.С. Славиной, Е.О. Смирновой и др.

Таким образом, **важную роль в развитии самооценки** многие авторы отводят **общению со сверстниками**. Функциями такого общения являются: формирование навыков коллективной жизни, формирование оценочных эталонов (фигура сверстника выступает меркой для оценки самого себя), приобретение опыта взаимного обмена суждениями. В общении перенимаются его критерии, активизируется аффективная часть «образа-Я» [17].

Т.В. Зинова (2003) исследовала динамику самооценки в связи с оценками сверстников и пришла к выводу, что от первого к четвертому классу увеличивается количество связей между самооценкой и зеркальными оценками сверстников, между самооценочными шкалами и рейтингом популярности. То есть чем выше ребенок оценивает свое эмоциональное благополучие, тем большей популярностью и привлекательностью в глазах сверстников он обладает.

В многочисленных исследованиях показано, что признание ребенка сверстниками тесным образом связано с его успехом в различных видах деятельности. На основании полученных результатов были сделаны выводы о том, что низкая успеваемость школьника выступает одной из предпосылок для негативного отношения со стороны сверстников.

Описывая особенности общения со сверстниками у детей с ЗПР в интернатном учреждении, Л.М. Шипицына (1997) отмечает следующее: если положение школьника в классе благополучно (ученик чувствует себя принятым в группе, чувствует симпатию со стороны своих одноклассни-

ков и сам симпатизирует им), то это, в свою очередь, создает уверенность в себе. Неблагополучие во взаимоотношениях с одноклассниками, переживание своей отторгнутости от группы может служить источником тяжелых осложнений в развитии личности. Естественно, такое состояние отрицательно сказывается на самооценке ребенка. Автор также отмечает, что значение общения школьников друг с другом заключается не только в том, что оно расширяет их общий кругозор и способствует развитию психических образований, но, кроме того, общаясь с одноклассниками, дети учатся оценивать себя и своих товарищей.

Результаты исследований общения воспитанников детских домов показывают, что они проявляют значительно меньший интерес к сверстнику, чем дети из семей. Исследователи связывают это с тем, что недостаток общения со взрослыми приводит к обеднению отношений между сверстниками [17; 18].

Сторонники интеграции утверждают, что система взаимоотношений учащихся в интегрированном классе, возникающая на основе разнообразных взаимодействий, способствует не только становлению у учащихся представлений о других людях, в данном случае, о своих одноклассниках, но и становлению представлений о себе, о том, кто есть они сами в системе отношений (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, 2003).

Анализ исследований развития представлений об окружающих у детей с ЗПР показывает, что они воспринимает окружающих их сверстников, в целом, индифферентно или негативно. Е.А. Винникова (1999) в своем исследовании делает выводы о том, что при прогнозе поведения как незнакомых, так и знакомых сверстников дошкольники с ЗПР определяют их поведение как отрицательное. Автор связывает данный факт с запаздыванием формирования системы социальных отношений у детей с ЗПР, а также с тем, что окружающие дети еще не приобрели для старших дошкольников с ЗПР взаимной социальной значимости. К подобным выводам приходят и другие авторы, изучавшие развитие межличностных взаимоотношений и представлений о других у детей с ЗПР и интеллектуальной недостаточностью.

Е.С. Слепович (1994) при исследовании особенностей общения детей с ЗПР выявила у старших дошкольников с ЗПР сниженную потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Общение у детей носит ситуативный характер, почти полностью слито с игрой или практической деятельностью.

Ю.С. Галлямова (2003) также отмечает, что у многих детей с ЗПР в процессе межличностного общения наблюдаются такие особенности, как неуверенность, замкнутость – они не хотят и не знают, как общаться.

Анализ результатов исследования особенностей самооценки и межличностных отношений у подростков с ЗПР И.П. Бучкиной (2003) демон-

стрирует наличие негативно окрашенной межличностной перцепции у подростков с ЗПР, межличностные отношения автором характеризуются как полные негативизма, при этом негативные отношения между подростками носят взаимный характер.

Таким образом, развитие самооценки младшего школьника определяется не только его успехами/неуспехами в учебной деятельности, но оценкой ученика, его возможностей и качеств взрослыми и сверстниками, соответствующей атмосферой в классе. Уверенность в безусловном принятии себя как личности и позитивные отношения со сверстниками способствуют нормализации самооценки и эмоционального состояния ребенка.

2.3. Условия обучения и воспитания как фактор становления личности младшего школьника и его самооценки

Рассматривая роль обучения в психическом развитии ребенка, Л.С. Выготский придерживался идеи взаимной зависимости процессов, когда созревание подготавливает и делает возможным процесс обучения, а обучение как бы стимулирует и продвигает вперед процесс созревания. Согласно Л.С. Выготскому основу онтогенеза ребенка составляет «...единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития» [9, с. 389]. По сути, речь идет о совмещении в рамках единого, недualiстического понимания двух видов детерминации – внутренней (развитие как самодвижение) и внешней (обучение как социальная обусловленность).

В педагогике и психологии социум, социальная среда рассматривается прежде всего с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом. Результатом успешной социализации ребенка является, в сфере сознания формирование «образа собственного Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки.

В современных условиях младшие школьники с ЗПР могут обучаться в специальной школе (в данный вид учреждения принимаются дети с ЗПР церебрально-органического генеза), в общеобразовательной школе в интегрированном классе совместно с нормально развивающимися сверстниками или в специальном классе. Насколько комфортно чувствуют себя дети в этих разных условиях?

В современных исследованиях недостаточно уделяется внимание этому аспекту проблемы обучения детей с ЗПР. Нами было обнаружено

небольшое количество экспериментальных работ российских авторов по этой проблеме, в которых отражены различные стороны психического развития ребенка с ЗПР в разных условиях обучения. Так, сравнительный анализ особенностей личностной тревожности младших подростков с ЗПР, обучающихся в специальных и массовых школах, и их нормально развивающихся сверстников был проведен российскими учеными У.В. Ульяновской и Н.П. Кондратьевой (2004). Авторы утверждают, что условия обучения в классах коррекционно-развивающего обучения в большей степени способствуют усугублению дефекта психического развития младших подростков с ЗПР в связи с формирующейся у них личностной тревожностью. Традиционный учебно-воспитательный процесс сам по себе, без специальных психолого-педагогических условий, не оказывает достаточного влияния на формирование различных звеньев и умений осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР. Этот факт подтвержден исследованиями И.А. Коробейникова (1997). Дети с признаками интеллектуальной недостаточности, обучавшиеся в общеобразовательной школе, обнаруживали следующие характеристики самооценки: в одних случаях – аффективное, защитно-компенсаторное завышение самооценки, в других – осознаваемое переживание низкой оценки собственной личности со стороны учителя. Все эти характеристики во многом определяли снижение социометрического статуса, которое, в свою очередь, вторично способствовало усугублению проблем межличностных отношений ребенка и его поведения в целом.

Известно, что неблагоприятные условия воспитания замедляют развитие психической активности детей, что подтверждено многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных психологов (Н.Н. Авдеева, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, И. Лангмейер, Э. Матейчек, Э. Пиклер и др.). Довольно много исследований, посвященных изучению психических особенностей детей в учреждениях закрытого типа, раскрывают негативные факторы влияния такой среды (И.В. Дубровина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.).

Организационная структура закрытых образовательных учреждений (как для детей-сирот, так и для детей с особенностями психофизического развития) нуждается, по мнению некоторых авторов, в создании новых форм и содержания. Недостаточные контакты в социально-культурной сфере усугубляют социальную депривацию, снижают степень готовности воспитанников к вступлению в самостоятельную жизнь.

Большинство ученых сходятся во мнении, что социальная изоляция негативно влияет на процесс психического развития. Причина деформации – в отсутствии у ребенка эмоционального контакта с близкими и соответствующего его природе общения со взрослыми [4; 6; 17; 18].

А.Н. Коноплева (2003) считает, что социальная ситуация развития ученика в условиях закрытого учреждения образования не благоприятствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. В связи с проблемой интеграции детей с ЗПР в общеобразовательную среду представляют интерес различные подходы к решению данной проблемы.

Рассматривая успешность интеграции данной категории детей в общеобразовательную школу, необходимо отметить, что эффективность их обучения во многом определяется тем, насколько учитываются особенности детей с задержкой психического развития в условиях образовательной среды. В интегрированном классе при работе с детьми с трудностями в обучении к особо важным задачам относят: развитие познавательной активности учащихся, развитие общеинтеллектуальных умений и обогащение словаря, формирование коммуникативных умений, логопедическая коррекция нарушений речи, психокоррекция поведения ребенка, формирование социально-бытовой компетенции, необходимой для жизни.

Социальная среда представлена детским коллективом. В работе «Коллектив как фактор развития аномального ребенка» (1931) Л.С. Выготский пишет, что выпадение аномального ребенка из коллектива или затруднение его социального развития обуславливает недоразвитие у него высших психических функций. Именно поэтому, по мнению Л.С. Выготского, педагогика коллектива приобретает первостепенное значение в воспитании аномального ребенка [4].

К сожалению, не всегда взаимодействие в коллективе сверстников позитивно отражается на развитии личности ребенка. Так, в условиях интегрированного обучения может возникнуть кризис взаимоотношений учащихся, чему способствует отрицательная динамика представлений о детях с особенностями психофизического развития, основывающаяся на низком уровне познавательных возможностей и трудностях в обучении. Дети с особенностями психофизического развития могут восприниматься их нормально развивающимися сверстниками как малоинтересные, что, в свою очередь, способствует формированию у первых нарушений взаимоотношений. Симптомами кризиса взаимоотношений являются: повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона взаимоотношений, проявление агрессии, нетерпимости, возбудимости. Изучение опыта классов интегрированного обучения позволяет констатировать, что учащиеся с особенностями психофизического развития имеют не только учебные затруднения, но и повышенную тревожность, неверие в себя, в отдельных случаях может наблюдаться поведение протеста. Что касается закрытых учреждений, то, как отмечают многие авторы, у учащихся начальных классов основные мотивационные предпочтения определяются особенностями обще-

ния со взрослыми: главным оказывается желание заслужить похвалу, внимание, одобрение учителя. Навыки общения со сверстниками у воспитанников интернатов развиты слабо. Они не умеют наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, не могут адекватно оценить свои качества, необходимые для дружеского общения [18].

Специальное исследование, посвященное исследованию самосознания детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации, проведенное О.В. Белановской, указывает на существенные нарушения в становлении самосознания, в частности, Я-форм замещения, у детей детского дома [3].

Рассматривая положительные и отрицательные стороны обучения ребенка с особенностями психофизического развития в разных условиях, нельзя упустить и тот факт, что во многом его эффективность зависит от созданных там условий. Большими ресурсными возможностями по сравнению с общеобразовательными школами обладают специальные школы. В пользу обучения в специальных школах выступают следующие факторы: наличие особых условий для удовлетворения потребностей учащихся с отклонениями в развитии в медицинских и коррекционно-педагогических услугах, наличие многолетнего опыта и подготовленных учителей-специалистов.

Несмотря на приведенные факты, нельзя не считаться с тем, что значительная часть детей в нашей республике в соответствии с выбором родителей обучается в специальных школах (школах-интернатах). Исходя из этого, требуется обеспечить открытость этих учреждений образования для установления контактов с общеобразовательными школами для того, чтобы дети из разных условий обучения могли естественно общаться между собой.

Изучению роли специальных условий в формировании адекватной самооценки, положительной мотивации учения, развитию полноценных коллективных взаимоотношений было посвящено исследование Н.Н. Афанасьевой и Л.А. Галястовой (2003). Результаты этого исследования показали, что дети с ЗПР, обучающиеся в специальной школе-интернате, по всем исследовавшимся параметрам значительно превышали своих сверстников с ЗПР, обучающихся в массовой школе, и демонстрировали большие потенциальные возможности умственного развития.

Анализ исследований показал, что большинство авторов противоречиво высказываются о целесообразности обучения и воспитания ребенка с особенностями психофизического развития в интегрированном классе общеобразовательной школы, однако все они единодушно указывают на существенное замедление в психическом и личностном развитии детей, воспитывающихся в специальных учреждениях. Это отражается на самооценке ребенка, проявляется в его низкой социализа-

ции, неприспособленности к жизни, школьной дезадаптации, а зачастую и девиантном поведении.

Таким образом, **ведущие факторы становления самооценки** определяются спецификой социального контекста, в который включен ребенок, а также его практической деятельностью и представляют собой целостную систему:

- самооценка младшего школьника во многом обусловлена условиями обучения, а также отношением к нему родителей, учителей и сверстников (Т.Ю. Андрущенко, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.И. Липкина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан и т.д.). Особенности становления самооценки младших школьников с ЗПР обусловлены сложным сочетанием первичных нарушений и социальных факторов (И.П. Бучкина, Н.А. Жулидова, И.Ю. Кулагина, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и др.);

- в современных условиях в Республике Беларусь в образовании признан приоритетным эволюционный, постепенный переход к интеграции. Интегрированное обучение рассматривается как двусторонний процесс: ребенок с особенностями психофизического развития готовится к совместному обучению со здоровыми сверстниками, адаптируется к образовательному пространству школы и одновременно школа приспосабливается к детям с отклонениями в развитии, принимает меры к удовлетворению их особых нужд (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская).

3. ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Применяя методы психологической диагностики, прежде всего следует руководствоваться принципами генетического (исторического) подхода к изучению психики ребенка, причинной обусловленности изменений в самосознании ребенка определенными факторами внешнего и внутреннего порядка, принципом единства сознания и деятельности, принципом ненанесения ущерба испытуемому. Кроме того, необходимо использовать такие методы, которые помогают развитию личности ребенка, важно осуществлять принцип единства диагностики и коррекции. Диагностическая работа психолога должна быть направлена на контроль за развитием самооценки младшего школьника с целью коррекции обнаруживаемых отклонений.

Для исследования самооценки детей младшего школьного возраста могут быть использованы следующие психодиагностические методики: методика «Лесенка» В.Г. Щур [29], методика «Какой Я?» Р.С. Немова [19], методика «Проба Де-Греефе» [16, с. 12-13].

Методика «Лесенка»

Методика «Лесенка» представляет собой беседу с ребенком с использованием семиступенчатой шкалы оценок, на которую он сам помещает себя и определяет предположительное место, куда его ставят другие значимые для него люди. Беседа проводится с каждым испытуемым индивидуально и начинается с непринужденного разговора о составе семьи, о его близких и друзьях. Необходимо отметить, что вопросы, затрагиваемые в данной методике, очень значимы и интимны для ребенка. Поэтому использование ее без установления соответствующего контакта с ребенком может привести к формальности в ответах либо вообще отказу отвечать на поставленные вопросы.

Мы предлагаем для использования следующий вариант методики «Лесенка».

Ученику предлагается нарисованная лесенка из 7 ступенек и даются следующие разъяснения: «Перед тобой лесенка. На верхней ступеньке размещены самые хорошие дети, самые-самые хорошие. На 6-ой ступеньке дети тоже хорошие, но иногда у них может что-то не получаться. На 5-й ступеньке тоже хорошие дети, но у них уже немного больше плохого, чем у детей на 6-й ступеньке. На 4-й – дети, у которых поровну хорошего и плохого. На 3-й ступеньке стоят дети, у которых уже больше плохого. На 2-й – еще больше, и на 1-й – самые-самые плохие».

Переход к основной части эксперимента осуществляется лишь после того, как экспериментатор убедился, что ребенок правильно понял основной принцип «Лесенки». Экспериментатор выкладывает перед ребенком изображение лесенки и предлагает: «Поставь себя на ту ступеньку, где ты стоишь», затем взрослый спрашивает ребенка о том, почему он поставил себя именно на эту ступеньку.

Для выявления высоты ожидаемых оценок значимых других используются следующие вопросы: «Скажи, а на какую ступеньку, как ты думаешь, поставят тебя твои родители, учитель, друг (одноклассник)?».

Рассматривая характеристики обобщенных самооценок, выявленных в результате использования методики «Лесенка», опираясь на аналогичные исследования других авторов, мы выделили следующие критерии, которые послужили основанием определения уровней самооценки. Максимально высокая самооценка (седьмая ступень лесенки) соответствует не критичному (очень высокому) уровню развития самооценки – 5 уровень. Далее следует высокий уровень самооценки – 4 уровень (шестая и пятая ступени лесенки). Четвертая ступень относится к среднему уровню – 3, третья и вторая – к низкому – 2, а первая – к очень низкому уровню общей самооценки – 1 уровень.

В эксперименте фиксируются следующие показатели: уровень общей и ожидаемых самооценок – их высота, а также все другие значимые особенности поведения детей в ходе эксперимента (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Методика «Какой Я?»

Ребенка спрашивают, как он себя воспринимает и оценивает по десяти различным качествам личности: хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый (способный), трудолюбивый, честный. Обработка результатов проводится по схеме, предложенной Р.С. Немовым [19]. Оценки, выставаемые ребенком самому себе, проставляются экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

Ответы типа «Да» оцениваются в 1 балл, ответы типа «Нет» оцениваются в 0 баллов. Ответы типа «Не знаю», а также ответы типа «Иногда» оцениваются в 0,5 балла. Самооценка ребенка определяется по общей сумме баллов, набранной им по всем 10 качествам личности. Набранное количество баллов позволяет сделать выводы об уровне развития самооценки ребенка. 10 баллов характерно для очень высокого уровня развития самооценки, 8-9 баллов – характеризует высокий уровень, 4-7 – средний уровень, 2-3 – низкий уровень, 0-1 балл – очень низкий.

Методика «Проба Де-Греефе»

В индивидуальной беседе ученику показывают нарисованные на листе бумаги три одинаковых кружка и говорят: «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает твоего учителя, второй – тебя самого, третий – твоего соученика К. (мы предлагаем школьнику самому назвать любого одноклассника, при этом чаще всего дети называют того, с кем они дружат либо того, с кем они сидят за партой). От каждого кружка надо опустить вниз линию. От того, кто из вас самый умный, надо опустить самую длинную линию, от того, кто самый глупый – самую короткую, от того, кто средний – среднюю». Затем мы спрашиваем, какую линию нарисовал ребенок каждому из субъектов (длинную, среднюю или короткую), фиксируем это в протоколе, так как длина линий, нарисованных от кружков, на листе может быть почти одинаковой. Кроме этого, для определения характера осознанности собственной самооценки и оценок учителя и одноклассника мы просим ребенка обосновать свой выбор. Объяснения, полученные при этом, также фиксируются в протоколе (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 3). Это задание определяет высоту и содержание обоснованности самооценки.

4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ С ПРОБЛЕМАМИ В САМООЦЕНКЕ

Для формирования оптимальной для успешного обучения самооценки, необходима специальная работа психолога и учителя с ребенком, по тем или иным причинам нуждающегося в индивидуальном внимании. Оказание психологом необходимой помощи с учетом индивидуальных проблем ребенка не только помогает последнему почувствовать свои возможности, стать увереннее в себе, но и стимулирует его развитие, обеспечивает переход зоны ближайшего развития на «уровень актуального развития». Индивидуальная дозированная помощь ученику позволяет решать в процессе обучения как диагностическую, так и коррекционно-развивающую задачу.

Важным условием интегрированного обучения, влияющим на заинтересованность ребенка в успехе, на желание учиться, прикладывать для этого усилия, должна стать безусловная личная поддержка ученика учителем: доброжелательное, ровное отношение к ученику, предоставление возможности ребенку почувствовать свою состоятельность в какой-либо деятельности, проявить себя с хорошей стороны, завоевать уважение сверстников. В связи с этим педагог-психолог школы указывает учителю на факторы, формирующие самооценку ребенка, и помогает педагогу заложить их в организацию учебного процесса.

Вот некоторые **правила**, соблюдение которых является необходимым условием обучения и воспитания в интегрированных классах:

- успешность выполнения учебных действий постоянно положительно оценивается учителем;
- не должно оставаться незамеченным ни одно самое небольшое продвижение ученика в его знаниях и умениях – это один из принципов, которым следует учитель интегрированного класса;
- отмечаются и поощряются успехи детей не только на уроках, но и на индивидуальных занятиях;
- поощрение старательности, активности учащихся выражается в различных «знаках отличия», особенно в начале обучения, вариации многообразны, постоянной является частая эмоциональная оценка педагогом деятельности учащегося;
- отдельные замечания, порицания не должны нарушать общего доброжелательного тона, который признается необходимым и крайне важным при работе с данной категорией учащихся.

Наличие достаточной удовлетворенности своими результатами и их оценкой, «равное» со своими сверстниками положение по успеваемости способствуют и развитию адекватной самооценки. Активизация действий каждого ученика, воспитание у детей умения слушать своих това-

рищей, дополнять их ответы и вместе с тем относится к ним доброжелательно и заинтересованно способствуют становлению самооценки у детей с трудностями в обучении и их одноклассников с нормальным развитием. Вся эта разнообразная работа, осуществляющая индивидуализацию и коррекционную направленность обучения детей с трудностями в обучении, приводит к установлению соответствия между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальными (ограниченными) возможностями. А последнее обеспечивает успешность выполнения учебной деятельности, что формирует у детей с трудностями в обучении уверенность в своих силах, а значит, и адекватную самооценку.

Работа по формированию самооценки включена в психокоррекционный процесс, проводимый педагогом-психологом школы. Однако некоторые элементы развития и коррекции самооценки школьников могут быть включены учителем класса интегрированного обучения в содержание воспитательной работы (проведение внеклассных часов, кружковая работа, организация выставок, экскурсии, совместные мероприятия с родителями и т.д.).

В ходе психокоррекционной работы педагогом-психологом могут быть использованы следующие игры и упражнения (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 4). Подчеркнем, что работа педагога-психолога, направленная на формирование адекватной самооценки, должна быть дополнена целенаправленной работой учителя интегрированного класса.

В заключение хочется отметить, что для реализации задач личностного развития каждого ребенка, включенного в процесс интеграции, требуется выполнение педагогом ряда условий:

- **Диагностическое условие**, то есть использование учителем данных комплексного изучения психофизических и психологических особенностей каждого ученика.
- **Дидактическое условие**, то есть соблюдение дидактических принципов, которые определяют характер учебного процесса в классе интегрированного обучения. Речь идет не только об усвоении знаний, умений и навыков, но и о развитии у ученика высших психических функций.
- **Психологическое условие** определяет самооценку, которая складывается у младшего школьника во время учебной деятельности в лично-относительных для него отношениях («ученик – учитель», «ученик – одноклассник», «ученик – родители»).

Исходя из этого, можно сделать вывод, что неблагоприятное развитие самооценки при задержке психического развития определяется не только объективными трудностями, которые испытывает ребенок в учебной деятельности, но и низкой оценкой ученика, его возможностей и качеств взрослыми и сверстниками, соответствующей атмосферой в клас-

се. Исключить данный факт возможно особой ролью учителя, способного создать атмосферу психологического комфорта, реального успеха в учебной деятельности, психологической поддержки для своих учеников и перспективу «завтрашней радости» [27].

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол к методике «Лесенка»

Дата _____

Ф.И. ребенка _____

Школа, класс _____

№ вопроса	Содержание вопроса	№ ступеньки	Объяснение ребенком своего выбора	Примечания
1	Куда ты сам себя поставишь?			
2	На какую ступеньку поставят тебя твои родители?			
3	Куда тебя поставит твой друг?			
4	Куда тебя поставит твой учитель?			

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протокол к методике «Какой Я?»

	Оцениваемые качества личности	Оценки по вербальной шкале			
		да	нет	иногда	не знаю
1	Хороший				
2	Добрый				
3	Умный				
4	Аккуратный				
5	Послушный				
6	Внимательный				
7	Вежливый				
8	Умелый (способный)				
9	Трудолюбивый				
10	Честный				

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол к методике «Проба Де-Грефе»

Дата _____

Ф.И. ребенка _____

Школа, класс _____

Оцениваемые субъекты	Оценка ребенком субъектов (длина линии)	Объяснение ребенком своего выбора	Примечания
Учитель			
Сам ребенок			
Одноклассник			

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Игра «Молчок»

Цель: коррекция самооценки и поведения с помощью ролевых игр.
Ведущий читает стихотворение «Новичок».

В школу к нам пришел Молчок –

Очень робкий новичок.

Он сначала был не смел,

С нами песенок не пел.

А потом, глядим, привык:

Словно зайка – скок да прыг.

До чего же осмелел:

Даже песенку запел.

Ребенок, исполняющий роль Молчка, сначала робко сидит на стуле, затем согласно тексту преобразуется в смелого: прыгает со стула, а потом поет какую-нибудь знакомую песенку.

Игра «Скучно, скучно так сидеть»

Цель: развитие раскованности; тренировка самоорганизации.

Вдоль противоположных стен комнаты расставлены стулья. Возле одной – по количеству детей, возле другой – на один стул меньше. Дети садятся на стулья вдоль стены. Ведущий читает стишок:

Скучно, скучно так сидеть.
Друг на друга все глядеть;
Не пора ли пробежаться,
И местами поменяться.

Как только ведущий заканчивает читать, все дети бегут к противоположной стене и стараются занять стулья. Проигрывает тот, кто остался без стула. Продолжая игру, каждый раз нужно убирать по одному стулу.

Игра «Комплименты»

Цели: помочь ребенку увидеть свои положительные стороны; дать почувствовать, что его понимают и ценят другие дети.

Стоя в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседу, ребенок говорит: «Мне нравится в тебе...». Принимающий кивает головой и отвечает: «Спасибо, мне очень приятно!». Упражнение продолжается по кругу. (После упражнения желательно обсудить, что чувствовали участники, что неожиданного они узнали о себе, понравилось ли им дарить комплименты.)

Миниконкурс «Назови и покажи»

Цель: определение и передача эмоциональных состояний, выраженных при помощи мимики.

Дети сидят в кругу. Ведущий говорит: «Когда я грущу – я такой». Показывает мимикой свое состояние. Затем продолжают дети по кругу, каждый раз изображая отличное от уже названных эмоциональное состояние. Когда очередь доходит вновь до ведущего, он предлагает усложнить упражнение: один показывает – все угадывают, какое эмоциональное состояние они увидели.

Этюд «Ласка»

Цель: развитие умения выражать чувства радости, удовольствия.

Звучит музыка А. Холминова «Ласковый котенок». Дети разбиваются на пары: один – «котенок», второй – «его хозяин». Мальчик с улыбкой гладит и прижимает к себе пушистого котенка. Котенок прикрывает глаза от удовольствия, мурлычет и выражает расположение к хозяину тем, что трется головой о его руки.

«Минута шалости»

Все дети превращаются в пушистых озорных котят, которые бегают, прыгают, кувыркаются, щурятся на солнышке от удовольствия.

Сочиняем «Общую историю»

Цель: помочь детям выразить свою индивидуальность; учить высказывать свои мысли; научить адекватным способам взаимодействия – взаимопонимания; развивать умение спокойно выслушать собеседника.

Дети выбирают основную тему сказки. Затем они садятся в круг и по очереди, держа в руках «волшебную палочку», начинают сочинять. Первый ребенок говорит первое предложение, второй продолжает и т.д. В конце проводится обсуждение, понравилась ли детям эта история, что они чувствовали, говоря по кругу; что они делали, если хотелось поправить другого ребенка и т.п.

Коллективный рисунок по сочиненной «Общей истории»

Цель: развитие ощущения свободы и творческой активности, умения удивляться, фантазировать, действовать сообща.

Ведущий готовит лист мокрой бумаги (можно использовать рулон обоев). На этом листе каждый участник рисует деталь сюжета придуманной и разыгранной истории, затем дети отвечают на вопросы, что они ощущали в процессе коллективного рисования. Что больше всего запомнилось? Что вызвало большую радость?

Игра «Тропинка»

Цель: активизация воображения и сопровождающих его положительных эмоций, формирование личности и развитие оптимистического чувственного фона.

Все дети выстраиваются в затылок и идут змейкой по воображаемой тропинке. По команде взрослого они переходят воображаемые препятствия. «Спокойно идем по тропинке... Вокруг кусты, деревья, зеленая травка... Птицы поют... Шелестят листья... Вдруг на тропинке появились лужи... Одна... вторая... третья... Снова спокойно идем по тропинке... Перед нами ручей. Через него перекинут мостик с перилами. Переходим по мостику, держась за перила... Спокойно идем по тропинке... Тропинка пошла через болото. Появились кочки. Прыгаем с кочки на кочку. Раз... Два... Три... Четыре... Перешли болото, снова идем спокойно. Перед нами овраг. Через него перекинута бревно. Переходим овраг по бревну... Осторожно, идем!.. Ух! Наконец-то перешли... Идем спокойно!.. Что это? Тропинка вдруг стала липкой от мокрой раскисшей глины. Ноги так и прилипают к ней... Еле-еле отдираем ноги от земли... А теперь через тропинку упало дерево. Да какое огромное! Ветки во все стороны!.. Перелезаем через упавшее дерево... Вот и пришли! Молодцы!» (Текст необходимо читать спокойно, с соответствующими интонациями.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Развитие личности на ранних этапах детства // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С. 213-222.
2. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. ... дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979.
3. Белановская О.В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 102 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
5. Бирюкевич Е.А. Развитие образа Я у детей при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Брест, 2002.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14-27.
8. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3.
9. Выготский Л.С. Проблема развития // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
10. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей. // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 101-116.
11. Гордеева Т.В., Мишина Г.А. Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребенка с задержкой психического развития // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 47-51.
12. Жулидова Н.А. Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1981. – №4. – С.17-23.
13. Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1989. – 44 с.
14. Катрич Г.И. Становление рефлексивности самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 21 с.
15. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
16. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
17. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – М.: АПН СССР, 1974. – С. 3-24.
18. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
19. Психология. В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с. – С. 182-183.

20. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1979.
21. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста // Вопросы психологии. – 1969. – № 4. – С. 107-116.
22. Сильвестру А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представлений о своих возможностях: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1978. – 18 с.
23. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: Дис. ... д-ра психол. наук в форме научного доклада. – М., 1994. – С. 21-25.
24. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972. – С. 135.
25. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.– М., 1977. – 24 с.
26. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
27. Сычевич И.В. Формирование самооценки младших школьников в условиях интегрированного обучения // Дзэфекталогія. – 2006. – № 6. – С. 39-49.
28. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
29. Щур В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1982. – С. 108-114.
30. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34-42.

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
1. Проблема самосознания в психологии	4
1.1. Самооценка в структуре самосознания как предмет психологического исследования	4
1.2. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте	9
2. Психологические факторы формирования самооценки в младшем школьном возрасте	16
2.1. Роль значимых взрослых в формировании и развитии самооценки младшего школьника	16
2.2. Роль сверстников в развитии самооценки младшего школьника ..	21
2.3. Условия обучения и воспитания как фактор становления личности младшего школьника и его самооценки	23
3. Диагностика самооценки младших школьников	27
4. Психологическая помощь учащимся с проблемами в самооценке	30
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Протокол к методике «Лесенка»	33
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Протокол к методике «Какой Я?»	33
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Протокол к методике «Проба Де-Греефе»	34
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	34
ЛИТЕРАТУРА	37

Учебное издание

Сычевич Ирина Владимировна

**САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Методические рекомендации

Технический редактор *А.Н. Гладун*
Компьютерная верстка *А.Л. Позняков*
Корректор *Н.С. Ястреб*

Подписано в печать **28.05.2007**.
Формат 60x84/16. Гарнитура Arial Cyr.
Усл.-печ. л. 2,3. Уч.-изд. л. 2,5. Тираж 80 экз. Заказ № **215**.

Учреждение образования "Могилевский государственный университет
им. А.А. Кулешова", 212022, Могилев, Космонавтов, 1.
ЛИ № 02330/278 от 30.04.2004.

Отпечатано на ризографе отдела оперативной полиграфии
МГУ им. А.А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1.