

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КАЗЯЕВА АНГЕЛИНА ВИКТОРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И
САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

29 05 2026

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Тодышева
Т.Ю.

29 05 2026

Обучающийся

Казяева А.В.

29 05 2026

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
1.1. Самооценка и социометрический статус: содержательная характеристика понятий	7
1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста	12
1.3. Взаимосвязь социометрического статуса и самооценки детей младшего школьного возраста	16
Выводы по Главе 1	19
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	21
2.1. Организация и методы исследования	21
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования	24
2.3. Апробация программы О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» применительно к выборке исследования	30
2.4. Контрольная диагностика самооценки после апробации программы	35
Выводы по Главе 2	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	44
Приложение А.....	48
Приложение Б	51
Приложение В.....	53
Приложение Г	55
Приложение Д.....	57
Приложение Е.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Когда ребёнок приходит в школу, меняется не только его распорядок дня. Меняется то, как он видит себя. До этого момента отношение ребёнка к собственным возможностям складывалось преимущественно в семье – под влиянием оценок и ожиданий близких взрослых. Школа создаёт принципиально иной контекст: здесь ребёнок впервые оказывается в среде, где его сравнивают с равными, где он занимает место среди сверстников и где это место становится для него значимым. Именно в период обучения в начальных классах – по периодизации Д.Б. Эльконина это возраст от 6–7 до 10–11 лет – формируется способность к осознанному самооцениванию: анализу собственных действий, соотнесению достижений с результатами других, пониманию своего уровня притязаний [28].

Самооценка как психологический конструкт изучается в науке достаточно давно. У. Джеймс разграничивал самодовольство и недовольство собой ещё в конце XIX века; позднее Р. Бернс разработал концепцию Я-концепции, в которой самооценка занимает центральное место [4]. В отечественной психологии эту проблему последовательно разрабатывали А.В. Захарова, А.И. Липкина, О.Н. Молчанова, С.Л. Рубинштейн; применительно к младшему школьному возрасту – Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин [5; 7; 18; 22; 28]. Общий вывод, к которому приходят исследователи, состоит в следующем: самооценка в этом возрасте пластична, поддаётся внешним влияниям и остаётся особенно чувствительной к оценке значимых других, прежде всего учителя и ровесников.

Второй ключевой конструкт – социометрический статус, то есть положение ребёнка в системе избирательных межличностных отношений внутри класса. Понятие введено Дж. Морено и получило развитие в работах Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной и других исследователей [13; 19; 20]. Статус фиксирует не личные симпатии, а степень принятия ребёнка группой: насколько сверстники хотят с ним взаимодействовать, насколько он «нужен» в

классном коллективе. Для младшего школьника это не абстрактный показатель – это каждодневная реальность, выражающаяся в том, кого зовут в игру, с кем охотно садятся за одну парту, к кому обращаются в трудной ситуации.

Логично предположить, что самооценка и социометрический статус связаны между собой. Ребёнок, которого часто выбирают сверстники, получает постоянное подтверждение собственной значимости. Тот, кого отвергают или не замечают, лишён этого подтверждения. Однако вопрос о том, насколько устойчива эта связь и каков её характер, в научной литературе остаётся дискуссионным. Работы Н.И. Барашковой и Е.В. Веденеевой (2016), Н.В. Пирожковой (2015), М.В. Щетининой и Е.Н. Шутенко (2021) фиксируют положительную корреляцию между высоким статусом и высокой самооценкой, однако не все исследования воспроизводят эту зависимость в том же виде [3; 17]. Кроме того, большинство эмпирических данных получено на учащихся 3–4 классов; выборки первого класса, когда статусные роли ещё не вполне устоялись, в отечественной литературе представлены значительно скромнее.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к личностным результатам включают развитие рефлексии, способности к саморегуляции и продуктивному взаимодействию с окружающими [1]. Это означает, что педагог-психолог в начальной школе работает одновременно с обоими конструктами. Понять, как они соотносятся, важно не только теоретически, но и для выбора конкретных инструментов психологической помощи – в частности, при решении вопроса о целесообразности применения развивающих программ, адресованных детям с неблагоприятным сочетанием этих показателей.

Объект исследования: психологические особенности детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: взаимосвязь социометрического статуса и самооценки детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически выявить характер взаимосвязи между социометрическим статусом и самооценкой детей младшего школьного возраста, а также апробировать программу психологической помощи детям с низким социометрическим статусом и заниженной самооценкой и разработать рекомендации по её применению.

Гипотеза исследования: между социометрическим статусом и уровнем самооценки детей младшего школьного возраста существует прямая статистически значимая взаимосвязь: чем выше социометрический статус ребёнка в группе сверстников, тем выше уровень его самооценки. При этом данная взаимосвязь носит двунаправленный характер.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть содержательную характеристику понятий «социометрический статус» и «самооценка» в психолого-педагогической литературе.

2. Охарактеризовать психологические особенности развития самооценки и межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

3. Проанализировать теоретические подходы к изучению взаимосвязи социометрического статуса и самооценки у детей данного возраста.

4. Провести эмпирическое исследование уровня самооценки и социометрического статуса учащихся первого класса и установить наличие и характер связи между ними.

5. Интерпретировать полученные результаты применительно к выявленным статусным группам.

6. Апробировать программу О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» применительно к выборке исследования и разработать рекомендации по психологическому сопровождению учащихся.

Методы исследования:

– теоретические: анализ научно-теоретической литературы, систематизация, сравнение, обобщение;

– эмпирические: методика «Лесенка» В.Г. Щур (диагностика уровня самооценки) [27], методика «Социометрия» Дж. Морено (определение социометрического статуса) [19];

– математико-статистические: обработка данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении актуальных исследовательских данных о характере взаимосвязи социометрического статуса и самооценки применительно к учащимся начальных классов, а также в теоретическом обосновании возможностей коррекционно-развивающей программы для детей с низким социометрическим статусом.

Практическая значимость: результаты эмпирического исследования и материалы теоретической апробации программы могут быть использованы педагогами-психологами начальной школы при организации работы с учащимися, имеющими низкий социометрический статус и заниженную самооценку.

База исследования: исследование проводилось на выборке учащихся 1 класса средней общеобразовательной школы Красноярского края. Общее число участников составило 23 человека.

Структура работы определяется целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав с выводами по каждой из них, заключения, списка использованных источников (30 наименований) и приложений. Первая глава посвящена теоретическим основам изучения социометрического статуса и самооценки детей младшего школьного возраста; вторая содержит описание эмпирического исследования и апробацию программы О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Самооценка и социометрический статус: содержательная характеристика понятий

Самооценка принадлежит к числу наиболее исследуемых психологических конструктов. Интерес к ней устойчив на протяжении многих десятилетий, однако это не означает, что в вопросе определения достигнуто единство. Скорее наоборот: обилие подходов отражает сложность самого феномена.

В отечественной психологии сложилась традиция рассматривать самооценку как составляющую самосознания личности. С.Л. Рубинштейн указывал на то, что самосознание человека не является изолированной внутренней инстанцией – оно формируется в деятельности и через деятельность, а самооценка есть тот момент самосознания, в котором человек соотносит себя с определёнными нормами, образцами и требованиями [22]. Близкую позицию занимал А.Н. Леонтьев, анализируя структуру личности, он подчёркивал, что образ себя – не статичная данность, а подвижный результат соотношения реальных достижений с принятыми человеком ценностями и смыслами [15]. Иными словами, самооценка у обоих авторов выступает не как пассивное «зеркало», а как активный регулятор поведения – и именно в этом её психологическая значимость.

Исследования А.В. Захаровой конкретизировали представления о механизмах формирования самооценки. По её наблюдениям, самооценка складывается как результат самопознания – процесса, в котором ребёнок постепенно учится видеть себя глазами другого и соотносить этот внешний взгляд с внутренним самоощущением [11]. Принципиально важно, что формирование самооценки не происходит однонаправленно: она постоянно сверяется с опытом взаимодействия, корректируется оценками окружающих и

меняется вместе с тем, как меняется сам ребёнок. Именно поэтому социальная среда – в том числе классный коллектив – является не фоном, а непосредственным участником этого процесса.

В зарубежной психологии понятие самооценки чаще всего рассматривается через теорию Я-концепции. Р. Бернс определял самооценку как аффективный компонент Я-концепции – эмоциональное отношение субъекта к тому образу себя, который складывается в процессе самопознания. При этом он особо подчёркивал динамическую природу этого образования: «самооценка не является постоянной: она изменяется в зависимости от ситуации» [4, с. 117]. М. Розенберг предложил близкое по духу определение: самооценка, по его мнению, – это позитивное или негативное отношение человека к себе как к объекту [30]. Общее в этих подходах состоит в акценте на том, что самооценка имеет выраженную эмоциональную окраску и не сводится к простой инвентаризации своих качеств.

А.И. Липкина, изучавшая самооценку непосредственно в школьном контексте, разграничивала самооценку актуальную – как оценку результатов конкретной деятельности – и самооценку личностную, более устойчивую, связанную с общим отношением к себе [16]. Это разграничение существенно: ребёнок, получивший неудовлетворительную оценку за контрольную, не обязательно начинает считать себя неспособным в целом. Однако при повторяющихся неудачах граница между ситуативным и личностным постепенно стирается – и тогда негативный опыт конкретных учебных ситуаций начинает проникать в более глубокий пласт самоотношения.

В структуре самооценки О.Н. Молчанова выделила три компонента. Когнитивный включает знания человека о своих качествах, способностях и достижениях. Эмоциональный – переживание своего соответствия или несоответствия каким-либо стандартам, то есть собственно чувство по отношению к тому, что о себе известно. Регулятивный проявляется в том, что самооценка непосредственно определяет поведение: выбор целей, готовность браться за трудные задачи, реакцию на неудачи и критику [18]. Регулятивная

сторона самооценки – наиболее практически значимая: именно через неё самооценка сказывается на учебной деятельности, общении и социальной адаптации ребёнка.

О.В. Головырских уточняет, что самооценка «в значительной степени определяет социальную адаптацию личности» и является «регулятором поведения и деятельности», причём само её формирование происходит не изолированно, а «в процессе деятельности и межличностного взаимодействия» – то есть всегда в присутствии других людей [8].

По уровню самооценка традиционно делится на адекватную, завышенную и заниженную. Адекватная предполагает соответствие между тем, как человек оценивает себя, и его реальными возможностями. Завышенная проявляется в переоценке собственных сил – ребёнок берётся за задачи, с которыми не справляется, болезненно реагирует на любую критику и с трудом принимает чужие успехи. Заниженная ведёт к избеганию трудностей, неверию в собственные силы и повышенной тревожности, которая нередко маскируется под отказ от деятельности. К.С. Степанова отмечает, что у первоклассников и второклассников чаще наблюдается тенденция к завышенной самооценке, унаследованной из дошкольного детства, однако по мере накопления учебного опыта и усиления сравнения с одноклассниками она постепенно снижается и дифференцируется [23].

Эту динамику уточняет К.Я. Когут, что в начале обучения самооценка носит нерасчленённый характер – ребёнок оценивает себя «в целом», тогда как к концу начальной школы появляется способность оценивать себя по-разному в разных сферах [12].

С.Ю. Черницына подчёркивает: «именно в начальной школе "закладываются основы самооценки и самоценности" и происходят "первые попытки поставить цель и добиться её" – и если эти попытки встречают поддержку окружения, Я-концепция формируется позитивно, если нет – её "можно скорректировать»", пока она ещё не устоялась» [26, с. 329–330].

О.В. Головырских добавляет, что ключевым условием формирования адекватной самооценки является не столько похвала сама по себе, сколько наличие объективных критериев оценки и возможности для самостоятельного контроля результата [8].

Самооценка выполняет несколько функций. Она регулирует поведение – задаёт уровень притязаний и определяет, за какие задачи ребёнок берётся, а каких избегает. Она защищает психологическое благополучие – помогает справляться с неудачами, не разрушая целостного образа себя. Наконец, самооценка участвует в развитии: через постоянное самоотношение ребёнок постепенно выстраивает устойчивое представление о себе, которое становится основой для будущей личностной идентичности [18; 11]. М.В. Яковлева обращает внимание на то, что нарушения в любой из этих функций – сигнал о необходимости психолого-педагогического вмешательства [29].

Теперь обратимся ко второму конструкту. Понятие «социометрический статус» было введено в научный оборот американским психиатром и психологом Дж. Морено. Разрабатывая социометрию как метод изучения межличностных отношений в группе, он определял статус через количество и качество эмоциональных выборов, которые человек получает от членов своей группы: «положение индивидуума в данной группе определяется числом симпатий и антипатий, которые он получает» [19, с. 206]. Социометрический статус, таким образом, – не характеристика личности как таковой, а характеристика её места в сети межличностных предпочтений. Важно также наблюдение Морено о том, что эти предпочтения часто не осознаются самими участниками группы и не совпадают с формальной структурой коллектива [19].

В отечественной психологии социометрический подход получил значительное развитие благодаря работам Я.Л. Коломинского. Исследуя психологию детских и подростковых групп, он показал, что статусная структура класса формируется достаточно рано и с трудом поддаётся изменениям без специальной работы. Положение ребёнка в группе

сверстников не просто показатель популярности, но и существенный фактор психического развития: дети в благоприятной статусной позиции имеют больше возможностей для позитивного социального опыта, тогда как дети с низким статусом этого опыта лишены [13]. Т.А. Репина, изучавшая межличностные отношения в детских группах, пришла к выводу, что структура взаимных предпочтений в детском коллективе достаточно жёстка, и ребёнок, оказавшийся на её периферии, нередко остаётся там долго – если группа не получает специального импульса к изменению [20].

В современных исследованиях принято выделять несколько градаций социометрического статуса. Н.В. Круглова описывает полярные группы – высокостатусных детей и низкостатусных – и фиксирует между ними значительные различия в социально-психологических характеристиках. Дети с высоким статусом, как правило, обладают развитыми коммуникативными умениями, эмоциональной открытостью и способностью к сотрудничеству, тогда как низкостатусные нередко демонстрируют трудности в общении или поведенческие особенности, вызывающие отторжение у сверстников [14]. М.А. Резепова уточняет значение каждой позиции: «"звёзды" получают максимальное число положительных выборов, "предпочитаемые" – чуть меньше, "принятые" занимают срединное положение. "Пренебрегаемые" получают мало положительных выборов, "отвергаемые" – преимущественно отрицательные. Особняком стоят "изолированные": они не получают ни тех, ни других» [21, с. 965]. Изолированность нередко переживается острее, чем отверженность, – потому что отвергнутый хотя бы вызывает реакцию, а изолированный для группы просто не существует.

Подводя итог, можно зафиксировать следующее. Самооценка – это то, как ребёнок относится к себе: знание о своих качествах и эмоциональное переживание этого знания, которое регулирует его активность. Социометрический статус – это то, как к нему относится группа: количество и характер выборов, отражающих реальное место ребёнка в системе

межличностных предпочтений. Оба конструкта описывают разные стороны одной реальности, и вопрос о характере связи между ними – не абстрактный теоретический вопрос, а проблема, ответ на которую важен для практики психологического сопровождения детей в начальной школе.

1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст охватывает период с 6–7 до 10–11 лет и соответствует времени обучения в начальных классах. По возрастной периодизации Д.Б. Эльконина этот период относится к категории стабильных. Он не сопровождается острыми кризисными переживаниями, характерными для переходных возрастов, однако именно здесь происходят те накопительные изменения, которые в подростковом возрасте дадут о себе знать резко и ощутимо [28]. Поступление в школу – это не просто новый режим дня. Это смена социальной позиции: ребёнок, ещё вчера бывший прежде всего сыном или дочерью, становится учеником – с определёнными обязанностями, требованиями и местом в системе общественных отношений.

Этот момент Л.С. Выготский описывал как переход от обучения по собственной программе к обучению по программе, заданной взрослыми [7]. Это сдвиг принципиальный: впервые ребёнок оказывается в ситуации, где от него ждут не того, что он хочет делать, а того, что нужно. Новая деятельность порождает новые внутренние процессы – сначала в сотрудничестве с учителем и сверстниками, а затем постепенно становящиеся внутренним достоянием ребёнка. Именно поэтому Выготский рассматривал школьное обучение как один из главных двигателей психического развития в этом возрасте.

Сменой ведущего вида деятельности – с игровой на учебную – занимался В.В. Давыдов, показавший, что именно учебная деятельность создаёт условия для формирования теоретического мышления [9]. А.Н. Леонтьев, в свою очередь, подчёркивал, что ведущая деятельность не

просто занимает основное время ребёнка – она перестраивает всю его психику, задаёт логику развития остальных психических функций [15]. Учёба становится тем, через что ребёнок теперь воспринимает себя и оценивается другими.

Среди психологических новообразований этого периода Л.И. Божович выделяет произвольность действий, внутренний план действий, теоретическое мышление и рефлексию [5]. Произвольность – пожалуй, самое заметное, что ребёнок учится делать то, что нужно, а не то, что хочется прямо сейчас. Он сидит на уроке, когда хочется двигаться, выполняет домашнее задание, когда хочется играть. Внутренний план действий позволяет планировать и выполнять задачи мысленно, не опираясь на предметные манипуляции. Рефлексия – способность встать в позицию наблюдателя по отношению к собственному поведению и оценить его – появляется постепенно и к концу начальной школы становится достаточно развитой, чтобы ребёнок мог осознанно соотносить свои возможности с требованиями.

Социальная ситуация развития в этом возрасте определяется принципиально новой системой отношений. Д.Б. Эльконин описывал её через три относительно самостоятельных сегмента: «"ребёнок – учитель", "ребёнок – родители" и "ребёнок – сверстники"». Первый из них занимает особое место. Учитель – это не просто человек, который объясняет материал. Это носитель общественных требований и, что принципиально важно, первый человек вне семьи, чья оценка оказывается для ребёнка весомой и обязательной» [28, с. 124]. Л.И. Божович указывала, что система «ребёнок – учитель» становится ядром всей жизни младшего школьника: от неё зависят не только учебные результаты, но и то, как ребёнок воспринимает самого себя [5].

Это накладывает серьёзную ответственность на педагога. К.С. Степанова отмечает, что в начале обучения для ребёнка нередко важнее не собственное мнение о выполненной работе, а оценка учителя – и любое неосторожное замечание способно надолго закрепить негативный образ себя

[23]. Механизм прост: ребёнок ещё не умеет разграничивать «я сделал плохо» и «я плохой», а потому внешняя оценка конкретного действия легко переходит в оценку собственной личности. Именно поэтому педагогическая позиция в вопросах оценивания – не технический, а психологический вопрос первостепенной важности.

Второй значимый социальный контекст – группа сверстников. В дошкольном детстве ребёнок общался с теми, кто оказался рядом по воле взрослых. В школе перед ним впервые оказывается достаточно большая и устойчивая группа равных, в которой неизбежно возникает дифференциация: кто-то становится популярным, кто-то – отвергаемым, кто-то – незаметным. Я.Л. Коломинский показал, что структура межличностных предпочтений в классе складывается уже в первые месяцы обучения и воспроизводится с удивительной устойчивостью [13]. Т.А. Репина обратила внимание на то, что дети в этом возрасте далеко не всегда осознают реальное положение дел в группе – и свой собственный статус, и статус других одноклассников они нередко оценивают неточно [20].

Критерии, по которым выстраивается иерархия в классе, меняются по мере взросления детей. В первом и во втором классах, по наблюдениям М.А. Резеповой, сверстника выбирают прежде всего по признакам внешней активности и успеваемости: тот, кто хорошо учится, получает больше положительных выборов. В третьем-четвёртом классе картина усложняется: на первый план выходят черты характера – самостоятельность, честность, способность держать слово [21]. Это означает, что статус, полученный ребёнком в первом классе, не является окончательным: он может измениться по мере того, как меняются групповые нормы и критерии принятия.

Напрямую связывает качество межличностных отношений с самооценкой Н.И. Алексашова. По её наблюдениям, дети, у которых сформированы навыки взаимодействия со сверстниками, успешны в социализации, имеют адекватную самооценку и легко усваивают учебный материал [2]. Это наблюдение существенно: оно показывает, что характер

отношений в группе и уровень самооценки не просто совпадают – они взаимно поддерживают друг друга в повседневной школьной жизни.

Дополняют эту картину О.А. Вагина и Л.В. Мамедова. По их данным, дети с трудностями в общении – замкнутые, тревожные или поведенчески неудобные для группы – имеют более низкий статус вне зависимости от учебных достижений [6].

Самооценка в этом возрасте чутко реагирует на всё происходящее – и на оценки учителя, и на то, как относятся сверстники. К.Я. Когут описывает динамику таким образом, что в начале обучения самооценка у большинства детей завышена – она унаследована из дошкольного детства, когда ребёнка хвалили прежде всего за то, что он есть, а не за конкретные достижения. По мере накопления учебного опыта и усиления сравнения с одноклассниками самооценка корректируется, становясь постепенно более дифференцированной и реалистичной [12]. Важно, что эта коррекция может идти как в сторону большей адекватности, так и в сторону занижения – всё зависит от того, каким оказывается накапливаемый ребёнком социальный опыт.

Обращает внимание на ещё одну сторону этого процесса С.Ю. Черницына. К концу начальной школы у ребёнка формируется более или менее устойчивый образ себя – то, что принято называть Я-концепцией. Этот образ уже не так легко разрушить похвалой или критикой, как в первом классе, – он приобретает определённую инерцию [26]. Это означает, что вмешательство в самооценку наиболее эффективно именно в начале обучения, пока она ещё не «застыла».

Л.А. Дубровина, М.В. Забавнова и А.О. Добрынина, изучавшие самооценку первоклассников и второклассников, зафиксировали такой характерный феномен, что дети с адекватной самооценкой, как правило, имеют устойчивое положение в группе, тогда как дети с явно заниженной самооценкой чаще оказываются в числе пренебрегаемых или изолированных [10]. Это наблюдение, конечно, не даёт ответа на вопрос о причинно-

следственном направлении – оно лишь подтверждает, что оба явления существуют не независимо друг от друга.

Таким образом, младший школьный возраст – это период, когда самооценка и социометрический статус формируются одновременно, в тесном взаимодействии и под влиянием одних и тех же факторов: учебной деятельности, оценки учителя, отношений со сверстниками. Вопрос о том, в какой мере они связаны между собой и каков характер этой связи, требует специального эмпирического изучения.

1.3. Взаимосвязь социометрического статуса и самооценки детей младшего школьного возраста

Теоретические основания для предположения о связи между социометрическим статусом и самооценкой заложены в самой логике психического развития ребёнка. Л.С. Выготский показал, что высшие психические функции формируются сначала во внешнем, социальном взаимодействии и лишь затем переходят во внутренний план [7]. Если перенести эту логику на самооценку, она означает следующее: то, как ребёнок оценивает себя, во многом является интериоризацией того, как оценивают его другие. Сначала – учитель и родители, а затем всё больше – сверстники, которые в младшем школьном возрасте становятся независимым источником обратной связи, не смягчённой родительской любовью и не санкционированной авторитетом взрослого.

Этот процесс Я.Л. Коломинский описывал как формирование «социального Я». В ней ребёнок видит себя не только изнутри, но и через призму того, какое место он занимает среди равных [13].

О.В. Головырских формулирует этот механизм ёмко: «становление самооценки младшего школьника рассматривается как результат усвоения отношения к нему учителем, родителями и сверстниками, а также как результат представления о самом себе» [8, с. 84]. Иными словами, самооценка

не возникает изнутри сама по себе – она буквально собирается из тех оценок, которые ребёнок получает от значимых других и которые со временем становятся его собственными.

Т.А. Репина добавляет, что именно в группе сверстников, в отличие от семьи, ребёнок получает оценку, которую воспринимает как более «объективную»: взрослые хвалят потому, что любят, а одноклассники – потому, что так есть на самом деле [20]. Это делает статус в классе особенно значимым для формирования самооценки.

Механизм связи между статусом и самооценкой прослеживается через несколько каналов. Первый – эмоциональное подкрепление: ребёнок с высоким статусом регулярно получает подтверждение своей ценности через выборы, совместную деятельность, обращения за помощью. Для его самооценки это постоянный источник положительного опыта. Ребёнок с низким статусом лишён этого источника, а нередко сталкивается с противоположным – с отвержением, игнорированием, насмешками. Л.И. Божович указывала, что именно такие повторяющиеся переживания в значимой социальной среде откладываются в личностных структурах надолго, формируя устойчивые установки по отношению к себе [5].

Второй канал – сравнение. В классе ребёнок постоянно сравнивает себя с другими, и статус объективирует результаты этого сравнения. Тот, кого выбирают чаще других, получает косвенное подтверждение «я лучше справляюсь с тем, что здесь ценится». Тот, кого выбирают реже, получает противоположный сигнал. К.Я. Когут отмечает, что именно сравнение со сверстниками становится к концу начальной школы одним из основных механизмов коррекции самооценки – причём нередко в сторону занижения у детей, которые не находят себе места в группе [12].

Третий канал – поведенческий. Дети с низким статусом нередко начинают вести себя в соответствии со своим положением: избегают инициативы, не берутся за трудные задачи, не предлагают помощь другим. Это поведение, в свою очередь, закрепляет низкий статус, а заодно

подкрепляет заниженную самооценку. М.В. Яковлева указывает, что подобный замкнутый круг – одна из главных трудностей при коррекционной работе с детьми данной группы: изменить самооценку, не меняя положения в группе, крайне сложно, и наоборот [30].

Эмпирическое подтверждение этой связи получено в ряде исследований. Н.И. Барашкова и Е.В. Веденеева провели исследование на выборке из 60 учащихся начальной школы, применив методику Дембо–Рубинштейна для диагностики самооценки и социометрию Дж. Морено для определения статуса. Распределение самооценки по статусным группам оказалось следующим: среди «звёзд» и «предпочитаемых» преобладали дети с высоким и очень высоким уровнем самооценки, тогда как среди «непринятых» и «пренебрегаемых» – с низким и средним. Корреляционный анализ по Спирмену дал коэффициент $r_s = 0,357$, что при $N = 60$ статистически значимо на уровне $p < 0,01$ [3]. Авторы делают вывод: уровень самооценки и социальный статус личности – категории взаимосвязанные, хотя и оговариваются, что характер причинно-следственной связи требует дополнительного изучения.

Косвенные данные в пользу этой связи даёт исследование Д.В. Маляя, П.Н. Медведева и О.М. Романовой, изучавших взаимосвязь учебной успеваемости и социометрического статуса на выборке из 39 учащихся 4-х классов. Авторы зафиксировали прямую связь между высоким статусом и высокой успеваемостью, а между статусами «пренебрегаемый» и «отвергаемый» – низкую и среднюю успеваемость [17]. Поскольку учебная успеваемость, в свою очередь, является одним из факторов формирования самооценки младшего школьника, эти данные выстраиваются в логическую цепочку: статус – успеваемость – самооценка, где второй элемент выступает посредником.

Важно обозначить и обратную сторону вопроса, связь самооценки со статусом. Н.В. Круглова описывает, что высокостатусные дети, как правило, обладают развитой уверенностью в себе и позитивным самоотношением ещё

до того, как занимают лидирующую позицию в новом классе: именно это самоотношение определяет их поведение – открытость, инициативность, готовность брать на себя ответственность, – что и обеспечивает им быстрое принятие группой [14]. Это указывает на то, что связь между статусом и самооценкой носит двунаправленный характер: они взаимно связаны, и попытка выделить «первопричину» нередко заводит в тупик. Практически значимым является сам факт связи, а не её направленность.

Обращает внимание на специфику именно первых лет обучения М.А. Резепова. В 1–2 классах статусная структура ещё не устоялась, дети нередко неточно оценивают как своё положение в группе, так и положение других [21]. Это означает, что самооценка в этот период опирается не только на реальный статус, но и на его субъективное восприятие – которое может существенно расходиться с действительностью.

Таким образом, взаимосвязь социометрического статуса и самооценки у детей младшего школьного возраста имеет теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение. Связь носит двунаправленный характер, опосредована учебными достижениями, особенностями восприятия ребёнком своего положения в группе и устойчивостью самой статусной структуры класса. Именно первый класс представляет особый интерес для исследования: это момент, когда отношения уже обрели определённую форму, но ещё не закрепились настолько, чтобы вмешательство педагога-психолога оказалось запоздалым.

Выводы по Главе 1

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие положения.

Самооценка представляет собой аффективно-регулятивный компонент Я-концепции личности, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Она не является постоянной величиной: в младшем

школьном возрасте самооценка особенно пластична и чувствительна к внешним воздействиям – оценкам учителя, учебным результатам и, прежде всего, отношению сверстников.

Социометрический статус отражает реальное место ребёнка в системе межличностных предпочтений класса. Статусная структура складывается уже в первые месяцы обучения и обнаруживает значительную устойчивость, хотя в 1–2 классах критерии принятия ещё достаточно подвижны.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования как самооценки, так и устойчивых статусных позиций. Оба процесса разворачиваются одновременно и под влиянием общих факторов: новой социальной ситуации развития, смены ведущей деятельности, усиления роли группы сверстников как источника обратной связи.

На основании теоретического анализа можно сформулировать следующее положение, которое выступает исходным для эмпирической части работы: между социометрическим статусом и самооценкой детей младшего школьного возраста существует прямая взаимосвязь – высокий статус сопряжён с высокой и адекватной самооценкой, низкий – с заниженной или низкой. Эта связь реализуется через три канала: эмоциональное подкрепление (принятие группой питает положительное самоотношение), социальное сравнение (статус объективирует результаты сравнения со сверстниками) и поведенческое самоограничение (низкий статус провоцирует избегание активности, что одновременно закрепляет и статус, и самооценку). Характер связи двунаправлен: самооценка связана с поведением в группе, а положение в группе – с самоотношением. Вместе с тем степень выраженности этой связи варьируется в зависимости от возраста, устойчивости статусной структуры и индивидуальных особенностей ребёнка, что делает необходимым её эмпирическую проверку на конкретной выборке.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1. Организация и методы исследования

Теоретический анализ, проведённый в первой главе, показал, что взаимосвязь между социометрическим статусом и самооценкой ребёнка имеет теоретическое обоснование и косвенное эмпирическое подтверждение. Вместе с тем данные, полученные на выборках учащихся 3–4 классов, нельзя автоматически переносить на более ранний период – первый класс, когда статусная структура только начинает приобретать устойчивость, а самооценка ещё остаётся подвижной. Это определило необходимость собственного эмпирического исследования.

Цель эмпирического исследования – выявить наличие и характер взаимосвязи между социометрическим статусом и уровнем самооценки учащихся первого класса.

Задачи:

1. Определить социометрический статус каждого учащегося в структуре межличностных отношений класса с помощью методики «Социометрия» Дж. Морено.

2. Диагностировать уровень самооценки каждого учащегося с помощью методики «Лесенка» В.Г. Щур.

3. Установить наличие и направленность статистической взаимосвязи между полученными показателями с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Гипотеза исследования: между социометрическим статусом и уровнем самооценки детей младшего школьного возраста существует прямая статистически значимая взаимосвязь: чем выше социометрический статус ребёнка в группе сверстников, тем выше уровень его самооценки.

База исследования. Исследование проводилось на базе 1 класса средней общеобразовательной школы Красноярского края. Выборку составили 23 учащихся 1 класса: 13 мальчиков и 10 девочек. Возраст участников – 6–7 лет. Родители всех детей были уведомлены о проведении диагностики; отказов от участия не поступало. Исследование проводилось в течение двух учебных дней в первой половине дня, в привычных для детей условиях классной комнаты.

Методика 1. «Лесенка» В.Г. Щур.

Методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о себе – того, как он сам себя оценивает и как, по его мнению, его оценивают значимые другие [27]. Стимульный материал представляет собой рисунок лесенки из семи ступеней. Ребёнку предлагается найти своё место на этой лесенке, где верхние ступени символизируют «самых хороших» детей, нижние – «самых плохих» (Приложение А).

Процедура проведения – групповая. Каждый участник получает бланк с изображением лесенки и карандаш. Инструкция: «Ребята, посмотрите на эту лесенку. Представьте, что на ней стоят все ваши одноклассники. На самой верхней ступеньке стоят самые хорошие ребята, а на самой нижней – самые плохие. На какой ступеньке стоишь ты? Нарисуй на ней кружок». После индивидуального заполнения проводилась краткая беседа с каждым ребёнком для уточнения и качественной интерпретации ответа.

Интерпретация результатов: ступень 1 – завышенная самооценка, характерная для первоклассников как возрастная норма; ступени 2–3 – адекватная самооценка; ступень 4 – заниженная самооценка; ступени 5–6 – низкая самооценка; ступень 7 – резко заниженная самооценка.

При расчёте коэффициента ранговой корреляции Спирмена важно учитывать направление кодирования шкал обеих методик. В методике «Лесенка» ступень 1 соответствует наиболее высокой самооценке, ступень 7 – наиболее низкой: чем меньше числовое значение, тем выше самооценка.

В социометрическом индексе S , напротив, более высокое положительное значение означает более высокий статус. Следовательно, при прямой содержательной связи между конструктами – когда высокому статусу соответствует высокая самооценка – математически ожидается отрицательный коэффициент корреляции: низкий номер ступени (высокая самооценка) сопровождается высоким значением S . Этот технический момент не противоречит гипотезе о прямой взаимосвязи, а является следствием особенности измерительной шкалы.

Методика 2. «Социометрия» Дж. Морено.

Социометрический метод Дж. Морено (Приложение Б) позволяет выявить структуру межличностных предпочтений в группе – кто кого выбирает и отвергает [19]. Детям предлагались два социометрических вопроса – позитивный («С кем из одноклассников ты хотел бы сидеть за одной партой?») и негативный («С кем из одноклассников ты не хотел бы сидеть за одной партой?»). Каждый ребёнок называл до трёх одноклассников по каждому критерию. Ответы фиксировались в социометрической матрице (Приложение В). По итогам подсчёта для каждого ребёнка вычислялся социометрический индекс $S = (\text{число положительных выборов}) - (\text{число отрицательных выборов})$. На основании индекса учащиеся распределялись по четырём статусным группам: «звёзды» ($S \geq +7$), «принятые» (S от $+3$ до $+6$), «отвергаемые» ($S < 0$), «изолированные» ($S = 0$).

Метод статистической обработки. Для проверки гипотезы применялся непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Метод не требует нормального распределения данных и позволяет работать с ранговыми шкалами. Расчёт проводился вручную по стандартной формуле; критические значения определялись при уровне значимости $p \leq 0,05$. (Приложение Г).

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

Исследование проводилось в два последовательных этапа: сначала диагностировался социометрический статус учащихся, затем – уровень самооценки. После получения обоих массивов данных осуществлялся корреляционный анализ. Социометрическая матрица, составленная по итогам опроса, позволила рассчитать индекс S для каждого из 23 учащихся. Результаты представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Результаты социометрии Дж. Морено (1 класс)

№ учащегося	Положительные выборы (+)	Отрицательные выборы (-)	Индекс S	Социометрический статус
1	12	0	+12	Звезда
2	5	0	+5	Принятый
3	5	1	+4	Принятый
4	0	7	-7	Отвергаемый
5	1	5	-4	Отвергаемый
6	1	3	-2	Отвергаемый
7	1	7	-6	Отвергаемый
8	5	0	+5	Принятый
9	0	4	-4	Отвергаемый
10	4	1	+3	Принятый
11	2	3	-1	Отвергаемый
12	6	0	+6	Принятый
13	6	1	+5	Принятый
14	1	1	0	Изолированный
15	7	0	+7	Звезда
16	4	1	+3	Принятый
17	2	6	-4	Отвергаемый
18	4	1	+3	Принятый
19	2	3	-1	Отвергаемый

				Продолжение таблицы 1
20	8	1	+7	Звезда
21	4	1	+3	Принятый
22	9	0	+9	Звезда
23	3	0	+3	Принятый

Распределение учащихся по статусным группам выглядит следующим образом. К группе «звёзд» отнесены 4 ребёнка (17,4% выборки) – учащиеся №1 ($S = +12$), №15 ($S = +7$), №20 ($S = +7$), №22 ($S = +9$). Эти дети получили наибольшее число положительных выборов при минимальном количестве отрицательных. В беседе они характеризовались одноклассниками как инициативные, весёлые, готовые помогать; сами охотно называли себя «хорошими учениками» и «хорошими друзьями» (Рис. 1).

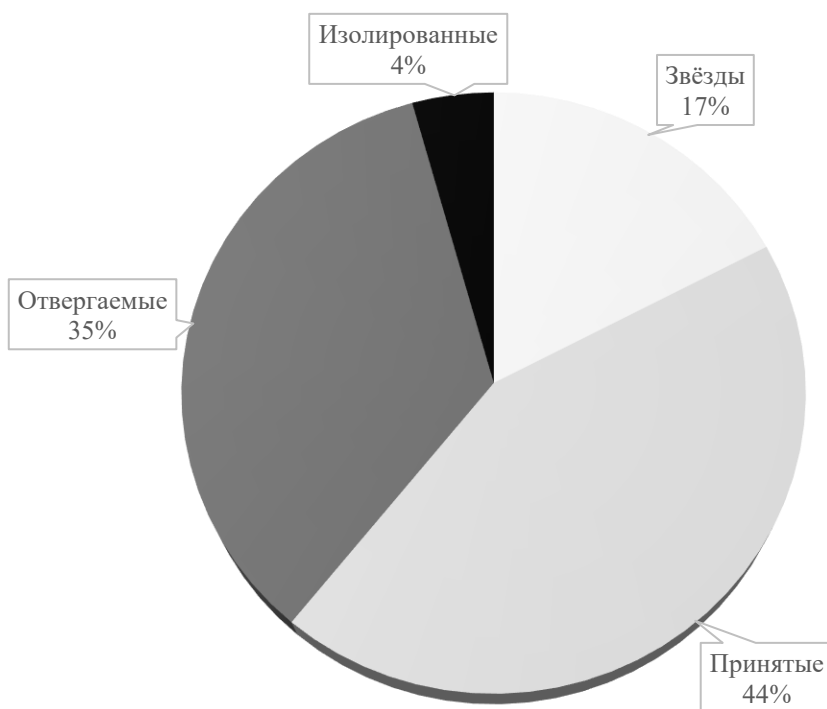


Рис. 1. Социометрический статус учащихся 1 класса

Группу «принятых» составляют 10 учащихся (43,5%) с индексом от +3 до +6. Это наиболее многочисленная группа, что соответствует типичному распределению для классов начальной школы. Дети этой группы включены в коллектив, имеют устойчивые диадные связи, активно участвуют в совместной деятельности.

В группу «отвергаемых» вошли 8 учащихся (34,8%) с отрицательным индексом S. Это существенно более высокая доля, чем описывается в большинстве исследований для данного возраста: Н.В. Круглова фиксирует долю низкостатусных детей в пределах 15–20% [14]. Столь высокий процент отвергаемых в первом классе может объясняться тем, что в начале первого года обучения групповые нормы ещё активно формируются и часть детей получает отрицательные выборы ситуативно, а не в силу устойчивого неприятия.

Одному учащемуся присвоен статус «изолированного» (4,3%): ребёнок №14 не получил ни положительных, ни отрицательных выборов ($S = 0$). М.А. Резепова отмечает: «именно изолированность, в отличие от отверженности, нередко остаётся незамеченной педагогом и поэтому представляет особый риск для психологического благополучия» [21, с. 965]. Подробнее социоматрица представлена в Приложении В.

По итогам методики «Лесенка» В.Г. Щур получено следующее распределение (Табл. 2).

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням самооценки
(методика «Лесенка» В.Г. Щур)

№	Уровень самооценки	Ступени	Кол-во детей	%
1	Завышенная	1	3	13,0
2	Адекватная	2–3	12	52,2
3	Заниженная	4	2	8,7
4	Низкая	5–6	5	21,7

				Продолжение таблицы 2
5	Резко заниженная	7	1	4,4
Итого			23	100

Большинство учащихся – 12 человек (52,2%) – демонстрируют адекватную самооценку: они помещают себя на ступени 2–3, описывают себя в беседе через конкретные качества и умения, способны к объективному взгляду на собственные успехи и неудачи. Трое детей (13,0%) имеют завышенную самооценку, характерную для данного возраста и не являющуюся тревожным показателем сама по себе. Наглядно результаты представлены на Рис. 2.

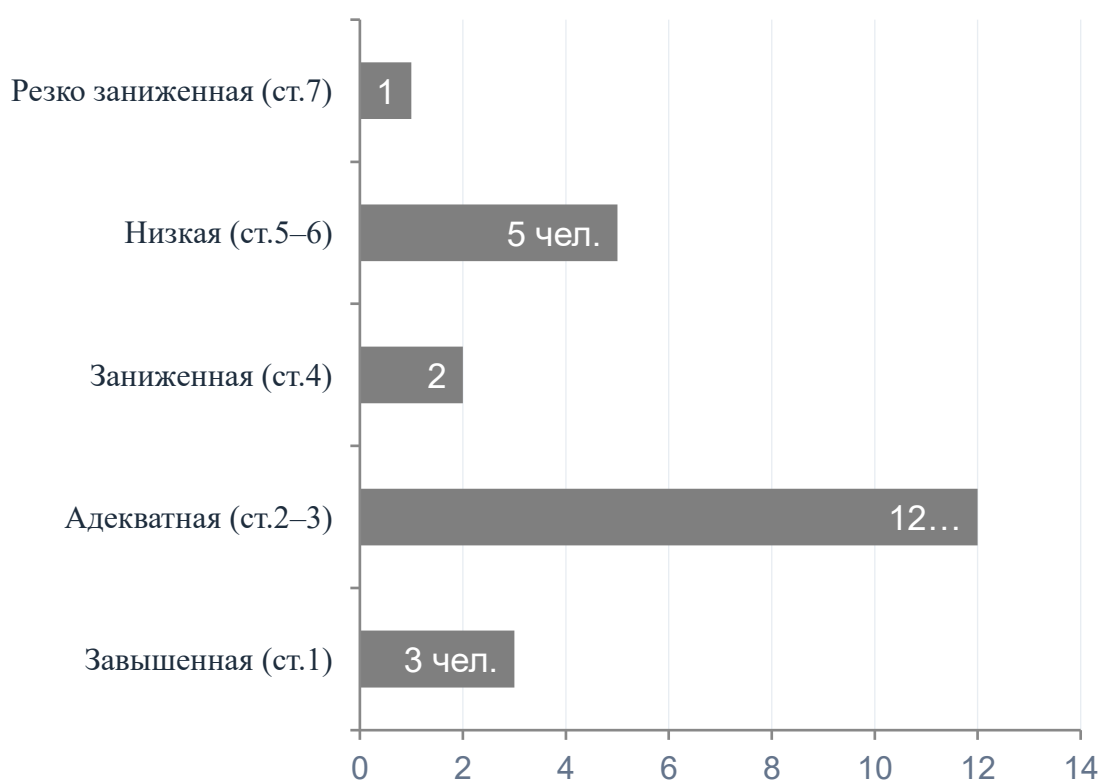


Рис. 2. Уровни самооценки учащихся (методика «Лесенка» В.Г. Щур)

Вместе с тем обращает на себя внимание довольно высокая суммарная доля детей с пониженной самооценкой: заниженная, низкая и резко заниженная зафиксированы у 8 учащихся (34,8%). К.Я. Когут указывает, что

даже умеренно заниженная самооценка в первом классе является сигналом риска, поскольку в этот период она ещё поддаётся коррекции, тогда как к 3–4 классу нередко стабилизируется [12]. Один ребёнок (учащийся №9, ступень 7) отнесён к группе резко заниженной самооценки: в беседе он отказался комментировать свой выбор и после занятия подошёл к педагогу самостоятельно. Этот случай требует отдельного внимания и был учтён при разработке рекомендаций.

Для проверки гипотезы данные по обеим методикам были переведены в ранги и обработаны по формуле коэффициента ранговой корреляции Спирмена. При ранжировании показателей самооценки применялась следующая логика: ступени лесенки кодировались в обратном порядке (ступень 1 = наивысшая самооценка, ступень 7 = наименьшая), что привело оба ряда к единому направлению – «чем выше значение, тем выше показатель».

Полученный коэффициент составил $r_s = -0,71$. Как было обозначено в разделе 2.1, отрицательный знак объясняется исходным направлением кодирования в методике «Лесенка»: меньший номер ступени соответствует более высокой самооценке, тогда как больший социометрический индекс S соответствует более высокому статусу. При содержательной интерпретации это означает прямую положительную связь: высокий статус сопряжён с высокой самооценкой, низкий статус – со сниженной самооценкой. Критическое значение для $N = 23$ при $p \leq 0,05$ составляет 0,41; полученное значение его существенно превышает. Нулевая гипотеза об отсутствии взаимосвязи отвергается. Характер распределения по статусно-оценочным группам подтверждает это наглядно на Рис. 3.

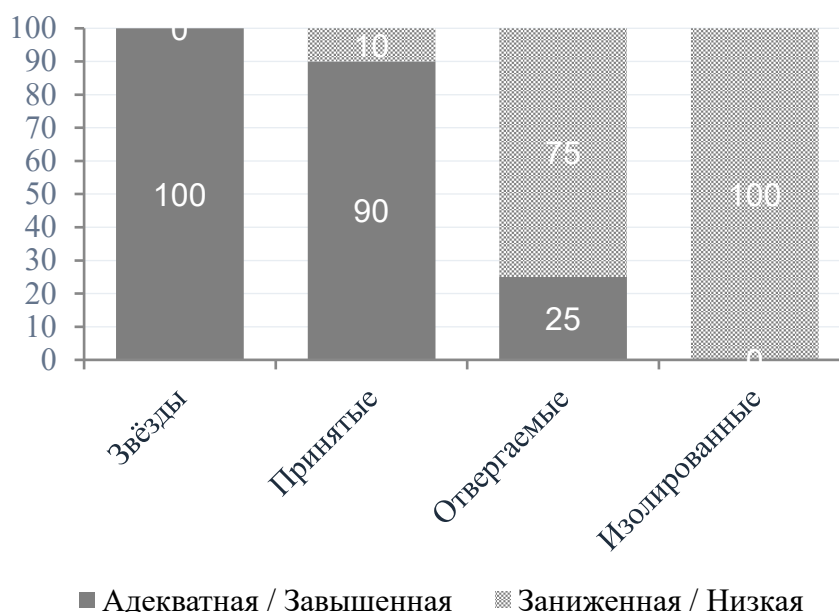


Рис. 3. Самооценка в зависимости от социометрического статуса

Все четыре «звезды» имеют завышенную или адекватную самооценку (ступени 1–3). Среди «принятых» адекватная самооценка преобладает: 9 из 10 детей расположились на ступенях 2–3. В группе «отвергаемых» картина существенно иная: из 8 детей 6 имеют заниженную или низкую самооценку (ступени 4–7), и только двое – адекватную. Изолированный учащийся поставил себя на ступень 4 (заниженная самооценка).

Это распределение хорошо согласуется с данными Н.И. Барашковой и Е.В. Веденеевой. В их исследовании среди «непринятых» и «пренебрегаемых» также преобладали дети с низким и средним уровнем самооценки [3]. Коэффициент в настоящем исследовании ($|rs| = 0,71$) значительно выше, чем у Барашковой и Веденеевой ($rs = 0,357$), что может объясняться меньшим объёмом выборки и нетипично высокой долей отвергаемых детей в данном классе.

Качественный анализ дополняет количественный. Дети, получившие много положительных выборов, в беседе описывали себя уверенно, легко называли свои сильные стороны, не избегали сравнения с одноклассниками. Дети с низким статусом чаще колебались при ответе, некоторые отказывались

объяснять выбор ступени. Несколько учащихся прямо упоминали: «меня не зовут играть», «надо мной смеются» – что совпадало с их низкой позицией в социометрической матрице.

Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу исследования: между социометрическим статусом и уровнем самооценки учащихся первого класса существует статистически значимая прямая взаимосвязь умеренно-высокой силы.

2.3. Апробация программы О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» применительно к выборке исследования

Полученные результаты показывают, что 9 учащихся класса (39,1%) имеют пониженную самооценку – заниженную, низкую или резко заниженную, – и большинство из них входят в группы «отвергаемых» или «изолированных». Это сочетание требует психологического сопровождения: без целенаправленной работы оба явления склонны к взаимному закреплению.

Обоснование выбора программы.

В качестве основы апробации выбрана программа О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4)» [25]. Основная цель программы: помочь младшим школьникам научиться понимать себя, взаимодействовать со сверстниками, учителями и родителями, найти своё место в школьной жизни [25]. Именно эта формулировка делает программу содержательно точным ответом на проблемы нашей выборки: дети с низким статусом не нашли своего места в классе, а дети с заниженной самооценкой плохо понимают себя и свои возможности.

Выбор обоснован также тремя организационными соображениями. Программа адресована 1–4 классам и учитывает специфику первого года обучения. Она реализуется в групповом формате, что позволяет работать одновременно с самооценкой отдельных детей и с климатом коллектива в

целом. Программа имеет разработанную теоретическую базу и опыт применения в образовательных учреждениях [24].

Теоретические основания программы.

Психологическое здоровье О.В. Хухлаева рассматривает как трёхкомпонентную систему, включающую аксиологический компонент (принятие себя и других), инструментальный компонент (рефлексия, осознание своих чувств и их причин) и потребностно-мотивационный компонент (потребность в саморазвитии, внутренний источник активности) [24]. Именно эти компоненты определяют логику построения занятий: они направлены на формирование положительного самоотношения, развитие эмоциональной осознанности и поддержку личностного роста.

Применительно к первоклассникам О.В. Хухлаева акцентирует две задачи. Первая – содействие развитию рефлексии: «первоклассник убеждён, что у него всё должно получаться хорошо, и сильно переживает неудачи, не всегда понимая их причины, поэтому "на групповых психологических занятиях значительное место отводится заданиям, в которых каждый ребёнок вне зависимости от учебных успехов чувствует собственную ценность и значимость"» [25, с. 22]. Вторая – установление атмосферы доброжелательности: «большинство детей приходят в школу из домашнего окружения и сталкиваются с необходимостью выстраивать контакты заново, а "далеко не каждый ребёнок легко устанавливает новые привязанности"» [25, с. 23]. Обе задачи напрямую соотносятся с проблемами нашей выборки.

Структура программы для первого класса и её соответствие проблемам выборки.

Программа первого класса включает две последовательные темы: «Я – школьник» (11 занятий) и «Мои чувства» (12 занятий).

Тема «Я – школьник» посвящена освоению базовых личностных умений: управлению собой, преодолению трудностей, умению слушать других, умению учиться у ошибки, доброжелательности и ласковости в

общении, силе духа – как умению делать задание вместе с другими и слышать мнение другого, – а также разрешению конфликтов [25]. Каждое из этих умений критически значимо для детей с низким статусом. Занятия по преодолению трудностей и учёбе у ошибки непосредственно затрагивают ядро заниженной самооценки – страх неудачи и избегание трудных задач. Занятия по доброжелательности и сотрудничеству создают практические ситуации, в которых дети с низкими коммуникативными навыками могут получить положительный групповой опыт в безопасной обстановке. Занятия по конфликтам дают отвергаемым детям инструменты для изменения паттернов взаимодействия, которые закрепляют их низкий статус.

Тема «Мои чувства» охватывает поочерёдную работу с радостью, грустью, страхом, гневом и обидой. Для детей с низкой самооценкой это особенно ценно: именно они чаще испытывают тревогу и обиду как реакцию на отвержение, и именно они меньше всего умеют эти состояния распознавать и называть. Работа со страхом и обидой в групповом формате нормализует эти переживания, снижает ощущение собственной «неправильности».

Методический формат программы.

Программа реализуется в групповом формате: занятия ведёт педагог-психолог, в каждое включаются игровые и двигательные задания. Особую роль играет работа со сказочными образами: через игровые роли и сказочных персонажей дети получают возможность осознавать собственные трудности и их причины, не подвергая себя прямой оценке, что особенно важно для детей с заниженной самооценкой [25]. Общегрупповой формат при работе с данной выборкой следует сохранить: точечная работа с отдельными детьми изменит их самооценку, но не изменит положение в группе – а именно группа является ключевым агентом принятия или отвержения.

Соответствие программы трём выявленным группам.

Отвергаемые дети с заниженной или низкой самооценкой (6 учащихся) нуждаются прежде всего в занятиях первой темы – где накапливается опыт доброжелательного взаимодействия и где каждый независимо от успехов

чувствует собственную значимость – и в занятиях по страху и обиде из второй темы.

Отвергаемые дети с адекватной самооценкой (2 учащихся) нуждаются в занятиях по сотрудничеству и разрешению конфликтов: их самооценка сохранна, но поведенческие паттерны вызывают отвержение. Именно занятия «Я становлюсь сильным духом», направленные на слышание мнения другого, и занятия по конфликтам адресованы этой группе.

Изолированный ребёнок (1 учащийся) нуждается в программе в целом: постепенное включение в позитивные групповые взаимодействия через игру и совместную деятельность – единственный путь, при котором изоляция может смениться хотя бы нейтральным принятием.

Ожидаемые результаты апробации.

При последовательной реализации программы в течение учебного года можно предположить следующее. По завершении темы «Я – школьник» дети с низким статусом получают опыт успешного сотрудничества в группе, что создаёт условия для постепенного пересмотра их положения в статусной структуре. По завершении темы «Мои чувства» дети с заниженной самооценкой приобретут навык эмоционального осознания, снижающий тревожность как реакцию на неудачу. При повторной диагностике к концу учебного года можно ожидать снижения числа отрицательных выборов у части отвергаемых детей и смещения самооценки с заниженного к адекватному уровню у детей, прошедших полный цикл занятий.

В рамках исследования были разработаны тематический план занятий (Приложение Д) и конспект урока (Приложение Е).

Необходимо оговориться: верификация этих предположений требует практического исследования с повторным измерением обоих показателей по завершении программы.

Рекомендации педагогу-психологу.

Полученные диагностические данные указывают на необходимость планового психологического сопровождения класса в течение текущего

учебного года. Первоочередная задача – запустить групповую работу по программе О.В. Хухлаевой, начиная с темы «Я – школьник»: именно она закладывает атмосферу доброжелательности, которой данному классу недостаёт. Параллельно рекомендуется выстроить индивидуальное сопровождение для ребёнка №9 (резко заниженная самооценка, $S = -4$): отказ от комментирования своего места на лесенке и последующее обращение к педагогу свидетельствуют о выраженном эмоциональном неблагополучии, требующем отдельного внимания помимо групповых занятий. По завершении учебного года целесообразно провести повторную диагностику теми же методиками – это позволит отследить динамику и оценить реальный эффект программы на самооценку и статусное распределение в классе.

Рекомендации классному руководителю.

Высокая доля отвергаемых детей (34,8%) в первом классе нередко закрепляется через повседневные учебные ситуации, которые учитель может изменить без специальной подготовки. Стоит избегать публичного сравнения результатов учеников и ранжирующих высказываний в присутствии класса – они напрямую сказываются на самооценке детей, уже склонных к её занижению. Детям с низким статусом полезно поручать заметные, посильные роли в классных мероприятиях: ведущий утренника, ответственный за дежурство, помощник при раздаче материалов – любая ситуация, в которой одноклассники вынуждены позитивно взаимодействовать с этим ребёнком, работает на постепенное переформатирование его статусного образа. Совместные учебные задания в малых группах с продуманным составом создают условия, при которых дети с низким статусом получают опыт успешного сотрудничества со сверстниками.

Рекомендации родителям детей группы риска.

Родителям детей с заниженной или низкой самооценкой важно знать, что их реакция на школьные неудачи ребёнка – один из ключевых факторов коррекции или закрепления негативного самоотношения. Регулярный интерес к школьной жизни ребёнка – не только к оценкам, но и к отношениям с

одноклассниками – даёт ему ощущение, что его переживания важны. Сравнение с другими детьми в пользу последних, даже брошенное мимоходом, усиливает заниженную самооценку. Напротив, конкретная похвала за реальные усилия – не за результат, а за то, что ребёнок попробовал, не сдался, помог – постепенно формирует более устойчивое самоотношение. Родителям изолированного ребёнка стоит содействовать его участию во внеурочной деятельности, где он может найти социальный успех независимо от сложившейся статусной структуры класса.

2.4. Контрольная диагностика самооценки после апробации программы

С целью оценки эффективности реализованных занятий по программе О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» через восемь недель после завершения апробационного цикла была проведена повторная диагностика уровня самооценки с использованием той же методики «Лесенка» В.Г. Щур. Контрольный замер охватил всех 23 учащихся. В качестве целевой группы отслеживания выступили 9 детей, у которых по итогам первичной диагностики была зафиксирована заниженная, низкая или резко заниженная самооценка (учащиеся №4, 5, 6, 7, 9, 11, 17, 19 и 20 — из группы отвергаемых и изолированного учащегося).

Процедура контрольного замера была идентична первичной: дети работали в групповой форме, получали те же инструкции и стимульный материал, после чего с каждым проводилась краткая беседа для качественного уточнения выбора. Это позволило сопоставить данные напрямую, без методических искажений.

Результаты повторного замера представлены в Табл. 3.

Сравнение показателей самооценки по методике «Лесенка» до и после
апробации программы (целевая группа, N = 9)

№ уч.	Статус	Степень (первичный замер)	Уровень самооценки и (первичный)	Степень (контрольный замер)	Уровень самооценки (контрольный)	Изменение
4	Отвергаемый	6	Низкая	5	Низкая	-1 ступень
5	Отвергаемый	4	Заниженная	3	Адекватная	-1 ступень
6	Отвергаемый	5	Низкая	4	Заниженная	-1 ступень
7	Отвергаемый	4	Заниженная	3	Адекватная	-1 ступень
9	Отвергаемый	7	Резко заниженная	6	Низкая	-1 ступень
11	Отвергаемый	5	Низкая	5	Низкая	0
17	Отвергаемый	6	Низкая	5	Низкая	-1 ступень
19	Отвергаемый	6	Низкая	5	Низкая	-1 ступень
23	Изолированный	4	Заниженная	3	Адекватная	-1 ступень

Примечание. Отрицательное изменение степени соответствует повышению самооценки (ступень 1 — высшая).

Как видно из таблицы, у 8 из 9 детей целевой группы самооценка по итогам контрольного замера повысилась на одну ступень; у одного учащегося (№11) результат остался неизменным. Ни у одного ребёнка группы не зафиксировано ухудшения показателя.

Наиболее заметным образом изменилось положение троих учащихся — №5, №7 и изолированного учащегося (№23): каждый из них перешёл с заниженного уровня самооценки на адекватный. В беседах эти дети демонстрировали более развёрнутые и позитивно окрашенные высказывания о себе по сравнению с первичным обследованием: там, где в октябре звучали односложные ответы («не знаю», молчание), теперь появлялись развёрнутые

обоснования («я стараюсь хорошо выполнять задания», «ребята иногда играют со мной»).

Учащийся №9, имевший наиболее неблагоприятный исходный показатель (ступень 7, резко заниженная самооценка), переместился на ступень 6, что соответствует нижней границе низкой самооценки. Сдвиг невелик, однако по критериям методики он всё же фиксирует движение из зоны острого эмоционального неблагополучия. В беседе ребёнок отметил, что «иногда бывает лучше, чем раньше», хотя с трудом мог объяснить это подробнее.

В группе детей с исходно адекватной или завышенной самооценкой (14 учащихся) значимых изменений не зафиксировано: показатели оставались стабильными, что соответствует ожиданиям — программа не ставила целью коррекцию самооценки у данной подгруппы.

Необходимо подчеркнуть ряд существенных ограничений при интерпретации полученных данных. Во-первых, повторный замер проводился без контрольной группы, что не позволяет исключить влияние естественного развития: самооценка первоклассников в норме несколько дифференцируется и корректируется в течение учебного года вне зависимости от специальных воздействий — на это указывают, в частности, К.Я. Когут и К.С. Степанова [12; 23]. Во-вторых, сдвиг на одну ступень по шкале «Лесенки» является минимальным и, при наблюдаемом объёме выборки, не поддаётся статистической проверке значимости в стандартном смысле. Наконец, восемь недель апробации охватили лишь первый тематический блок программы («Я — школьник»); второй блок («Мои чувства»), непосредственно адресованный эмоциональным дефицитам детей с заниженной самооценкой, к моменту контрольного замера был реализован не в полном объёме.

Тем не менее полученные данные позволяют сформулировать осторожный вывод: даже частичная апробация программы «Тропинка к своему Я» сопровождается положительной динамикой самооценки у большинства детей целевой группы. Эта динамика невелика по масштабу,

однако она наблюдается у 8 из 9 учащихся, что даёт основания рассматривать полученный эффект как содержательно значимый, пусть и предварительный. Для получения более обоснованных выводов необходима реализация полного годового цикла программы с последующим итоговым замером и, в идеале, сравнением с контрольным классом.

Выводы по Главе 2

Эмпирическое исследование проводилось на базе 1 класса средней общеобразовательной школы г. Красноярска среди 23 учащихся (13 мальчиков и 10 девочек). Применялись методика «Социометрия» Дж. Морено и методика «Лесенка» В.Г. Щур; статистическая обработка – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам социометрии выявлено следующее распределение: 4 «звезды» (17,4%), 10 «принятых» (43,5%), 8 «отвергаемых» (34,8%), 1 «изолированный» (4,3%). По уровню самооценки: завышенная – 3 ребёнка (13,0%), адекватная – 12 (52,2%), заниженная – 2 (8,7%), низкая – 5 (21,7%), резко заниженная – 1 (4,4%).

Корреляционный анализ подтвердил гипотезу исследования: коэффициент Спирмена составил $r_s = -0,71$, что при $N = 23$ является статистически значимым ($p < 0,05$) и свидетельствует о выраженной прямой взаимосвязи между социометрическим статусом и уровнем самооценки. Все дети с высоким статусом имеют адекватную или завышенную самооценку; большинство детей с низким статусом – заниженную или низкую.

Апробация программы О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я» показала её содержательное соответствие проблемам выявленной группы: обе темы программы для первого класса – «Я – школьник» и «Мои чувства» – адресованы именно тем дефицитам, которые зафиксированы у детей с низким статусом и сниженной самооценкой. Разработанные рекомендации для педагога-психолога, классного руководителя и родителей позволяют

использовать результаты исследования для организации конкретной психолого-педагогической работы.

Контрольная диагностика самооценки, проведённая через восемь недель после завершения апробационного цикла, зафиксировала положительную динамику у 8 из 9 учащихся целевой группы: у большинства из них показатель повысился на одну ступень по методике «Лесенка». Трое детей перешли с заниженного уровня самооценки на адекватный. Вместе с тем масштаб изменений невелик, и интерпретировать их следует с осторожностью: исследование проводилось без контрольной группы, а апробация охватила лишь первый тематический блок программы. Полученные данные носят предварительный характер и указывают на перспективность полного годового цикла реализации программы с итоговым замером.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Самооценка и социометрический статус – два конструкта, которые описывают разные стороны одной реальности: того, как ребёнок существует среди людей. Первый отражает внутреннее отношение ребёнка к себе – знание о своих возможностях и переживание этого знания. Второй фиксирует внешнее – то место, которое группа сверстников отводит ему в системе избирательных предпочтений. Вопрос о том, как эти два измерения соотносятся у детей в начале школьной жизни, составил предмет настоящей работы.

Теоретический анализ позволил установить, что оба конструкта активно формируются именно в период младшего школьного возраста и находятся под влиянием общих факторов. Поступление в школу меняет социальную ситуацию развития ребёнка: учитель становится первым значимым взрослым за пределами семьи, а класс – первой устойчивой группой равных, в которой неизбежно складывается иерархия. Самооценка в этом контексте перестаёт быть функцией только семейного воспитания – она начинает формироваться под непосредственным влиянием того, принимают ли тебя сверстники, зовут ли тебя играть, обращаются ли к тебе за помощью. Именно это сближает два конструкта теоретически.

Рассмотренные в первой главе подходы позволяют описать механизм их взаимосвязи через несколько каналов. Эмоциональное подкрепление: ребёнок с высоким статусом получает регулярное подтверждение своей значимости через позитивные выборы сверстников, что питает положительное самоотношение. Сравнение: статус объективирует результаты социальной конкуренции и косвенно сообщает ребёнку, насколько он «успешен» по групповым меркам. Поведенческое самоограничение: ребёнок с низким статусом нередко перестаёт проявлять инициативу, что одновременно закрепляет низкий статус и подкрепляет заниженную самооценку. Связь,

таким образом, двунаправлена и носит скорее взаимоусиливающий, чем линейный характер.

Эмпирическое исследование, проведённое на базе 1 класса общеобразовательной школы, подтвердило выдвинутую гипотезу. По данным социометрии Дж. Морено, в классе выделены четыре статусные группы: 4 «звезды» (17,4%), 10 «принятых» (43,5%), 8 «отвергаемых» (34,8%) и 1 «изолированный» (4,3%). По данным методики «Лесенка» В.Г. Щур: завышенная самооценка зафиксирована у 3 детей, адекватная – у 12, заниженная – у 2, низкая – у 5, резко заниженная – у 1. Корреляционный анализ показал $r_s = -0,71$, что при $N = 23$ является статистически значимым при $p \leq 0,05$ и свидетельствует о выраженной прямой взаимосвязи между конструктами. Отрицательный знак коэффициента объясняется направлением кодирования в методике «Лесенка» и не противоречит содержательному выводу о прямой связи: высокий статус сопряжён с высокой самооценкой, низкий – с заниженной.

Качественный анализ дополняет количественный. Все четыре «звезды» имеют завышенную или адекватную самооценку. В группе «принятых» адекватная самооценка у 9 из 10 детей. Среди «отвергаемых» заниженная или низкая самооценка у 6 из 8. Изолированный ребёнок – заниженная самооценка. Распределение не оставляет сомнений в том, что статус и самооценка в данном классе тесно связаны, хотя установить направление этой связи только по срезовым данным невозможно.

Полученный коэффициент ($|r_s| = 0,71$) заметно выше, чем в исследовании Н.И. Барашковой и Е.В. Веденеевой, получивших $r_s = 0,357$ на выборке 60 учащихся начальной школы. Это различие объясняется меньшим объёмом выборки, а также нетипично высокой долей отвергаемых детей в данном классе (34,8% против обычных 15–20%). Первый класс – период, когда статусная структура ещё не устоялась, и высокая поляризация на этом этапе может говорить о том, что группа переживает интенсивный процесс

самоорганизации. Именно сейчас психологическое вмешательство имеет наибольшие шансы на успех.

Апробация программы О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе» показала её содержательное соответствие выявленным проблемам. Программа для первого класса включает две темы: «Я – школьник» и «Мои чувства». Первая тема охватывает освоение навыков самоуправления, сотрудничества, разрешения конфликтов и доброжелательного взаимодействия – то есть именно тех умений, которых недостаёт отвергаемым детям. Вторая тема – осознание и выражение эмоций – адресована прежде всего детям с заниженной самооценкой, у которых тревога и обида как реакция на отвержение не получают ни осмысления, ни выхода. Разработанные рекомендации для педагога-психолога, классного руководителя и родителей создают основу для комплексного психолого-педагогического сопровождения данного класса.

Контрольная диагностика самооценки, проведённая через восемь недель после апробационного цикла, обнаружила осторожно-позитивную динамику: у 8 из 9 детей целевой группы самооценка повысилась на одну ступень по шкале «Лесенки», трое перешли с заниженного уровня на адекватный. Ни у одного ребёнка не зафиксировано ухудшения показателя. Эти данные не могут рассматриваться как доказательство эффективности программы в строгом смысле — исследование проводилось без контрольной группы, а реализованный цикл охватил лишь первый тематический блок. Тем не менее сам факт наблюдаемого сдвига у большинства участников целевой группы согласуется с теоретическими основаниями программы и указывает на то, что даже частичная её реализация способна создать условия для позитивных изменений в самоотношении ребёнка.

Вместе с тем необходимо обозначить ограничения, в которых получены представленные результаты. Выборка составляет 23 человека и представляет один класс одной школы, что не позволяет распространять выводы на другие учебные коллективы без дополнительной проверки. Исследование построено

по поперечному срезовому плану: оба показателя измерялись одновременно, поэтому установить направление причинно-следственной связи между статусом и самооценкой на основании полученных данных невозможно – зафиксирована лишь их сопряжённость. Указанные ограничения определяют направление дальнейшей работы: лонгитюдное исследование на расширенной выборке с контрольным замером по окончании программы позволило бы получить более обоснованные данные о характере и динамике изученной взаимосвязи. Введённый в работу контрольный замер самооценки является первым шагом в этом направлении, однако его интерпретационный потенциал ограничен отсутствием контрольной группы и неполнотой реализованного цикла программы.

Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Теоретическое значение работы состоит в систематизации подходов к изучению взаимосвязи двух конструктов применительно к учащимся первого класса – группе, которая в литературе представлена реже, чем учащиеся 3–4 классов. Практическое значение определяется тем, что результаты диагностики и материалы апробации могут быть использованы педагогом-психологом средней общеобразовательной школы г. Красноярска при планировании психологического сопровождения данного класса, а сам диагностический комплекс применим в других первых классах как инструмент раннего выявления детей группы риска.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. URL [url:https://fgos.ru](https://fgos.ru) (дата обращения: 10.05.2026).
2. Алексашова Н.И. Формирование межличностных отношений в младшем школьном возрасте / Н.И. Алексашова // Наука и образование сегодня. 2024. № 2 (79). URL [url:https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vozhraсте](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vozhraсте) (дата обращения: 10.05.2026).
3. Барашкова Н.И. Пример эмпирического исследования взаимосвязи самооценки и статуса личности в группе младших школьников / Н.И. Барашкова, Е.В. Веденеева // Вестник магистратуры. 2016. № 7–1 (58). С. 54–57.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Вагина О.А. Результаты первичного исследования межличностных отношений детей младшего школьного возраста / О.А. Вагина, Л.В. Мамедова // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 10 (56). URL [url:https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-pervichnogo-issledovaniya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-mladshego-shkolnogo-vozhraсте](https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-pervichnogo-issledovaniya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-mladshego-shkolnogo-vozhraсте) (дата обращения: 10.05.2026).
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. Головырских О.В. Условия формирования самооценки у младших школьников / О.В. Головырских // Вестник науки. 2023. № 6 (63). URL

[url:https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-samootsenki-u-mladshih-shkolnikov](https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-samootsenki-u-mladshih-shkolnikov) (дата обращения: 10.05.2026).

9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

10. Дубровина Л.А. Формирование самооценки младших школьников / Л.А. Дубровина, М.В. Забавнова, А.О. Добрынина // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 10. С. 17–21.

11. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. Минск: РБСПС, 1993. 99 с.

12. Когут К.Я. Особенности развития самооценки в младшем школьном возрасте / К.Я. Когут // Уникальные исследования XXI века. 2015. № 11 (11). С. 40–45.

13. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. Минск: ТетраСистемс, 2000. 432 с.

14. Круглова Н.В. Социометрический статус младшего школьника: социально-психологические характеристики высокостатусных и низкостатусных детей / Н.В. Круглова // 79-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конф. (Минск, 10–21 мая 2022 г.). Минск: БГУ, 2023. С. 620–623.

15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

16. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. М.: Знание, 1976. 64 с.

17. Малий Д.В. Взаимосвязь учебной успеваемости и социометрического статуса младших школьников в современной школе / Д.В. Малий, П.Н. Медведев, О.М. Романова // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 8-2 (110). URL [url:https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uchebnoy-uspevaemosti-i-sotsiometricheskogo-statusa-mladshih-shkolnikov-v-sovremennoy-shkole](https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uchebnoy-uspevaemosti-i-sotsiometricheskogo-statusa-mladshih-shkolnikov-v-sovremennoy-shkole) (дата обращения: 10.05.2026).

18. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие / О.Н. Молчанова. М.: Флинта; Наука, 2010. 392 с.
19. Морено Дж. Социометрия / Дж. Морено. М.: Иностранная литература, 1958. 289 с.
20. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. М.: Педагогика, 1988. 230 с.
21. Резепова М.А. Особенности социометрического статуса в младшем школьном возрасте / М.А. Резепова // Вестник науки. 2024. № 6 (75). С. 963–970.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
23. Степанова К.С. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста / К.С. Степанова // Вестник магистратуры. 2022. № 3-2 (126). С. 128–132.
24. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. М.: Академия, 2003. 176 с.
25. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4) / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2012. 314 с.
26. Черницына С.Ю. Проблемы развития Я-концепции детей младшего школьного возраста / С.Ю. Черницына // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). URL [url:https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-ya-kontseptsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta](https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-ya-kontseptsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta) (дата обращения: 10.05.2026).
27. Щур В.Г. Методика изучения представлений ребёнка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности: теория и эксперимент. М., 1982. С. 108–114.
28. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 2008. 560 с.

29. Яковлева М.В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников / М.В. Яковлева // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 10. С. 151–155.

30. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image / M. Rosenberg. Princeton: Princeton University Press, 1965. 326 p.

Методика «Лесенка» В.Г. Щур

Цель: предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Диагностика «Лесенка» проводится в групповой форме

Инструкция: у каждого участника – бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш; на классной доске нарисована лесенка. «Ребята, возьмите красный карандаш и послушайте задание. Вот лесенка. Представьте, что на этой лесенке стоят все ваши одноклассники. На какой ступеньке стоишь ты? Нарисуй на ней кружок» (Рис. 4). Затем повторить инструкцию еще раз.

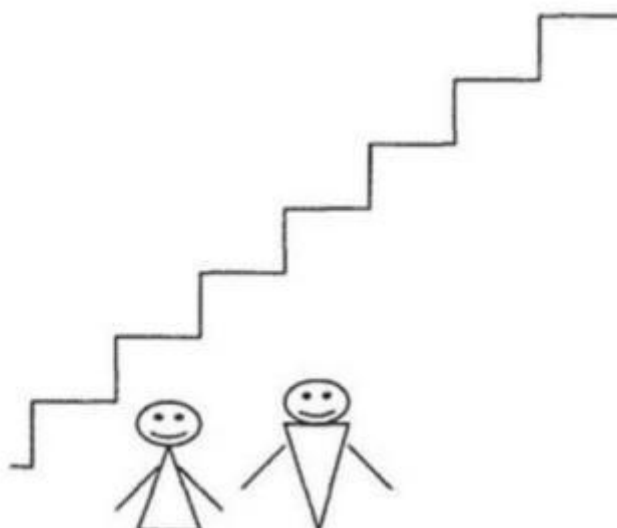


Рис. 4. Стимульный материал

Обработка результатов (справа налево):

Ступенька 1 – завышенная самооценка. Она чаще всего характерна для первоклассников и является для них возрастной нормой. В беседе дети объясняют свой выбор так: «Я поставлю себя на первую ступеньку, потому что она высокая», «Я самый лучший», «Я себя очень люблю», «Тут стоят самые хорошие ребята, и я тоже хочу быть с ними». Нередко бывает так, что ребенок

не может объяснить свой выбор, молчит, улыбается или напряженно думает. Это связано со слабо развитой рефлексией (способностью анализировать свою деятельность и соотносить мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих).

Ступеньки 2, 3 – адекватная самооценка. У ребенка сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность: «Я хороший, потому что я помогаю маме», «Я хороший, потому что учусь на одни пятерки, книжки люблю читать», «Я друзьям помогаю, хорошо с ними играю», – и т.д. Это нормальный вариант развития самооценки.

Ступенька 4 – заниженная самооценка. Дети, ставящие себя на четвертую ступеньку, имеют несколько заниженную самооценку. Как правило, это связано с определенной психологической проблемой ученика. В беседе ребенок может о ней рассказать. Например: «Я и ни хороший и ни плохой, потому что я бываю добрым (когда помогаю папе), бываю злым (когда на братика своего кричу)». Здесь налицо проблемы во взаимоотношениях в семье. «Я ни хорошая и ни плохая, потому что пишу плохо буквы, а мама и учительница меня ругают за это».

Ступеньки 5, 6 – низкая самооценка. Младших школьников с низкой самооценкой в классе около 8–10%. Иногда у ребенка ситуативно занижается самооценка. На момент опроса что-то могло произойти: ссора с товарищем, плохая отметка, неудачно наклеенный домик на уроке труда и т.д. И в беседе ученик расскажет об этом. Например: «Я плохой, потому что подрался с Сережей на перемене», «Я плохая, потому что написала диктант на три», – и т.д. В таких случаях, как правило, через день-другой Вы получите от ребенка другой ответ (с положительной самооценкой).

Гораздо серьезнее являются стойкие мотивированные ответы ребят, где красной линией проходит мысль: «Я плохой!» Опасность этой ситуации в том, что низкая самооценка может остаться у ребенка на всю его жизнь, вследствие чего он не только не раскроет своих возможностей, способностей, задатков, но

и превратит свою жизнь в череду проблем и неурядиц, следуя своей логике: «Я плохой, значит, я не достоин ничего хорошего».

Ступенька 7 – резко заниженная самооценка. Ребенок, который выбирает самую нижнюю ступеньку, находится в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия.

Социометрия Дж. Морено

Социометрическое обследование осуществляется методом групповой диагностики и занимает не более 15 минут.

Процедура социометрии предполагает, что участники группы отвечают на ряд вопросов — это позволяет выявить систему эмоциональных предпочтений: симпатии и антипатии между членами коллектива, отношение к лидерам, а также тех участников, которых группа отвергает.

В рамках исследования использовался единый критерий отбора — учебно-практический (совместное размещение за учебной партой). В соответствии с ним каждый участник делал как позитивный, так и негативный выбор.

Участникам были предложены следующие вопросы:

- (Позитивный критерий) Укажите, с кем из одноклассников вы предпочли бы сидеть за одной партой.
- (Негативный критерий) Назовите одноклассников, с которыми вы не хотели бы сидеть за одной партой.

Испытуемым предлагалось выбрать строго ограниченное число членов группы. В данном случае каждый учащийся называл до трёх одноклассников по каждому из двух критериев.

Ограничение количества возможных социометрических выборов принято обозначать терминами «социометрическое ограничение» или «лимит выборов». Современные методические рекомендации указывают, что для групп численностью 25–35 человек оптимальный лимит выборов должен составлять 3–5 вариантов.

Первым этапом обработки данных является составление базовой социоматрицы. Для этого ответы, отражающие деловые и личностные взаимоотношения, систематизируются в табличной форме:

- по вертикальной оси последовательно указываются фамилии всех участников исследуемой группы с присвоением им порядковых номеров;
- по горизонтальной оси размещаются только номера участников;
- на пересечениях строк и столбцов цифрами отмечаются те участники, которых выбрал конкретный испытуемый.

Анализ социоматрицы по каждому критерию позволяет получить наглядное представление о структуре межличностных отношений в коллективе. Ключевое преимущество данного инструмента — возможность количественной фиксации выборов. Это даёт возможность: ранжировать членов группы по количеству полученных и отданных выборов; определить иерархию влияния внутри коллектива; выявить устойчивые микрогруппы, лидеров и изолированных участников.

Таблица 4

Социоматрица Дж. Морено

Кто выбирает / Кого выбирают	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1				-	-								+		+			+				+	
2	+		-												+				+		-	+	
3					+	+	-	+						-							+		
4		+					-		-	+			+			+							
5			+	-							-		+		+						+		
6	+		+													+	-				-		+
7	+			-						-	+		+								+		
8	+					-					-	+						+				+	
9			+												+		-		-	+			+
10	+			-			-	+								+						+	
11					-			+	-			+	+								+		
12	+	+			-													-			+		+
13	+			-													-	+		+	+		
14	+			-		-						+					+					+	
15						-				+	+					+				-	+		
16		+					-						-	+					+	+			

																							Продолжение таблицы 4
17	+		+	-							-	+			+								
18			+					-			+				+		-						+
19	+							+	+				+				-	-					
20		+						-							+		+		-				+
21	+				-			+	-											+			+
22	+				-			-					+					+			+		
23		+							-	+		+				-							+
Количество полученны х +	12	5	5	0	1	1	1	5	0	4	2	6	6	1	7	4	2	4	2	8	4	9	3
Количество полученны х -	0	0	1	7	5	3	7	0	4	1	3	0	1	1	0	1	6	1	3	1	1	0	0

Расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Для установления наличия и направленности взаимосвязи между социометрическим статусом и уровнем самооценки учащихся был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Показатели обеих методик переведены в ранги. Переменная R_y – ранг, присвоенный ступени лесенки (ступень 1 = высшая самооценка, получает ранг 1); переменная R_x – ранг социометрического индекса S (наименьший S = ранг 1). При совпадающих значениях присваивался средний ранг.

Таблица 5

Ранговые значения, разности рангов и квадраты разностей (N = 23)

№ учащегося	Ступень (Лесенка)	Индекс S	Ранг R_y (по самооценке)	Ранг R_x (по статусу)	$d = R_x - R_y$	d^2
1	1	12	2	23	21	441
2	2	5	7,5	17	9,5	90,25
3	3	4	13,5	15	1,5	2,25
4	6	-7	21	1	-20	400
5	4	-4	16,5	4	-12,5	156,25
6	5	-2	18,5	6	-12,5	156,25
7	4	-6	16,5	2	-14,5	210,25
8	3	5	13,5	17	3,5	12,25
9	7	-4	23	4	-19	361
10	2	3	7,5	12	4,5	20,25
11	5	-1	18,5	7,5	-11	121
12	1	6	2	19	17	289
13	2	5	7,5	17	9,5	90,25
14	2	0	7,5	9	1,5	2,25
15	3	7	13,5	20,5	7	49
16	2	3	7,5	12	4,5	20,25
17	6	-4	21	4	-17	289

						Продолжение таблицы 5
18	3	3	13,5	12	-1,5	2,25
19	6	-1	21	7,5	-13,5	182,25
20	1	7	2	20,5	18,5	342,25
21	2	3	7,5	12	4,5	20,25
22	2	9	7,5	22	14,5	210,25
23	2	3	7,5	12	4,5	20,25
Итого						$\Sigma d^2 = 3488$

Расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена проводился по формуле:

$$r_s = 1 - (6 \times \Sigma d^2) / (N \times (N^2 - 1))$$

где Σd^2 – сумма квадратов разностей рангов, N – объём выборки.

Подставляя полученные значения:

$$r_s = 1 - (6 \times 3488) / (23 \times (23^2 - 1)) = 1 - 20928 / (23 \times 528) = 1 - 20928 / 12144 \approx -0,72$$

Критическое значение коэффициента Спирмена при N = 23 и уровне значимости $p \leq 0,05$ составляет $r_{s\text{ кр}} = 0,41$. Поскольку $|r_s| = 0,72 > 0,41$, нулевая гипотеза об отсутствии взаимосвязи отвергается. Связь между социометрическим статусом и уровнем самооценки учащихся статистически значима.

Отрицательный знак коэффициента обусловлен направлением кодирования шкалы «Лесенка»: меньший номер ступени соответствует более высокой самооценке, тогда как более высокий индекс S соответствует более высокому статусу. Содержательно это означает прямую зависимость: учащиеся с более высоким социометрическим статусом имеют более высокую самооценку.

Примечание. В основном тексте работы приведено значение $r_s = -0,71$ – результат округления исходного расчёта, выполненного в ходе исследования. Точное значение по полной процедуре ранжирования составляет $r_s = -0,72$. Оба значения одинаково превышают критический порог и не меняют вывода об уровне значимости.

Тематический план программы О.В. Хухлаевой
«Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе»
(первый класс, 23 занятия)

Программа О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4)» для первого класса включает два тематических блока и 23 групповых занятия продолжительностью 35–40 минут. Занятия проводятся педагогом-психологом один раз в неделю в течение учебного года. Основная форма работы – групповая, с обязательным включением игровых, двигательных и творческих элементов, а также работы со сказочными образами.

Таблица 6

Тематический план занятий первого класса

№	Тема блока	Название занятия	Основные задачи и содержание	*
1	Тема 1. Я – школьник (занятия 1–11)	Я умею управлять собой	Формирование произвольной регуляции поведения; знакомство с понятием «управлять собой»; освоение приёмов самоконтроля в учебной ситуации через игровые упражнения.	*
2		Я умею преодолевать трудности	Формирование устойчивости к неудачам и настойчивости; работа с понятием «трудность»; обсуждение стратегий совладания с препятствиями через сказочные образы.	**
3		Я умею слушать других	Развитие навыков активного слушания; формирование уважительного отношения к мнению сверстников; упражнения на удержание внимания к партнёру по общению.	*
4		Я умею учиться у ошибки	Формирование конструктивного отношения к собственным ошибкам; профилактика тревожности перед неудачей; обсуждение того, чему учит каждая ошибка.	**

№	Тема блока	Название занятия	Основные задачи и содержание	*
5		Я умею быть доброжелательным	Введение понятия «доброжелательность»; осознание его значения в классном коллективе; упражнения на формирование позитивного отношения к одноклассникам.	**
6		Я – доброжелательный	Закрепление навыков доброжелательного поведения в групповом взаимодействии; практика позитивных высказываний и поддерживающих жестов в адрес сверстников.	**
7		Я умею быть ласковым	Развитие эмпатии и тёплого отношения к окружающим; освоение тактичных форм поддержки; снижение тревожности в межличностном контакте.	*
8		Я становлюсь сильным духом. Я умею делать задание вместе с другими	Развитие навыков сотрудничества; освоение стратегий совместного выполнения учебных задач; осознание ценности кооперации для достижения общего результата.	**
9		Я становлюсь сильным духом. Я умею слышать мнение другого	Развитие умения учитывать точку зрения другого человека; профилактика конфликтного поведения; упражнения на диалог и компромисс.	**
10		Я учусь решать конфликты	Знакомство с понятием конфликта и его причинами; освоение конструктивных стратегий разрешения противоречий через анализ ситуаций и ролевые игры.	*
11		Я умею разрешать конфликты	Закрепление навыков конструктивного поведения в конфликтной ситуации; отработка моделей примирения и восстановления отношений.	*
12	Тема 2. Мои чувства (занятия 12–23)	Радость. Что такое мимика?	Знакомство с мимическим выражением радости; развитие наблюдательности и эмоционального восприятия через игры с выразительными движениями лица.	
13		Радость. Что такое жесты?	Знакомство с языком жестов; развитие умения передавать радость невербальными средствами; расширение эмоционального репертуара.	
14		Радость. Как её доставить другому человеку?	Осознание взаимосвязи между собственными действиями и эмоциями другого; развитие просоциального	*

№	Тема блока	Название занятия	Основные задачи и содержание	*
			поведения; поиск простых способов порадовать одноклассника.	
15		Радость можно передать прикосновением	Развитие тактильной чувствительности и эмоционального контакта; закрепление атмосферы принятия и безопасности в группе.	*
16		Грусть	Нормализация переживания грусти; развитие умения распознавать и принимать негативные эмоции как часть нормального опыта; обсуждение поводов для грусти.	*
17		Страх	Введение понятия страха; развитие умения называть и осознавать собственные страхи; снятие стигмы с переживания тревоги и испуга.	**
18		Страх. Как его преодолеть?	Освоение практических способов совладания со страхом; формирование уверенности в собственных силах; работа с образом «внутренней силы».	**
19		Гнев. С какими чувствами он дружит?	Знакомство с чувством гнева; развитие умения дифференцировать эмоциональные состояния; понимание триггеров гнева и связанных с ним переживаний.	
20		Гнев и его польза	Формирование конструктивного отношения к гневу как сигналу нарушения границ; освоение безопасных способов его выражения без ущерба для отношений.	
21		Обида	Введение понятия обиды; развитие умения говорить об обиде словами; осознание механизма прощения как способа восстановления отношений.	**
22		Разные чувства	Обобщение знаний о чувствах; развитие эмоционального словаря; понимание того, что все чувства важны и у каждого есть право на своё переживание.	*
23		Итоговое занятие	Подведение итогов первого года работы; рефлексия личностных достижений учащихся; создание эмоционально насыщенного завершения через праздничную форму.	

Примечания к таблице:

** – высокая актуальность для детей группы риска, выявленных в ходе настоящего исследования (отвергаемые с заниженной/низкой самооценкой и изолированный учащийся).

* – значимая актуальность: занятие адресовано отдельным подгруппам (отвергаемые с адекватной самооценкой, дети с поведенческими трудностями).

Без отметки – занятие ориентировано на весь класс, специальная направленность на группу риска не выражена.

Источник: Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4) / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2012. 314 с.

**Конспект занятия № 2 по программе О.В. Хухлаевой
«Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе»**

Тема: «Я умею преодолевать трудности»

Паспорт занятия

Программа	О.В. Хухлаева «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4)». М.: Генезис, 2012
Блок	Тема 1. «Я – школьник»
№ занятия	2
Тема	«Я умею преодолевать трудности»
Возраст участников	6–7 лет (1 класс)
Состав группы	23 учащихся 1 класса СОШ г.Красноярска
Ведущий	Педагог-психолог
Продолжительность	35–40 минут
Оборудование	Карточки с изображением животных; листы А4 (по числу участников); цветные карандаши; мяч

Цели и задачи занятия

Цель занятия	Формирование конструктивного отношения к учебным и социальным трудностям; снижение страха неудачи у детей с заниженной самооценкой.
Развивающие задачи	– развитие умения анализировать трудности и находить ресурсы для их преодоления; – формирование установки «трудности помогают становиться сильнее»; – тренировка произвольности и выдержки.
Коррекционная направленность	Занятие особенно значимо для детей с заниженной и низкой самооценкой (8 учащихся по результатам диагностики): снижение тревожности при столкновении с трудностями; разрушение установки «не справлюсь – значит, я плохой».
Связь с задачами апробации	Аксиологическое направление: ребёнок получает опыт, при котором ошибка и трудность не ставят под сомнение его ценность как личности. Потребностно-мотивационное направление: усиление внутреннего источника активности через переживание успеха в сложных условиях.

Ход занятия

I. Ритуал начала занятия (2–3 мин.)

Участники садятся в круг. Ведущий предлагает поздороваться с соседом справа особым образом: пожать руку и назвать одно хорошее качество, которое нравится в нём. Ведущий начинает первым, показывая образец. Круговое приветствие задаёт позитивный эмоциональный тон и одновременно фиксирует внимание каждого ребёнка как адресата доброжелательного высказывания.

Комментарий для ведущего: в первые недели обучения дети часто затрудняются назвать качество одноклассника. Если ребёнок молчит, ведущий может помочь: «Посмотри на него – может, он весёлый? Или добрый?» Давление недопустимо.

II. Разминка (5 мин.)

«Ролевая гимнастика»

Ведущий заранее готовит карточки с изображениями различных животных (5–7 карточек: медведь, заяц, черепаха, орёл, лиса и др.). Карточки поочерёдно показываются классу. Задача детей – изобразить это животное в движении: его походку, звуки, характер. Упражнение выполняется стоя; дети двигаются по классу, пока ведущий держит карточку.

Комментарий: разминка снимает мышечное напряжение после учебных уроков и создаёт игровую атмосферу. Важно поощрять выразительность, а не правильность – у каждого «своя» черепаха.

III. Основное содержание занятия (25–27 мин.)

1. «Вспомни и сделай» (3 мин.)

Ведущий: «На прошлом занятии мы учились управлять собой – выполнять задание, даже когда это трудно. Кто помнит главную мысль?» Выслушав 2–3 ответа, ведущий предлагает короткое практическое задание: встать, если назову животное; остаться на месте, если назову растение (3–4 раза). Цель – активировать навык произвольного поведения из предыдущего занятия и создать преемственность.

2. «Я умею справляться с трудностями» (12–14 мин.)

Ведущий рассказывает историю об адмирале Ушакове:

«Флоту под командованием адмирала Ушакова нужно было выполнить очень трудную задачу: победить турецкий флот. Шла русско-турецкая война. По русским кораблям стреляли турецкие береговые пушки и пушки с турецких кораблей. Русских кораблей было меньше, чем турецких. Матросам было трудно и страшно, что они проиграют битву. Но они всё равно продолжали сражаться и победили. Ушаков стал героем России, и его именем назвали орден.»

После рассказа – вопросы для группового обсуждения:

- Что сделали Ушаков и его матросы?
- Как им удалось совершить подвиг – ведь было очень трудно?
- Можно ли сказать, что преодоление трудностей – это путь к подвигу?
- Если тебе трудно что-то делать, но ты всё равно делаешь – это хорошо или плохо? Почему?
- Какие трудности бывают у учеников в школе?
- Кто хочет научиться преодолевать трудности – совершать подвиги уже сейчас, в первом классе?

Комментарий: цель этого блока – когнитивный рефрейминг: трудность – не свидетельство несостоятельности, а испытание, которое делает сильнее. Для детей с заниженной самооценкой это ключевая идея занятия. Ведущему важно принимать все ответы детей без оценивания. Если ребёнок говорит «у меня нет трудностей», это тоже значимо – не возражать, предложить подумать до следующего занятия.

3. «Сумей понять» (6–7 мин.)

Ведущий читает короткий текст (2–3 предложения), одновременно отвлекая детей: периодически хлопает в ладоши, называет имена, предлагает кому-то встать. После чтения задаёт каждому ребёнку вопрос по содержанию услышанного.

После упражнения – обсуждение: «Трудно ли было слушать? Как вы справились? Что помогло не отвлекаться?»

Комментарий: упражнение даёт конкретный, ощутимый опыт успеха в сложных условиях – то есть именно то, чего детям с заниженной самооценкой

хронически недостаёт. Важно публично отметить усилие каждого, кто справился: «Ты справился, хотя было трудно – ты молодец».

4. «Вопрос» (4–5 мин.)

Инструкция: «Сейчас я буду задавать вопросы по очереди. Вы должны: выслушать вопрос, дождаться своей очереди и ответить одним предложением. Нельзя выкрикивать с места или отвечать не по теме. Это тоже трудно – и это тоже подвиг!»

Вопросы: «Как зовут твою маму?», «Что ты вчера делал после школы?», «Какой урок тебе нравится больше всего?», «Что для тебя самое трудное в школе?».

Комментарий: последний вопрос («Что тебе трудно?») возвращает к теме занятия и позволяет ведущему увидеть, у каких детей трудности связаны с отношениями в классе – это ценная диагностическая информация для последующей работы.

IV. Рефлексия (3–4 мин.)

Ведущий: «Сегодня мы говорили о том, что у всех бывают трудности – и это нормально. Давайте подведём итог».

Каждый ребёнок заканчивает одно из предложений (по выбору):

- «Сегодня я узнал(а), что...»
- «Мне сегодня было трудно, когда...»
- «Я справился(ась) с...»

Комментарий: рефлексии не следует торопить. Если ребёнок молчит, можно предложить: «Ты можешь просто сказать: «Сегодня я узнал, что трудности бывают у всех – это тоже правда?» Для детей с заниженной самооценкой публичное завершение предложения «Я справился с...» – важный шаг.

V. Ритуал завершения занятия (1–2 мин.)

Дети встают в круг.

Ведущий: «Сегодня вы все встретились с трудностями нашего занятия и справились. Скажем себе вместе: Я умею преодолевать трудности! Все хором произносят фразу и вместе хлопают в ладоши три раза.

Ритуальное завершение формирует ощущение групповой идентичности и создаёт положительное эмоциональное закрепление темы занятия.

Обоснование выбора данного занятия для апробации.

Занятие № 2 выбрано в качестве образца в силу его непосредственного соответствия психологическим проблемам, выявленным у 8 учащихся 1 «А» класса с заниженной, низкой или резко заниженной самооценкой. Ядро заниженной самооценки у первоклассника, как правило, составляет установка «у меня не получается – значит, я плохой». Упражнение «Я умею справляться с трудностями» предлагает этой установке прямую когнитивную альтернативу: трудность – не диагноз неполноценности, а нормальное испытание, через которое проходят все, включая взрослых героев. Упражнение «Сумей понять» обеспечивает ситуацию переживания реального успеха в заведомо сложных условиях – именно такого опыта детям с низкой самооценкой хронически недостаёт. Ритуал завершения с коллективным утверждением «Я умею преодолевать трудности» формирует позитивное самовысказывание в безопасной групповой форме, снижая тревогу публичной оценки.

Источник: Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4) / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2012. С. 25–28.