

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 социально-гуманитарных технологий
кафедра специальной психологии

Демко Ольга Витальевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

Направление подготовки: 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы
Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)



(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)



(дата, подпись)

Обучающийся Демко О.В.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2020

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.....	10
1.1. Проблема изучения самооценки в отечественной и зарубежной психологии.....	10
1.2. Становление самооценки в детском возрасте.....	21
1.3. Современное состояние изучения проблемы самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.....	32
Выводы по первой главе.....	46
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.....	48
2.1. Организация, модель и методы исследования.....	48
2.2. Особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.....	55
Выводы по второй главе.....	78
Глава III. Психологическая программа развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.....	82
3.1. Научно-методологические подходы к развитию самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома	82
3.2. Основные направления, формы и методы психологической программы развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.....	94
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	110

Выводы по третьей главе.....	119
Заключение.....	122
Список использованной литературы.....	12
Приложение.....	137

Введение

Актуальность исследования.

Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей – в домах ребёнка, приютах, детских домах, школах-интернатах в настоящее время является очень острой и актуальной проблемой.

Наиболее грозным явлением в последние годы в России стало значительное увеличение размеров «социального» сиротства, появление его новых характеристик, которое связано с ухудшением условий жизни семьи, падением его нравственных устоев и изменением отношения к детям, вплоть до их полного вытеснения из семей. Несмотря на ориентацию государственной политики на семейные формы воспитания, по-прежнему наблюдается ежегодное увеличение числа осиротевших и лишенных родительского попечения детей и подростков.

Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Б.Г.Ананьев, 1980; Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1997; А.Н. Леонтьев, 2003; А.И. Липкина, 1975; А.Р. Лурия, 2001; Д.Б. Эльконин, 2000).

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важнейшим регулятором ее поведения. В частности, именно от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Многие отечественные психологи считают, что самооценка влияет на познавательную деятельность человека – восприятие, представление, решение интеллектуальных задач, определены приемы формирования адекватной самооценки, а в случае ее деформации – преобразование путем воспитательного воздействия на личность.

При всем многообразии форм обучения и педагогических учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, основными по-прежнему остаются задачи их обучения и воспитания, а также контроль за этими процессами. В контексте идей личностно-ориентированной сферы образования, проблема оценивания в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. На первый план стала выступать ориентация личности подрастающего поколения в собственных умениях и способностях и их направленность на самосовершенствование и саморазвитие.

Период младшего школьного возраста охарактеризован как зарождающий корни самооценки ребенка, важными качествами которого являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других, способность к восприятию чужих оценок. В этой связи особенно важно определить, какие факторы и как они влияют на процесс формирования самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

В современной психологической литературе значительное количество работ, чаще всего экспериментальных, посвящено изучению самооценки младшего школьника (Б.Г. Ананьев, 1980; Т.Ю. Андрющенко, 1982; А.В. Захарова, 1993; А.И. Липкина, 1975 и др.). Что же касается проблемы изучения самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, то можно с большей долей уверенности констатировать, что количество специальных исследований недостаточно. Мы можем назвать очень небольшое количество работ. Среди них исследования Н.Л. Белопольской (1999), И.Ю. Кулагиной (1998), И.М. Никольской (2007).

Изучению специфики психического развития детей, воспитывающихся в учреждениях социально-педагогической поддержки, посвящены исследования ряда авторов: Л.И. Авдеевой (2006), Л.Н. Галигузовой (2004), С.Ю. Мещеряковой (2003) и др. Анализ психических и личностных деформаций, приобретаемых сиротами на различных стадиях развития, сферы общения воспитанников детского дома с взрослыми и сверстниками дан в работах В.С. Мухиной (1999, 2002), А.М. Прихожан (2004), Н.Н.Толстых (2004) И.В. Дубровиной (1990) и др.

Специфические особенности условий жизни детей в детском доме (замкнутость пространства, изолированность от широкого социума, ограниченность предметного мира, отсутствие психологической защищенности, жесткие режимные требования) описаны (2005), Т.И. Шульгой (2005, 2006), Г.В. Семей (2005), Л.М. Шипицыной (1997) и др.

В то же время многие аспекты психической жизни воспитанников учреждений еще остаются почти не исследованными. Одним из таких аспектов является развитие самооценки у детей младшего школьного и подросткового возраста. Самооценка считается одной из наиболее сложных областей психического развития личности в условиях внесемейного воспитания.

В трудах отечественных ученых (И.В. Дубровиной, 2007; М.И. Лисиной, 1996; А.М. Прихожан, 2005; Н.Н.Толстых, 2005 и др.) показано, что у воспитанников сиротских учреждений развитие всех аспектов самосознания и его важнейшего компонента – самооценки, качественно отличается от развития этих психических образований у сверстников, воспитывающихся в семье.

Особую актуальность проблема формирования самооценки приобретает у школьников, воспитывающихся в условиях детских домов, поскольку вне системы детско-родительских отношений все трудности,

определяемые возрастными особенностями усугубляются и интенсифицируются. Содержание и формы взаимоотношений, сложившиеся в детском доме у воспитанников со взрослыми и друг другом, во многом определяют особенности формирования образа «Я», его отношение и представление о себе.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в необходимости своевременного изучения особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома; теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику образовательного процесса психологической программы развития самооценки изучаемого контингента школьников с целью их наилучшей социализации и интеграции в условиях современного общества.

Объект исследования. Самооценка младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

Предмет исследования. Психологическая программа развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в детском доме.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, являются неадекватность восприятия себя, нереалистичность по отношению к своим возможностям; низкий уровень самоуважения, трудности рефлексивного анализа, заниженная потребность в самосовершенствовании. Разработанная нами психологическая программа окажет положительное влияние на формирование самооценки изучаемого контингента школьников и позволит предотвратить личностные нарушения в более старшем возрасте.

Цель исследования. Изучить особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить

эффективность психологической программы развития самооценки данного контингента школьников и выявить ее эффективность.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования**:

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы определить современное состояние проблемы исследования.

2. Изучить особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

3. Разработать психологическую программу развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома и определить ее эффективность.

Методологическую основу исследования составили следующие теоретические подходы:

– учение о формировании и развитии самосознания и самооценки Б. Г. Ананьева, АЛ. И. Божович (1995) [9], Л. С. Выготского (1983) [13], И. С. Кона (1984) [29], А. Н. Леонтьева (2005) [36], В. Н. Мясищева (1998) [46], С. Л. Рубинштейна (2000) [59];

– теория психического развития ребенка и деятельностный подход к формированию основных психических структур сознания и личности Б. Г. Ананьева (1948) [1], Л. И. Божович (1995) [9], Л. С. Выготского (1993) [13], В. В. Давыдова (1992) [16], А. Н. Леонтьева (2005) [36], Д. Б. Эльконина (1989) [81];

– учение У. Джемса (1991) о двойственной природе единого и целостного «Я»;

– психоаналитическая теория о структуре самооценки (З. Фрейд, 1991; А. Адлер, 1995; К. Хорни, 1997);

– интеракционистский подход о социальной природе человеческого поведения (Ч. Кули, 1922);

– гуманистический подход о проблемах самоактуализации, Я-концепции, самореализации (А. Маслоу, 1999; К. Роджерс, 1994);

– Опыт изучения проблемы самосознания и личности в отечественной и зарубежной психологии (И.С. Кон, В.В. Столин, А.М. Прихожан, К. Роджерс и др.).

Методы исследования. В соответствии с целью и задачами исследования применялись как теоретические (анализ литературных источников), так и эмпирические методы. Среди эмпирических методов исследования использовались метод наблюдения, беседа, тестирование, констатирующий и формирующий эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки экспериментальных данных и интерпретации результатов исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики**: карта наблюдения для учителей за проявлением факторов личностной самооценки учащихся О.И. Моткова (2016) [44]; методика «Лесенка» Дембо-Рубинштейна. (2006) [3]; методика «Какой Я?» М. Куна (2006.) [3]; методика «Изучение системы детских самохарактеристик» В. Г. Щур, в модификации О. А. Белобрыкиной (2006) [3].

Организация исследования. Экспериментальное исследование было проведено на базе детского дома №1 г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 30 школьников: 15 учащихся из 4 «А» класса, 15 учащихся из 4 «Б» класса в возрасте 10–11 лет.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в четыре этапа с сентября 2018 года по ноябрь 2020 года и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (сентябрь 2018 – декабрь 2018). Изучение и анализ общей, специальной, психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определение

современного ее состояния. Определение объекта и предмета исследования. Формулирование цели, задач, гипотезы и проблемы исследования.

Констатирующий этап (январь 2019 – май 2019). Разработка модели исследования. Определение компонентов, параметров и индикаторов психодиагностического исследования самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома. Отбор психодиагностического инструментария. Реализация констатирующего этапа исследования. Анализ и интерпретация результатов исследования.

Формирующий этап (июнь 2019 – апрель 2020) – Определение путей и направлений в коррекции самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома. Разработка и реализация программы психологической коррекции самооценки изучаемого контингента школьников.

Контрольный этап (май 2020 – октябрь 2020) – Реализация контрольного эксперимента. Количественный и качественный анализ полученных результатов исследования. Оценка эффективности разработанной нами психологической программы коррекции самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов. Формулирование выводов и заключения.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении теоретических представлений об особенностях становления самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома. Разработана психологическая программа развития самооценки, которая позволит улучшить процессы социализации и социальной адаптации изучаемого контингента школьников в условиях современного общества.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в диссертационном исследовании материалы, раскрывающие особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, а также разработанная нами психологическая программа по их своевременной коррекции, могут быть полезны психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 102 источника, включает 9 таблицы и 10 рисунков, а также 3 приложений.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

1.1. Проблема изучения самооценки в отечественной и зарубежной психологии

Проблему становления самосознания и самооценки личности можно считать одной из самых значительных и актуальных в психологии. В современной психологической науке существует ряд теоретических подходов, связанных с проблемой самооценки, с природой ее формирования и развития.

Самооценка является составляющей самосознания личности и характеризующаяся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков. Значительный вклад в исследование проблемы самооценки отечественные и зарубежные авторы: Р. Бернс (1986) [6], В.П. Зинченко (1994) [25], А.И. Липкина

(1999) [38], К. Роджерс (2000) [58], Е.Т. Соколова (2007) [63], В.В. Столина (1985) [67], З. Фрейд (1993) [72] и др.

Исследование самооценки является одной из психологических проблем и продолжает исследоваться со времен У.Джемса. За этот период в психологии накоплено большое количество концепций, представлений и экспериментальных разработок, связанных с изучением самооценки. Согласно современным исследованиям (Б.Г.Ананьев,1980; Р.Бернс,1986; А.В.Захарова,1980; И.С.Кон,1984; А.Г.Спиркин,1972; В.В. Столин,1983; И.И. Чеснокова,1982) самооценка является важнейшим стержневым компонентом, входящим в состав самосознания индивида.

В отечественной психологии проблеме развития и формирования самосознания посвящены многие работы. Изучение самооценки с точки зрения её роли и функций в целостной структуре личности было начато в отечественной психологии работами Л.С. Выготского (1984) и Л.И. Божович (1968). Отечественная наука в контексте фундаментальных положений теории Л.С. Выготского (1984) рассматривает самооценку как компонент самосознания личности в концепции деятельности и общения, считает, что все процессы самосознания носят опосредованный характер, поскольку они развиваются в деятельности человека и его общении с другими людьми. [22]

Существенный вклад в разработку проблемы самооценки как важнейшего фактора понимания личности внесли экспериментальные исследования М.С. Неймарк (1975), Л.С. Славиной (1979).

В трудах исследователей Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева (2007), С.Л. Рубинштейна (2007), И.И. Чесноковой (1978), В.В. Столина (1983), С.Р. Пантिलеева (1993) и др. самооценка считается центральным звеном сферы самосознания личности, рассматривается как сложный и многогранный компонент самосознания, выполняющий, прежде всего, регуляторные функции в поведении. Развитие этой функции исследователи обоснованно

связывают со становлением ее устойчивости, так как именно устойчивая самооценка выражает уже сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать существенное влияние на его поведение. [95]

Необходимо отметить, что для обозначения понятия «самооценка» в современной психологической литературе используются разные термины. Я-концепция, самоотношение, образ Я, представления о себе, – это не полный перечень понятий, используемых для обозначения самооценки или отдельных ее аспектов. В нашем исследовании при определении понятия «самооценка» будем ориентироваться на общее определение «как оценки личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей» [37, с. 707].

Функции самооценки. В работах И.И.Чесноковой (1982), В.В.Столина (1983), С.Р.Пантилеева (1993) и ряда других авторов самооценка называется центральным звеном самосознания личности, выполняющим, *регуляторные функции* в поведении. Развитие этой функции исследователи связывают со становлением ее устойчивости, т.к. именно устойчивая самооценка выражает сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать влияние на его поведение.

В исследованиях И.И.Чеснокова (1982), отмечает, что регулирующие функции самооценки обусловлены тем, что она включена в мотивационную сферу человека, ее взаимодействием с другими психическими образованиями.

Исследователи выделяют и другие функции самооценки: побудительную; функцию сохранения внутренней стабильности «Я» (Р. Бернс, 1986); функцию «зеркала» (отображения себя); функцию самовыражения и самореализации; функцию психологической защиты; функцию переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса (М. И. Лисина, 1983). Однако они, чаще всего, признаются частными по отношению к регуляторной и репрезентируют то или иное свойство самооценки.

Структура и виды самооценки. По мнению большинства авторов (А.В.Захарова, 1989; В.В. Столин, 1983; Бернс, 1986; и др.), природа самооценки проявляется в единстве двух ее компонентов – **когнитивного (познавательного) и эмоционального**. К эмоциональным компонентам самооценки относят симпатию-антипатию (В.В. Столин, 1983; С.Р. Пантелеев, 1993;), самоуважение (Кон, 1984;). Когнитивный компонент самооценки рассматривается как знание человека о себе (А.В.Захарова, 1983; И.И. Чеснокова, 1982). В работах авторов раскрывается значение понятия самооценки через такие компоненты как: самоуверенность, самоконтроль, самосогласие, самопрезентация, самоснисходительность и самообвинение.

Многие ученые полагают, что более ранним по возникновению является эмоциональный компонент самооценки. Развитие когнитивного компонента начинается на вербальных уровнях психического отражения в значении осознания своего «Я». М.И. Лисиной (1983) отмечается, что существуют принципиальные различия в феноменологии этих двух психических образований. «Когнитивная часть возникает в результате опыта индивидуальной деятельности ребенка, аффективная – благодаря опыту общения, где происходит ассимиляция ребенком отношения к нему окружающих людей, но в общении рождаются и важные когнитивные элементы образа» [22, с. 55].

И.И. Чесноковой (1982), утверждается, что в процессе становления самооценки личности ведущая роль принадлежит ее когнитивному компоненту.

Согласно Е.Т.Соколовой (1989), когнитивный компонент самооценки детерминирован внутренней системой шкал, а эмоциональная оценка указывает на систему личностных смыслов субъекта. Е.Т.Соколова отмечает, что выделенные компоненты самосознания «имеют относительно независимую

логику развития, однако в своем реальном функционировании обнаруживают взаимосвязь» [38, с. 7].

В.В. Столин (1983) указывает, что в общей системе самооценки когнитивный и эмоциональный компоненты функционируют по «принципу аддитивности». Так, при снижении самоуважения (например, вследствие неуспеха) наблюдается подъем самопринятия и, наоборот – при снижении самопринятия повышается показатель самоуважения. По экспериментальным данным (В.В. Столин, 1983; С.Р. Пантилеев, 1993), данный механизм позволяет индивиду поддерживать достаточно высокий уровень самоотношения даже в случае хронического неуспеха в значимых областях.

Структура самооценки анализируется также отечественными учеными через анализ степени обобщенности ее разных форм. Традиционно выделяется: 1) *общая* (образ «Я», самоуважение, сила «Я» и т.д.) самооценка (М. И. Лисина, 1983; А.В. Захарова, 1980). 2) *частные* (конкретные, парциальные, локальные) самооценки (И.С. Кон, 1984; Б.С. Братусь, В.Н. Павленко, 1978), которые отражают отдельные качества личности.

Адекватная самооценка коррелирует с позитивным отношением к другим людям, а также способностью к самораскрытию, установлению глубоких межличностных контактов. В исследовании Захаровой (1989) констатируется, что принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности. [29]

Типология самооценки отражает систематизацию показателей на основе классификации базовых характеристик:

- по временному показателю – прогностическая, актуальная, ретроспективная;
- по знаку – позитивная, нейтральная, негативная;
- по реальности – действительная, демонстрируемая;

— по модальности – категорическая, проблематичная, исследовательская;

— по точности – адекватная (объективная, реалистичная), неадекватная;

— по осознанности – неосознанная, осознанная (дифференцированная, критичная, рефлексивная);

— по согласованности – конфликтная, гармоничная, сбалансированная;

— по подвижности – устойчивая, стабильная, гибкая, ригидная;

— по динамичности – прогрессирующая, регрессирующая, статичная;

— по сформированности – сформированная, инфантильная, несформированная;

— по высоте – завышенная, высокая, заниженная, низкая. [95]

На основании изложенного делаем вывод о том, что самооценка по своей психологической природе является многоуровневым и сложным с точки зрения структуры образованием. Самооценка личности имеет множество форм, характеризуется по разным параметрам.

В исследованиях отечественных ученых отмечается, что данные формы самооценки функционируют не изолированно. По мнению И.И. Чесноковой (1982): «единая целостная самооценка личности формируется на основе самооценок отдельных сторон ее психического мира и представляет собой иерархически выстроенную систему частных самооценок» [48, с. 77].

Наряду с представлением о том, что общая самооценка является производной от частных, достаточно распространенной является противоположная позиция, согласно которой общая самооценка определяет характер парциальных.

Так, по мнению М.И. Лисиной (1986), в образе Я есть центральное, ядерное, образование, где представлено в наиболее переработанной форме

знание о себе как субъекте, о личности; здесь рождается, постоянно существует и функционирует общая самооценка. Кроме центра у образа имеется и "периферия", куда приходят самые новые сведения человека о себе (конкретные факты, частные знания), которые преломляются через призму центрального образования и обрастают аффективными компонентами. Действие которых способно вызвать искажение представлений - завышение или занижение их. Но не только центр влияет на периферию: одновременно идет влияние и в обратном направлении, благодаря которому общая самооценка постоянно меняет свои краски, увеличивается по полноте [23, с. 67].

Итак, общая самооценка характеризуется полнотой отражения психического мира личности, мерой непротиворечивости и стабильности. Частные самооценки отражают восприятие субъектом своих конкретных проявлений и качеств: поступков, действий, отношений, возможностей, психологических и физических данных. Они могут носить как ситуативный, так и обобщенный характер и различаться его качественными характеристиками, разной мерой значимости для личности, степенью эмансипированности от внешних оценок (А.В.Захарова, 1989; И.И. Чеснокова, 1982 и др.).

Помимо частных и общей самооценки исследователи выделяют следующие ее модальности: 1. *Реальная или прямая самооценка* (то, как индивид воспринимает свои актуальные способности и достижения); 2. *Идеальная самооценка* (идеальное Я) – представления индивида о том, каким он хотел бы стать; 3. *Зеркальная самооценка* (представления индивида о том, как его видят другие).

Динамические характеристики самооценки. Особенности формирования и функционирования самооценки отражают ее динамические (или процессуальные) характеристики: уровень (высота), обоснованность, рефлексивность и устойчивость. И.И Чеснокова (1982) подчеркивает, что

именно уровень, рефлексивность и адекватность самооценки во многом определяют характер поведения и взаимоотношений человека.

По мнению А.С. Будаси (1972) и ряда других авторов, критерием высоты самооценки является близость ее к внутреннему эталону или отход от него. В этом смысле затруднено сравнение разных испытуемых по уровням самооценки, поскольку в оценке любого свойства и любой деятельности уровень этих эталонов у разных людей может существенно варьироваться. Вместе с тем многие авторы выделяют такие типы самооценки, как завышенная, заниженная и адекватная [43, с. 207].

Низкая, негативная самооценка характеризуется недооценкой своих качеств и способностей и является источником многих проблем ребенка, таких как зависимость, пассивность, высокая тревожность или агрессивность (Сафин, 1975). *Завышенная самооценка* опасна тем, что дети, имеющие такую самооценку, предстают как заносчивые, амбициозные для других. Это может привести к конфликтным отношениям со сверстниками. В учебной деятельности повышается риск возникновения аффекта неадекватности. *Адекватная самооценка* предполагает разумную долю критического отношения к себе, постоянное "примеривание" своих возможностей к предъявляемым жизнью требованиям, умение самостоятельно ставить перед собой осуществимые цели и строго оценивать результаты. Адекватная самооценка, как полагают авторы (А.Г. Спиркин, 1972 и др.), ведет к гармоничному развитию личности, обеспечивает разумную уверенность в себе.

Неадекватность самооценки может привести к крайне нереалистичным – завышенным или заниженным – притязаниям. На уровне поведения это проявляется в выборе слишком трудных и слишком легких целей, в повышенной тревожности, неуверенности в своих силах, тенденции избегать ситуаций соревнования, некритичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза и т.п. (Л.В. Бороздина, 1986). Неадекватное представление о себе

нередко является источником выбора ложных путей к самоутверждению, непомерных претензий и, в конечном счете, серьезных срывов, болезней и даже иногда различного рода трагических исходов (А.Г. Спиркин, 1972).

В качестве критериев для оценки *обоснованности, адекватности самооценки* исследователи предлагают «степень соответствия результатов деятельности индивида и его оценочных суждений о них» (А.И. Липкина, 1976), понятие «честного свидетеля», который знает о личности все (В.С. Магун, 1976), или принцип «группа всегда права». Существенно, что самооценка всегда носит субъективный характер, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретация суждений других людей (Р. Бернс, 1986).

Изучение проблемы адекватности самооценки очень часто связано с анализом и такой характеристики представлений о себе, как устойчивость. Согласно современным представлениям, устойчивость самооценки может быть понята как динамическое равновесие системы оценок и самооценок человека. «Изменение любого звена этого целого приводит к переструктурированию отношений внутри него и обуславливает возникновение нового равновесия или дальнейших изменений. Таким образом, главным фактором становления устойчивой и адекватной самооценки признается обратная связь»[27; с82].

Неадекватность и неустойчивость самооценки нередко приводят к различного рода эмоциональным реакциям и дезадаптации. Неудача, критические замечания окружающих могут вызвать неуверенность в себе, что порождает тоску, обиду, замкнутость. В тех случаях, когда неудача, критика сталкиваются с завышенными самооценками, возникает агрессивность, стремление ставить завышенные цели, несмотря на неудачи. Все это сопровождается бурными эмоциональными реакциями, что приводит к появлению т.н. «аффекта неадекватности». Изучению данного аффекта посвящены исследования М.С. Неймарк (1961), который рассматривает

его как своего рода эмоциональную защитную реакцию, помогающую ребенку оградить себя от травмирующих воздействий действительности.

Временная отнесенность содержания самооценки позволяет выделять ее разные *виды*. *Прогностическая самооценка* – оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним, актуализирующаяся до начала деятельности и совершения поступка (А.В. Захарова, 1993). Она нацелена не предвосхищение результатов действий и их последствий, на построение программ и планов. Одной из характеристик прогностической самооценки является уровень притязаний. *Актуальная самооценка* – оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развертывания деятельности. Психологическим механизмом этого вида самооценки является действие самоконтроля, всегда содержащее в своей итоговой части частную самооценку. *Ретроспективная самооценка* – оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков, а также "закладка фундамента" для определения перспектив своего развития. (А.В. Захарова, 1989). Реалистичная Я-концепция всегда базируется на воспоминаниях и оценках совершенных поступков и действий.

Подход к пониманию самооценки как целостного образования позволяет утверждать, что все ее три вида перманентно присутствуют в жизнедеятельности человека, однако функционируют в различных композициях: их взаимодействия определяются актуальностью стоящих перед ними задач; в реальной деятельности самооценивания наблюдаются их постоянные взаимопереходы (А.В. Захарова, 1989).

Для понимания, каковы механизмы, обуславливающие характер самооценки необходимо рассмотреть различные теоретические подходы и экспериментальные данные по проблеме формирования самооценки.

Одним из таких является гуманистический подход А. Маслоу (2003) который рассматривает проблему самооценки в контексте анализа

органических и социальных потребностей личности. Ученый выделяет шесть иерархически организованных базовых потребностей: физиологические потребности, потребность в защищенности, безопасности, потребность в любви, потребность в уважении, и, наконец, вершинную потребность в самоактуализации. Таким образом, на пятой ступени развития им специально выделяется потребность «в стабильной, обоснованной, высокой самооценке, в чувстве собственного достоинства и в уважении окружающих» [23, с.67]. Удовлетворение этой потребности вызывает чувства уверенности в себе, своей ценности, силы, способностей и адекватности, ощущение своей полезности и необходимости в мире. Неудовлетворение ее ведет к появлению чувства неполноценности, слабости и беспомощности и, в конечном итоге, препятствует полной самореализации и самовыражению личности [23, с.68]. Позиция ученого в целом перекликается с концепцией М.И. Лисиной, выделявшей в качестве основного механизма обуславливающего характер и содержание самооценки – «гордость за свои достижения».

К.Роджерс(2000) возникновение Я-концепции связывает с процессом дифференциации феноменального поля и выделением ребенка себя как отдельного существа. «По мере того, как ребенок становится социально восприимчивым и развиваются его когнитивные и перцептивные способности, его Я-концепция все больше дифференцируется и усложняется. Следовательно, в значительной степени содержание Я-концепции является продуктом процесса социализации, результатом взаимодействия с окружением» [46; с 236].

Общим для рассмотренных концепций гуманистической ориентации является выделение трех моментов. Во-первых, указание на то, что самооценка, формируясь в процессе взаимодействия ребенка с окружающей средой, со временем сама становится фактором, определяющим его развитие. Во-вторых, - постулируется неизбежность конфликтности самооценки:

представлений ребенка о себе и его реальных возможностях. Наконец, в-третьих, подчеркивается абсолютная необходимость позитивного самоотношения и адекватной оценки себя для подлинной самореализации личности.

Подход отечественных исследователей к изучению сферы самосознания в целом базируется на фундаментальных положениях о развитии, сформулированных Л.С. Выготским (1997). По его мнению, ребенок становится полноправным представителем человеческой общности только овладев в той или иной мере человеческой культурой – ценностями, нормами, способами действия и общения, эталонами и способами оценивания и самооценивания. Это овладение касается также способов и форм самосознания.

Неоценимый вклад в исследования самосознания внес Б.Г. Ананьев (1980) считавший, что самосознание возникает в период, когда происходит субъективное выделение ребенком своего действия из всей структуры его предметной деятельности. Следующей стадией становления самосознания Б.Г. Ананьев считает отделение себя от своих действий в связи с употреблением собственного имени. «Осознание собственных действий посредством оценочных воздействий окружающих создает предпосылки для формирования самооценки как наиболее сложного продукта развития сознательной деятельности ребенка. Первоначально она непосредственно отражает оценки тех людей, которые руководят развитием ребенка, затем опосредуется внутренней системой шкал» [2, с.107].

С точки зрения концепции генезиса общения М.И. Лисиной (1986) развитие самосознания рассматривается в неразрывном единстве с развитием межличностных отношений ребенка с взрослыми и сверстниками. По мнению автора, именно общение среди прочих видов деятельности вызывает особенно острую нужду в самопознании и создает наилучшие условия для его протекания.

М.И. Лисиной считает что, «Ребенок может осознать, почувствовать, выделить себя из окружающего мира только через другого человека, который является неустранимым и необходимым основанием сознания и самосознания человека. Соответственно, в отношении к другому человек выражает и реализует самого себя. В процессе коммуникативной деятельности различные качества себя и другого отражаются в сознании и формируют образ другого человека и самого себя. Этот образ является (по аналогии с перцептивной деятельностью) продуктом деятельности общения»[22; с 23].

В то же время отдельные качества составляют лишь периферию образа Я. Его центральное ядро описывается через понятие «общей самооценки», которое в концепции М.И. Лисиной характеризует «целостное отношение ребенка к себе». Это целостное отношение к себе отражает и включает отношение близких взрослых к ребенку. В тех случаях, когда взрослые не выражают своего отношения к младенцу, а ограничиваются физическим уходом, ребенок не выделяет себя, а его самосознание остается неразвитым.

Обобщая результаты исследований, предпринятых в изучении самооценки, Л.И. Божович (1968) указывает, что самооценка формируется под влиянием оценки взрослого и в процессе собственной деятельности ребенка. В тех случаях, когда самооценка возникает лишь благодаря усвоению оценки окружающих, без умения самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильное представление о себе, являющееся значительным препятствием для полноценного формирования его личности.

Итак, самооценка возникает на основе работы процессов самосознания, которая проходит, различные этапы и находится на разных уровнях развития в ходе становления самой личности. Процесс становления самооценки не следует рассматривать завершенным, поскольку сама личность постоянно развивается, а, следовательно, меняются и ее представления, понятия о себе.

Все это приводит к изменению способа выработки самооценки и меры ее участия в регуляции поведения личности на разных этапах онтогенеза.

1.2. Становление самооценки в детском возрасте

В младенческом и раннем возрасте многие исследователи считают первичной основой развития Я-концепции ребенка ощущение себя как физического существа. Опыт младенца – это, прежде всего, телесные переживания, имеющие сенсомоторный характер. По мере того как младенец исследует мир, совершая манипулятивные действия, у него постепенно пробуждается самосознание (Бернс, 1986; Олпорт, 2002; и др.).

Наряду с этим целый ряд экспериментальных данных показывает, что телесные переживания и опыт сенсомоторных действий являются не единственным источником формирования самосознания ребенка раннего возраста. Так, М.И. Лисина (1978), выделяя два вида самооценки: общую и частные – высказала мысль о том, что возникновение «конкретной самооценки» относится к концу раннего возраста и связано с развитием частных видов деятельности. «Общая самооценка» по мнению автора, возникает в первые месяцы жизни в процессе общения ребенка со взрослым. Она носит абсолютный и положительный характер, не зависит от удач и неудач конкретных действий младенца, ложится в основу формирующейся личности ребенка и тесно связано с доминирующим опытом общения. Таким образом, важнейшим новообразованием младенческого и раннего возраста, по мнению ряда авторов (А.В. Захарова, 1983; М.Г. Елагина, 1987; М.И. Лисина, 1983) является положительное эмоционально-ценностное отношение к себе. Во втором полугодии образ самого себя начинает конкретизироваться, ребенок выступает уже как субъект конкретной предметно-практической деятельности.

М.Г. Елагина (1982) провела исследование, посвященное соотношению двух видов самооценки (общей и конкретной) у ребенка раннего возраста. В результате было выявлено, что всякая оценка, адресованная ему взрослым и характеризующая успешность его конкретных действий, воспринимается ребенком как адресованная его личности, поэтому переживание оценки носит личностный характер. Эти же данные перекликаются с позицией К.Роджерса (2000), утверждавшего, что дети не отличают своих действий от себя в целом, они воспринимают одобрение действия как одобрение себя. Точно так же наказание за действие они воспринимают как неодобрение в целом.

Поскольку в детстве Я-концепция является наименее структурированной, она обладает наибольшей пластичностью. «Монополия родителей на общение с ребенком, самосознание которого только начинает пробуждаться, приводит к тому, что их установки становятся решающим фактором формирования основ его Я-концепции» [4, с.347]. Таким образом, в раннем возрасте происходит возникновение самооценки как формы присвоения ребенком оценок взрослых. Согласно Э. Эриксону (1996), первоначально у ребенка должно развиваться чувство базового доверия к окружающему миру, в особенности к родителям. Оно служит основой для развития автономии и инициативы. Успешное решение этих задач развития создает условия для формирования положительной самооценки [19, с.144].

В период раннего возраста очень важным для дальнейшего формирования Я-концепции является момент, когда ребенок начинает относительно свободно владеть языком. При этом показателем возникновения у ребенка чувства собственной индивидуальности является употребление им местоимений «я», «мне», «меня», «ты», «он». Реакция ребенка на свое имя является надежным показателем особенностей развития Я-концепции. Еще одним доказательством наличия у ребенка основ

Я-концепции может служить его способность вербально выражать какие-то чувства и относить их при этом к себе (Бернс, 1986).

Итак, центральным достижением первого года жизни в области развития самосознания является формирование представления ребенка о самом себе, отличительной особенностью которого является его преимущественно аффективный характер. Главными источниками его развития на этом этапе являются: общение с родителями, телесные переживания, а также опыт предметно-манипулятивных действий. Представление ребенка о себе выступает в качестве фундамента для построения в дальнейшем подлинной самооценки.

Исследование особенностей самооценки в дошкольный возраст, занимались М.И. Лисина и А.И. Сильвестру (1983), в критический период (около 3-х лет) возникает личностное новообразование - «образ Я», обобщающая весь прежний опыт самопознания ребенка. Своеобразие этой возрастной формы самосознания состоит в том, что она носит опосредованный (достижениями в деятельности) характер и осуществляется в форме развернутой во вне оценки своего достижения и сопоставлении своей оценки с оценкой окружающих. Конкретная самооценка, опирающаяся на реальные результаты деятельности, начинает приобретать черты реалистичности.

По мнению Л.И. Божович (1978), на основании «системы я» у дошкольника формируется самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть хорошим. Расширяющийся опыт общения с окружающими ставит перед ребенком задачу поиска лиц, способных поддержать привычную модальность самоощущения, ребенок активно выражает свои предпочтения в отношениях с окружающими. В тех случаях, когда он не находит необходимого отклика, у ребенка складывается заниженная самооценка, определяющая малую инициативу и

самостоятельность при исследовании нового, плохую социальную адаптацию, робость, застенчивость в контактах со сверстниками и малознакомыми людьми (Божович, 1978).

Яркой отличительной особенностью самосознания детей дошкольного возраста является близость реального и идеального Я. Такое соотношение «двух Я» представляется наиболее благоприятным для актуализации одной из важнейших потребностей личности – потребности в саморазвитии, совершенствовании, которая, собственно, и составляет базис целеполагания. Наличие у ребенка «позиции близости двух Я» свидетельствует о его уверенности в себе, уверенности в том, что он хороший, любимый (О.А. Белобрыкина, 2001). Именно этим определяется характерная для дошкольников «очарованность собой» (Г. Крайг, 2001) и их завышенная самооценка.

Г.Олпорт (2002) считает, что в период дошкольного детства самосознание ребенка обогащается за счет «расширение Я», т.е. возникновения чувства обладания. Так, рассказывая о себе, старшие дошкольники часто говорят об обладании различными предметами («У меня есть велосипед»).

Кроме того, дети упоминают о своих занятиях: «Я хожу в детский сад», «Я играю в футбол», а также говорят о том, что им довелось пережить и какие отношения у них сложились с окружающими. Согласно П. Миллер (1992), дошкольники, описывая себя, обычно рассказывают о своих семьях. Эта склонность детей характеризовать себя через социальные отношения в дошкольном возрасте возрастает.

Важнейшей ступенью в развитии самопознания в дошкольном возрасте является знание о том, какими нас видят другие люди. По мере того как дети узнают, кто они и что собой представляют и когда они начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных

знаний когнитивную теорию себя, помогающий им интегрировать свое поведение.

В целом, дошкольный возраст характеризуется выраженным интересом к самим себе, активным самопознанием – дети сравнивают себя со сверстниками, обнаруживая различия в росте, цвете волос, происхождении, симпатиях и антипатиях (Г. Крайг, 2001). Благодаря этому их самооценка приобретает сравнительный характер.

В результате активной работы самопознания к 6–7 годам возникает обобщенное переживание собственного «Я» ребенка, в котором аффективный и когнитивный компоненты образа самого себя уже относительно хорошо уравновешены.

Младший школьный возраст является критическим для развития самооценки, поскольку именно в этот период происходит интенсивное развитие ее когнитивного компонента и связанных с ним рефлексивных новообразований.

Поступление в школу является важным обстоятельством в жизни ребенка младшего школьного возраста и открывает возможность для реализации себя в новой для него, учебной деятельности.

Л.И. Божович (1995) отмечает, младший школьный возраст является периодом, который связан с интенсивным развитием всех качеств личности. Данный этап связан с началом социального и личностного развитие ребенка, обуславливая его адаптацию в жизнь общества. Младший школьник получает определенный социальный статус, у него изменяются интересы и ценности [9, С. 101].

Младший школьный возраст имеет ряд специфических признаков. Данные специфические возрастные особенности связаны с погружением ребенка в первый период обучения. При обучении в начальной школе ребенок научается использовать специальные психофизические и

психические действия. Данные психические действия позволят ему усвоить навыки, которые будут обслуживать письмо, чтение, рисование, физкультурные занятия, ручной труд и др. виды учебной деятельности. При благоприятных условиях обучения и нормальном уровне умственного развития ребенка в процессе освоения учебной деятельности у ребенка разовьются предпосылки к формированию теоретического сознания и самосознания как основы самооценки.

Западные исследователи усматривают первопричины качественного преобразования самооценки детей этого возраста в усложнении социальных связей – расширении круга общения, эмансипации от родителей, появлении фигуры учителя со всеми характерными атрибутами системы взаимоотношений «Учитель – Ученик» (Э. Бернс, 1986). По мнению С. Хартер(1998), названные факторы способствуют формированию «проясняющей Я-концепции, которая снабжает детей фильтром, сквозь который они оценивают свое социальное поведение и социальное поведение окружающих» [17; с.508].

Отечественные авторы (Б.Г. Ананьев, 1980; А.В. Захарова, 1983; А.И.Липкина,1986; С.Л. Рубинштейн, 1998 и др.), рассматривая развитие сферы самосознания, опираются на методологический принцип «единства сознания и деятельности». Исходя из этого принципа, развитие самооценки в младшем школьном возрасте анализируется в контексте включения ребенка в учебную деятельность. Как известно, в процессе обучения ребенок овладевает понятийными формами мышления и значительно продвигается в интеллектуальном отношении. Именно поэтому в начальной школе создаются благоприятные условия для интенсивного развития самосознания ребенка через становление когнитивного компонента, интеллектуализацию отношения к себе.

Благодаря развитию когнитивного компонента изменяется структура самооценки: возникает относительная независимость частных самооценок от общей – связь становится избирательнее вследствие повышения удельного веса значимых для личности самооценок. И. И. Чеснокова (1982) подчеркивает, что благодаря развитию когнитивного компонента, через синтез частных самооценок вырабатывается единая самооценка, в которой отражается понимаемая личностью ее собственная сущность. За счет включения новых понятий и категорий обогащается и само содержание самооценки (А.В.Захарова, 1986; И.И. Чеснокова, 1982).

Важным новообразованием младшего школьного возраста является формирование представления у ребенка о том, каким он хотел бы быть, то есть формирование «идеального Я». По мнению Г.А. Цукерман и Е.З. Басиной(1993), это принципиальный момент в жизни человека, поскольку именно тогда начинается «самостроительство» личности, построение ее отношений с собой» [47; С.126].

Помимо учебной деятельности исследователи выделяют следующие области, достижения в которых являются наиболее значимыми при формировании самооценки детей этого возраста:

Общение со сверстниками по сведениям Г. Крайг (2000) В младшем школьном возрасте значительно повышается субъективная значимость отношений со сверстниками - они начинают выступать для ребенка как значимая группа.

Спортивные достижения в младшем школьном возрасте большое значение приобретают двигательный контроль и дифференциация действий. Для многих детей проблемой телесного развития становится формирование систем скоординированных движений, направленных на достижение результата. Моторно-неловкие дети, задевающие за все углы, не умеющие прыгать, бегать и играть в подвижные игры, нередко просто исключаются

сверстниками из соревнований. Как подчеркивает А.Е. Личко (1977), такое положение имеет отдаленные последствия. У тех подростков, которые в детстве были неловкими, которым плохо давался спорт и все ручные навыки, в дальнейшем обнаруживаются робость, мнительность, нерешительность, т.е. заниженная самооценка.

По мнению В.В. Столина (1983), среди четырех источников социальной поддержки: родители, учителя, одноклассники, близкие друзья – *родительская поддержка* наиболее полно влияет на самооценку школьника.

Важнейшую роль в формировании самооценки учащихся младшего школьного возраста выполняет непосредственно оценка учителя. Такие ученые, как Б.Г. Ананьев (1948), Л.И. Божович (1968), А.И. Липкина (1975) указывают о необходимости учитывать мотивы детей к педагогической оценке их поступков.

Авторы раскрывают трудность отношений ребят к педагогической оценке и переживаний, вызванных ею, а также выделяют характер преобразования педагогической оценки, влияющей на степень осознания собственного уровня развития ребенком.

Отмечается необходимость конкретной, определенной педагогической оценки. Даже если это отрицательная, но заслуженная оценка, то она куда более полезна для самооценки, чем «неопределенная оценка». [52, с. 45]

В процессе обучения и воспитания ребенок усваивает определенные нормы и ценности, в следствие чего начинает относиться определенным образом, под воздействием оценочных суждений учителей и сверстников, как к реальным результатам своей деятельности, так и к собственной личности.

С взрослением ребенок уже с большей определенностью распознает свои реальные достижения и то, чего бы он смог достичь, обладая конкретными личностными качествами. Таким образом, благодаря учебно-

воспитательному процессу, у учащихся младшего школьного возраста формируется установка на оценку своих возможностей, что является одним из основных компонентов самооценки.

Самооценка отражает то, как ребенок воспринимает мнение о себе других людей, и его собственную возрастающую активность, направленную на осознание своих действий и личностных качеств. [52, с. 90]

Каждый ребенок относится совершенно по-разному к допускаемым ошибкам. Некоторые, после выполнения какого-либо задания, тщательно его проверяют, в то время как другие сразу же отдают учителю, а третьи намеренно задерживают работу, особенно если это контрольная, боясь выпустить ее из рук. Отношение к допущенным ошибкам, к собственным промахам, недостаткам не только в учении, но и в поведении, выступает важнейшим показателем самооценки личности. [53, с. 56]

Самооценка ребенка отражает как его отношение к уже достигнутому, так и то, каким бы он хотел быть, а также его стремления и надежды. Его самооценка раскрывается в том, как ребенок оценивает не только себя, но и как он относится к чужим достижениям.

Поведение, в условиях обучения в школе от ребенка требуется дисциплина и следование установленным правилам. Уровень развития произвольности, умение следовать правилам выражают новую социальную позицию ребенка, его роль «ученика», и существенным образом влияют на оценку ребенка педагогом.

Основным достижением младшего школьного возраста в области развития образа Я, по мнению С. Хартер (1998), является интеграция представлений ребенка о себе. Ученым отмечается важность практического опыта младшего школьника в разных сферах, который влияет на развитие Я-концепции. Наблюдая свои достижения и неудачи, ребенок может сформировать образ себя как успешного в области одного школьного

предмета, образ себя как «глупого» в области другого предмета и образ себя как хулигана в области отношений с людьми. Такие образы-конструкты интегрируются, что приводит, по мнению Хартер, к возникновению как положительной, так и отрицательной самооценки. Сравнение себя со сверстниками способствует формированию более «сбалансированного» образа Я, включающего знание о своих отрицательных и положительных качествах. Согласно С. Хартер, ребенок использует результаты сравнения себя с другими людьми как барометр собственных качеств, умений и личностной компетентности в целом (Г. Крайг, 2000).

Характеризуя самооценку детей младшего школьного возраста, Отечественные и зарубежные исследователи отмечают следующие особенности:

1. На протяжении младшего школьного возраста растет личностная рефлексия ребенка, выражающаяся в скордированности его знаний о себе, его отношения к себе с реальными фактами поведения, с комплексами свойственных ему личностных качеств; он все более соотносит свою деятельность с деятельностью других (А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко, 1980; А.И. Липкина, 1976).

2. На фоне довольно высокого уровня критичности у детей этого возраста обнаруживается большая уверенность в себе, что свидетельствует о высоком уровне их самооценки (Е.М. Бутовская, 1974).

3. Если в начале школьного обучения ребенок оценивает (в основном - положительно) лишь конкретные результаты своей работы, повторяя внешние оценки, то в дальнейшем самооценка начинает охватывать поведение ребенка в целом, он научается видеть свои неудачи. Вместе с тем, младшие школьники еще не способны оценивать свои возможности.

4. К младшему подростковому возрасту линейное отражение в самооценке ребенка отношения к нему взрослых постепенно

преодолевается, опосредствуется собственным знанием себя, самооценка становится более самостоятельной (С. Хартер, 1983; О.А. Карабанова, 2002 и др.).

5. На протяжении младшего школьного возраста происходит повышение адекватности, критичности и дифференцированности Я-зеркального (самооценка «глазами» социального взрослого) (О.А. Карабанова, 2002).

6. В младшем школьном возрасте самооценка приобретает качества дифференцированности, обоснованности, устойчивости, осознанности (А.В. Захарова, 1983), что говорит о ее переходе в свойство личности.

Многочисленные исследования в области возрастной психологии показали, что именно с развитием качественного нового уровня самосознания связано наличие широкого спектра психологических проблем, как внутриличностных, так и межличностных, которые сопровождают жизнь младшего школьника и отражают его противоречивые взаимоотношения с самим собой и окружающим миром.

Формирование самосознания, самооценки тесно связано с возрастными особенностями становления личности. Так, А.М. Прихожан, Н.И. Гуткина (1987) отмечают, что с возрастом увеличиваются объем и адекватность оцениваемых признаков; расширяется круг используемых категорий и понятий; снижается категоричность суждений и появляется большая гибкость и разносторонность; в физическом облике другого человека, его одежде, причёске начинают отмечаться признаки, отражающие характер, своеобразие, индивидуальность, неповторимость.

[76]

Потребность разобраться и оценить качества собственной личности создает у школьников повышенную чувствительность к оценке окружающих.

А так как представление о себе у них ещё не сложилось и подростки колеблются в самооценке, то они очень остро воспринимают и переживают мнение о себе других людей.

1.3. Современное состояние изучения проблемы самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

И.С. Кон (1981) приводит данные о том, что ученые всерьез стали заниматься проблемой изучения самооценки с 1960-х годов, когда в результате обследования пяти тысяч 15–18-летних американских школьников выяснилось, что большинство их личностных качеств связано с самоуважением и с самооценкой. Многолетнее изучение феномена самооценки привело к пониманию высокой сложности структуры этого явления, что побудило исследователей сосредоточить внимание на частных, локальных самооценках, касающихся отдельных сфер жизнедеятельности. [43]

Периодом возникновения сознательного «Я» издавна считается школьный возраст. Л.С. Выготский (1984) уточнил, что речь идёт не об «открытии» чего-то ранее существовавшего, но неизвестного ребёнку, а о формировании интегративного самосознания. По мнению учёного, этот процесс составляет квинтэссенцию и одно из главных новообразований данного возраста. Наиболее важным отличительным признаком этого периода являются фундаментальные изменения, связанные с переструктурированием самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления школьника как личности.

С.Л. Рубинштейн (2002), характеризуя процесс развития самосознания у младших школьников, проводит его через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке. В процессе развития самосознания центр внимания школьников все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт – к характеру в целом. С этим связаны осознание – иногда преувеличенное – своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне. [84]

Очевидные изменения в содержательной стороне самооценки школьников также отмечает в своих работах И.С. Кона (1978). «Именно в этот период, достаточно краткий по своей продолжительности, наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей Я-концепции. Школьники при оценке себя уже способны охватить почти все стороны собственной личности, совершенствуются также и их суждения относительно своих недостатков». [44]

И.С. Кон (1981), Эриксон Э. (1996) Е.С. Шульштейн и др. отмечают влияние социальной и культурной среды, в которой происходит личностное развитие современных детей, выделяют факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование самооценки школьников:

1) сопоставление образа «реального Я» с образом «идеального Я», то есть представление о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения, «реального Я» с «идеальным Я» считается важным показателем психического здоровья. Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ «Я»,

тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка по всей вероятности будет низкой;

2) идентификация социальных реакций на данного индивида. Другими словами человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению оценивают другие;

3) индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества.

4) семейное воспитание. [44]

В.В. Столин (1983) выделяет несколько источников формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности:

- оценка других людей, социальное принятие;
- круг значимых других или референтная группа;
- актуальное сравнение с другими;
- сравнение реального и идеального Я;
- измерение результатов своей деятельности;
- физические особенности и внешность,
- школьная успеваемость и др. [92]

По мнению Бернса Р.(2003), под термином «значимые другие» понимаются люди, которые важны или значимы для ребенка вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь, их мнение имеет большой вес. Уровень воздействия значимых других на индивида зависит от степени их участия в его жизни, близости

отношений, социальной поддержки, которую они оказывают, а также от власти и авторитета, которыми они пользуются у окружающих. [13]

Неоднократно доказанная теория «зеркального Я» Ч. Кули о позитивном отношении значимых других как одной из основных детерминант уровня самооценки справедлива и для самооценки подростков [91].

Опираясь на выводы исследований Розенберга, Куперсмита и Бахмана, направленных на установление зависимости между формированием Я-концепции и взаимодействием внутри семьи, Бернс Р. (1986) исследовал степень влияния, контроля и поддержки со стороны родителей на самооценку школьников. В результате исследователь сделал вывод, что оба эти фактора, как общее выражение заинтересованности родителей в ребенке, положительно влияют на его самооценку. [13]

А.Г. Спиркин (1972) выявил при этом, что поддержка семьи и принятие ребенка и его устремлений родителями в наибольшей степени влияют на уровень его общей самооценки, а школьные успехи и некоторые факторы, связанные с учителями (например, когнитивно-эмоциональное принятие учителем школьника), значимы лишь для самооценки способностей. [91]

В исследованиях Ю.Н. Максимовой (2002), также отмечается, что теплое, внимательное отношение родителей является основным условием формирования и дальнейшего подкрепления положительной самооценки учащихся. Жесткое, негативное отношение родителей имеет обратное действие: такие дети, как правило, сфокусированы на неудачах, они боятся рисковать, избегают участия в соревнованиях, кроме того, им присущи такие черты характера, как агрессия и грубость, а также высокий уровень тревожности. [62]

Кроме непосредственного влияния родительской оценки и их эмоционального отношения к ребенку, как считает И.И. Чеснокова (1977),

большое значение для формирования самоотношения имеет стиль общения в семье. Так, два выделенных вида стиля общения, «симметричный» и «асимметричный», различным образом влияют на самооценку в детском возрасте.

Симметричный стиль предполагает общение членов семьи, основанное на партнерских началах. Такое общение способствует формированию у ребенка системы собственных критериев самооценивания, поскольку самоуважение подростка поддерживается не только уважительным отношением родителей, но также оценкой эффективности его деятельности. В дальнейшем это является фактором, способствующим эмансипации самооценки ребёнка.

Асимметричный же стиль общения в семье предполагает ограничение участия ребенка в подготовке и принятии решений, что ведет в дальнейшем к формированию у него неблагоприятного самоотношения и образа Я. [95]

При этом необходимо отметить, что формирование самоотношения школьника определяется не столько реальной родительской оценкой и отношением, сколько тем, как ребёнок субъективно отражает и переживает родительское отношение и свое место в семье, т. е. ожидаемой оценкой.

По мнению Л.И. Божович (1997) «Специфическим новообразованием школьника является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Смысл этой отстройки состоит в том, что родительская точка зрения начинает восприниматься лишь как некоторая возможная точка зрения на «себя». [16, с.43]

Реан А.А. (2001) отмечает: «Влияние родителей постепенно становится более косвенным. Если благодаря родителям ребёнок уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, его шансы на

идентификацию, т.е. на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются». [82]

А.А. Реан (2001) утверждает, что формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. **Социум** в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особое место. [82]

Психическое развитие *детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей* – в детских домах, школах-интернатах в настоящее время является очень острой и актуальной проблемой. Дети, воспитывающиеся вне семьи, имеют свои психологические особенности, отличающие их от детей из семьи, как это отражено в целом ряде исследований: И.В. Дубровина (2007), В.С. Мухина (2002), А.М. Прихожан (1987), Н.Н. Толстых (2007), М.И. Лисина (1979) и др.

Ребёнок, который растёт и воспитывается не в своей семье, всегда нежелательное противоестественное явление. В современных условиях при низком уровне материнской обеспеченности большинства слоёв нашего общества в детские дома, приюты и интернаты постоянно поступают дети, переходящие на попечение государства по воле их родителей. Среди воспитанников детских домов преобладают дети из семей, где родители лишены родительских прав. это свидетельствует о низком нравственном уровне многих тысяч матерей и отцов, которые отказали своим детям в заботе и тепле.

В условиях детского дома на трудности, обусловленные возрастными изменениями накладываются серьёзные последствия родительской и эмоциональной депривации, потребности в родительской любви, что делает

этот период временем наибольшей психологической депрессивности и нарушений «Я» - концепции и самооценки подростков, оставшихся без попечения родителей.

Развитие самооценки ученые рассматривают в качестве одного из основных структурных звеньев самосознания. Трудности в развитии самооценки младшего школьника могут выступить источником причин его неудовлетворенности собой, отсутствия самоуважения, неконструктивных, конфликтных отношений с окружающими и последующей низкой социальной адаптации и социализации в обществе.

Развитие детей, воспитывающихся с раннего возраста в интернатных учреждениях и детских домах, существенно отличается своеобразием личностных, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых и познавательных сфер. В условиях материнской депривации не только задерживается, но и изменяется формирование высших психических функций ребёнка, развитие его личности, самооценки, коммуникативных навыков и умений.

Дети, воспитывающиеся в детских домах, по своему психическому развитию, как правило, отстают от ровесников, растущих в семье. Темп развития этих детей замедлен. Их психическое и физическое здоровье имеет ряд негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях развития.

Общение воспитанников детских домов со взрослыми и друг с другом, содержание и формы взаимоотношений, сложившиеся в детском доме, во многом определяют особенности формирования одного из центральных образований личности – образа «Я» ребёнка, его отношение к себе и представление о себе. Поэтому изучение самооценки младших

школьников, воспитывающихся в условиях детских домов, является важным и необходимым для понимания проблем и особенностей поведения каждого ребёнка, его внутренних движущих сил развития, для осуществления индивидуального подхода к ребёнку в процессе его воспитания и обучения, для формирования положительной «Я» концепции.

Отношения с окружающими – наиболее важная сторона жизни школьников. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания.

Важно учитывать, подчеркивают А.В. Быков (2003), Т.И. Шульга (2001), что в детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не властен предпочесть какую-либо другую группу, что доступно любому ученику обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а типу родственных, как между братьями и сестрами. [20]

Ребенок в детском доме должен адаптироваться к большому числу сверстников. По мнению М.И. Лисиной (1979), постоянное пребывание в коллективе создает напряжение, тревожность, иногда вызывает агрессию. Здесь нет помещения, где бы ребенок мог побыть один, отдохнуть от постоянной толпы, проанализировать свои поступки. Без внутреннего самососредоточения у него формируется определенный стандартный социальный тип личности, отсутствует ценностное отношение к себе. [59]

Важно также отметить, указывает А.М. Прихожан (2005), что полноценные, эмоционально насыщенные контакты не формируются у воспитанников детского дома и тогда, когда дело касается их родных

братьев и сестер. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т.е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно решать конфликт. [75]

М.И. Лисина (1978) также пишет, что школьники, находящиеся в условиях детского дома, напряженны со взрослыми, демонстрируют потребительское к ним отношение, постоянно требуют решения своих проблем. Это объясняется тем, что их нормальные отношения с первыми в их жизни взрослыми были нарушены. Вместе с тем младшие школьники стремятся быть послушными, дисциплинированными, стараются угодить взрослым. Это вызвано потребностью признания их взрослыми. [59]

Обеднение среды, как показали результаты исследований Е.Г. Алексеенковой (2009), приводит к сенсорной депривации, уменьшение коммуникаций с окружающими – к социальной депривации, уплощение эмоционального тона при взаимодействии с персоналом – к эмоциональной депривации, жесткая формальная организация среды детского дома – к когнитивной депривации. [2]

По мнению А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых (2005), «школьник, воспитывающийся вне семьи, лишен безусловной любви, поэтому для него характерно простое, одномерное, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке. Серьезным следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является также отсутствие у него чувства уверенности в себе, что, возникнув на ранних стадиях онтогенеза, становится устойчивой характеристикой личности воспитанника детского дома». [75]

В «образе Я» это, в частности, ярко проявляется в том, что если школьники открыто выражают свое стремление к самостоятельности, протест против опеки и контроля, то в интернате в качестве ценности выделяется прямо противоположное – признание необходимости контроля

над собой. Начиная с самого раннего возраста развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников домов ребенка и детских домов не просто отстает, но имеет качественно иную форму, развивается по другому типу. [25]

У ребенка возникает, прежде всего, ощущение отторгнутости, заброшенности (которое может не соответствовать реальности), образующее затем основу негативной Я – концепции. Это в свою очередь приводит к возникновению напряженности в отношениях с людьми и к уже вполне реальному неприятию индивида. В ходе такого взаимодействия усиливается негативный характер негативного отношения, как к самому себе, так и к другим людям. [25]

Во всех отечественных исследованиях описывается особый тип личности, характерный для ребенка детского дома. А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых (2005) указывают на недоразвитие внутренних механизмов активного, инициативного и свободного поведения, преобладание зависимого, реактивного поведения детей из сиротских учреждений. Недоразвитие механизмов саморегуляции компенсируется формированием различного рода «защитных реакций». Так, вместо творческого мышления развивается шаблонное, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к излишне бурному эмоциональному реагированию, обиде. [75]

Многие исследователи связывают заниженную самооценку с еще более негативными формами поведения, а именно, девиантным поведением. Отклоняющееся поведение является распространенной для детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа. Эрик Фромм рассматривает девиантное поведение как одну из стратегий, которую используют люди, чтобы и преодолеть чувство собственной незначимости.

«Следуя этой тенденции, человек пытается преодолеть чувство неполноценности, унижая или покаяя других». [82]

Обширные исследования в этой области были проделаны Говардом Кэпленом. На основе обобщения литературных научных данных и собственного 10-летнего исследования 9300 семиклассников он пришел к выводу, что пониженное самоуважение положительно коррелирует едва ли не со всеми видами, так называемого девиантного, отклоняющегося от нормы поведения: нечестностью, членством в преступных группах и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением, попытками самоубийства и различными психическими расстройствами». [82]

Заниженная самооценка в последующем компенсируется девиантным поведением лишь постольку, поскольку такое поведение принято в соответствующей субкультуре, в случае же смены субкультуры оно теряет смысл». [99] Однако, избавление человека от какой-то формы девиантного поведения без устранения основания проблемы – заниженной самооценки – невозможно. Попытка освобождения человека от различных форм защиты и маскировки без преодоления основной причины – заниженной самооценки – приведет к неудаче. [99]

Результаты современных исследований психического развития детей, воспитывающихся без родительского попечения (И.В. Дубровина, А.Г. Ружская, Н.Ю. Синягина, Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, С.Г. Косарецкий, и др.), свидетельствуют о дисгармоничности их интеллектуальной сферы, неразвитости произвольных форм поведения, повышенной конфликтности, агрессивности, склонности к формированию зависимого поведения. [99]

В силу возрастных особенностей повышенная тревожность, по мнению Е.Г. Алексеенковой (2009) характерна для психики детей, воспитывающихся без попечения родителей. Возрастаение тревожности связано с переживанием

эмоционального дискомфорта, ожиданием неблагополучия, предчувствием грядущей опасности. У сирот и подростков, оставшихся без родительского попечения, тревожность усиливается факторами депривации (материнской, эмоциональной, социальной), психологической травмы разлуки с семьей, недостаточностью развития познавательных процессов. Это может привести к неконструктивным формам поведения, отразиться на психоэмоциональном благополучии школьников и вызвать негативные личностные изменения, сформировать устойчивую заниженную самооценку у детей. Развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников и детских домов не просто отстаёт, но имеет качественно специфическую форму. [2]

Перечисленные особенности общения со взрослыми лишают детей, во-первых, важного для их благополучия переживаний своей нужности и ценности для других, уверенности в себе, лежащей в основе формирования полноценной личности, а во-вторых, переживание ценности другого человека, глубокой привязанности к людям.

Воспитанники детских домов и интернатов менее успешны в решении конфликтов в общении и со взрослыми, и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Чтобы понять причины, как подчеркивает А.Б. Зайцев (2011), по которым возникают описанные особенности поведения у воспитанников детского дома, недостаточно указать на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками, с другой. Необходим качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях детского учреждения. [26]

По мнению А.Б. Зайцева (2011), в семье существует чувство семейного «мы», это та нравственная сила, которая вызывает у ребенка состояние защищенности. Без родительского покровительства у детдомовских ребят стихийно складывается противопоставление «мы» и

«чужие», «они». От «чужих» все обособляются, но и в своей группе ребенок одинок. [26]

Вследствие отсутствия любви и заботы, родительского тепла у детей формируются такие качества, как жестокость, равнодушие, они часто конфликтуют со своими сверстниками, обижают малышей. Отчуждение от людей они считают нормой, отсюда их «право» на нарушение общественных устоев. В школе они отрицательно относятся к одноклассникам из семей. [26]

Исследования А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых (2005) определили, используя тест Розенцвейга, дополненный немецким исследователем У. Раухфлейем, индексы направленности агрессии. В школе они составили – 1,3; в детском доме – 3,2, а при нормальном развитии личности значение этого индекса должно быть близко к 1. Авторы отмечают, что у детей из детского дома «внешнеобвиняющих» реакций в три раза больше, чем «самообвиняющих», что свидетельствует о повышенной агрессивности воспитанников. [76]

Наиболее простое и распространенное психологическое объяснение возникновения агрессии у детей сирот состоит в том, что агрессия есть следствие неудовлетворенности (фрустрированности) потребности в родительской, материнской любви. Некоторые добавляют, что у этих детей не удовлетворены и все другие социальные потребности – в неформальном общении, в самоутверждении, во взрослом как идеале – и именно эта тотальная неудовлетворенность ведет их к агрессивности.

В.С. Мухина (2002) и другие исследователи выделяют два симптомокомплекса у школьников, воспитывающихся в детских домах, – тревога и враждебность по отношению к взрослому. У таких детей наблюдается доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях, неспособность продуктивного, конструктивного разрешения

конфликта, что проявляется в агрессии, неумении признать свою вину, стремлении переложить всю ответственность на окружающих. [66]

Образ взрослого не ассоциируется у ребенка ни с теплом, ни с любовью, и он не ждет от них подобных проявлений. По Эриксону у ребенка в этом случае не образуется необходимое базовое доверие к окружающему миру». В качестве важной причины возникновения агрессивных реакций отмечаются также дефекты в становлении самоидентичности: неустойчивость, спутанность, противоречивость и неопределенность Я – концепции, которая сводится у детей, воспитывающихся без семьи, к зыбкому набору случайных характеристик и может служить как причиной, так и следствием постоянного переживания глубокого эмоционального дискомфорта. [82]

Зависимость от взрослого может выступать в двух формах – положительной, когда ребенок стремится привлечь внимание взрослого, завоевать его любовь выполнением требований, послушным поведением и т.п., и отрицательной, когда внимание взрослого завоевывается плохим поведением, нарочитым невыполнением требований, демонстративным непониманием. Чем старше дети, тем чаще в условиях детского дома мы встречаемся с поисками отрицательной зависимости. [75]

Многие зарубежные ученые подчеркивали губительное и неотразимое негативное действие учреждений на психику детей (Р. Заззо, Р. Спиц, Дж. Боулби и др.). В их исследованиях отмечаются особенности внутренней позиции: слабая ориентированность на будущее, обедненность эмоциональных проявлений, упрощенное содержание образа самого себя, сниженное отношение к себе, пристрастность в отношении к взрослым, сверстникам и предметному миру, импульсивность поведения, ситуативность мышления и поведения. В структуре самосознания воспитанников детского дома принципиально изменяется значимость

самоотношения и отношения других. Отношение других к ребенку-сироте для него более значимо, чем самоотношение. [25]

С одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. А с другой – полная неудовлетворенность этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям, сниженность в этих контактах интимных личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленное на регламентацию поведения, частая сменяемость взрослых, взаимодействующих с детьми, перевод воспитанников из одной группы в другую, из одного детского учреждения в другое. [25]

Опираясь на исследования И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, И.Н. Толстых и других, можно отметить, что для школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, характерно формирование определенного типа личности: отчужденность от мира взрослых; неспособность к планированию своей работы и жизни в целом; инфантилизм и неразвитое индивидуальное сознание; равнодушие к себе и своей судьбе; неразвитый социальный интеллект.

Проблема формирования самооценки приобретает у воспитанников детского дома особую значимость, так как все трудности развития личности вне системы детско-родительских связей усугубляются. Отклонения в развитии самооценки школьника могут выступить в качестве причин его неудовлетворенности собой, отсутствия самоуважения, неконструктивных, конфликтных отношений с окружающими.

Специфический комплекс индивидуально-психологических особенностей воспитанников детского дома, с одной стороны, и фактор «среды обитания» (условия детского дома), с другой, обуславливают развитие особого социального типа личности, что определяет

необходимость своевременного выявления и коррекции отклонений в развитии самооценки у младших школьников, воспитывающихся без попечения родителей.

Выводы по первой главе:

1. Анализ литературы позволил установить, что самооценка – это системное, многоуровневое, многофакторное образование личности, отражающее уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя и частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Самооценка играет огромную роль в становлении личности, поэтому как отечественные, так и зарубежные ученые придают ей особое значение.

2. Самооценка выступает как оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка формируется под влиянием оценок других людей. Ребенок склонен оценивать себя так, как, по его мнению, он оценивается значимыми взрослыми. Адекватная самооценка позволяет ребенку соотносить свои силы с задачами разной трудности и требованиями окружающих. Неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка деформирует внутренний мир личности ребенка и искажает ее мотивационную и эмоционально-волевую сферы, препятствуя его гармоничному развитию.

2. В структуре самооценки выделяют основные три компонента: познавательный (когнитивный) компонент, отражающий рациональное отношение человека к себе; эмоциональный компонент, отражающий

переживаемое отношение к себе; регулятивный компонент, связанный с реализацией самооценки в поведении.

3. На формирование самооценки ребенка большую роль играет оценка окружающих, поскольку анализ собственной деятельности еще малодоступен ребенку. По мере взросления у ребенка большое влияние на формирование самооценки оказывает оценка результатов собственной деятельности.

4. Адекватная самооценка лежит в основе формирования у ребенка уверенности в себе и своих возможностях, является основанием для развития личной полноценности и компетентности. Неадекватная самооценка (как завышенная, так и заниженная), напротив, препятствует раскрытию и реализации возможностей и способностей ребенка, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушений общения и в целом свидетельствует о неблагоприятном развитии личности ребенка.

5. Влияние семьи и родительского отношения на формирование самооценки подростков имеет огромную значимость. По мнению ряда психологов, младший школьник начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние.

6. Исследователи единодушны в описаниях особенностей самооценки школьников, отмечая ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем школьном возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в подростковом возрасте.

7. Самооценка детей из закрытых учреждений существенно отличается от самооценки детей, воспитывающихся в семье, под влиянием социальной ситуации развития у них формируется определенный тип личности. Согласно данным, имеющимся в отечественной психологической науке, младшим

школьникам из детского дома присуща устойчивая заниженная самооценка, неуверенность в себе как устойчивое качество личности, когнитивная упрощенность образа Я, суженность спектра оцениваемых у себя личностных качеств, формирование негативного представления об их оценке окружающими.

8. На основе результатов теоретического анализа литературы по проблеме развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в детском доме, обоснована необходимость диагностики различных параметров самооценки в качестве важнейшего условия своевременного выявления и коррекции отклонений в ее развитии у воспитанников детского дома.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

2.1. Организация модель и методы исследования

В экспериментальном исследовании приняли участие 10 школьников (4 мальчика и 6 девочек) – воспитанники детского дома №1 г. Красноярск (экспериментальная группа), а также 10 учащихся (4 мальчика и 6 девочек), воспитывающихся в условиях семьи и обучающиеся в СОШ №149 г. Красноярск (контрольная группа). Все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, являются учащимися 4-х классов. Возраст испытуемых составил 10–11 лет.

Сведения об учащихся контрольной и экспериментальной групп (школьников, воспитывающихся в условиях семьи и в условиях детского дома) представлены в таблицах 1.1, и 1.2 (Приложение 1).

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены *следующие критерии*:

1. Схожесть показателей возраста (10-11 лет);

2. Обучение в параллели 4-ых классов;

3. Продолжительность пребывания в детском доме (каждый из школьников экспериментальной группы являлся воспитанником детского дома не менее 5 лет).

Экспериментальное изучение особенностей самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;

2. Диагностический;

3. Аналитический.

На подготовительном этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической документации: личных дел медицинских карт, историй развития, психологических характеристик, заключений и протоколов обследования на каждого подростка, принимавшего участие в исследовании.

На диагностическом этапе с целью исследования особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, нами была определена и реализована модель диагностического исследования. Экспериментальное изучение осуществлялось с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов.

В нашей работе мы стремились выявить специфику самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, через непосредственную проекцию внутреннего мира самих детей, что и определили выбор методов исследования.

Диагностический этап реализовывался с помощью таких методов, как:

– наблюдение;

– беседа;

– опрос;

– эксперимент.

Метод наблюдения занимал особое место в процессе исследования. Наблюдение за детьми реализовывалось нами во время уроков, на переменах, во время внеклассных мероприятий, на занятиях школьного психолога. Данный метод применялся с целью получения более точной и полной фиксации фактов, которые позволили более объективно оценить результаты проведенного исследования. Метод наблюдения использовался нами при реализации психодиагностического исследования во время проведения всех психодиагностических методик. Информация, полученная с помощью метода наблюдения, дополнила количественные и качественные результаты экспериментальных методов исследования.

Метод беседы позволил нам установить доверительный контакт с детьми, расположить школьников к дальнейшему исследованию. Вопросы беседы направлены на выявление статуса ребенка, а также на изучение его интересов, умения контактировать со взрослым. Также беседа определяет ориентацию в окружающем мире. Схема беседы представлена в приложении 2.

Преимущественное использование проективных методов обусловлено тем, что они облегчают демонстрацию таких содержаний внутреннего мира ребенка, которые он часто не в состоянии прямо выразить, и позволяет сориентироваться в сложных свойствах личности, неподдающихся точной оценке.

На диагностическом этапе с целью исследования особенностей самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома была определена и реализована программа диагностического исследования.

С целью изучения особенностей самооценки подростков, воспитывающихся в семье и подростков, воспитывающихся в детском доме, нами были отобраны следующие психодиагностические методики:

1. Тест-опросник «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) [73];

2. Проективная рисуночная проба «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) [72].

3. «Методика Дембо-Рубинштейн» (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000) [73];

Тест-опросник «Шкала самоуважения» Розенберга (1965) [73]

Целевой направленностью методики является измерение уровня самоуважения, субъективной оценки человеком себя.

Испытуемому предлагалось определить, насколько он согласен или не согласен с приведенными ниже утверждениями и поставить напротив соответствующую цифру:

4 – полностью согласен;

3 – согласен;

2 – не согласен;

1 – абсолютно не согласен.

Анализ результатов исследования осуществлялся следующим образом: за каждый ответ начислите себе баллы в соответствии с ключом.

Прямые вопросы (самоуважение): 1,3,4,6 7; обратные вопросы (самоуничижение): 2,5,8,9,10 – баллы в них начисляются наоборот: 4=1, 3=2, 2=3, 1=4.

Уровень самоуважения равен сумме баллов. По результатам психодиагностического исследования оценка самоуважения осуществлялась по уровням: низкий, средний, высокий. Для каждого уровня приведена определенная характеристика самоуважения.

Распределение баллов в стены для учащихся 6-10 классов по Тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) представлены в Таблице 3. (Приложение 3).

Проективная рисуночная проба «Мой мир»

С.Т.Посоховой (2007) [72]

Целевой направленностью методики является измерение уровня различных сфер самосознания.

Испытуемому предлагалось на белом листе бумаги нарисовать рисунок на тему «Мой мир», нарисовать мир, какой ему захочется.

Лист бумаги представляет собой модель пространства. Критерии оценивания: конструкты, обобщённо отражающие действительность, пространство листа, количество предметов, выбор цвета и пр.

На аналитическом этапе экспериментального исследования нами были обобщены и проанализированы данные, полученные на предыдущих этапах исследования, и выделены особенности самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома.

Методика Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации

А.М. Прихожан (2000) [73]

Процедура проведения опыта. Испытуемому дается лист бумаги, на котором изображена десятиступенчатая лесенка со схематичным изображением человека на верхней и нижней ступенях этой лестницы.

Материалом для исследования послужил ряд шкал, условно обозначающих проявление качеств личности: здоровье, ум/способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками/умелые руки, внешность, уверенность в себе.

Испытуемым предлагалось на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, то есть уровень развития этих же

качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагался бланк методики, содержащий инструкции и задание.

Мы просили испытуемых оценить себя по следующим четырем шкалам: «Здоровье», «Характер», «Ум» «Учеба». Прежде чем дать инструкции по выполнению задания, было установлено, как испытуемый понимает оцениваемый данной шкалой параметр. С этой целью мы спрашивали, например, как ты понимаешь, что значит «характер»?

Приведем пример инструкций по одной из шкал («Характер»), которые получали ученики перед тем, как оценить себя по каждой шкале.

«Представь, что на этой лесенке стоят все люди мира. На верхней ступени стоят люди с прекрасным характером, а на нижней – с очень плохим характером. Как ты думаешь, где стоишь ты. Отметь, пожалуйста, где бы ты хотел стоять?» Подобная инструкция зачитывается и по остальным шкалам.

«После того как испытуемый отмечал, где, по его мнению, он находится на лестнице сейчас (реальная самооценка) и где бы он хотел находиться (идеальная самооценка), мы проводили беседу. В ходе беседы мы выясняли, какие критерии выделяет ребенок при оценивании себя по данной шкале, как использует свой реальный жизненный опыт (рефлексивность), что нужно сделать, чтобы реальная самооценка стала ближе к идеальной. Например: «Почему ты поставил себя на эту ступеньку? Почему ты не можешь поставить себя выше или ниже? Что должен сделать, каким ты должен стать, чтобы подняться выше?»

Таким образом, в ходе данной методики мы выясняли следующие характеристики самооценки: *высоту* (реальной и идеальной), *расхождение реальной и идеальной самооценок*, *рефлексивность* (умение использовать свой личный опыт при оценивании). Высота самооценки оценивалась по десятибалльной шкале, что соответствовало десяти ступеням лесенки.

Обработка результатов осуществлялась на основании следующих параметров:

1. Завышенная самооценка фиксировалась тогда, когда ребенок после некоторых раздумий и колебаний ставил себя на самую высокую ступеньку, не объясняя, почему он хороший. При такой самооценке ребенок не может или не хочет правильно себя оценить, не замечает своих недостатков. Такая самооценка препятствует контактам и может являться причиной асоциальных реакций ребенка.

2. Адекватная самооценка фиксировалась тогда, когда ребенок, обдумав задание некоторое время, ставит себя в диапазоне 4-ой и 7-ой ступеньки, при этом, объясняет свои действия. Например: «Я хороший, но иногда злюсь или ленюсь». Такая самооценка свидетельствует об уверенности в себе и своих возможностях, может посмотреть она себя со стороны, что является фундаментом для развития личной полноценности и компетентности.

3. Заниженная самооценка фиксировалась тогда, когда ребенок ставил себя на нижние ступеньки, и не объяснял свой выбор, отвечал «не знаю» или ссылаясь на мнение взрослого: «Мама так сказала». Для таких детей, как правило, характерны тревожность, неуверенность в себе.

Авторами были предложены следующие критерии оценки: 1-3 ступенька - низкий уровень самооценки (заниженная); 4-7 ступенька - средний уровень самооценки (правильный); 8-10 ступенька - высокий уровень самооценки (завышенная).

Ответы учащихся оценивались по шести шкалам следующим образом:

Каждый ответ выражался в баллах, (первая, тренировочная – «здоровье» – не учитывалась). Как уже отмечалось ранее, размеры каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получали количественную характеристику (напр., 54 мм = 54 баллам).

По каждой из шести шкал определяли:

а) уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы ("0") до знака "х";

б) высоту самооценки – от "0" до знака "х";

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака "х" до знака "-", если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

Затем рассчитали среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

Норма, реалистический уровень притязаний 60–89 баллов; оптимальный уровень притязаний 75–89; реалистичная (адекватная) самооценка 45–74; оптимальная для личностного развития 60–74; норма расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки 8–22 баллов.

Полученные количественные характеристики (баллы) легли в основу определения у испытуемых уровня притязаний и самооценки: низкий, средний, высокий, очень высокий.

Распределение баллов в стены для учащихся 6–10 классов по «Методике Дембо-Рубинштейн» (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) представлены в Таблице 2 (приложение 2).

Затем начинался этап *экспериментально спровоцированной беседы*. Испытуемому предлагалось объяснить, каких людей он считает самыми уверенными в себе, а каких – самыми неуверенными.

В зависимости от того, где на шкале расположил себя испытуемый, задавался вопрос, почему он выбрал для себя именно такое местоположение, и что мешает ему причислить себя к самым уверенным людям. Кроме того, подлежало обсуждению и само понятие «уверенность в себе». Далее таким же образом с испытуемым обсуждались все шкалы.

Особенной аккуратности требовала шкала ума, где испытуемого просили описать, какими качествами своего ума он недоволен. Вопросы об отметке на шкале характера задавались таким образом, чтобы выяснить, какими чертами своего характера подросток недоволен, какие считает хорошими.

Для уточнения самооценочных представлений подростков им были заданы следующие вопросы: Какие факты подтверждают, что ты действительно занимаешь, то место, которое отвел себе по каждому из качеств? Можешь ли ты достичь того уровня, на котором бы хотел себя видеть? Что препятствует этому? Что тебе для этого нужно?

Данная методика позволяет не только изучить особенности самооценки, но и определить уровень притязаний и вычислить значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой у подростков.

2.2. Особенности самооценки подростков, воспитывающихся в детском доме

Исследование особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома начиналось с подготовительного этапа, на котором происходило знакомство с детьми, первичные ознакомительные беседы. На подготовительном этапе нами широко использовался метод свободной беседы и метод наблюдения.

В процессе наблюдения фиксировались особенности поведения школьников во время занятий и во внеучебное время. Наблюдение осуществлялось также в процессе проведения диагностического исследования, оценивалось, как ребенок выполняет задание, темп выполнения, работоспособность, контактность и т.д.

Также наряду с наблюдением оценивались и словесные методы, где фиксировался процесс общения педагога с детьми, которое сопровождается

речевым общением. Перед индивидуальной диагностикой проводилась беседа с каждым ребенком, с целью установления доверительного контакта. Перечень вопросов представлен в приложении 2. Беседа позволила определить первичное представление об особенностях самооценки ребёнка, его взаимоотношениях с окружающими, общий эмоциональный фон. Дети с удовольствием отвечали на вопросы, связанные с их окружением, с тем, какие игрушки у них есть. Беседа позволила определить, что некоторые дети застенчивы, отвечали на вопросы с задержками, раздумывая некоторое время. В целом, дети шли на контакт и отвечали на вопросы.

По результатам анализа личных дел, нами было отмечено у 40% испытуемых нет родителей, 60% школьников являются социальными сиротами. Также в характеристиках указано на изменения эмоциональной сферы учащихся, данной группы которым свойственна эмоциональная неустойчивость (50%) и злопамятность (20%), снижение произвольной регуляции (60%) и уровня коммуникабельности (30%).

Результаты наблюдения за учащимися показали, что класс не очень дружный, между учащимися часто случаются ссоры. Правила поведения в школе соблюдают не всегда. Школьники, воспитывающиеся в детском доме, составляют отдельную микрогруппу «приходящих», «трудных» учеников. Однако и между собой они не близки, общаются больше в диадах. В детском доме школьники постоянно находятся в ситуации обязательного общения с достаточно узкой группой сверстников, поэтому избирательность для них отходит на второй план, уступая место восприятию контактов со сверстниками как стабильных, неизбежных, таких, которые сам ребёнок по собственной воле изменить не может. Каждый ребёнок, живущий в детском доме, вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. Его контакты с ними поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение.

Замечания и насмешки в их сторону вызывают у них бурные аффективные вспышки с агрессией, драками, стремлением к самоутверждению и доказательству своего физического превосходства.

На занятиях отвлекаются, в связи, с чем переспрашивают учителя. Большинство подростков нарушают дисциплину, не могут контролировать свое поведение, отмечается наличие импульсивных реакций поведения.

Рассмотрим результаты исследования особенностей самооценки у школьников, находящихся в условиях детского дома *по тест-опроснику «Шкала самоуважения» Розенберга (1965)*. Результаты изучения самоуважения представлены в таблице 6.

Таблица 6. Результаты изучения самоуважения по тест-опроснику «Шкала самоуважения» Розенберга (1965)

Уровень самоуважения	ЭГ (n= 10)	КГ (n= 10)
Высокий	20%	50%
Средний	20%	40%
Низкий	60%	10%

Количественная обработка данных, выявила различия в результатах контрольной и экспериментальной групп, с преобладанием низкого самоуважения у школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа). Эти данные свидетельствуют о том, что испытуемые склонны во всем плохом винить себя, видят больше свои недостатки и акцентируют внимание на слабых сторонах своей личности.

Проиллюстрируем полученные результаты изучения самоуважения у школьников по тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» (1965). на рисунке 10 Гистограмме 10.

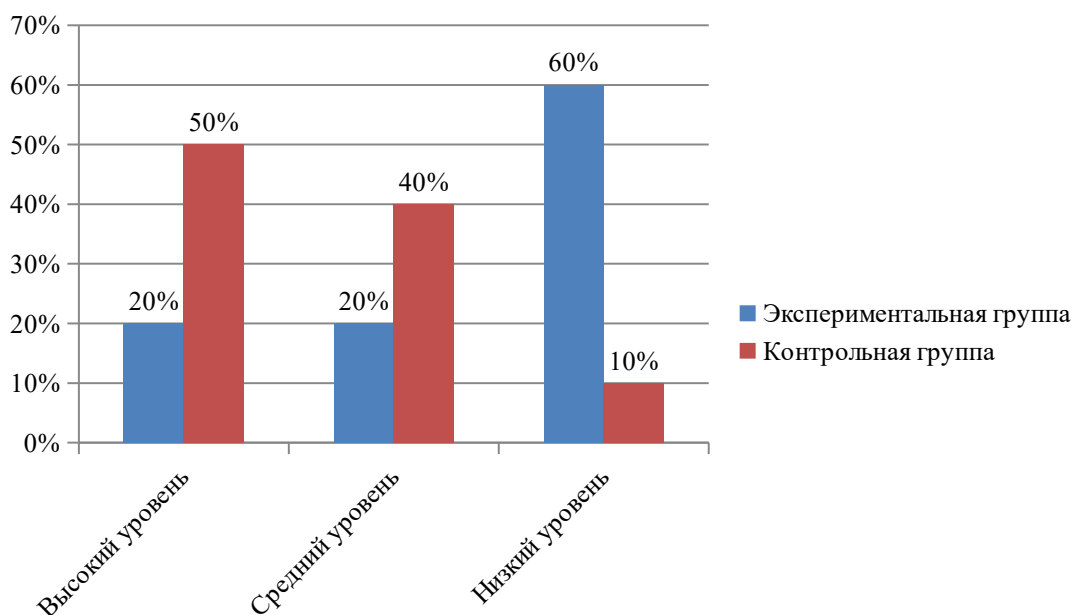


Рисунок 10. Гистограмма 10. Результаты изучения самооужения школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по тест-опроснику «Шкала самооужения» Розенберга (1965).

Анализ результатов теста показал, что 60% школьников, находящихся в условиях детского дома, и всего 10%, воспитывающихся в семье, имеют низкий уровень самооужения. Эти школьники склонны во всем плохом винить себя, видят только свои недостатки и акцентируют внимание только на своих слабых сторонах.

По результатам исследования 20% испытуемых экспериментальной группы; 40% детей контрольной группы адекватно оценивают свои достоинства и недостатки, могут согласиться с тем, что бывают не правы, сохраняют уважение к себе при неудачах, но склонны иногда заниматься «самобичеванием».

Высокий уровень самооужения выявлен у 20% школьников, воспитывающихся в условиях детского дома; 50% у школьников,

воспитывающихся в семье. Они уважают себя как личность, делают все для того, чтобы продолжать уважать себя и дальше, умеют извлекать уроки из ошибок и трудных ситуаций. По мнению психологов это норма, к которой стоит стремиться.

Показатели самоуничужения в контрольной группе значимо ниже, чем у испытуемых, воспитывающихся в семье. 20% воспитанников, соглашаясь с «самоуничижительными» утверждениями, соглашались в то же самое время и с утверждениями, относящимися к шкале самоуважения. Другими словами подтвердился вывод о том, что при высоком уровне самоуничужения самоуважение выступает как защитная функция.

Рассмотрим результаты исследования особенностей самооценки у школьников, находящихся в условиях детского дома по **проективной рисуночной пробе «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007)**.

В результате анализа рисуночной пробы «Мой мир» был выделен ряд устойчивых и повторяющихся конструктов, обобщённо отражающих действительность. Полученные рисунки были подвергнуты качественному анализу и классифицированы по ведущей тематике рисунков.

Наибольшее количество рисунков, как в группе школьников, находящихся в условиях детского дома, так и воспитывающихся в семьях, это изображение явлений природы, жизненного пространства: «Солнце», «Небо», «Воздух», «Вода», «Земля» (30%).

На втором месте в обеих группах испытуемых представлены рисунки, отражающие переживание школьника. В ряде рисунков изображена символика (дорога, космос). Некоторые рисунки отражают категоричность мышления, напряженность психоэмоционального состояния «день-ночь», «ад-рай», «добро-зло» (25%). .

На третьем месте в рисунки, в которых присутствуют изображения школьной субкультуры (экстремальные виды спорта, бунтарская музыка, элементы молодежного бунта, драки, борьба, мечи и пр.) (20%).

В рисунках испытуемых присутствуют образы романтических отношений (сердечки, цветы, пара, держащаяся за руки), которые «встраиваются» авторами рисунков в сюжет, связанный с отдыхом за границей, соединяются с образами пляжа, дорогого автомобиля. Эти образы в рисунках «Красивая жизнь» (15%).

Спортивная тема сопровождается изображениями традиционных видов спорта, чаще всего футбола (10%). .

Обращает на себя внимание, что школьники, находящиеся в условиях детского дома очень редко изображают других людей на рисунках, зачастую изображения людей (включая автора) отсутствуют. Это говорит о трудности самовыражения в отношениях с близкими людьми, связанные с чувством неполноценности: «Меня здесь не замечают», «Мне трудно найти здесь свое место», «Я не стремлюсь найти здесь свое место», «Меня здесь ничто не волнует».

В 30% рисунков отображена ночь или сумерки, что выражает чувства субъекта, а именно: среда к нему враждебна, его действия должны быть скрыты от посторонних глаз.

Большинство воспитанников неуверенно и тяжело подбирали цвета, что говорит о вероятности наличия личностных нарушений.

Положение рисунка в нижней части (30%) – неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем положении в социуме, в признании, отсутствие тенденции к самоутверждению.

Большое количество предметов (30%): мебели, вещей – недостаточность эмоционального общения.

Пространство листа – это аналог жизненного пространства. Как и в реальной жизни, в плоскости листа каждый человек бессознательно стремится занять собой и продуктами своей деятельности столько места, сколько он, по его мнению, заслуживает. Иными словами, если у него низкая самооценка, то он занимает мало места в реальном мире и, рисуя на листе бумаги, займет лишь небольшую его часть. Это явно прослеживается в 30% рисунков.

Штриховка, выходящая за пределы рисунка, – тенденция к импульсивному ответу на дополнительную стимуляцию. Цвет желтый – сильные признаки враждебности.

В 60% рисунков воспитанники используют неблагоприятные цвета:

- преобладание синего – говорит о тоске и внутреннем напряжении
- преобладание коричневого сигнализирует о наличии дискомфорта
- преобладание черного указывает на отрицательный эмоциональный фон настроения, подавленность, негатив.

Как отмечалось, наибольшее количество рисунков, как в группе школьников, находящихся в условиях детского дома, так и воспитывающихся в семьях, это изображение явлений природы, жизненного пространства.

Однако рисунки с изображением картин природы можно безошибочно разделить на две группы: в одной будут рисунки воспитанников детского дома; в другой – испытуемых, воспитывающихся в семьях, настолько они различаются по содержанию, выбору цветов. Из каждого рисунка «кричит» одиночество, агрессия, страх и пр.

Так, в бурлящем потоке реки нарисован маленький бумажный кораблик; среди гор, карабкающийся по скале маленький альпинист; в потоке водопада разбитое сердечко. Подросток рисует спину уходящего вдаль человека, а впереди, на горе кладбище. В рисунках много шипов, игл, ножей, взрывов и пр.

По анализу рисунков, можно сказать о проявлении у воспитанников признаков одиночества, неуверенности в себе, серьезных внутренних переживаниях и прочих проблемах

Рассмотрим результаты исследования особенностей самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по *методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000)*.

Наибольшие сложности у школьников вызвали задания на оценку своего характера и уверенности в себе. Можно предположить, что данные трудности возникают в силу того, что они еще не могут оценить свой характер, по-разному понимают содержание этого понятия. Оценивая уверенность, многие испытуемые говорили, что уверены в себе вне школы, не уверены в учебной деятельности.

Количественный анализ позволил выделить уровни самооценки у младших школьников, принимавших участие в исследовании. Нами были обозначены:

- низкий,
- средний и
- высокий и
- очень высокий уровни.

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) свидетельствовали о реалистичной (адекватной) самооценке. При этом оптимальным для личностного развития следует признать результат, находящийся в верхней части этого интервала – от 60 до 74 баллов.

Расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки.

За норму здесь принималось расхождение от 8 до 22 баллов, свидетельствующее, что школьник ставит перед собой такие цели, которые он действительно стремится достичь.

Результаты исследования самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) занесены в таблицу 4.

Таблица 4. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000).

Шкалы	Испытуемые											
	Школьники детского дома (n = 10)						Школьники из семьи (n = 10)					
	Завышенная самооценка		Адекватная самооценка		Заниженная самооценка		Завышенная самооценка		Адекватная самооценка		Заниженная самооценка	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Шкала «ум»	1	10	3	30	6	60	3	30	6	60	1	10
Шкала «характер»	1	10	5	50	4	40	2	20	6	60	2	20
Шкала «авторитет у сверстников»	5	50	3	30	2	20	1	10	7	70	2	20
Шкала «умелые руки»	2	20	3	30	5	50	1	10	7	70	2	20
Шкала «внешность»	0	0	2	20	8	80	2	20	7	70	3	30
Шкала уверенность в себе»	2	20	2	20	6	60	3	30	4	40	3	30

С целью изучения особенностей самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, важно проанализировать

самооценку по каждой шкале. Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунках и гистограммах 1–6.

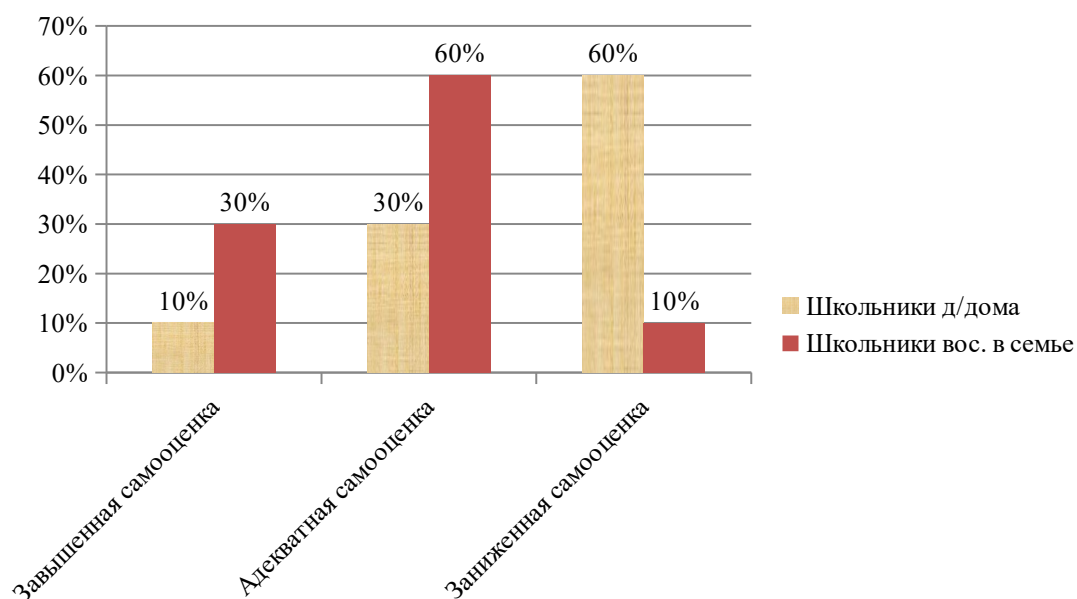


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по Методике Дембо-Рубинштейн, шкала «ум, способности».

Из гистограммы 1 видно, что адекватную оценку своим умственным способностям дают – 30% воспитанников детского дома, и 60% подростков, воспитывающиеся в семье.

Завышенную самооценку демонстрируют 10% экспериментальной группы, 30% школьников контрольной группы переоценивают свои умственные способности.

Заниженную самооценку демонстрируют 60% экспериментальной группы и всего 10% школьников контрольной группы недооценивают свои интеллектуальные способности.

Данные свидетельствует о том, что воспитанники детского дома недооценивают свои интеллектуальные способности. Недооценка своих

умственных способностей школьниками, находящимися в условиях детского дома, свидетельствует об их склонности преувеличивать свои проблемы в учебной деятельности, об отсутствии стремления быть более успешными в учебе и т.д.

Анализ результатов по шкале «ум» показал, что самооценка школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа) и воспитывающихся в семье (контрольная группа) имеет значимые различия, что в свою очередь влияет на их поведение на уроках, на предъявление знаний и препятствует успешности обучения.

Проиллюстрируем результаты изучения самооценки подростков по шкале «характер» в виде гистограммы:

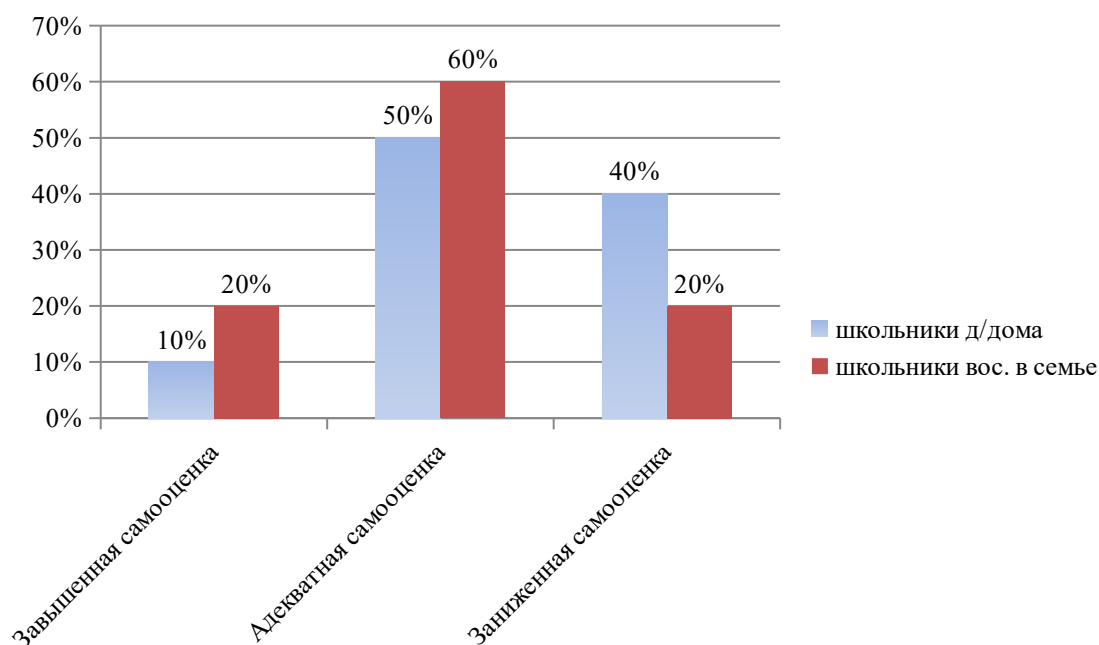


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по Методике Дембо-Рубинштейн, шкала «характер».

Из гистограммы 2 видно, что адекватную оценку своему характеру дают – 50% воспитанников детского дома, и 60% школьников, воспитывающиеся в семье.

Завышенную самооценку демонстрируют 10% экспериментальной группы, 20% школьников контрольной группы переоценивают свой характер

Заниженную самооценку демонстрируют 40% экспериментальной группы и всего 20% младших школьников контрольной группы. Оценка характера, того как ты относишься к себе, к другим людям, к делу, оценка волевых черт очень важна в структуре самооценки.

Анализ результатов по шкале «характер» показал, что самооценка школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа) и воспитывающихся в семье (контрольная группа) имеет различия, что в свою очередь влияет на их поведение, поступки.

Преобладание заниженной самооценки своего характера свидетельствует о том, что испытуемые не знают себя, свои сильные и слабые стороны, поэтому не могут строить программу по самовоспитанию.

Результаты изучения самооценки младших школьников по шкале «авторитет у сверстников» представим в виде гистограммы 3.

Утверждение в среде сверстников – одна из важных задач подросткового возраста. Однако, как показали результаты исследования, механизм рефлексии (осознание того, как ты воспринимаешься сверстниками), у младших школьников еще не сформирован.

Из гистограммы 3 видно, что адекватную оценку своему авторитету у сверстников дают – 30% воспитанников детского дома, и 70% детей, воспитывающиеся в семье.

Завышенную самооценку демонстрируют 50% экспериментальной группы, и всего 10% испытуемых контрольной группы переоценивают свое положение среди сверстников.

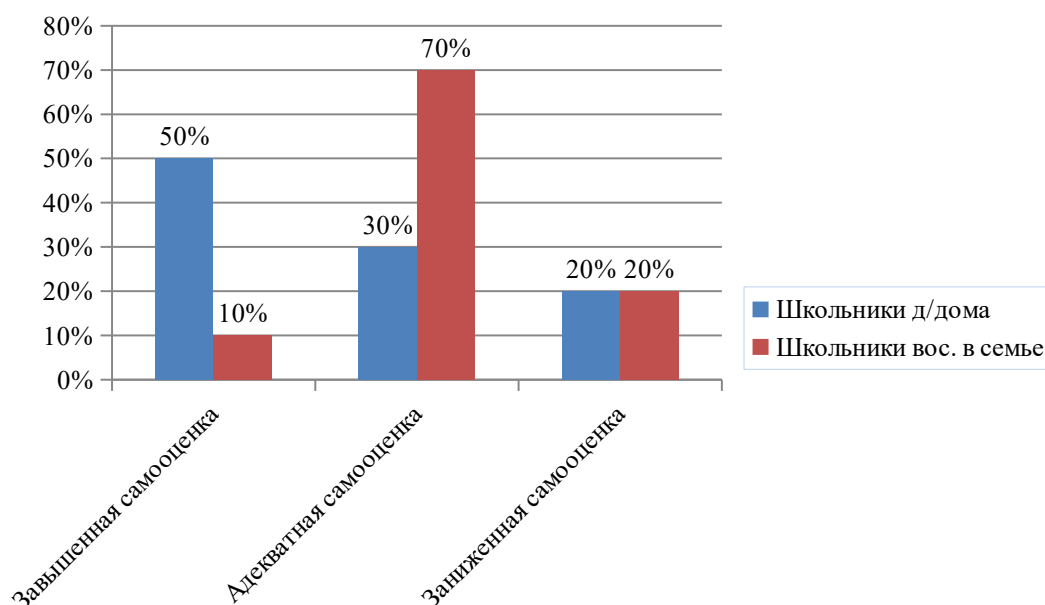


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн, шкала «авторитет у сверстников».

Заниженную самооценку авторитету у сверстников демонстрируют 20% младших школьников экспериментальной группы и 20% контрольной группы.

Таким образом, анализ результатов по шкале «авторитет у сверстников» показал, что самооценка школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа) и воспитывающихся в семье (контрольная группа) также имеет значимые различия, что в свою очередь влияет на их общение со сверстниками.

Результаты сравнительного анализа указывают на имеющуюся разницу в показателях, характеризующих поведение – у воспитанников детского дома по сравнению с семейными детьми, что выражается в усилении конфликтности, агрессивности, вины, а также показателей неуверенности в себе и враждебности к другим.

Проиллюстрируем результаты изучения самооценки школьников по шкале «умелые руки» – способность многое делать своими руками, на рисунке 4, гистограмме 4.

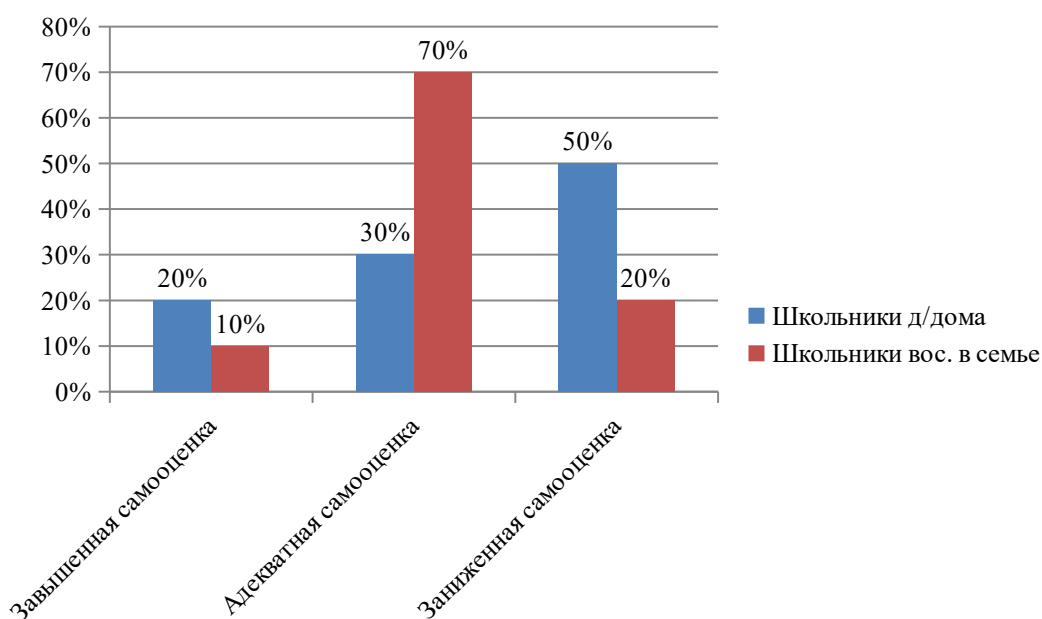


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн, шкала «умелые руки».

Из гистограммы 4 видно, что адекватную оценку своим умениям делать многое своими руками дают – 30% воспитанников детского дома и 60% испытуемых, воспитывающиеся в семье.

Завышенную самооценку демонстрируют 20% экспериментальной группы, 10% школьников контрольной группы переоценивают свои деловые качества.

Заниженная самооценка своих умений выявлена у 50% школьников экспериментальной группы и всего у 20% школьников контрольной группы. Это свидетельствует о проблеме формирования у воспитанников детского дома не только умений и навыков, но и деловых качеств личности: предприимчивости, расчетливости, экономности и пр.

Анализ результатов по шкале «умелые руки» показал, что самооценка школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа) и воспитывающихся в семье (контрольная группа) имеет значимые различия, что в свою очередь влияет на их поведение.

Проиллюстрируем результаты изучения самооценки младших школьников по шкале «внешность» в виде рисунка 5 гистограммы 5.

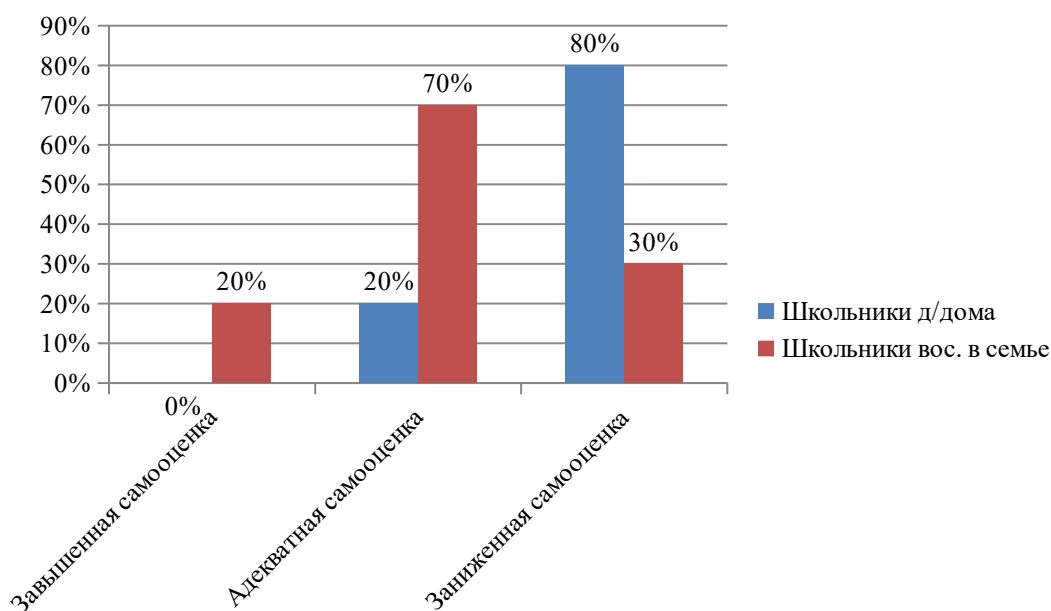


Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн, шкала «внешность».

Внешний облик школьника начинает его сильно волновать, становится важным фактором в его социальном признании, положении в группе сверстников. Результаты исследования показали, что адекватную оценку своей внешности дают всего – 20% воспитанников детского дома, и 70% школьников, воспитывающиеся в семье.

Завышенная самооценка не выявлена у воспитанников детского дома (экспериментальная группа), 20% школьников контрольной группы переоценивают свою внешность.

Заниженную самооценку демонстрируют 80% – экспериментальной группы и 30% – школьников контрольной группы. Это свидетельствует о серьезной проблеме в самооценке внешности воспитанников, которая влияет на формирование у школьника многих важных качеств личности (например, уверенности в себе, жизнерадостности, коммуникабельности).

Анализ результатов по шкале «внешность» показал, что самооценка школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа) и воспитывающихся в семье (контрольная группа) также имеет значимые различия, что, в свою очередь, не может не повлиять на их общение со сверстниками, на их поведение в целом.

Проиллюстрируем результаты изучения самооценки младших школьников по шкале «уверенность в себе» рисунке 6, гистограмме 6.

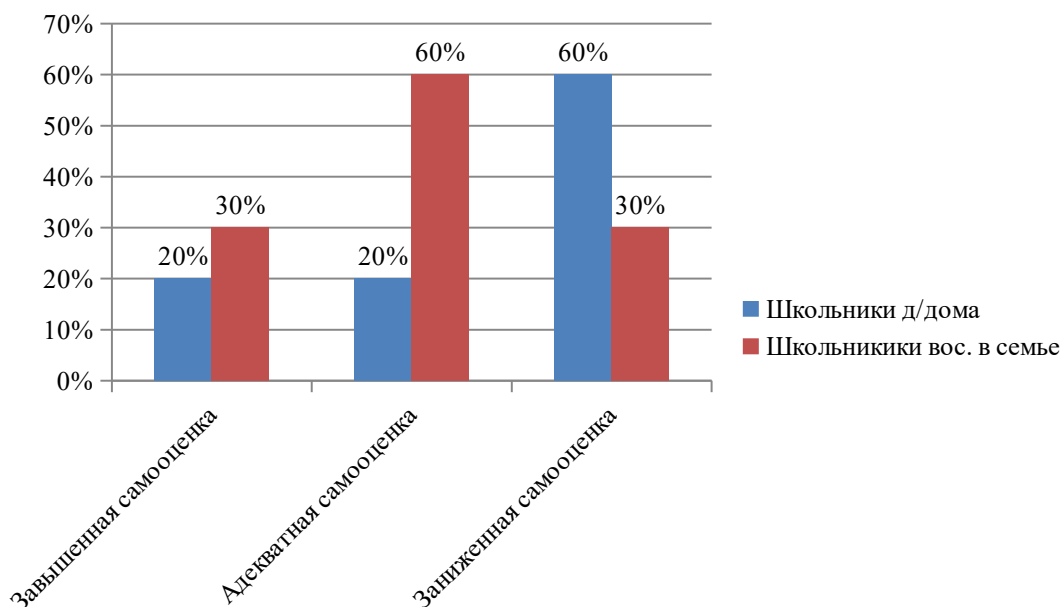


Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты изучения самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн, шкала «уверенность в себе».

Уверенность в себе прямым образом связана с самооценкой. Из гистограммы 6 видно, что «уверенность в себе» адекватно оценили 20% воспитанников детского дома, и 60% школьников, воспитывающиеся в семье.

Как показали результаты исследования, завышенную самооценку демонстрируют 20% экспериментальной группы, и 30% школьников контрольной группы.

Неуверенность в себе как качество личности выявлено у большинства испытуемых – 60%, находящиеся в условиях детского дома и у 30% школьников, воспитывающихся в семье.

Результатов исследования самооценки по шкале «уверенность в себе» свидетельствуют о том, что большинство школьников, находящихся в условиях детского дома, не уверены в своих возможностях и способностях, что в свою очередь, влияет на их общение со взрослыми и сверстниками, в целом определяет их поступки и поведение, влияет на формирование их личности.

Количественная обработка данных исследования, выявила высоко достоверные различия в самооценке испытуемых, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа) и в условиях семейного воспитания (контрольная группа) по каждой шкале, с преобладанием неадекватной, заниженной самооценки у младших школьников, находящихся в условиях детского дома.

Затем была рассчитана *средняя величина* самооценки по всем шести шкалам, средняя величина показателей уровня притязаний и расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки у школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн.

Все результаты представлены в сводной таблице 5.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения особенностей самооценки, уровня притязаний и расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки по методике Дембо-Рубинштейн.

	Испытуемые			
	ЭГ (n= 10)		КГ (n= 10)	
	баллы	%	баллы	%
Самооценка				
Завышенная	110	18,3	120	20
Адекватная	180	30	370	65,5
Заниженная	310	51,7	130	21,5
Уровень притязаний				
Высокий	120	20	240	40
Средний	120	20	300	50
Низкий	360	60	60	10
Расхождение между уровнем притязаний и уровнем самооценки				
Высокий		40		40
Средний (норма)		20		50
Низкий		40		10

Проиллюстрируем полученные результаты исследования уровня самооценки школьников на рисунке 7. гистограмме 7.

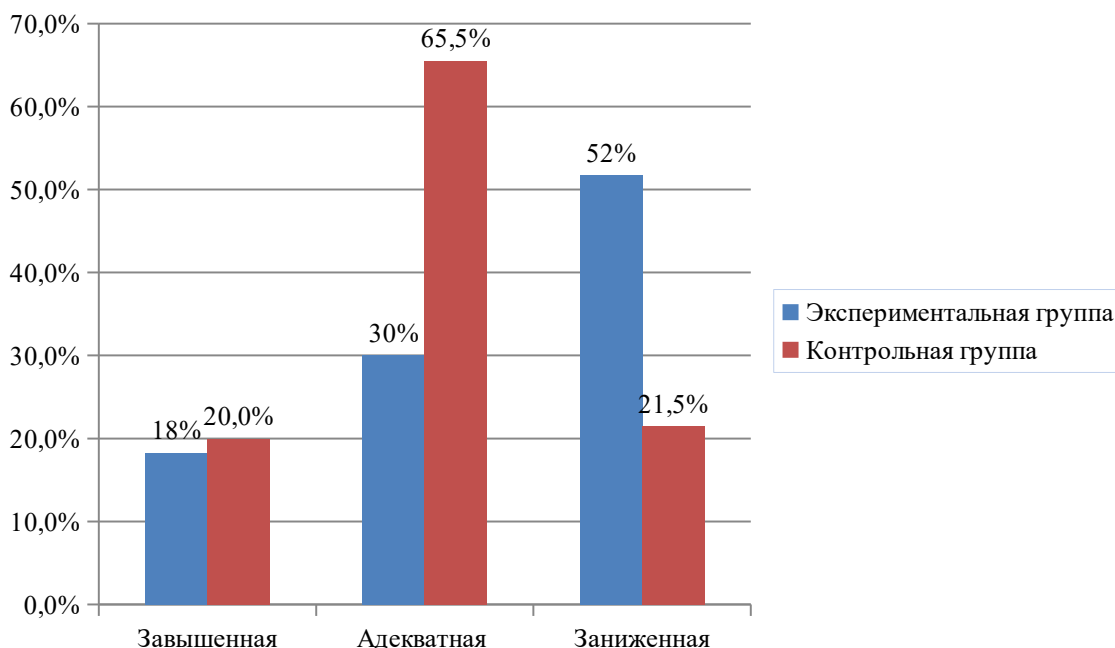


Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты изучения самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан

(2000) у школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания.

Результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) позволяют констатировать преобладание заниженной самооценки у школьников, находящихся в условиях детского дома – 51,7%; в то время как у школьников, воспитывающихся в семье – 21,5%.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования уровня притязаний школьников на рисунке 8. гистограмме 8.

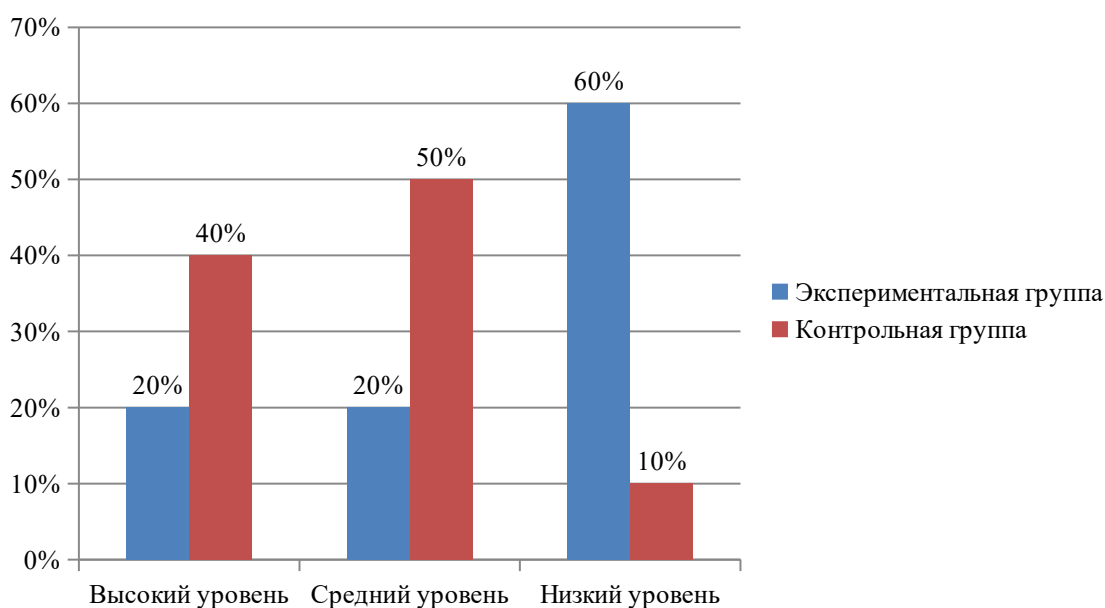


Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты диагностики уровня притязаний школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн.

Результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000), позволяют констатировать низкий уровень притязаний у школьников, находящихся в условиях детского дома – 60%; или слишком высокий – 20%; у школьников, воспитывающихся в семье, низкий уровень притязаний выявлен лишь у 10% испытуемых.

Важно также проанализировать расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки младших школьников. За норму здесь принимается расхождение от 8 до 22 баллов, свидетельствующее о том, что школьник ставит перед собой такие цели, которые он действительно стремится достичь. Притязания в значительной степени основываются на оценке им своих возможностей и служат стимулом личностного развития.

Проиллюстрируем полученные результаты изучения расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки у школьников на рисунке 9. гистограмме 9.

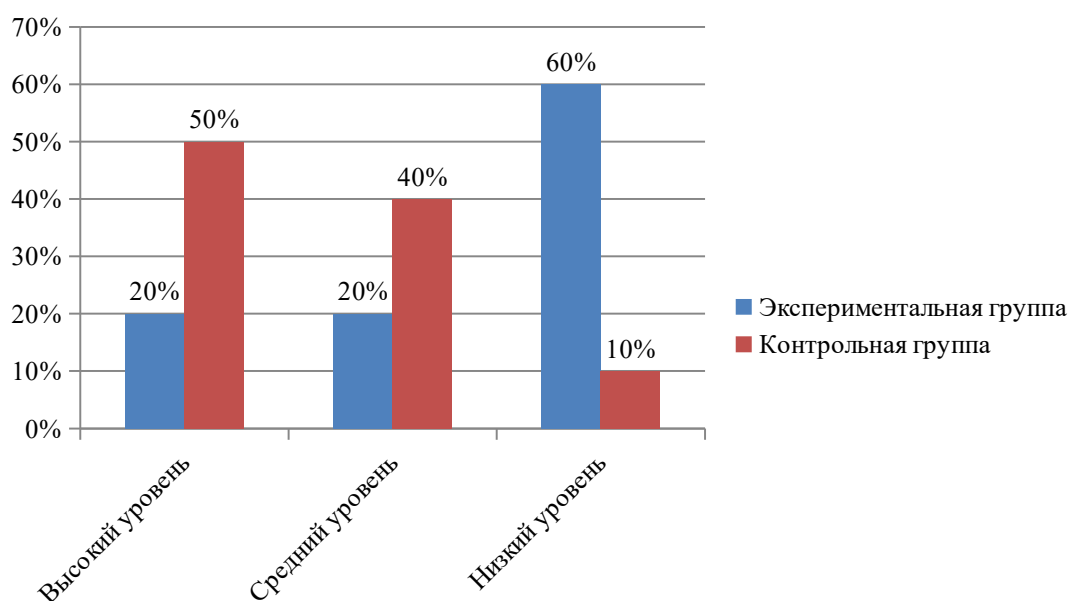


Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты изучения расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн.

Количественная обработка данных, выявила высоко достоверные различия между результатами экспериментальной и контрольной групп, с преобладанием неадекватной, заниженной самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома.

Результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) позволяют констатировать преобладание заниженной самооценки у школьников, находящихся в условиях детского дома (51,7%); у школьников, воспитывающихся в семье (21,5%). Исключение составляет шкала «авторитет у сверстников», где (50%) воспитанников демонстрируют завышенную самооценку; у школьников, воспитывающихся в семье (10%).

Результаты исследования по методике методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000), позволяют констатировать низкий уровень притязаний у школьников, находящихся в условиях детского дома (60%) или слишком высокий (20%); у школьников, воспитывающихся в семье низкий уровень притязаний (10%).

Только у 30% испытуемых, выявлен средний уровень самооценки, по большинству показателей был выявлен адекватный характер соотношения притязаний и реальных представлений о своих возможностях. Однако по многим показателям уровень притязаний данных испытуемых был слишком низким, что, само по себе представляет неблагоприятную тенденцию в развитии самооценки. Большинство испытуемых (70%) отметили самую высокую ступеньку по всем качествам. В это число вошли воспитанники, как с высоким и средним уровнем самооценки, так и с низким. Сочетание низкого уровня самооценки с завышенным уровнем притязаний свидетельствует о конфликтной самооценке, которая может препятствовать личностному развитию младшего школьника.

Анализ результатов исследования указывает, что у большинства младших школьников, воспитывающихся в условиях интерната, наблюдается низкий уровень развития всех структурных компонентов самооценки, и их неадекватность. У детей отсутствует умение оценивать конструктивно и возможности других. Неадекватная самооценка требует к себе особого

внимания и коррекции на ранних этапах ее формирования, чтобы избежать дальнейшего нарушенного развития личности.

Затем начинается этап *экспериментально спровоцированной беседы*.

Для уточнения самооценочных представлений младших школьников им были заданы следующие вопросы: Какие факты подтверждают, что ты действительно занимаешь, то место, которое отвел себе по каждому из качеств? Можешь ли ты достичь того уровня, на котором бы хотел себя видеть? Что препятствует этому? Что тебе для этого нужно?

Ответы воспитанников позволили нам судить о субъективной аргументированности самооценки, которая отражает способы ориентации школьника при обосновании самооценки, формы выражения самооценочных суждений, степень критичности самооценочных представлений.

Анализ полученных ответов показал, что только 30% из них попытались при обосновании самооценок по некоторым из показателей опираться на собственное мнение о своих качествах и проявили способность к обобщению ситуаций.

Остальные воспитанники (70%), аргументируя данную себе оценку, апеллировали к мнению окружающих и опирались на анализ конкретных ситуаций и фактов оценивания. «Да все учителя считают, что я бестолковый», «Все говорят, что я упрямый», «Мне и родители это говорили».

Анализ ответов школьников *экспериментальной группы* на вопросы о саморазвитии, позволил разделить их на три группы:

1. Школьники, выразившие сомнение в необходимости совершенствования (30%). Свои ответы они аргументировали тем, что их позитивных изменений все равно никто не оценит;

2. Школьники, ответившие, что не задумывалась над этими вопросами (30%);

3. Школьники, выразившие уверенность в возможности собственного совершенствования (40%).

Анализ ответов испытуемых *контрольной группы*:

1. Школьники, выразившие сомнение в необходимости совершенствования (20%). Свои ответы они аргументировали тем, что они все понимают, и работают над собой;

2. Школьники, ответившие, что не задумывалась над этими вопросами (20%);

3. Школьники, выразившие уверенность в возможности собственного совершенствования (60%).

В качестве факторов, мешающих самосовершенствованию и необходимых для этого условий, 30% школьников экспериментальной группы назвали внешние обстоятельства. Например, «Воспитатели сами вынуждают меня им лгать», «Я бы мог не ссориться с одноклассниками, если бы они сами меня не провоцировали».

Анализ субъективной аргументированности самооценки показал, что у большинства из них недостаточно развита способность к рефлексивному анализу, являющаяся важнейшим условием критического самоотношения, не сформировано умение осуществлять операции оценивания. Для самооценок испытуемых характерна ориентация на внешние ситуации и оценки, некритичное повторение оценок окружающих, преимущественно взрослых.

Вместе с тем способность критично относиться к своим личностным качествам, деятельности и отношениям является необходимым условием формирования адекватной самооценки.

Таким образом, отклонения в развитии изученных нами параметров самооценки в различном их сочетании и степени выраженности существуют у всех испытуемых экспериментальной группы.

Наиболее неблагоприятными из выявленных вариантов самооценок были:

— сочетание заниженной общей самооценки с недифференцированными, чаще всего неадекватными частными самооценками (20%);

— неадекватно заниженный уровень некоторых из частных самооценок;

— сочетание завышенного, в большинстве случаев нереалистичного уровня притязаний с низкой самооценкой, порождающее симптом «дефицита успеха».

Неадекватность самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, является причиной конфликтов с окружающими, с взрослыми и сверстниками, снижает аффилиативные потребности и затрудняет эффективность общения.

Но причина отмеченных трудностей, прежде всего, в смысловой организации сознания личности, в ее культурном развитии, в присвоении нравственных представлений. Все эти процессы взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга, но социальное развитие и общение, система отношений с людьми является центральным и главным условием развития самооценки младших школьников. Для оказания психолого-педагогической помощи в развитии самооценки детей с ЗПР следует организовать специально направленную коррекцию.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента выявлены значительные отклонения в развитии самооценки в различном их сочетании и степени выраженности у всех испытуемых, воспитывающихся в условиях детского дома.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, нами был проведён констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 10 школьников (4 мальчика и 6 девочек) – воспитанники детского дома №1 г. Красноярска (ЭГ), а также 10 учащихся (4 мальчика и 6 девочек), воспитывающихся в условиях семьи и обучающиеся в СОШ №149 г. Красноярска (КГ). Все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, являются учащимися 4-х классов. Возраст испытуемых составил 10–11 лет.

2. В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: схожесть показателей возраста (10–11 лет.); обучение в параллели 4-ых классов; продолжительность пребывания в детском доме (каждый из школьников экспериментальной группы являлся воспитанником детского дома не менее 5 лет).

3. С целью изучения особенностей самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома нами были отобраны следующие методики: тест-опросник «Шкала самоуважения» Розенберга (1965); проективная рисуночная проба «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007), модифицированный вариант; «Методика Дембо-Рубинштейн» (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000);

4. Результаты изучения особенностей по «Методике Дембо-Рубинштейн» (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) показали, что большинство школьников, воспитывающихся в условиях детского дома (51,7%) имели заниженный уровень самооценки. Наиболее низкие значения были выявлены по следующим шкала: «умелость», «ум», «уверенность в себе».

5. Анализ результатов экспериментально спровоцированной беседы, субъективной аргументированности самооценки школьников показал, что у большинства из них недостаточно развита способность к рефлексивному анализу, что является условием критического отношения к себе. Для самооценок испытуемых характерна ориентация на внешние ситуации и оценки; некритичное повторение оценок окружающих, преимущественно взрослых.

6. Анализ методики – Тест-опросник «Шкала самоуважения» Розенберга (1965) показал, что 60% школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, и всего 10%, воспитывающихся в семье, имеют низкий уровень самоуважения. Эти школьники склонны во всем плохом винить себя, видят только свои недостатки и акцентируют внимание только на своих слабых сторонах.

7. Данные, полученные при анализе Проективной рисуночной пробы «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) свидетельствуют о том, что 65% школьников испытывают стойкие признаки одиночества, неуверенности в себе, серьезных внутренних переживаний.

8. По результатам констатирующего эксперимента были выявлены отклонения в развитии изученных нами параметров самооценки в различном их сочетании и степени выраженности у всех школьников экспериментальной группы. Наиболее неблагоприятными из выявленных вариантов самооценок было сочетание заниженной общей самооценки с недифференцированными, чаще всего неадекватными частными самооценками; неадекватно заниженный уровень некоторых из частных самооценок; сочетание завышенного, в большинстве случаев нереалистичного уровня притязаний с низкой самооценкой, порождающее симптом «дефицита успеха».

9. Реализуемый нами констатирующий эксперимент позволил выявить следующие особенности самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома:

- размытость и неясность содержания образа «Я», недостаточная выраженность представлений о собственных умениях, интересах;
- ориентированность в отношении к себе на оценку окружающих, а не на собственную самооценку;
- приземлённость, бедность ценностей и идеалов, связанность с повседневной жизнью и проблемами ближайшего общения;
- особая внутренняя позиция, выражающаяся в слабой ориентированности на будущее;
- отсутствие стремления к самостоятельности, к ответственности за свои поступки;
- недостаточное внимание к интимно-личностной стороне общения, малая избирательность отношений со сверстниками.

10. Анализ полученных результатов свидетельствует, о необходимости разработки психологической программы развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, с целью их наилучшей социализации и интеграции в условиях современного общества.

Глава III. Психологическая программа развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

3.1. Научно-методологические подходы к развитию самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал необходимость разработки психологической программы развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома. Дети, проживающие в детском доме нуждаются в специально-организованной психологической помощи, обеспечивающей воспитание каждого из них в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Психолог должен разрабатывать и осуществлять развивающие программы, которые компенсировали бы неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали прогрессивному формированию их личности. Психолог должен найти свойственную воспитанию детей вне семьи

качественную специфику, которая бы обеспечивала благоприятное эмоциональное самочувствие и психическое развитие каждого ребёнка.

В отечественной психологии значительный вклад в разработку принципов организации коррекционной работы с детьми внес Л.С. Выготский, создав единую концепцию развития. В своих работах Л. С. Выготский отмечал, что социальное, в частности педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций как в норме, так и в патологии.

Л.С. Выготский (1997) считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста.

На основе работ психологов Р.В. Овчаровой (1996), А.А. Осиповой (2000), Н.Я. Семаго (2000), Н.М. Семаго (2000), Семенович (1998), О.Н. Карабановой (2002), мы изучили принципы и методы организации программ психологического сопровождения развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

Разрабатывая коррекционно-развивающую программу, мы опирались на следующие **принципы**:

При психолого-педагогической коррекции самооценки младших школьников следует опираться на методологическую основу, центром которой выступает система принципов, включающая в себя: *общие принципы*, отражающие своеобразие метода сопровождения и *специфические принципы*, отражающие своеобразие работы по развитию самооценки.

В число общих входят:

1. *Рекомендательный* (не обязательный к исполнению) *характер советов сопровождающего*. Главной идеей сопровождения является положение о необходимой самостоятельности ребенка в решении актуальных проблем для его развития, поэтому логика сопровождения диктует необходимость отказа от «законодательных» решений, все решения центра сопровождения могут носить только рекомендательный характер. Ответственность за принятие решения в отношении проблемы остается за ребенком, его родителями или лицами их замещающими.

2. *Соблюдение приоритета интересов сопровождаемого*. Специалист системы сопровождения должен решить проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

3. *Непрерывный характер сопровождения*. Ребенку обеспечено непрерывное сопровождение на протяжении всех этапов помощи в разрешении проблемы. Специалист прекратит сопровождение только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден.

4. *Комплексный подход к сопровождению развития ребенка*. Необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

К числу специфических относятся:

1. *Создание ситуации неуспеха*. Таковая ситуация, как правило, создается с целью снижения негативного влияния отрицательного лидера в классе, осознания ребенком своих слабых сторон и стремления к совершенствованию.

2. Развитие ребенка происходит *в целостной системе социальных отношений*, в единстве с ними. Ребенок не развивается как отдельно изолированный индивид и независимо от социальной среды, вне общения с окружающими его людьми. Отсюда, объектом развития является целостная система социальных отношений, субъектом которых является ребенок.

3. *Ориентация на ведущий вид деятельности.* При коррекции важно учитывать ведущий вид деятельности ребенка.

Также немаловажным в психологической работе по развитию самооценки младших школьников, проживающих в условиях детского дома, считается *клиент-центрированный подход*, разработанный К. Роджерсом (1994). В данном подходе акцент делается на позитивной природе человека, а именно, на свойственное ему врожденное стремление к самореализации.

По мнению автора, проблемы, возникающие у человека, обуславливаются вытеснением некоторых чувств из поля сознания и искажении оценки собственного опыта. Основой психического здоровья, по К. Роджерсу (1994) является гармоничная структура Я – концепции, соответствие идеального Я реальному, а также стремление личности к самопознанию и самореализации. [74, с. 136]

«Я-реальное» – это представления человека о самом себе в системе, которая формируется на основе опыта, общения человека с другими людьми. «Я-идеальное» – это представление о себе как об идеале, о том, каким бы хотелось стать человеку после реализации своих возможностей.

Степень дискомфорта личности и личностный рост определяется степенью различия между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Степень различия выступает двигателем личностного роста, при условии, что она не велика. Человек, принимающий себя в действительности таким, какой он есть, считается душевно здоровым.

Тревога и нарушение психологической адаптации личности, в одном случае, могут быть результатом несоответствия между реальным я и жизненным опытом, во втором случае, между реальным я и идеальным образом, сложившимся у человека о самом себе. [74, с. 138]

По мнению К. Роджерса (1994), человек обладает тенденцией к самоактуализации, способствующей здоровью и личностному росту. В

процессе психокоррекционных воздействий важно устранить эмоциональные блоки или препятствия на пути самореализации и самоактуализации. Целью психологической коррекции выступает выработка у клиента большого самоуважения, способствующего его личностному росту.

Таким образом, исходя из принципов психолого-педагогической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста содержание психологической программы должно включать в себя три блока:

1. **Диагностический.** Данный блок включает в себя изучение уровня самооценки и степени ее реалистичности.

2. **Развивающий.** Включает в себя направления работы, обеспечивающие реалистичность самооценки.

3. **Психокоррекционный.** Представляет собой направленность на психолого-педагогическую коррекцию самооценки субъектов психологического сопровождения.

Решающими факторами развития самооценки служат отношение окружающих и правильное осознание учащегося младшего школьного возраста особенностей своей деятельности, ее результатов.

Цели и задачи любой программы психологического сопровождения должны быть сформулированы как **система задач трех уровней:**

1) *коррекционного* – исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

2) *профилактического* – предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

3) *развивающего* – оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития. Данный принцип реализовался в особом построении коррекционной работы, где выбранные упражнения были

систематизированы, и предлагались школьникам последовательно в зависимости от степени сложности. Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающей работы.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи. Р.В. Овчарова (2003) подчеркивает: «Эффективная коррекционная программа может быть построена лишь на основе тщательного психологического обследования. В то же время самые точные диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических коррекционных мероприятий». [67]

Согласно данному принципу, началу осуществления коррекционной работы предшествует диагностический этап, диагностика также служит средством контрольных измерений и является инструментом оценки эффективности проведенной работы.

Принцип реализовывался в двух аспектах:

1. Началу осуществления коррекционной работы предшествовал этап комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить, особенности самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, сделаны выводы и на основании этого заключения сформулированы цели и задачи и направления коррекционно-развивающей программы.

2. Реализация программы психологического сопровождения развития самооценки школьников сопровождалась постоянным контролем динамики изменений личности, поведения и деятельности, эмоциональных состояний, чувств и переживаний школьника. Такой контроль позволял вносить необходимые коррективы в методы и средства психологического воздействия на младшего школьника.

При составлении программы психологического сопровождения развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, мы ориентировались на следующие **требования**:

— четко формулировать цели психологической и психокоррекционной работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;

— четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);

— отобрать методики и техники коррекционной работы; определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;

— определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);

— определить длительность каждого коррекционного занятия (от 10–15 мин в начале коррекционной программы до 45–60 мин на заключительном этапе);

— разработать программу психологического сопровождения и определить содержание психокоррекционных и психопрофилактических занятий;

— планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);

— реализовать программу психологического сопровождения (необходимо предусмотреть контроль динамики хода коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу);

— подготовить необходимые материалы и оборудование;

— по завершению психоразвивающих и психокоррекционных мероприятий составить психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Психокоррекционная работа характеризуется богатством содержания и методов воздействия. Основными *методами коррекции* являются: игротерапия, арт-терапия, тренинги, психогимнастика, метод социальной терапии и др.

Особое значение в психологической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста имеют игровые методы. В многочисленных отечественных исследованиях (Л.С. Выготский 1991, А.В. Запорожец 2000, Д.Б. Эльконин 1989 и др.) подчеркивается важная роль игры в воспитании ребенка, отмечается, что игра является эффективным средством формирования его личности, самооценки и развития межличностных взаимодействий.

Игротерапия – способствовала созданию близких отношений между участниками группы, повышению самооценки, снимала напряженность, тревогу, страх перед окружающими, позволяла подросткам проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий. После каждой игры проводилось обсуждение. Участники делились впечатлениями о том, что они чувствовали в той или иной роли, мотивировали свои поступки. В процессе игротерапии подростки учатся объяснять поведение других людей, смотреть на межличностную ситуацию глазами партнёра.

При составлении методических рекомендаций по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, нами были использованы практические материалы, игры и игровые упражнения, предложенные М.А. Панфиловой (2000), И.А. Коневой (2007), Н.В. Самоукиной (1996), У.В. Ульенковой (2005), Л.И. Уманец (1986), О.В. Хухлаевой (2001).

В отечественной психологии развитие детской игры рассматривается с точки зрения деятельностного подхода, в котором динамика и изменения

психологического содержания игры рассматривается как важный фактор смены ведущей деятельности ребенка.

При планировании игровой психокоррекции необходимо ориентироваться на уровень игровой деятельности детей. Как показывают исследования П.Л.Белопольской (1999), Т.П. Павлий (2004) у детей, испытывающих ранний опыт семейной и материнской депривации, наблюдается недоразвитие игровой деятельности, что обусловлено не только эмоционально-волевыми проблемами, а также низким социальным опытом ребенка, отрицательными эмоциями и базовым недоверием к миру.

Наиболее удачными, на наш взгляд, являются **арт-терапевтические методы**, которые позволяют наиболее полно раскрыть не только творческие возможности воспитанников, но и отвлечь от негативных переживаний. Искренность подростков, открытость, спонтанность в выражении собственных чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения представляла для нас большую ценность, нежели эстетическая сторона продукта данной деятельности.

При организации работы, мы опирались на особенности арт-терапевтического подхода.

— Безоценочное восприятие всех работ: в арт-терапии нет «правильного» или «неправильного» и это нужно четко объяснить. Воспитанникам нужно чувствовать себя в безопасности, знать, что создание образов – это способ передачи своего опыта, мыслей и чувств, и что их не будут оценивать.

— Каждый воспитанник делает важный и уникальный вклад. Все работы нужно рассматривать с равным уважением, вне зависимости от профессионализма.

— Условия для рассказа и обсуждения работ воспитанника не должны быть директивными. Нельзя интерпретировать работу воспитанника (это

может делать только сами автор, по желанию), и воспитанников нельзя заставлять раскрывать больше, чем они того желают и т.д.

В групповой арт-терапевтической работе фокусировали внимание, как на личности школьника, так и на группе в целом, это касается направления на сплочение группы, оптимизацию межличностных отношений и повышение коммуникативной компетентности учащихся.

Психологическая работа по коррекции самооценки в младшем школьном возрасте может опираться и на изобразительную деятельность.

Возможности применения **изобразительной деятельности** в качестве коррекционного средства подробно освещены в исследованиях В.С. Мухиной (1995), и других. Изобразительная деятельность также, как и игра, вызывает интерес у детей, способствует развитию интереса, влияет на развитие положительных эмоций. Рисуя, человек спонтанно выражает себя, тем самым, обнаруживая свои проблемы, и одновременно получает возможность отреагировать на них. Эта особенность позволяет использовать рисунок как в диагностических, так и в коррекционных целях. Использование рисования как средства коррекции самооценки лежит в основе метода арттерапии.

С точки зрения гуманистического подхода, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества. А.Н. Леонтьев указывает, что создаваемые ребенком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, обличают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми людьми. Интерес к результатам творчества ребенка повышает самооценку ребенка и степень его самопринятия и самоценности.

Кроме изобразительной деятельности психолого-педагогическая работа по коррекции самооценки часто опирается на использование метода

библиотерапии и, в том числе, **сказок**. В школьном возрасте восприятие сказки также становится деятельностью. А.В. Запорожцем (1996) было выделено специфическое действие для восприятия сказки как деятельности. Это - содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия. Д.Б. Эльконин (1980) подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребенком художественного произведения. Отмечается что сказка помогает ребенку понять себя, свои желания и эмоции. Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы, прививает добро, учит правильному восприятию жизни.

И.Ю. Кулагина (1990) установила, что у большинства младших школьников (69%), испытывающих тревожность под влиянием оценки, дезорганизуется деятельность и снижается ее результативность. По мнению автора, снижению тревожности у детей может способствовать коррекционная направленность обучения в школе. Это способствует предупреждению возникновения чувства страха, неуверенности перед оценочной ситуацией.

В.А. Худик (2004) в своей работе отмечает, что основной задачей психокоррекционной работы по преодолению отклонений в развитии личности у школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, является обучение их адекватным способам общения и поведения, а также формирование и закрепление эффективных механизмов личностно-смысловой регуляции.

В программе Н.П. Слободяник (2004) направленной на формирование эмоциональной стабильности и положительной самооценки у учащихся начальной школы. Вслед за Д. Андерсон, создавшей один из первых вариантов работы по формированию позитивного мышления у учеников начальной школы, Н.П. Слободяник создала модификацию методики,

основная цель которой – оказание помощи детям в адаптации к школе, что подразумевает, в частности развитие эмоциональной регуляции поведения детей, предупреждение и снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе. Методическое и тематическое оснащение программы в полной мере соответствует возможностям и потребностям в развитии детей. В программе планируется разнообразная тематика занятий в широком спектре проблем поведения и навыков адаптивного поведения.

Существующий принцип «сверху - вниз» в коррекционной педагогике, означает формирование смыслов и ценностных представлений, которые в свою очередь станут регуляторами эмоционального поведения (Б.С. Братусь, 1988, Л.С. Выготский 1991, М.И. Лисина 1983, Д.Б. Эльконин 1989 др.).

Указанный подход реализуется в программе В.В.Ветровой (2000) «Уроки психологического здоровья», направленной на развитие личности и деятельности детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста. В центре бесед, развивающих личность и сознание ребенка, находится организация стихийно сложившихся представлений и понятий о себе, других, о жизни и мире, имеющих место в индивидуальном опыте ребенка.

Основная цель *психогимнастики* – преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. Во время занятий психогимнастикой, в основном, использовался бессловесный материал, хотя поощрялось вербальное выражение школьниками своих чувств.

Метод *поведенческого тренинга* был направлен на обучение школьников адекватным формам поведения в проблемных ситуациях.

В процессе групповой тренинговой работы опирались на принципы демократичности:

а) принцип обращения на «ты» между всеми участниками в ходе тренинга;

б) полная свобода школьников во время тренинга: сам ребенок и только он сам принимает решение, участвовать или не участвовать ему в следующем упражнении-испытании или вообще в сессии тренинга;

в) делегирование школьникам права на принятие некоторых групповых решений.

Л. Анн (2004) определяет *социально-психологический тренинг* с детьми как «форму специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- формирование положительной «Я-концепции» [60].

Познание младшим школьником себя происходило в ходе групповой работы через соотнесение себя с другими, через восприятие себя другими (посредством обратной связи), через результаты собственной деятельности, через восприятие своего внешнего облика и внутренних переживаний.

По мнению А.А. Осиповой (2000) групповая психологическая коррекция самооценки должна быть сфокусирована ***на трех составляющих самосознания:***

- самопознание (когнитивный блок);
- отношение к себе (эмоциональный блок);
- саморегуляция (поведенческий блок).

Задачей *когнитивного блока* является: осознание школьником своих интеллектуальных, личностных и эмоциональных ресурсов.

Эмоциональный блок – отвечает за формирование у школьника позитивного эмоционального отношения к себе; переживание в группе и

осознание младшим школьником своих индивидуальных особенностей; получение новых эмоциональных переживаний в группе.

Поведенческий блок – задействуется в процессе преодоления неадекватных форм поведения; развития и закрепления новых форм поведения. Следует отметить, что групповая психокоррекция решает те же задачи, что и индивидуальная, но с помощью других средств.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания коррекционно-развивающей работы по развитию адекватной самооценки у младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

Совокупность этих принципов и неукоснительная реализация их в процессе эксперимента способствовала повышению развивающего потенциала занятий, более успешной реализации коррекционных целей работы.

3.2. Основные направления, формы и методы психологической программы развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

Ознакомившись с основными направлениями, методами и формами работы, применяемыми в практике работы психолога для коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста, нами была разработана психологическая программа по развитию самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

Разработанная программа нацелена на реализацию комплексного подхода в развитии самооценки изучаемого контингента школьников. Эффективность работы во многом определяется включением в нее всех участников образовательного процесса: с одной стороны, учителей,

воспитателей и самих учащихся, с другой стороны, их сверстников. Для устойчивости результата коррекционного воздействия, необходимо, чтобы работа носила системный и комплексный характер.

Предварительно нами были изучены работы отечественных (Т.Ю. Андрищенко, 1982; Л.В. Боцманова, 2002; А.В. Захарова, 1993; Г.И. Катрич, 2000; А.И. Липкиной, 1975; Е.И. Саванько, 1983; В.М. Слуцкого, 2000 и др.) и зарубежных психологов (М. Алворда, 1997, К.Фопеля, 2001 и др.), раскрывающие методы и приемы коррекции самооценки младших школьников [19; 26; 30; 60; 1; 73; 77].

Психологическую работу по развитию самооценки и адекватных представлений о себе у учащихся младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, необходимо осуществлять в следующих направлениях:

1. *Оптимизация отношений ребенка со сверстниками.* Необходимо создать условия для полноценного общения ребенка с другими детьми, в том числе со сверстниками. Если у него возникают трудности в отношениях с детьми необходимо выяснить причину и помочь ребенку приобрести уверенность в коллективе сверстников.

3. *Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка.* Чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

4. *Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков.* На протяжении младшего школьного возраста нужно развивать у детей умение анализировать действия и поступки: сначала других людей, а затем свои собственные. Такая последовательность согласуется с закономерностью интериоризации. Необходимо сформировать начальное, базовое, звено образа Я.

Умение анализировать свою активность способствует формированию у школьников самоконтроля, субъектности личности, что делает личность более устойчивой и жизнеспособной и ведёт к самореализации. Обязательно подчёркивание положительных действий и поступков с целью их закрепления и дальнейшего саморазвития. При оценивании ребенка, необходимо оценивать его действия, а не его личность, находить причины трудностей и ошибок, а также способы их исправления. При этом важно формировать у него уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

На протяжении всего младшего школьного возраста необходимо осуществлять переход от характеристик своих предпочтений и желаний к характеристикам своих личностных особенностей. Учащимся, с одной стороны, нужно помочь развить умение рефлексировать свою активность и внутренние побуждения, находить между ними взаимосвязь. А с другой стороны, научить обобщать выявленные особенности, закреплять их на вербальном уровне, то есть давать личностные самохарактеристики.

5. При организации работы по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста нужно учитывать, что уровень самосознания напрямую связан с уровнем интеллектуального развития. Поэтому коррекцию самооценки изучаемого контингента школьников нужно вести параллельно с коррекцией познавательных процессов и, в том числе, мышления. При организации коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, необходимо контролировать наличный уровень развития механизмов самопознания и самосовершенствовать их в направлении рефлексии единичных поступков, к сравнению себя с другими и даже – к обобщённой рефлексии.

Целью разработанной нами психологической программы развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома явилось: развитие адекватной самооценки у школьников воспитывающихся в условиях детского дома, в сфере её самосовершенствования: саморегулирования, саморазвития; личностная и предметная рефлексия.

Достижение цели предусматривало решение ряда **задач**:

1. Создать условия для включения личности школьника в процесс самопознания, самосовершенствования и самораскрытия.
2. Содействовать осознанию ценности и уникальности собственной личности, развитию положительного образа «Я», самопринятия.
3. Содействовать осознанию и актуализации внешних и внутренних ресурсов своей личности, повышение самооценки, самоуважения.
4. Развитие умений ставить цели, планировать деятельность, добиваться целей и т.д.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение всех параметров самоотношения: самоуважения, самоинтереса, самопонимания, самопринятия, ожидания положительного отношения от других.
2. Позитивные изменения самооценки в сторону адекватности; сокращение разницы между показателями Я-реального и Я-идеального – что повышает уверенность, удовлетворенность собой.
3. Приобретение навыков рефлексии.

На этапе констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В *экспериментальную группу* вошли: 10 учащиеся – воспитанников детского дома. В *контрольную группу* вошли: 10 учащиеся – воспитывающихся в семье.

С учащимися контрольной группы в дальнейшем не проводилось специальных коррекционных мероприятий, а с учащимися

экспериментальной группы была реализована психологическая программа развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

Форма проведения психоразвивающих, психокоррекционных и психопрофилактических занятий – групповая.

Продолжительность реализации программы по развитию структурных компонентов самооценки и их адекватности – 4 месяца, что в целом составило 16 занятий. Продолжительность одного занятия в подгруппе учащихся 40-60 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

*На этапе разработки программы, мы использовали данные, полученные в ходе психодиагностических испытаний, которые позволили определить **направления** психологической работы по коррекции самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома.*

Направления программы психологического сопровождения развития самооценки подростков, воспитывающихся в детском доме:

- повышение самооценки на основе своих положительных качеств, уверенности в себе;
- развитие самоуважения, положительного, целостного образа «Я»;
- развитие рефлексии, умения анализировать свою деятельность, поступки, опираться при этом на свое мнение;
- развитие потребности в самосовершенствовании, умений ставить цели, планировать деятельность, добиваться целей.

Таблица 7. Диагностический блок в работе психолога

Направление работы	Диагностическое направление
Цель направления	Выявление особенностей эмоционального и когнитивного компонентов самооценки.

Участники	Осуществляется по отношению к учащимся с задержкой психического развития.
Содержание работы	- Изучение уровня развития когнитивного и эмоционального компонентов самооценки; -Изучение степени реалистичности самооценки; -Изучение высоты общей и частной самооценки.
Средства реализации	-Наблюдение За особенностями поведения; -Проективные методы; («Нарисуй себя»(А.М. Прихожан, З. Василюскайте 1995); Методика «Лесенка» (Т. Дембо – С.Я Рубинштейн в модификации В.Щур 1993).

Таблица 8. Консультативно-профилактический блок в работе психолога

Направление работы	Консультативно-профилактическое направление
Цель направления	Повышение уровня компетентности педагогов и воспитателей в вопросах коррекции самооценки.
Участники	Осуществляется по отношению к учителям, воспитателям учащихся, воспитывающихся в условиях детского дома.
Содержание работы	- расширение знаний о причинах формирования заниженной, завышенной самооценки у детей; - углубление знаний об особенностях формирования самооценки учащихся, находящихся на различных этапах возрастного развития; - обучение приемам, способствующим развитию когнитивного, эмоционального компонентов и степени реалистичности самооценки; - вооружение знаниями, обеспечивающими профилактику формирования завышенной и заниженной самооценки учащихся.

Средства реализации	<p>Лекции, беседы для учителей и воспитателей, выступление на собраниях по темам:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Необходимость принятия ребенка таким как его создала природа. 2.Значение адекватного отношения к ребенку, имеющему .(Знание и учет реальных возможностей ребенка). 3. Значимость актуализации воспитательных мер и своевременного их характера. 4.Значение выдвижения посильных для ребенка (с учетом особенностей познавательной деятельности) требований, итоговой адекватной оценки. 5. Необходимость акцентирования внимания на достоинствах ребенка. 6. Недопустимость сравнительной характеристики достижений учащегося с достижениями других учеников. 7. Значение оценивания достижений в сравнении с его собственными достижениями.
---------------------	---

Таблица 9. Коррекционный блок в работе психолога

Направление работы	Коррекционное направление
Цель направления	Преодоление отклонений в формировании когнитивного и эмоционального компонентов самооценки и её реалистичности младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.
Участники	Осуществляется по отношению к учащиеся младшего школьного возраста
Содержание работы	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие когнитивного компонента самооценки учащихся младшего школьного возраста: <ul style="list-style-type: none"> - обогащение знаний и представление знаний учащихся о внешнем облике человека, свойствах и качествах людей и внешних их проявлений; - обогащение знаний и представлений учащихся о том что они умеют делать, формирование соответствующих способов поведения; - развитие умения использовать накопленный опыт о себе в своей жизнедеятельности.

	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие эмоционального компонента самооценки учащихся младшего школьного возраста: <ul style="list-style-type: none"> - развитие умения позитивного отношения к себе; - развитие умения осознавать сильные и слабые стороны своей личности, возможности и желания; - развитие умения понимать себя; - развитие способности осознавать, какие особенности личности помогают, а какие мешают взаимодействию с окружающими и реализации поставленных целей. • Развитие реалистичности самооценки учащихся младшего школьного возраста: <ul style="list-style-type: none"> - развитие умения увидеть себя со стороны; - осознание связи между оценкой себя другими людьми и изменениями в себе; - Осознание возможности поменять отношение к себе других людей за счет изменения в себе каких-то свойств и качеств.
Средства реализации	<p>Работа со сказками: «Рецепт феи», «Волшебные камушки», «Хорошие мысли», «Контрольная работа» (Н.П. Слободяник)</p> <p>Игры: «Зайки и слоники», «Переходы», «Магия слов», «Волшебные очки», «Зеркало (Лютова Е.К., Моница Г. Б.); «Волшебный стул» (Шевцова И.В.) «Ученик дня», «Кто я?», «Я справился!» «Вспомни успех!» (К.Фопель) «Хороший поступок», «Ладони», «Подари камешек», «Я хороший», «Закончи предложение» (Н.П. Слободяник)</p>

Таблица 10. Основные направления психологической программы развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

№	Особенности самооценки школьников	Направление психологической работы
1.	Заниженная самооценка (способностей, внешности и пр.). Неуверенность в себе.	— повышение самооценки на основе своих положительных качеств, уверенности в себе;
2.	Низкий уровень самоуважения	— развитие самоуважения, положительного, целостного образа «Я»;

3.	Неспособность к рефлексивному анализу. Трудности в понимании и оценке себя как личности.	— развитие рефлексии, умения анализировать свою деятельность, поступки, опираться при этом на свое мнение;
4.	Низкая потребность в самосовершенствовании	— развитие потребности в самосовершенствовании, умений ставить цели, планировать деятельность, добиваться целей.

Программа, направленная на развитие адекватной самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, проводилась на занятиях, где нами были использованы основные методы психотерапии: игротерапия, арт-терапия, метод группового обсуждения, психогимнастика, метод ролевой игры и др.

Разрабатывая план мероприятий по развитию самооценки младших школьников, мы ориентировались на совместную работу психологов, классного руководителя и воспитателя группы. В соответствии с этим, каждый специалист принимал участие в реализации программы с учетом индивидуальных особенностей воспитанников.

Таблица 11. Этапы реализации психологической программы развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома

Тема	Цель	Методы коррекции	Игры и упражнения
Этап 1. Предварительный – объединение в группы			
	– Создание условий для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со	Анализ диагностических материалов. Игротерапия;	Информация о тренинге знакомство со структурой занятий.

	спецификой работы в группе, со структурой занятий, установление принципов работы в группе, знакомство с каждым членом в группе.	Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	Знакомство. Выработка правил группы. Упражнение «Поймай мяч»; 1. «Каракули» Рефлексия.
Этап 2 - самопознание (когнитивный блок)			
«Зачем нужно знать себя?»	Формирование стремления к самопознанию. Обучение пониманию себя.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	«Я рад общаться с тобой»; Методика незаконченных предложений «Кто я? Какой я?»; Упражнение «Горячий стул»; Игра «Похвалилки».
«Что такое самооценка?»	Повышение самооценки на основе своих положительных качеств. Обучение пониманию себя. Формирование стремления к самопознанию	Коллективное обсуждение; Психогимнастика; Метод группового обсуждения;	Методика «8 кругов»; «Моя вселенная»; Дискуссия «Самое-самое»; Игра «За что меня любят».
«Мои внутренние друзья и внутренние враги».	Повышение самооценки на основе своих положительных качеств. Обучение пониманию себя. Формирование стремления к самопознанию	Психогимнастика Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	Методика «Лесенка»; Игра «Выскажи свое мнение»; «Рычи, лев, рычи»; Упражнение «Назови свои сильные стороны».

<p>«Познание своего Я»</p> <p>«Мой дневник»</p>	<p>Повышение самооценки на основе своих положительных качеств.</p> <p>Обучение пониманию себя.</p> <p>Формирование стремления к самопознанию</p>	<p>Игротерапия;</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Психогимнастика</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Метод ролевой игры.</p>	<p>Коллективное обсуждение</p> <p>Круг моего общения</p> <p>Автопилот</p> <p>Я ценю себя</p> <p>Какой я в общении?</p>
<p>«Моё имя»</p>	<p>Повышение самооценки на основе своих положительных качеств.</p> <p>Обучение пониманию себя.</p> <p>Формирование стремления к самопознанию</p>	<p>Игротерапия;</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Психогимнастика</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Метод ролевой игры</p>	<p>Коллаж «Великие люди, носившие моё имя»;</p> <p>«Шифровка имени»;</p> <p>«Моё имя на разных языках»;</p> <p>«Девиз, флаг и герб имени».</p>
<p>«Я глазами других»</p>	<p>Побуждение к осознанию того, ты воспринимаешься партнерами по общению, осознать свои внутренние характеристики, повышение уверенности в себе</p>	<p>Игротерапия;</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Психогимнастика</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Метод ролевой игры</p>	<p>«Метафорический Автопортрет»</p>
<p>«Ярмарка достоинств»</p>	<p>Побуждение осознать самих себя– свою внешность и внутренние характеристики, повышение уверенности в себе.</p>	<p>Игротерапия;</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Психогимнастика</p> <p>Метод группового обсуждения;</p> <p>Метод ролевой игры</p>	<p>Игра «Ярмарка достоинств»;</p> <p>Упражнение «Вверх по радуге».</p>
<p>«Я в своих глазах и глазах других людей»</p>	<p>Развитие осознания того, как ты воспринимаешься партнером по общению.</p>	<p>Игротерапия;</p> <p>Арт-терапия;</p> <p>Метод группового</p>	<p>Игра подарок (невербально).</p> <p>Игра «Угадай по описанию».</p> <p>Приятный разговор</p>

	Развитие умения оценивать свое поведение. Самораскрытие и самопознание. Раскрытие важных качеств для эффективного межличностного общения.	обсуждения; Психогимнастика.	(ситуационные задачи).
«Чувство собственного достоинства»	Развитие умений элементарно оценивать свои качества личности Развитие уверенности и благоприятного отношения к себе.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	«Не могу полюбить себя» «Я в лучах солнца» «Мои достоинства»
Этап 3 – отношение к себе (эмоциональный блок)			
Знакомство. «Затерянный мир»	– Побуждение личности к самораскрытию, исследованию своей индивидуальности, развитию творческого воображения.	Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	«Части моего Я или каким я бываю в различных ситуациях». Упражнение «Каракули». «Метафорический Автопортрет». Рефлексия.
«Цветные звуки моего тела»	– Создание в группе атмосферы взаимного принятия, доброжелательности, взаимопомощи, эмоциональной поддержки. – Побуждение каждого участника к самораскрытию	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	Свободное рисование на листе бумаги. Техника «Цветные звуки моего тела». Рефлексия.

	через спонтанное творчество.		
«Рисуем имя...»	– Исследование личностной идентичности; – Содействие осознанию ценности и уникальности собственной личности, развитию положительного, целостного образа «я», самопринятия.	Арт-терапия; Метод группового обсуждения;	Упражнение «Зеркало». Техника «Рисуем имя» Упражнение «Письмо Волшебнику». Рефлексия.
«Рисуем маски...»	Создание условий для включения личности в процесс самопознания, осознания участниками своего реального и идеального Я, отношения к себе, своих сильных и слабых сторон.	Арт-терапия; Психогимнастика Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	Визуализация. Техника «Рисуем маски...» Рефлексия. Упражнение «Два письма»
«Мой герб»	Осознание и исследование своей идентичности, актуализация и осознание внешних и внутренних ресурсов своей личности, повышение самооценки.	Психогимнастика Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	Упражнения для настроения. Техника «мой герб» Рефлексия Релаксация «Водопад»
Коллаж: «Все грани моего Я»	Отработка навыков невербальной коммуникации, эмоциональный подход к заданной теме, развитие креативности,	Психогимнастика Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	Техника «Коллаж» Упражнения для настроения. Техника вербализации: «Избавление от

	формирование установки на взаимопонимание, развитие навыков рефлексии, повышение самооценки.		комплекса» Рефлексия
Этап 4 – саморегуляция (поведенческий блок)			
«Работа с обидами»	Актуализация и расширение знаний, относящихся к эмоциональной сфере. Обучение реагированию конструктивным способом на обиду. Формирование адекватной самооценки.	Метод группового обсуждения; Арт-терапия; Игротерапия; Метод наблюдения.	Что такое обида? Почему мы обижаемся? Как долго сохраняются обиды? Копилка обид, нарисовать/описать «копилку» и поместить все обиды. Как относится к обидчику? Прощение обиды. «Горячий стул»
«Взаимодействие с окружающим и людьми»	Закрепление умений элементарно оценивать свое поведение. Обучение успешному межличностному общению.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	Какой я в общении? Умение вести разговор Упражнение «Передай другому» «Пойми меня».
«Уверенное и неуверенное поведение»	Формирование установки на взаимопонимание, развитие навыков рефлексии, повышение самооценки.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	Игра «Зубы и мясо» «Вопрос – ответ» «Поводырь» Ролевая игра «Скульптор – глина» Задание

			«Зеркало»
«Безконфликтное общение»	Закрепление умений элементарно оценивать свое поведение Обучение успешному межличностному общению.	Игротерапия; Метод группового обсуждения.	Упражнение «Что такое конфликт» «Как слово наше отзовется...» «Значимые люди» «Найди свою пару» «Гость»
«Управляем действиями и поступками»	Поиск способов расположения людей к себе. Обучение успешному межличностному общению	Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	«Я тебя понимаю» «Новые знакомые» «Идеал» «Значимые люди»
Этап 5 Обобщающе – закрепляющий			
«Прощание»	Закрепление умения успешного межличностного общения. Закрепление адекватного оценивания себя.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	«Собираем чемодан» Принцип «Я хочу», «Я могу», «Я буду». 3.Именниный пирог (важность желаний).

Рекомендации психологам и педагогам для развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома:

1) Оценка должна служить главной целью – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет только тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

2) В учебной деятельности необходимо сравнивать детей, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению.

3) Необходимо использовать взаимное рецензирование, при этом отмечать достоинства и недостатки, высказывая мнения об оценке. После рецензирования работа возвращается к автору, и учащиеся самостоятельно анализируют свою работу.

4) Предлагать слабо успевающему ученику, с заниженной самооценкой, оказывать помощь слабоуспевающему сверстнику.

5) Необходимо включать ситуации, актуализирующие самооценку ребенка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон и способствующих обращенности ребенка на собственные способы действия.

6) Необходимо выполнять работу над ошибками, в которой учащиеся младшего школьного возраста по специальной схеме делают записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке; определяя меру усвоения материала, степень его сложности, выделяя наиболее трудные моменты работы.

Основным и важным фактором, влияющим на развитие самооценки у учащихся младшего школьного возраста выступает общение со взрослыми и сверстниками.

С помощью взрослого происходит становление, развитие и стимуляция оценочной деятельности у ребенка. Все это происходит, когда взрослый:

- выражает свое отношение к окружающему и оценочный подход;
- организует деятельность ребенка, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы ее решения и оценивая исполнение;
- представляет образцы деятельности и тем самым дает ребенку критерии правильности ее выполнения;
- организует совместную со сверстниками деятельность, которая помогает ребенку видеть в ровеснике личность, учитывать его желания, считаться с его интересами, а также переносить в ситуации общения со сверстниками образцы деятельности и поведения взрослых [28, 37].

Основные стратегии позитивного оценивания учащихся младшего школьного возраста.

1. Положительная оценка ребенка как личности, демонстрация доброжелательного к нему отношения («Я знаю, ты очень старался»).
2. Указания на ошибки, допущенные при выполнении задания, или нарушения норм поведения («Но сейчас ты поступил неправильно, ты толкнул Машу»).
3. Анализ причин допущенных ошибок и плохого поведения («Тебе показалось, что Маша толкнула тебя специально, но она это сделала не нарочно»).
4. Обсуждение вместе с ребенком способов исправления ошибок и допустимых в данной ситуации форм поведения.
5. Выражение уверенности в том, что у него все получится («он не будет больше толкать девочек»).

Развитие адекватной самооценки младших школьников с невозможно без участия семьи.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Данный этап исследования проводился после реализованной нами психологической программы, направленной на развитие адекватной самооценки младших школьников, находящихся в условиях детского дома.

Оценка эффективности программы психологического сопровождения определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации первичного констатирующего эксперимента.

Анализ полученных результатов испытуемых проводился в виде соотнесения данных, полученных на этапе констатирующего эксперимента с уровнями результативности после проведения формирующего эксперимента.

На этапе контрольного эксперимента нами использовалось те же методики, которые применялось на первом этапе работы, а именно:

1. Тест-опросник «Шкала самоуважения» Розенберга (1965) [73];
2. Проективная рисуночная проба «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007), модифицированный вариант [72];
3. «Методика Дембо-Рубинштейн» (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000) [73];

После реализации программы, направленной на развитие адекватной самооценки школьников, результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до проведения формирующего эксперимента.

Сравним результаты исследования особенностей самооценки у подростков, находящихся в условиях детского дома по тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) до и после формирующего эксперимента. Результаты изучения самоуважения представлены в таблице 10.

Таблица 12. Сравнительные результаты самоуважения по тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома до и после формирующего эксперимента

Уровень самоуважения	ЭГ (n= 10)		КГ (n= 10)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	20%	40%	50%	50 %
Средний	20%	30%	40%	40 %
Низкий	60%	30%	10%	10 %

Высокий уровень самоуважения по тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» выявлен у 40% (до эксперимента у 20% воспитанников); средний уровень показали 30% (до эксперимента у 20% воспитанников); низкий уровень выявлен у 30% (до эксперимента у 60% воспитанников).

На результативность проводимых психокоррекционных занятий указывает позитивные изменения в самоуважении школьников, находящихся в условиях детского дома (экспериментальная группа).

Проиллюстрируем полученные результаты изучения самоуважения у младших школьников на рисунке 10. Гистограмме 10.

О положительной динамике свидетельствуют следующие данные из рисунка 10 гистограммы 10, так низкий уровень самоуважения выявлен у 30% школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, а до эксперимента у 60% воспитанников.

Высокий уровень самоуважения, к которому стоит стремиться, выявлен у 40%, до эксперимента у 20% воспитанников.

Показатели самоуничижения в контрольной группе после формирующего эксперимента не были выявлены.

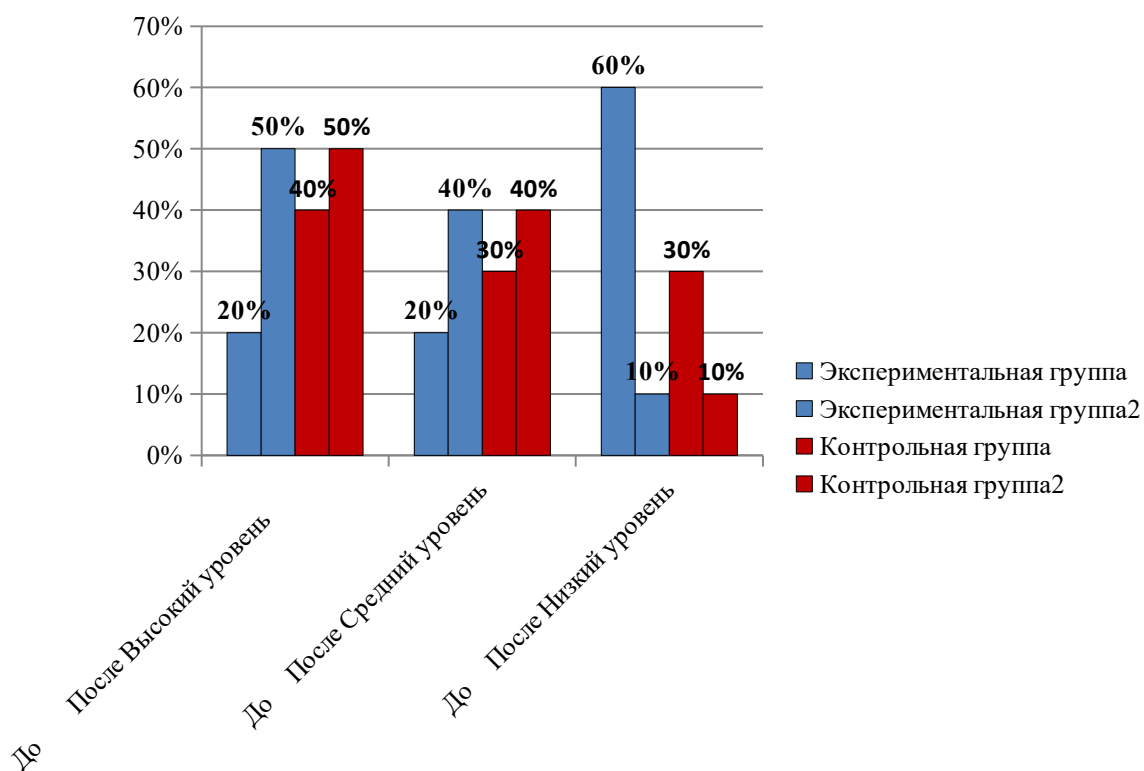


Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты самоуважения школьников, воспитывающихся в условиях детского дома и семейного воспитания по тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) до и после формирующего эксперимента.

Сравним результаты исследования особенностей самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома по *проективной рисуночной пробе «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007).*

Полученные рисунки на этапе контрольного эксперимента также были подвергнуты качественному анализу и классифицированы по ведущей тематике рисунков.

Обращает на себя внимание, что выбор тематики рисунков не изменился. У школьников обеих групп (экспериментальной и контрольной) как до эксперимента, так и после, преобладают изображения явлений природы, жизненного пространства: «Солнце», «Небо», «Воздух», «Вода». (30%)

На втором месте в рисунках обеих групп школьников, как до эксперимента, так и после, символика (дорога, космос), их стало 40%, до эксперимента – 20%.

В рисунках испытуемых присутствуют образы романтических отношений, «красивой жизни» (15%).

Появилась тема «животные» – 10%.

Однако если до эксперимента можно было безошибочно разделить рисунки на две группы: в одной рисунки воспитанников детского дома, а в другой – школьников, воспитывающихся в семьях (настолько они различались по содержанию, выбору цветов и пр.), то после реализации коррекционной программы, этого сделать было невозможно.

Как выяснилось, рисунки школьников, находящиеся в условиях детского дома во многом повторяли рисунки из коррекционно-развивающих занятий. Это темы занятий (арт-терапия) «Цветные звуки моего тела», «Рисуем имя...», «Рисуем маски...», «Мой герб», коллаж «Все грани моего Я».

После эксперимента это были совсем другие, яркие рисунки, занимающие много пространства на листах. В рисунках воспитанников появилось много красок, цветов, изображены радуги, цветы, абстракция из загадочных ярких предметов. Таких различий никто из специалистов, участвовавших в реализации программы, не ожидал увидеть.

Обращает на себя внимание то, что в рисунках, выполненных после реализации программы, школьники, также редко изображали других людей (включая автора). Это говорит о трудностях самовыражения в отношениях с близкими людьми, связанных с чувством неполноценности.

Но теперь школьники, интерпретировали свои рисунки совсем по-другому, например, так: «Радуга – это Я, такая же разная; я могу быть веселой и грустной, яркой и серой, злой и доброй, это как ко мне относятся, так и я»; «Видите, мой мир за забором, я не могу открыться людям (плачет), а можно я калитку нарисую?»; «Я одна из этих кошек, я красивая,...когти есть, но я их редко выпускаю, когда защищаюсь от обидчиков. Защищаться надо, вы согласны?».

В 30% рисунков до эксперимента отображена ночь или сумерки, что выражает враждебность среды, в которой находится ребёнок; положение рисунка в нижней части (30%) – неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие тенденции к самоутверждению. После формирующего эксперимента таких признаков в рисунках не выявлено.

Большое количество предметов (мебели, вещей) до эксперимента – в 30% рисунков, что говорит о недостаточности эмоционального общения у школьников; после эксперимента – 10%.

Пространство листа – это аналог жизненного пространства. До эксперимента низкая самооценка – (занята небольшую часть листа), прослеживалась в 30% рисунков, после эксперимента таких рисунков не выявлено.

До эксперимента в 60% рисунков воспитанники используют неблагоприятные цвета, после эксперимента – 20%.

Данные, полученные при анализе проективной рисуночной пробы «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) свидетельствуют о снижении признаков одиночества, неуверенности в себе, серьезных внутренних

переживаниях с 80% – до эксперимента до 20% – после реализации программы.

Анализ результатов проективной пробы «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) указывает на эффективность проводимых психокоррекционных занятий. Рисунки младших школьников, находящиеся в условиях детского дома, отражают позитивную картину изменений в самооценке.

Рассмотрим результаты исследования особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) до и после эксперимента.

Результаты исследования самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома и в условиях семейного воспитания представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома и семейного воспитания по методике Дембо -Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) до и после формирующего эксперимента

Шкалы		Испытуемые											
		Школьники детского дома (n = 10)						Школьники из семьи (n = 10)					
		Завышенная самооценка		Адекватная самооценка		Заниженная самооценка		Завышенная самооценка		Адекватная самооценка		Заниженная самооценка	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Шкала «Ум»	До эксперимента	1	10	3	30	6	60	3	30	6	60	1	10
	После	1	10	4	40	5	50	1	30	6	60	1	10

	эксперимент а												
«характер»Шкала	До эксперимент а	1	10	5	50	4	40	2	20	6	60	2	20
	После эксперимент а	1	10	7	70	2	20	2	20	6	70	2	10
«Авторитет у сверстников»Шкала	До эксперимент а	5	50	3	30	2	20	1	10	7	70	2	20
	После эксперимент а	2	20	6	60	2	20	1	10	7	70	2	20
«умелые руки»Шкала	До эксперимент а	2	20	3	30	5	50	1	10	7	70	2	20
	После эксперимент а	1	10	5	50	4	40	1	10	8	80	1	10
«внешность»Шкала	До эксперимент а	0	0	2	20	8	80	2	20	7	70	1	10
	После эксперимент а	0	0	5	50	5	50	2	20	7	70	1	10
«уверенность в себе»Шкала	До эксперимент а	2	20	2	20	6	60	3	30	4	40	3	30
	После эксперимент а	1	10	5	50	4	40	3	30	4	40	3	30

С целью изучения динамики самооценки школьников, находящихся в условиях детского дома, проанализируем результаты по каждой шкале.

По шкале «ум» до формирующего эксперимента адекватно оценивали себя – 30% испытуемых экспериментальной группы. После эксперимента – 40% учащихся, находящихся в условиях детского дома адекватно оценили свои умственные способности. Заниженная самооценка уменьшилась на 10%.

По шкале «характер» также произошли положительные изменения: с 50% адекватной оценки своего характера до 70% после эксперимента.

Оценка школьников по шкале «авторитет у сверстников» изменилась больше других. Завышенная оценка своего положения в группе сверстников изменилась с 50% до 20%, адекватная самооценка с 30% до 60%.

По шкале «счастье» 70% воспитанников детского дома оценивали себя неадекватно (20% – завышенная, 50% – заниженная самооценка). После эксперимента – (10% – завышенная, 40% – заниженная самооценка). Адекватное оценивание увеличилось с 30% воспитанников до 50%.

По шкале «внешность» до эксперимента заниженная самооценка выявлена у 80% воспитанников, после эксперимента – у 50% школьников. Адекватная оценка по данной шкале выросла с 20% до 50%.

Шкала «уверенность в себе» – одна из значимых, определяющих отношение к себе. До эксперимента завышенная самооценка изменилась с 20% до 10%; заниженная – с 60% до 40%; положительная динамика адекватной оценки уверенности в себе – с 20% до 50%.

Результаты исследования самооценки школьников, воспитывающихся в условиях семьи, показали, что изменения в самооценке произошли только по шкалам «Характер» и «Счастье». По шкале «Характер» выявлена положительная динамика адекватной оценки с 60% до 70%; заниженная самооценка характера уменьшилась с 20% до 10%.

По шкале «счастье» до эксперимента заниженная самооценка выявлена у 20% испытуемых, после эксперимента – у 10% школьников. Адекватная

оценка по данной шкале у школьников контрольной группы выросла с 70% до 80%.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента по методике Дембо-Рубинштейн (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) выявили положительную динамику в самооценке младших школьников по всем шкалам: «ум», «характер», «авторитет у сверстников», «умелые руки», «внешность», «уверенность в себе».

Для выявления изменений самооценочных представлений школьников, воспитывающихся в условиях детского дома после формирующего эксперимента была также проведена *беседа*, им были заданы те же вопросы.

Сравнение ответов до и после реализованной программы позволяет судить о некоторых изменениях субъективной аргументированности самооценки, которая отражает способы ориентации школьника при обосновании самооценки, формы выражения самооценочных суждений, степень критичности самооценочных представлений.

Анализ полученных ответов показал, что 50% школьников, (до эксперимента только 30%) при обосновании самооценок по некоторым из показателей опирались на собственное мнение о своих качествах и проявили способность к обобщению ситуаций.

Остальные воспитанники 50%, (до эксперимента 70%) аргументируя данную себе оценку, апеллировали к мнению окружающих.

Высказывания об одиночестве школьников были и после эксперимента, но они стали более оптимистичными: «Надеюсь, что все будет хорошо, надо верить в себя, я это понял».

На этапе контрольного эксперимента не было выявлено младших школьников, выразивших сомнение в необходимости совершенствования.

Школьников, выразивших уверенность в возможности собственного совершенствования выявлено 80% вместо 40% до эксперимента.

Школьники контрольной группы, выразившие сомнение в необходимости совершенствования (20%), они говорили, что измениться невозможно, что мы уже какие есть, такими и будем.

Большинство учащихся, воспитывающихся в семье, выразили уверенность в возможности собственного совершенствования (60%), как и до эксперимента.

Показатели средней величины самооценки по всем шести шкалам по методике Дембо-Рубинштейн позволили констатировать изменение заниженной самооценки у школьников, находящихся в условиях детского дома с 51,7% (до эксперимента) до 44% (после эксперимента) – у школьников, воспитывающихся в семье – с 21,5% до 20%; средняя величина показателей уровня притязаний у школьников, находящихся в условиях детского дома до эксперимента – 60%, после эксперимента – 49%; слишком высокий уровень притязаний изменился с 20% до 10%.

Приведенные результаты исследования свидетельствуют об эффективности проводимых психокоррекционных занятий.

Анализ полученных результатов контрольного эксперимента позволяет говорить о необходимости и важности реализации программы психологического сопровождения развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома. На эффективность проводимых психоразвивающих и психокоррекционных занятий указывают позитивные изменения в самооценке и самоуважении младших школьников, которые оказывают положительное влияние на личностные качества школьников, способствуют их эффективному межличностному общению.

Выводы по третьей главе:

1. Полученные в результате экспериментального исследования данные об особенностях самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, легли в основу разработки психологической программы развития самооценки у изучаемого контингента детского возраста.

2. На основе обобщения существующих в отечественной и зарубежной психологии работ по коррекции самооценки воспитанников детских домов, нами были определены основные направления, формы, методы и принципы реализации программы психологического сопровождения развития самооценки у изучаемого контингента школьников.

3. Программа психологического сопровождения развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома была сфокусирована на трех составляющих самосознания:

- самопознание (когнитивный блок);
- отношение к себе (эмоциональный блок);
- саморегуляция (поведенческий блок).

4. Структура психологической программы включала следующие направления психоразвивающей и психокоррекционной работы с младшими школьниками, воспитывающимися в условиях детского дома:

- повышение самооценки на основе своих положительных качеств, повышение уверенности в себе;
- развитие самоуважения, положительного, целостного образа «Я»;
- развитие рефлексии, умения анализировать свою деятельность, поступки, опираться при этом на свое мнение;
- развитие потребности в самосовершенствовании.

5. Психологическая программа развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома реализовывалась нами на занятиях, где были использованы основные методы психотерапии:

игротерапия, арт-терапия, метод группового обсуждения, психогимнастика, метод ролевой игры и др.

6. По завершению реализации программы нами был проведен контрольный эксперимент. Анализ полученных результатов исследования особенностей самооценки младших школьников проводился в виде соотнесения данных, полученных ходе констатирующего эксперимента. На этапе контрольного эксперимента нами использовались те же методики, которые применялись на этапе констатирующего эксперимента.

7. По результатам Тест-опросника «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) низкий уровень самоуважения выявлен у 30% воспитанников, а до эксперимента у 60%; в группе после эксперимента отсутствуют показатели самоуничижения; высокий уровень самоуважения, к которому стоит стремиться, выявлен у 40%, до эксперимента у 20% воспитанников.

8. Данные, полученные при анализе проективной рисуночной пробы «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) свидетельствуют о значительном снижении признаков одиночества, неуверенности в себе, внутренних переживаний с 80% – (до эксперимента) до 20% – (после эксперимента) у младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

9. Анализ результатов изучения особенностей самооценки по «Методике Дембо-Рубинштейн» (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000) показал, что до эксперимента заниженную самооценку имели – 51,7% воспитанников, а после реализации программы – 45% младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

10. Анализ результатов экспериментальной беседы, субъективной аргументированности самооценки школьников показал, что у большинства из них повысилась способность к рефлексивному анализу. Для самооценок испытуемых стала характерной ориентация на свое мнение, а не на оценки других людей. Повысился уровень самокритичности учащихся, позволяющий

им признавать в себе отрицательные качества и осознавать необходимость от них избавиться.

11. Таким образом, эффективность реализации психологической программы развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, доказывает выявленная в результате контрольного эксперимента положительная динамика по всем структурным компонентам самооценки у изучаемого контингента школьников.

Заключение

Представленное исследование посвящено изучению особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома; разработке и реализации психологической программы развития самооценки у изучаемого контингента школьников.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важнейшим регулятором ее поведения. В частности, именно от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Многие отечественные психологи считают, что самооценка влияет на познавательную деятельность человека – восприятие, представление, решение интеллектуальных задач, определены приемы формирования адекватной самооценки, а в случае ее деформации – преобразование путем воспитательного воздействия на личность.

На формирование самооценки ребенка большую роль играет оценка окружающих, поскольку анализ собственной деятельности еще малодоступен ребенку. По мере взросления у ребенка большое влияние на формирование самооценки оказывает оценка результатов собственной деятельности.

Адекватная самооценка лежит в основе формирования у ребенка уверенности в себе и своих возможностях, основой для развития личной полноценности и компетентности. Неадекватная самооценка (как завышенная, так и заниженная), напротив, препятствует раскрытию и реализации возможностей и способностей ребенка, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушений общения и в целом свидетельствует неблагоприятном развитии личности ребенка.

Влияние семьи и родительского отношения на формирование самооценки подростков имеет огромную значимость. По мнению ряда психологов, младший школьник начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние.

Исследователи единодушны в описаниях особенностей самооценки школьников, отмечая ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем школьном возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в подростковом возрасте.

Самооценка детей из закрытых учреждений существенно отличается от самооценки детей, воспитывающихся в семье, под влиянием социальной ситуации развития у них формируется определенный тип личности. Согласно данным, имеющимся в отечественной психологической науке, младшим школьникам из детского дома присуща устойчивая заниженная самооценка, неуверенность в себе как устойчивое качество личности, когнитивная упрощенность образа Я, суженность спектра оцениваемых у себя личностных качеств, формирование негативного представления об их оценке окружающими.

На основе результатов теоретического анализа литературы по проблеме развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в детском доме, обоснована необходимость диагностики различных параметров самооценки в качестве важнейшего условия своевременного выявления и коррекции отклонений в ее развитии у воспитанников детского дома.

Период младшего школьного возраста охарактеризован как зарождающий корни самооценки ребенка, важными качествами которого являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других,

способность к восприятию чужих оценок. В этой связи особенно важно определить, какие факторы и как они влияют на процесс формирования самооценки детей младшего школьного возраста.

В современной психологической литературе значительное количество работ, чаще всего экспериментальных, посвящено изучению самооценки младшего школьника (Б.Г. Ананьев, 1980; Т.Ю. Андрющенко, 1982; А.В. Захарова, 1993; А.И. Липкина, 1975 и др.). Что же касается проблемы изучения самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, то можно с большей долей уверенности констатировать, что количество специальных исследований недостаточно. Мы можем назвать очень небольшое количество работ. Среди них исследования Н.Л. Белопольской (1999), И.Ю. Кулагиной (1998), И.М. Никольской (2007), данные исследования не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой формирования адекватной самооценки учащихся младшего школьного возраста. Поэтому вопросы изучения особенностей самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, в настоящее время приобретают особую актуальность.

Самооценка по своей психологической природе является многоуровневым сложноструктурированным образованием, функционирующим в разнообразных формах и видах. Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама личность. Она охватывает мир нравственных ценностей личности, ее отношений, возможностей.

Младший школьный возраст является критическим для развития самооценки, так как в этот период происходит интенсивное развитие ее когнитивного компонента и связанных с ним рефлексивных новообразований. Процесс становления самооценки не может быть конечным, поскольку сама личность постоянно развивается, а,

следовательно, меняются и ее представления, понятия о себе. Все это приводит к изменению способа выработки самооценки и меры ее участия в регуляции поведения личности на разных этапах онтогенеза.

В процессе исследования мы выдвинули гипотезу о том, что самооценка младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, имеет значимые различия с самооценкой сверстников, воспитывающихся в семье; самооценка может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы.

С целью изучения самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, нами был проведён констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 10 школьников (4 мальчика и 6 девочек) – воспитанники детского дома №1 г. Красноярска (ЭГ), а также 10 учащихся (4 мальчика и 6 девочек), воспитывающихся в условиях семьи и обучающиеся в СОШ №149 г. Красноярска (КГ). Все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, являются учащимися 4-х классов. Возраст испытуемых составил 10–11 лет.

С целью изучения особенностей самооценки подростков, находящихся в условиях детского дома нами были отобраны следующие методики: тест-опросник «Шкала самоуважения» Розенберга (1965); проективная рисуночная проба «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007), модифицированный вариант; «Методика Дембо-Рубинштейн» (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000).

Результаты изучения особенностей по «Методике Дембо-Рубинштейн» (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000) показали, что большинство школьников, воспитывающихся в условиях детского дома (51,7%) имели заниженный уровень самооценки. Наиболее низкие значения были выявлены по следующим шкала: «умелость», «ум», «уверенность в себе».

Анализ результатов экспериментально спровоцированной беседы, субъективной аргументированности самооценки школьников показал, что

у большинства из них недостаточно развита способность к рефлексивному анализу, что является условием критического отношения к себе. Для самооценок испытуемых характерна ориентация на внешние ситуации и оценки; некритичное повторение оценок окружающих, преимущественно взрослых.

Анализ методики Тест-опросник «Шкала самоуважения» Розенберга (1965) показал, что 60% школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, и всего 10%, воспитывающихся в семье, имеют низкий уровень самоуважения. Эти школьники склонны во всем плохом винить себя, видят только свои недостатки и акцентируют внимание только на своих слабых сторонах.

Данные, полученные при анализе Проективной рисуночной пробы «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) свидетельствуют о том, что 65% школьников испытывают стойкие признаки одиночества, неуверенности в себе, серьезных внутренних переживаниях.

8. По результатам констатирующего эксперимента были выявлены отклонения в развитии изученных нами параметров самооценки в различном их сочетании и степени выраженности у всех школьников экспериментальной группы. Наиболее неблагоприятными из выявленных вариантов самооценок было сочетание заниженной общей самооценки с недифференцированными, чаще всего неадекватными частными самооценками; неадекватно заниженный уровень некоторых из частных самооценок; сочетание завышенного, в большинстве случаев нереалистичного уровня притязаний с низкой самооценкой, порождающее симптом «дефицита успеха».

Анализ полученных результатов свидетельствует, о необходимости разработки психологической программы развития самооценки школьников,

воспитывающихся в условиях детского дома, с целью их наилучшей социализации и интеграции в условиях современного общества.

Программа психологического сопровождения развития самооценки школьников, воспитывающихся в условиях детского дома была сфокусирована на трех составляющих самосознания: самопознание (когнитивный блок); отношение к себе (эмоциональный блок) и саморегуляция (поведенческий блок).

Структура психологической программы включала следующие направления психоразвивающей и психокоррекционной работы с младшими школьниками, воспитывающимися в условиях детского дома:

- повышение самооценки на основе своих положительных качеств, повышение уверенности в себе;
- развитие самоуважения, положительного, целостного образа «Я»;
- развитие рефлексии, умения анализировать свою деятельность, поступки, опираться при этом на свое мнение;
- развитие потребности в самосовершенствовании.

Психологическая программа развития самооценки младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома реализовывалась нами на занятиях, где были использованы основные методы психотерапии: игротерапия, арт-терапия, метод группового обсуждения, психогимнастика, метод ролевой игры и др.

По завершению реализации программы нами был проведен контрольный эксперимент. Анализ полученных результатов исследования особенностей самооценки младших школьников проводился в виде соотнесения данных, полученных ходе констатирующего эксперимента. На этапе контрольного эксперимента нами использовались те же методики, которые применялось на этапе констатирующего эксперимента.

По результатам Тест-опросника «Шкала самоуважения Розенберга» (1965) низкий уровень самоуважения выявлен у 30% воспитанников, а до эксперимента у 60%; в группе после эксперимента отсутствуют показатели

самоуничтожения; высокий уровень самоуважения, к которому стоит стремиться, выявлен у 40%, до эксперимента у 20% воспитанников. Данные, полученные при анализе проективной рисуночной пробы «Рисунок «Мой мир» С.Т. Посоховой (2007) свидетельствуют о значительном снижении признаков одиночества, неуверенности в себе, внутренних переживаний с 80% – (до эксперимента) до 20% – (после эксперимента) у младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома.

Анализ результатов изучения особенностей самооценки по «Методике Дембо-Рубинштейн» (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000) показал, что до эксперимента заниженную самооценку имели – 51,7% воспитанников, а после реализации программы – 45% младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома. Анализ результатов экспериментальной беседы, субъективной аргументированности самооценки школьников показал, что у большинства из них повысилась способность к рефлексивному анализу. Для самооценок испытуемых стала характерной ориентация на свое мнение, а не на оценки других людей. Повысился уровень самокритичности учащихся, позволяющий им признавать в себе отрицательные качества и осознавать необходимость от них избавиться.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что самооценка школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, имеет значимые различия с самооценкой сверстников, воспитывающихся в семье: низкий уровень самооценки и самоуважения, неспособность к рефлексивному анализу, низкая потребность в самосовершенствовании. Самооценка может быть повышена при условии использования разработанной нами программы психологического сопровождения по формированию адекватной самооценки у данного контингента школьников.

Список использованной литературы

1. Агафонов А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем: Автореф. дис. ... к. психол. н. – Казань, 2000. – 24 с.
2. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
3. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Тренинг развития жизненных целей / Под. Ред. Е.Г. Тромихиной. – С Пб.: Речь, 2002
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: Педагогика, 1980-Т. 1. – 232 с.
5. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Изв. АПН РСФСР. Вып. 18. М., 1948. С. 101-124.

6. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. канд. дис. Л., 1984. 17 с.
7. Баклушинский С.А. Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: Дис. ... канд. психол. наук. – М.; 1996. – 119 с.
8. Беличева С.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: Учебное пособие. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 138 с.
9. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онтогенеза: Автореферат канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.
10. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России: Исторический очерк. – М, 1993.
11. Берне Р. Развитие Я концепции и воспитание. – М., 1986.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
13. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах–М, 2003. – С.333–393.
14. Бобылева И.В., Аббасова А.А., Ракитина Н.Н., Дьячкова Г.В. Куратор выпускника интернатного учреждения: индивидуальное сопровождение: метод. пособие / Под ред. И.А. Бобылевой. – Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья», 2011. – 133 с.
15. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1985. № 2. С. 13–17.
16. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 352 с.

- 17.** Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1998. – 215
- 18.** Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006
- 19.** Бороздина Л.В. Что такое самооценка // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, №4.- С. 99-101.
- 20.** Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки для детей-сирот и подростков. – М., 2001. – 98 с.
- 21.** Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических вузов / Под ред. В.А. Слостенина. – М., Издательский центр. «Академия», 2006 – 192 с.
- 22.** Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982—1984.
- 23.** Выготский Л.С. Педология подростка// Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- 24.** Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. – М, 2007. – 464 с.
- 25.** Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопр. психол. 1967. № 2. С. 111–134.
- 26.** Зайцев А.Б. Психологические особенности самосознания подростков-воспитанников детского дома. Тема диссертации и автореферата по ВАК кандидат психологических наук Зайцев А.Б. 2011
- 27.** Захарова А.В. Деятельностный подход к изучению самооценки // Психодиагностика и школа: Тезисы симпозиума. Таллин, 1980. С. 11–14.
- 28.** Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопр. психол. 1980. № 4. С. 90–99.
- 29.** Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. докт. дис. – М., 1989.

- 30.** Захарова А.В. Деятельностный подход к изучению самооценки // Психодиагностика и школа: Тезисы симпозиума. – Таллин, 1980. – С. 11–14.
- 31.** Захарова А.В. Психология формирования самооценки. – Минск, 1993. – 100 с.
- 32.** Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.5–14.
- 33.** Зимбардо Ф. Формирование самооценки / Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003.
- 34.** Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2011. – 700 с.
- 35.** Казаков, В.Г. Познай себя (самооценка и направленность личности): метод. пособие / В.Г. Казаков. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1993. – 32 с.
- 36.** Карцева Т.Б. Изменение образа Я в ситуациях жизненных перемен: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.; 1989. – 25 с.
- 37.** Кваде В., Трусов В.П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка // Вопросы психологии. – 2004. – №3
- 38.** Киселева М.В. "Арт-терапия в работе с детьми". – СПб.: Речь, 2008.
- 39.** Ключникова Г.А. Методика изучения самооценки школьников // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С.25-29.
- 40.** Копытин А.И. "Теория и практика арт-терапии". – СПб., 2002.
- 41.** Колесникова, Т.И. Мир человеческих проблем: Психологическая концепция здоровья. / Т.И. Колесникова. – М.: Ихзд. ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013.
- 42.** Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984. 335с.
- 43.** Кон И.С. Категория "Я" в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С.25–37.
- 44.** Кон И.С. Открытие "Я". – М., 1978. – 367 с.

45. Кон, И.С. Психология ранней юности. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980.
46. Кондратенко В.Т., Чернявская А.Г. По лабиринтам души подростка. Минск, 1991.
47. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. 355 с.
48. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. – М., 2002.
49. Кречмер Э. Строение тела и характер. М., 2000. 208 с.
50. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск.: Изд-во. "Народная асвета", 1976.
51. Лебедева Л.Д. "Практика арт-терапии: подходы, диагностика". – СПб.: Речь, 2003.
52. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
53. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. докт. дис. – М., 1968. – 35 с.
54. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1976.
55. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1978. – 141 с.
56. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., 1971. С. 134–155.
57. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
58. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребёнка раннего возраста – Вопр. психологии, 1961, №3, с. 117-124.
59. Лисина М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника – Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М., 1979.

- 60.** Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л. Медицина, 1983.
- 61.** Мадорский, Л.Р. Глазами подростков. Кн. для учителя. / Л.Р. Мадорский, А.З. Зак. – М.: Просвещение, 1991
- 62.** Мандрикова Е.Ю. Динамика профессиональной самооценки студентов-психологов // Психология и жизнь: Сб. науч. тр. Вып.1. – М.: МОСУ, РПО, 2000.
- 63.** Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М, 2002. – 256 с.
- 64.** Мищенко О.П., Латышева А.Т. Комплексное исследование самооценки подростков, воспитывающихся в детских домах // Интернет-журнал «Мир науки» 2015 №3
- 65.** Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб.пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2007. – 184 с.
- 66.** Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2002. – 436 с.
- 67.** Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с
- 68.** Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: Дис. канд. психол. наук. – М., 1997. – 135с.
- 69.** Орлов Ю.М. Самосознание и самовоспитание характера. – М. Просвещение, 1987. – 224 с.
- 70.** Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
- 71.** Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.

72. Посохова С.Т. Особенности представлений школьников о мире, как индикатор недостатка музейной культуры//Экология визуальности и изобразительное искусство. Доклады и тезисы выступлений/Научный редактор Столяров Б.А. спб., 2007.- 96с.

73. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2002. – С. 559.

74. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Под ред. Байбородова Л.В., Жедунова Л.Г., Посысов О.Н., Роков М.И. – Ярославль, 1997. – 196 с.

75. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб: Питер, 2005. – 400 с.

76. Прихожан А.М., Гуткина Н.И. Особенности самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987.

77. Психологический словарь / под ред. Л.А. Карпенко, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2009. – 648 с.

78. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2004.

79. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. Реана А.А. – М, 2000.

80. Психология подростка: Полное руководство для психологов, педагогов и родителей. / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002

81. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. СПб.: Питер, 2009.

82. Реан А.А. Психология и педагогика. СПб., 2000. – 194 с.

83. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.

84. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учеб.пособие / С.Л. Рубинштейн. – Питер: СПб, 2002. – 702 с.

85. Самосознание и защитные механизмы личности /Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 656 с.

86. Самосознание как объект психодиагностики // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С.245.

87. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 62–72.

88. Семья Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: УРАО, 2001. – 142 с.

89. Сидорова Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. – М, 2004 – 11 с. (методика)

90. Соколова Е.Т., Федотова Е.О. Апробация методики косвенного измерения системы самооценок (КИСС) // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1982. – № 3. – С.77–81.

91. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.

92. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284

93. Философский энциклопедический словарь / под ред. А.А. Грицанова, Д.Д. Рунса. – М.: Академия, 2006. – 598 с.

94. Чепурных Е. Признание социального сиротства в России в современных условиях. – М., 2004. – С. 23-27

95. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 142 с.

96. Шибутани Т.Я – концепция и чувство собственного достоинства / Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003

97. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы Я // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 34–45.

98. Шильштейн Е.С. Особенности презентации «Я» в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 37–42.

99. Шульга Т.И. Смыслоразнозначные ориентации выпускников интернатных учреждений // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2010. – №1. – М.: Изд-во МГОУ. – С. 5–11.

100. Щипицина Л.П. Психология сиротства. – СПб., 2005. – 628 с.

101. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избр. психол. тр. М., 1989.

102. Энциклопедия психодиагностики. Диагностика детей под редакцией Д.Я. Райгородского, Бахрах-М, Самара, 2007

Таблица 1.1 Сведения об испытуемых экспериментальной группы (младшие школьники, воспитывающиеся в условиях детского дома)

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Валентина Б.	женский	11
2	Роман Г.	мужской	11
3	Виталий Д.	мужской	10
4	Мария Л.	женский	10
5	Лиза Н.	женский	10
6	Иван С.	мужской	11
7	Николай С.	мужской	11
8	Карина Т.	женский	10
9	Наталья С.	женский	10
10	Светлана Ч.	женский	11

Таблица 1.2 Сведения об учащихся, воспитывающихся в условиях семьи

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	Возраст
1	Диана В.	женский	11
2	Анжелика Д.	женский	10
3	Кристина К.	женский	10
4	Анастасия Л.	женский	10
5	Никита М.	мужской	11
6	Сергей Н.	мужской	11
7	Алексей П.	мужской	10
8	Александр Р.	женский	11
9	Светлана Х.	женский	11
10	Александра Ш.	Женский	11

Таблица 2. Распределение баллов в стены для учащихся младших классов по «Методике Дембо-Рубинштейн» (1970), в модификации А.М. Прихожан (2000)

Параметр	Количественная характеристика (балл)	
	норма	очень

	низкий	средний	высокий	высокий
Уровень самооценки	менее 45	45-59	60-74	75-100
Уровень притязаний	менее 60	60-74	75-89	90-100
Расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки	8-12	13-17	18- 22	23 и более

Приложение 3.

Таблица 3. Распределение баллов в стены для учащихся младших классов по Тест-опроснику «Шкала самоуважения Розенберга» (1965)

Параметр	Количественная характеристика (балл)			
	норма			очень высокий
	низкий	средний	высокий	
Уровень самоуважения	10-17	18-22	23-34	35-40