

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Талалаева Яна Сергеевна

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема: «Особенности самосознания младших школьников с ОВЗ»

Направление подготовки: 44.04.02 психолого-педагогическое образование

Направленность: психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
д.м.н., профессор Шилов С.Н.

---

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Черенёва Е.А.

---

(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.м.н. Кулакова Т.И.

---

(дата, подпись)

Обучающийся Талалаева Я. С.

---

(дата, подпись)

Красноярск 2017

## Содержание

Введение	3
Глава I. Самосознание как психолого-педагогическая проблема	9
1.1 Проблематика изучения самосознания в психологической науке	9
1.2 Особенности формирования аффективного и когнитивного компонентов самосознания в детском возрасте	37
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОВЗ (задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра)	48
Выводы по первой главе	70
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей самосознания младших школьников с ОВЗ (ЗПР и РАС)	73
2.1 Организация, методы и методики исследования	73
2.2 Проведение эксперимента, анализ полученных данных	92
Выводы по второй главе	98
Глава III. Методические рекомендации по развитию самосознания младших школьников с ОВЗ	100
3.1 Рекомендации учителю по развитию самосознания детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС)	100
3.2 Рекомендации родителям по коррекции развитию самосознания детей младшего школьного возраста с РАС	104
Заключение	106
Список литературы	107

## Введение

**Актуальность исследования.** Согласно утверждению Л. С. Выготского, советского психолога и основателя культурно - исторической теории развития, человек является социальным существом, процесс развития которого не представляется возможным в отсутствие непосредственного взаимодействия с социальной средой [25] *Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. М., 1983. 68 с.* Следовательно, важнейшим условием формирования и развития личности служит её способность осознавать себя в качестве обособленного и вместе с тем неотъемлемого элемента окружающей его социальной среды. Такая способность оказывается доступной для личности ребёнка, развивающегося в соответствии с установленными на сегодняшний день нормативными показателями, с момента, когда он начинает в той или иной мере осознавать самого себя как причину происходящих с ним и вокруг него событий, начинает понимать свои потребности и желания и говорить о себе не в третьем лице, но сознательно употребляя при этом местоимение «Я». Этот этап и можно назвать зарождением в психической жизни ребёнка такого феномена, как самосознание, наиболее выраженными структурными компонентами которого служат знания о себе, зафиксированные в лексико-семантической форме, и эмоционально-ценностное отношение личности к себе, или когнитивный и аффективный компоненты.

Важным событием в истории развития прав человека в России явился принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон №273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», поскольку именно в рамках этого закона было введено в российское образовательное пространство такое понятие, как инклюзивное образование, важнейшей характеристикой которого служит обеспечение равного доступа к получению образования для

всех обучающихся с учётом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Таким образом, инклюзивная модель образования на сегодняшний день выступает одним из приоритетных направлений государственной социальной политики в России, и, согласно ряду её принципов, способности и достижения не могут служить главным мерилом ценности человеческой личности, но вместе с тем личности каждого обучающегося ребёнка присущи уникальные особенности, способности, правильное использование которых позволит ребёнку внести свой вклад в общественную жизнь [4] *Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. / Педагогический университет «Первое сентября», 2013.*

Поскольку основной целью, или наиболее желаемым конечным результатом, современного образования представляется высоконравственная, эмоционально устойчивая, способная к продуктивной реализации своего потенциала и к благоприятному пребыванию в социуме личность, то важно понимать, что успешность решения вышеперечисленных задач во многом зависит не только от потенциальных интеллектуальных и личностных возможностей ребёнка, но и от того, насколько объективно ребёнок способен сам оценить свои возможности; не что иное как способ оценивания индивидом своих ресурсов, качеств и свойств определяет степень плодотворности их реализации в том или ином направлении, а также степень психологического благополучия личности. Мелани Феннелл, профессор клинической психологии медицинского центра Уорренфорд Оксфордского университета, в одной из своих работ пишет о том, что самооценка, будучи центральным компонентом произвольной саморегуляции, включена во множество связей со всеми психическими образованиями личности и выступает в качестве существенной детерминанты всех форм и видов её и деятельности, и коммуникации [106] *Феннелл М. Как повысить самооценку. – М.: АСТ, 2005..*

Когда речь идёт о детях с нарушением развития, проблема становления самосознания приобретает большую актуальность, поскольку наличие в индивидуальном развитии ребёнка нарушения того или иного генеза заведомо предполагает возможность возникновения сложностей в процессе учебной деятельности и взаимодействия ребёнка с другими людьми, в то время как самооценка, будучи аффективным компонентом самосознания, служит важным механизмом, определяющим успешность социальной интеграции личности, а уровень притязаний напрямую связан с уровнем успешности личности в реализации своих способностей в контексте различных видов деятельности.

Согласно имеющимся на сегодняшний день результатам исследований самосознания, среди которых имеют место труды И. Ю. Кулагиной, Н. Л. Белопольской, И. М. Никольской, самооценка как значимый элемент в когнитивно-аффективной структуре самосознания детей с задержкой психического развития отличается большей зависимостью от мнения окружающих, неустойчивостью и противоречивостью, амбивалентностью по сравнению с самооценкой детей, развитие которых протекает в норме.

Становление аффективного и когнитивного компонентов самосознания ребёнка младшего школьного возраста с РАС представляет значительный научный интерес в связи с тем, что социальная среда является источником и необходимым условием формирования личности человека, тогда как для ребёнка с РАС основными особенностями развития выступают именно нарушения в сфере коммуникации и социального взаимодействия, в условиях которых становление самосознания аутичного ребёнка характеризуется крайней специфичностью.

Исследование, проведённое в Кембриджском университете и опубликованное в журнале «Brain» (2016), показало, что часть мозга, называемая вентромедиальной префронтальной корой, которая активируется в ситуации размышлений человека о самом себе, гораздо менее активна у

людей с аутизмом, чем у нейротипичных людей. Благодаря трудам О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, В. М. Башиной известно, что, если в норме аффективный и когнитивный аспекты самосознания ребёнка формируются в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте ситуаций успеха и неуспеха, то для ребёнка с расстройствами аутистического спектра значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться.

Однако наличествующих данных недостаточно для определения значимости влияния тех или иных факторов на становление структурных компонентов самосознания детей с ЗПР и с РАС. Особенности соотношения аффективного и когнитивного компонентов самосознания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и с расстройствами аутистического спектра до настоящего времени сравнительному изучению не подвергались.

**Объект исследования:** самосознание детей младшего школьного возраста с ОВЗ (задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра).

**Предмет исследования:** особенности формирования когнитивного и аффективного компонентов самосознания у младших школьников с ОВЗ (задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра).

**Цель исследования** данной работы: сравнительное изучение особенностей когнитивного и аффективного компонентов самосознания у детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС) и у детей младшего школьного возраста с нормальным психофизическим развитием.

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ проблемы самосознания младших

школьников в норме и при аномалиях развития.

2. Осуществить исследование структурных компонентов самосознания младших школьников с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра, а также младших школьников с нормальным психофизическим развитием.

3. Сопоставить полученные результаты исследования самосознания младших школьников с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра с данными, полученными в ходе исследования самосознания у детей аналогичной возрастной категории с нормальным развитием.

4. Составить методические рекомендации по развитию самосознания у детей младшего школьного возраста с ОВЗ (задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра).

**Гипотеза исследования** заключается в том, что особенности аномального развития являются фактором, определяющим специфику становления самосознания детей с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра).

**Методы исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы, а именно метод наблюдения, метод беседы, метод сравнительного анализа, метод статистического анализа и качественной характеристики полученных в ходе исследования данных.

**Научно-теоретическая значимость исследования** заключается в расширении и углублении представлений об особенностях самосознания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и с расстройствами аутистического спектра.

**Практическая значимость исследования:** полученные в ходе проведённого исследования результаты могут быть полезны для педагогов,

психологов и специалистов других дисциплинарных областей, работающих с детьми данных категорий ОВЗ, что приобретает наибольшую важность в связи с закреплением инклюзивного образования «Законом об образовании в Российской Федерации», вследствие чего дети с ОВЗ имеют право обучаться в общеобразовательных учреждениях совместно с их сверстниками, психофизическое развитие которых соответствует норме.

**Базой** для проведения настоящего исследования явилась Красноярская краевая специальная коррекционная общеобразовательная школа для детей с ОВЗ №7, а также школа №55 (МАОУ СШ №55).

**Этапы проведения исследования:** подготовительный, собственно диагностический и аналитический.

**Структура и объём исследования:** данная работа включает в себя введение, три главы, три гистограммы, заключение и библиографический список.

## **Глава I. Самосознание как психолого-педагогическая проблема**

### **1.1 Проблематика изучения самосознания в психологической науке**

В одном из своих трудов известный французский философ XVII в. Рене Декарт размышляет о поиске наиболее надёжного и верного пути к истине, касаясь в своих мыслительных изысканиях вопроса, по сей день не



потерявшего актуальности для мыслящего существа [37] *Декарт Р. Начала философии. Избр. Произведения. М., 1950.* С его точки зрения, человек уже с момента своего рождения оказывается уязвим для самых многообразных заблуждений вследствие своей склонности принимать безоговорочно, априори те или иные утверждения, продиктованные окружающей реальностью и людьми, в ней существующими, не будучи способным позволить себе роскошь сомнения. Однако, желая обнаружить истину в чистом виде, необходимо, прежде всего, по мысли Декарта, подвергнуть сомнению всё то, что доныне было известно и даже казалось очевидным. Позволив себе усомниться в исправности и объективности своих собственных органов чувств, в прочности заведомо установленных причинно-следственных связей, непоколебимости логических умозаключений, мы можем заключить, что нет ничего того, существование чего казалось нам неоспоримым прежде, однако что-то при этом непременно останется – и это будет не что иное как сомнение, которое, с точки зрения философа, служит верным признаком того, что мы мыслим, а пребывая в процессе мыслительной деятельности, нелепо предполагать несуществующим то, что мыслит. В продолжение этих рассуждений звучит известный декартовский тезис: «Мыслю, следовательно, существую» («*cogito ergo sum*»). Понятие же мышления, в интерпретации Картезия, включает в себе не только способность понимать что-либо, но также и способность чувствовать, желать, воображать.

В описанных выше воззрениях Декарта можно заметить постулат, ставший краеугольным камнем психологии конца XIX столетия, согласно которому первым, что человек обнаруживает в самом себе, является его сознание.

Уже в глубокой древности проблема сознания и стремлений постичь его заявила себя человечеству под видом сновидений, пугающих явлений обморочных состояний, чувства ужаса перед неизбежной смертью. Вокруг

сущности сознания, а также возможности или невозможности его постижения никогда не умолкали споры: одни мыслители убеждены, что познать сознание не только представляется возможным, но и, более того, знание о фактах сознания видится им самым достоверным из всех видов человеческого знания; другие же, напротив, решительно отрицают возможность такого познания. Приверженец второй точки зрения, Дюбуа-Раймон, полагал, например, что попытка познать сознание является столь же тщетной, как и попытка увидеть из окна себя самого идущим по улице; невзирая на то, что собственный субъективный мир есть первая реальность, с которой встречается человек, сознание, по мнению этого учёного, навсегда обречено быть подавленным непостижимостью своей сущности [100]

***Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.***

На ранних этапах развития философии, из недр которой впоследствии проистекла и психологическая наука, роль причины и носителя мыслей, желаний и чувств человека отводилась душе, размышлениям о которой Аристотель посвятил один из своих трактатов с соответствующим названием – «О душе», ставший первым специально психологическим сочинением. Для определения понятия души Аристотель прибегал к слову «энтелехия», означавшему осуществление чего-то, и трактовал душу как сущность в смысле формы естественного тела, обладающего жизнью. Для более точного выражения своих воззрений древнегреческий мыслитель приводит следующий сравнительный образ: «Если бы глаз был живым существом, то душой его было бы зрение» [7] ***Аристотель. Соч. в 4 т. Т. 1. М., 1975.*** Иначе говоря, Аристотель почитал душу неразрывно связанной с телом и животворящей его, направляющей жизнь человека.

Другой древнегреческий философ Платон, будучи учеником Сократа и учителем вышеупомянутого Аристотеля, в своём учении выделил в душе несколько структур: разумную, обращённую к миру идей в противовес тому,

что диктует мир материальный, аффективно-волевою, а также чувственную структуру, обращённую к вожделению.

Позже, с возникновением буржуазного общества, когда интерес мыслителей стал привлекать такой аспект, как социальная ценность личности, в европейской философии произошёл постепенный переход от понятия души к категории сознания. В XVII – XVIII вв. стала активно обсуждаться проблема существования человека в условиях исторически сложившихся общественных отношений, определённой культуры, государства. Немецкий философ конца XVIII – начала XIX века Г. Гегель наиболее близко подошёл к изучению проблемы социально-исторической природы сознания, которое рассматривал не как нечто изначально завершённое, но как исторически развивающееся явление [30] *Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа, СПб., 1913.*

Существует предположение, что возникновение сознания явилось наиглавнейшим событием в культурной истории человечества и способствовало переходу человека с биологического на социальный путь развития [34] *Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 2006.* Широко известная идея, сформулированная Гегелем и разделённая представителями марксизма, гласит о том, что центральными факторами, обусловившими происхождение феномена сознания, были труд и язык, под вторым из которых К. Маркс понимал практическое, существующее для других людей, а следовательно, существующее и для самого его носителя, действительное сознание [70] *Маркс К.; Энгельс Ф. Соч. 2-е изд.* Эти идеи нашли свою более углублённую и детализированную разработку в трудах ряда советских психологов, таких, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.

Согласно определению, данному А. Н. Леонтьевым, сознание являет собой такое отражение предметной действительности, в котором выделяются

её объективные устойчивые свойства в независимости от отношения к ней субъекта [59] *Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.* В настоящем определении акцент поставлен именно на определённой беспристрастности сознательного отражения действительности субъектом. Если сознание животного во многом детерминировано тем, что диктуют его биологические инстинкты, а значит, способно охватывать предметы действительности, прежде всего, постольку, поскольку они имеют отношение к тем или иным биологическим мотивам животного, то сознание человека, по мнению А. Н. Леонтьева, напротив, оказывается способным отражать окружающий мир, не будучи мотивированным исключительно биологическими целями.

Сознание – это высшая форма отражения действительности, представляющая собой совокупность психических процессов, позволяющих носителю сознания ориентироваться в окружающем его мире, во времени, в собственной личности, а также обеспечивающих единство и многообразие способов поведения и преемственность приобретаемого в ходе жизнедеятельности опыта. Сознание позволяет использовать информацию об окружающем мире для решения тех или иных жизненных проблем и удовлетворения разного рода потребностей, и на определённом уровне развития оно присуще всем живым существам; в отличие от сознания животного, сознание человека имеет свойство произрастать в самосознание, что, в свою очередь, является возможным благодаря проживанию человека в социуме и наличию у него такой формы высшей нервной деятельности, как вторая сигнальная система, которая отвечает за способность к речи [79] *Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., Просвещение. 1992..*

Стоит отметить, что Лейбниц заменял понятие сознания понятием апперцепции, которую определял, как процесс перехода бессознательных психических состояний, различных восприятий в отчётливо осознаваемые факты, и в этом ключе связывал данный акт с самосознанием, полагая, что,

именно благодаря апперцепции, становится возможным ясное представление не только какого бы то ни было содержания, но и того факта, что оно находится в сознании носителя этого индивидуального сознания [58] *Лейбниц Г. Избр. филос. соч. М., 1908, стр. 327.*

Проблематикой самосознания занимались такие выдающиеся деятели отечественной психологии, как А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, И. С. Кон, В. В. Столин; среди зарубежных исследователей данной проблемы стоит выделить У. Джеймса, К. Роджерса, Э. Эриксона, З. Фрейда. Такие исследователи, как, например, К. Роджерс, В. В. Столин, Т. М. Щеголева рассматривали феномен самосознания с точки зрения выделения в нём, главным образом, аффективного и когнитивного элементов; И. С. Кон, Р. Бернс и ряд других исследователей учитывали в структуре самосознания наряду с указанными наличие ещё одного элемента, которым является поведенческая составляющая.

В научном мире существуют три основополагающие точки зрения на генезис самосознания, принадлежащие отечественным представителям психологической науки и построенные с учётом той или иной точки зрения на специфику соотношения между феноменами самосознания и сознания. По мнению В. М. Бехтерева, самосознание в его простейших формах, выраженных в неясном ощущении факта собственного существования, предшествует развитию сознания как способности к дифференцированному отражению свойств объективной реальности. С точки зрения, разделяемой Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном, напротив, сознание зарождается прежде и предшествует развитию самосознания и, более того, обеспечивает закладку необходимого фундамента в виде формирования способности к речи и произвольным движениям, в отсутствие чего возникновение самосознания не представлялось бы возможным [90] *Сознание и его границы (1989) С. Л. Рубинштейн.* Третья же точка зрения, принадлежащая И. М. Сеченову, гласит о том, что сознание и самосознание возникают

единовременно и развиваются в тесной взаимосвязи: ощущениям, вызываемым предметами и явлениями внешнего мира, всегда сопутствуют ощущения, вызываемые собственной активностью живого организма [33]

***Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997..***

Основой самосознания является психическое отражение, под которым подразумевается естественное явление, возникающее в процессе усложнения и обогащения реактивности живого организма на условия внешней среды; при этом под психическим отражением понимается качественно новая ступень физиологического отражения, сформировавшегося на основе фундаментально-физического [14]

***Геодакян В.А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // Проблемы передачи информации. - М., 1965..***

Будучи центральным динамическим образованием в психической реальности личности, самосознание выполняет ряд важнейших функций, во многом определяющих как отдельные акты поведения, совершаемые личностью в течение одного дня жизни, так и весь ход индивидуального жизненного пути носителя самосознания, включающий сложный синтез мотивов, ценностей, реакций и линий поведения личности, которые, в свою очередь, создаются на основании эмоционально-оценочного отношения личности к себе и знаний о себе, определяющих когнитивный уровень самосознания. Анализируя ключевые идеи фундаментальных трудов уже упомянутых ранее деятелей психологической науки, посвящённых исследованию самосознания, можно выделить следующие функции, осуществляемые благодаря деятельности самосознания:

1. Регулятивная функция. По мысли выдающегося отечественного психолога П. Я. Гальперина, основная функция психики состоит в ориентировке в окружающей среде, позволяющей удовлетворять потребности, наличие которых свойственно биологически живой материи и

свидетельствует о наличии психики. Такое базовое свойство психики сопряжено с регулятивной функцией самосознания, которая делает для человека доступной возможность организации своего поведения, определяет способность контролировать и направлять свою деятельность в соответствии с желаемым результатом на более высоком уровне и в условиях, определяемых стимулами более высокого порядка, нежели те, которые определяют биологический уровень существования [29] *Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М.: Изд-ство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.*

2. Функция развития и самосовершенствования. Описанию данной функции самосознания отводится особое место в трудах А. Маслоу, К. Роджерса, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина; за счёт этой функции самосознание выступает в качестве важнейшего инструмента внутренних и внешних преобразований личности. Являясь хранилищем мотивационного потенциала, самосознание стимулирует личность к самоактуализации, реализации своих возможностей, позволяет выбрать тот или иной вектор личностной направленности. По утверждению К. А. Абульхановой, самосознанию свойственно «программировать» совокупность разнонаправленных стремлений человека к самоосуществлению, самовыражению и самоутверждению [2] *Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психол. журн. 2009. Т. 30, №1.*

3. Экзистенциальная функция. Выступая основополагающим термином экзистенциальной философии, из недр которой произошла впоследствии экзистенциальная психология, среди представителей которой можно отметить В. Франкла, Л. Бинсвангера, Р. Мэя, «экзистенция» в переводе с латинского означает «существование» и становится во главу угла ведущего концептуального тезиса указанного направления философии, который звучит следующим образом: «Существование предшествует сущности» [94] *Сартр Ж. П. Бытие и ничто. М.: Республика, 2000.* Данный постулат содержит

идею свободы личности, которая проявляется в личностной ответственности за все аспекты своего жизненного пути. В экзистенциальной психологии, по мысли Р. Мэя, человек всегда пребывает в процессе становления, будучи ответственным за ход своего существования, независимо от внешних сил, влияющих на него, сколь бы значительным ни было их воздействие [77] **Мэй Р. Открытие Бытия. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. — 224 с.** Таким образом, экзистенциальная функция самосознания тесно связана с уже названной выше функцией развития и находит своё выражение в поиске человеком приемлемого для него смысла жизни, в определении системы ценностей, принятии решений.

4. Интегративная функция. Самосознание участвует в процессе построения целостного внутреннего мира человека, сводя к минимуму число и силу противоречий между отдельными его элементами, способствует сопоставлению внутренних установок и ценностей личности с внешним опытом человечества, выражающимся в культуре, традициях, а также позволяет гармонизировать процессы социализации и индивидуализации личности.

5. Защитная функция. Поскольку сведения о своей личности, которыми постоянно пополняется когнитивный компонент самосознания, не всегда приятны для осознания и способствуют позитивному самоотношению, то самосознанием предусмотрен такой механизм, как непринятие, отторжение негативной информации, проявляющееся в стремлении поддерживать неизменным, устойчивым привычный образ своего «Я» [50] **Кон И. С. Открытие «Я». — М.: Политиздат, 1978..**

Самосознание, таким образом, является важным конструктом сознания, фундаментом для формирования множества аспектов умственной активности и самостоятельности личности в её суждениях и действиях. В. С. Мерлин выделяет в качестве основных аспектов данной психологической структуры, во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание своего



собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвёртых, определённую систему социально-нравственных самооценок [67] **Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2000.**

Согласно определению, данному И. И. Чесноковой, самосознание является собой многоуровневый процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в разных ситуациях, в формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов сначала в единое неделимое представление, а затем – в понимание собственного «Я» как субъекта, отличного от других [113] **Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977..**

В соответствии с положениями концепции социального сравнения Л. Фестингера, человек наделён потребностью в том, чтобы сравнивать свои личностные свойства со свойствами других людей. Будучи компонентом самосознания и знания личности о других людях, социальное сравнение служит для человека средством постижения самого себя, окружающих людей и других объектов окружающей действительности [107] **Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1991.**

Социальному фактору в осознании своей идентичности большинством зарубежных и отечественных исследователей придаётся решающее значение. Образы представлений рассматриваются как производные от социального опыта личности и зависящие от её идентификации с определённой социальной группой. По А. Валлону, другой всегда существует в неразрывной комплементарности к «Я», присутствие другого включается в осознание себя, которое никогда не бывает обособленным от осознания другого в качестве партнёра. С точки зрения А. Валлона, происходящее разделение является результатом более глубокого разведения двух понятий, которые, однако, не существует друг без друга. Одно из этих понятий нацелено на утверждение личностной самоидентичности, в то время как

другое, в свою очередь, обобщает факторы, которым необходимо быть исключёнными из этой идентичности с целью её сохранения. Как отдельная структура «Я» идентичность тем более развита, чем отчётливее человек осознаёт свою собственную целостность, своё сходство, или тождественность, и в то же время различие с другими, а также свою ограниченность и свои возможности перед лицом той системы выборов, которая определяет его включение в социум. Эта структура тем более хрупка, чем в большей степени человек склонен к смещению позиций себя и другого, или, если быть точнее, чем больше он склонен апеллировать к другим при выстраивании своей системы фундаментальных выборов [21] **Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М., 1967.** В. В. Столин выделяет в образе «Я» присоединяющую образующую, подразумевая под ней знание о тех общих чертах и характеристиках, которые объединяют субъекта с другими людьми, и дифференцирующую образующую как знание, способствующее выделению «Я» субъекта в сравнении с другими людьми. Сначала некоторое качество воспринимается в другом, затем отождествляется со своей личностью в случае идентификации, либо отвергается субъектом, обеспечивая ему ощущение собственной уникальности, индивидуальности в случае дифференциации, по мысли В. В. Столина [101] **Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.**

Одним из первопроходцев в исследовании такого феномена, как «Я», или феномена «самости», был американский психолог У. Джемс, разграничивший объект и субъект самопознания, тем самым подчеркнув сложность этого процесса ввиду его дуализма, поскольку самосознание выступает одновременно и познаваемым, и познающим, что побудило психолога одну его часть назвать «личностью», а вторую определить дефиницией «Я» [38] **Джемс У. Психология / Отв. ред. М.Г. Ярошевский. М., 1991.].**

«Я» – это понятие, заключающее в себе внутреннюю монолитность, неделимость, целостность человеческой личности, фундаментом для становления которого является набор знаний человека о себе и многочисленных опытов восприятия самого себя в ситуациях различных форм и уровней взаимодействия с окружающей средой и людьми, в ней существующими. Поддерживая целостность внутреннего мира личности, обеспечивая целенаправленность её поведения, «Я» осуществляет синтез внешних и внутренних событий и позволяет человеку идентифицироваться с социальными образцами, идеалами, а также и с самим собой, учитывая свойственную ему индивидуальностью [49] *Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). М., 1991.* С точки зрения З. Фрейда, целостность «Я» поддерживается, с одной стороны, благодаря взаимодействию с социумом, а с другой - посредством внутренних, или интрапсихических, механизмов адаптации [109] *Фрейд З. «Я» и «Оно»: В 2 кн. Тбилиси, 1991.*

Выше уже звучала идея интеграции в обобщённый образ «Я» многочисленных образов самого себя, воспринимаемых человеком, которые служат ствольными конструктами содержания самосознания и детерминируют внутренний мир человека, создавая ориентировочную основу его поведения. В научном мире существуют разные взгляды на структурирование образов «Я», из сочетания которых складывается обобщённый «Я-образ».

По мысли И. С. Кона, самосознание не является суммой частных характеристик, но являет собой заведомо целостный образ, отражённый в единой установке по отношению к себе, которой, однако, могут быть присущи некоторые внутренние противоречия. В этом ключе И. С. Кон выделяет в структуре самосознания актуальное «Я», которое служит вместилищем совокупности знаний о себе в текущий период жизни и является стержневым компонентом самосознания, ретроспективное «Я»,

отражающее представление о себе относительно более ранних этапов жизнедеятельности, идеальное «Я», выражающее представление личности о том, какой она должна стать и являющее собой ценностную перспективу личности, а также рефлексивное «Я», которое включает в себе знание человека о том, как он воспринимается окружающими, и, следовательно, напрямую связано с успешностью личности в условиях социальной среды [50] *Кон И.С. Открытие "Я". М., 1978.*

С точки зрения функционального уровня, В. В. Диянова и Т. М. Щеголева выделяют физическое «Я», в рамках которого «Я» существует и функционирует как организм, социальное «Я», в структуре которого «Я» выступает как социальный индивид, и духовное «Я», иначе именуемое личностным «Я». С точки зрения временного критерия функционирования личности озвученные исследователи дифференцируют «Я-прошлое», «Я-настоящее», и «Я-будущее». Учитывая существование ряда модальностей феномена «Я», говорят о реальном «Я», отражающем действительные, подлинные свойства и характеристики личности, идеальном «Я», показывающем желаемые ориентиры, которым стремится соответствовать личность, идеализированном «Я», которое, в свою очередь, является избирательно реконструированным искажённым представлением о себе, а также рефлексивном, или зеркальном, «Я», отражающем то, как человека воспринимают другие [39] *Диянова В. В., Щеголева Т. М. Самосознание личности. Иркутск, 1993.*

Понятие «Я» не допускает статичности; так или иначе реагируя на непрестанно поступающие знания о себе, оно постоянно пребывает в динамике. По словам Э. Эриксона, «Я» – это результат примирения противоречий, которые складываются в процессе жизненного опыта, гарант целостности и воспроизведения личностного бытия, а также связующее звено между прошлым и будущим [119] *Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд*

*«Университетская книга», 1996.* Психоаналитические концепции в созидании «Я» как устойчивой структурной единицы отводят значительную роль ранним этапам жизни человека. Как и многие отечественные деятели психологической науки, К. Роджерс подчёркивал, что самосознание, выступая основой в формировании структуры личности, возникает на почве взаимодействия ребёнка с окружающим миром и служит существенной детерминантой ответных реакций на других людей. Как правило, следствием оценочного взаимодействия ребёнка с другими людьми является возникновение представлений о себе и самооценка как конфигурация множественных восприятий своего «Я», а постепенное расширение и углубление контактов с людьми способствует, с одной стороны, всё большему обогащению представлений о себе, а с другой – формированию представлений об окружающих людях.

Г. В. Лозовая полагает, что в самосознании существует два механизма формирования представлений о себе: пассивный и активный. Пассивное восприятие получаемой извне информации, относящейся к личности, является первичным механизмом самопознания в онтогенезе и заключается в некритичном восприятии человеком оценок себя другими людьми, значимыми для него, и в последующей интериоризации их оценок в определённое представление о себе [63] *Лозовая Г. В. Методологические проблемы изучения самооценки личности// Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб., 2003. Т.5.* Представление о себе возникает как продукт многообразных способов общения и взаимодействия субъекта с другими людьми, в ходе которых другой выступает «зеркальной амальгамой» для постигающего себя сквозь него субъекта и позволяет последнему уточнять, дополнять, корректировать образы своего «Я» [80] *Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.* В этом контексте уместно отметить замечание А. В. Захаровой, которая обращает

внимание на то, что можно способствовать формированию самооценки как интеллектуального действия, рефлексивного в своей основе и опирающегося на детализированный анализ той или иной ситуации, которая подвергается процессу оценивания, а можно строить её как эхоталлическое образование, односторонне ориентированное, некритично воспроизводящее пассивно воспринятые оценки окружающих [44] *Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. №1.*

Пассивный механизм формирования представлений о себе находит конечный пункт своего выражения в так называемом ролевом «Я», которое предполагает копирование субъектом способов поведения других людей. Эта базовая способность к имитации появляется на самых ранних этапах онтогенеза и сопровождает ход развития человека на протяжении всей его жизни, выступая фундаментом для построения разнообразных форм поведения в зависимости от используемого ролевого репертуара. По мнению Т. Сарбина, «Я» представляет собой концептуализацию опыта, приобретаемого человеком вследствие выполнения многочисленных ролей. Согласно теории роли, «Я» выступает как промежуточное звено между организмом и воздействующими на него объектами и событиями [17] *Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.* В ходе социального взаимодействия происходит, прежде всего, адаптация индивида к социальному окружению, поэтому внутренние характеристики «Я» являют собой прямую проекцию ролевых взаимодействий, осуществляемых вовне, при этом собственное «Я», имеющее уникальную структуру, постепенно исчезает, оставляя после себя только социальное «Я», вмещающее в себе совокупность социальных ролей, усвоенных индивидом как пассивным объектом внешних воздействий [116] *Шихирев П. В. Современная социальная психология США. М., 1979.* Однако если при ролевом взаимодействии ценность представляет получаемая извне информация, то при личностном общении, которое

становится доступным для индивида значительно позже и характеризуется наиболее глубоким влиянием на становление его «Я», ведущую функцию выполняет уже не столько информация, сколько личностное отношение к ней.

В дальнейшем процесс понимания себя и того или иного отношения к себе становится менее зависимым от внешних подкреплений в виде оценочных суждений и конкретных действий относительно субъекта со стороны другого, поскольку у человека формируется способность смотреть на себя глазами другого: либо со стороны конкретного другого человека, либо с точки зрения так называемого «генерализованного другого», представляющего собой совокупную установку по отношению к индивиду его ближайшего социального окружения [114] *Чудновский В. С., Кржечковский А. Ю., Можейко А. А. Самосознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведением. Ставрополь, 1993.* Вследствие становления идентичности сокращается дистанция между образом «Я» и предполагаемыми представлениями о себе, принадлежащими другим людям, среди которых наиболее важное место занимают представители ближайшего социального окружения. По мысли Р. Томэ, представление о себе, будучи стабильным ядром, насыщающим всю совокупность образов «Я», присутствует в индивидуальном «Я» другого, в ком субъект должен опознать самого себя похожим на то представление, которое он имеет о себе [103] *Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. - М., 1996. - Т.1. Теория.* В этом ключе отражена рефлексивная грань образа «Я», предполагающая возможность индивида говорить и думать о себе сквозь призму другого.

Понятие рефлексивного «Я» является производным от понятия рефлексии, однако если понятие рефлексивного «Я» в границах общей структуры самосознания демонстрирует его результативную сторону, то понятие рефлексии отражает его процессуальный аспект. Так, процесс

рефлексии представляет собой психический механизм самосознания, а рефлексивное «Я» – итоговый продукт, результат процесса рефлексии, самопознания. В ситуации социального познания рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами. В результате рефлексии субъект не только приходит к знанию и пониманию самого себя, но выясняет и то, как другие знают и понимают его. Многогранный процесс рефлексии осуществляется с опорой на выделяемый авторами основной ряд позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каким он подлинно является; субъект, каким он видится себе самому; субъект, каким он предстаёт в глазах другого; и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта [80] *Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.*

Как образ, сформированный благодаря восприятию прямых внешних оценок и копированию чужих поведенческих проявлений, рефлексивное «Я», зарождаясь на ранних этапах становления самосознания, в дальнейшем обеспечивает его работу на качественно ином уровне, становясь всё более активным и автономным. Д. Мид, отвечая на поставленный им же самим вопрос о том, каким образом человек может выступать в качестве объекта рефлексии сам для себя, заключил, что в ходе коллективного взаимодействия индивид применяет к себе отношение окружающих, в результате чего становится возможным формирование диалогической структуры индивидуального «Я» [74] *Мид Д. Интернализированные другие и самость. М. 2001.*

По мере развития сознания и самосознания личности в определённый момент обнаруживает себя второй механизм формирования представлений о себе, который определяется в психологической литературе как механизм активности и самостоятельности [63] *Лозовая Г.В. Методологические проблемы изучения самооценки личности// Ежегодник Российского*



*психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб., 2003. Т.5.* По мнению И. И. Чесноковой, первичными приёмами самопознания являются самовосприятие и самонаблюдение, после манифестации которых ведущими способами изучения персонального внутреннего мира становятся более сложные формы самоанализа и самооценивания [113] **Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.** Подростковый возраст характеризуется тем, что именно на данном возрастном этапе самосознание развивается через рефлексию самого подростка, который становится способным к анализу своих свойств, качеств и способностей в сопоставлении себя с окружающими сверстниками и значимыми взрослыми. В этой связи можно отметить, что в воззрениях Л. С. Выготского и ряда других исследователей именно подростковый возраст выступает периодом подлинного становления самосознания как такового. К старшему школьному возрасту самооценка становится всё более эмансипированной от оценок окружающих, и процесс оценивания себя в большей степени начинает осуществляться посредством мыслительной операции сравнения, объектами для которого начинают выступать не только реально существующие люди, но и эталоны, образцы, как заимствованные извне, так и внутренне выработанные.

Исходя из перечисленных особенностей соотнесения знаний о себе, И. И. Чеснокова выделяет два уровня самосознания [113] **Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.** На первом уровне самосознания происходит соотнесение знаний о себе в рамках сравнения своего «Я» с другим человеком. Познавать себя, интериоризируя образ конкретного и генерализованного другого, – значит анализировать образ другого, сравнивая его с отдельными проявлениями своего «Я» [103] **Чудновский В.С., Кржечковский А.Ю., Можейко А.А. Самосознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведением. Ставрополь, 1993.**

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что образ Человека, под которым может пребывать конкретный другой субъект, так называемый генерализованный другой или же собственное «Я» в прошлом, всегда присутствует в самосознании, неизменно сопровождая процессы познания, самопознания и рефлексии и, кроме того, задавая рамки формирования идентичности и самооценки. Образ Человека хранит в себе перцептивный опыт, относящийся к самому субъекту и к людям, с которыми он идентифицирует свою личность и от которых дифференцирует себя. Сравнение себя со сложившимся образом Человека обеспечивает в дальнейшем возможность более фильтрованного, критичного процесса переноса на себя оценочных суждений других людей, в чём реализуется зеркальное «Я», возможность повторения усвоенных поведенческих форм как проявления ролевого «Я» и отождествления с собой подразумеваемых мнений со стороны окружающих, в чём обнаруживается рефлексивное «Я». Некогда заимствованные мнения, оценки, особенности поведения других становятся сигналами обратной связи по отношению к проявлениям собственной активности, в том числе и оценочной.

Собственный образ и социальный образ, под которым правомерно понимать рефлексивное «Я», всегда существуют в тесной неразрывной взаимозависимости. Размышляя об этом, Р. Томэ отмечал, что в отсутствие идентичности для другого нет самосознания. Однако процесс индивидуализации, в свою очередь, приводит к утверждению «Я», в результате чего человек приходит к способности различения своей идентичности для себя и своей же идентичности, существующей для другого.

На втором уровне самосознания, по И. И. Чесноковой, человек оказывается способным оперировать сформированными знаниями о себе в процессе аутокоммуникации, в рамках диалога «Я» и «Я», определяемого внутренними и внешними эталонами. Памятуя идею А. А. Бодалева о том, что познание людьми друг друга следует по пути стереотипизации,

отнесения к одному из постигнутых ранее классов, видов, сравнения с неким эталоном, справедливо предположить, что этот процесс происходит и в ситуации познания себя [16] *Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.* Данные эталоны могут быть как усвоенными из социального окружения нормами и ожиданиями, так и выработанными по отношению к себе собственными требованиями.

Формирование внешнего эталона осуществляется под влиянием ожиданий конкретных представителей ближайшего социального окружения или определённой социальной группы в качестве нормативного, допустимого представления человека о том, каким он должен быть в определённом окружении, чтобы заслужить одобрение и уважение [85] *Раусте фон Врихт М.Л. Образ "Я" как подструктура личности // Проблемы психологии личности. М., 1982.* Усвоенные нормативные ожидания, называемые экспектациями, относительно поведения некоего человека позволяют ему владеть собой в одиноличных действиях и осуществлять совместные действия с другими людьми [116] *Шихирев П.В. Современная социальная психология США. М., 1979.* Эти нормативные требования и системы ценностей, задаваемые извне, затем подвергаются процессу интериоризации в качестве присоединяющей образующей самосознания.

Однако, наряду с социальным «Я», самосознание включает в себя также и собственное мотивирующее начало, открывающее истоки для новой творческой деятельности. Идеальное «Я» становится внутренним критерием чувства собственного достоинства человека, основой его самооценки, внутренним эталоном, в котором отражаются чувства, желания и ценности личности, связанные с ней самой. Самооценка, как весомое внутреннее условие психического развития, предполагает возможность и потребность в определении личностью себя в качестве субъекта деятельности через проекцию осознаваемых качеств реального «Я» на внутренний эталон

желаемого «Я», становление которого происходит в неразрывной связи с внешними оценками [87] *Резниченко М. А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы // Вопросы психологии. 1986. №3.* Во взглядах М. А. Резниченко под желаемым «Я» понимается некий идеальный образ, расценивающийся человеком как априори недостижимый, или же принятый человеком программный образ, к достижению которого он стремится всеми доступными ему средствами и способами. Если идеальный образ «Я отражает требования и ожидания, заявленные окружающими, которые усвоились субъектом как присущие его собственному «Я» элементы, то оно трансформируется в желаемое «Я»; в таком случае идеальное «Я» служит выражением того, каким человек хотел бы быть [39] *Диянова В. В., Щеголева Т. М. Самосознание личности. Иркутск, 1993.* Будучи употреблённым под данным смысловым покровом, термин «идеальное Я» соотносится с личностной целью, сущность которой заключается в том, чтобы стать гармонически развитой личностью, а также с тем, что в воззрениях А. Адлера трактуется как цель, или план, жизни [86, 3] *Большой толковый психологический словарь. Т.2. / Под ред. А.С. Ребер. М., 2001. с.529; Адлер А. Понять природу человека. – СПб., 1997.* Собственные черты, характеристики и свойства как составляющие своего «Я» оцениваются сообразно с личностными мотивами, связанными с потребностью в том или ином способе самореализации. Эта функция в самосознании относится к сфере желаемого «Я», существующего в качестве образа, отвечающего за направленность стремлений человека, за то, каким он намерен стать. Благодаря наличию этого более или менее устойчивого в рамках определённого временного периода образа обеспечивается формирование в самосознании личности идентичности для себя при поддержании дифференцирующей составляющей образа «Я», что объясняет особое место желаемого «Я» в структуре самосознания, самоотношения

и саморегулирования на основе самооценки. Высшая форма саморегулирования, основанная на фундаменте самооценки, состоит в творческом отношении к собственной личности, предполагающем наличие установок на изменение себя, становление лучше, успешнее в тех или иных значимых для человека областях и, собственно, возможность воплощения этих установок в объективной действительности [28] **Галкина Т. В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов // Вопросы психологии. 1985. - №6. с.131.**

Часто под эгидой понятия идеального «Я» имеют в виду только некоторое должное «Я». В рамках психоанализа термин «Я-идеал» используется как синонимичный термину «Сверх-Я». Однако ряд комментаторов теории З. Фрейда полагают немаловажной дифференцировку этих терминов, трактуя «Сверх-Я» как результат изначальных идентификаций ребёнка с родителями, случившихся в раннем детстве, а под термином «Я-идеал» понимая результат более поздних идентификаций с гораздо более широким кругом лиц. «Я-идеал» в психоаналитических изысканиях служит оплотом моральных общественных норм и в течение жизни может неоднократно подвергаться изменениям [109] **Фрейд З. «Я» и «Оно»: В 2 кн. Тбилиси, 1991.**

Широкое распространение получила гипотеза, рассматривающая мотивационное влияние идеального Я, согласно которой «Я-идеал» побуждает индивида к тому, чтобы он становился более совершенным. Соответственно, стремление к самосовершенствованию предстаёт как один из важнейших аспектов человеческой сущности, поддерживаемых наличием в самосознании некоего идеального образа, воспринимаемым в качестве ориентира развития [48] **Кирай-Деваи М. Формирование функций идеального Я в школьном возрасте // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983.**

Подавляющее большинство как зарубежных, так и отечественных исследователей, изучавших сферу самосознания, полагают, что потенциально каждый человек обладает образом самого себя реального и идеальным образом как совокупностью желаемых и должных свойств личности. Образ самого себя и идеальные образы, как правило, проявляются в поведении под видом требований, предъявляемых индивидом самому себе. Однако необходимо учитывать в этом ключе, что идеальные образы оказывают влияние, главным образом, на намерения личности, но не на её действия. Многие модели неврозов, среди числа которых можно особенно подчеркнуть модель, предложенную К. Хорни, построены на наблюдении ситуаций, в которых, судя по результатам экспертной оценки или групповой оценки личности, идеальное «Я» человека предстаёт в достаточно резкой рассогласованности с его реальным образом своего «Я» [111] *Хорни К. Невроз и личностный рост. - Перевод с английского Е.И. Замфир. - Спб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2003..*

Под образом самого себя и совокупностью идеальных образов подразумеваются две самостоятельные реальности, связанные между собой сложным динамическим взаимодействием, гармоничность протекания которого оказывает существенное влияние на проявление одной из значимых характеристик личности. Внутреннее противоречие между реальным и идеальным компонентами «Я», которое в терминологии З. Фрейда определяется как борьба «Я» и «Сверх-Я», или «Я-идеального», служит источником развития «Я» личности [109] *Фрейд З. "Я" и "Оно": В 2 кн. Тбилиси, 1991..* Но в то же время слишком большой разрыв между представлением человека о самом себе и тем, каким он должен быть с точки зрения требований окружающих, или кем ему хотелось бы быть по собственным побуждениям, может оказаться источником серьёзного внутреннего психического неблагополучия. В резком расхождении между реальными и идеальными представлениями о своём «Я» К. Роджерс видел

причину внутренних конфликтов, избавление от которых возможно только в условиях повышения адекватности реального представления о своём «Я», укрепления веры в свои личностные силы, сопряжённые с возможностью достижения идеального «Я» в том его аспекте, который напрямую связан с подлинным желаемым «Я» личности [88] *Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека./Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Исениной - М. 1994г, Прогресс..*

Как одна из центральных категорий проявления самосознания в отечественной и зарубежной психологии выделяется самооценка, которая заключается в оценке индивидом самого себя, своих качеств, способностей, в наделении им сторон своей личности определённой степенью ценности и значимости [97] *Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович и др; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. школа, 2012. – 511 с..*

Образ «Я» в структуре самосознания служит носителем знаний человека о себе, которые, однако, не могут существовать индифферентно, но всегда оказываются объектом эмоциональных оценок, предметом более или менее устойчивого отношения к себе. Существует предположение, что реальность, лежащая в основе образа «Я», всегда склонна стремиться к более или менее позитивному глобальному внутреннему самоощущению, которому сопутствует более или менее высокий уровень притязаний [110] *Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж.Пиаже. М., 1975. Вып.У.* Это согласуется с распространённой идеей, присущей взглядам З. Фрейда, К. Роджерса, о заведомом стремлении личности к «хорошему» образу себя. Поскольку жизненно необходимой потребностью личности является потребность в ощущении собственной ценности, значимости, самооценка выступает механизмом, поддерживающим положительный образ «Я», – и положительные составляющие образа Я, в свою очередь, выступают

главным объектом психологической защиты [39] *Диянова В.В., Щеголева Т.М. Самосознание личности. Иркутск, 1993., с.5.*

Степень адекватности самооценки прямо пропорциональна содержимому когнитивного компонента и обратно пропорциональна величине защитного компонента [95] *Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии. 1975. №3.* Под психологической защитой в данной связи понимается последовательное искажение когнитивного и аффективного компонентов образа реальной ситуации с целью ослабления эмоционального напряжения, которое бы угрожало человеку в случае полного и беспрецедентного соответствия отражённой ситуации действительности. Поскольку «Я», как неоднократно подчёркивалось выше, нацелено на адаптацию к реальности, то степень её условно обозначаемых силы или слабости оказываются ответственными за степень успешности социальной адаптации. Понятие силы «Я» употребляется в связи с возможностью измерения внутреннего равновесия, или внутренней целостности. А. Адлером были выделены «защитные механизмы», используемые с целью утверждения своей ценности, действие которых проявляется в рассогласованности между непосредственно переживаемыми смыслами, определяющими реальное поведение, и осознаваемыми смыслами. Механизмы психологической защиты, таким образом, тормозят процесс рефлексии и ведут к искажённому, неадекватному осознанию реально действующих смысловых образований личности [3] *Адлер А. Понять природу человека. – СПб., 1997..*

Оценка себя, таким образом, носит субъективный характер, поэтому качества, которые человек склонен приписывать своей личности, не всегда соответствуют действительности. Тем не менее, самооценка как важный конструкт самосознания остаётся главным инструментом, позволяющим приоткрыть завесу представлений человека о себе. У. К. Левина самооценка представляется некоторой целостностью, под которой подразумевается



особая область психического, обособленная в функциональном отношении, или, другими словами, стержневая область «Я», с которой отождествляет себя личность [57] *Левин Курт. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001..*

По С. Л. Рубинштейну, самооценка является стержневым образованием самосознания личности, которое выстраивается на оценках индивида другими. Будучи зависимой от мнений окружающих, самооценка формируется в течение всей жизни человека и выступает главным регулятором его поведения, оказывая существенное влияние на восприятие человеком себя и своего места в мире других людей, на уровень его притязаний, на качество протекания различных видов деятельности, осуществляемых им, и на особенности построения межличностных отношений [89] *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002..*

Кроме явления самосознания, в психологической литературе также отведено особое место понятию Я-концепции, в структуре которого самооценка играет важную роль и анализ которого позволит более подробно рассмотреть сущность такой психологической инстанции, как самооценка.

Как научное понятие Я-концепция вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно и не имеет единой трактовки, являясь понятием, наиболее эквивалентным по смыслу понятию самосознания, хотя один из вариантов трактовки Я-концепции гласит о том, что данный феномен является собой результат, итоговый продукт работы самосознания [84] *Психологический словарь. – М., 1997.* Понятие Я-концепции зародилось в 1950-е гг. в русле гуманистической психологии, представители которой стремились к рассмотрению целостного, уникального человеческого «Я». Проблема Я-концепции отражена в трудах таких отечественных психологов, как И. И. Чеснокова, И. С. Кон, В. В. Столин, А. Г. Спиркин. Роберт Бернс определяет это понятие следующим образом: «Я-концепция – это

совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряжённая с их оценкой.» Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом «Я», или картиной «Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой, или принятием себя. По аналогии с звучавшими выше характеристиками, присущими самосознанию, Я-концепция определяет не просто то, что собой представляет собой индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на своё деятельное начало и возможности развития в будущем [13] *Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Общ. ред. В. Я. Пилиповского. М., 1986.* По мнению М. И. Лисиной, образ «Я» носит аффективно-когнитивный характер, что выражается в совокупности эмоционального отношения человека к себе и его когнитивных представлений о своей личности. Кроме того, Лисина полагает, что образ себя имеет центральное образование, где существует в более переработанном виде перечень знаний о себе, где рождается и функционирует общая самооценка, а также периферический отдел, куда периодически поступают новые сведения о себе [60] *Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976.*

Роберт Бернс выделяет в структуре Я-концепции три составляющие, систематизированные в тесной взаимосвязи друг с другом: когнитивную, эмоционально-ценностную и поведенческую. Рассмотрим более подробно каждую из них.

1. Когнитивная составляющая – «образ Я» – включает в себя вербальное содержание представлений человека о себе. В «образ Я» могут входить представления человека о своих способностях, отношениях с окружающими, своём внешнем облике, социальных ролях, интересах и т.п. Представления человека о себе условно подразделяются на две группы: представления первой группы обеспечивают объединение, чувство тождества индивида с другими людьми, вторые – напротив – носят дифференцирующий

характер, способствуя закреплению у индивида чувства собственной уникальности, неповторимости.

2. Эмоционально-ценностное отношение к себе отражает отношение человека к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т.п. И проявляется в самоуважении, или чувстве собственного достоинства, самооценке и уровне притязаний.

Самоуважение можно определить как более абстрактное, общее отношение человека к себе, степень принятия себя. Крайней степенью низкого уровня самоуважения является открытый создателем школы индивидуальной психологии А. Адлером комплекс неполноценности – явление, проявляющееся в стойкой уверенности человека в своей несостоятельности, неспособности к преодолению различных жизненных трудностей [3] *Адлер А. Понять природу человека. – СПб., 1997. – 256с..*

Самооценка – оценочное отношение личности к собственным осознаваемым качествам и свойствам [93] *Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста.// Вопросы психологии.- 1969.-№4.-С.105-116..* Самооценка умещает в себе как общее оценочное отношение личности к себе (общая самооценка), так и оценку отдельных сторон своей личности (частные, или парциальные, самооценки). Самооценка может быть устойчивой, то есть сохраняться неизменной на достаточно длительное время вне зависимости от происходящих в жизни индивида ситуаций, и неустойчивой. Для того, чтобы происходило развитие личности, важно адекватное сочетание устойчивости и неустойчивости самооценки, так как её повышенная неустойчивость вызывает колебания отношения человека к себе от слишком высокого до предельно низкого уровня, что препятствует продуктивной личностной самореализации, равно как и неподвижное, статичное сохранение определённого уровня самооценки при изменяющихся ситуативных условиях не способствует развитию личности.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний, то есть уровнем сложности тех целей, которые человек ставит перед собой, определяющим, какие свои достижения он будет воспринимать как неудачу, а какие – как успех. Американский психолог Уильям Джемс в конце XIX столетия предложил формулу, в числителе которой располагались реальные достижения личности, а в знаменателе – её притязания; и, таким образом, для повышения уровня самоуважения личность должна следовать одному из двух путей: либо приложить усилия для достижения успеха в значимых сферах деятельности, тем самым повысив числитель представленной дроби, либо снизить уровень притязаний [112] *Хорни К. Женская психология. - СПб., 1993 . - 222 с.* Для нормального развития личности очень важно, чтобы уровень притязаний был несколько выше самооценки, опережал её, создавая тем самым возможности для роста, поэтому уровень притязаний, полностью совпадающий с самооценкой, для личностного развития неблагоприятен, и столь же неблагоприятным является низкий уровень притязаний в значимых для человека областях [40] *Дубровина И.В. Психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. – Москва: Академия, 2011. – 464 с.* Однако неадекватно завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой априори недостижимые цели, приводит к часто повторяющимся ситуациям неуспеха и, как следствие, к фрустрации. Неадекватно заниженный уровень притязаний, в свою очередь, является показателем неадекватно заниженной или же, наоборот, неадекватно завышенной самооценки [102] *Столяренко, Л. Д. Основы психологии. 16 – е изд. Учебное пособие / Л.Д.Столяренко . – Ростов н/ Д: Феникс, 2006 . – 672 с.* В контексте конкретной деятельности самооценка и уровень притязаний могут быть достаточно точно установлены, поэтому применительно к конкретной деятельности можно говорить о высоком, среднем и низком уровнях самооценки и притязаний, а также об их адекватности.

А. В. Аркушенко выделяет три основных вида самооценки: адекватная, неадекватно завышенная и неадекватно заниженная. Самооценка является адекватной, если соответствует реальной успешности человека в какой-либо деятельности; неадекватной же самооценка бывает в тех случаях, когда она, напротив, не соответствует подлинной степени успешности человека. При неадекватно завышенной самооценке человек существенно завышает свои актуальные возможности, при неадекватно заниженной – неоправданно малую значимость придаёт имеющимся у него возможностям. Неадекватная самооценка, независимо от своей полярности, как завышенная, так и заниженная, является значительным препятствием для общего развития личности и её успешности в какой-либо деятельности [8] *Аркушенко А., Ларина О. Психология развития и возрастная психология. – М.: Эксмо, 2008.* Однако по мнению З. Фрейда, самооценка заведомо лишена способности быть адекватной, поскольку процесс её становления осуществляется под давлением неухаживающего конфликта между внутренними побуждениями, потребностями индивида и внешними запретами, ограничениями, накладываемыми социальной средой, в которой пребывает индивид, в связи с чем его представления о себе оказываются искажёнными, поверхностными [108] *Фрейд З. Психология бессознательного. М., Просвещение, 1989..*

3. Поведенческая составляющая. Этот компонент Я-концепции делает возможными процессы саморегуляции, самоконтроля, отвечает за способность человека самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки. По мысли Л. С. Выготского, личностное поведение проявляется только тогда, когда личность владеет своим поведением; в противном случае, – это поведение биологического существа.

Таким образом, как и утверждалось ранее, самооценка служит центральным структурным компонентом Я-концепции, или самосознания, поскольку неизменно сопровождает всю систему представлений личности о

себе.

К основным средствам самооценки относятся самонаблюдение, самоотчёт, самоанализ и сравнение [84] *Психологический словарь*. – М., 1997..

Самонаблюдение – это наблюдение человека за внутренним планом своей психической жизни и её проявлениями (созерцание собственных переживаний, мыслей и чувств).

Самоотчёт – это отчёт человека перед самим собой о совершённых действиях и поступках, осознание им посредством анализа собственных чувств, влечений, переживаний и их значения для себя и окружающих. Как правило, самоотчёт содержит в себе нравственный компонент.

Самоанализ – это процесс анализа индивидом собственных чувств, суждений, поступков и наличествующих у него потребностей.

Сравнение – мыслительный процесс, выражающийся в сопоставлении человеком своих характеристик с характеристиками другой личности (или же с тем, что было свойственно его собственной личности некоторое время назад). А. Я. Арет дифференцирует процесс сравнения на следующие виды: полное сравнение, или тотальное, когда сравнению подвергаются все свойства личности в их общей совокупности, парциальное (частичное), когда сравнение затрагивает лишь отдельные стороны личности (например, её успешность в конкретной сфере деятельности), а также презентное сравнение, которое человек осуществляет, сравнивая свою сущность с тем, что свойственно кому-либо в настоящий период времени, и ретроспективное сравнение, которое подразумевает сравнение человеком своей сущности или отдельных её сторон с тем, что было свойственно ему или другому человеку в прошлом [6] *Арет А. Я. Краткий Обзор специфических методов и приёмов воспитания*. – Фрунзе: Труды киргизского госуниверситета, 1968. Вып. 2.

В процессе своего становления самооценка последовательно проходит

ряд уровней, которые представляют собой иерархически связанные между собой ступени её генезиса [45] *Ильин Е. П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.*

Переход от одного уровня к другому осуществляется по принципу преемственности и имеет своей основой преобразование предшествующего уровня, но не его уничтожение. Можно выделить четыре уровня развития самооценки:

1. Процессуально-ситуативный. На данном уровне самооценка характеризуется повышенной неустойчивостью и необъективностью, поскольку человек оценивает себя стихийно, руководствуясь лишь поверхностными результатами своей деятельности, которые, как известно, не всегда адекватны потенциальным возможностям личности; в сознании человека отсутствует какая-либо связь между содеянными им поступками и качествами его личности.

2. Качественно-ситуативный. Самооценка, находясь на этом уровне развития, по-прежнему склонна к необъективности и неустойчивости в силу того, что человек устанавливает слишком прямолинейные связи между своими поступками и личностными качествами, наличие и отсутствие которых в понимании личности полностью зависит от совершения либо несовершения отдельных актов поведения.

3. Качественно-консервативный. Данному уровню развития самооценки свойственно разрешение прямолинейных связей между поступками и качествами личности; человек начинает понимать, что его личность слишком многогранна, чтобы полностью быть выраженной исключительно в тех или иных поступках, и акт поведения более не отождествляется с соответствующим ему свойством личности. Но недостаточная осознанность сложных связей между поведением и качествами личности оставляет самооценку недостаточно объективной и приводит к определённой рассогласованности между внутренним миром

человека и его практическим поведением.

4. Качественно-динамический. На этом уровне происходит осознание человеком сложных связей между его сущностью и совершаемыми поступками, преодолевается пропасть между поведением человека и внутренним содержанием его личности; самооценка приобретает тенденцию к объективности, реагируя на изменения во внутреннем мире человека и отражая при этом реальный уровень развития качеств личности.

Ниже будет более детально рассмотрено становление самосознания в детском возрасте.

## **1.2 Особенности формирования аффективного и когнитивного компонентов самосознания в детском возрасте**

Из приведённых выше утверждений справедливо заключить, что самосознание играет немаловажную роль во всяком познании, на которое оказывается способным человек. Развитие самосознания человека неразрывно связано с процессом самопознания, которое является процессом наполнения самосознания содержанием, связывающим человека с другими людьми, с культурой и обществом в целом, то есть процессом, происходящим внутри реального общения и, благодаря ему, в рамках жизнедеятельности субъекта и его специфической деятельности. Г. Гегель, чья личность уже была ранее упомянута, в одной из своих работ осветил мысль, согласно которой самосознание проистекает из жизни общества и способно развиваться только в системе общественных отношений [30] *Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа, СПб., 1913.*

Один из постулатов культурно-исторической концепции психического развития, разработанной в 20-30-е годы Л. С. Выготским с участием его учеников А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии, гласит о том, что любая психическая функция сначала разворачивается как интерпсихическая, то есть



осуществляющаяся между людьми, в их взаимодействии, и затем становится интрапсихической. Л. И. Божович полагает, что познание другого всегда предшествует познанию самого себя и даже служит фундаментом процесса самопознания: прежде всего, человек замечает те или иные качества и свойства в другом человеке и только после этого оказывается способным заметить их в себе [17] **Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.** Поскольку, согласно изречению Л. С. Выготского, человек является социальным существом, и процесс его развития невозможен вне социума, то справедливо заключить, что важнейшим условием развития личности является её способность осознавать себя в качестве обособленного и вместе с тем неотъемлемого элемента окружающей его социальной среды. Такая способность оказывается доступной для личности ребёнка с момента, когда он начинает в той или иной мере осознавать самого себя как причину происходящих с ним и вокруг него событий, начинает понимать свои потребности и желания и говорить о себе не в третьем лице, но употребляя при этом местоимение «Я». Этот этап и можно назвать зарождением в психической жизни ребёнка такого феномена, как самосознание, одной из наиболее значимых сторон которого служит самооценка и связанный с ней уровень притязаний личности.

Справедливо сказать, что только что родившийся младенец лишён какого-либо отношения к своей личности, которой он является лишь потенциально, но ещё не актуально, поскольку другие люди уже относятся к нему по-человечески, а он к ним – ещё нет. И, таким образом, человеческие отношения, в которые включён ребёнок с момента своего рождения, относительно долгое время носят односторонний характер, так как новорождённый является объектом производимых с ним человеческих действий, но ещё не может выступать как их субъект [1] **Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006.** Этим подтверждается также и неспособность младенца к оцениванию себя,

поскольку, как уже было отмечено, такое свойство самосознания, как самооценка, имеет социальный генезис, и отправной пункт отношения человека к себе – это его субъективное отношение к другому и оценка обнаруженных у него качеств и свойств, неизменно предшествующая обнаружению и оценке таковых у себя.

Выдающемуся английскому философу и педагогу Джону Локку, называемому первым философом эпохи Просвещения, принадлежит идея о том, что новорождённый ребёнок подобен чистому листу бумаги, на котором постепенно фиксируется воспринимаемое извне [64] *Локк Дж. Опыт о человеческом разумении (1689)(перевод: А. Н. Савина. Различные сведения о свойствах окружающего мира и о людях в нём ребёнок приобретает благодаря наличию у него анализаторных систем, которые, в свою очередь, являются физиологическим фундаментом таких познавательных процессов, как ощущение и восприятие. Как и представление о любом аспекте окружающей реальности, представление о себе берёт начало в восприятии; в дальнейшем образ, запечатлённый в процессе восприятия, перерабатывается в памяти, обобщается, обогащается элементами когнитивных процессов более высокого порядка, то есть наглядным мышлением, умозрительными схемами [22] Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: «Просвещение», 1969.. Выделение себя как отдельного субъекта, как уникальной личности с присущими ей качествами не дано ребёнку от рождения: как правило, младенец не понимает, где заканчивается он сам и начинается другой человек, и почитает себя причиной всего, что происходит вокруг него [19] Бранден Н. Мощь самооценки. - М.,1994.. Осознание границ между ребёнком и миром вокруг, выделение им себя как отдельного существа происходит через телесные ощущения, позволяющие ребёнку овладевать своим телом и совершать самостоятельные целенаправленные действия, через переживание своих желаний, побуждений, эмоций и, главным образом,*

через общение со взрослыми [68] *Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. – М.: Эксмо, 2004..*

В культурно-исторической теории развития, сформулированной Л. С. Выготским, одной из основополагающих категорий явилась категория деятельности, которая служит движущим фактором развития психики ребёнка, а Д. Б. Эльконин обнаружил закон чередования в процессе развития разных видов деятельности, каждый из которых способствует формированию определённых психических новообразований. Уже в раннем возрасте складывается индивидуальная деятельность ребёнка, посредством чего он становится относительно самостоятельным субъектом [11] *Басина Е.З. Становление самооценки и образа Я. // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста под. ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. - М.: Педагогика, 1988..* Таким образом, становление когнитивного и аффективного компонентов самосознания на каждом возрастном этапе развития ребёнка находится под влиянием того вида деятельности, который является ведущим на данном этапе. М. Феннелл полагает, что самооценка, будучи центральным компонентом произвольной саморегуляции, включена во множество связей со всеми психическими образованиями личности и выступает в качестве существенной детерминанты всех форм и видов её деятельности и общения [106] *Феннелл М. Как повысить самооценку. – М.: АСТ, 2005..*

В процессе своего формирования самосознание проходит несколько этапов, соотносимых с отдельными возрастными периодами ребёнка и дифференцированных следующим образом:

1. От рождения до 1,5 лет. На данном этапе ребёнок постепенно начинает ощущать факт своего существования, в его психике закладывается основа позитивного отношения к самому себе, приобретает чувство доверия по отношению к окружающему миру.

2. От 1,5 до 3,5 лет. Период характеризуется осознанием ребёнком себя

в качестве отдельной частицы, непосредственно включённой в окружающий мир и наделённой способностью к самостоятельным действиям в нём. Ребёнок начинает употреблять местоимение «Я», говоря о себе, и сталкивается с противоречием, вызванным его стремлением к автономии и вместе с тем зависимостью от того, как отреагируют на его попытки к самостоятельным действиям взрослые.

3. От 5 до 7 лет. У ребёнка появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. На этом этапе формируется либо чувство вины, либо чувство инициативы.

4. От 7 до 16 лет. В школьные годы самооценка ребёнка опирается на уровень его успешности в учебной деятельности, на его статус среди одноклассников. Данный этап характеризуется уязвимостью самооценки, а именно вероятностью развития чувства собственной неполноценности у ребёнка в случае затруднений в учебной деятельности, в выполнении отдельных действий, при наличии у ребёнка низкого статуса среди одноклассников в ситуации совместной деятельности [13] *Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Общ. ред. В. Я. Пилиповского. М., 1986.* В своих исследованиях С. Л. Рубинштейн заключает, что на формирование самооценки в детском возрасте решающее влияние оказывает семья. В первые месяцы жизни под влиянием любви и ласки со стороны родителей и других родственников у ребёнка возникает общая самооценка, становящаяся фундаментом формирования его личности. В случае же дефицита родительской любви у ребёнка не возникает положительной направленности общей самооценки, что приводит к различным деформациям в развитии личности, среди которых можно выделить нарастающее чувство своей неполноценности, страх перед новым, агрессивность и т.п. Отсутствие общей позитивной направленности самооценки в раннем возрасте сложно компенсируется в более поздние периоды [91] *Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1999.*

В раннем возрасте у детей слабо развит когнитивный аспект самосознания, в образе себя превалирует эмоциональная составляющая, отражающая глобально-позитивное отношение ребёнка к себе, заимствованное из отношения к нему взрослых [61] *Лисина Н. И. Общение и его влияние на развитие психики школьника.- М.. 1974г.*

Оценка поведения ребёнка, достигшего возраста полутора лет, взрослыми становится одним из важных источников его чувств: похвала, одобрение окружающих вызывают у ребёнка чувство гордости, и он всячески стремится заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения. В такой первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент – она возникает на почве желания ребёнка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить своё эмоциональное благополучие [96] *Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.* Несколько позднее, чем чувство гордости, ребёнок начинает испытывать чувство стыда в случаях, если его действия не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Иногда чувство стыда бывает настолько сильным, что вытесняет собой другие чувства и вынуждает ребёнка, например, отказаться от привлекательной игрушки или совершить какой-либо другой трудный для него поступок [75] *Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. -4-е изд., стереотип. -М.: Издательский центр «Академия», 1999.*

Ситуация, при которой оценка ребёнка взрослыми меняется в отрицательном направлении, способна вызывать у последнего острые аффективные переживания. Так, например, если семья ребёнка способствовала формированию у него положительной самооценки и соответствующего уровня притязаний, а впоследствии в детском саду или в

школе он столкнулся с негативной оценкой по отношению к себе, то в поведении ребёнка возникает ряд отрицательных тенденций (упрямство, драчливость, обидчивость и т.п.), которые при длительном сохранении такой ситуации фиксируются и становятся устойчивыми качествами личности. Л. И. Божович полагает, что отрицательные качества закрепляются в личности ребёнка как ответ на его потребность избежать тяжёлых аффективных переживаний, связанных с утратой уверенности в себе [92]

***Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". - 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986.-192 с..***

В мире ребёнка, достигнувшего возраста 2-ух – 3-ёх лет, появляются другие дети – существа того же рода, что и он сам, чем ознаменовывается начало такой формы деятельности как общение со сверстниками. Первые контакты между детьми возникают в русле предметно-манипулятивной деятельности, опосредуя данный вид активности. Взрослый на протяжении всего дошкольного возраста ребёнка сохраняет центральное место в его мире, и потому опыт общения со сверстниками постоянно преломляется сквозь призму опыта общения со взрослыми, однако в становлении самооценки ребёнка общение со сверстниками принимает не меньшее участие, чем общение со взрослыми, поскольку данная форма общения стимулирует постепенное развитие такого инструмента самооценки как сравнение, благодаря которому ребёнку становится легче оценить самого себя. Как правило, ребёнку сложно дать какую-либо оценку себе и своим поступкам, не оценив прежде поведение сверстников в тех или иных ситуациях, и сверстники, таким образом, выступают своего рода мерилем, которым руководствуется ребёнок при оценивании себя [62]

***Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. – СПб.: Питер, 2009, 320с.***

Дошкольный возраст отличается развитием и дифференцированием представлений ребёнка о себе, возрастанием числа личностных качеств и

практикуемых видов деятельности, которые ребёнок может оценить, и самооценка в этом возрасте постепенно осуществляет переход от общей к более дифференцированной [76] *Мухина В.С. Детская психология. - М.: Просвещение, 1995. - 256 с.* К концу дошкольного возраста в норме ребёнок уже должен понимать, что замечания взрослых по поводу его конкретных действий не снижают общего положительного отношения к нему, то есть что он может не быть успешным в чём-то, может допускать ошибки, оставаясь при этом хорошим и любимым. Обособление общей самооценки от частной является ведущей предпосылкой готовности ребёнка к обучению в коллективе [113] *Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии М., 1977. 341 с.*

По мнению Д. Б. Эльконина, уже у детей старшего дошкольного возраста управление своим поведением приобретает «внутренний механизм»: ребёнок начинает регулировать своё поведение, руководствуясь отношением к себе, к своим возможностям. Развитие этой функции самосознания учёные связывают со становлением устойчивости самооценки, так как именно устойчивая самооценка выражает уже сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать существенное влияние на его поведение [118] *Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1994.-168с.*

С поступлением в школу ребёнок погружается в новый для него ведущий вид деятельности, которым теперь становится учебная деятельность, под влиянием которой самооценка ребёнка пройдёт новый отрезок пути своего развития [46] *Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология. – М.: Феникс, 2008.* Согласно предположениям Л. С. Выготского, самооценка как устойчивое, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребёнка к себе, существующее в рамках самосознания, начинает складываться именно в возрасте семи лет [26] *Выготский Л. С. Педагогическая психология /Л. С. Выготский. - М., 2002..*

Специфика учебной деятельности предполагает необходимость умения действовать в соответствии с поставленной целью, контролировать своё поведение, управлять собой, а для этого необходимы представления о себе и способность к самооценке [89] *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. – 764 с..*

Огромная роль самооценки в познавательной деятельности ребёнка несомненна, поскольку главным предметом оценок со стороны окружающих для ребёнка младшего школьного возраста являются его интеллектуальные возможности. Для того, чтобы школьник чувствовал себя более комфортно в новой для него школьной жизни, был способен к успешной адаптации и преодолению различных трудностей, ему необходимо иметь положительно направленную самооценку. Дети с отрицательной самооценкой склонны находить любые препятствия непреодолимыми, имеют повышенный уровень тревожности, и это значительно осложняет процесс приспособления к школьной жизни, протекание учебной деятельности и отношения со сверстниками [9] *Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. – М.: Добросвет, 2008..* По утверждению Т. В. Костяк, определённый уровень тревожности является естественным и даже необходимым свойством активной деятельности личности и выступает как существенный элемент самоконтроля и самовоспитания, однако повышенный уровень тревожности говорит о психологическом неблагополучии личности. Дети младшего школьного возраста с повышенным уровнем тревожности гораздо более эмоционально остро реагируют на сообщения об их неудаче, менее стрессоустойчивы, подвержены страху перед ситуацией неуспеха по сравнению со сверстниками, чей уровень тревожности не превышает полезной нормы. Кроме того, у детей с низким уровнем тревожности мотивация достижения успехов преобладает над страхом перед возможной неудачей, чего нельзя сказать о высокотревожных детях [71] *Матюхина М.В. Психология младшего школьника. – М.: Просвещение, 2002 – 216с..*



Как и для дошкольника, для ребёнка младшего школьного возраста на протяжении некоторого времени ещё не теряет своего весомого значения личность взрослого, первым из которых теперь выступает не кто иной как учитель, чей авторитет служит важной предпосылкой для формирования у ребёнка адекватной самооценки. Успешность педагогического воздействия на ребёнка в значительной мере определяется тем, формированию какой самооценки у учащегося способствует процесс обучения и воспитания, так как это накладывает существенный отпечаток на мотивацию к учебной деятельности, инициативность, умение правильно воспринимать замечания со стороны педагога. Достаточно высокая адекватная самооценка позволяет ребёнку более легко усваивать новый материал, уверенно браться за новое дело, критично воспринимать опыт и оценки других. Доброжелательность по отношению к ребёнку, заинтересованность в его делах, укладывающаяся в разумные пределы требовательность и демократизм – необходимые условия развития адекватной самооценки [65] *Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с..*

Дети с адекватной самооценкой отличаются активностью, находчивостью, бодростью, чувством юмора, общительностью, желанием и готовностью идти на контакт. Они охотно принимают участие в играх, не обижаются, если оказываются проигравшими; такие дети относятся к себе с уважением, знают о своих сильных сторонах, не подвергают сомнению факт собственной ценности и значимости. Дети с заниженной самооценкой, напротив, пассивны, мнительны, обидчивы; они не уверены в своих возможностях, не хотят участвовать в играх, потому что боятся оказаться хуже других [9] *Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. — М.: Добросвет, 2008..*

Детям с неадекватно завышенной самооценкой свойственно переоценивать свои реальные возможности, личностные качества, результаты учебной деятельности; нередко дети с завышенной самооценкой проявляют агрессию по отношению к тем детям, которые тоже хотят занимать позиции лидеров [60] *Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976..*

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное усвоение ребёнком моральных норм, правил поведения, развитие рефлексии, благодаря чему ребёнок становится более ориентированным в процессе самооценки, способным правильно оценить собственные успехи и неудачи. В ходе учебно-воспитательного процесса у школьника постепенно возрастает критичность, требовательность к себе, мотив «Я должен» становится преобладающим над мотивом «Я хочу» [75] *Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. -4-е изд., стереотип. -М.: Издательский центр «Академия», 1999..* Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, связывая неудачи только с объективными обстоятельствами. Второклассников и в особенности третьеклассников отличает уже более критичное отношение к себе, они способны делать предметом оценки не только свои хорошие, но также и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи, с которыми сталкиваются в учебной деятельности. Постепенно возрастает и степень самостоятельности самооценок: если в формировании самооценок первоклассников оценки их поведения и результатов деятельности взрослыми в лице учителей и родителей играют первостепенную роль, поскольку самостоятельный анализ собственной деятельности ещё малодоступен ребёнку, то ученики вторых и третьих классов оценивают собственные достижения более самостоятельно, делая предметом критической оценки в том числе и оценочную деятельность самого учителя (всегда ли он прав, объективен ли) [72] *Матюхина М.В.,*

***Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984.—256с.***

Становление самооценки ребёнка в младшем школьном возрасте определяется рядом факторов, первым из которых выступает психологический климат в семье ребёнка, господствующий в ней стиль воспитания. Авторитарный стиль воспитания, основанный на излишней строгости, требовательности, безапелляционности родителей по отношению к ребёнку, подавляет в нём чувство собственной ценности и значимости, не позволяет ребёнку почувствовать безусловной любви по отношению к себе, что стимулирует формирование заниженной самооценки. Либеральный стиль, предполагающий чрезмерную родительскую любовь к ребёнку, вседозволенность, потакание прихотям ребёнка и полное отсутствие критичности по отношению к нему, формирует личность с завышенной самооценкой. В семьях с демократическим стилем воспитания, характеризующимся разумной требовательностью к ребёнку и вместе с тем уважением его достоинства, ребёнок имеет, как правило, адекватную самооценку [82] ***Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. – М.: Владос, 2002.*** Следующим фактором, влияющим на становление самооценки ребёнка младшего школьного возраста, справедливо выделить степень сформированности у него навыков учебной деятельности. Формирование учебной самостоятельности ребёнка невозможно в отсутствие сформированных навыков учебной деятельности, а это, в свою очередь, служит препятствием для становления самоконтроля и самооценки. Поскольку, как уже и было отмечено ранее, данный вид деятельности является ведущим в младшем школьном возрасте, самооценка формируется, согласно утверждению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, с использованием

возможностей этой деятельности. Л. М. Фридман выделяет две тесно взаимосвязанных составляющих оценочной деятельности учащихся: внешнюю и внутреннюю. Внешнюю оценочную деятельность осуществляет учитель, оценивая результаты учебной деятельности ребёнка, внутренняя оценочная деятельность осуществляется учащимся, который, в свою очередь, в этом процессе руководствуется результатами контрольно-оценочной деятельности учителя и корректирует свою деятельность в соответствии с этими результатами, в чём и состоит непосредственная корреляция двух данных составляющих оценочной деятельности [35] *Горбачева В.А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей- М.,2001 – 290с..*

Ещё одним немаловажным фактором в становлении самооценки ребёнка младшего школьного возраста служит оценка сверстников. Как отмечалось выше, ребёнок не может объективно оценивать свои знания, не оценив прежде знаний своих одноклассников.

Таким образом, самооценка детей младшего школьного возраста характеризуется неустойчивостью, но вместе с тем гибкостью, относительной точностью и полнотой представлений детей о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах. Постепенно самооценка дополняется такими необходимыми качествами как рефлексивность, дифференцированность, устойчивость и адекватность, а приобретаемый опыт взаимного оценивания, которое свойственно практиковать детям младшего школьного возраста и которое служит важным фактором формирования самооценки каждого ребёнка, будет способствовать более быстрой адаптации ребёнка в среднем звене школы [43] *Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. – М, 2001 – 292с.*

### **1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОВЗ (задержкой психического развития и**

## расстройствами аутистического спектра)

Дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой особую полиморфную группу детей, индивидуальное развитие которых было нарушено с точки зрения его содержания или темпов созревания психических функций в том возрасте, когда морфофункциональные системы организма ещё не достигли зрелости. Такое нарушение индивидуального развития, которое может быть представлено в различных формах, носит название дизонтогенеза, включающего в себя как биологическую, так и психосоциальную стороны [99] *Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003..*

На основании теоретических положений Л. С. Выготского В. В. Лебединский выделил такие параметры психического дизонтогенеза как время, функциональная локализация нарушения, особенности соотношения между первично возникшими и вторично возникающими дефектами и нарушение межфункциональных взаимодействий и в соответствии с данными параметрами представил классификацию психического дизонтогенеза, получившую широкую известность на сегодняшний день.

1. Психическое недоразвитие. Для этого варианта дизонтогенеза характерно раннее поражение мозговых структур, влекущее за собой последствия в виде, как правило, умственной отсталости ребёнка, при которой различные психические функции характеризуются неравномерным недоразвитием при наиболее значительно выраженной недостаточности высших психических функций, а именно мышления и речи.

2. Задержанное психическое развитие, или ретардация. Это достаточно разнообразная группа нарушений, которые могут выражаться в проявлениях инфантилизма, сложностях овладения академическими компетенциями, недостаточностью высших корковых функций. Однако, в отличие от умственной отсталости, задержка психического развития характеризуется

лишь парциальной ретардацией, под которой понимается отставание в темпах развития, в той или иной степени обратимое. Такому варианту развития свойственно замедление темпа формирования познавательной и эмоционально-волевой сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Этиология задержки психического развития может включать генетические, соматогенные или психогенные факторы, а также может объясняться церебрально-органической недостаточностью. Поражение характеризуется мозаичностью, поскольку наряду с недостаточно развитыми функциями имеются и сохранные. Ниже будет более подробно рассмотрено развитие ребёнка с задержкой психического развития с точки зрения своей этиологии и психических особенностей при таком варианте дизонтогенеза.

3. Поврежденное психическое развитие. Данный вариант предполагает наличие относительно длительного периода нормального онтогенеза, который был нарушен поражением центральной нервной системы вследствие перенесённых заболеваний или полученных травм. От перечисленных выше двух вариантов дизонтогенеза повреждённое психическое развитие отличается более поздним, возникающим, как правило, после 3-ёх лет патологическим воздействием на ЦНС. К примерам повреждённого развития можно отнести органическую деменцию, для которой характерны расстройства эмоциональной и личностной сфер, нарушения целенаправленной деятельности, грубый регресс интеллекта.

4. Дефицитарное развитие. Этот вариант психофизического развития происходит в условиях сенсорной или сенсомоторной депривации вследствие глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. Первичный дефект ведёт в данном случае к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития других функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Компенсация при дефицитарном развитии осуществляется в условиях применения коррективных средств, методов воспитания и обучения.

5. Искажённое развитие. Данный тип дизонтогенеза характеризуется сложным сочетанием недоразвития, задержки и повреждения развития различных психических функций. Наиболее точно данная модель развития, по мнению В. В. Лебединского, описывается в рамках синдрома раннего детского аутизма, который автор понимает как отщепление от действительности с фиксацией на внутренних переживаниях, отгороженность от внешнего мира, сложность эмоционального контакта с окружающими. В данном случае в процессе формирования психических функций наблюдаются своеобразные изменения последовательности их становления по сравнению с нормальным развитием; например, у таких детей развитие речи может опережать формирование двигательных функций, а словесно-логическое мышление может обнаружиться раньше предметных навыков. При этом функции, развивающиеся по типу акселерации, не стимулируют развитие других.

6. Дисгармоническое развитие предполагает нарушения в личностной сфере, среди которых типичными являются различные формы психопатий. Основной особенностью такого варианта дизонтогенеза является врождённая либо рано приобретённая диспропорциональность эмоционально-волевой психической сферы. Примером такого развития является психопатия, для которой характерны неадекватные реакции на внешние раздражители, значительно усложняющие процесс адаптации ребёнка к условиям жизни в обществе. Степень выраженности психопатии и сам факт её формирования во многом зависят от условий социальной ситуации развития ребёнка [54] ***Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. - М., 2003.***

Комплексное и системное изучение задержки психического развития в отечественной дефектологии началось в 60-е годы XX века и было вызвано стремительно возрастающим на тот момент числом неуспевающих детей, что требовало проведения систематических медико-психолого-педагогических

исследований, направленных на выявление особенностей развития детей с трудностями в обучении. Проведённые исследования, а также обобщение зарубежного опыта изучения школьников данной категории отражены в работах таких советских учёных как Т. А. Власова, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева. Термин «задержка психического развития» был впервые предложен Г. Е. Сухаревой в 80-х годах [69] *Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006.* Под задержкой психического развития принято понимать нарушение темпа психического развития, при котором отдельные психические функции, а именно мышление, память, внимание, эмоционально-волевая сфера, отстают в своём развитии от установленных для данного возраста психологических норм. Т. А. Власова и М. С. Певзнер в 1967 году отметили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы, к первой из которых отнесли детей с нарушенным темпом умственного и физического развития, а ко второй – детей с функциональными расстройствами психической деятельности. Причиной ЗПР у детей первой группы, по наблюдениям Т. А. Власовой и М. С. Певзнер, выступает медленный темп созревания коры головного мозга, вследствие чего детям свойственен инфантилизм в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии, а также отставание в физическом развитии. Этиология ЗПР у детей второй выделенной группы кроется в минимальном органическом поражении головного мозга, чем вызваны слабость нервных процессов, нарушение внимания, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность [105] *Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. – Балашиха: «Николаев», 2004. — 68 с.*

Важным моментом в изучении проблемы задержки психического развития явились исследования, проведённые К. С. Лебединской. В 1980-м



году ею был предложен вариант классификации, в котором выделены четыре основных типа ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического характера. Для каждого из представленных типов ЗПР характерны определённая структура инфантилизма и особенности развития всех психических функций [41] *Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с..*

Структура нарушений при задержке психического развития конституционального характера представлена гармоническим психическим и психофизическим инфантилизмом, который определяется как равномерное проявление инфантилизма во всех аспектах развития личности ребёнка [65] *Лубовский В. И, Розанова Т. В., Солнцева Л. И. и др.. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия». — 464 с., 2005.* Внешний облик таких детей отличается subtilностью, ростом ниже среднего в сравнении со сверстниками, лицом, сохраняющим черты более раннего возраста. Эмоционально-волевая сфера детей лабильна, неустойчива, характеризуется большей выраженностью эмоциональных проявлений. В поведении преобладает игровая мотивация, даже когда дети становятся школьниками. По мнению К. С. Лебединской, гармонический инфантилизм может быть следствием обменно-трофических расстройств в период внутриутробного развития [55] *Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей /Под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика. - 1982. - 128 с. .* В то же время гармоничность психофизического облика ребёнка, отсутствие выраженной патологичности в его психических проявлениях позволяет предположить, что данный тип инфантилизма имеет преимущественно врождённо-конституциональную этиологию [73] *Мельникова А.Ф. К вопросу о синдроме психофизического инфантилизма в дошкольном возрасте. Вопр. психоневрологии детей и подростков. Т. 3.*

211. По наблюдениям Г. П. Бертынь, гармонический инфантилизм нередко присущ близнецам, что может указывать на патогенетическую роль гипотрофических явлений, связанных с многоплодием.

Задержка психического развития соматогенного характера связана с длительными и тяжело протекающими соматическими заболеваниями в раннем возрасте ребёнка, среди которых, например, могут иметь место сердечно-сосудистая недостаточность, бронхиальная астма, заболевания пищеварительной системы, почек. При данном типе ЗПР у детей может присутствовать стойкое астеническое проявление, не только снижающее физический статус, но и нарушающее психологическое равновесие ребёнка, которому становится свойственна боязливость, неуверенность в себе. Длительное пребывание детей в стенах дома или больницы создаёт условия сенсорной депривации и ограничивает общение со сверстниками, что не способствует полноценному развитию.

Отправным пунктом задержки психического развития психогенного характера является оказываемое на психику ребёнка с ранних лет травмирующее влияние неблагоприятной социальной ситуации развития, связанной с семейным неблагополучием. Это приводит, по К. С. Лебединской, к сдвигам вегетативных функций, а впоследствии и психических. Важно отметить, что данную форму ЗПР следует правильно дифференцировать от педагогической запущенности, возникающей на фоне недостатка знаний, умений, интеллектуального недоразвития и не являющейся патологическим состоянием.

Среди детей с задержкой психического развития наиболее часто встречаются случаи ЗПР церебрально-органического характера. К причинам данного нарушения индивидуального развития относятся различные патологические ситуации беременности и родов, а именно родовые травмы, асфиксии, инфекции и интоксикации, перенесённые матерью во время

беременности, а также полученные ребёнком травмы и перенесённые им заболевания центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни, причём наиболее опасен период первых двух лет.

Как психолого-педагогический диагноз задержка психического развития ставится только детям дошкольного или младшего школьного возраста, поскольку если по окончании данного периода сохраняются стойкие признаки недоразвития психических функций, то речь идёт уже не о ЗПР, а об умственной отсталости [98] *Смирнова С.И. Изучение взаимосвязи самооценки с некоторыми личностными качествами у младших школьников с задержкой психического развития / С.И. Смирнова // Вестник ВятГГУ, 2008. –№ 3..*

Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР в достаточной мере освещены в трудах В. И. Лубовского, Л. В. Кузнецовой, И. Ю. Кулагиной, Т. Д. Пускаевой и других. Изучая особенности речевого развития у детей с ЗПР, С. Г. Шевченко отметил, что дефекты речевой деятельности проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. В. И. Лубовский констатировал у детей с ЗПР недостаточную сформированность произвольного внимания, а также сниженный его объём и дефицитарность таких свойств внимания как концентрация и распределение, что подтверждается и в исследовании Н. Г. Поддубной [81] *Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР// Дефектология, №4. 1980..* Кроме того, согласно наблюдениям В. И. Лубовского, для детей с ЗПР затруднённым оказывается процесс восприятия, о чём свидетельствует фрагментарность и ограниченность знаний детей об окружающем мире [66] *Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – С.132 – 164.*

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина в своих исследованиях отмечают наличие отклонений в переработке сенсорной информации у детей

с ЗПР, акцентируя внимание на сниженной скорости зрительного восприятия и опознания, сложностях при узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе [53] *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений - М., 2003 г. - 304 с.* Также детям свойственна недостаточность сформированности пространственной ориентировки, для формирования которой необходим сложный процесс взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания, которое у детей с ЗПР, по наблюдению Е. С. Слепович, складывается гораздо позже, чем у нормально развивающихся сверстников, что являет собой значительное препятствие для учебной деятельности ребёнка [97] *Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович и др; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. школа, 2012. – 511 с.*

Особенности памяти детей с ЗПР напрямую зависят от нарушений процессов внимания и восприятия и определяются ими; по данным В. Г. Лутоян, продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР существенно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. В своих работах Т. П. Артемьева, Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени отмечают, что мыслительные операции, к которым относятся анализ, синтез, абстрагирование, классификация, сравнение, обобщение характеризуются недостаточным уровнем сформированности у детей с ЗПР. Мышлению детей присущи замедленность, хаотичность, застревание, а также повышенная чувствительность к незначительным раздражителям и слабая интеграция отдельных процессов мышления.

Согласно данным М. С. Певзнер, дети с ЗПР часто импульсивны, подвержены проявлению синдрома гиперактивности, а также им бывает присущ повышенный уровень тревожности и агрессии; особенности построения межличностных отношений такими детьми отличаются

проявлением эмоциональной лабильности, демонстрацией черт «детскости» в поведении. Г. В. Грибанова в ходе изучения личностных особенностей детей с ЗПР, обращает внимание на недостаточность осознания детьми своего «Я», неустойчивость и некритичность самооценки, что, в свою очередь, приводит к повышенной внушаемости, несамостоятельности, неустойчивости поведения детей данной категории [36] *Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития / Г.В. Грибанова // Дефектология. - 1986. - № 3. - С. 13-20..*

В предыдущем пункте говорилось о том, что самооценка в структуре самосознания детей младшего школьного возраста постепенно характеризуется формированием таких свойств, как рефлексивность, дифференцированность, устойчивость, адекватность [20] *Бучкина И.П. Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития: автореф... канд. псих. наук / И. П. Бучкина. - СПб, 2003. - 180 с.* Наличие задержки психического развития накладывает свой отпечаток на становление всех психических функций и личностных образований ребёнка, в том числе и на становление его самооценки, поэтому перечисленные качества самооценки не имеют возможности сформироваться у детей с ЗПР к младшему школьному возрасту. А. Д. Виноградова, исследуя самооценку школьников данной категории, отмечала тенденцию самооценки детей с ЗПР к неадекватности. Это объяснялось автором как следствие личностной незрелости, неспособности к целенаправленной деятельности, отсутствия способности к самостоятельному анализу достигнутых в ходе деятельности результатов и сравнению их с исходными данными [24] *Практикум по психологии умственно отсталого ребёнка / Под ред. А.Д. Виноградовой, 1985..* Дети младшего школьного возраста с ЗПР некритичны к себе и, как правило, их самооценка характеризуется обобщённостью, поверхностностью.

Л. С. Выготский подчёркивал, что неадекватно завышенная самооценка, часто встречающаяся в контексте умственной отсталости, является проявлением общей эмоциональной окрашенности оценок и самооценок маленького ребёнка, или общей незрелости личности [27] ***Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. –М.: Союз, 2004. - С. 257-321..*** Н. А. Жулидова в результате своего исследования заключила, что степень выраженности задержки психического развития у младших школьников прямо пропорциональна степени завышения ими своих возможностей и обратно пропорциональна уровню критичности таких детей по отношению к себе [42] ***Жулидова Н.А. Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития / Н.А. Жулидова // Дефектология. - 1981. - № 4. - С.17-24..***

По мнению И. В. Коротенко, в стремлении младших школьников с ЗПР переоценивать себя скрыт неосознаваемый детьми защитный механизм, цель которого состоит в том, чтобы компенсировать фальшивой переоценкой своей личности отсутствие истинного чувства собственной ценности. Включение такого рода защитных механизмов у младшего школьника с ЗПР И. В. Коротенко связывает с жёсткой авторитарностью значимых для ребёнка взрослых по отношению к нему, а также особенностями личностного развития ребёнка с ЗПР [51] ***Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: дис...канд. псих. наук / И.В. Коротенко.- Н. Новгород, 2005..***

Таким образом, согласно результатам существующих исследований, самооценка детей с ЗПР характеризуется неадекватностью, чаще по типу завышения, что обусловлено спецификой дефекта психического развития, а также негативным влиянием микросоциальных факторов.

Истории изучения такого феномена, как аутизм, насчитывается на сегодняшний день порядка восьмидесяти лет. Однако вряд ли было бы

справедливым допустить, что до 1943-его года, когда была опубликована впервые работа Лео Каннера «Аутистические нарушения эмоционального контакта», аутизма не существовало и вовсе.

В указанной работе Каннер описывает поведение пятилетнего мальчика, соответствовавшее симптоматике данного нарушения развития, но поведенческие и личностные проявления, напоминающие аутистические тенденции, обнаруживались и гораздо раньше; например, специалист по психологии развития Ута Фрит упоминает в одном из своих трудов так называемых «блаженных» старой России, которые были почитаемы за их как бы «непричастность к миру сему», что заключалось из странного поведения, простодушия и искреннего непонимания определённых моментов социального контекста различных ситуаций. И подобного рода предания, в которых повествуется о наивных, «странноватых» людях, в чьих действиях порой отсутствовал, казалось бы, здравый смысл, можно найти почти в каждой культуре, а это, в свою очередь, позволяет предположить, что аутизм существовал всегда [5] *Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М., 2006.* Основными же первопроходцами в исследовании этого многогранного явления считаются такие учёные, как Лео Каннер, уже упомянутый выше, и Ганс Аспергер, осветившие в своих трудах наиболее значимые характерологические особенности проявлений аутизма, его ключевые признаки, а также предполагаемую этиологию зарождения данного явления.

Стоит сказать, что термин «аутистический» произошёл от греческого «autos», что в переводе означает «сам», и изначально применялся Блейлером в контексте описания ситуации ухода от социальной жизни взрослых людей, больных шизофренией, и, хотя одним из центральных свойств аутизма выступает нарушение в сфере социальных отношений и взаимодействия с окружающей средой в целом, это, однако, совсем не свидетельствует о тождественности шизофрении и расстройств аутистического спектра [14]

*Блейлер Е. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981.* В отличие от шизофрении, согласно выводам Каннера и Аспергера, в случае с аутистическим расстройством представляется возможной положительная динамика, как правило, отсутствуют галлюцинации, и, кроме того, аутизм, будучи первазивным нарушением развития, сопровождает человека уже с первых лет жизни, т.е. его возникновению не предшествует период нормального функционирования.

Немаловажно, что первоначальные описания аутистического расстройства Каннером исключали понятие аутистического спектра; позже это понятие было введено английским врачом-психиатром Лорной Уинг с целью закрепления идеи о том, что не может быть строго определённого перечня симптомов аутизма, которые у каждого человека с данным нарушением проявлялись бы одинаково в качественно-количественном отношении, но одно и то же нарушение может быть выражено в разных проявлениях. Так, например, если некоторым детям с расстройством аутистического спектра (РАС) свойственно избегать социального взаимодействия, то другие могут просто проявлять пассивность в мире социальных отношений или даже занимать активную позицию, но проявлять это крайне нетипичным образом.

В 1972 году Лорна Уинг сформулировала триаду нарушений, составляющих ядро аутизма:

1. Качественные нарушения социального взаимодействия.
2. Нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации.
3. Значительно суженный спектр видов активности и интересов.

Многие дети с расстройством внимания и тяжёлой моторной неуклюжестью, дети с так называемым DAMP, под которым в дословной расшифровке понимается дефицит внимания, моторного контроля и восприятия, имеют аутистические проявления [32] *Гилберг К., Питерс Т.*



*Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. - СПб.: ИСПиП, 1998..*

Кроме того, многие люди с умственной отсталостью, не подходящие под все критерии аутизма как первазивного нарушения, имеют другие заболевания, в патогенезе которых присутствуют аутистические черты.

Согласно классификации К. Гилберта и Т. Питерса к РАС (расстройствам аутистического спектра) относятся: классический аутизм, или синдром Каннера; синдром Аспергера и входящий в него так называемый синдром саванта; синдром Ретта; атипичный аутизм; другие аутичные состояния [10] *Бакушева В.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. М.: Лотос. 2004..*

О. С. Никольской были выделены четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения. Каждый из вариантов отличается от другого тяжестью и характером проявления аутистических черт, степенью дезадаптации ребёнка и возможностями его социализации. Эти группы представляют собой ориентиры не только для оценки глубины дезадаптации ребёнка с аутизмом, но и динамики нормализации развития взаимодействия ребенка со средой. Выделение этих четырех групп позволяет дифференцированно подходить к организации обучения детей с РАС. Представим более развёрнутую характеристику этих детей, поскольку дети с РАС до сих пор остаются недостаточно понимаемыми для значительного числа людей, вовлечённых в процесс образования [56] *Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. - 1994. - № 2. - С.3-8..*

В первой группе, объединяющей самые тяжёлые случаи дезадаптации, аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего. Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, мало сосредотачиваясь и пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко

перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении эти дети могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Типично полевое поведение, принципиально отличающееся от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от последнего, аутичный ребёнок не тянется ко всему, не манипулирует предметами, а просто скользит мимо всего. Отсутствие возможности активно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-моторной координации. Этим детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к хотя бы минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить такого ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях способности целенаправленного сосредоточения эти дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлечшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова, однако, не служат коммуникации и не закрепляются для активного использования, оставаясь лишь непосредственным отражением, эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращённой речи остаётся под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации не направленной им и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), дети показывают понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Эти дети также могут показывать свои способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, при этом они не занимаются с ними целенаправленно, а, походя, одним движением дополняют, правильно завершают конструкцию, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, что можно заметить по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, любят активные игры. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого. С этими детьми можно установить эмоциональный контакт, постепенно вовлекая их во все более развёрнутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработку навыков коммуникации и социально-бытовых навыков. В этой работе открываются дальнейшие возможности эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. В сравнении с первыми эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, у них складываются свои привычные формы жизни, однако они жестко ограничены, и ребенок стремится отстоять их неизменность. Типично стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в

еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют страшное и, соответственно, могут накапливать страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях эти дети могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередки прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента и т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с конкретными жизненными ситуациями, в которых были выработаны, и с трудом переносятся в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого - накрыть, хочешь пить) или подходящих цитат из песен, мультфильмов. Речь развивается в рамках стереотипа, не направлена на прямую коммуникацию (на обращение к близкому), и тоже привязана к определенной ситуации. У этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги), которые могут усилиться в ситуациях тревожных для ребенка: угрозы появления объекта его страха или нарушения привычного порядка происходящего. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это

упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе потребность в такой аутостимуляции может терять свое значение для ребенка, соответственно стереотипные действия будут редуцироваться. В стереотипных действиях аутостимуляции могут обнаруживаться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может пройти программу не только вспомогательной, но и массовой школы, однако проблема в том, что эти знания без специальной работы обычно осваиваются ими механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Эти механически освоенные знания не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является также фрагментарность их представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребёнок этой группы крайне привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жёстких стереотипных установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребёнок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения. Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Дети третьей группы способны к выстраиванию ещё более активных отношений с миром, у них можно отметить стремление к достижению успеха, и их поведение можно справедливо назвать целенаправленным. Проблема, однако, в том, что для того, чтобы действовать, им требуется беспрецедентная гарантия успеха, поскольку переживания риска, неопределённости они не могут вынести. Если самооценка нормально развивающегося ребёнка гибко формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для ребёнка с РАС значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Зачастую близкие люди, наблюдая стремление аутичного ребёнка во что бы то ни стало настоять на своём, оценивают его как потенциального лидера. Однако неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество не только значительно осложняет взаимодействие ребёнка со взрослым, но выступает существенным препятствием для его вхождения в детский коллектив. При огромных трудностях выстраивания живого диалога с обстоятельствами дети бывают способны к развёрнутому монологу. Их речь грамматически правильная, развёрнутая, с хорошим запасом слов, однако может оцениваться как слишком правильная и взрослая (фонографическая). Можно проследить происхождение многих её блоков, используемых без самостоятельной трансформации. При возможности сложных интеллектуальных монологов этим детям часто трудно поддержать простой разговор.

Интеллектуальное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». Дети получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны и становятся для них родом аутостимуляции. Характерно, что при значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном развитии, неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. Эти дети более проявляют себя словесно, показывают способности к вербальному обобщению, но демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность во взаимоотношениях. Нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии на темы "страшного" становятся особой формой его аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок наслаждается полным контролем над испугавшими его рискованными впечатлениями, поэтому снова и снова воспроизводит это впечатление.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, но затем обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или

индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но, понятно, что и они нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки жизненной компетенции. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Аутизм детей четвёртой группы наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения, такие как ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерен низкий порог сенсорной чувствительности, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смутиться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они в большей степени, чем дети с РАС предыдущих групп, ищут помощи близких, прежде всего матери, чрезвычайно эмоционально зависят от неё, нуждаются в её постоянной поддержке, в ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, они становятся слишком зависимы от них, ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом и находит выражение их типичная для любого аутичного ребёнка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребёнка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он хочет контролировать свои сенсорные контакты со средой и обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребёнок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком смыслов происходящего вокруг, такой ребёнок



останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы. Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в действенный и речевой диалог с обстоятельствами, хотя и испытывают значительные трудности при его организации. Психическое развитие таких детей происходит с более равномерным отставанием. Им свойственны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, её нечёткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичный строй речи; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, ограниченность, бедность игры и воображения. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании. В сравнении с действительно интеллектуально одарёнными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование интеллекта часто приписывает им состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая полученные данные, необходимо учитывать, что дети четвертой группы находятся в невыгодном положении в сравнении с третьей группой детей: они в меньшей степени используют готовые стереотипы, пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они очень устают и истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных

навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. Среди этих детей также можно наблюдать случаи парциальной одарённости, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В сопоставлении с клинической классификацией эти дети могут быть оценены как высокофункциональные дети с аутизмом.

Проблемы детей с аутизмом различны и могут быть представленными на разных уровнях, и это объясняет их потребность в дифференцированном подходе при определении образовательного маршрута. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребёнком массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы образования.

Одним из основных признаков расстройства аутистического спектра является нарушение речевого развития. Речевые расстройства значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Общими специфическими чертами речевых нарушений в целом являются:

1. Нарушение коммуникативной функции речи. Аутичный ребенок избегает общения, ухудшая возможности речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением.

2. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «я» и других личных местоимений в первом лице. Многие аутичные дети говорят о себе в 3-м лице.

3. Стереотипность речи, склонность к словотворчеству, «неологизмам». Почти у всех детей, становление речи проходит через период эхололий,

частыми являются разнообразные нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи.

Для аутичного ребёнка характерна врождённая неспособность устанавливать контакт посредством взгляда и мимики, но интеллектуальный уровень при этом может соответствовать норме.

Для детей с расстройством аутистического спектра характерны скудность речи и частые повторы слов. Так, например, ребенок, освоив слово «машина», может повторять его до сотни раз в день. В возрасте 3-5 лет ребенок, вообще, не желает вступать в разговор и выполнять просьбы.

В речевом нарушении таких детей, ученые специалисты выделяют следующие признаки: полное отсутствие навыков речи или медленное их развитие; если ребенок использует разговорную речь, то при этом он упоминает о себе во втором или в третьем лице (ты, он), но не в первом (я); отсутствие реакции на просьбы взрослых, как будто ребенок не слышит; частые состояния отрешенности от внешнего мира, пустой взгляд в пространство; ребенок не реагирует, когда называют его имя, особенно, если оно перечисляется наряду с несколькими другими именами; даже если ребенок говорит, то при этом может иметь место полное непонимание смысла произносимого; ему свойственны необычайный тембр голоса или монотонная речь; плохо усваивает навыки общения.

Дети с расстройством аутистического спектра, стараются избегать общения с людьми. Кажется, что они не понимают или совсем не слышат, что им говорят. Как правило, эти дети, либо вообще не говорят, а если такое случается, то чаще всего, для общения с другими людьми, такие дети словами не пользуются [12] **Башина В.М. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999., С. 74.** В то же время, как отмечает О. С. Никольская, дети с аутизмом, скорее, не могут, чем не хотят пребывать в общении [78] **Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинз М.М. – М.: Теревинф, 1997.**

При расстройстве аутистического спектра, наиболее отчётливо проявляются явления асинхронии формирования функций и систем: развитие речи нередко обгоняет развитие моторики, «абстрактное» мышление опережает развитие наглядно-действенного и наглядно-образного.

### **Выводы по первой главе**

Самосознание – это центральное динамическое образование в психической реальности личности, выполняющее ряд важнейших функций, во многом определяющих как отдельные акты поведения, совершаемые личностью в течение одного дня жизни, так и весь ход индивидуального жизненного пути носителя самосознания, включающий сложный синтез мотивов, ценностей, реакций и линий поведения личности, которые, в свою очередь, создаются на основании эмоционально-оценочного отношения личности к себе и знаний о себе, определяющих когнитивный уровень самосознания. Самооценка, играющая важную роль в структуре аффективно-когнитивного аспекта самосознания, как приобретаемое в ходе развития свойство личности представляет собой ядерный компонент самосознания, и справедливо заключить, что если наличие самосознания делает возможным факт проживания человека среди других людей, его самореализации в различных направлениях, то самооценка, в свою очередь, будучи сформированной под непосредственным влиянием социальной среды, во многом определяет качество и продуктивность жизни и деятельности человека в мире социальных отношений.

Поскольку психическое развитие человека всегда происходит на фоне осуществляемых им видов деятельности, развитие когнитивного и

аффективного компонентов самосознания тоже осуществляется под влиянием различных форм активности индивида. Таким образом, становление структурных компонентов самосознания ребёнка младшего школьного возраста формируется под влиянием учебной деятельности, которая подразумевает также и появление новых аспектов в социальной ситуации развития. Представления о своём образе «Я» детей данной возрастной категории характеризуются постепенным становлением таких качеств как рефлексивность, дифференцированность и устойчивость. Главным предметом самооценки младшего школьника являются его интеллектуальные возможности, а оцениваемая значимыми для него взрослыми степень сформированности учебных навыков выступает одним из основных факторов, влияющих на становление когнитивно-аффективной структуры самосознания в этом возрасте.

Когнитивный и аффективный компоненты самосознания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуется не критичностью самоотношения, чаще, как отмечает А. Д. Виноградова, по типу завышения своих успехов, реже – по типу занижения. В силу несоответствия уровня психического развития ребёнка с ЗПР своему хронологическому возрасту, развитие его самооценки задерживается на более ранних ступенях развития, и поэтому когнитивному и эмоционально-оценочному компонентам самосознания свойственна обобщённость, отсутствие дифференцированности, рефлексивности наряду со сниженным уровнем критичности ребёнка по отношению к себе. Н. А. Жулидова в результате своего исследования заметила, что, чем сильнее выражена задержка психического развития, тем некритично выше ребёнок склонен оценивать свои возможности.

Становление аффективного и когнитивного компонентов самосознания ребёнка младшего школьного возраста с РАС представляет значительный научный интерес в связи с тем, что социальная среда является источником и

необходимым условием формирования личности человека, тогда как для ребёнка с РАС основными особенностями развития выступают именно нарушения в сфере коммуникации и социального взаимодействия, в условиях которых становление самосознания аутичного ребёнка характеризуется крайней специфичностью. Известно, что, если в норме аффективный и когнитивный аспекты самосознания ребёнка формируются в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для ребёнка с расстройствами аутистического спектра значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться.

## **Глава II. Экспериментальное изучение особенностей самосознания младших школьников с ОВЗ (ЗПР и РАС)**

### **2.1 Организация, методы и методики исследования**

Исследование проводилось на базе Красноярской краевой специальной коррекционной общеобразовательной школы для детей с ОВЗ №7, а также на базе школы № 55 (МАОУ СШ № 55). Целью исследования явилось сравнительное изучение особенностей когнитивного и аффективного компонентов самосознания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и у детей младшего школьного возраста с нормальным психофизическим развитием. Для участия в эксперименте были выбраны учащиеся 1 – 3 классов в количестве 30-ти человек, из которых 10 учащихся были отнесены к первой выборке (младшие школьники с ЗПР), 10 учащихся – ко второй (младшие школьники с РАС) и 10 учащихся – к третьей выборке (младшие школьники с нормой развития); ранжирование осуществлялось в зависимости от принадлежности детей к первому, второму или третьему из заявленных вариантов психофизического развития.

В качестве определяющих критериев при комплектации каждой из трёх выборок испытуемых были использованы схожесть возрастных показателей детей (все принимавшие участие в эксперименте дети были рождены в период с 2008 по 2010 год) и наличие задержки психического развития или расстройств аутистического спектра в патогенезе всех детей двух экспериментальных выборок. Первая экспериментальная группа была представлена детьми с задержкой психического развития, во вторую экспериментальную группу были включены дети с расстройствами аутистического спектра. В качестве контрольной была сформирована группа детей, психофизическое развитие которых соответствует возрастной норме.

Процесс экспериментального изучения особенностей самооценки младших школьников с ЗПР, РАС и нормой развития включал в себя подготовительный, собственно диагностический и аналитический этапы.

На первом этапе были определены методы исследования, проведены беседы с учителями об особенностях познавательной сферы и поведения детей, изучены выписки ПМПК. Было также осуществлено наблюдение за поведением учащихся во время уроков и в группе продлённого дня, в ходе индивидуальных занятий с дефектологом, благодаря чему удалось получить информацию об особенностях когнитивной и эмоционально-волевой сферы испытуемых.

Второй этап был посвящён проведению исследования, направленного на изучение аффективного и когнитивного компонентов самосознания детей младшего школьного возраста с ЗПР, с РАС и с нормально протекающим развитием. При выборе методик исследования были учтены особенности развития детей с ЗПР, а именно особенности внимания, характеризующиеся дефицитностью его объёма, концентрации и распределения, а также импульсивность, эмоциональная лабильность детей; учтены особенности развития детей с РАС, характеризующиеся нарушениями в сфере коммуникации, специфичностью лексико-семантического строя речи, что способно привести к затруднениям в понимании вербальных инструкций к заданиям.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Методика «Лесенка», В. Г. Щур [117] ***Щур В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // Психология личности. М., 1982..***

2. Методика исследования самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн [15] ***Блейхер В. М., И.В. Крук. Патопсихологическая диагностика. Киев, 1986.***

3. Методика «Дерево с человечками» П. Уилсона в модификации



Л. П. Пономаренко [83] *Л.П. Пономаренко Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе.*

4. Методика определения эмоциональной самооценки, А. В. Захарова [115] [*«Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология И. П. Шахова».*]

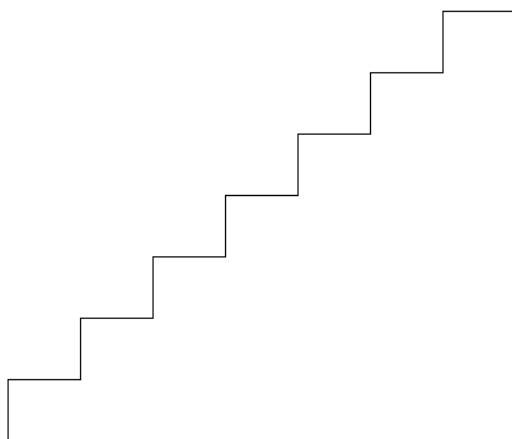
5. Рисунок семейки животных [23] *Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. - М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2005. - 159 с.*

На третьем этапе был проведён анализ экспериментальных данных.

Методика «Лесенка» была разработана В. Г. Щур и предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам.

Материал и оборудование: лист бумаги, карандаш, фигурка человечка.

Процедура исследования: звучит инструкция, в которой ребёнку надо показать лесенку рисунок 1 и объяснить, что на самой нижней ступеньке стоят самые плохие мальчики и девочки; на второй – немного лучше, а на верхней ступеньке стоят самые хорошие, добрые и умные мальчики и девочки. Затем ребёнку задаётся вопрос: «На какую ступеньку поставил бы ты себя?» («...нарисуй себя или поставь «0» на этой ступеньке»).



**Рис. 1. Методика «Лесенка» В. Г. Щур**

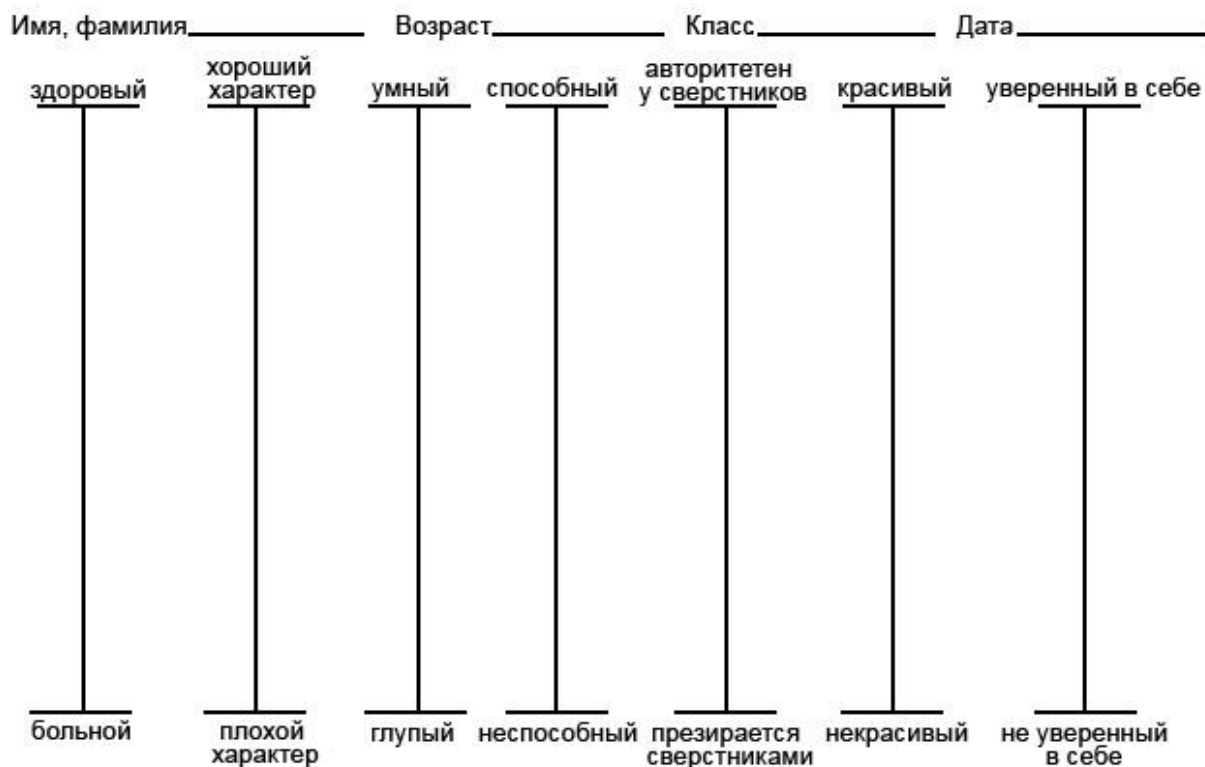
Обработка результатов: если ребёнок поставил себя на 1 – 2 ступеньку, то это говорит о заниженной самооценке; если выбрал 3, 4 или 5 ступеньку, это свидетельствует об адекватном уровне самооценки; если школьник выбрал 6 или 7 ступеньку, то это служит показателем, отражающим завышенную самооценку.

«Диагностика самооценки» Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн.

Данная методика была использована для определения особенностей когнитивной составляющей образа «Я» ребёнка.

Процедура проведения методики заключается в том, что испытуемому предлагается лист бумаги, расположенный горизонтально, на котором в ряд нарисованы вертикальные линии длиной 10 см. рисунок 2. Каждая из линий соответствует одному из компонентов самооценки, которые должен оценить ребёнок: ум, здоровье, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе.

Перед диагностическим обследованием каждому ребёнку объяснили, что перед ним находится шкала, характеризующая такой признак как ум; наверху шкалы окажутся самые умные мальчики и девочки, а внизу – самые глупые. Затем экспериментатор предложил ребёнку отметить на шкале себя. Аналогичная процедура проводится для каждой из остальных шкал.



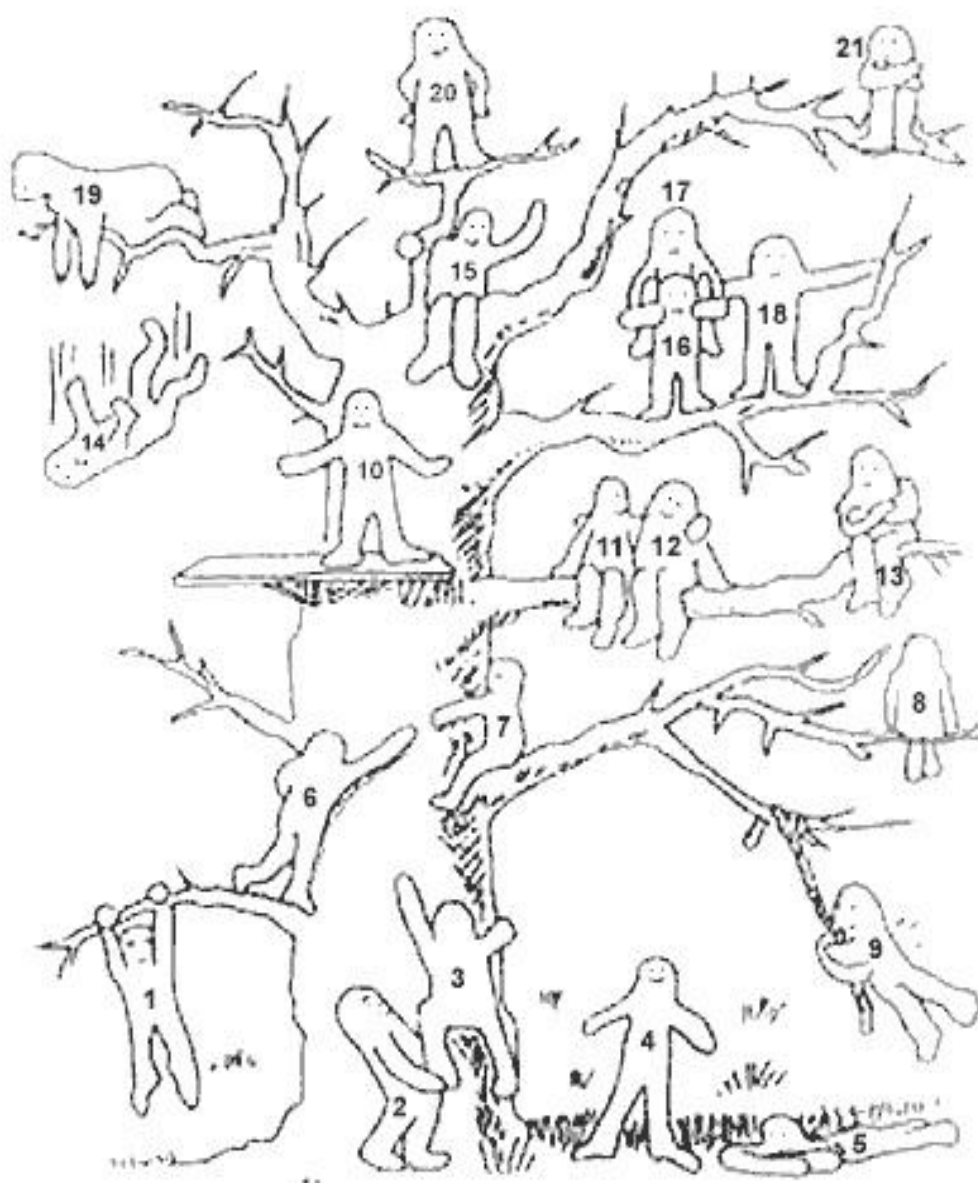
**Рис. 2. «Диагностика самооценки» Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн**

При интерпретации методики все показатели интерпретируются как по отдельности, так и относительно друг друга, в связи с чем были соединены отметки для получения определённого профиля. В первую очередь обращается внимание на расположение профиля (вверху или внизу). Общая низкая самооценка говорит о чувстве собственной малоценности, зависимости и в целом неуспешном становлении личности.

Дети с адекватной самооценкой, как правило, отмечают «своё место» на 4 – 7-м уровне шкалы. Завышенная самооценка проявляется в выборе "своего места" на 8-10 уровне, в то время как дети с заниженной самооценкой отводят себе место на 1 – 3-м уровне.

Методика «Дерево с человечками» используется для диагностики самооценки ребёнка, его взаимоотношений с социумом и оценки степени социальной адаптации ребёнка. Подходит для дошкольников и учащихся начальной школы.

Детям предлагаются листы с готовым изображением сюжета: дерево и располагающиеся на нем и под ним человечки. Каждый учащийся получает лист с таким изображением (но без нумерации фигурок). Задание даётся в следующей форме: «Рассмотрите это дерево. Вы видите на нём и рядом с ним множество человечков. У каждого из них разное настроение и они занимают различное положение. Возьмите красный фломастер и обведите того человечка, который напоминает вам себя, похож на вас, ваше настроение в новой школе и ваше положение».



**Рис. 3. Методика «Дерево с человечками»**

Интерпретация результатов: выбор позиции 1, 3, 6, 7 характеризует установку на преодоление препятствий; 2, 19, 18, 11, 12 – общительность, дружескую поддержку; 4 – устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности); 5 – утомляемость, общую слабость, небольшой запас сил, застенчивость; 9 – мотивацию на развлечения; 13, 21 – отстранённость, замкнутость, тревожность; 8 – отстранённость от учебного процесса, уход в себя; 10, 15 – комфортное состояние, нормальную адаптацию; 14 – кризисное состояние, «падение в пропасть». Позицию 20 часто выбирают как перспективу учащиеся с завышенной самооценкой, высоким эгоцентризмом и установкой на лидерство.

Методика определения эмоциональной самооценки А. В. Захаровой является проективной методикой, включающей в себя 5 субтестов, в которых ребёнку требуется выбрать своё место или место близких ему людей в схематичных рисунках. Все спонтанные высказывания испытуемого при выполнении субтестов фиксируются в протоколе либо записываются на диктофон.

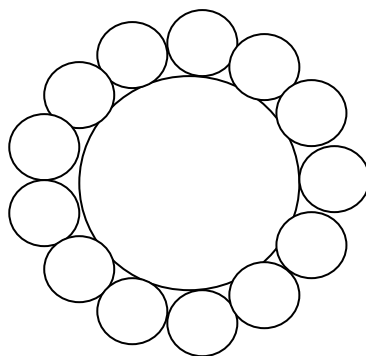
Материалы: рисунки для выполнения субтестов. Экспериментатор предъявляет испытуемому рисунок и предлагает выполнить задание соответствующего субтеста.

Субтест 1. Представь, что изображенный на рисунке ряд кружков – люди. Укажи, где находишься ты.



**Рис. 4. Субтест 1**

Субтест 2. Большой круг – это твоё «Я». Маленькие круги – это твои родные, друзья и учитель. Покажи, где будут находиться папа, мама, бабушка, дедушка, брат (сестра), учитель, друзья.



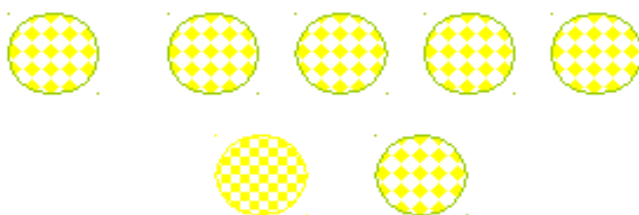
**Рис. 5. Субтест 2**

Субтест 3. Вот на рисунке твои родители, учитель и друзья. Поставь крестик там, где находишься ты.



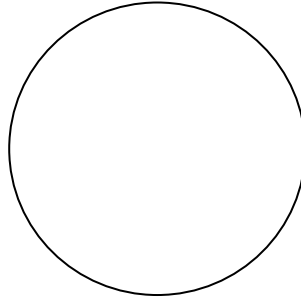
**Рис. 6. Субтест 3**

Субтест 4. Представь, что ты находишься в нижнем ряду. Каким из двух кружков ты являешься?



**Рис. 7. Субтест 4**

Субтест 5. Поставь точку в том месте на рисунке, где ты находишься.



**Рис. 8. Субтест 5**

### **Интерпретация результатов.**

Субтест 1. Нормой для ребёнка является указание на 3, 4 круг слева. В этом случае ребёнок адекватно воспринимает особенности своего реального «Я-образа», осознаёт свою ценность и принимает себя. При указании на 1-й круг ребёнок имеет завышенную самооценку своих качеств и достижений, а при указании на круги далее 5-го – заниженную самооценку.

Субтест 2. Позволяет определить отношение с близкими людьми. При расположении сверху признаёт превосходство и допускает давление на себя этого человека. Оказывает давление на расположенных внизу, чувствует своё превосходство над ними.

Субтест 3. Определяет социальную заинтересованность, чувствует ли ребёнок себя включённым, принятым в мир людей, а также степень близости с той или иной категорией людей. Если ребёнок указал себя вне треугольника, то можно сказать, что он чувствует себя отверженным или не заинтересован в социальных контактах.

Субтест 4. Индивидуализация. Позволяет выявить осознание своего сходства (при указании на левый круг) или своей индивидуальности (правый круг).

Субтест 5. Определение степени эгоцентризма. Для дошкольника характерен высокий эгоцентризм (расположение в самом центре круга), более старший ребёнок должен быть разумно эгоистичным.

Методика «Рисунок семейки животных» А. Л. Венгера направлена на выявление особенностей семейных взаимоотношений, что позволяет оценить самоощущение ребёнка в условиях психологического микроклимата его семьи. Использование данной методики предусмотрено для детей от четырёх лет и старше.

Материалы: лист бумаги формата А-4, цветные карандаши.

Проведение исследования заключается в том, что перед испытуемым горизонтально кладут лист бумаги и произносят инструкцию, которая звучит следующим образом: «Нарисуй семью, состоящую из животных, так, чтобы все члены семьи были разными животными». При этом можно пояснить, что речь идет о сказочной семье, поскольку на самом деле звериные семьи состоят из одинаковых животных. Обследуемому не говорят, что на его рисунке будет предполагаться изображение его собственной семьи; по инструкции должна быть нарисована некая абстрактная семья. Однако ассоциации обследуемого, как правило, всё равно определяются его самоощущением в своей семье.

В процессе интерпретации результатов внимание акцентируется на следующих показательных особенностях рисунка: состав изображённой семьи животных в соотношении с составом семьи испытуемого; пространственное расположение членов семьи относительно друг друга и расположение рисунка в целом на листе; особенности изображения отдельных членов семьи; выбор животных, которые используются для изображения каждого члена семьи.

Уменьшенный размер рисунка в целом означает, что ассоциации, связанные с семейной ситуацией, вызывают у ребёнка подавленность, депрессивное состояние, в то время как увеличение размера рисунка может



быть связано с переживанием тревоги относительно семейной тематики. Изображение родителей очень большими, а себя – очень маленьким говорит о чувстве отверженности, заброшенности. Это бывает в ситуации гиперопеки, а также при повышенной требовательности родителей к ребёнку. Особо мелкое изображение кого-либо из родителей отражает представление о его малой значимости в семье, а кроме того, о конкурентных установках во взаимоотношениях с сиблингами, если мелко изображены именно они. Изображение себя самым высоким, крупным по размеру может быть показателем претензии на лидирующую роль в семье, выделения своей особой значимости.

Показатели наличия контактов между членами семьи, которые могут быть отражены в соприкосновениях друг с другом, пространственной близости фигур, во взглядах, направленных друг на друга, совместной деятельности. Изображение себя обособленно от остальных говорит об ощущении своей изолированности в семье. При серьёзных нарушениях внутрисемейного общения члены семьи бывают помещены в разных комнатах, рисуются на разных концах листа.

Первым обычно изображается член семьи, наиболее значимый для ребёнка. В отличие от величины изображения, отражающего отношения доминирования, последовательность изображения связана со значимостью человека именно для ребёнка, а не вообще в семье. Демонстративные дети часто начинают рисунок семьи с собственного изображения. Застенчивые, тревожные дети, напротив, часто рисуют себя в последнюю очередь. Отсутствие на рисунке себя служит признаком того, что ребёнок чувствует себя в семье отверженным.

Важный дополнительный показатель, предполагаемый методикой, – это то животное, в виде которого изображён тот или иной член семьи. Так, изображение кого-либо из членов семьи в виде насекомого, ящерицы и т. п. подчёркивает его малую значимость в семье. Змея или червяк

символизируют эмоциональную холодность, а нередко – негативное отношение к данному члену семьи, однако если таким образом ребёнок изобразил себя, то это может быть проявлением чувства своей отверженности в семье. Хищные животные (тигр, волк) не обязательно символизируют агрессию; часто они отражают лишь представление о силе и активности, но если особенно подчёркнуты агрессивные элементы (зубы, когти), то это может символизировать агрессию.

Изображение родителей в виде особо крупных животных (слон, бегемот) характерно для детей, воспитывающихся в условиях гиперопеки и испытывающих сильное давление со стороны родителей. Использование в рисунке экзотических животных может отражать демонстративность соответствующего члена семьи. Любые защитные аксессуары, такие, как, например, панцирь, щит, иглы, как у ежа, чешуя указывают на страх перед агрессией и потребность в защите. Любые орудия нападения – острые рога, когти, клыки, жало – признак прямой (не защитной) агрессивности [23]

*Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. - М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2005. - 159 с.*

## **2.2 Проведение эксперимента, анализ полученных данных**

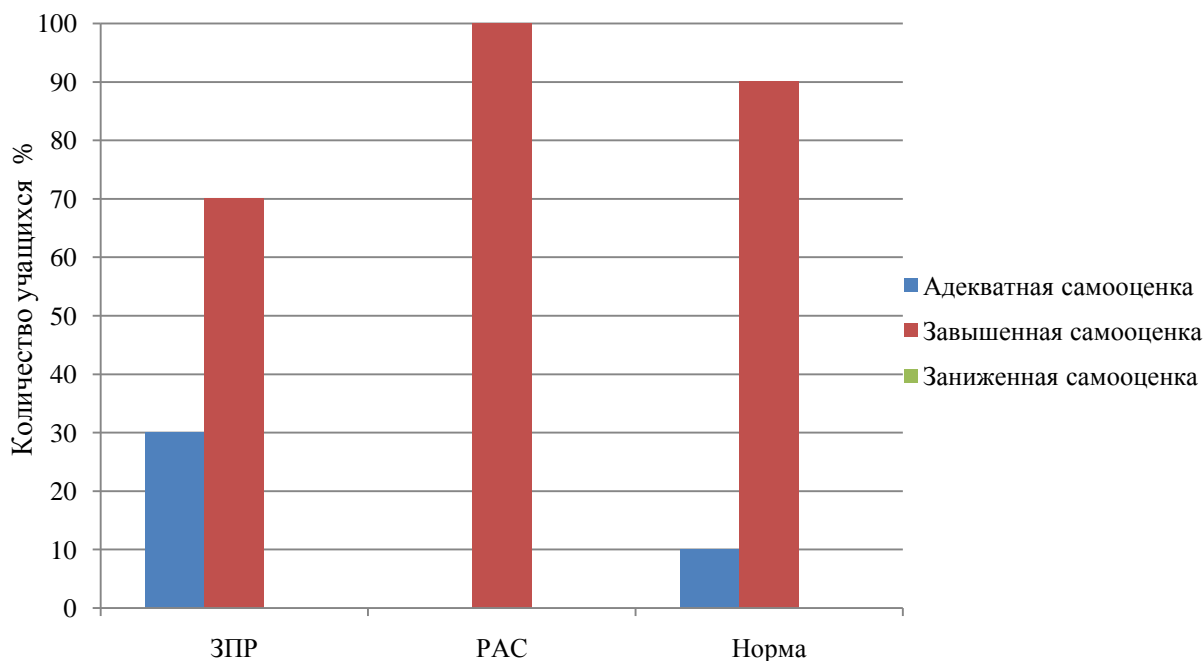
На подготовительном этапе экспериментального изучения особенностей когнитивного и аффективного компонентов детей младшего школьного возраста с ЗПР и РАС, кроме определения методов исследования, были также изучены выписки ПМПК, проведены беседы с учителями, благодаря чему удалось получить сведения об особенностях эмоционально-волевой и познавательной сфер детей с ЗПР и с РАС, а также об особенностях лексико-семантического строя речи детей с РАС.

В патогенезе всех детей младшего школьного возраста, отнесённых в качестве испытуемых к первой экспериментальной группе, присутствует

задержка психического развития. У детей, представлявших вторую экспериментальную группу, по результатам ПМПК было констатировано наличие расстройств аутистического спектра. Психофизическое развитие детей третьей группы, которая была сформирована в качестве контрольной, соответствует норме.

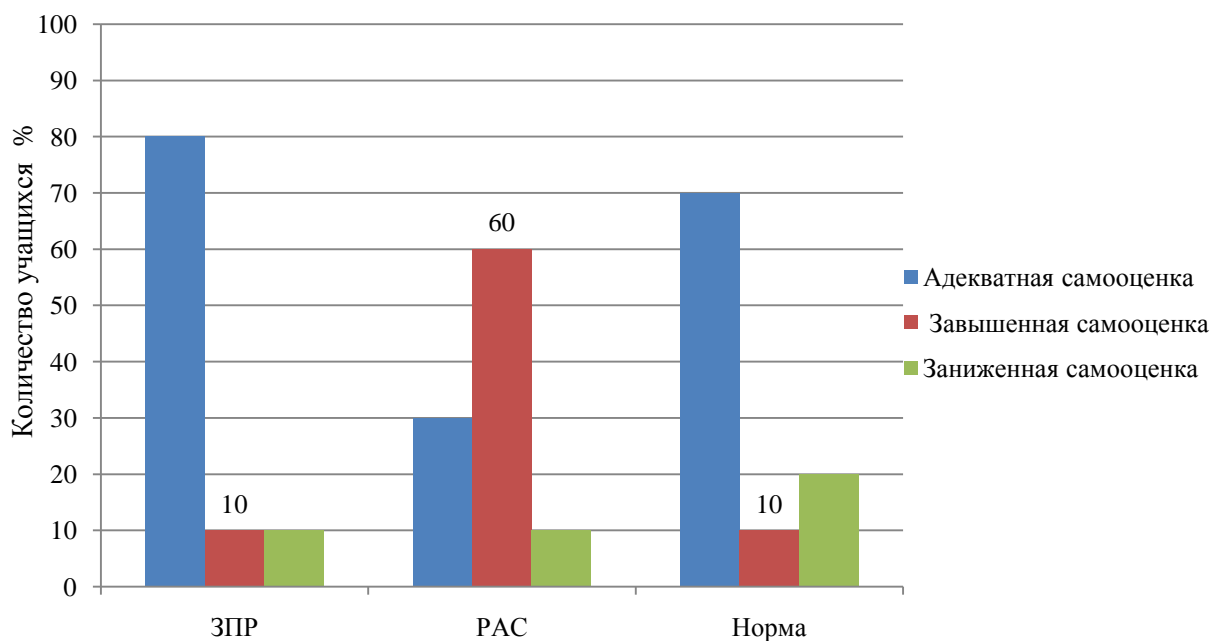
В результате проведённого исследования трёх выбранных групп детей младшего школьного возраста с ЗПР, РАС и с нормой развития по представленным выше методикам были получены качественные и количественные экспериментальные данные.

Анализ результатов диагностического обследования по методике «Лесенка» показал, что в первой выборке (экспериментальная группа 1, младшие школьники с ЗПР) самооценка детей характеризуется не критичностью, большинство детей показали завышенные показатели, что свидетельствует о несоответствии особенностей аффективного компонента самосознания нормативным показателям данного возраста. Количество таких детей в выборке составляет 70%, в то время как случаи заниженной самооценки отсутствуют, а случаи адекватной самооценки составляют оставшиеся 30%. Во второй выборке (экспериментальная группа 2, младшие школьники с РАС) количество детей с завышенной самооценкой составляет 100%, тогда как заниженная или адекватная самооценка не обнаружилась ни у кого из испытуемых. По результатам контрольной группы 90% детей показали завышенную самооценку, оставшиеся 10% – адекватную; случаев заниженной самооценки также не было констатировано. Указанные данные отражены на гистограмме 1 рисунок 9.



**Рис. 9. Гистограмма 1. Результаты исследования аффективного компонента самосознания младших школьников с ЗПР по методике «Лесенка» (В. Г. Шур 1982г.)**

Результаты диагностического обследования по субтесту №1 методики определения эмоционально-оценочного, или аффективного, компонента самосознания А. В. Захаровой отражены в следующих показателях: в первой выборке (экспериментальная группа 1, младшие школьники с ЗПР) самооценка детей адекватна, критична в 80% случаев, 10% показали заниженную самооценку, оставшиеся 10% – завышенную самооценку; во второй выборке (экспериментальная группа 2, младшие школьники с РАС) количество детей с адекватной самооценкой значительно меньше и составляет 30%, при этом некритично завышенную самооценку показали 60% испытуемых, 10% показали заниженную самооценку. Испытуемые контрольной группы с нормой развития показали адекватную самооценку в 70% случаев, завышенную самооценку показали 10%, заниженную – 20%. С указанными данными можно ознакомиться на гистограмме 2 рисунок 10.



**Рис. 10. Гистограмма 2. Результаты исследования эмоциональной самооценки по методике А. В. Захаровой, субтест №1**

Анализ данных, полученных по субтесту №2 методики исследования эмоциональной самооценки А. В. Захаровой.

Анализ данных, полученных по субтесту №2 методики исследования эмоциональной самооценки А. В. Захаровой.

Испытуемые экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) в 90% случаев показали признание авторитета значимых для них взрослых, среди которых фигурировали, главным образом, родители или другие близкие родственники, а также учитель. Это свидетельствует о значимости для испытуемых тех представлений, которые имеют о них близкие взрослые, что оказывает прямое воздействие на становление аффективного компонента самосознания данной группы детей.

Результаты, полученные в экспериментальной группе 2 (младшие школьники с РАС), оказались следующими: 40% испытуемых не смогли понять инструкцию, согласно которой испытуемым предлагалось расположить относительно своего местоположения других людей, входящих в их социальное окружение; у данной категории испытуемых была

прослежена тенденция отмечать и тех людей, которых в действительности нет в их социальном окружении, но которые звучат в инструкции. Предположительно, дети владеют лексическими значениями слов, которые включены в инструкцию к заданию и обозначают разных возможных представителей близкого социального окружения детей, однако особенности, обусловленные расстройствами аутистического спектра в патогенезе, осложняют понимание детьми родственных и других социальных связей, в которые они включены, вследствие чего им сложно, услышав, например, слово «мама» или «учитель» с достаточной ясностью воспроизвести этот образ относительно своих взаимоотношений с данными лицами. Кроме того, испытуемые с РАС, вошедшие в эту категорию, также не справились с выполнением инструкции по методике «Семья животных» Венгера А. Л.

Однако оставшиеся 60% данной выборки испытуемых справились с пониманием инструкции и дифференцированно показали расположение своих родных, друзей и учителя относительно своего местоположения на рисунке, не отмечая отсутствующих в их социальном окружении людей и показывая авторитет значимых для них взрослых; в количестве данных испытуемых 30% справились также и с выполнением инструкции по методике «Семья животных» Венгера А. Л., отразив на рисунках особенности взаимоотношений в своей семье.

Испытуемые контрольной группы (младшие школьники с нормой развития) в 100% случаев отразили значимость авторитета взрослых, присутствующих в их социальном окружении, среди которых фигурировали родители и учитель.

Анализ данных, полученных по субтесту №3 методики исследования эмоциональной самооценки А. В. Захаровой.

Испытуемые экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) в 90% случаев чувствуют себя включёнными, принятыми в мир социальных отношений; из этого количества 20% испытуемых показали значимость

личности учителя как представителя наиболее приоритетной социальной категории по сравнению с родителями и друзьями; другие 20% из этого количества отразили наибольшую значимость авторитета родителей как представителей социальной единицы, ценность которой представляется наиболее важной; 30% испытуемых, показавших свою включённость в социум, не отразили, однако, приоритетной значимости ни одной из представленных социальных категорий; 20% обозначили в качестве наиболее значимой категорию друзей. Остальные 10% испытуемых показали чувство отверженности, отсутствие чувства собственной значимости в социуме. Показательно, что рисунки семьи животных по методике «Семья животных» А. Л. Венгера у детей, показавших чувство своей отверженности по результату субтеста, отразили неблагоприятный семейный микроклимат: все изображённые члены семьи изображены расположенными в разных комнатах, тогда как себя на рисунке испытуемые не изобразили, что говорит о проблемах, существующих во взаимоотношениях между членами семьи, и ощущении детьми своей отверженности в семье.

Интересно, что при этом у других испытуемых данной экспериментальной группы корреляции не наблюдалось между результатами настоящего субтеста в случаях, когда дети показывали себя принятыми в мире людей, и результатами методики «Семья животных» А. Л. Венгера, по которым можно судить о холодности семейных взаимоотношений, ощущении детьми своей изоляции и отверженности внутри семьи. Количество таких испытуемых составило 50% от количества детей, показавших чувство своей включённости в социум, и по результатам субтеста, будучи включёнными в социальные взаимоотношения, они демонстрировали приоритетную ценность разных социальных категорий (друзей, учителя), кроме родителей, либо не показывали приоритетности какой-либо социальной категории, однако чувствовали себя принятыми в социуме.

Испытуемые экспериментальной группы 2 (младшие школьники с РАС) показали, что чувствуют себя принятыми, включёнными в мир людей в 90% случаев. Из них 20% испытуемых демонстрировали привязанность к семье, обозначив родителей как наиболее важную социальную категорию, и анализ характера рисунков этих детей по методике «Семья животных» А. Л. Венгера позволяет оценить психологический микроклимат в семьях как благоприятный, дети чувствуют свою значимость в семейных взаимоотношениях; 60% из этого же количества испытуемых не показали приоритетной значимости ни одной из указанных социальных категорий (родители, учитель, друзья), однако отразили чувство своей включённости в эту систему социальных отношений. Один из испытуемых, также демонстрировавший чувство своей включённости в социум, но не показавший особенной значимости какой-либо социальной категории для него, на рисунке семьи животных отразил ситуацию гиперопеки, в которой он воспитывается, при этом не показав подлинного чувства своей ценности в семье. Учитель как представитель одной из предусмотренных методикой социальных категорий оказался приоритетно значим для чувствующих себя включёнными в социум 10% испытуемых. Оставшиеся 10% демонстрировали чувство своей отверженности либо незаинтересованности в социальных контактах.

Примечательно, что 70% испытуемых данной группы не справились с выполнением инструкции по методике «Семья животных». Предположительными причинами этому могли явиться сложности произвольного внимания и особенности воображения детей, сложности восприятия вербальной инструкции и ухода от закреплённых стереотипных форм поведения, характерные для лиц с расстройствами аутистического спектра.

Испытуемые контрольной группы (младшие школьники с нормой развития) в 70% случаев показали чувство своей включённости в мир



социальных отношений; из них 30% показали ориентировку на друзей, тем самым обозначив наиболее приоритетную для них социальную категорию; 30% показали наибольшую значимость родителей, 10% не обозначили приоритетной для них социальной категории. Оставшиеся 30% испытуемых демонстрировали чувство своей отверженности, незначимости в структуре социальных отношений.

В данной выборке испытуемых, в отличие от экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР), можно наблюдать линейную корреляцию между результатами настоящего субтеста и результатами, полученными по методике «Семья животных»: анализ характера рисунков семьи животных тех детей, которые отразили чувство своей включённости в социальные отношения по результатам субтеста, показал, что психологический микроклимат в семьях этих детей благоприятен, дети чувствуют себя неотъемлемой и значимой частью своей семьи, тогда как испытуемые, показавшие чувство своей отверженности относительно общего пространства социальных отношений по результатам субтеста, на рисунке демонстрировали свою отверженность в рамках семейных взаимоотношений.

Анализ данных, полученных по субтесту №4 методики исследования эмоциональной самооценки А. В. Захаровой.

Испытуемые экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) показали чувство своего сходства с другими людьми в 50% случаев, другие 50% испытуемых показали чувство индивидуальности, отличия от других людей. При этом 40% испытуемых из числа показавших чувство сходства с другими показали также, что чувствуют себя принятыми в мире социальных отношений, 10% показали привязанность семье при игнорировании других социальных отношений по результатам предыдущего субтеста №3, в то время как из числа испытуемых, демонстрировавших чувство индивидуальности по данному субтесту, 40% показали, что чувствуют себя

включёнными, принятыми в социальные отношения, 10% демонстрировали чувство отверженности по результатам субтеста №3.

Испытуемые экспериментальной группы 2 (младшие школьники с РАС) отразили следующие показатели: 90% показали чувство своей индивидуальности, отличия от других, оставшиеся 10% показали тождественность, сходство с другими людьми. При этом среди показавших чувство индивидуальности 70% показали, что чувствуют себя принятыми в социуме, 10% показали привязанность к семье при игнорировании значимости других социальных отношений, 10% показали чувство отверженности по результатам субтеста №3; 10% испытуемых, показавших чувство сходства с другими, показали также, что чувствуют себя принятыми в мире других людей по результатам субтеста №3.

Среди испытуемых контрольной группы (младшие школьники с нормой развития) 80% демонстрировали чувство своей индивидуальности, оставшиеся 20% показали чувство своей тождественности другим людям, сходства с ними. При этом из испытуемых, показавших индивидуальность, 40% показали, что чувствуют себя принятыми в социуме, другие 40% показали чувство отверженности по результатам субтеста №3, тогда как показавшие чувство сходства с другими демонстрировали, что чувствуют себя принятыми в социуме по результатам субтеста №3.

Таким образом, проведя вышеописанный анализ полученных данных, можно заметить, что больший процент испытуемых экспериментальной группы 2 (младшие школьники с РАС) чувствует своё отличие от других людей независимо от того, насколько они чувствуют себя принятыми в социальном пространстве, что можно сказать и об испытуемых контрольной группы, среди которых большему проценту также свойственно чувство индивидуальности в независимости от того, насколько принятыми они чувствуют себя в социуме. Анализ данных экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) показал, что равному количеству испытуемых

свойственно чувство индивидуальности и чувство тождественности другим, в чём также не прослеживается зависимость от того, насколько испытуемые чувствуют себя принятыми в социуме. Однако в каждой из групп испытуемых можно заметить, что в тот небольшой процент, который пришёлся на испытуемых, показавших чувство своей отверженности, входят именно те испытуемые, которые показали чувство индивидуальности, своего отличия от других; в экспериментальной группе 1 количество таких испытуемых составило 10%, в экспериментальной группе 2 – 10%, в контрольной группе – 40%.

Анализ данных, полученных по субтесту №5 методики исследования эмоциональной самооценки А. В. Захаровой.

Среди испытуемых экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) было констатировано 100% случаев высокого эгоцентризма. Испытуемые экспериментальной группы 2 (младшие школьники с РАС) показали 90% случаев высокой степени эгоцентризма, однако 10% показали крайне низкую степень значимости собственной личности. Примечательно, что эти же испытуемые показали низкую аффективную оценку своего образа «Я» по субтесту №1, отсутствие своей включённости в структуру социальных отношений по субтесту №3, чувство отличия от других по субтесту №4. В контрольной группе 40% показали высокую степень эгоцентризма, 50% отразили умеренную степень эгоцентризма, 10% демонстрировали крайне низкую степень значимости собственной личности.

Анализ данных, полученных по методике «Дерево с человечками» П. Уилсона в модификации Л. П. Пономаренко.

В целом, анализ результатов, полученных по данной методике, позволил обнаружить четыре основных вектора мотивации в структуре социальных отношений, а именно в школьной среде сверстников, среди испытуемых: установка на лидерство при высоком эгоцентризме и завышенной самооценке; мотивация на развлечения при отсутствии выраженных

стремлений к достижениям успехов среди сверстников в учебной и других видах деятельности; желание достигать успехов, не прилагая к тому усилий; установка на преодоление препятствий в желании достижения социального успеха.

Так, испытуемые экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) в 60% случаев демонстрировали мотивацию на развлечения; желание добиваться успехов, не прилагая к тому усилий, показали также 10% испытуемых; установку на лидерство при высоком эгоцентризме и завышенной самооценке показали 20% испытуемых.

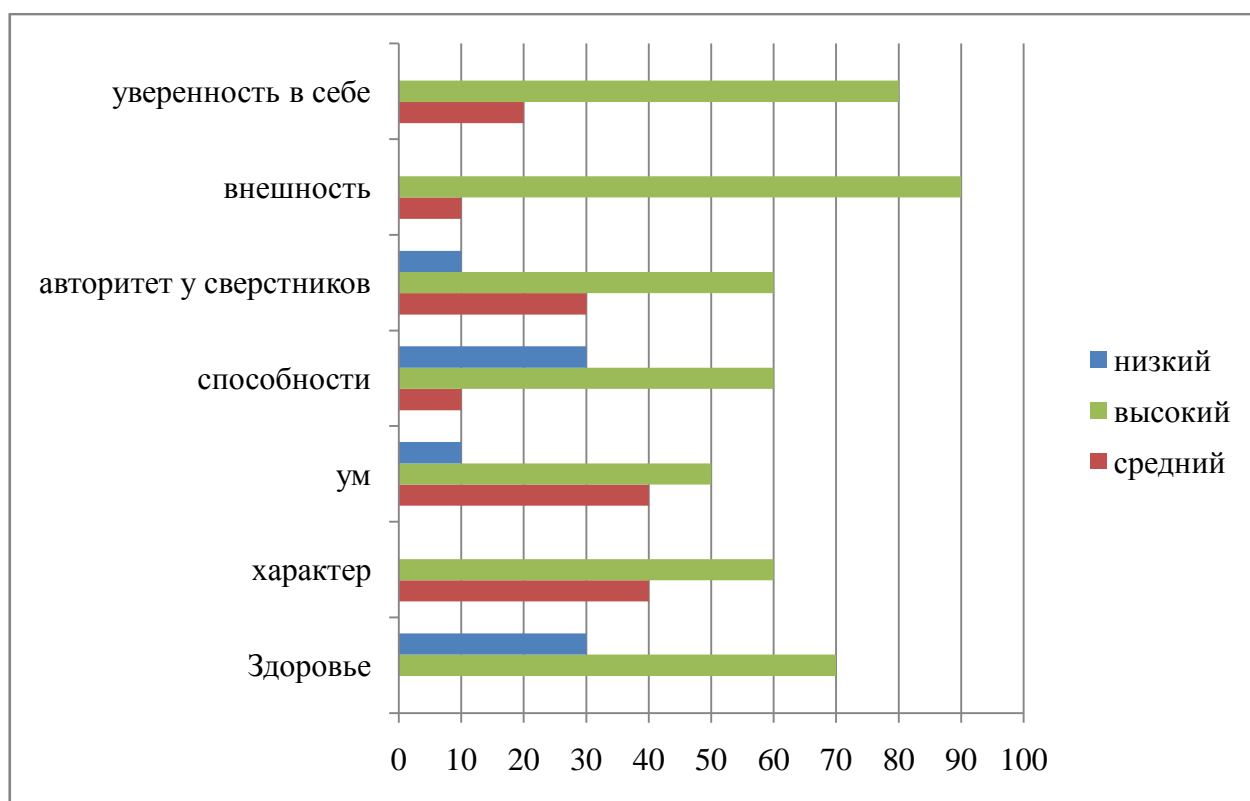
Испытуемые экспериментальной группы 2 (младшие школьники с РАС) показали в 60% случаев мотивацию на развлечения, 30% показали установку на лидерство при высоком эгоцентризме и завышенной самооценке, оставшиеся 20% показали наличие желания добиваться успехов, не прилагая усилий.

Испытуемые контрольной группы (младшие школьники с нормой развития) показали в 70% случаев установку на готовность преодолевать препятствия в достижении успеха, 10% показали желание добиваться успехов, не прилагая к тому усилий.

Таким образом, можно проследить, что испытуемые контрольной группы (младшие школьники с нормой развития) в значительно большей степени ориентированы на преодоление препятствий в желании достижения социальных успехов, тогда как испытуемые экспериментальных групп не показали такой мотивационной направленности, показав, главным образом, мотивацию на развлечения.

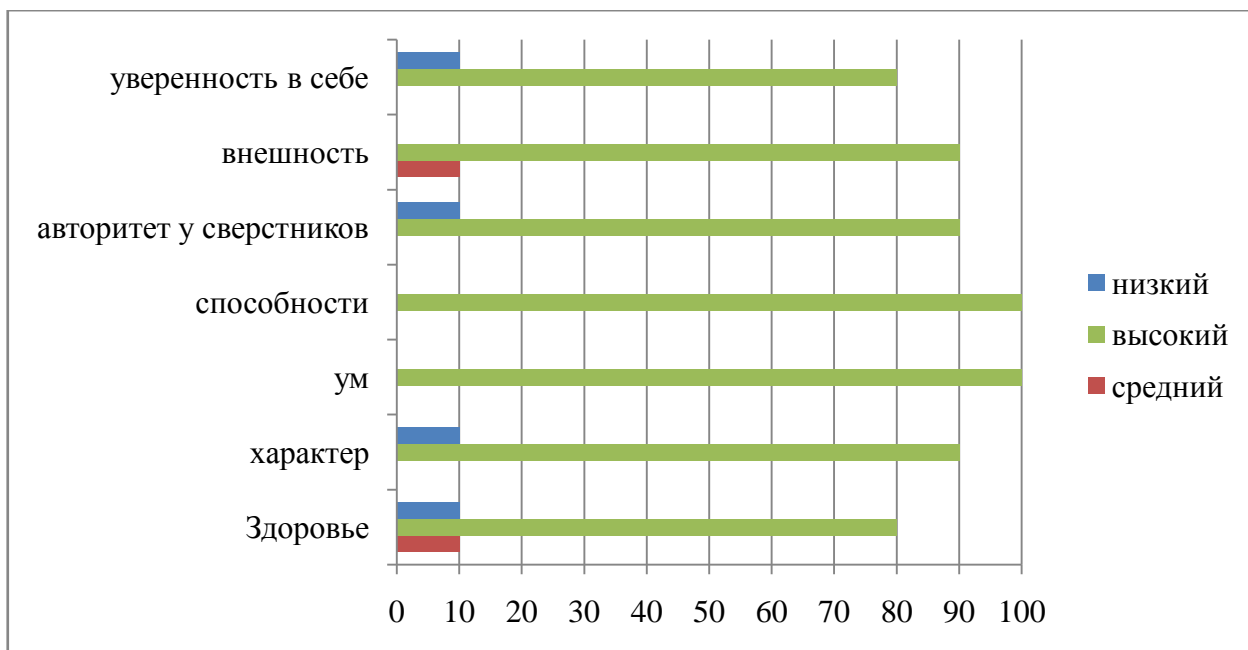
При анализе данных по результатам методики «Диагностика самооценки» Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн в экспериментальной группе 1 (младшие школьники с ЗПР) были выявлены следующие ниже показатели. На шкале, характеризующей здоровье, высокие показатели были отмечены у 70% испытуемых, низкие – у 30% , средние показатели отсутствуют. На

шкале особенностей характера высокие показатели были отмечены у 60% детей, средние показатели – у 40%, низкие показатели отсутствуют. На шкале, отражающей знание об особенностях своего интеллекта, высокие показатели были отмечены у 50%, средние – у 40%, низкие – у 10%. На шкале способностей высокие показатели наблюдались у 60%, средние – у 10%, низкие – у 30%. На шкале, отражающей авторитет ребёнка среди сверстников, высокие показатели отмечены у 60% испытуемых, средние – у 30%, низкие – у 10%. На шкале, характеризующей отношение к особенностям своего внешнего облика, высокие показатели отмечены у 90%, средние – у 10%, низких показателей не наблюдалось. На шкале уверенности в себе высокие показатели отмечены у 80% испытуемых, средние – у 20%, низкие показатели отсутствуют. Результаты исследования по данной методике представлены на гистограмме 3 рисунок 11.



**Рис. 11. Гистограмма 3. Результаты исследования когнитивного компонента самосознания экспериментальной группы 1 (ЗПР) по методике Дембо-Рубинштейн**

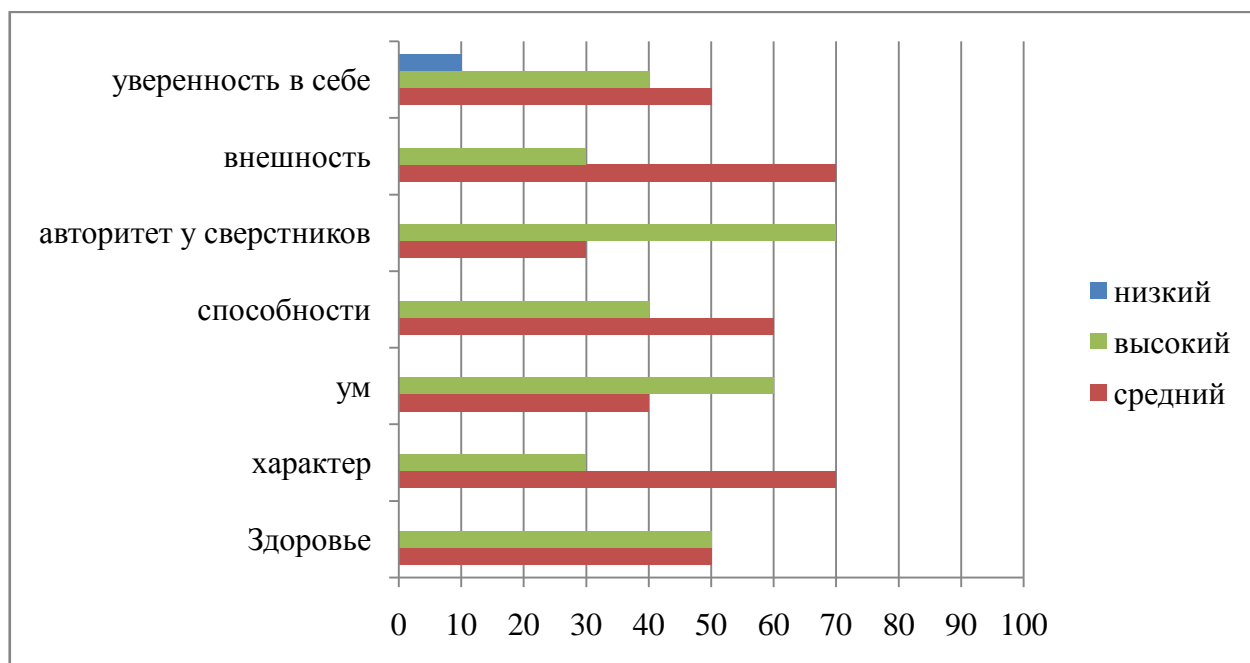
Данные, полученные по результатам методики «Диагностика самооценки» Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн в экспериментальной группе 2 (младшие школьники с РАС) оказались следующими. На шкале, характеризующей оценку состояния своего здоровья, высокие показатели наблюдались у 80% испытуемых с РАС, средние – у 10%, низкие – у 10%. На шкале, отражающей самоотношение к особенностям своего характера, высокие показатели демонстрировали 90% испытуемых, низкие – 10%, средние показатели не наблюдались. На шкале, характеризующей отношение к особенностям своего интеллекта, высокие показатели составили 100%, средние и низкие показатели не были отмечены. Аналогичным было распределение показателей и на шкале способностей: 100% испытуемых демонстрировали высокие показатели, тогда как низкие и средние показатели отмечены не были. На шкале, характеризующей авторитет ребёнка среди сверстников, высокие показатели отмечены у 90%, низкие – 10%, средние показатели не наблюдались. На шкале, характеризующей отношение к своему внешнему облику, высокие показатели отмечались у 90% испытуемых, средние – у 10%, низкие показатели не были отмечены. На шкале уверенности в себе высокие показатели составили 90%, низкие – 10%. Результаты исследования по данной методике представлены на гистограмме 4 рисунок 12.



**Рис. 12. Гистограмма 4. Результаты исследования когнитивного компонента самосознания экспериментальной группы 2 (РАС) по методике Дембо-Рубинштейн**

Данные, полученные по результатам методики «Диагностика самооценки» Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн в контрольной группе (младшие школьники с нормой развития) оказались следующими. На шкале, характеризующей оценку состояния своего здоровья, высокие показатели наблюдались у 50% испытуемых, средние – у 50%, низкие показатели не наблюдались. На шкале, отражающей самоотношение к особенностям своего характера, высокие показатели демонстрировали 30% испытуемых, средние – 70%, низкие показатели не наблюдались. На шкале, характеризующей отношение к особенностям своего интеллекта, высокие показатели составили 60%, средние – 40%, низкие показатели не были отмечены. На шкале способностей 40% испытуемых демонстрировали высокие показатели, средние показатели – 60%, низкие показатели отмечены не были. На шкале, характеризующей авторитет ребёнка среди сверстников, высокие показатели отмечены у 70%, средние – у 30%, низкие показатели не наблюдались. На шкале, характеризующей отношение к своему внешнему облику, высокие показатели отмечались у 30% испытуемых, средние – у 70%, низкие

показатели не были отмечены. На шкале уверенности в себе высокие показатели составили 40%, средние – 50%, низкие – 10%. Результаты исследования по данной методике представлены на гистограмме 6 рисунок 13.



**Рис. 13. Гистограмма 6. Результаты исследования когнитивного компонента самосознания контрольной группы по методике Дембо-Рубинштейн**

Анализируя данные, полученные в ходе проведенного исследования когнитивного компонента самосознания в каждой из групп испытуемых по методике Дембо-Рубинштейн, можно проследить различия степени дифференцированности в оценке своих качеств и достижений в группах испытуемых.

Испытуемые экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) показали слабо дифференцированное представление о своих качествах. Большинство испытуемых демонстрировали высокие показатели по каждой из представленных шкал; количество средних показателей было ниже. Однако можно заметить и наличие низких показателей на шкалах, характеризующих оценку своего здоровья, интеллекта, общих способностей



и авторитета среди сверстников. Среди низких показателей большее количество процентов пришлось на оценку состояния своего здоровья и способностей, что говорит о присутствующей критичности в ходе оценивания тех своих качеств, которые действительно могут быть развиты слабо. Тем не менее, в сравнении с контрольной группой нормально развивающихся сверстников, степень дифференцированности и критичности самооотношения не соответствует возрастной норме, что может являться следствием состояния развития высших психических функций, обусловленных наличием задержки психического развития.

В экспериментальной группе 2 (младшие школьники с РАС) результаты большинства испытуемых детей составили высокие показатели по всем шкалам; у незначительного процента испытуемых были отмечены низкие показатели на шкалах здоровья, характера, авторитета у сверстников и уверенности в себе; средние показатели наблюдались также у небольшого процента на шкалах здоровья и внешности. Таким образом, очевидна низкая степень дифференцированности составляющих когнитивного компонента самосознания, что может быть связано с низкой сформированностью способности к оценке характеристик своего образа «Я», отсутствием дифференцированной оценки своих действительных успехов и неудач по предусмотренным методикой критериям. Важно отметить, что в ходе беседы, проведённой с учителем, стало известно, что дети владеют лексическими значениями слов, которые были включены в методику, однако нами это предварительной проверке не подвергалось.

Что касается контрольной группы испытуемых, то большее количество процентов пришлось на средние показатели по каждой из представленных шкал. Важно отметить, что самооценка каждого ребёнка контрольной группы, если оценить индивидуальный профиль когнитивного компонента самосознания каждого испытуемого, характеризуется значительно большей дифференцированностью самооотношения, показанного по различным

критериям, по сравнению с профилями испытуемых двух экспериментальных групп. Однако каждому ребёнку с нормальным психофизическим развитием оказался свойственен индивидуальный способ дифференцирования своего самоотношения по каждому из критериев, что обусловлено разным отношением к каждому из своих качеств, в результате чего сложно проследить общую тенденцию в самоотношении к разным характеристикам своего «Я», тогда как у испытуемых экспериментальной группы 1 можно проследить наличие общих тенденций самоотношения.

### **Выводы по второй главе**

В начало проведённого исследования была положена гипотеза, согласно которой особенности аномального развития являются фактором, определяющим специфику становления самосознания детей с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра). Для подтверждения гипотезы в процессе эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей становления структурных компонентов самосознания и их взаимосвязей у детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС), были использованы методики, предложенные В. Г. Щур (1982), Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн, А. В. Захаровой, Л. П. Пономаренко и Венгером А. Л.

Анализ показанных детьми экспериментальной группы 1 (младшие школьники с ЗПР) особенностей самосознания позволяет сделать вывод о неустойчивости, некритичности когнитивного компонента самосознания, что соответствует представлениям о себе на более ранних этапах развития ребёнка и не является нормой для ребёнка младшего школьного возраста, однако аффективный компонент характеризуется гораздо большей тенденцией к адекватности и гармоничности между уровнем притязаний, который справедливо обозначить как идеальное «Я», и реальным «Я».

Испытуемые экспериментальной группы 2 (младшие школьники с РАС) показали одинаково высокую степень некритичности когнитивного и аффективного компонентов самосознания, что говорит о слабой способности данной категории детей к дифференцированной, критичной оценке своих действительных качеств и достижений.

Испытуемые контрольной группы показали больший процент дифференцированности, критичности когнитивного компонента самосознания. Однако особенности аффективного компонента, показанные детьми с нормой психофизического развития, характеризуется большей степенью дисгармоничности между идеальным и реальным образами «Я», или уровнем притязаний и реальными возможностями, чем у детей первой экспериментальной группы с ЗПР.

Таким образом, полученные результаты исследования согласуются с заявленной гипотезой, положенной в основу данного исследования.

## **Глава III. Методические рекомендации по коррекции когнитивного и аффективного компонентов детей младшего школьного возраста с ОВЗ**

### **3.1 Рекомендации учителю по развитию самосознания детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС)**

Описанные во второй главе настоящей работы данные проведенного исследования говорят о том, что, если дети младшего школьного возраста с нормальным психофизическим развитием ориентированы на достижение успехов в учебной деятельности в среде сверстников и готовы прилагать усилия для социальной успешности, то дети с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра такой социальной мотивации не показывают, демонстрируя лишь в ряде случаев желание достигать успех, не прикладывая к тому усилий, либо, что значительно чаще, ориентированы на развлечения. Такой аспект, как локус интересов, ценностей, мотивов, направленности личности является неотъемлемым продуктом самосознания. В связи с этим особенную важность представляют действия учителя, которые могут как способствовать, так и препятствовать развитию самосознания младших школьников, формированию гармоничной составляющей образа «Я», критичности представлений о себе.

Поступление ребёнка в школу является исходной точкой нового отрезка пути становления его личности, на котором ребёнок знакомится с новым ведущим видом деятельности, и таковым теперь служит для него учебная деятельность, требующая от школьника организованности, ответственности, волевых усилий, способности расставлять приоритеты, разграничивая главное и второстепенное. Кардинальным переменам подвергается весь образ жизни ребёнка, а также социальная ситуация его развития, центральной фигурой которой теперь выступает учитель [47]

*Касицина Н., Юсфин С. Тактики педагогики поддержки. Эффективные*

*способы взаимодействия учителя и ученика. – М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2010.*] Авторитет личности учителя для младших школьников безусловен и непререкаем, чем объясняется большое воспитательное воздействие учителя на учащихся, а также его воздействие на становление самооценки младших школьников, которое осуществляется под непосредственным влиянием оценивания учителем успехов и неудач детей в процессе учения [53] *Костылёв Ф. В. Учить по-новому. Нужны ли оценки-баллы. Книга для учителя. – М.: Владос, 2005.*.. Руководствуясь оценками учителя, дети автоматически начинают относить себя и своих одноклассников к категориям отличников и слабых учеников, старательных и ленивых, дисциплинированных и недисциплинированных и т. д., поэтому, как отмечают Н. С. Яковченко и Т. Д. Жулыбина, учителю важно осознать главенствующую и весомую роль своей оценочной деятельности как фактора, влияющего на становление самооценки младших школьников, которая, в свою очередь, представляет собой один из определяющих аспектов развития личности ребёнка.

Специфика учащихся с РАС заключается в том, что их интеллектуальное развитие может восхищать познаниями в определённых узких областях, которые могут быть обнаружены совершенно неожиданно даже ближайшего социального окружения таких детей, и в то же время они могут проявлять существенные затруднения в понимании отвлечённых понятий, решении сложных задач, формулировании своих мыслей как в устной, так и в письменной форме при написании сочинений, изложений. Нередко младшие школьники с РАС могут показывать сложности и в более примитивных, неакадемических видах деятельности, таких как демонстрация навыков самообслуживания. Однако всегда следует помнить один из основополагающих принципов инклюзивного образования, согласно которому инклюзия начинается с безусловного принятия любых проявлений инаковости в учащихся, каждый из которых нуждается в получении

образования, способствующего тем формам развития и самореализации, которые доступны для учащегося в каждом индивидуальном случае [32] *Гидденс Э.. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир». — 120 с.. 2004.* Среди сильных академических сторон учащихся с РАС можно выделить преуспевание в запоминании, понимании чётко систематизированных деталей и следовании predetermined набору правил или алгоритму действий [100] *Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. –оперант Москва 2015.*

Создание ситуации успеха имеет важное значение для учащихся с РАС, несмотря на изначально кажущееся безразличие детей к оценке их достижений. Именно условия, в которых ребёнок может быть успешен, стимулируют его к активности в освоении академического материала, к участию в разных сторонах социального взаимодействия. Порицание, равнозначное наказанию, может восприниматься такими учащимися крайне остро и приводить к усилению негативных форм поведения, к частым проявлениям ухода от деятельности и взаимодействия с учителем, что не способствует развитию позитивного эмоционально-оценочного отношения к себе, препятствует накоплению представлений о своём «Я» ребёнка. Однако и культивирование завышенной самооценки в ситуациях, когда подход к ребёнку абсолютно лишён объективности, критичности и наполнен незаслуженными поощрениями, также не помогает гармоничному становлению компонентов самосознания в их взаимосвязи. Важно стимулировать умение ребёнка с РАС оценить результат своей учебной деятельности, своих поступков, обращая внимание ребёнка таким образом на его образ «Я», помогая формированию представлений о себе, которые в дальнейшем позволят принимать социально приемлемые решения, определять направления своего саморазвития [118] *Шрамм Р. Детский аутизм и АВА : АВА (AppliedBehaviorAnalysis) : терапия, основанная на*

*методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.- 208с..*

В результатах исследований, проведённых В. М. Синельниковым, А. И. Липкиной, Е. И. Савонько и посвящённых изучению самооценки младших школьников с ЗПР, было показано, что для школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательной школе среди нормально развивающихся сверстников, характерна заниженная самооценка, неуверенность в себе. Это объяснялось неспособностью детей с ЗПР соответствовать требованиям, заявленным общеобразовательной школой, и, как следствие, переживанием детьми систематических неудач в учебной деятельности, что способствовало утрате учащимися с ЗПР веры в свои возможности, формированию повышенного уровня тревожности и, соответственно, заниженной самооценки [62 *Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976.*]. Т. А. Власовой в ходе экспериментальных исследований было доказано, что в условиях обучения в специальном классе, при наличии доброжелательного учителя и при реальной возможности достичь успеха в учебной деятельности самооценка ребёнка с ЗПР может приблизиться к адекватной.

Таким образом, степень успешности младшего школьника с ЗПР в учебной деятельности и соответствующие оценочные суждения учителя по отношению к его успехам и неудачам имеют огромное влияние на становление самооценки ребёнка с ЗПР в младшем школьном возрасте.

Оценочные баллы, выставляемые учителем в журнал, бесспорно, должны отражать реальные возможности учащегося, демонстрируемые им в ходе учебной деятельности, однако оценочная деятельность учителя, как известно, не ограничивается постановкой отметок в журнал, но осуществляется также в вербальной форме, и, что немаловажно, зачастую вербальная оценка в силу наличия в ней эмоционально окрашенного компонента, к которому восприимчивы дети младшего школьного возраста,

оказывает большее воздействие на ребёнка, чем то или иное количество баллов, закреплённое в официальном документе. При использовании вербальной формы оценочной деятельности не следует излишне много хвалить хорошо успевающих младших школьников с ЗПР, но важно способствовать развитию у них необходимого уровня самокритичности, умения ставить перед собой постепенно всё более сложные задачи и находить способы их решения; в то же время необходимо хвалить за каждую маленькую удачу менее успешных в учебной деятельности детей с целью стимулирования у последних учебной мотивации, ориентации на успех. В осуществлении оценочной деятельности учитель должен руководствоваться верой в возможности каждого ребёнка, независимо от особенностей их индивидуального развития.

Одним из основополагающих факторов развития аффективно-когнитивной структуры самосознания младших школьников с ЗПР и РАС является осознание ими особенностей осуществляемой ими деятельности, способность к предвосхищению её результатов, из чего следует необходимость со стороны педагога научить ребёнка понимать свои желания и потребности, а также согласовывать их с требованиями и нормами, диктуемыми окружающей средой, что особенно значимо в отношении детей с РАС, для которых сфера социального взаимодействия, понимания и выражения своих желаний, намерений связана с переживанием больших сложностей. Кроме того, важно систематически напоминать учащемуся с ЗПР или РАС о необходимости контроля каждого этапа своих действий и акцентировать внимание также на том, чтобы у школьника складывались как можно более объективные и устойчивые критерии оценки себя и результатов своей деятельности **Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей. – М.: Астрель, 2008. [19].**

Для того, чтобы процессы развития и коррекции самооценки детей младшего школьного возраста с ЗПР и РАС были более результативны,



обучение данной категории детей должно включать в себя воспитывающую, развивающую и коррекционную направленность. По утверждению Х. С. Замского, воспитывающая направленность обучения должна выражаться в формировании у учащихся нравственных представлений и понятий, адекватных и приемлемых способов поведения в обществе, что должно иметь пространством своей реализации как содержание учебного материала, так и соответствующую организацию деятельности учащихся как внутри школы, так и вне её стен.

Среди методических приёмов организации процесса обучения младших школьников с ЗПР и РАС особое место отводится применению в данном процессе игровых приёмов, нацеленных не отвлекать от учебной деятельности, но, наоборот, привлечь внимание ребёнка к ней. Притом оттенок игры можно придать не только самому учебному процессу, но и различным видам трудовой и творческой деятельности детей. Поскольку игровые мотивы у детей младшего школьного возраста с ЗПР преобладают над учебными в силу особенностей их психического развития, игровая форма деятельности значительно облегчит процесс вхождения таких детей в школьную жизнь, обеспечит каждому ребёнку приемлемые для него формы активности, способы самонаблюдения и самоконтроля.

Что же касается учащихся с РАС, то, поскольку их развитие относится к искажённому варианту по классификации дизонтогенеза В. В. Лебединского, то это влечёт за собой специфическое становление ведущих видов деятельности в отношении существующих возрастных норм, однако и для этой категории детей игра имеет важное значение, поскольку данный вид деятельности, насыщенный стимулами более понятного и притом эмоционального окрашенного порядка, позволяет отрешённым детям легче оказаться вовлечёнными в совместный с кем-либо вид деятельности за счёт положительных эмоций, которые способна вызвать игра [38] *Гринспен, Стенли На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для*

*развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен , Серена Уидер. - М.: Теревинф, 2013. - 512 с..*

В условиях игровой ситуации детям с ЗПР и РАС легче оценить свои способности в соотношении со способностями других учащихся, а также следовать определённым требованиям и проявлять индивидуальные личностные качества. Особое место отводится таким игровым ситуациям, в которых ребёнок получает возможность занять позицию учителя и поделиться с данной позиции наличествующими у него знаниями, проконтролировать других детей, исправить их ошибки. Игровые задания, несущие характер соревнования между учащимися, способствуют развитию всех компонентов внимания, стимулируют речевую, мыслительную, творческую деятельность детей и благотворно влияют на формирование адекватной самооценки.

В русле внеурочной деятельности перед детьми открывается широкий спектр возможных игровых ситуаций, подразумевающих взаимодействие детей, оказание друг другу взаимопомощи, проявление детьми таких личностных качеств, которые они не смогли бы продемонстрировать в обыденной ситуации, что также оказывает существенное влияние на формирование адекватной самооценки [107] *Триггер С. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008. - 192 с..*

### **3.2 Рекомендации родителям по развитию самосознания детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС)**

Выше неоднократно звучала идея, разделённая многими отечественными и зарубежными представителями психологической науки, исследовавшими феномен самосознания, которая гласит о том, что, как и любая сторона психической реальности, самосознание первоначально

разворачивается в качестве интерпсихического процесса, то есть осуществляемого между людьми, в их непосредственном вербальном и невербальном, действенном и коммуникативном взаимодействии, и затем становится интерпсихическим, то есть, иными словами, становится в процессе интериоризации неотъемлемым образованием внутренней психической организации субъекта. Л. И. Божович полагает, что познание другого всегда предшествует познанию самого себя и служит фундаментом процесса самопознания: прежде всего, человек замечает те или иные качества и свойства в другом человеке и только после этого оказывается способным заметить их в себе [17] *Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.* По изречению Л. С. Выготского, человек является социальным существом, процесс развития которого невозможен вне социума, и, следовательно, ключевым условием развития личности является её способность осознавать себя в качестве обособленного и вместе с тем неотъемлемого элемента окружающей его социальной среды. Такая способность оказывается доступной для личности ребёнка с момента, когда он начинает в той или иной мере осознавать самого себя как причину происходящих с ним и вокруг него событий, начинает понимать свои потребности и желания и говорить о себе не в третьем лице, но употребляя при этом местоимение «Я». Этот этап справедливо назвать зарождением в психической жизни ребёнка первых проявлений такого феномена как самосознание.

Справедливо сказать, что только что родившийся младенец лишён какого-либо отношения к своей личности, которой он является лишь потенциально, но ещё не актуально, поскольку другие люди уже относятся к нему по-человечески, а он к ним – ещё нет. И, таким образом, человеческие отношения, в которые включён ребёнок с момента своего рождения, относительно долгое время носят односторонний характер, так как новорождённый является объектом производимых с ним человеческих

действий, но ещё не может выступать как их субъект [1] *Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006.* Этим подтверждается также и неспособность младенца к оцениванию себя, поскольку, как уже было отмечено, такое свойство самосознания, как самооценка, имеет социальный генезис, и отправной пункт отношения человека к себе – это его субъективное отношение к другому и оценка обнаруженных у него качеств и свойств, неизменно предшествующая обнаружению и оценке таковых у себя.

Первое, с чем вынужденно сталкивается ребёнок с расстройствами аутистического спектра, – это сфера коммуникации и социального взаимодействия.

Родители детей с ЗПР, как и родители детей, развивающихся в соответствии с нормативными показателями, по утверждению О. Л. Зверевой, нередко склонны создавать в своём воображении образ некоего «идеального ребёнка» со свойственными ему личностными качествами, способностями и талантами, которыми, однако, не обладает их ребёнок, за что родители начинают всячески упрекать своё чадо, не замечая присущих ему достоинств. Это, в свою очередь, способствует формированию у ребёнка неадекватно заниженной самооценки и чувства собственной малоценности. Для формирования у ребёнка адекватной самооценки важно знать реальный уровень его возможностей и не возлагать на ребёнка слишком больших надежд, но вместе с тем уметь замечать в нём достоинства, присущие ему индивидуальные черты, способности.

Важно также сохранять баланс между похвалой и порицанием ребёнка: как излишняя похвала, так и постоянная критика не способствуют благоприятному развитию личности ребёнка и становлению у него адекватной самооценки и, кроме того, излишняя критика ребёнка со стороны родителей может привести к тому, что ребёнок начнёт избегать общения с ними. Критикуя ребёнка, важно найти, за что его можно похвалить [31].

Центральным критерием оценки ребёнка младшего школьного возраста его родителями становится учебная деятельность ребёнка. По мнению Т. В. Костяк, именно родители способствуют формированию у ребёнка его исходного уровня притязаний, то есть того, на что он будет претендовать в учебной деятельности и в межличностных отношениях. [39] При стойком недовольстве со стороны родителей учёбой ребёнка у последнего формируется такое свойство как повышенный уровень тревожности, с которым связана и заниженная самооценка у ребёнка, что приводит к закреплению ситуации неуспеха в учебной деятельности и эмоциональному дискомфорту ребёнка. Но когда значимые для ребёнка взрослые акцентируют своё внимание на даже незначительных его достижениях, не порицая за отдельные недочёты, они тем самым способствуют снижению у ребёнка уровня тревожности и успешному выполнению учебных заданий. [33]

Семья оказывает наибольшее воспитательное воздействие на человека, в чём с ней не сравнится ни один социальный институт. Для того, чтобы свести к минимуму негативное влияние семьи на формирование самооценки ребёнка и направить это влияние в максимально положительное русло, каждому из родителей важно следовать ряду правил:

1. Принимать активное участие в жизни семьи.
2. Всегда находить время для того, чтобы поговорить с ребёнком.
3. Интересоваться жизнью ребёнка, вникать в возникающие у него проблемные ситуации, а также способствовать развитию у ребёнка различных способностей, талантов.
4. Позволять ребёнку самостоятельно принимать решения.
5. Иметь представление о различных периодах жизни ребёнка.
6. Не лишать ребёнка права на собственное мнение.
7. Относиться к ребёнку не как к собственности, но как к равноправному партнёру, на сегодняшний день обладающему меньшим жизненным опытом.

8. С уважением относиться к каждому члену семьи и уважать в каждом стремление к самосовершенствованию, самореализации.

## Заключение

Будучи социальным существом, человек заведомо лишён способности к развитию и жизни, достойной человека, в отсутствие взаимодействия с другими людьми. Уже с момента своего рождения ребёнок оказывается включённым в мир социальных отношений, благодаря чему постепенно начинает познавать окружающую его реальность и самого себя как частицу этой реальности, неотъемлемую и вместе с тем всё же обособленную, тождественную и вместе с тем индивидуальную. Социальная ситуация развития и совместная с другими людьми деятельность, в которую оказывается включённым ребёнок с момента своего рождения, выступают главной платформой, на которой закладывается фундамент личности ребёнка, в том числе и его особенностей восприятия самого себя, представлений о своём образе «Я», эмоционально-оценочного самоотношения, или самооценки, которая, являясь центральным компонентом самосознания, выступает существенной детерминантой всех форм и видов деятельности и общения личности, определяя как психологическое благополучие, так и успешность самореализации личности. Независимо от того, под воздействием каких патогенных физиологически обусловленных факторов происходит развитие личности, важно помнить о значимости социального фактора, который может как способствовать, так и препятствовать благоприятному становлению личности взрослеющего ребёнка.

Проведённый теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что специфика становления самосознания детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра, осуществляется под прямым влиянием нарушений индивидуального развития таких детей.

С целью сравнительного изучения особенностей самосознания детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС) и детей с нормальным психофизическим развитием было проведено эмпирическое исследование, в основание которого была положена гипотеза о том, что особенности аномального развития являются фактором, определяющим специфику становления самосознания детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР и РАС). Для подтверждения гипотезы был организован процесс диагностического обследования, имевший своей целью выявление особенностей аффективно-когнитивной структуры младших школьников указанных категорий.

В ходе статистического и сравнительного анализа полученных данных было установлено, что при неустойчивости, не критичности когнитивного компонента самосознания младших школьников с ЗПР аффективный компонент самосознания данной группы детей характеризуется гораздо большей тенденцией к адекватности и гармоничности между уровнем притязаний, который справедливо обозначить как идеальное «Я», и реальным «Я», чем у детей с нормой психофизического развития, больший процент среди которых отразил дифференцированность, критичность когнитивного компонента самосознания, тогда как и аффективный, и когнитивный компоненты самосознания младших школьников с РАС характеризуются одинаково высокой степенью не критичности, что говорит о слабой способности данной категории детей к дифференцированной, критичной оценке своих действительных качеств и достижений.

Таким образом, полученные результаты исследования согласуются с заявленной гипотезой, положенной в основу



## Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. - М., 2006.
2. Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психол. журн. - 2009. Т. 30. - №1.
3. Адлер А. Понять природу человека. - СПб., 1997. - 256с.
4. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. / Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
5. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. - М., 2006.
6. Арет А. Я. Краткий Обзор специфических методов и приёмов воспитания. - Фрунзе: Труды киргизского госуниверситета, 1968. - Вып. 2.
7. Аристотель. Соч. в 4 т. Т. 1. - М., 1975.
8. Аркушенко А., Ларина О. Психология развития и возрастная психология. - М.: Эксмо, 2008.
9. Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. - М.: Добросвет, 2008.
10. Бакушева В. Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. - М.: Лотос, 2004.
11. Басина Е. З. Становление самооценки и образа Я. // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. - М.: Педагогика, 1988.
12. Башина В. М. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999. – С.74.
13. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Общ. ред. В. Я. Пилиповского. - М., 1986.
14. Блейлер Е. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981.
15. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика. - М.: Киев, 1986.
16. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.,

1982.

17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

18. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей. - М.: Астрель, 2008.

19. Бранден Н. Мощь самооценки. - М., 1994.

20. Бучкина И. П. Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития: автореф... канд. псих. наук / И. П. Бучкина. - СПб., 2003. - 180с.

21. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. - М., 1967.

22. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). - М.: «Просвещение», 1969.

23. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. - М.: ВЛАДОС -ПРЕСС, 2005. - 159с.

24. Виноградовой А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребёнка / Под ред., 1985.

25. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. - М., 1983. - 68с.

26. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - М., 2002.

27. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. - М.: Союз, 2004. - С.257-321.

28. Галкина Т. В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов // Вопросы психологии. 1985. - №6. – 131с.

29. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. - М.: Изд-ство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

30. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа, - СПб., 1913.

31. Геодакян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании

генетической информации // Проблемы передачи информации. - М., 1965.

32. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Пер. с англ. - М.: Издательство «Весь Мир», 2004. - 120с.

33. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. - СПб.: ИСПиП, 1998.

34. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии. - СПб.: Изд-во С. - Петерб. ун-та, 1997.

35. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. - М., 2006.

36. Горбачева В. А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей - М., 2001. - 290с.

37. Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития / Г. В. Грибанова // Дефектология. - 1986. - № 3. – С.13-20.

38. Гринспен, Стенли На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли, Гринспен, Серена Уидер. - М.: Теревинф, 2013. - 512с.

39. Декарт Р. Начала философии. Избр. Произведения. - М., 1950.

40. Джемс У. Психология / Отв. ред. М. Г. Ярошевский. - М., 1991.

41. Диянова В. В., Щеголева Т. М. Самосознание личности. Иркутск, 1993., - 5с.

42. Дубровина И. В. Психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2011. - 464с.

43. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Епифанцева Т. О.; 2-е изд. - Ростов н / Д: Феникс, 2007. - 486с.

44. Жулидова Н. А. Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития / Н. А. Жулидова // Дефектология. - 1981. - № 4. –

С.17-24.

45. Захарова А. В. Формирование самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. - М., 2001 - 292с.

46. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии, 1989. - №1.

47. Ильин Е. П. Психология для педагогов. - СПб.: Питер, 2012. - 640с.

48. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология. - М.: Феникс, 2008.

49. Касицина Н., Юсфин С. Тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. - М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2010.

50. Кирай-Деваи М. Формирование функций идеального Я в школьном возрасте // Психологические исследования познавательных процессов и личности. - М., 1983.

51. Кле М. Психология подростка: «Психосексуальное развитие». - М., 1991.

52. Кон И. С. Открытие «Я». - М.: Политиздат, 1978.

53. Коротенко И. В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: дис...канд. псих. наук / И. В. Коротенко.- Н.: Новгород, 2005.

54. Костылёв Ф. В. Учить по-новому. Нужны ли оценки-баллы. Книга для учителя. - М.: Владос, 2005.

55. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2003. - 304с.

56. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. - М., 2003.

57. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки

психического развития детей / Под ред. - М.: Педагогика. - 1982. - 128с.

58. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. - 1994. - № 2. – С.3-8.

59. Левин Курт. Динамическая психология. - М.: Смысл, 2001.

60. Лейбниц Г. Избр. филос. соч. - М., 1908. - 327с.

61. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М., 1972.

62. Липкина А. И. Самооценка школьника. - М., 1976.

63. Лисина Н. И. Общение и его влияние на развитие психики школьника. - М., 1974.

64. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. - СПб.: Питер, 2009. - 320с.

65. Лозовая Г. В. Методологические проблемы изучения самооценки личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. - СПб., 2003. - Т.5.

66. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении Перевод: А. Н. Савина – СПб., 1689.

67. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / и др.; Под ред. В. И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 464с.

68. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. - М.: Педагогика, 1989. - С.132 - 164.

69. Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 2000.

70. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. - М.: Эксмо, 2004.

71. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2006.

72. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд.

73. Матюхина М. В. Психология младшего школьника. - М.:

Просвещение, 2002. - 216с.

74. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. - М.: Просвещение, 1984. - 256с.

75. Мельникова А. Ф. К вопросу о синдроме психофизического инфантилизма в дошкольном возрасте. Вопр. психоневрологии детей и подростков. Т. 3. - М., 1936. - 211 с.

76. Мид Д. Интернализированные другие и самость. - М., 2001.

77. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

78. Мухина В. С. Детская психология. - М.: Просвещение, 1995. - 256с.

79. Мэй Р. Открытие Бытия. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. - 224с.

80. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. - М.: Теревинф, 1997.

81. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. - М.: Просвещение, 1992.

82. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. Психология. Словарь / Под общ. ред.. - М., 1990.

83. Поддубная Н. Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР // Дефектология. - №4. - 1980.

84. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. - М.: Владос, 2002.

85. Пономаренко Л. П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе.

86. Психологический словарь. - М., 1997.

87. Раусте фон Врихт М. Л. Образ «Я» как подструктура личности //

Проблемы психологии личности. - М., 1982.

88. Ребер А. С. Большой толковый психологический словарь. Т.2. / Под ред.. - М., 2001. – 529с.

89. Резниченко М. А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы // Вопросы психологии. - 1986. - №3.

90. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Исениной - М.: Прогресс, 1994.

91. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. - 764с.

92. Рубинштейн С. Л. Сознание и его границы. - М., 1989.

93. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. - М., 1999.

94. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».- 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. - 192с.

95. Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста. // Вопросы психологии. - 1969. - №4. - С.105-116.

96. Сартр Ж. П. Бытие и ничто. - М.: Республика, 2000.

97. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии, 1975. - №3.

98. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 304с.

99. Слепович Е. С., Полякова А. М. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович и др; под ред.. - М.: Выш. школа, 2012. - 511с.

100. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. – оперант. - М., 2015.

101. Смирнова С. И. Изучение взаимосвязи самооценки с некоторыми личностными качествами у младших школьников с задержкой психического развития / С. И. Смирнова // Вестник ВятГГУ, 2008. - № 3.
102. Сорокин В. М. Специальная психология. - СПб., 2003.
103. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. - М., 1972.
104. Столин В. В. Самосознание личности. - М., 1983.
105. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 16 - е изд. Учебное пособие / Л. Д. Столяренко. - Ростов н/ Д: Феникс, 2006. - 672с.
106. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. - М., 1996. - Т.1.
107. Триггер С. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008. - 192с.
108. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г. В. Фадина. - Балашов: «Николаев», 2004. - 68с.
109. Феннелл М. Как повысить самооценку. - М.: АСТ, 2005.
110. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. - Спб.: Ювента, 1991.
111. Фрейд З. Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989.
112. Фрейд З. «Я» и «Оно»: В 2 кн. Тбилиси, 1991.
113. Фресса П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология / Под ред.. Вып.У. - М., 1975.
114. Хорни К. Невроз и личностный рост. - Перевод с английского Е. И. Замфир. - Спб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2003.
115. Хорни К. Женская психология. - СПб., 1993. - 222с.
116. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии - М., 1977. - 341с.
117. Чудновский В. С., Кржечковский А. Ю., Можейко А. А. Самосознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведением. Ставрополь, 1993.



118. Шахова И. П. «Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология».

119. Шихирев П. В. Современная социальная психология США. - М., 1979.

120. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА : АВА (AppliedBehaviorAnalysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. – Екатеринбург: - Рама Паблишинг, 2014.- 208с.

121. Щур В. Г. Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // Психология личности. - М., 1982.

122. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. - М.: Тривола, 1994. - 168с.

123. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.