

УДК 371.015.3

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ  
В ПЕРИОД МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****С.В. ОСТАПЧУК***(Полоцкий государственный университет)*

*Рассмотрены проблема развития индивидуального сознания в период детства и вопрос о развитии самосознания. Приведены эмпирические данные исследования по развитию индивидуального сознания в младшем школьном возрасте.*

Развитие растущего человека как личности представляет собой развертывание человеческой социальной сущности в ее наиболее значимых для конкретного общества проявлениях. Важнейшим критерием развития личности является степень развитости «социальности» [1]. Как известно, психическое развитие и становление личности тесно связаны с самосознанием.

Мид утверждал, что самосознание - это процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми [2]. В отношениях с людьми ребенок не столько «принимает роль» другого (ставит себя на его место), сколько идентифицируется с ним, усваивая при этом его отношение к себе, либо столь же однозначно приписывает другому свои собственные мотивы.

В концепции Мида «Я» *предстает* как производное от группового «Мы», которое оно косвенно включает в себя, причем содержание «Я» обусловлено уже не мнением других людей, а реальными взаимоотношениями с ними, их совместной деятельностью. Кроме индивидуальных «значимых других» появляется обобщенный, «генерализованный другой», который может быть не только семья или игровая группа, но и общество в целом. «Индивидуальное Я», подчеркивал Мид, не просто «включает» в себя отдельные социальные компоненты, но все оно в целом представляет по своей сути социальную структуру, вырастающую из социального опыта [2].

Кули сформулировал теорию «зеркального Я», согласно которой представление человека о самом себе, «идея Я» складывается под влиянием мнений окружающих. «Идея Я» формируется в раннем детстве в ходе взаимодействия индивида с другими людьми, причем решающее значение имеют так называемые первичные группы (семья, сверстники и т.д.). Теория «зеркального Я» правильно подчеркивает некоторые существенные черты процесса социализации и формирования индивидуального самосознания. Не только социальные роли индивида, но и его представления о самом себе складываются лишь в процессе взаимодействия с другими людьми и под влиянием этого взаимодействия [3].

Поскольку теория «зеркального Я» в ее первоначальном варианте акцентировала внимание на зависимости формирования «образа Я» от мнения «значимого другого», человеческое «Я» выглядит в ней несколько пассивным: оно только отражает и суммирует чужие мнения на свой счет.

На деле каждый индивид общается со множеством разных людей, которые воспринимают и оценивают его неодинаково. Кроме того, различные группы неодинаково значимы для личности. Наконец, личность не механически усваивает чужие мнения о себе, но более или менее самостоятельно осмысливает и отбирает их, используя при этом собственные критерии. Опыт личности интегрируется, значение и влияние опыта на ребенка зависит от предыдущего опыта [4, 5]. Известно, что «образа Я» человека может не иметь никакого отношения к реальным фактам.

Хотя Кули и Мид описывали развитие «Я» в несколько различных терминах, их теории дополняют друг друга и противостоят традиционной психоаналитической концепции, где «Я» и общество представляются в конфликте. Кули и Мид видели «Я» как социальный продукт, который формируется и развивается в обществе [2, 3].

Первые сведения о себе человек получает в раннем детстве, когда он еще не владеет речью. Так складываются долингвистические, «эмпирические» уровни его «Я». Самосознание, в строгом смысле слова, возникает позднее, когда индивид начинает сознательно участвовать в социальных взаимодействиях. «Я» приобретает свой высший уровень, формируется так называемое социальное Я. Эмпирические уровни выполняют отбирающие и направляющие функции, устанавливают пределы количеству и качеству ролевых исполнений. А «социальное Я» осуществляет функции интегративные, обеспечивает личностную определенность, в зависимости от которой реализуются, подавляются или перенаправляются сложившиеся на низших *уровнях*, осознаваемые или неосознаваемые тенденции поведения.

Мид разделяет субъективный аспект самости на процессы «I» и объективный аспект «Me». По Миду, дети обычно проходят через несколько стадий в развитии «Я». На стадии игр дети расширяют

свою перспективу и уже могут объединить точки зрения нескольких людей одновременно. Игра объединяет социальную ситуацию, которая связывает людей сетью ролевых отношений и ролевых требований. Соответственно, игры социализируют и готовят детей к сотрудничеству, координируемым действиям как членов группы. Далее дети получают синтезированный взгляд на культурное взаимодействие общества в целом и рассматривают себя как генерализованного другого, которого Мид определял как отношения общества, группы в целом. Дети становятся способными в игре извлекать и выбирать существенное из своего опыта взаимодействие с определенным человеком или людьми, существенные элементы, которые содержатся во всей социальной жизни [6].

Таким образом, у ребенка появляется переживание себя как существа социального. Этот уровень развития самосознания непосредственно связан с возникновением особого сложного личностного новообразования, которое может быть обозначено понятием «внутренняя позиция» [7].

Внутренняя позиция характеризует личность ребенка в целом, определяет его поведение, деятельность и всю систему его отношения к действительности и самому себе.

Самосознание ребенка играет, по существу, тройную роль: оно способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий (Р. Бернс).

В результате развития самосознания у ребенка складывается Я-концепция, которая является совокупностью всех его представлений о различных сторонах своей личности и организма.

Решение многих проблем стало доступнее после того, как были теоретически разведены два понятия: «Я» (или «образ Я») и «Я-концепция». Первое из них охватывает все упомянутые слои одновременно.

М. Кун определяет «Я» как сердцевину системы личности, куда входят ее осознание самой себя, а также осознанные и неосознанные ориентации относительно жизненных интересов и ценностей, включая идентичность, статус, деяния и стремления. «Я» оказывается как рефлексивной, так и динамической структурой - центром самосознания, чувств и влечений. Что же касается Я-концепции, она представляет собой лишь верхушку описанного айсберга - в основном сюда входят только «осознанные», выраженные с помощью слов определения собственных действий, чувств и особенностей личности [8].

Я-концепция представляет собой организованную когнитивную структуру, извлеченную из собственных переживаний своего собственного «Я» [9]. Другими авторами под «Я-концепцией» понимается динамическая система эмоционально окрашенных представлений (образов, схем, теорий) человека о себе, ответственная за осмысление и организацию опыта, переживаний, мыслей и действий (Бернс, 1986). М. Кун рассматривает Я-концепцию как основу для организации личности, ее интеграции в процессах социального взаимодействия.

М. Кун писал, что центральным в Я-концепции индивида является его идентичность, т.е. его генерализованная позиция в обществе, происходящая из его статусов в группах, членом которых он является, которые предопределены этими статусами, и социальных категорий, которые его группа членства заставляет его приписывать самому себе (пол, возраст, класс, раса и т.п.) [8].

Однажды возникнув, она очень избирательно принимает в данную концептуальную категорию новые переживания или новую информацию. Поэтому ей приписывают тенденцию к самоподкреплению. По теории когнитивной консистентности (Glass, 1968) личность ищет такие формы поведения, которые отвечают уже сформировавшемуся образу «Я». Эмпирические данные указывают на существование различных защитных механизмов против противоречий образу «Я». Bachmann, Second (1968) показали, что человек стремится к таким социальным ролям, которые позволили бы ему реализовать поведение, отвечающее образу «Я» [10].

В.С. Мухина полагает, что самосознание ребенка включает в себя пять основных звеньев: осознание своего имени и физического облика; притязание на признание, чувство половой принадлежности (половая идентификация); психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); социальное пространство личности (права и обязанности) [11].

В нашем исследовании по изучению ролевой структуры личности детей младшего школьного возраста приняли участие 527 учащихся школ города Полоцка (1-4 класс).

Данные таблицы 1 иллюстрируют, как у детей представлено осознание своего имени.

Таблица 1

Процентное соотношение младших школьников, осознающих свое имя

Пол ребенка	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Мальчики	36,4	39	41	43
Девочки	54	40	55	47

Имя человека, как и его внешний облик, - это своего рода социальные «метки». Удовлетворяя требованиям общества, они входят «извне вовнутрь», превращаются в часть структуры «Я», которое испытывает потребность сохранять и беречь их [12]. У детей 1 класса в самосознании девочек значимо чаще представлено осознание своего имени, чем у мальчиков.

Остановимся на том, как дети осознают свои гендерные роли (табл. 2).

Таблица 2

**Процентное соотношение младших школьников, осознающих свои гендерные роли**

Пол ребенка	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Мальчики	47	59	79	46
Девочки	58	68	100	93

Исходя из полученных данных, можно отметить, что у девочек наблюдается динамика осознания гендерных ролей с 1-го (58 %) по 4-й класс (93 %). В 1-х и 2-х классах мальчики и девочки не различаются по осознанию гендерных ролей, однако в 3-х и 4-х классах девочки гораздо чаще осознают гендерные роли, чем мальчики. Это положение можно объяснить более высокими темпами психосексуального развития девочек [13].

Среди гендерных ролей, называемых детьми, упоминались следующие: «мальчик», «малец», «мужчина», «взрослый мужчина», «будущий отец», «будущий дед», «мужик», «муж», «девочка», «девушка», «жена», «женщина», «тетя», «женского пола», «мама» и другие. Характерно отметить экспрессивное упоминание у мальчиков «я - мальчик, не девочка» и у девочек «я - девочка, не мальчик».

Потребность в признании играет важнейшую роль в формировании представления ребенка о себе. В.С. Мухина предлагает краткую, но объемную формулу структуры самосознания: «Я - Петя - хороший - мальчик - был, есть, буду - должен, имею право». В этой формуле пять составляющих, которые создают для каждого ребенка картину собственной личности. Ощущение времени тесно связано с притязанием на признание. В самосознании ребенка должно найти место его представление себя в прошлом, настоящем и будущем, что может стать качественно новой саморегуляцией - «забегающей» в будущее, ориентированной на «модель потребного будущего» (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн). Все три времени его жизни помогут ощутить перспективу жизни. У каждого ребенка при этом индивидуально его прошлое, настоящее и будущее [11]. Возникновение «психологического времени личности» в конце дошкольного возраста обычно рассматривается через факты осознания ребенком социально зрелых периодов жизни как более ценных по сравнению с собственным возрастом, что означает расширение временной перспективы в сторону отдаленного будущего [14 - 16].

Таким образом, временные перспективы, представленные ролями «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем», определяют особенности развития личности младшего школьника. Суждения ребенка о прошлом, настоящем и будущем дают ему возможность осознать себя в прошлом и настоящем и представить в будущем, ощутить перспективу жизни.

Приведем некоторые данные, полученные в нашем эмпирическом исследовании из бесед с детьми (табл. 3).

Таблица 3

**Осознание себя во времени**

Дети, участвующие в исследовании	Я в прошлом (моя роль в прошлом)	Я в настоящем (моя роль в настоящем)	Я в будущем (моя будущая роль)
Илья Р., 1 кл.	Плакса	Спортсмен	Солдат
Кирилл П., 1 кл.	Малыш	Ученик	Пожарник
Максим А., 2 кл.	Жадина	Честный	Машинист
Саша С., 3 кл.	Младенец	Подросток	Военный
Артур К., 3 кл.	Драчун	Не драчун	Полицейский
Таня К., 3 кл.	Не ученица	Ученица	Учительница
Катя Д., 3 кл.	Маленькая девочка	Взрослая девочка	Мама
Надя Я., 4 кл.	Непоседа	Внимательная	Воспитательница
Паша Н., 4 кл.	Маленький	Ученик, подходящий к взрослым	Экономист

Отмечается, что Я-концепция в младшем школьном возрасте обладает большой пластичностью и в этом возрасте происходит качественный скачок в ее развитии. Значительное влияние на ее формирование оказывают такие факторы, как ведущая учебная деятельность, общение и отношения ребенка со взрослыми (родителями, учителями) и сверстниками.

При помощи контент-анализа в Я-концепции детей младшего школьного возраста, участвующих в эмпирическом исследовании, были обнаружены, помимо представлений о себе соответственно полу («мальчик», «девочка» и др.), представления соответственно возрасту («маленький», «взрослый», «семи-летка» и др.), внешности («красивая», «шатенка», «курносый» и др.), характеру («трудолюбивый», «аккуратная», «скромный» и др.), способностям («умный», «хорошо рисую», «одаренная, но лентяйка» и др.), отношению к другим людям (взрослым и сверстникам) («дружелюбный», «мстительная», «не вредная» и др.), выполнению различных видов деятельности («футболист», «дежурный» и др.), а также физические характеристики («быстрый», «сильный», «высокая» и др.).

При анализе полученных результатов эмпирического исследования по методике Куна «Кто Я?» с помощью контент-анализа, все упомянутые роли детей были отнесены к одной из двух категорий: объектное или субъектное упоминание.

Эти содержательные категории различали, с одной стороны, отнесение себя к группе или классу, чьи границы и условия членства знают все, т.е. конвенциональное, объективное упоминание; с другой стороны - характеристики себя, которые связаны с группой, классом, чертами, состояниями, которые для их выявления либо требуют указания самого человека, либо для этого необходимо соотнести его с другими людьми, т.е. субъективное упоминание.

К первой категории относятся такие роли, как «ученик», «девочка», «брат», «старший ребенок», «отличница»; ко второй категории - «счастливый», «очень хороший», «красивый», «несобранный» и др.

Используя статистический критерий Манна - Уитни, нам удалось установить, что объективный (более непосредственно социально связанный) компонент Я-концепции у младших школьников является ее более выраженным компонентом. Объективные социально подкрепляемые установки находятся наверху иерархии установок на себя.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития самоуважения, позитивного Я образа и самооценки. Дети сравнивают свое реальное «Я» и идеальное «Я» и судят себя по тому, насколько хорошо они подходят к социальным стандартам и ожиданиям, принятым в свою Я-концепцию, и насколько хорошо они справляются с этим. Мнение детей о себе имеет большое значение для развития их личности [17].

Позитивная Я-концепция оказывает непосредственное влияние на успешность обучения ребенка в школе. С другой стороны, сам учебный процесс воздействует на школьника, играя тем самым заметную роль в формировании личности в целом и самооценки в частности [17].

В исследовании Гладун было выявлено, что в младшем школьном возрасте гармонично развитыми в Я-концепции являются эмоционально-оценочный и когнитивные компоненты, к концу этого возраста Я-концепция становится менее зависимой от оценок значимых людей и более автономной [18].

В младшем школьном возрасте самопонимание заметно сдвигается с описания себя с помощью внешних характеристик на описание себя посредством внутренних характеристик.

По результатам исследования удалось установить, что насыщенность образа Я к концу младшего школьного возраста увеличивается, и существуют значительные качественные различия представлений о себе первоклассников и пятиклассников. Вероятно, этому способствует развитие когнитивных процессов, а также социокультурные различия.

Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, которая является системообразующим ядром индивидуальности, ее центральным личностным образованием. Самооценка во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок, обуславливает динамику и направленность развития субъекта (О.А. Белобрикина, 2001), в значительной степени определяя социальную адаптацию личности. Самооценка является регулятором ее поведения и деятельности.

Самооценка - это своеобразные когнитивные схемы, которые обобщают прошлый опыт личности и организуют, структурируют новую информацию относительно данного аспекта «Я».

Критерии самооценок неоднозначны. Индивид оценивает себя 2 путями:

- 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности;
- 2) путем сравнения себя с другими людьми.

Самооценки варьируются не только в зависимости от содержания деятельности и достигнутых в ней результатов, но и от конкретной ситуации и социальных условий.

На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность.

Самооценка человека также в значительной степени определяется выполняемыми им социальными ролями, местом, занимаемым им в группе. Индивид смотрит на себя глазами своей группы, оценивает свое поведение с точки зрения общепринятых норм.

Р. Бернс полагал, что есть три момента, существенных для понимания самооценки: во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального Я, т.е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть; второй фактор связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида (этот подход был сформулирован и развит в работах Кули и Мида); и, наконец, индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности (Р. Бернс, 1986).

Р.Л. Кричевский к социальным и психологическим источникам самооценки относит помимо интериоризации социальных реакций, социального сравнения еще и самоперцепцию, жизненные достижения личности, а также социальную принадлежность (Р.Л. Кричевский, 2000).

Структура самооценки представлена двумя компонентами: когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй - его отношение к себе. В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве - ни тот, ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания [17].

В контексте подросткового, юношеского возраста вопрос самооценки в психологии достаточно изучен в научной литературе, но недостаточно внимания было уделено определению самооценки у детей младшего школьного возраста.

Проблема изучения самооценки у детей в младшем школьном возрасте особенно актуальна в наше время, когда на формирование личностных качеств учеников сильное влияние оказывают социальные факторы. Наибольшую значимость приобретает изменение ценностных приоритетов в обществе, вследствие чего изменяются и требования человека по отношению к себе. Следует учитывать и кризис развития самооценки на границе младшего и подросткового возраста.

Изучению самооценки младшего школьника посвящены работы (Б.Г. Ананьева, Н.Е. Анкундиной, И.В. Дубровиной, А.И. Липкиной, П.М. Якобсона и др.), авторы которых отмечают, что на формирование самооценки в младшем школьном возрасте преимущественно влияет учебная деятельность как ведущий вид в психическом развитии личности данного возраста. У младшего школьника складывается определенная самооценка как в отношении своих учебных способностей, так и общих возможностей.

Самооценка является наиболее сложным продуктом развития сознательной деятельности ребенка. Первоначально оценка себя и своих поступков является выражением оценки других лиц, руководящих развитием (родителей, педагогов) (Б.Г. Ананьев, 2001; А.В. Мудрик, 2001).

Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия (А.А. Реан, 2001). Общение с одноклассниками и другими сверстниками также обогащает Я-концепцию ребенка. Предоставляя другим детям информацию о себе и получая от них сведения об их восприятии его личности, ребенок существенно расширяет свой Я-образ. Возможно, именно взаимодействие со сверстниками и делает Я-образ ребенка более динамичным в его развитии [17].

К концу дошкольного возраста появляются черты «объективности» и «реалистичности» в самооценке ребенка и в образе-Я в целом (Е.Е. Кравцова, 1996; Е.И. Савонько, 1970).

Самооценка младшего школьника конкретная, ситуативная, имеет тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей и во многом зависит от оценок учителя [17]. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном повторяет то, что о нем говорит взрослый.

Обратная связь, которую учащиеся получают о своих учебных успехах посредством оценок, должна напрямую влиять на их самооценку. В системе традиционного школьного обучения главным, если не единственным, основанием при определении способностей школьников являются вербальные проявления интеллекта. Кроме того, успеваемость становится предметом конкурентной борьбы детей, и при этом страх ребенка потерпеть в ней поражение используется педагогами как основное средство учебной мотивации. Тем самым очевиден вывод, что в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной и односторонне ориентированной самооценки ребенка. Поэтому нет ничего удивительного в том, что средняя самооценка школьника в интервале от 2-го до 7-го класса медленно и неуклонно снижается (Р. Бернс, 1986). Данные, полученные в нескольких лонгитюдных исследованиях, подтверждают эту гипотезу (Bachman & O'Malley, 1977).

Общая самооценка хорошо успевающих школьников (по данным Кифера) остается довольно высокой в течение всего периода обучения, в то время как у неуспевающих она заметно падает в 9-летнем возрасте и продолжает снижаться далее. Однако другие исследования не обнаружили влияния учебных

успехов на самооценку (Maruyama, Rubin, & Kingsbury, 1981) или влияния самооценки на учебные успехи (Marsh, 1987) и приходят к выводу, что младшим школьникам в целом характерна адекватная и завышенная самооценка, которая является неустойчивой и редко сопровождается аргументацией качественного характера; формирование самооценки как пути к самосознанию сталкивается с проблемами страха не соответствовать ожиданиям окружающих и страха самовыражения (Е.С. Штепа, 1999).

Хотя понятно, что негативная оценка своих учебных способностей ребенком повышает вероятность формирования у него общей негативной самооценки [17].

В исследованиях Финка было установлено, что Я-концепции успевающих школьников являются значительно более адекватными, чем у неуспевающих [17]. Кроме того, такие параметры самооценки, как дифференцированность, обоснованность, адекватность устойчиво проявляются у детей с более высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Этим учащихся характеризует исследовательский, рефлексивный подход к оценке ее возможностей, критическое отношение к себе и к своей деятельности (А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко, 2003).

Исследования Финка показали, что между Я-концепцией и успеваемостью ребенка существует тесная взаимосвязь, причем у мальчиков она выражена более отчетливо, чем у девочек. Это, по-видимому, объясняется тем, что для самооценки мальчиков уровень достижений вообще является более важным фактором [17].

Каждый ребенок «существует в непрерывно меняющемся мире опыта, в котором он является центром» (Роджерс, 1951). Поскольку ребенок должен функционировать в этом мире опыта, он делает это как организованное целое, иными словами, изменения в любой из его сфер приводят к изменениям в любой другой сфере. Таким образом, происходит непрерывное динамическое интраперсональное взаимодействие, в котором ребенок как целостная структура стремится к реализации своего «Я».

Результат воздействия среды на личность ребенка, согласно Л.С. Выготскому, зависит от того, через какие индивидуальные особенности они преломляются и как переживаются ребенком [20].

Л.С. Выготский считал, что переживания у детей есть такая «единица», в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т.е. то, что переживается ребенком, а с другой - субъект, т.е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития.

Таким образом, переживание есть «единица личности и среды» и в то же время единица сознания. Тем самым преодолевается интроспективное толкование переживания. В свете деятельностного подхода определена категория переживания как субъективный аспект жизненного пути личности (С.Л. Рубинштейн) или как внутренняя деятельность, неразрывным образом связанная с мотивационно-потребностной сферой личности (А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, Ф.Б. Басин, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник и др.).

Переживание представляет собой как бы узел, в который завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств. Л.И. Божович утверждает, что взгляд Л.С. Выготского на характер переживания в конечном счете определяется тем, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства, т.е. уровнем развития его обобщений [21]. Известно, что при одном и том же понимании дети часто по-разному относятся к одному и тому же факту действительности, по-разному его переживают и по-разному на него реагируют.

За переживанием ребенка лежит мир потребностей ребенка - его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения [21]. Переживания надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть переживание чего-либо [20].

Посредством взаимодействий с другими людьми и окружающей средой и на основе общего феноменального поля ребенок постепенно начинает воспринимать определенную часть этих переживаний как собственное Я. Под феноменальным полем понимается весь опыт ребенка, независимо от того, существует ли он на сознательном или бессознательном уровне, внутри или вне его. Все, что ребенок отмечает как имеющее место, для него является реальностью. В.А. Петровский утверждает, что переживание своего «Я» - результат длительного процесса формирования личности (В.А. Петровский, 1992).

Переживания, связанные с отношением к собственной личности, к отдельным ее особенностям, ко всем проявлениям в поведении и деятельности, могут протекать в форме непосредственной эмоциональной реакции или как переживание в «интеллектуальной форме» (П.М. Якобсон). В этом случае живая эмоциональная реакция отсутствует и заменяется оценочным суждением, за которым стоит в данный момент не актуализированное устойчивое чувство, а свернутая в определенное время непосредственно пережитая эмоциональная реакция. Из многих переживаний различных эмоциональных состояний, чувств личности относительно самой себя складывается более или менее обобщенное

эмоционально-ценностное отношение личности к себе. Последнее возникает на основе переживаний, включенных в рациональные моменты самосознания. В то же время переживания являются необходимым условием существования эмоционально-ценностного отношения личности к себе, поскольку именно через них осознается ценностный смысл для личности собственных различных отношений к себе, они выступают своеобразным критерием положительной или отрицательной модальности форм самоотношений.

Переживание значимых событий рассматривается как процесс, направленный на осмысление жизненного опыта, который определяет развитие отношений человека к миру и к самому себе.

В результате изучения самооценки детей с помощью методики «Лесенка», нам удалось получить следующие данные (табл. 4).

Таблица 4

**Процентное соотношение детей младшего школьного возраста с разными уровнями самооценивания в основных системах взаимодействия**

Класс	Система «ребенок - семья»				Система «ребенок - учитель»				Система «ребенок - сверстники»			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	бл.	небл.	бл.	небл.	бл.	небл.	бл.	небл.	бл.	небл.	бл.	небл.
1 кл.	81,8	18,2	90	20	71,2	28,8	60	40	75,8	24,2	72	28
2 кл.	76,3	23,7	81,1	18,9	66,1	33,9	50,9	49,1	79,7	20,3	77,4	22,6
3 кл.	68,6	31,4	80,5	19,5	52,9	47,1	63,2	36,8	90	10	83,9	16,1
4 кл.	75	25	82,9	17,1	48,6	51,4	50	50	73,6	26,4	81,4	18,6

Примечания: бл. — благоприятная самооценка; небл. - неблагоприятная самооценка.

При анализе результатов нами были сгруппированы 1 и 2 уровни самооценки в «благоприятную» самооценку, 3 и 4 уровни - в «неблагоприятную».

В 1 классе 81,8 % от всего количества мальчиков в системе «ребенок - семья» оценивают себя на 1,2 уровнях, в 3 классе этот процент значительно понижается до 68,6 %.

Данное явление, вероятно, можно объяснить феноменом, изученным А.И. Захаровым, который указывает, что у мальчиков, примерно, в возрасте 10 лет наблюдается регресс идентификации себя с родителями. При создании определенных навыков общения со сверстниками и развитии ролевой структуры у них возрастает потребность быть хорошо оцениваемым ровесниками. Кроме того, как заметил Д.И. Фельдштейн, на рубеже 9-10 лет появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок 10-летних, по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе 9-летних.

По данным исследования ученого, около 34 % мальчиков и 26 % девочек дают себе полностью отрицательные характеристики. Дети обнаруживают острую потребность в самооценке и в то же время переживают неумение оценить себя. У девочек ситуация довольно стабильная - 80 % девочек в 1 классе оценивают себя позитивно, в 4 классе этот процент составляет 82,9 %.

В системе «ребенок - учитель» у девочек довольно стабильная ситуация, в 1 классе 60 % оценивают себя позитивно, в 4 классе - 50 %. Однако, по нашему мнению, ситуация достаточно грустная - практически каждая вторая девочка в начальной школе не верит в свои учебные успехи. У мальчиков наблюдается значимое снижение позитивного оценивания себя с 71,2 % в данной системе в 1 классе до 48,6 % в 4 классе.

В системе взаимодействия «ребенок - сверстники» у девочек ситуация стабильная на протяжении школьного детства и не претерпевает значимых изменений. У мальчиков наблюдается в 3 классе значимое увеличение позитивного оценивания себя в этой сфере с 75,8 % в 1 классе до 90 % в 3 классе, а затем - значимое падение до 73,6 %.

Таким образом, можно прийти к заключению, что процесс оценивания себя для девочек выглядит довольно стабильным на протяжении начальной школы. У мальчиков наблюдается значимое снижение самооценки в системе «ребенок - учитель» с 1 по 4 класс, в системе «ребенок - семья» происходит снижение позитивного оценивания себя в 3 классе и возрастает в системе «ребенок - сверстники», однако в 4 классе ситуация выравнивается, появляется больше критичности.

Детям для нормального развития нужно безусловное принятие самого себя и принятие себя другими, право выбора, возможность развития ответственности за самого себя и дозволенности быть самим собой. Динамика внутреннего роста происходит в свете этих переживаний, которые и составляют часть самовосприятия ребенка (Г.Л. Лэндрет, 1994).

Таким образом, в сознании неразрывно связаны знание и переживание. В определенных условиях элементы знания и переживания могут не быть органически слиты. Однако непосредственное переживание себя с присущими человеку психическими особенностями является необходимым условием существования субъекта.

Индивидуальное сознание формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает ребенок. Особенно важными являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления ребенка о самом себе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. - М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. - 432 с.
2. Mead, G.H. Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist / Readings in Social Theory. The Classic tradition to Post-Modernism / Ed. by J. Farganis. McGraw-Hill, Inc., 1993.
3. Cooley С.Н. Human nature and the social order. - New York: Scribner.
4. Кон И.С. Открытие «Я». - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
5. Horton P.B., Hunt C.L. Sociology. Western Michigan University. McGraw-Hill, Inc. - New York, 1984. - 636 p.
6. Cockerham C.W. The global society. An introduction to sociology. McGraw-Hill, Inc. - New York, 1995.
7. Сивуха С.В. Практикум по социальной психологии (социальное познание, эмоции, коммуникация, личность): Учеб.-метод. пособие / С.В. Сивуха. - Мн.: БГУ, 2002. - 132 с.
8. Kuhn M.H. Major trends in symbolic interaction theory' in the past twenty-five years. - In Symbolic interaction / Ed. J.G. Manis, B.N.Meltzer. - 2<sup>nd</sup> ed. - Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1972.
9. Ольшанский В.Б. Психология - практикам: учителям, родителям и руководителям. - М.: Тривола, 1996.-264 с.
10. Дилова М. Самооценка и компетентность личности // Актуальные вопросы психологии личности: Сб. науч. тр. советских и болгарских психологов.-М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988.-С. 118- 133.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. - М.: Академия. - 432 с.
12. Липкина А., Ярошевский М. Третья жизнь // Знание - сила. - 1984. - № 12. - С. 33 - 35.
13. Петрище И.П. О половом воспитании детей и подростков. - Мн.: Народная асвета, 1990. - 160 с.
14. Валитова И.Е. Осознание себя во времени детьми дошкольного возраста / Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвузовский сб. науч. тр. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. - С. 10 - 16.
15. Ермолова Т.В., Комогорцева И.С. Временной аспект образа себя у старших дошкольников // Вопросы психологии. - 1995. - № 2. - С. 47 - 48.
16. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. - 1980. - Т. 1, № 5. - С. 43 -53.
17. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.-656 с.
18. Гладун Т.И. Формирование «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: Материалы международной научной конференции, Гомель, 17-18 октября 2001 г. - Гомель, 2001. - С. 56 - 58.
19. Казанович О.Ф. Теоретические и прикладные проблемы исследования когнитивной составляющей самосознания младших школьников // Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии: Материалы республиканской научно-практической конференции. - Мн., 1988. С. 147-149.
20. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 224 с.
21. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.