ВВЕДЕНИЕ

самосознание ребенок дошкольник

Становление самосознания и его роль в структуре личности в настоящее время широко исследуется специалистами различных областей науки.

В отечественной и зарубежной психологической литературе особое внимание уделяется изучению структуры самосознания, его компонентов в разные возрастные периоды. Разработке данного вопроса посвятили свои работы С.Л. Рубинштейн (1940, 1976), В.В. Столин (1983), И.С. Кон (1968, 1971, 1978, 1984), Р. Берне (1986), B.C. Мухина (1975,1980, 1998), H.JI. Белопольская (1984), А. Маслоу (1954), Д.В. Ольшанский (1986), К. Роджерс (1990,1994), Е.Т. Соколова (1980), П.Р. Чамата (1966), И.И. Чес-нокова (1977, 1982), Э. Эриксон (1959, 1996) и многие другие. Ряд работ посвящен рассмотрению вопросов развития самосознания в онтогенезе (Мухина B.C., Лисина М.И., Ольшанский Д.В. и др.).

Всеми авторами подчеркивается исключительная роль самосознания как ведущего конструкта в становлении личности и показывается непреложное значение социума в процессе его формирования. Роль отношений с другими людьми впервые была осмыслена Л. Фейербахом, который считал, что человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком.

Положение о влиянии социума на развитие личности ребенка не вызывает сомнений и показано в разных научных дисциплинах. Социум в воздействии на личность выступает как влияние конкретных людей, окружающих ребенка и вступающих во взаимодействие с ним.

В качестве людей, влияющих на становление личности дошкольника выступают значимые взрослые. Это - прежде всего родители, прародители, педагоги детских дошкольных учреждений. Каждый из них имеет свою сферу и меру влияния на формирование самосознания и развитие личности ребенка дошкольного возраста в целом.

Огромную роль в становлении личности подрастающего ребенка играет воспитатель, общение и взаимодействие с которым занимает значительную часть жизни дошкольника и значение которого трудно переоценить.

Изучению личностных качеств педагога, стиля его взаимодействия с воспитанниками посвящены исследования Б.Г. Ананьева (1935, 1980) A.A. Бодалева (1983,1995), Е.А. Панько (1986), Л.Н. Башлаковой (1986).

Тем не менее, при исследовании данной проблемы возникает ряд вопросов, которые не получили достаточного объяснения. Прежде всего следует отметить тот факт, что дошкольный возраст исследован крайне неравномерно и некоторые годы жизни ребенка остаются практически не освещенными. Особо это касается возраста 5,5 - 6,5 лет, так как именно он предваряет кризис 7 лет и появление новой социальной ситуации развития. Мало изученной остается и проблема влияния личности воспитателя на формирование самосознания дошкольников. Исходя из вышеизложенного была определена цель настоящей дипломной работы.

Целью работы явилось разработка рекомендаций для воспитателей, психологов детских образовательных учреждений, родителей по развитию самосознания дошкольников 5,5-6,5 лет.

Объект исследования - самосознание личности.

Предмет исследования - самосознание дошкольников 5,5 - 6,5 лет.

Гипотезы исследования - в основу данного исследования были положены следующие предположения, выдвинутые на основе анализа проблемы и предварительных исследований в процессе практической работы: становление самосознания у детей дошкольников имеет ряд особенностей, которые своеобразно представлены в период 5,5 - 6,5 лет. Стержневыми компонентами самосознания в данном возрастном периоде выступают «образ Я» и половозрастная идентификация.

В соответствии с поставленной целью и гипотой исследования, были определены следующие задачи:

. Провести анализ научных публикаций по проблеме динамики самосознания детей в дошкольный период.

. Изучить особенности сформированности отдельных компонентов самосознания в дошкольном возрасте с 5,5 до 6,5 лет.

. Исследовать влияние личности воспитателя на самосознание дошкольников 5,5 - 6,5 лет.

. Определить основные направления коррекционных психолого-педагогических мероприятий в работе с дошкольниками, их родителями, воспитателями.

Для осуществления целей исследования, решения поставленных задач и проверки гипотезы нами был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов:

теоретико-методологический анализ научной литературы и диссертационных исследований по изучаемой проблеме;

психодиагностические методы (беседа, наблюдение, методика изучения половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской; цветовой тест отношений (ЦТО); тест изучения тревожности Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена; детский тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга; тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга);

методы математической статистики (вычисление параметров распределения исследуемых признаков ср\*- критерий Фишера с угловым преобразованием, количественный и качественный анализ, корреляционный анализ для определения связи между исследуемыми признаками (коэффициент корреляции Пирсона).

Научная новизна данной дипломной работы заключается в следующем:

показаны особенности сформированности структуры самосознания дошкольников 5,5 - 6,5 лет (схема тела, «образ Я», половозрастная идентификация, самооценка);

выявлена связь между тревожностью и половозрастной идентификацией;

установлена взаимосвязь между развитием отдельных компонентов самосознания дошкольников и особенностями поведенческих реакций воспитателей во фрустрирующих ситуациях;

систематизированы и апробированы психолого-педагогические рекомендации для воспитателей, психологов детских образовательных учреждений, родителей по развитию самосознания дошкольников.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

конкретизированы возрастные особенности и установлена взаимосвязь отдельных компонентов самосознания у дошкольников в возрасте с 5,5 до 6,5 лет;

показано влияние личности воспитателя на формирование самосознания дошкольников;

теоретически обоснована необходимость внедрения в практику дошкольного воспитания мероприятий по формированию компонентов самосознания детей.

Практическая значимость исследования: состоит в том, что оно вносит определенный вклад в разработку подходов по изучению самосознания дошкольников в конкретном возрастном периоде с 5,5 до 6,5 лет и показывает значимость роли воспитателя для своевременного формирования его компонентов. В результате проведенного исследования были установлены корреляционные связи личностных характеристик воспитателей и самосознания дошкольников, что позволит более эффективно строить психолого-педагогическую работу с детьми, имеющими трудности в развитии самосознания. Полученные результаты и выводы могут быть рекомендованы для улучшения содержательно - процессуального аспекта психолого-педагогической работы в дошкольных образовательных учреждениях. Предложенные рекомендации могут быть использованы в процессе подготовки специалистов для работы с детьми и в системе повышения квалификации работников дошкольных образовательных учреждений. Комплекс методик для изучения самосознания дошкольников подобран таким образом, чтобы психологи дошкольных образовательных учреждений могли использовать его как для диагностики, так и при проведении консультаций и коррекции.

Экспериментальной базой исследования явились дошкольные образовательные учреждения г. Поронайска №№ 5. В исследовании приняли участие 50 дошкольников 5,5 -6,5 лет, из них: 20 мальчиков, 30 девочек, а также 50 родителей.

1. СУЩНОСТЬ И ГЕНЕЗИС САМОСОЗНАНИЯ

В научно обоснованной реализации принципа личностно ориентированного обучения имеются определенные сложности. Существуют разные ориентации в изучении личности. Работы социогенетической ориентации выдвигают на первый план изучение личности в процессе усвоения социальных норм и ролей, ученые персоногенетической ориентации ставят во главу угла проблему формирования человеческого «Я», самосознания личности [1]. В любом случае позитивное и развитое самосознание помогает человеку в решении сложных задач приспособления к социуму. Психический дизонтогенез порождает препятствия для формирования такого самосознания. Следовательно, уже на ранних этапах развития ребенка необходимо обращать специальное внимание на процесс становления этого центрального образования личности. Для решения задач нашего исследования необходимо вначале проанализировать его сущность и генезис.

Проблема самосознания личности издавна привлекала внимание ученых

философов и психологов. Поведение человека всегда, так или иначе, соотносится с его представлениями о самом себе и о том, каким он должен быть. Хотя тематику самосознания обсуждали многие видные представители этих наук, человеческое «Я», - как писал философ А.Г.Спиркин, - упорно ускользает от научно-психологического анализа [2].

В зависимости от исследовательских задач и методологических ориентаций понятие «Я» описывается: как субъект сознания и деятельности или как объект, продукт и отражение; как субстанциальная, онтологическая реальность или как мыслительный конструкт, создаваемый исследователем; как единое системное целое или как совокупность элементов, черт, измерений; как структура или как процесс; как интраиндивидуальное, имманентное в личности или как интерсубъективное, возникающее в процессе взаимодействия субъектов образования и т.д. Эти параметры тесно связаны с содержанием соответствующих психологических теорий [3, 4, 5].

Вопросы самосознания личности были подняты А. Адлером и нашли отражение в его концепции «комплекса неполноценности» и «комплекса превосходства». Он полагал, что все, что делают люди, имеет своей целью преодоление ощущения своей неполноценности, которое является источником устремлений человека к саморазвитию и достижению компетентности. Психоанализ и эго-психология видят в «Я» в первую очередь мотивационный феномен [6].

В бихевиоризме самосознание личности рассматривается как поведенческая категория, которую можно уловить только в действиях, поступках. Когнитивная психология выдвигает на первый план существование познавательной схемы, благодаря которой индивид перерабатывает информацию о себе, организуя ее в особые понятия и образы [7]. Для интеракционизма «Я» - продукт межличностного взаимодействия и коммуникации [8]. Экзистенциальная психология усматривает сущность человеческого «Я» в процессах самоактуализации, актах творчества и т.д. [9]. Мы не будем детально останавливаться на взглядах зарубежных психологов на проблему самосознания, поскольку методологической основой нашего исследования являются отечественные подходы к пониманию процессов развития психики, в первую очередь деятельностный подход.

Проблема самосознания личности в отечественной науке глубоко проанализирована В.В.Столиным, И.И. Чесноковой, И.С. Коном, А.Г. Спиркиным. О нем упоминали в своих трудах выдающиеся психологи - Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Наиболее типично для отечественной психологической и философской мысли понимание самосознания как рефлексии (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, И.С. Кон, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, и др.). Процесс рефлексии своих качеств, целей, смыслов дополняется и обогащается обратной связью, исходящей от социального окружения. Это позволяет субъекту корректировать свою деятельность и общение, произвольно управлять поведением.

Такие исследователи как Л.И. Божович, А.В. Либин, А.Б. Орлов, С.Р. Пантилеев и многие другие, несмотря на разницу в понимании структуры самосознания, считают его ядром личности. Б.Г. Ананьев называл самосознание высшей стадией развития личности. Основными источниками самосознания, по мнению большинства авторов, являются общение и деятельность. И.И. Чеснокова полагает, что функционально самосознание представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции. Деятельность, поведение, общение, по словам автора, выступают в качестве основы становления как содержательной стороны самосознания (системы знаний о себе и различных форм самоотношения), так и его функциональных возможностей.

По мнению А.Н. Леонтьева самосознание в первую очередь зависит от осуществляемой человеком деятельности. С его точки зрения, личность - это результат иерархизации мотивов, определяемых деятельностью. Такое понимание личности критикуют многие современные психологи, справедливо отмечая, что личность к этому не сводится, что в трудах корифея психологическое содержание и психологическая реальность личности подменяется реальностью деятельности, по существу являющейся непсихологической категорией. Однако все же, на наш взгляд, именно изучение личности в процессе ведущей деятельности является наиболее адекватным при работе с детьми, поскольку обеспечивает относительное равенство условий, в которых находятся испытуемые. М.И. Лисина доказала, что деятельностный подход применим и к анализу общения (со взрослым и сверстником), которое выделяется в качестве важнейшего условия становления «Я», поскольку содержит все признаки деятельности [10].

А.Н. Леонтьев выделял пять граней существования Я. Первая грань - телесное или физическое Я - переживание своего тела, как воплощение телесного Я. Вторая - социально-ролевое Я - переживание социальных ролей в обществе. Третья грань - психологическое Я - переживание потребностей, мотивов деятельности. На этом уровне личность способна отвечать на вопрос

«Какой Я». Четвертая и пятая грань - это ощущение себя источником активности, самоотношение и смысл Я.

Говоря о генезисе самосознания, А.Н. Леонтьев указывал на необходимость отличать знания о себе от осознания себя. Знание о себе есть уже у ребенка раннего возраста, но до той поры, пока он не овладеет способностью соподчинять мотивы своей деятельности, говорить о самосознании, по его мнению, преждевременно [11]. В русле деятельностного подхода самосознание предстает как результат включения индивида во все более широкую систему общественных отношений. Взаимодействуя с социальным окружением, человек осознает себя в той мере, какой требует от него деятельность.

Справедливость этого положения доказывается работами кросскультурных психологов, показавших, что в условиях «примитивных» культур люди не могут дать какую-либо развернутую вербальную характеристику своего индивидуального «Я». Становление самосознания рассматривается как культурно обусловленный процесс. В нем могут быть выделены низшие и высшие уровни. Дифференциация себя и окружающего мира, проявляющаяся на низшем уровне совсем не обязательно ведет к появлению развернутой системы самосознания.

Л.С. Выготский в культурно-исторической теории развития психики констатировал, что в зависимости от средств - «культурных орудий», которые человек использует в познании себя и окружающего мира, его психика, а, следовательно, и самосознание, приобретает качественные отличия. Преимущественное использование знаковых средств ведет к более сложному и дифференцированному самосознанию.

Продолжая мысль Л.С. Выготского, можно позволить предположить, что чем более высокие уровни опосредствования используются человеком, тем более совершенным становится его самосознание. Естественно, что более сложная деятельность требует и более совершенных психологических средств ее реализации. Поэтому глобального противоречия во взглядах на проблему самосознания этих методологов отечественной психологии, по-видимому, нет: самосознание формируется в ходе «врастания» ребенка в культуру того общества, в котором он живет. Усложнение деятельности и расширение социальных контактов ведет к образованию более сложной структуры самосознания.

С точки зрения И.С.Кона в самосознании человека можно выделить четыре уровня. Нижний уровень - это неосознанные, представленные только в переживаниях установки, ассоциирующиеся с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе. Следующий уровень - осознание и самооценка отдельных свойств своей личности. Выше находится уровень, на котором эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ. Наивысший уровень- «Я - образ» вписывается в общую систему ценностных ориентацией личности, связанных с осознанием целей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей.

В.С. Мухина отмечает, что самосознание человека имеет историческую, социальную и уникальную сущность. В нем отражается как в зеркале исторический период развития общества, в котором живет конкретный человек, а также ценности его социального окружения, но личность всегда обладает своей особой сущностью, которая проявляется в самосознании.

Таким образом, в психологии выделены и источники, и структура самосознания, рассматриваются его содержание, механизмы и функциональное значение. В то же время можно думать о том, что из-за чрезвычайной сложности проблема самосознания вряд ли будет в ближайшее время приведена к «общему знаменателю». Это касается в первую очередь сроков появления самосознания и в, определенной мере, его сущности. Самосознание рассматривается и как исходная, генетически первичная форма человеческого сознания, что отмечали в своих трудах еще И.М. Сеченов и В.М. Бехтерев, и как его вершина, возникающая только в процессе социального взаимодействия. Для становления самосознания важным является множество аспектов человеческого бытия, как внешних (деятельность и общение), так и внутренних (интерес к себе, субъективное переживание различных событий своей жизни, ведущие психологические защиты и копинг-стратегии, когнитивные возможности и многое другое) [12, 13,15].

Э.П. Бахчеевой (2003) было проанализировано 18 современных учебных пособий по психологии, выпущенных уже в XXI веке. Она констатировала наличие достаточно значимых противоречий в подходах не столько к определению этого понятия, сколько к различным его аспектам. Проведенный нами анализ литературы по вопросам самосознания позволяет во многом согласиться с данным автором.

С.Л. Рубинштейн определял самосознание как результат познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Анализируя проявления психического, он выделял две формы: объективная форма - деятельность и субъективная форма существования психического - это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражение психического в самом себе.

Согласно взглядам В.С. Мерлина самосознание детерминировано системой мотивов. Развитие самосознания происходит в результате преодоления разнообразных трудностей, поисков выхода из проблемных ситуаций, разрешения жизненных противоречий, совершения смыслоопределяющих выборов.

В.В. Столин определяет самосознание личности как совокупность психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, выявляет свою сущность, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. По мнению автора, самосознание в его когнитивной и эмоциональной форме обусловиливает отношение к окружающим, а также стиль и характер общения с ними.

И.В. Вачков характеризует самосознание как динамическую систему представлений субъекта о самом себе, осознание и понимание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценку этих качеств и отношение к ним, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.

Приведенные выше определения самосознания адекватны по отношению ко взрослому человеку, но практически не применимы к ребенку, так как характеризуют самосознание как высшую форму человеческого сознания.

Более универсальный характер носит определение самосознания, данное Г.Г. Филипповой, которая полагает, что оно в определенной степени присуще даже высшим животным. Автор определяет самосознание как форму психического отражения, в которой объектом отражения становится сам субъект. Можно думать, что такое определение позволяет характеризовать самосознание в онтогенезе, начиная с самых ранних его периодов. Более подробно взгляды ученых на онтогенез самосознания ребенка будут рассмотрены нами ниже.

Резюмируя все вышеизложенное, можно сделать значимый для нашего исследования вывод о том, что самосознание - это прежде всего процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Самосознание характеризуется также своим продуктом - представлением о себе, «Я-образом» или «Я-концепцией». Различение процесса и продукта было введено в психологический обиход У.Джемсом в виде различения «чистого Я» (познающего) и «эмпирического Я» (познаваемого).

2. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД

.1 Развитие самосознания детей с раннего развития до дошкольного периода

В отечественной психологической литературе имеются фундаментальные труды детских психологов, уделявших значительное внимание различным аспектам развития личности ребенка-дошкольника. Многие из них уделяют внимание формированию самосознания (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддъяков, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.)

В основе самосознания, лежит способность ребенка присваивать через механизмы идентификации накопленный опыт человечества. Она выделяет в самосознании «кристалл личности». Основой «кристалла» является имя собственное (идентифицированное с телесной индивидуальностью) и социальное признание, которое ребенок получает сначала от непосредственного, а затем более удаленного социального окружения.

Обсуждая проблему формирования образа индивидуального «Я» можно выделить несколько последовательных ступеней: самоощущение, представление о схеме тела, самовосприятие, самооценка, выделение «Я» как внутреннего субъекта [16]. Низшие уровни структуры образа «Я» могут быть охарактеризованы с помощью специальных приемов, естественно, не отражающих самосознание полностью, а лишь его отдельные элементы. Количество таких исследований достаточно велико.

Исследование самосознания ребенка является весьма затруднительным, прежде всего с точки зрения методического арсенала. Изучать собственно «Я-Концепцию» как рефлексивную оценку себя и своих возможностей путем само описаний можно только при достижении достаточно высокого уровня сформированности «Я».

Развитие начатков самосознания все исследователи относят к раннему (а некоторые даже к младенческому) возрасту. Оно происходит в процессе активного действования ребенка, которое детерминировано в значительной мере его внутренним состоянием. Ребенок уже не только знает свое имя, он «открывает себя» как отдельную персону. Начинается произвольное овладение своим телом. Результатом становится появление целенаправленных движений и действий. В процессе двигательного развития появляется общая телесная координация.

Именно в раннем возрасте в норме формируются первичные представления о схеме тела, становится относительно дифференцированным самоощущение. Нормально развивающийся ребенок способен локализовать телесные ощущения к середине второго года жизни, максимум - к двум годам. Это подтверждает, что схема тела сформирована. Еще раньше (в год-полтора) он начинает узнавать себя в зеркале, а затем и на фотографиях, что свидетельствует о первичной дифференциации «Я» и «не Я». Изучение детей, находящихся в условиях материнской депривации, показывало, что они в этом возрасте часто не узнают себя в зеркале и, тем более, на фотографиях [17]. Помимо констатации задержки в выделении своего «Я» этот факт можно объяснить значительно меньшим опытом действий такого рода. Доказано, что возрастные сроки появления возможности узнавания себя зависят от наличия индивидуализированного взаимодействия со взрослым.

Возможность локализации телесных ощущений можно установить преимущественно при наличии у ребенка речи. В этом случае он может не только протянуть по просьбе взрослого ручку или ножку, показать различные части тела (что обычно доступно детям второго года жизни), но и ответить на вопрос о том, что у него болит (хотя этот прием весьма ненадежен из-за подражательности детей, часто копирующих жалобы взрослых). Задержка в речевом развитии существенно затрудняет оценку сформированности этой возможности.

Трудности изучения детей раннего возраста оставляют открытыми многие аспекты ранних этапов становления самосознания. Исследования, проведенные Т.В. Гуськовой и М.Г. Елагиной (1987), показали, что уже в этом возрасте у детей появляются мотивирующие представления и «гордость за достижения». Это свидетельствует о начале формирования системы «Я». Однако следует повторить, что возникновение этих важнейших личностных новообразований предопределено взаимодействием ребенка и взрослого.

Выполнение одного действия ради другого возникает у ребенка в процессе общения, под влиянием воспитания и требований взрослого, и лишь затем в условиях, когда этого требуют объективные предметные обстоятельства его деятельности. Таким образом, под влиянием взрослого в процессе общения начинает формироваться соподчинение мотивов, которое определяет умение регулировать свое поведение.

Появление мотивирующих представлений знаменует собой первоначальный этап в развитии произвольного поведения [18]. В связи с формированием достаточно устойчивых представлений появляются чувства и желания, связанные с объектами, о которых малыш помнит, хотя и не видит их перед собой в данный момент. Ребенок становится менее зависимым от наличной ситуации. Именно с этого периода он начинает «строить» свое поведение, согласуясь с собственными желаниями и представлениями.

Познание и открытие своего «Я», по мнению многих психологов, в этот период является доминирующей линией развития. В то же время это только начало длительного процесса становления самосознания. Поэтому, возможно, правильней говорить, что в раннем возрасте обычно формируются лишь предпосылки возникновения доступных экспериментальному изучению элементов самосознания.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, полагавшего, что самосознание первично по отношению к сознанию, самосознание ребенка перед началом дошкольного возраста есть этап в развитии сознания. Он подготовлен появлением речи, ростом самостоятельности, а также связанными с этими процессами изменениями во взаимоотношениях с окружающими [19].

Перейдем теперь к анализу сведений о развитии самосознания детей дошкольного возраста. Сразу необходимо отметить, что такие выдающиеся психологи как А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и Л.С. Выготский «отодвигали» появление отчетливо выраженных признаков наличия самосознания к периоду «предшкольного кризиса» - кризиса 7 лет. В качестве наиболее важного признака, свидетельствующего о достижении ребенком определенной степени личностной зрелости, они выделяли самооценку.

Возникновение детской самооценки относится, по мнению Л.И. Божович, к трем годам. В первичной самооценке отсутствуют рациональные компоненты, она во многом ситуативная, эмоционально обусловлена. Обычно ребенку свойственно глобально-недифференцированное мнение о себе: «Я -хороший». В случаях противоположных заявлений («Я плохой») можно думать о том, что ребенок еще не оценивает себя по-настоящему, а повторяет услышанную реплику взрослого или проявляет негативизм, который многие исследователи полагают типичным проявлением кризиса трех лет [20, 21, 22]. В то же время общепризнано, что при нормальном развитии именно к трем годам возникает «система Я», которая включает первичное знание о себе и отношение к себе [23]. Возраст 3 года К.Н. Поливанова называет «стартом развития самосознания».

А.Н. Леонтьев считал дошкольное детство периодом первоначального фактического складывания личности. В ряду конкретно-психологических изменений дошкольника особое значение он уделяет появлению признаков произвольности поведения. В качестве центрального звена в этом формировании выделяется соподчинение мотивов в деятельности.

Л.С. Выготский связывал самосознание с самоовладением и расширением возможностей осознания: от своих физических качеств, движений и предметных действий до рефлексии собственных психических процессов (как познавательных, так и эмоционально-мотивационных) и личностных качеств. Характеризуя самооценку дошкольников, Л.С. Выготский писал: «Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет».

По мнению выдающегося детского психолога Д.Б. Эльконина, развивавшего положение Л.С. Выготского о том, что процесс психического развития представляет собой овладение предъявленными ребенку «идеальными формами», в дошкольном возрасте ребенок в максимальной степени ориентирован на усвоение социальных норм и отношений. Ученый полагал, что образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка-дошкольника, чем и обусловлено возникновение соподчинения мотивов. Требование взрослого и есть тот образец, который вынуждает соподчинять мотивы. Ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, а затем становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила или нормы.

К главным достижениям в развитии дошкольника можно отнести новые мотивы поступков и действий, вступающие в сложные отношения и подчиняющие себе желания ребенка, формирование первых этических инстанций и на их основе моральную оценку, а также возможность управления собой.

В то же время: «Самооценка, то есть знание своих качеств, и открытие для себя своих переживаний представляют собой самосознание, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве его основного новообразования (необходимо отметить, что ни самооценка, ни внутренние переживания еще не обобщаются ребенком; их обобщение составляет основное содержание переходного периода от дошкольного возраста к школьному)».

Важно отметить, что одной из основных задач психологического изучения ребенка-дошкольника является не исследование феноменологии развития, не раскрывающей психологического механизма изучаемых явлений, а организация формирующих экспериментов, которые позволяют выяснить, при каких условиях у данных детей можно получить более высокий уровень развития той или иной психической функции.

Современные исследователи менее категоричны в оценке возможностей дошкольника в познании себя и овладении своим поведением. Согласно исследованиям А.Л. Венгера, в дошкольном возрасте появляется первичный образ «Я», неразрывно связанный с осознанием своих действий и той ситуации, в которой они совершаются. К 7 годам у ребенка появляется различие между «Я реальным» и «Я идеальным».

Субъектное начало представляет целостное ощущение себя как источник своей воли, переживаний и активности. Его можно рассматривать как центр самосознания. Объектное начало - представления обо всем, к чему приложимо местоимение «мое», - периферия самосознания.

Субъектное начало порождает различные формы сопричастности к другому (сопереживание, сотрудничество). Самооценка и образ себя, по мнению автора, имеют отношение к объектному началу. Самооценка - отношение к своим конкретным качествам, образ «Я» - представление о своих возможностях, способностях, своем месте среди других. Как видим, в этих определениях имеются некоторые отличия от приведенных нами ранее.

При нормальном психическом развитии в середине дошкольного возраста оформляются периферические структуры и объектные составляющие образа Я. К старшему дошкольному возрасту усиливается субъектная составляющая самосознания, оно выходит за пределы своих объектных характеристик и становится открытым для переживаний других. Ребенок становится способным давать моральную оценку поступкам окружающих, понимать их переживания. По этому поводу в литературе имеются некоторые разногласия, поскольку цитированные выше авторы считают, что моральные суждения ребенка относятся к «социальному», а не «индивидуальному Я».

Л.С. Выготский полагал, что возможность моральных суждений является следствием развития самосознания, сопряженного с «потерей непосредственности», характерной для 7-летнего ребенка и является отражением осознания «идеальной» формы, которая, как уже говорилось выше, предъявлена ребенку взрослым. По-другому это можно проинтерпретировать как свидетельство разделения «Я-реального» и «Я-идеального». Возникновение моральных суждений расценивается исследователями как косвенный показатель дифференциации самосознания, поскольку они свидетельствуют о противопоставлении образа себя «хорошего» - «плохому» и желании выглядеть лучше в глазах взрослого. Однако знаемая «норма» чаще всего расходится с реальным поведением ребенка. Поэтому можно расценивать моральные суждения как результат усвоения (но не присвоения) норм социального поведения.

Необходимо отметить, что для психологии личности и ее развития является центральной проблема воли и произвольности, охватывающая широкий круг разнородных феноменов: действия по инструкции, настойчивость и самостоятельность в достижении цели, соподчинение мотивов, соблюдение правил, целеполагание, волевые усилия, моральный выбор, опосредованность познавательных процессов.

Так же можно отметить, что характеризует самосознание дошкольника как осознание мотивов и целей поведения и средств их достижения, поскольку осознание средств достижения цели ведет к установлению иерархии мотивов. Необходимо отметить, что косвенными показателями установления такой иерархии является возможность ребенка вести себя в соответствии с правилами взаимоотношений, установленными в ДОУ, а также следовать инструкциям взрослого на групповых занятиях. Конечно, сама успешность выполнения заданий зависит не только от произвольности поведения, но и от других факторов.

Кроме того, поведение может быть стереотипным и неосознанным. В этом случае наблюдается невыделенность собственных действий и недоразвитие мотивационно волевой сферы ребенка. Выполнение правил является отчужденным, вынужденным, ситуативным и не осознается как свое собственное, самостоятельное действие. Автор полагает, что такое действие нельзя считать произвольным. Из этого можно сделать вывод о значимости формирования самосознания для развития «истинной» произвольности.

Иную, более развернутую структуру самосознания ребенка можно представить как: «самосознание представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев. Структуру самосознания личности формируют идентификация с телом, именем собственным, самооценка, выраженная в контексте притязания на признание, половая идентификация, представление себя в аспекте психологического времени и оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности)».

К самосознанию относятся: особенности половозрастной идентификации, понимание и осознание смысла ситуации, отношение к ситуации успеха и неуспеха при выполнении заданий. Эти показатели отражают уровень как интеллектуального, так и эмоционального развития ребенка. Все это лежит в основе формирующейся самооценки.

Некоторые современные психологи, изучавшие психическое развитие дошкольников, не занимаясь непосредственно проблемами самосознания, пришли к ряду важных выводов. Так, исследования, посвященные формированию личностной готовности к обучению, показали, что самооценка дошкольников, находящихся в «докризисном» периоде стабильно высока и не дифференцирована, что и является, возрастной нормой. Появление дифференцированной самооценки возможно только при наличии способности к децентрации, т.е. учету позиции сверстника в совместной с ним деятельности.

Многие исследования показывают, если дошкольник ставит себя не на самую высокую ступеньку, то чаще этот результат свидетельствует не об отношении к себе, а об особенностях психического и личностного развития ребенка. Это связано с несвойственной для этого возраста критичностью, сомнениями в себе, своих качествах и возможностях и расценивается как тревожный симптом.

Способность встать на позицию другого свидетельствует о появлении такого важнейшего новообразования - рефлексии, которую расценивают как основополагающее качество человеческого сознания. Неадекватная, завышенная самооценка дошкольников мешает становлению рефлексии, с которой связано формирование действий контроля и оценки, являющихся непременным условием регуляции своего поведения. Дети, у которых способность к рефлексивной оценке еще не находится в зоне ближайшего развития, воспринимают происходящее только с одной точки зрения. Причины собственных неудач они видят во внешнем мире, приписывают их чему угодно, но не себе. Воспринимая происходящее только с субъективной позиции, дети не могут взглянуть на себя со стороны. Поэтому и обнаруживается связь сформированности волевой регуляции поведения и с уровнем самооценки [24], и с уровнем когнитивного развития.

Необходимо также отметить, что сформированность дифференцированной самооценки является предиктором учебной успешности ребенка, поскольку, она является одним из проявлений той когнитивной дифференцированности, о которой шла речь выше.

Личность ребенка представляет единство аффекта и интеллекта, и предположил, что в качестве опосредствующего звена выступает воля. Согласно его мнению, ребенок с более развитым самосознанием - это ребенок, знающий чего он хочет, и умеющий этого добиваться. Поэтому, для развития личности надо работать, прежде всего, над навыками волевого поведения.

При полноценном развитии личности ребенка-дошкольника у него появляется возможность эмоциональной децентрации, т.е. способность к сочувствию и соучастию [25]. В этом случае ребенок значительно лучше понимает «моральную норму». Конечно, необходимо еще раз отметить, что знание «моральной» или «социальной» нормы далеко не всегда сопровождается просоциальным поведением.

Значимым фактором в показателях становления самосознания «эмоциональное смещение» - воспоминания о прошлом, ожидания будущего. В норме у старшего дошкольника уже сформировано и психологическое прошлое, и психологическое будущее [26]. Этот вывод можно понимать как доказательство наличия в определенной мере дифференцированной системы «Я». Отсутствие эмоционального смещения может быть проинтерпретировано как отклонение в формировании личности.

Относительно психологических условий развития личности дошкольника все без исключения исследователи сходятся во мнении о том, что ведущее значение в этом процессе принадлежит взрослому, взаимодействие с которым осуществляется предпочтительно в ведущих для детского возраста видах деятельности, в первую очередь в игре.

Экспериментальное изучение самосознания нормально развивающихся дошкольников, проведенное мною, показало, что для этого процесса значима даже личность воспитателя ДОУ. По моим данным у подавляющего большинства детей 5,5-6,5 лет была полноценной ориентировка в схеме тела и адекватной половозрастная идентификация. Интересно, что завышенная самооценка была обнаружена мною лишь в 70 % случаев.

Необходимо также отметить, что эмпирические исследования характера, по становлению самосознания детей, относительно редки. Это, на мой взгляд, затрудняет определение индивидуальной динамики показателей, характеризующих самосознание. В то же, все компоненты самосознания у дошкольника достаточно тесно связаны.

Это соответствует положению о том, что у ребенка, находящегося на нормативном для дошкольного возраста уровне познавательной деятельности, дифференциация разных его компонентов еще недостаточна. Соответственно, работа над любым компонентом способствует развитию тесно связанных с ним других. На рисунке 1 приводится схема, отражающая структурные элементы самосознания, которые доступны для изучения в дошкольном возрасте и чаще всего являются объектами исследовательского интереса.



Рис. 1. Схема структуры самосознания дошкольника

Итак, в дошкольном возрасте самосознание ребенка, так же как произвольное поведение, только складывается и для изучения оно доступно ограниченно, поскольку рефлексивные возможности детей минимальны. Но, в то же время образ физического «Я», половозрастная идентификация, а также представления о себе в прошлом и в будущем (психологическое время личности) уже в среднем дошкольном возрасте сформированы у большинства нормально развивающихся детей. Высокий уровень притязаний на социальное признание и недостаточная способность к рефлексии проявляются в феномене завышенной самооценки, которая расценивается исследователями как норма возраста. Усвоение социальных норм делает возможным появлении моральных суждений, свидетельствующих о росте самосознания ребенка, поскольку в них можно видеть проявление «Я для других» или «идеального Я».

Поведение ребенка-дошкольника в большей мере регулируется взрослым, но в то же время становится очевидной возможность его самостоятельной регуляции. В старшем дошкольном возрасте (подготовительная группа детского сада) значительная часть детей обнаруживает признаки личностной готовности к школьному обучению, одним из значимых аспектов которой является возможность децентрации - понимания и учета позиции другого. Последнее становится возможным только при достаточном уровне развития необходимых элементов самосознания.

Формирование самосознания детей дошкольного возраста становится ключевым этапом в их личностном развитии, и играют большую роль в развитии их как личности. Ведь знание о том, как дети благодаря своим познавательным возможностям постепенно осознают собственные физические и умственные способности, свои поступки и действия, свое отношение к другим людям и к самим себе, лежит в основе педагогического управления всем комплексом воспитательной и учебной работы в дошкольном учреждении.

.2 Влияние взрослых на формирование самосознания ребенка в дошкольный период

Проведенные исследования некоторых известных современных психологов показывают четкую зависимость осознания качеств и особенностей сверстника от воспитательной работы в группе. Общая тенденция, наблюдаемая при этом, заключается в том, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большой степени зависит их положение в группе.

Анализируя обоснования своих выборов детьми ряда детей дошкольного возраста, я обратилиа внимание на то, что в некоторых случаях одной из самых распространенных мотивировок была: «хорошо кушает». Специальные наблюдения показали, что в этих группах воспитатели уделили данному «виду деятельности» очень большое внимание и часто его оценивали. Установив этот факт, я разработала специальную программу для воспитателей других групп, в которой предусматривалась активизация их оценочных суждений именно во время приема пищи: воспитатели постоянно хвалили тех, кто быстро и аккуратно съедал свою порцию, и порицали нарушавших правила поведения за столом и не съедавших свою порцию.

Эффективность влияния взрослых на формирование самооценки дошкольника определяется в значительной степени уровнем их педагогического мастерства. Исследования психологов показывают, что относительная верность оценки себя и сверстников определяется направлением и стилем воспитательной работы, глубоким знанием педагогом как жизни группы, межличностных отношений в ней, так и индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Важную роль при этом играет владение навыками педагогического общения, умелое использование ориентирующих и стимулирующих (Б.Г. Ананьев) функций педагогической оценки. Положительные результаты в формировании самооценки неуверенных в себе дошкольников достигаются, когда воспитатели идут путем развития возможностей детей, создания для них ситуации успеха, не скупятся на похвалу, проявление эмоциональной поддержки их. Это способствует укреплению уверенности детей в своих силах, самоуважению. В этом убеждают как передовой педагогический опыт, так и специально проведенные исследования.

Характерно, что работа воспитателей-мастеров по формированию самооценки в конкретных видах деятельности (игре, рисовании, чтении стихов и др.) тесно переплетается с работой по улучшению общего эмоционального самочувствия этих детей в группе, изменению их положения в системе личных отношений.

Работа в направлении изменения отношений со сверстниками является сложной, длительной, требует большого педагогического такта, гибкости, изобретательности, постепенности. Значительных успехов добиваются педагоги-мастера, когда работу по формированию самооценки осуществляют в разные режимные моменты и в разных видах деятельности. Правильная организация воспитательно-образовательной работы, умелое использование «ориентирующих» и «стимулирующих» функций педагогической оценки способствуют формированию самооценки дошкольников в педагогически целесообразном направлении и одновременно создают благоприятные условия для развития личности, способностей, умений дошкольника.

К старшему дошкольному возрасту знания, полученные в процессе деятельности, приобретают более устойчивый и осознанный характер. В этот период мнения и оценки окружающих преломляются через призму индивидуального опыта ребенка и принимаются им лишь в том случае, если нет значительных расхождений с его собственными представлениями о себе и своих возможностях. Если же есть противоречие мнений, ребенок явно или скрыто протестует, обостряется кризис 6-7 лет. Очевидно, что суждения старшего дошкольника о себе часто бывают ошибочными, так как индивидуальный опыт еще недостаточно богат и возможности самоанализа ограничены [27].

В отличие от конкретных представлений, полученных на индивидуальном опыте, знания о себе, приобретенные при общении со взрослыми, носят обобщенный характер. Обозначая словом то или иное индивидуальное качество ребенка, окружающие тем самым относят его к той или иной категории людей. Например, если мама говорит дочери: «Ты красивая девочка», - тем самым она как бы имеет в виду, что дочь относится к определенной группе девочек, обладающих набором привлекательных характеристик. Словесное обозначение индивидуальных особенностей ребенка обращено прежде всего к его сознанию. Осознаваясь ребенком, суждения взрослых становятся его собственными знаниями о себе. Образ себя, внушаемый ребенку взрослыми, может быть как положительным (ребенку говорят о том, что он добрый, умный, способный), так и отрицательным (груб, неумен, неспособен). Негативные оценки взрослых закрепляются в детском сознании, оказывают неблагоприятное влияние на формирование его представлений о себе[28].

Наиболее значимое влияние на формирование детской самооценки оказывают родители. Представление о том, каким должен быть ребенок (родительский образ ребенка), формируется еще до рождения малыша и определяет стиль воспитания в семье. Во-первых, руководствуясь собственными представлениями о том, каким должен быть ребенок, родители оценивают его реальную деятельность и поведение. Усвоенные от взрослых оценки становятся собственными оценками ребенка. В определенном смысле можно сказать, что ребенок оценивает себя так, как его оценивают окружающие, и прежде всего родители. Во-вторых, родители и другие взрослые формируют у него определенные личностные ценности, идеалы и эталоны, на которые следует равняться; намечают планы, которые необходимо выполнить; определяют стандарты выполнения тех или иных действий; называют общие и частные цели. Если они реалистичны и соответствуют возможностям ребенка, то достижение целей, реализация планов, соответствие стандартам способствуют формированию позитивного образа «Я» и положительной самооценки. Если же цели и планы нереалистичны, стандарты и требования завышены, то неуспех приводит к потере веры в себя, формированию заниженной самооценки и негативного образа «Я».

Для ребенка одинаково вредны и отсутствие критики со стороны взрослого (вседозволенность) и чрезмерная строгость, когда замечания взрослого в адрес ребенка носят исключительно негативный характер. В первом случае к концу дошкольного возраста формируется неадекватно завышенная, а во втором случае - заниженная самооценка. И в том, и в другом случае не развивается способность анализировать, оценивать и контролировать свои действия и поступки [29].

Опыт общения со сверстниками также оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые не проявляются в общении со взрослыми (умение устанавливать контакты со сверстниками, придумать интересную игру, выполнять те или иные роли и т.д.), начинает осознавать отношение к себе со стороны других детей. Именно в совместной игре в дошкольном возрасте происходит выделение ребенком «позиции другого», как отличной от своей собственной, снижается детский эгоцентризм [31].

В то время как взрослый на протяжении всего детства остается недосягаемым эталоном, идеалом, к которому можно лишь стремиться, сверстники выступают для ребенка в качестве «сравнительного материала». Поведение и действия других детей (в сознании ребенка «таких же, как он») как бы вынесены для него вовне и потому легче осознаются и анализируются, чем свои собственные. Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. Поэтому не случайно в оценках действий сверстников дети более критичны, чем в оценках самого себя.

Если имеют место трудности в общении со сверстниками, то ребенок постоянно находится в состоянии напряженного ожидания насмешек или других недоброжелательных проявлений в свой адрес. Это приводит, в свою очередь, к повышенной нервозности и утомляемости, постоянным конфликтам с детьми.

Нередко причиной конфликтов в детском коллективе является неумение детей понимать и учитывать переживания и чувства других людей [32].

Одно из важнейших условий развития самосознания в дошкольном возрасте - расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка. Говоря об индивидуальном опыте, в данном случае имеют в виду совокупный результат тех умственных и практических действий, которые ребенок сам предпринимает в окружающем предметном мире.

Различие между индивидуальным опытом и опытом общения состоит в том, что первый накапливается в системе «ребенок - физический мир предметов и явлений», когда ребенок действует самостоятельно вне общения с кем-либо, тогда как второй формируется благодаря контактам с социальной средой в системе «ребенок - другие люди». При этом опыт общения тоже индивидуален в том смысле, что он является жизненным опытом индивида.

Индивидуальный опыт, полученный в конкретной деятельности, является реальной основой для определения ребенком наличия или отсутствия у него определенных качеств, умений и возможностей. Он может слышать каждый день от окружающих, что у него есть те или иные способности, или, что у него их нет, однако это не является основой формирования правильного представления о своих возможностях. Критерием наличия или отсутствия каких-либо способностей является, в конечном счете, успех или неуспех в соответствующей деятельности. Путем прямой проверки своих сил в реальных условиях жизни ребенок постепенно приходит к пониманию границ своих возможностей.

На начальных этапах развития индивидуальный опыт выступает в неосознанной форме и накапливается в результате повседневной жизни, как побочный продукт детской активности. Даже у старших дошкольников их опыт может осознаваться лишь частично и регулирует поведение на непроизвольном уровне. Знания, полученные ребенком на индивидуальном опыте, более конкретны и менее эмоционально окрашены, чем знания, приобретенные в процессе общения с окружающими людьми. Индивидуальный опыт - главный источник конкретных знаний о себе, составляющих основу содержательного компонента самосознания.

Сказанное не означает, что развитие детского самосознания представляет собой некую «робинзонаду» и независимо от социального окружения. В то же время справедливо отметить, что в процессе воспитания взрослые часто недооценивают значение собственной активности ребенка и ее роль в формировании детской личности. Для того чтобы представления ребенка о себе были более полными и разносторонними, не следует чрезмерно ограничивать его активность: бегая, прыгая, забираясь на высокие горки, дошкольник познает себя. Необходимо предоставить ему возможность попробовать свои силы в различных видах деятельности: рисовании, конструировании, танцах, спортивных занятиях. Роль взрослого в формировании индивидуального опыта ребенка заключается в том, чтобы обратить внимание дошкольника на результаты своих действий; помочь проанализировать ошибки и выявить причину неудач; создать условия для успеха в его деятельности. Под воздействием взрослого накопление индивидуального опыта приобретает более организованный, систематический характер. Именно старшие ставят перед ребенком задачи осознания и вербализации своего опыта.

Таким образом, влияние взрослых на формирование детского самосознания осуществляется двумя способами: непосредственно, через организацию индивидуального опыта ребенка, и опосредованно, через словесные обозначения его индивидуальных качеств, вербальную оценку его поведения и деятельности.

Важным условием формирования самосознания является умственное развитие ребенка. Это, прежде всего способность осознавать факты своей внутренней и внешней жизни, обобщать свои переживания.

Если в ранние периоды развития восприятие ребенком своих действий и действий других людей имеет непроизвольный характер и в результате ребенок неосознанно подражает поведению окружающих, то в старшем дошкольном возрасте наблюдение становится целенаправленным и осознанным. У дошкольника достаточно хорошо развита память. Это первый возраст, лишенный детской амнезии. Тот факт, что ребенок начинает помнить последовательность событий, в психологии называют «единством и тождеством «Я»«. Следовательно, уже в этом возрасте можно говорить о некоторой целостности и единстве самосознания.

В старшем дошкольном возрасте возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, когда ребенок начинает осознавать свои переживания и понимать, что значит «Я радуюсь», «Я огорчен», «Я сердит», «Мне стыдно» и т.п. Более того, старший дошкольник не только осознает свои эмоциональные состояния в конкретной ситуации (это может быть доступно и детям 4-5 лет), возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение. Это значит, что если несколько раз подряд он испытывает неудачу в какой-то ситуации (например, неправильно ответил на занятии, был не принят в игру и т.п.), то у него возникает негативная оценка своих возможностей в этом виде деятельности («Я это не умею», «У меня так не получится», «Со мной никто не хочет играть»). В старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки рефлексии - способности анализировать себя и свою деятельность.

Рассмотренные условия (опыт общения со взрослыми и детьми, опыт индивидуальной деятельности и умственное развитие ребенка) оказывают неодинаковое влияние на развитие детского самосознания в различные возрастные периоды [33].

Скоро ребенок начинает сравнивать себя со взрослыми. Он хочет быть таким, как взрослые, он хочет выполнять такие же действия, пользоваться такой же независимостью и самостоятельностью. И не потом (когда-нибудь), а сейчас же, здесь и немедленно. Поэтому-то у него появляется стремление к волеизъявлению: он стремиться к самостоятельности, к противопоставлению своих желаний желаниям взрослых. Так возникает кризис раннего возраста. Взрослые в этот период испытывают значительные трудности во взаимоотношениях с ребенком, сталкиваются с его упрямством, негативизмом.

В младшем дошкольном возрасте ведущую роль в формировании самосознания ребенка играет опыт общения со взрослыми. Индивидуальный опыт в этом возрасте еще очень беден, недифференцирован, слабо осознается ребенком, а мнение сверстников полностью игнорируется.

В среднем дошкольном возрасте взрослый остается для ребенка абсолютным авторитетом, обогащается индивидуальный опыт, расширяется объем знаний о себе, полученных в различных видах деятельности. Значительно возрастает влияние сверстников, в ряде случаев ориентация на мнение группы детей оказывается ведущей. (Всем родителям, например, известны случаи отказа надеть что-то, потому что над этим смеются дети в детском саду). Это период расцвета детского конформизма.

В старшем дошкольном возрасте ребенок имеет относительно богатый собственный опыт, обладает способностью наблюдать и анализировать действия и поступки других людей и свои собственные. В привычных ситуациях и знакомых видах деятельности оценки окружающих (детей и взрослых) принимаются старшим дошкольником только в том случае, если они не противоречат его личному опыту. Такое сочетание факторов развития самосознания характерно не для всех детей, фактически достигших старшего дошкольного возраста, а только для тех, общий уровень психического развития которых соответствует переходному периоду - кризису семи лет.

Как развивать самосознание ребенка, формировать правильное представление о себе и способность адекватно оценивать себя, свои поступки и действия:

)Оптимизация отношений между родителем и ребенком: необходимо, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях; вместе с тем - требовательности и последовательности в воспитательных воздействиях со стороны взрослых.

) Оптимизация отношений ребенка со сверстниками: необходимо создать условия для полноценного общения ребенка с другими; если у него возникают трудности в отношениях с ними, нужно выяснить причину и помочь дошкольнику приобрести уверенность в коллективе сверстников.

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

) Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков: всегда положительно оценивая личность ребенка, необходимо вместе с ним оценивать результаты его действий, сравнивать с образцом, находить причины трудностей и ошибок и способы их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится[34].

Итак, становление самосознания, без которого невозможно формирование личности, - сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие в целом. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Без знания особенностей самосознания детей трудно верно реагировать на их поступки, выбрать соответствующее порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием.

.3 Развитие самосознания и самооценки в дошкольном возрасте

Решающее значение в генезисе самооценки на первых этапах становления личности (конец раннего, начало дошкольного периода) имеет общение ребенка со взрослыми. Вследствие отсутствия (ограниченности) адекватного знания своих возможностей ребенок первоначально на веру принимает его оценку, отношение и оценивает себя как бы через призму взрослых, целиком ориентируется на мнение воспитывающих его людей. Элементы самостоятельного представления о себе начинают формироваться несколько позже. Впервые проявляются они, как показывают специальные исследования (Б. Г. Ананьев и др.), материалы дневников, в оценке не личностных, моральных качеств, а предметных и внешних («А у меня есть самолет», «А зато у меня есть вот что» и т. п.). В этом проявляется неустойчивость представлений о другом и о себе вне ситуации узнавания, сохраняющиеся элементы неотделенности действий от предмета[35].

Существенным сдвигом в развитии личности дошкольника является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя.

Во всех возрастных группах дети обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. Но здесь наблюдаются определенные возрастные изменения. Редко от старшего дошкольника на вопрос «Кто у вас самый хороший?» мы услышим «Я самый хороший», так характерное для самых маленьких. Но это не означает, что детская самооценка собственной личности теперь низкая. Дети уже стали «большими» и знают, что хвастать некрасиво, нехорошо. Совсем необязательно прямо заявлять о своем превосходстве. В старших группах можно заметить детей, которые оценивают себя с положительной стороны косвенным путем. На вопрос «Какая ты: хорошая или плохая?» они обычно отвечают так: «Я не знаю... Я тоже слушаюсь», «Я тоже умею считать до 100», «Я всегда помогаю дежурным», «Я тоже никогда не обижаю детей, делюсь конфетами» и т. п[36].

В дошкольном возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер. Из окружающих взрослых наиболее яркую положительную оценку получают те из них, к которым ребенок испытывает любовь, доверие, привязанность. Старшие дошкольники чаще подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых, дают им более глубокую и дифференцированную оценку, нежели дети среднего и младшего дошкольного возраста.

Сравнение самооценки дошкольника в разных видах деятельности показывает неодинаковую степень ее объективности («переоценка», «адекватная оценка», «недооценка»). Правильность детской самооценки в значительной мере определяется спецификой деятельности, наглядностью ее результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той или иной деятельности. Так детям легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, нежели верно оценить свое положение в системе личных отношений.

Установлено, что статус, положение ребенка в группе также влияет на самооценку дошкольника. Так, например, тенденцию к переоценке чаще обнаруживают «непопулярные» дети, чей авторитет в группе невысок; недооценку - «популярные», эмоциональное самочувствие которых достаточно хорошее.

Самооценка детей дошкольного возраста по-разному проявляется в зависимости от их отношения к деятельности. Наиболее благоприятными, как показали исследования В.А. Горбачевой, Р.Б. Стеркиной, для формирования динамической самооценки у старших дошкольников являются такие виды деятельности, которые связаны с четкой установкой на результат и где этот результат выступает в форме, доступной самостоятельной оценке ребенка (например, игры с бросанием стрелы в цель, игра в мяч и в классики). В этом случае дети руководствуются мотивом повышения самооценки, в то время как при выполнении деятельности продуктивного характера (например, вырезание из бумаги), связанной с необходимостью осуществления достаточно тонких операций, не вызывающих яркого эмоционального отношения, мотивы самооценки отступают на задний план, а первостепенное значение для детей приобретает интерес к самому процессу деятельности. Точность и объективность оценки и самооценки дошкольников растут по мере овладения детьми правилами игры, приобретения личного опыта.

К концу дошкольного возраста самооценка ребенка, его оценочные суждения об окружающих постепенно становятся все более полными, глубокими, детализированными, развернутыми.

Эти изменения объясняются в значительной степени появлением (увеличением) интереса старших дошкольников к внутреннему миру людей, переходом их к личностному общению, усвоением значимых критериев оценочной деятельности, развитием мышления и речи.

В самооценке дошкольника находят отражение развивающиеся у него чувства гордости и стыда [37].

Итак: развитие самосознания находится в тесной связи с формированием познавательной и мотивационной сферы ребенка. На основе их развития в конце дошкольного периода появляется важное новообразование - ребенок оказывается способным в особой форме сознавать и самого себя и то положение, которое он в данное время занимает, т. е. у ребенка появляется «осознание своего социального «я» и возникновение на этой основе внутренней позиции».. Данный сдвиг в развитии самооценки имеет важную роль в психологической готовности дошкольника к обучению в школе, в переходе к следующей возрастной ступени. Возрастает к концу дошкольного периода и самостоятельность, критичность детской оценки и самооценки.

3. ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Сравнительное исследование сформированности элементов самосознания дошкольников проводилось в ДОУ № 5 г. Поронайск. Мною был изучен онтогенез элементов самосознания детей дошкольного периода (80 детей в возрасте от 3 до 7 лет, посещающих, в соответствии с возрастом, младшую, среднюю, старшую и подготовительную группы детского сада

В соответствии с проведенным анализом литературы были выделены следующие элементы самосознания: образ «Я» (знания о своем физическом облике и отношение к нему), половозрастная идентификация, отношение к взрослению, психологическое время личности (наличие психологического прошлого и будущего), притязания на социальное признание, выражающееся в самооценке, социальное пространство личности (понимание норм социального взаимодействия). При разработке и подборе экспериментальных методик я опиралась на положение, высказанное в работах И.А. Коробейникова, В.И. Лубовского, Т.В. Розановой, о том, что исследовательская методика должна позволять давать ответам испытуемого как количественную, так и качественно-уровневую оценку, причем эти оценки должны допускать возможность сопоставления. Вторым основанием для разработки методик были исследования Н.Л. Белопольской, установившей, что для изучения самосознания детей дошкольного возраста необходим наглядно представленный материал.

Я не нашла конкретных указаний на то, каким образом можно изучить знания о своем физическом облике (когнитивный компонент образа «Я») и эмоциональное отношение к нему (аффективный компонент образа «Я»). Для этой цели были взяты специальные методики известных психологов.

Методика «Физическое Я»

Цель: охарактеризовать умение описывать свой внешний облик при его наглядном восприятии, знание о функциональном назначении основных частей тела, наличие первичной идентификации с полом, понимание постоянства половой принадлежности, возможность выразить вербально эмоциональное отношение к своему облику.

Материал: зеркало.

Проведение: Вопросы:

Ты мальчик или девочка?

А ты всегда был (а) мальчиком (девочкой)?

Зачем тебе нужны руки? Что умеют делать ноги (глаза, рот, уши, голова)?

Покажи (расскажи), что есть на лице у тебя (глядя в зеркало).

Расскажи, какой ты.

Критерии оценки:

. Знание половой принадлежности:

- не знает;

-знает.

. Постоянство половой принадлежности:

-не понимает;

-понимает.

. Дифференцированность восприятия себя:

- не отвечает на вопросы;

- называет основные части лица (глаза, рот, нос) с различной помощью, стимуляцией или не все из них;

- называет основные части лица самостоятельно, дополнительных не

знает;

- помимо основных, с помощью называет две-три второстепенных части (уши, брови, лоб, подбородок, щеки);

- называет большинство второстепенных частей со стимуляцией;

- описывает себя.

. Эмоциональное отношение к своему облику:

- при взгляде на себя в зеркало выражает недовольство;

- не выражает никаких эмоций;

- радуется своему отражению, любуется им;

- при описании использует определения-похвалы (красивые).

. Знание функционального назначения частей тела:

- не отвечает на вопросы;

- отвечает неточно или неправильно, на ряд вопросов не отвечает совсем;

- отвечает на все вопросы односложно и не совсем точно;

- отвечает на все вопросы развернуто.

Если фиксируемый дословно ответ ребенка трудно отнести к какой-то определенной градации, могут быть выставлены промежуточные баллы.

По литературным данным при нормальном развитии у детей в возрасте трех лет сформирована начальная половозрастная идентификация и приблизительно в этом же возрасте или незначительно позже появляется возможность осознавать себя не только здесь и сейчас, но и во временной перспективе: «Я был...», «Я буду...». Это свидетельствует о появлении психологического прошлого и будущего. По аналогии с термином Г.М. Бреслава «эмоциональное смещение», для обозначения сформированной возможности отвечать на вопросы о себе в прошлом и будущем, будет использован термин «временное смещение».

В возрасте около 5 лет дети начинают понимать почти полный цикл возрастного развития: младенчество, дошкольное детство, школьные годы, взрослость, а затем осознают наступление старости. Разработана специальная методика для оценки возможности ребенка осуществлять половозрастную идентификацию и устанавливать временную последовательность [26]. Я сочла возможным дополнять эти результаты еще одной исследовательской методикой, с помощью которой можно получить более полные данные о возможности временного смещения, представлениях о взрослении и старении. Согласно рекомендациям по организации работы, я стала использовать для оценки сформированности интересующих нас элементов самосознания фотографии ребенка и его сверстника. Основанием для разработки этой методики явилось то, что у детей данной возрастной категории восприятие значительно более конкретно, чем у детей более младшей возрастной категории.

Методика «Фотозагадки»

Цель: установить наличие у ребенка возможности осознания себя, временного смещения, понимания возрастной последовательности, отношения к взрослению.

Оборудование: фотоальбом.

Проведение: вопросы.

. Сравни две фотографии (со сверстником). Г де ты? Чем вы отличаетесь, а чем похожи (рост, волосы, цвет глаз).

. Ты на этой фотографии такой же, как сейчас, или более маленький? Сколько тебе на ней лет?

. Расскажи, какой ты был, когда был маленьким?

. А каким ты станешь, когда вырастешь? Что будешь делать?

. Кем лучше быть: взрослым или маленьким? Почему?

. Ты когда-нибудь будешь старым? Что с тобой будет, когда ты станешь старым?

Критерии оценки:

. Осознание себя:

- не может определить, где он;

- показывает себя правильно, сравнить с фотоизображением сверстника не может;

- с помощью находит различия между фотоизображениями себя и сверстника;

- сравнивает самостоятельно.

. Временное смещение:

- не понимает смысла вопроса;

- отвечает, но по несущественным признакам, содержание вопроса упускает;

- односложный правильный ответ, сколько лет - определить не может;

- приблизительно точно определяет свой возраст на фотографии.

. Психологическое прошлое:

- не может ответить;

- односложный ответ («маленький»);

- перечисляющий, малоразвернутый ответ;

- полный развернутый ответ.

. Психологическое будущее:

- не может ответить, каким он будет, когда подрастет (вырастет);

- односложный ответ («большим»);

- высказывания с элементами представлений о будущем по наводящим вопросам;

- высказывания самостоятельные, с ограничением представлений о будущем поступлением в школу;

- развернутая временная перспектива.

. Отношение к взрослению:

- не может ответить, каким лучше быть - маленьким или большим;

- односложный ответ без аргументации;

- в ответах по наводящим вопросам обнаруживает желание быть маленьким;

- аргументированные высказывания о желании вырасти после наводящих вопросов;

- самостоятельные развернутые высказывания о желании быть маленьким;

- самостоятельные развернутые высказывания о желании быть большим.

. Понимание полной возрастной последовательности:

- не понимает;

- отрицает старение;

- соглашается, что будет стареньким (односложный правильный ответ);

- по наводящим вопросам описывает старого человека, но себя таким не представляет;

- самостоятельные развернутые высказывания, отражающие понимание полной возрастной последовательности.

. Эмоциональное отношение к себе:

- критические высказывания в свой адрес;

- в высказываниях не определяется эмоциональное отношение;

- в высказываниях имеются комплиментарные определения, относящиеся к внешнему виду (платье красивое, бантики, шляпа и т.д.);

- в высказываниях звучит общее эмоциональное отношение к себе как к личности (умный, красивый и т.п.).

Аналогично предыдущей методике, ответы детей фиксировались дословно, и при сложностях точной оценки могли быть выставлены промежуточные баллы.

Наряду с этой методикой, использовалась диагностическая методика, позволяющая оценить нормальность темпов становления такого важного компонента индивидуального самосознания как половозрастная идентификация. Предложенные возрастные нормативы выполнения методики приводятся в приложении 1.

«Половозрастная идентификация»

Цель: установить возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус на предъявленном ему изобразительном материале, охарактеризовать отношение к своему возрасту и взрослению.

Материал: стандартные картинки к авторской методике.

Инструкция: «Покажи, какой ты сейчас, каким был раньше, каким будешь потом. Еще раз внимательно посмотри на картинки и покажи, каким бы ты хотел быть. А теперь покажи на картинках, каким ты ни за что не хотел бы быть».

Критерии оценки:

. Выбор картинки «Я в настоящем»:

- неправильный;

- правильный.

. Установление возрастной последовательности:

- не справляется;

- устанавливает последовательность с ошибками;

- устанавливает кроме старости;

- полная.

. Выбор картинки «Я идеальное»:

- не понимает;

- младший возраст;

- свой возраст;

- более старший возраст.

Количественные результаты, полученные по этим трем методикам, суммировались. Это давало возможность отнести ребенка к определенному уровню сформированности элементов самосознания: крайне низкому (оценка до 10 баллов), низкому (оценка 11-20 баллов), недостаточному (оценка 21-30 баллов), достаточному (31-40 баллов) и высокому (41 балл и выше).

Когнитивный компонент формирующегося самосознания оценивался по результатам дифференцированности описания себя при разглядывании в зеркале, полноте описания функционального назначения частей тела, возможности сравнения фотографий себя и сверстника, установления возрастной последовательности в методике. Для него также были выделены уровни. О крайне низком уровне вывод делался, если ребенок набирал 0-1 балл. Градации для следующих уровней: 2-5 баллов - низкий; 67 баллов - недостаточный; 8-12 баллов - достаточный, 13-18 баллов - высокий.

Аффективный компонент оценивался по характеру отношения ребенка к себе, проявляемому при выполнении методик «Физическое Я» и «Фотозагадки». О крайне низком уровне вывод делался при проявлениях негативного самоотношения, условная качественная оценка составляла 0-1 балл. Далее соотнесение с уровнями осуществлялось на основании оценок: 2 балла - низкий; 3 - недостаточный; 4-6 - достаточный; 7 и выше - высокий.

Я полагала, что каждая из используемых методик позволяет характеризовать «Индивидуальное Я» и «Социальное Я», согласившись с мнением Ф.Р. Малюковой [35] о том, что первичное «социальное Я» проявляется как раз в половой идентификации, поскольку она является социально заданной категорией. Возрастная идентификация в используемой методике также осуществляется с социальной ролью «дошкольник», «школьник», «взрослый». К «Индивидуальному Я» относятся представления ребенка о себе настоящем, прошлом и будущем, самоотношение, проявляющееся в эмоциональном восприятии себя, а также то, с какой социальной ролью он хотел бы идентифицироваться, его отношение к взрослению.

Индивидуальное «Я» характеризовалось по наличию временного смещения и возможностям самооценивания, социальное «Я» - по возможности определять свой пол и возраст.

Важным этапом развития самосознания становится возможность дифференцированного отношения к своим успехам, неудачам и целостная оценка себя по заданному взрослым критерию. По литературным данным на ранних этапах возрастного развития характерно недифференцированно положительное эмоциональное отношение к себе. К окончанию дошкольного возраста у ребенка появляются возможности оценки себя - сначала в реальной деятельности, затем - по отношению к своему поведению. Поэтому мы использовали два варианта методики для проверки сформированности самооценки.

Методика «Лесенка»

Цель: изучение самооценки детей.

Материал: продукт деятельности ребенка (рисунок) в сравнении с эталоном-образцом. Графические схематические изображения трехступенчатой и семиступенчатой лесенок.

этап: изучение самооценки в реальной деятельности (с использованием трехступенчатой лесенки).

Инструкция: «Если твой рисунок даже лучше, чем этот - ставь себя на самую высокую ступеньку, если такой же, то на среднюю, а если немножко похуже, то на нижнюю. Куда ты себя поставишь?»

Критерии оценки:

- не понимает инструкции;

- ставит себя на высшую ступеньку;

- ставит себя на среднюю ступеньку;

- ставит себя на нижнюю ступеньку без попыток аргументации;

- ставит себя на нижнюю ступеньку и аргументирует.

этап: изучение общей самооценки (с использованием семиступенчатой лесенки).

Инструкция: «Посмотри на лестницу. Если всех детей рассадить на этой лестнице, то на трех верхних ступеньках окажутся добрые дети (эти дети.), показ: «добрые», «очень добрые», «самые добрые». А на трех нижних ступеньках окажутся злые дети - чем ниже, тем хуже (эти дети ...). На средней ступеньке дети не добрые и не злые (эти дети ...). Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни, почему». А куда тебя поставит мама? А воспитательница?»

Детям предлагалось поместить на ту или иную ступеньку карточку с изображением мальчика или девочки (в зависимости от пола обследуемого ребенка).

В процессе обследования мы учитывали, как ребенок выполняет задание, испытывает ли колебания, раздумывает ли, как аргументирует свой выбор. Если испытуемый не давал никаких объяснений, ему предлагались уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты такой всегда?» и т.п. Результаты оценивались в соответствии с таблицей, приведенной в Приложении 2.

Критерии оценки:

- самооценка не сформирована;

- самооценка занижена;

- самооценка неадекватно завышена;

- самооценка завышена;

- самооценка адекватна.

Если ребенок аргументировал свой выбор и понимал, что мама обычно оценивает его выше, чем воспитатель, или, по крайней мере, давал себе аргументированную оценку, мы полагали, что этот элемент самосознания у него сформирован.

Вместе с формированием элементов самосознания у ребенка появляется возможность усвоения социальных норм общения и поведения. Он становится способным понимать соответствующие правила и, при наличии эмоционально положительного отношения к себе («я - хороший»), в процессе обсуждения проблемных ситуаций межличностного взаимодействия дает социально одобряемые ответы. Это происходит независимо от того, может ли испытуемый объяснить, почему необходимо соблюдать поведенческую норму социального взаимодействия, и соблюдает ли ее он сам.

По мере формирования элементов самосознания у ребенка появляется возможность представить себя на месте участника взаимодействия. В этом случае он может давать индивидуально приемлемые, но социально неодоб-ряемые («ненормативные») ответы. Притязания ребенка на социальное признание со стороны взрослого, желание получить его безусловное одобрение выражаются в выборе исключительно нормативных ответов.

Методика «Вопросы»

Цель: установить знание простых социальных норм и наличие притязаний на признание со стороны взрослого.

Оборудование: картинки с изображением ситуаций, соответствующих задаваемым вопросам.

. Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему?

. Можно ли обижать животных? Почему?

. Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему?

. Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что ты виноват? Почему?

. Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему?

. Можно ли драться, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему?

Критерии оценки:

- не может ответить;

- отвечает лишь на некоторые вопросы, недостаточно понимает ряд ситуаций, аргументации ответа не дает;

- на все вопросы отвечает в соответствии с социальной нормой, но не аргументировано или в аргументах звучит указание на значимого взрослого;

- отвечает на большинство вопросов аргументировано, но в эмоционально значимых ситуациях ненормативно;

- отвечает на все вопросы аргументированно.

Вывод о высокой степени притязаний на признание со стороны взрослого делался в том случае, если реальное поведение ребенка по оценке воспитателей существенно расходилось с декларируемыми им нормами социального взаимодействия.

В литературе многократно отмечалось, что основным условием становления самосознания является индивидуализированное взаимодействие со взрослым и общение детей друг с другом, поэтому я полагалиа необходимым оценить эти параметры. Мной собирались данные об индивидуальной ситуации развития ребенка. Выяснялось, в какой семье живет ребенок (опекунская, неполная, полная). Родители детей заполняли специальную анкету (Приложение 3). В результате ответов на эти вопросы, устанавливался доминирующий тип семейного воспитания (сверхтребовательный, противоречивый, попустительский, принимающий).

Воспитателями заполнялась отдельная анкета, направленная на изучение их мнения об уровне адаптированности ребенка.

.1 Развитие самосознания детей дошкольного периода (результаты констатирующего эксперимента)

.1.1 Становление образа «Я»

В качестве необходимой ступени к формированию образа индивидуального «Я» исследователи выделяют самовосприятие. Одним из первых признаков его наличия является осознание ребенком своей половой принадлежности и ориентировка в своем теле, а также знания о функциональном назначении различных его частей. Согласно литературным данным, эти возможности появляются уже у детей раннего возраста.

Возможности же дифференцированного восприятия себя были еще недостаточны (критерии его оценки приведены в описании методики). При рассматривании себя в зеркале 43,75 % испытуемых либо совсем не называли «второстепенные» части лица, либо с помощью могли назвать две-три таких части. Лишь двое испытуемых (12,5 %) смогли указать на большинство второстепенных частей. При оценке знания функционального назначения основных частей тела 87,50 % детей этой группы отвечали на вопросы односложно, иногда не совсем точно.

Таким образом, я выяснила, что в начале дошкольного возраста знания о себе у ребенка, еще отрывочны, неточны, их актуализация оказывается затрудненной. Это может быть связано и с трудностями контакта с экспериментатором, обусловленными возрастом детей, и с констатируемыми в последние годы явлениями несовершенного речевого развития дошкольников. Последний факт связывается со многими причинами биологического и социального характера, обсуждать которые здесь нецелесообразно. Мы установили, что когнитивный компонент «Я» у ребенка этого возраста еще далек от совершенства. Положительное же эмоциональное отношение к своему облику проявлялось практически у всех нормально развивающихся дошкольников этого возраста. Они улыбались, глядя в зеркало, некоторые испытуемые хвалили себя.

Дошкольники уже в младшей группе детского сада всегда могли указать свою половую принадлежность и понимали ее постоянный характер. Но при этом четверо детей не осознавали ее постоянства. Лишь в одном случае это свидетельствовало о недостаточном понимании обращенных к ребенку вопросов, в трех других дети давали ответы на следующие задания. Это позволяло думать о том, что половая идентификация этих испытуемых еще не носила завершенного характера.

В старшей группе детского сада дошкольники уже не испытывали каких-либо трудностей при перечислении частей своего лица и давали полные и развернутые ответы о функциональном назначении частей своего тела. «Руки, чтобы все делать: рисовать, играть, лепить, ноги, чтобы ходить, бегать, танцевать, голова, чтобы думать» (Паша Б., 6 лет). Но необходимо отметить, что описать себя еще не мог ни один из испытуемых и этот факт может подтверждать, что выделение уникального в своем «Я» даже на уровне физического облика представляет для дошкольников определенную сложность. Эмоциональное отношение к своему облику оставалось у детей позитивным, они давали себе комплиментарную оценку, правда, практически в половине случаев при рассматривании фотографий она относилась к «периферии» самосознания, поскольку дети хвалили свою одежду. Лишь в отдельных случаях дети называли себя «красивыми».

В данном исследовании при предъявлении методики «Физическое Я» дошкольники в младшей группе детского сада всегда могли указать свою половую принадлежность и понимали ее постоянный характер. Следовательно, первичное «социальное Я» ребенка оказывалось сформированным, как это и обозначено в литературе [20, 21, 22].

Многие дети отвечали на вопросы о функциональном назначении частей тела односложно и неточно: «Руки - брать. Ноги - идти. Голова...не знаю» (Юля С., 6 лет). Лишь один ребенок дал ответы, сходные с ответами дошкольников контрольной группы. Различия между детьми разных возрастов были высоко достоверными (таблица 1). Для подсчета данных использовалась специальная компьютерная программа.

Таблица 1.Сравнительная характеристика показателей представлений о «физическом Я» детей старшей группы детского сада (баллы)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Дифференцированность Восприятия себя | Знание функционального назначения частей тела | Эмоциональное отношение к себе |
| Наблюдаемые детки | 4,00±0,00 | 4,96±0,04 | 2,86±0,04 |
| Достоверность различий | Р<0,001 | Р<0,001 | Р<0,001 |

Из приведенных в таблице данных следует, что тенденция к темпу развития у ребенка самовосприятия была устойчивой. Это касалось как когнитивного, так и эмоционального компонента «Я-образа».

Дети дошкольного возраста в 55,56 % случаев давали развернутые описания себя, включающие личностные характеристики. «Я веселая, у меня глазки смеются, волосы кудрявые и заколки красивые» (Оля Ш., 6,5 лет). Сопоставительные количественные данные, отражающие представления испытуемых подготовительных групп детского сада о физическом «Я», приведены в таблице 2.

Таблица 2.Сравнительная характеристика показателей представлений о «физическом Я» детей подготовительной группы детского сада (баллы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Дифференцированность Восприятия себяЗнание функционального назначения частей телаЭмоциональное отношение к себе |  |  |  |
| Наблюдаемые детки | 4,56±0,12 | 5,00±0,00 | 3,16±0,15 |
| Достоверность различий | Р<0,001 | Р<0,001 | Р<0,01 |

Необходимо отметить, что аффективный компонент «Я» у детей дошкольного возраста был менее сформирован, чем когнитивный. При рассматривании себя на фотографиях многие дети в первую очередь обращали внимание на свою одежду, а не на черты индивидуального облика.

Они не указывали также свои личностные характеристики.

Можно проинтерпретировать этот факт, как проявление более ценностного отношения к «периферии самосознания» (объектам, к которым приложимы местоимения «мой», «мое»). В то же время при нормальном развитии в подготовительной группе, если вспомнить литературные данные, уже должны быть более ярко представлены структурные элементы самосознания, порождающие различные формы сопричастности к другому (сопереживание, сотрудничество). По-видимому, появление этих элементов зависит от организации той среды, в которой растут дети.

По возможностям аргументации мотивов своего поведения наблюдаемые мною дети, так же как и в предыдущей методике, многократно превосходили своих сверстников (38,89 % и 4 %). Следовательно, возможность встать на позицию другого появляется к концу дошкольного возраста, на что и указывается в литературе.

Кроме того, можно предположить, что дошкольники имеют более высокие притязания на социальное признание, чем их сверстники с интеллектуальным развитием. Имеющиеся у меня данные не дают достаточных оснований для ответа на этот вопрос, это может быть темой для дальнейших исследований.

Я полагаю полученные данные весьма интересными и уточняющими онтогенез образа «Я» в различных возрастных группах. Новизна полученных результатов, на мой взгляд, заключается в том, что я показали зависимость характеристик разных элементов самосознания от отношения к себе как к субъекту или как к «объекту». Анализ себя как объекта проще и достаточно доступен детям дошкольного возраста. Положительное самоотношение к себе, по-видимому, следует вырабатывать у детей специально, поскольку на современном этапе явно преобладает «объектная» составляющая (ты-мальчик, ты-ребенок, но уже не младенец, ты был маленьким, ты пойдешь в школу, ты будешь взрослым и т.п). Дети дошкольного периода, усваивают эти социальные роли, но недостаточно осознают свою индивидуальность.

Возможно, именно из-за преимущественного внимания к развитию «социального Я» самосознание значительной части испытуемых даже при хорошем интеллектуальном развитии отличается относительно малой представленностью такого важнейшего компонента как самоотношение.

Полученные результаты дали основание надеяться на успешность попыток совершенствования ориентировки в собственном «Я» за счет целенаправленного создания комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие интереса к себе не только как к объекту и носителю социальной роли, но и как к субъекту - ребенку, обладающему внешними и внутренними достоинствами.

Исходя из полученных результатов, можно дать определенные рекомендации по совместной работе педагогов, психологов и родителей по развитию самосознания детей дошкольного периода. Необходимо:

. Структурировать работу воспитателей с родителями и придать ей комплексный характер.

. Установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, объединить усилия для развития и воспитания детей.

. Взаимодействовать с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка:

выявить характер семейных взаимоотношений, авторитет родителей;

определить их влияние на развитие ребенка и на этой основе скоординировать воспитательно-образовательную работу ДОУ и семьи;

целенаправленно воздействовать на родителей с учетом их подготовленности к воспитанию детей;

учитывать пожелания родителей, их предложения;

. Создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга.

. Привлечь внимание педагогов и родителей к формированию единого понимания целей и задач, средств и методов воспитания детей, их эмоционального благополучия, полноценного физического, психического и умственного развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная дипломная работа посвящена изучению самосознания в дошкольном возрасте и его динамике.

В психологической литературе накоплен определенный опыт по изучению самосознания личности. Эта проблема рассматривается в рамках различных психологических школ, где отмечаются различия по вопросам определения понятия самосознания, его структуры, возникновения, динамических образований, детерминирующих его развитие.

Данная работа базируется на концепции онтогенетического развития самосознания, разработанной в рамках современной психологии.

Выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение в результатах проведенного исследования.

Было обнаружено, что процесс становления самосознания у детей дошкольников имеет свои особенности и обусловлен быстрыми темпами динамических изменений во всех сферах психической деятельности ребенка. Развитие самосознания в дошкольном возрасте наиболее полно проявляется в таких компонентах как: схема тела; половозрастная идентификация; «образ Я»; самооценка, которые являются основой для формирования целостной, непротиворечивой системы знаний о себе («Я-концепции»). Становление этих составляющих самосознания взаимосвязано и взаимообусловлено.

Проведенное исследование показало, что не у всех детей в возрасте 5,5-6,5 лет адекватно сформированы схема тела, «образ Я», половозрастная идентификация. Выявлена достоверная связь между адекватно сформированным «образом Я» и адекватной половозрастной идентификацией, что дает основание утверждать о значимости своевременного формирования этой структуры самосознания. Этот факт подтвердился изучением особенностей восприятия «Я-настоящего» у детей с адекватной и неадекватной половозрастной идентификацией. Так, дети с адекватно сформированной идентификацией, стремясь к эмоционально окрашенным контактам, способны приспосабливаться к требованиям ситуации и идти на компромисс, тогда как дети с неадекватной половозрастной идентификацией, стремясь к общению, не проявляют достаточных усилий, чтобы добиться признания окружающих и застревают на собственных эмоциях. Это создает дополнительные трудности в установлении значимых контактов. Данная особенность указывает на связь формирования самосознания дошкольников с их эмоциональным состоянием.

В процессе исследования было также обнаружено, что у детей с адекватной половозрастной идентификацией достоверно чаще наблюдается средний уровень тревожности, тогда как у дошкольников с неадекватной половозрастной идентификацией наиболее часто встречался заниженный, либо завышенный показатель тревожности.

Изучение реагирования дошкольников в ситуации преграды показало, что у детей с заниженной самооценкой преобладает «фиксация на самозащите», независимо от адекватности или неадекватности половозрастной идентификации, что возможно способствует формированию механизмов самозащиты и препятствует становлению механизмов достижения цели.

В процессе исследования было установлено, что существует достоверная связь между типом семьи и самооценкой дошкольников. Заниженная самооценка достоверно чаще наблюдается у детей, имеющих неполные семьи. Это совпадает с данными исследования М.В. Нуховой (1999) о том, что при определенных условиях воспитание в неполной семье может выступать в качестве внешнего(объективного) фактора, который оказывает депривирующее влияние на развитие отдельных звеньев структуры самосознания.

Предположение о ведущей роли воспитателя в процессе становления структуры самосознания дошкольников обосновано данными количественного, качественного и корреляционного анализов. Была выявлена взаимосвязь развития структур самосознания дошкольников и личностных характеристик воспитателей. Оказалось, что дети с неадекватной половозрастной идентификацией более чувствительны к таким негативным личностным характеристикам воспитателей как стремление свести до минимума ответственность за ситуацию, несклонность к самообвинению, безынициативность, низкая коммуникабельность. Дети с адекватной половозрастной идентификацией, наоборот, ориентируются на такие свойства воспитателей как независимость суждений и поведения, толерантность, богатое воображение.

Качественный анализ полученных результатов показал, что существует противоречие между потребностями ребенка в понимании, эмоциональном общении и требованиями воспитателя к дисциплинированности, активности детей. Эти требования воспитателей связаны с представлением идеального образа ребенка, который не соответствует реальным проявлениям детей дошкольников, следовательно, происходит конфликт между профессиональной позицией воспитателя и личным отношением к ребенку.

Апробированный в настоящем исследовании комплекс методик для выявления сформированности структур самосознания может быть использован для диагностических целей психологами дошкольных образовательных учреждений.

Одновременно с диагностикой развития самосознания рекомендуется осуществлять его коррекцию, которая предполагает реализацию основных направлений работы по формированию структурных компонентов самосознания дошкольников: схемы тела; образа «Я»; половозрастной идентификации; самооценки.

В работе было показано, что выявление неадекватно сформированных структурных звеньев самосознания должно сочетаться с анализом микросоциальных условий развития ребенка.

Эмоциональное неблагополучие в развитии личности дошкольника прежде всего сказывается на формировании его самосознания, а эмоциональный комфорт ребенка обеспечивается благоприятными взаимоотношениями со значимыми взрослыми, и ведущая роль в этом принадлежит профессиональной позиции воспитателя. Поэтому в исследовании определено содержание работы по формированию его профессиональной позиции.

Данная работа представляет собой один из подходов к изучению проблемы самосознания ребенка. Исследование не претендует на изучение всех аспектов развития самосознания детей, его содержание определяется рамками темы и поставленными задачами. Следует отметить, что в процессе исследования наметились некоторые направления, касающиеся, в частности, развития личности ребенка в дошкольном учреждении и осознания воспитателями своей профессиональной позиции

Глоссарий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Понятие | Определение |
| 1 | Адаптация | процесс приспособления строения и функций организмов и их органов к условиям среды. |
| 2 | Действие | основная единица анализа деятельности, процесс, направленный на достижение цели. |
| 3 | Дошкольный возраст | этап психического развития от 3 до 7 лет. Характерен тем, что ведущей деятельностью является игра <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%B3%D1%80%D0%B0>. Весьма важен для формирования личности ребёнка. |
| 4 | Динамика | Состояние движения, ход развития, изменение какого-либо явления под влиянием действующих на него факторов |
| 5 | Значение | содержание общественного сознания, усваиваемое человеком, (это могут быть операционные значения, предметные, вербальные, житейские и научные значения - понятия). |
| 6 | Идентификация | частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей |
| 7 | Интеграция | процесс объединения частей в целое |
| 8 | Личность | прижизненно формирующаяся и индивидуально своеобразная совокупность черт, определяющих образ мышления данного человека, строй ее чувств и поведения |
| 9 | Метод | совокупность приёмов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчинённых решению конкретной задачи |
| 10 | Мотивация | процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей |
| 11 | Образ Я | рефлексивная составляющая личности, связанная с представлениями человека о самом себе |
| 12 | Психическое развитие | закономерное изменение процессов психических во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях |
| 13 | Психология | это наука, изучающая объективные закономерности, проявления и механизмы психики. |
| 14 | Психология личности | это часть психологии, которая занимается изучением человеческой индивидуальности. |
| 15 | Развитие личности | процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации |
| 16 | Самовосприятие | процесс ориентировки человека в собственном внутреннем мире в результате самопознания и сравнения себя с другими людьми |
| 17 | Самооценка | представление человека о важности своей личной деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> и недостатков <http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9D%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA&action=edit&redlink=1>, выражение их открыто или даже закрыто |
| 18 | Самосознание | сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие в целом |
| 19 | Субъект | это человек, находящийся на высшем уровне активности, целостности и автономности, который индивидуален для каждого |
| 20 | Эмоции | субъективные реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей. |

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет): Дис. канд. псих. наук. - М., 2010.

. Белобрыкина О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. - Новосибирск: ГЦРО, 2010.

. Бережнова О.В. Нравственное развитие дошкольников в традициях русской культуры // Образование и общество. - 2011. - № 3.

. Богомолова М.И. Интернациональное воспитание дошкольников. - М.: Просвещение, 2010.

. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия учебных заданий детьми шести лет // Вопросы психологии. - 2013. - №4.

. Ворсобин В.Н., Жидкин В.И. Изучение выбора цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками // Вопросы психологии. - 2000. - № 3.

. Воспитание детей в неполной семье / Под ред. Н.Е. Ершовой. - М., 2008.

. Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста // Семья и формирование личности. - М., 2008.

. Гамезо М.В. и др. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / Гамезо М.В., Герасимова B.C., Орлова Л.М. - М., 2008.

. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. - 2008. - № 1.

. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. - М., 2009.

. Демина И. Трудный ребенок // Дошкольное воспитание. - 1990. - №3.

. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. - Минск, 2007.

. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. - М.: Педагогика, 2008.

. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. - 2007. - № 1.

. Искольдский Н.В. Исследования привязанности ребёнка к матери в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 2005. - №3.

. Коноплева О.В., Мельшутина А.Ю. Скрининговая диагностика уровня развития психических функций детей дошкольного возраста (4-7лет). - СПб., 2008.

. Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 2008.

. Коробейников И.А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников. - М., 1982.

. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев, 2008.

. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М.: Знание, 2007.

. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 2008.

. Кудрина Г.А., Ковалева Е.Б. Психологические защиты у дошкольников. Диагностика и коррекция. - Иркутск, 2009.

. Кузнецова Л.В., Панфилова М.А. Формирование нравственного здоровья дошкольников: Занятия, игры, упражнения. - М.: Сфера, 2009.

. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения, в 2 томах., Т.1. - М.: Педагогика, 2009.

. Лисина М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. - М., 1983.

. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1983.

. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. - 1983. - № 4.

. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. - Кишинев: Штиинца, 1983.

. Мамайчук И.И. Развитие ребенка от рождения до семи лет. Методика наблюдения ребенка. Документы психолога и педиатра. - СПб., 1998.

. Михайленко Н., Короткова Н. Овладение игровыми умениями в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. - 2010. - № 5.

. Мухина В.С. Психология дошкольника. - М., 2010.

. Непомнящая Н.И. Структура произвольной деятельности у дошкольников. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. - М.: Наука, 2005.

. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Под ред. М. И Лисиной. - М., 2005.

. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. - М.: Педагогика, 2008.

. Палагина Н.Н. Доречевые формы воображения в действиях с предметами детей второго года жизни // Ребенок в раннем и дошкольном детстве. - Фрунзе, 2009.

. Поливанова К.Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. - 2009. - №1.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Возрастные нормативы выполнения методики

|  |  |
| --- | --- |
| Возраст | Возрастные нормативы |
| 3 года | идентифицируют себя с младенцем и не принимают других инструкций |
| 4 года | дети способны идентифицировать себя с картинкой, на которой изображен дошкольник соответствующего пола. В качестве «образа будущего» дети выбирают разные картинки: от картинки с изображением школьника до картинки мужчины (женщины). |
| 5 лет | дети не делают ошибок при идентификации своего половозрастного статуса, строят последовательность «младенец - дошкольник - школьник», в качестве привлекательного образа многие дети выбирают образы школьников. |
| 6-7 лет | дети 6-7 лет правильно устанавливают последовательность идентификации от младенца до взрослого, но многие испытывают затруднения при идентификации себя с образом «старость», самым привлекательным для детей данного возраста является образ «школьника», а самым непривлекательным образы «старости» и «младенца» |

Приложение 2

Результаты оценки выполнения методики «Лесенка»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сформированности самооценки | | Способ выполнения задания | Тип самооценки | |
| Высокий уровень | | Обдумав задание, ставит себя на вторую или третью ступеньку, объясняет свои действия, ссылается на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже. | Адекватная самооценка | |
| Достаточный уровень | После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной. | | | Завышенная самооценка |
| Средний уровень | Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку; считает, что мама и воспитатель оценивают его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, это мама так сказала». | | | Неадекватно завышенная самооценка |
| Уровень ниже -среднего | Ставит себе на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: « Мама так сказала». | | | Заниженная самооценка |
| Низкий уровень | Ребенок не принимает задания | | | Самооценка не сформирована |

Приложение 3

Опросники для родителей и воспитателей.

Опросник для родителей:

. Я всегда сочувствую своему ребенку.

. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.

. Я уважаю своего ребенка.

. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.

. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.

. Я испытываю к ребенку чувство расположения.

. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.

. Мой ребенок часто неприятен мне.

. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.

. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.

. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.

. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.

. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.

. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.

. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.

. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.

. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как “губка”.

. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.

. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.

. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.

. Я принимаю участие в своем ребенке.

. К моему ребенку “липнет” все дурное.

. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.

. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.

. Я жалею своего ребенка.

. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.

. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.

. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.

. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.

. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.

. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.

. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.

. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.

. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.

. Я всегда считаюсь с ребенком.

. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.

. Основная причина капризов моего ребенка - эгоизм, упрямство и лень.

. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.

. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.

. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

. Я разделяю увлечения своего ребенка.

. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

. Я понимаю огорчения своего ребенка.

. Мой ребенок часто раздражает меня.

. Воспитание ребенка - сплошная нервотрепка.

. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

. Я не доверяю своему ребенку.

. За строгое воспитание дети благодарят потом.

. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.

. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

. Я разделяю интересы своего ребенка.

. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка

. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

. Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Ключи к опроснику

. Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42,

, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

. Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25 31, 34, 35, 36.

. Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

. Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

. “Маленький неудачник”: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Опросник для воспитателей:

Ответьте, пожалуйста, на наши вопросы для оценки степени адаптированности ребенка в дошкольном учреждении

. Ребенок усваивает программный материал на занятиях: легко (5 баллов), иногда нестабильно из-за нежелания заниматься (4 балла), со стабильными затруднениями (3 балла), плохо (2 балла), не усваивает совсем (1 балл).

. Уровень воспитанности ребенка: высокий (5 баллов), знает, как себя вести, но не всегда соблюдает правила (4 балла), представления о культуре поведения неполные (3 балла), плохо воспитан (2 балла), не имеет представлений о культуре поведения (1 балл).

. Уровень развития игровой деятельности: легко организует игру, играет с удовольствием (5 баллов), включается в игры, понимая их правила (4 балла), необходимы усилия, чтобы включить ребенка в игру, легко выходит из нее, пассивен (3 балла), не умеет и не любит играть (2 балла), разрушает игру сверстников (1 балл).

. Характер взаимоотношений с окружающими: ребенок умеет строить конструктивные взаимоотношения (5 баллов), к окружающим относится в целом положительно (4 балла); относится безэмоционально (3 балла), относится отрицательно (2 балла), относится патологически (1 балл).

. Развитие самоконтроля в поведении: старается оценить результат своего поступка и вести себя правильно (5 баллов), может оценить результат своего поступка при обсуждении со взрослым, но ведет себя в соответствии со своим характером (4 балла), затрудняется прогнозировать и оценивать результаты своих поступков, но ведет себя упорядоченно (3 балла), не может оценивать результаты своих поступков, «глух» к замечаниям (2 балла), ведет себя очень плохо (1 балл).

Оценка 21-25 баллов - высокий уровень адаптации, 16-20 баллов - достаточный уровень адаптации, 11-15 баллов - недостаточный, 6-10 баллов - низкий, 1-5 баллов - дезадаптирован.