**1. Теоретические основы самосознания**

**1.1 Определение самосознания**

Самосознание - это сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов, как считает В.С. Мерлин, во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание своего собственного «я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств, и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно. Зачаток сознания тождественности появляется уже у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом, сознание «я» - примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения. Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Но поскольку все эти компоненты взаимосвязаны, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему [13].

А.Г. Спиркин дает следующее определение: «самосознание - это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание - конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней [21].

Самосознание имеет своим предметом сознание, следовательно, противопоставляет ему себя. Но в то же время сознание сохраняется в самосознании в качестве момента, поскольку ориентировано на постижение своей собственной сущности. Если сознание есть субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, знание о другом, это самосознание есть ориентировка человека в собственной личности, знание человека о самом себе, это своего рода «духовный свет, обнаруживающий и себя и другое «.

Благодаря самосознанию человек осознает себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей. Он становится существом не только для других, но и для себя. Основным значение самосознания, по мнению А.Г. Спиркина, следует считать «просто сознание нашего наличного бытия, сознание собственного существования, сознание самого себя, или своего «я» [21].

Самосознание является венцом развития высших психических функций. Оно позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относится к себе. Осознание себя в качестве некоторого устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая независимо от меняющихся ситуаций способна оставаться сама собой.

Однако А.Н. Леонтьев, характеризовавший проблему самосознания как проблему «высокого жизненного значения, венчающую психологию личности «, расценивал в целом как «нерешенную, ускользающую от научно-психологического анализа» [10].

Рубинштейн описывает термин самосознания так:

Самосознание - не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. Способность, вырабатывающаяся в ходе жизни у некоторых людей, осмыслить жизнь в большом плане и распознать то, что в ней подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но и определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем, - это нечто, бесконечно превосходящее всякую ученость, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний, это драгоценное и редкое свойство - мудрость [19].

Таким образом, большинство авторов рассматривают самосознание как средство саморегуляции субъекта деятельности на основе самопознания и эмоционально - ценностного отношения.

**1.2 Структура самосознания**

Структура самосознания личности - совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентации и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Структура самосознания личности, предполагая сохранение основных значений и смыслов при внешних и внутренних изменениях, строится внутри порождающей ее системы - той человеческой общности, к которой принадлежит эта личность [2].

Для каждого человека его система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентации. Личность создает ценностные ориентации, которые складываются у человека в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностно-ориентационные позиции людей. Однако в индивидуальном всегда просматривается общее для человеческого рода. Это общее определяется закономерно возникающими в любых общественных отношениях людей ценностными ориентациями, формирующими костяк структуры самосознания личности.

Наиболее последовательная уровневая концепция самосознания сформулирована В.В. Столиным. Он относит самопознание и самоотношения, выделенные в самосознании другими авторами, к «горизонтальному строению самосознания» и вводит понятие «вертикального строения самосознания». В соответствии с тремя видами активности В.В. Столин назвал три уровня в развитии самосознания:

. организменный,

. индивидуальный,

. личностный [23].

На уровне организма активность субъекта определена системой организм-среда, имеет, прежде всего, двигательный характер и вызывается потребностями в самосохранении, нормальном функционировании, физическом благополучии. В недрах этой активности формируется «схема тела» или Я - образ организма - итог всех процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц и активации организма в целом. На уровне социального индивида активность человека подчинена принадлежности к общности. Она регулируется нормами, правилами, обычаями, уставами и т.д. Я - образ облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей за счет формирования в нем системы самоидентичностей: половой, возрастной, социально-психологической и т.д. На уровне личности активность субъекта называется, прежде всего, потребностью в саморегуляции и основой Я - образа становится дифференцирующая составляющая, направленная на выделение личности из социума, и обеспечивающая ее самоактуализацию.

В 1975-1980 В.С. Мухина предложила теорию исторического и онтогенетического развития структурных звеньев самосознания, в систему которых включила:

- эмоционально-ценностное отношение человека к себе телесному, к своему имени, к индивидуальному психическому «Я»;

- притязание на признание;

- половую идентификацию;

- психологическое время личности (прошлое, настоящее, будущее);

- социально-нормативное пространство личности - её права и обязанности [14].

Имя собственное - первое звено структуры самосознания, имя, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека Феноменологическое значение имени как индивидуального знака человека, представляющего его в мире и определяющего его жизненный путь, имеет место на всех этапах истории человека. Имя оценивается как социальный знак человека. Однако глубинно, психологически имя является тем катализатором, который содействует накоплению положительных эмоций, обращенных к человеку с первых дней его появления на свет, формированию базового доверия к людям и ценностного отношения к самому себе [14].

Имя - это кристалл личности, который в течение жизни формирует и индивидуализирует человека. Самопознание родового человека, безусловно, зависело от его идентификации со своим собственным именем.

Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Идентификация с именем происходит с первых лет - ребенку трудно думать о себе вне имени, оно ложится в основу самосознания, приобретает особый личностный смысл. Благодаря имени ребенок получает возможность представить себя как обособленного от других исключительного индивида [14].

Притязание на признание - второе звено структуры самосознания. Уже в родовых, племенных отношениях человек стремился так строить свое поведение и делать такие вклады в производственную деятельность, чтобы быть признанным родом [14].

В современных условиях взрослый человек реализует свою потребность в признании во всем диапазоне разнообразных видов деятельности, включенных в три сферы человеческого бытия: природа, предметный мир, общество. Нормы социального поведения обретают характер общечеловеческих ценностей и сугубо уникальных - принятых лишь конкретным этносом или государством.

Притязание на признание - предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей. Потребность в признании является характеристикой человека как существа социального и как уникальной личности. Реализация потребности в признании есть не только реализация притязаний на социально значимый формальный статус, но и реализация притязаний в сфере символической функции человеческих ценностей, имеющих исторически сложившиеся значения и смыслы для каждой культуры.

Половая идентификация - третье звено структуры самосознания. Несет в себе ценностные ориентации человека на свой пол как социальную роль, как сексуальную потенцию и сексуальное поведение, а также включает психологическое признание своей идентичности со своим полом в физическом, социальном и психологическом плане [14].

Половая идентификация имеет свою специфику в истории развития человеческого рода и в наше время в зависимости от геоисторического пространства, традиций этноса, религии и государства. В мире представлено большое разнообразие стереотипов мужского и женского поведения. Соответствие ожиданиям общества, к которому принадлежит тот или иной мужчина или женщина, во многом определяет индивидуальную судьбу человека.

Психологическое обретение пола происходит с раннего возраста до взрослости. Уже в детстве человек представляет себя среди других людей как будущий мужчина или как будущая женщина, как мальчик или как девочка. Идентификация со своим полом, имеющая столь глубокое проникновение в самосознание личности, что она интегрирует по всем звеньям самосознания (неправильное определение доминирующего пола у гермафродитов и др.), - тяжелая травма для человека, требующая тонкого психологического сопровождения.

Половая идентификация - единство самосознания, мотивов поведения, поступков в обыденной жизни человека, причисляющего себя к определенному полу и принимающего на себя предписанную традициями соответствующую половую роль.

Половая идентификация осуществляется на основе генотипических предпосылок и социальных условий развития и бытия человека. Генотипические предпосылки определяют половую дифференциацию человека по морфологическим и физиологическим признакам мужского и женского пола. Социальные условия определяют половую идентификацию на основе генотипических предпосылок.

Психологическое время личности - четвертое звено структуры самосознания. Человек в своем самосознании относительно своей персоны мыслит в трех временах: в индивидуальном прошлом, в настоящем и будущем. Вместе с тем он исходит из прошлого, настоящего и будущего его этноса, его государства, и, наконец, он может быть включенным в прошлое, настоящее и будущее человечества. Степень включенности во все временные измерения определяет значения и смыслы, которые личность придает своему существованию на Земле, обязанности, которые она возлагает на себя, а также знаменует уровень развития самой личности [14].

Соотнесенность себя с миром в прошлом, настоящем и будущем - наиболее перспективная позиция для бытия и развития человека как личности. Именно в этой позиции он находит возможность осознать ценность человеческого бытия во всей перспективе истории, в настоящем и будущем. Временная рефлексия на путь человечества и на свое индивидуальное место в индивидуальной перспективе жизни дает человеку возможность проникнуться пониманием ценности жизни, стремиться к утверждению бытия через моральное отношение и любовь к людям.

Ребенок с помощью взрослого учится «вспоминать» («Когда я был маленьким»), обращаться к своему будущему («Когда я вырасту большим»). Притязая на признание, ребенок с помощью взрослого проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Стремление соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем - важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности.

Психологическое время личности - звено самосознания человека, которое позволяет ему адекватно реагировать на свой индивидуальный путь во времени и стремиться объективно оценивать себя в своих притязаниях во всех сферах жизни.

Социальное пространство личности - пятое звено структуры самосознания. Родовая культура уже содержала в себе определенную совокупность идей и взглядов, отражающих в традиционной форме (мифы, табу) отношения родового человека к окружающей действительности, другим людям и служащих воспитанию нового поколения. Родовая традиция, имея более ограниченный характер, чем традиция и правовая культура современных развитых обществ, в рамках своей уникальной ограниченности формировала сознание и самосознание родового индивида. Все формы традиционного родового воздействия (мифы, сказания, ритуалы, обычаи и пр.) на новые поколения имели исключительное воспитательное влияние. Именно они определяли содержание формирующегося мировоззрения родового человека и давали ему те традиционные поведенческие формы межличностных отношений, которые обеспечивали выживание, трудовую деятельность и воспроизводство нового поколения [14].

Освоение нормативов родового долга имело универсальное значение для выживания рода и каждого родового человека. В структуру самосознания родового человека глубоко входили родовые «надо», «можно», «нельзя».

В современных обществах вхождение человека в социальное пространство так же, как и в исторически ранние времена, осуществляется через усвоение прав и обязанностей. Позитивной стороной стремления быть признанным в обществе является нравственное чувство, или совесть, которая резюмируется в житейских отношениях между людьми в значениях и смыслах извечного слова «должен». Чувство долга как высшее достижение духовной культуры человечества через притязания на признание становится достоянием развивающейся личности. Реализация потребности в признании развивает активность, навыки общения, другие социальные качества личности, действующей в рамках отношений прав и обязанностей.

Сегодня человек в развитом обществе исходит из признания того, что нет прав без обязанностей, как нет обязанностей без прав. Современные конституции и Всеобщая декларация прав человека неизменно формулируют уникальное право человека - быть обязанным обществу, другим людям, ближнему.

Содержательная сторона самосознания постоянно развивается, причем при постоянстве звеньев структуры самосознания содержательное их наполнение зависит от многих привходящих факторов (предпосылок развития, условий развития, внутренней позиции самого человека).

Социальное пространство личности - условия развития и бытия человека, которые психологически вводят его в сферу прав и обязанностей. В качестве условий выступают: 1) место, где протекает жизнь человека; 2) стиль и содержание общения в контексте культуры, к которой принадлежит человек; 3) внутренняя позиция самого человека по отношению к истории своего этноса, к культуре как целостному, исторически обусловленному явлению.

Социальное пространство как феномен культуры определяется значениями и смыслами прав и обязанностей, сформулированных в истории этноса. Каждая культура несет в себе исторически обусловленную систему символов: предметы, одежда, жесты, традиционные способы выражения эмоций по исторически обусловленному поводу, чувство собственного достоинства и ценностное отношение к чувству достоинства другого человека - все имеет значения и смыслы, понятные (естественные) для людей общей культуры.

С позиций этой теории становятся возможными диагностика и коррекция негативных проявлений в развитии личности, в том числе связанных с групповыми и этническими проблемами.

Можно сделать вывод о том, что в структуре самосознания принято выделять: «Я» - реальное, т.е. совокупность представлений о себе в настоящем, «Я» - идеальное - т.е. то, каким бы хотел быть вообще, «Я» - прошлое, т.е. совокупность представлений о своем прошлом «Я», «Я» - будущее, т.е. совокупность о себе в будущем.

**2. Формирование самосознания в младшем школьном возрасте**

**2.1 Общая характеристика младшего школьного возраста**

«Младший школьный возраст-период впитывания, накопления, период усвоения. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются» - так характеризует этот возраст Н.С. Лейтес [22].

С поступлением в школу изменяется весь строй жизни ребенка, меняется режим, складываются определенные отношения с окружающими людьми, прежде всего с учителем.

Как правило, младшие школьники выполняя требования учителя беспрекословно, не вступают с ним в споры, что, например, довольно типично для подростка. Они доверчиво воспринимают оценки и поучения учителя, подражают ему в манере рассуждать, в интонациях. Если на уроке дано задание, то дети тщательно выполняют его, не задумываясь над назначением своей работы. Послушание младших школьников проявляется как в поведении-среди них трудно найти злостных нарушителей дисциплины, так и в самом процессе учения - они как должное принимают то, чему и как их учат, не претендуют на самостоятельность и независимость. Причем доверие, послушание, личная тяга к учителю, как правило, проявляются у детей независимо от качества самого преподавателя. Подобное свойство, отражая определенный этап возрастного развития ребенка, имеет свои сильные и слабые стороны. Такие психические особенности, как доверчивость, исполнительность, являются предпосылкой для успешного обучения и воспитания. Вместе с тем безраздельное подчинение авторитету учителя, бездумное выполнение его указаний могут в дальнейшем отрицательно сказаться на процессе обучения и воспитания [12].

В этом возрасте дети с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками. Им хочется научиться правильно и красиво писать, читать, считать. Пока они только вбирают, впитывают знания. И этому очень способствуют восприимчивость и впечатлительность младшего школьника. Все новое (книжка с картинками, которую принес учитель, интересный пример, шутка учителя, наглядный материал) вызывает немедленную реакцию. Повышенная реактивность, готовность к действию проявляется на уроках и в том, как быстро ребята поднимают руку, нетерпеливо выслушивают ответ товарища, стремятся сами отвечать.

Очень сильна направленность младшего школьника на внешний мир. Факты, события, детали производят на него сильное впечатление. При малейшей возможности учащиеся подбегают ближе к тому, что их заинтересовало, стараются взять незнакомый предмет в руки, фиксируют внимание на его деталях. Дети с удовольствием рассказывают о виденном, упоминая, много подробностей, малопонятных постороннему, но очень, видимо, значительных для них самих.

В этом возрасте ребенок весь во власти яркого факта в образа: учитель читает что-нибудь страшное - лица детей становятся напряженными; рассказ грустный-и лица опечаленные, у некоторых на глазах слезы.

В то же время в младшем школьном возрасте стремление проникнуть в сущность явлений, вскрыть их причину заметно не проявляется. Младшего школьника затрудняет выделение существенного, главного. Например, пересказывая тексты или отвечая на вопросы по ним, учащиеся нередко почтя дословно повторяют отдельные фразы, абзацы. Это происходят и тогда, когда от них требуют рассказать своими словами или кратко передать содержание прочитанного.

Важный источник успехов младших школьников в учении - их подражательность. Учащиеся повторяют рассуждения учителя, приводят примеры, аналогичные примерам товарищей, и т.п. Такое порой только внешнее копирование помогает ребенку в усвоении материала. Но в то же время оно может привести к поверхностному восприятию некоторых явлений, событий.

Детям этого возраста вообще не свойственно задумываться о каких-либо сложностях и трудностях. Н.С. Лейтес приводит такое наблюдение. Ученикам задавали вопросы о том, кто кем хотел бы стать. Ответы были краткими и уверенными: «Я буду изобретателем», «Я буду космонавтом», «Я буду артисткой». Причем обнаружилось, что часть ребят, называя профессию, ничего не знает о ней. Некоторые тут же на уроке меняли свой выбор. Зная названия профессий и вообразив себя представителями той или иной из них, беседу о выборе профессии они превратили в своеобразную игру. Так наивное, игровое отношение к познанию позволяет им без особого труда овладевать новым опытом, приобщаться к жизни взрослых [22].

Направленность личности младшего школьника выражается в его потребностях и мотивах.

У младшего школьника имеется целый ряд потребностей, которые были характерны и для дошкольника. У него по-прежнему сильна потребность в игровой деятельности, однако содержание игры изменяется. Младший школьник продолжает играть в школу, в учителя. Но теперь, играя, он может часами писать, решать, читать, рисовать, петь и т.д. Это важно учитывать при организации учебной деятельности, превращая ее по форме иногда в увлекательный игровой процесс.

Как и у дошкольника, у младшего школьника сильна потребность в движениях. Он не может долго сидеть на уроке неподвижно. Особенно ярко такая потребность проявляется на переменах. Именно поэтому необходимо предоставлять детям возможность больше двигаться.

Как для дошкольника, так и для младшего школьника очень характерна потребность во внешних впечатлениях. Впоследствии она преобразуется в познавательные потребности. Первоклассника в первую очередь привлекает внешняя сторона предметов, явлений, событий. Он, например, с огромным желанием стремится выполнить различные общественные поручения. Но пока интерес к ним только внешний: к санитарной сумке, например, к повязке с красным крестом и т.п. Выполняя поручения, ученик проявляет максимум активности до тех пор, пока не исчезнет чувство новизны.

С первых дней обучения в школе у ребенка появляются новые потребности: точно выполнять требования учителя, успешно овладевать новыми знаниями, навыками, умениями, приходить в школу с выполненными заданиями; потребность в хорошей отметке, в одобрении и контроле его действий со стороны взрослых, особенно учителя; потребность быть лучшим, любимым учеником, потребность в постоянном общении с учителем, с товарищами по классу, стремление стать октябренком, выполнять определенную общественную роль (быть старостой, командиром звездочки и т.д.) и многие другие.

Остановимся подробнее на развитии познавательных потребностей, которые являются ведущими для младшего школьника. Потребность во внешних впечатлениях как основная движущая сила развития психики младшего школьника в начале обучения удовлетворяется в первую очередь учителем. Он вводит ребенка в новую сферу деятельности и помогает ему осмыслить новые впечатления, разобраться в них.

В первые дни учитель знакомит учащихся со всеми особенностями школьной жизни. Под влиянием учителя у учащихся появляется потребность овладеть необходимыми умениями и навыками (читать, считать, рисовать, рассказывать и т.д.) и, наконец, потребность в новых знаниях. Нельзя установить строгую очередность возникновения этих потребностей. Например, многие дети уже до прихода в школу испытывают потребность в познании окружающего мира.

Постепенно познавательные потребности младшего школьника претерпевают существенные изменения. Одни из них превращаются в устойчивые свойства личности, мотивы ее поведения, другие исчезают.

Для того чтобы развитие потребностей было управляемым, важно знать, в каком направлении и под влиянием каких факторов происходят изменения в ходе этого развития.

Прежде всего, нужно отметить, что развитие потребностей младшего школьника идет в направлении доминирования духовных потребностей над материальными.

Постепенно, в связи с систематической работой учителя по воспитанию у детей чувства товарищества и коллективизма, у них появляется потребность, чтобы все ребята в классе были хорошими учениками, чтобы класс стал лучшим. Яркое свидетельство этого-практическая помощь, которую дети начинают оказывать друг другу по собственной инициативе.

Развитие потребностей младшего школьника идет также в направлении все большей их осознанности и самоуправляемости. Дети анализируют свои поступки, объясняют их и, что не менее важно, привыкают анализировать высказывания старших [22].

Уровень и само содержание воспитательной работы с детьми приобретают на этом этапе большое значение. Можно привести следующий пример. Студентами, изучавшими потребности третьеклассников, было установлено, что у учащихся одного из выбранных для обследования классов ведущими потребностями являются духовные, в большинстве случаев-с общественной направленностью, в параллельном же классе преобладают материальные потребности, а духовные носят личную направленность. Если в первом случае в «ситуации волшебника» почти все ребята «строят» города, школы, детские сады, библиотеки, «создают» радостную жизнь для всех детей мира, то во втором - больше таких детей, которые проявляют заботу только о себе и близких. Однако о мире во всем мире говорят и те и другие: «Я бы сделал так, чтобы всегда были мир и дружба». В появлении этой потребности нашли отражение не только воспитательная работа учителя, но и влияние семьи, передач по радио и телевидению, чтение газет, т.е. факторы широкого социального звучания.

Большое влияние на развитие потребностей младшего школьника оказывает его деятельность в коллективе сверстников. В начале обучения малыш руководствуется исключительно требованиями учителя, мнение одноклассников для него не имеет почти никакого значения. Со временем все большую роль в поведении и деятельности ребенка начинает играть мнение товарищей, желание завоевать их уважение. Так, если вначале первоклассник на замечания учителя, сделанные ему наедине или перед всем классом, реагирует почти одинаково, то затем его реакция на замечания в присутствии товарищей становится болезненной [11].

Постепенно у ребенка появляется и потребность в самооценке: он начинает руководствоваться в своем поведении не только оценкой взрослых, но и собственной.

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов), основной задачей которых является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Ребёнок начинает занимать новое место внутри социальных отношений: он - ученик, он - ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребёнку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе. Он начинает воспринимать свое «Я» и признаёт за другими это право. Он знает, как нужно действовать, и действует по своей воле.

**2.2 Развитие самосознания в младшем школьном возрасте**

Особенности самосознания, по мнению И.И. Чесноковой, зрелой, относительно сформировавшейся личности можно понять только на основе анализа этапов становления детского самосознания [26].

В психологии нет единого мнения к периодизации становления самосознания. На проблему развития самосознания в детском возрасте у психологов существует несколько точек зрения.

Первая состоит в том, что ребенок обладает какой-то формой самосознания с первых же месяцев жизни. В этом случае предполагается, что уже в узнавании себя в зеркале проявляется формирующееся самосознание, причем основным механизмом его образования является развитие произвольных движений, ходьба, овладение языком.

Этой точки зрения придерживается С.Л. Рубинштейн, описывая первый этап становления самосознания, который делится на под этапы:

Выделение себя из окружающего мира, связанное с овладением собственным телом в процессе первых предметных действий.

Ходьба, передвижение. Познание себя идет через познание других людей. Невозможно осознание себя как субъекта вне осознания другого тоже как самостоятельного субъекта.

Развитие речи. Ребенок получает возможность сам направлять действия окружающих, через других людей воздействовать на мир, он перестает быть объектом, на который направлены действия других [19].

Данный подход в своих трудах рассматривала Н.Н. Авдеева.

Она исследовала становление образа себя у ребенка, и выявила корреляционную зависимость между этим качеством ребенка и уровнем развития образа себя у матери, а так же ее представлением о ребенке [1].

Н.Н. Авдеева отмечает, что дети с развитым образом себя узнают свое отражение в зеркале, подолгу рассматривают изображение, играют с ним; их матери имеют достаточно устойчивый образ себя, положительную самооценку. Дети с несформированным образом себя не рассматривают свое отражение в зеркале, держатся настороженно. Матери этих детей, как правило, имеют заниженную самооценку, невысокий показатель сформированности образа у себя, у них отмечается эмоциональное неблагополучие [1].

Роберт Бернс также является сторонником теории развития самосознания с ранних периодов жизни ребенка. Он говорит о том, что впервые пять лет жизни ребенка в основном формируется структура личности, закладывается основа Я - концепции. Р. Бернс считает, что факт влияния поведения родителей на Я - концепцию очевиден, так как именно они практически всегда выступают для ребенка как значимые другие, служат моделью для подражания, могут поощрять или наказывать. С формированием Я - концепции у детей автор связывает:

воспитательный стиль родителей

отношение между родителями

отсутствие одного из родителей

работу родителей и социальный статус семьи

размеры семьи и старшинство среди детей [4].

Спирс добавляет, что установки родителей, благодаря которым ребенок чувствует, что его любят, принимают в семье, относятся к нему с уважением, порождают у него аналогичную самоустановку, приводящую к ощущению собственной ценности и успешности [21].

Вторая точка зрения заключается в том, что самосознание связано с самостоятельной деятельностью. Согласно этому взгляду самосознание дошкольника формируется в процессе приучения его к самообслуживанию, самостоятельной игре, а у школьников в элементах самостоятельной работы в процессе учения.

Б.Г. Ананьев отмечает, что в первом случае для формирования самосознания слишком рано, во втором - слишком поздно. Он говорит о том, что трудно найти абстрактный, равный для всех ступеней развития принцип генетического анализа детского самосознания. То, что для одного периода развития выступает основным условием образования самосознания, в последующем либо превращаются во второстепенное условие, либо вообще перестает быть фактором формирования самосознания. Основные выводы из взглядов Б.Г. Ананьева на развитие самосознания таковы:

Характерные речевые проявления. Изменение в первоначальном формировании самосознания является переход от оперирования собственным именем к оперированию более абстрактными высказываниями; «Я», «Мы», «Мое», «У нас». Это переход к мысли о самом себе.

Решающее значение в образовании мыслей о себе имеет коллективный образ жизни и правильное развитие оценочных отношений, формирующих самооценку, которая в свою очередь, является важным источником осознания ребенком себя как субъекта деятельности.

В процессе сознательного освоения детьми правил взаимоотношений в коллективной жизни группы, формируется объективная основа оценочных суждений, отношений ребенка к самому себе. Подобные оценочные суждения ребенка о себе непрерывно переплетаются с оценочным отношением к нему со стороны товарищей и воспитателей.

Изменение в самосознании при поступлении в школу связаны с предметным характером обучения и воспитания сознательной дисциплины на основе возрастающей ответственности и самостоятельности учащихся.

Подростки ясно отделяют себя от оценки окружающих, но самооценка в этом возрасте носит конкретный характер, связанный с оценкой их личности товарищами, родителями, педагогами.

К юношескому возрасту, самооценка приобретает более сложный вид и перестает быть ведущей формой самосознания. Такой ведущей формой становится осознанное отношение к делу, осознания себя как субъекта не только личного, а именно общего дела [2].

В.С. Мерлин исследуя проблему развития самосознания, выделяет иные стадии развития:

Сознание тождественности. Зачатки возможны уже в 11 месяцев, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами.

Осознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности, которое появляется в 2-3 года, когда ребенок овладевает личными местоимениями и возникает первая фраза детского негативизма «Я - сам».

Осознание своих психических свойств, которое происходит в результате обобщения данных самонаблюдения и предполагает достаточно развитое абстрактное мышление.

Социально-нравственная самооценка, способность к которой формируется в подростковом возрасте и юношестве на основании накопленного опыта и деятельности [13].

При описании самосознания младших школьников ученые уделяют большое внимание самооценке, считают именно ее ведущей формой самосознания в данном возрасте. Самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности. Уровень самооценки зависит от ожидаемой оценки, той, которую предъявляет референтная группа к конкретной личности.

Выделяют три показателя самооценки, которые входят в структуру представлений личности о себе:

самооценка

ожидаемая оценка

оценка личности другими

Человек вынужден считаться с этими субъективными индикаторами своего самочувствия в группе, позиции по отношению к себе и окружающим. Этот механизм оценок и самооценок, перенесенных вовнутрь человеческой личности - интериоризированный механизм социальных контактов, ориентаций и ценностей. Все существенно значимые оценки, формируются (у ребенка) в сознательной жизни личности. До того, как оценки будут интериоризированы, они зримо представлены в межличностных составах. Семья, учителя, родители, товарищи, книги, фильмы активно формируют у ребенка его «Я» - идеальное и в то же время «Я» - реальное, учат его сопоставлять их. Ребенок начинает оценивать окружающих по тем же показателям, по каким он оценивал себя, предварительно научившись равнять себя на других. К младшему школьному возрасту как раз завершается перевод «внешних» оценок в самооценку, потому эта форма самосознания так важна в данный период жизни ребенка.

Психологи также отмечают, что на становление самосознания в младшем школьном возрасте влияют гендерные различия.

Джерсилд так же писал о том, что дети младшего школьного возраста пытаются описывать себя с помощью внешних характеристик и указаний на физические данные, а для старшего возраста важнее внутренние особенности и характер взаимоотношение с другими людьми. Для младшего школьного возраста характерен эгоцентризм, дети проще описывают самих себя, чем других людей [16].

Р. Бернс отмечал, что закономерность расширения сферы «Я» имеет следующую особенность: с возрастом этот процесс ускоряется, причем у девочек он является более стабильным и отчетливо выраженным. Это объясняется следующими факторами: девочки любой группы являются более зрелыми, чем мальчики, как с точки зрения когнитивных навыков и интересов, так и с точки физического развития и социальной ориентации. В среднем разрыв отставания равен примерно двум годам. Девочки чаще соглашаются с предложенными другими людьми суждениями об их личности, они более социально чувствительны. Также можно отметить и еще одно отличие в представлении о себе мальчиков и девочек: мальчики чаще описывают свои интересы и увлечения, а девочки больше склонны рассуждать на темы взаимоотношений с противоположным полом, семьи, родственников [4].

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, в младшем школьном возрасте постепенно формируется самосознание. Самооценка является ведущей формой развития самосознания в младшем школьном возрасте. Уровень самооценки зависит от ожидаемой оценки, той, которую предъявляет референтная группа к конкретной личности.

Происходит постепенное накопление тех психических качеств, которые приведут ребенка к важному моменту развития его самосознания в подростковом возрасте. Наиболее устойчивые предпосылки сформированности самосознания в младшем школьном возрасте относятся к внешним характеристикам, а самопредставление внутренних качеств находится на стадии формирования, характеризуется нечеткостью и малой объективностью.

**Заключение**

Самосознание - не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни [10].

Самосознание формируется с раннего детства и должно быть в основном сформировано к юношескому возрасту [14].

Представления о себе у детей младшего школьного возраста находится на стадии формирования, их образ «Я» характеризуется недостаточной четкостью, дифференцируемостью и разработанностью.

Ведущей формой самосознания в младшем школьном возрасте является самооценка. Она отличается недостаточной адекватностью, имеет тенденцию к завышению или занижению.

Психическое развитие самосознания в условиях школы осуществляется, прежде всего, в процессе социально-значимой, сложноорганизованной, многопредметной деятельности и определяется степенью включенности в нее самого ученика.

самосознание школьный возраст самооценка

**Список литературы**

1. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. - №4. - 1997. - с. 25 - 30.

. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды - М.: Педагогика, т. 2, 1980. - 286 с.

3. Андреева Т.М. Социальная психология. - М.: Аспект-пресс, 1998. - 373 с.

. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. - М.: Просвещение, 1986. - 226 с.

. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. - №4. - 1995. - с. 29 - 36.

. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах (Гл. ред. А.В. Запорожец) Т. 4. Детская психология (Под. ред. Д.Б. Эльконина). - М.: Педагогика, 1984. - 433 с.

. Горбов Ф.Д. Я - второе Я. - М., 2000. - 180 с.

. Драгунова Т.В. Психологические особенности // Сов. Педагогика. - №8. - 1972. - с. 70 - 93.

. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. - М.: Перспектива, 1982. - 263 с.

. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1997. - 180 с.

. Леонтьев А.Н. Очерки психологии детей. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1950. - 345 с.

. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. - 584 с.

. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. - Пермь, 1990. - 321 с.

. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. - 456 с.

. Общая психология / Под. ред. А.В. Петровского - М.: Просвещение, 1996. - 286 с.

. Психология детей и подростков. / Под. ред. Г.Н. Сельдюковской., Г.М. Гельница. - М.: Медицина, 1985. - 386 с.

. Психологический словарь. - М.: Просвещение, 1985. - 315 с.

**18. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.**

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Крм, 1999. - 720 с.

20. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие. - М.: Владос, 1995. - 529 с.

. Спиркин А.Г. Сознание и Самосознание. - М.: Перспектива, 1997. - 218 с.

. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. - М.: ТЦ Сфера. 2002. - 160 с.

. Столин В.В. Самосознание Личности. - М.: Изд-во Москва. Ун-та, 1983 - 288 с.

. Тарасова В.Н. Личностно-ориентированное обучение младших школьников // Начальная школа. - №11. - 2005. с. 39 - 42.

. Л. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности - СПб.: Питер, 2005. - 608 с.

. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М., 1997. - 144 с.