**Введение.**

Детство—период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Эти духовные качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление научиться многому. Но в стране ежегодно выявляется около 100 тыс. детей, нуждающихся в опеке взрослых, которые могли бы заменить их семью. Дети-сироты или дети, лишенные родительского попечительства, попадают в дома ребенка (с рождения до трех лет), а позднее—в детские дома или школы-интернаты. В нашей стране: 422 дома ребенка для 35 тыс. детей; 745 детских домов для 84 тыс. детей; 237 школ-интернатов для 71 тыс. детей.

На начало 1993 года в Российской Федерации учтено 426,2 тыс. детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них под опекой находились 190,4 тыс. детей сирот; 135,8 тыс. были усыновлены. В интернатных учреждениях находилось 100,4 тыс. детей – сирот, из них 32,0 тыс. (т.е. каждый третий ребёнок) воспитывались в школах – интернатах для детей с недостатками умственного и физического развития; 35,5 тыс. в детских домах; 7, 7 тыс. в домах ребёнка; 25 тыс. в школах – интернатах.

Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, почти во всех типах учреждений, где воспитываются сироты и дети, лишенные родительского попечительства, среда обитания, как правило, сиротская, приютская, казарменная. Из 150 обследованных в 1986 г. детских учреждений хорошие и показательные составляют лишь пятую часть(48).

Анализ проблемы сиротства привел к пониманию того, что условия, в которых живут эти дети, тормозят их умственное развитие, искажают развитие личности, и это несмотря на то, что педагогические коллективы вкладывают в них «частичку себя».

С 1987г. в детских домах и школах-интернатах введена должность психолога. Введение этой должности означает признание того факта, что для обеспечения полноценного психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, необходима специальная психологическая помощь. В связи с этим, актуальность избранной нами темы дипломной работы определялась теоретическими и практическими запросами, стоящими перед практическим психологом, работающим в учреждении интернатного типа. Реализация программ воспитания, обучения и формирования личности подрастающего человека в условиях детского дома не мыслима без учёта конституционально-генетических (биологических) и социально-психологических (средовых) факторов в развитии человека, психологического анализа тенденций первоначального проявления тех или иных аномалий личности в онтогенезе.

Раскрытие проблемы становления самосознания, у детей воспитывающихся вне семьи, позволяет эмпирическим путём выявить некоторые психологические особенности развития ребёнка-сироты. А это в свою очередь, способствует разработке комплекса воспитательно-педагогических, психопрофилактических, и психокоррекционных мероприятий, направленных на преодоление деформирующего влияния сиротского образа жизни, и поэтому так нужных на практике.

**ГЛАВА I. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР.**

**# 1.1.Самосознание и его место в психической организации ребёнка**.

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной психологии. Эти исследования сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В работах Б. Г. Ананьева (2), Л. И. Божович (9), Л. С. Выготского (15),А. Н. Леонтьева (43), С. Л. Рубинштейна (65), А.Г. Спиркина (73), В.В. Столина (74),П. Р. Чаматы (78), И. И. Чесноковой (79),Е. В. Шороховой (82) в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих (4,44,50,67,68) . Исследования А. А. Бодалева по социальной перцепции заострили интерес к вопросу связи познания других людей и самопознания (7,10,40). Немало опубликовано и философско-психологических (57,69,81) и собственно философских исследований, в которых проанализированы проблемы, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (30,73). Работы И. С. Кона, в которых были удачно синтезированы философские, обще - и социально-психологические, историко-культурные аспекты, теоретические вопросы и анализ конкретных экспериментальных данных, открыли многие новые грани этой, пожалуй, одной из старейших проблем в психологии (37,38). Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата — достаточно указать лишь на несколько недавно изданных монографий, снабженных обширнейшей библиографией (цит по:74). Понятия «Я» и самосознания являются также одними из центральных в литературе, посвященной теоретическим и практическим аспектам психотерапии и психологического консультирования (74). Тем не менее, А. Н. Леонтьев, характеризовавший проблему самосознания как проблему «высокого жизненного значения, венчающую психологию личности», расценивал ее в целом как нерешенную (43), «ускользающую от научно-психологического анализа» (43).

В чем же, собственно, состоит эта нерешенность, «ускользаемость» проблемы самосознания личности? Чтобы ответить на этот вопрос и тем самым сформулировать как общую проблему, так и более частные цели данного исследования, необходимо вкратце остановиться на тех феноменах, которые создают эмпирическую область исследований, и тех специфических рамках, в которых они изучаются.

**Это вопрос теоретический, но в соответствии с заявленной темой, имеет важное практическое значение, поскольку подтверждает тот факт, что не всё в феномене самосознания измеряемо. Более того, даже те аспекты исследования, что подаются как составляющие самосознания, не всегда являются таковыми. Именно это подталкивает исследователя к использованию наиболее «прозрачных», неформализованных методов в эксперименте.**

Эмпирическое и теоретическое в выделении феноменов самосознания. Психологическая реальность, состоящая в том, что человек способен сознательно воспринимать и относиться к самому себе, существует, конечно, до и независимо от научного исследования. Однако всякая попытка описания, а тем более систематизации явлений, относящихся к области самосознания, неизбежно опирается на явное или скрытое, подразумеваемое решение теоретических вопросов, таких, как проблема соотношения сознания и самосознания, сознаваемого и неосознаваемого, личности и самосознания, процесса и его продукта. Так, например, относится ли факт сознательного восприятия человеком его роста к области его самосознания, или именно к сфере восприятия, или к области сознания, можно решить лишь, если теоретически определены и различены восприятие, сознание и самосознание. Сам факт от этого, конечно, не изменится, но от того, будет ли он включен в ту или иную сферу явлений, в конечном счете, зависят последующие выводы. Но теоретические знания, в том числе в форме различений и определений, сами базируются на эмпирических фактах. Если бы теорию можно было построить до анализа этих эмпирических явлений, то сам этот анализ уже был бы не нужен.

Реальная научная практика разрывает, конечно, этот порочный круг. В этой практике те или иные явления включаются в научный анализ или исключаются из него по мере развития теоретических представлений либо как предмет исследования, либо как доказательство или опровержение научных гипотез.

Специфика самого феномена самосознания делает и проблему самосознания более психологичной по своему содержанию, чем проблема сознания. Но, тем не менее, она так же, как и проблема сознания, является комплексной: здесь «стыкуются» интересы таких наук, как философия, социология, психология, этика. Каждая из них соответственно своей специфике определяет особый подход и ракурс анализа этой проблемы. Комплексность проблемы самосознания вызывает необходимость консолидации различных наук синтеза результатов многоаспектного анализа. Вместе с тем каждое исследование самосознания на теоретическом уровне требует уточнения границ рассмотрения самосознания именно в пределах данного аспекта анализа.

Философский аспект анализа самосознания связан с выявлением его гносеологической сущности, выяснением его соотношения с объективным бытием личности. Осознавая существование мира объектов, того, что находится вне нас, мы отделяем себя от внешнего мира. Там — объект, а здесь — Я. В процессе осознания объекта всегда присутствует скрытая черта — не-Я. Возникает полярное взаимоотношение объекта (не-Я) и субъекта (Я). Принадлежность образов объектов именно моему Я вызывает у человека представление о себе как об особой реальности, противостоящей миру объектов и вместе с тем, отличной от других подобных ему Я.

Выделив свое Я, мы можем смотреть на себя как на нечто самостоятельное по отношению к себе же, т. е. как на объект. Способность к самоотражению своего Я заключает в себе и одно из важнейших оснований объективного исследования самосознания. В том, как личность представляет свое Я, отражается мера ее осознания себя и уровень зрелости личности в целом. Вместе с тем в способности взглянуть на себя, как на нечто иное, и коренятся трудности исследования самосознания, так как «вынесение» личностью себя «вовне» связано с целым рядом субъективных ее особенностей, часто препятствующих созданию объективного представления о своем Я.

Психологический аспект исследования проблемы самосознания, неразрывно связанный с философским аспектом, предполагает раскрытие специфики самосознания как особого процесса человеческой психики, направленного на саморегулирование личностью своих действий в сфере поведения и деятельности на основе самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе (57).

Исследование самосознания в качестве психического процесса не делает его рядоположным с другими психическими процессами — восприятием, мышлением, памятью и другими, хотя оно может существовать только на их основе и проявляться через них. Психологический «механизм» самосознания имеет интегративную природу. В каждый акт самосознания вовлекаются не только отдельные психические процессы в различной их комбинации, но также и вся личность в целом — система ее психологических свойств, особенности мотивации, приобретенный опыт на разных уровнях обобщения, наконец, эмоциональное состояние личности в данный момент. В психической жизни личности, в ее структуре самосознание наряду с сознанием является как бы центральным образующим. Это — необходимое условие целостности и преемственности формирования внутреннего мира личности.

Одним из исходных, методологически важных вопросов при анализе проблемы самосознания является выяснение соотношения сознания и самосознания. По своему происхождению это одно-порядковые явления психики, сущность которых может быть понята лишь на основе теории отражения. Несмотря на специфику проявлений и развития, разделить их можно только в абстракции, поскольку в реальной жизнедеятельности индивида они внутренне едины — в процессах сознания самосознание присутствует в форме осознавания отнесенности акта сознания именно моему Я, а процессы самосознания могут осуществляться только на основе сознания (66 с.334).

Самосознание в более или менее отчетливой форме своего проявления возникает онтогенетически, несколько позже сознания. Этот факт дал основание некоторым исследователям утверждать, что самосознание является высшим уровнем сознания. С таким мнением вряд ли можно согласиться, ибо, несмотря на общность генетической природы, на неразрывную взаимосвязь в процессе становления, сознание и самосознание имеют своеобразные «уровни», линии развития, которые «разводят» эти явления психики.

Говорить об уровневом отношении сознания и самосознания, — значит, вести анализ в рамках категорий «низший—высший», «простой—сложный». Очевидно, что такой метод анализа является исключающим, поскольку оба эти явления психики сами по себе достаточно сложны и каждое из них представляет многоуровневую систему. Процессы сознания в высших своих проявлениях обнаруживают тончайшую приспособительную и регулятивную деятельность, по своей сложности не уступающую актам самосознания.

Однако самосознание не есть самостоятельное явление психики. Оно — то же сознание, только с иной направленностью. Человек не только осознает воздействия объектов реального мира и своими переживаниями выражает отношение к ним, но, выделив себя из этого мира и, противопоставляя себя ему, осознает и себя как личность, свои особенности, своеобразие и определенным образом относится к себе. Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность. В самосознании она выступает и как субъект, и как объект познания.

С точки зрения психологического анализа самосознание представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных «образов» самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование — в представление, а затем в понятие своего собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов. В результате развернутых актов самосознания, которые становятся все более сложными, по мере увеличения числа образов, интегрирующихся в представлении и понятии о самом себе, формируется все более совершенный, глубокий и адекватный, образ собственного Я. **В структурном отношении самосознание представляет собой единство трех сторон—познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой, регулятивной (саморегуляция).**

Проблема возникновения самосознания. Насколько различные феномены выбираются в качестве исходных при анализе самосознания, можно убедиться на примере решения проблемы того, как и когда у ребенка возникает самосознание.

П. Р. Чамата, специально проанализировавший эту проблему, выделил три точки зрения по этому вопросу (78). Анализ показывает, что их даже больше, чем три.

Одна из этих точек зрения, высказанная, в частности, В. М. Бехтеревым, состоит в том, что простейшее самосознание в развитии ребенка предшествует сознанию, т. е. ясным и отчетливым представлениям предметов. Самосознание в его простейшей форме состоит в неясном чувствовании собственного существования (6). Согласно другой точке зрения, которую в отечественной литературе аргументировали, в частности Л. С. Выготский (15) и С. Л. Рубинштейн (65), самосознание ребенка есть этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности, вызванным этим развитием, а также связанными с этими процессами изменениями во взаимоотношениях с окружающими. Речь идет о том этапе в развитии ребенка, когда он овладевает речью и характеризуется попытками самостоятельного действования (2—3 года). П. Р. Чамата, опираясь на идеи И. М. Сеченова (69), А. Галича и Л. Потребни (цит. по:78), противопоставляет первым двум точкам зрения третью — самосознание возникает и развивается одновременно с сознанием. Смысл этой точки зрения, которую ясно сформулировал И. М. Сеченов, сводится к следующему. К ощущениям, вызванным внешними предметами, всегда «примешиваются» ощущения, вызванные собственной активностью организма. Первые — объективны, т. е. отражают внешний мир, вторые — субъективны, они отражают состояние тела—это самоощущения. Ребенок сталкивается с задачей разобщить, диссоциировать эти ощущения, а это, по И. М. Сеченову, и значит осознать их отдельно. Такое осознание оказывается возможным благодаря накоплению опыта активности во внешнем мире. Ребенок находится как бы в естественной экспериментальной ситуации: изменение условий видения, слышания, осязания по-разному влияет на составные части комплексных ощущений, тем самым делается возможной их диссоциация. П. Р. Чамата, развивая дальше эту точку зрения, подчеркивает, что самосознания, как и сознание, возникает не сразу, не с рождения, а, но мере овладения собственным телом, «в процессе превращения обычных действий в произвольные действия» (77). Органы своего тела постепенно осознаются ребенком по мере того, как превращаются в своеобразные «орудия» его деятельности.

Анализ работ, в том числе уже цитированных авторов, показывает, однако, что фактически предполагается более чем три возможных объяснения возникновения самосознания. Эти возможности иногда обозначаются как этапы в развитии самосознания, однако, без достаточных аргументов того, почему эти этапы являются вехами в развитии одного и того же процесса. Другие авторы эти этапы склонны рассматривать как самостоятельные точки отсчета в развитии самосознания.

Так, существует представление, согласно которому зарождение самосознания связано уже с внутриутробным развитием; важнейшую роль в этом играют тактильные контакты подготавливающие чувство ограниченности собственного тела (74). Хотя почти все авторы подчеркивают значение межперсональных отношений для развития самосознания, механизмы влияния взаимоотношения ребенка с взрослым и соответственно форма, в которой зарождается самосознание, и возраст его возникновения мыслятся различно. Авторы, рассматривающие развитие ребенка в психоаналитической традиции, понимают процесс зарождения самосознания как процесс субъективного отделения от матери; дискомфорт, вызванный теми или иными соматическими процессами, уменьшается у ребенка с появлением матери; соответственно ребенок начинает выделять из остального мира мать, а себя отделять от матери (47). По данным зарубежных авторов, при хорошем материнском уходе осознание ребенком своей отделенности от матери возникает к концу первого года жизни (28,47). Согласно последователям Ч. Кули и Дж. Мида, появление самосознания связано у ребенка с появлением у него способности встать на место другого, усвоить иную перспективу в восприятии и оценке собственных свойств (74). Согласно другой точке зрения, скорее происходит обратное: ребенок переносит знания, полученные относительно других, на самого себя—в этом процессе и зарождается или оформляется его самосознание(12). Возникновение самосознания связывается также с выражением в отчетливой форме эмоционального отношения (желаний, чувств) к окружающему. Такой точки зрения придерживался В. Н. Мясищев (56). Многие советские авторы подчеркивали также значение подросткового и юношеского возраста для развития самосознания, которое Э. Шпрангер считал главным новообразованием этого возраста (9,15,43,65,84). Появление сознательного «Я», возникновение рефлексии, сознание своих мотивов, моральные конфликты и нравственная самооценка, интимизация внутренней жизни — вот некоторые феноменальные проявления самосознания в этом возрасте (38). Этот период считается критическим, переломным или даже периодом собственно возникновения самосознания во всей его целостности. «Периодом возникновения сознательного «Я»,—пишет И. С. Кон—как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» (38,с.270).

Итак, возникновение самосознания связывается с тактильными ощущениями, свойственными человеческому зародышу, с досознательным чувством собственного существования, с проходящим с первых недель жизни процессом дифференциации внешних и внутренних ощущений, с субъективным отделением ребенка от матери, наступающим к концу первого года жизни, с осознанием зарождающейся самостоятельности, обусловленной увеличением произвольности движений и возможностью речевого самовыражения, наступающей к двум-трем годам, с возможностью выразить свое эмоциональное отношение к окружающему, с переносом знаний, сформированных относительно другого человека, на себя самого, происходящим по мере развития социальной перцепции, интеллекта и сознания ребенка, с возникновением эмпатической способности к усвоению чужой точки зрения и оценок окружающих и, наконец, с возникающей интимизацией, рефлексией и нравственной самооценкой, возникающей в подростковом возрасте.

Является ли истинной лишь одна какая-то точка зрения, или, может быть, речь идет о происхождении различных психических образований, или, наконец, выделенные формы самосознания и периоды их возникновения отражают этапы в его развитии? С тем, чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим еще раз упомянутые и некоторые другие феномены в контексте тех исследовательских парадигм, в которых они приобретают свою содержательную интерпретацию.

Принципы анализа самосознания в психологии. Изучению развития самосознания ребенка в советской психологии уделяется большое внимание (см.3,4,77,79,83 и др.).

Принцип развития в анализе самосознания состоит в признании положения о непрерывности изменения самосознания на протяжении всей жизни человека. Формирование самосознания в онтогенезе проходит определенные стадии, связанные с возрастными этапами психического и физического развития человека. Каждая стадия в развитии самосознания имеет специфический уровень и свойственное для данного уровня своеобразие возможностей познания себя, способности к самооценке и само регуляции деятельности и поведения.

Онтогенетические уровни самосознания обусловливаются, прежде всего, развитием на данной возрастной стадии других психических функций — памяти, мышления, речи, произвольных действий, чувств и т. д., поскольку все акты самосознания формируются и осуществляются только на основе этих процессов и только через них. Иными словами, онтогенетические уровни самосознания детерминированы степенью развития сознания и психики в целом. Манипулирование ребенка с предметами внешнего мира, расширение сферы его действий и общения, усложнение взаимоотношений с взрослым совершенствует способы взаимосвязи ребенка с окружающим его миром. Именно деятельность самого ребенка, различные формы его активности в предметном освоении мира и общении выступают основными факторами развития у него самопознания вначале в смутных недифференцированных, а затем во все более адекватных, расчлененных формах.

В настоящее время в советской психологии еще нет единого мнения о начальном моменте и критерии появления самосознания в онтогенезе. Согласно точке зрения Б. Г. Ананьева, самосознание возникает в период, когда ребенок начинает выделять себя в качестве субъекта своих действий. Однако границы данного периода весьма неопределенны, поэтому, по мнению Ананьева, окончательное решение этого вопроса на данном этапе исследования проблемы самосознания еще невозможно(4).

Несколько последовательных моментов становления самосознания в онтогенезе намечает С. Л. Рубинштейн (65). Это овладение собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание. Так, ребенок становится самостоятельным субъектом различных действий, выделяет себя из окружения, у него формируются первые представления о своем Я. Среди психологов встречаются мнения (3), что появление самосознания относится к периоду формирования мышления и речи, в результате чего возникает возможность оценивать свои умения в различных видах деятельности. В психологической литературе встречается также предположение, что самосознание появляется только в подростковом возрасте. Однако ярко выраженные особенности самосознания подростка, появление осознанного стремления к самопознанию не дают основания отрывать этот генетический уровень самосознания от всех предшествующих ему уровней. Напротив, он может быть понят и объяснен в своих особенностях лишь на основе более ранних стадий развития самосознания.

Отдельные признаки самосознания на начальных стадиях своего развития, конечно, еще не свидетельствуют о появлении самосознания в форме осознания личностью себя во всей совокупности физических и психологических качеств. Но эти признаки могут характеризовать онтогенетический уровень самосознания, соответствующий определенному возрастному этапу развития человека.

Несовершенные формы самосознания появляются у ребенка уже в первые годы его жизни. Эти формы обусловлены определенной степенью взаимоотношений с внешним миром и соответствующими моментами физического и психического развития. Вначале выделяется физическое Я ребенка, в основе которого лежит отражение им его физических качеств и возможностей, особенностей своего тела.

Плодотворные идеи о формировании физического Я человека были выдвинуты в трудах И. М. Сеченова (69). Он считал, что в основе всех актов самосознания вообще и направленных на осознание своего физического Я в частности лежит рефлекторная деятельность мозга, которая дает возможность создавать многообразные связи между отдельными ощущениями, идущими от наших органов чувств. Синтез ощущений, аккумулированных во внутренних органах чувств и органах чувств, находящихся на поверхности тела,— исходный момент в формировании представлений человека о своем теле. В связи с этим Сеченов подчеркивал тесную генетическую связь процессов предметного сознания и самосознания: «Человек беспрерывно получает впечатления от собственного тела. Одни из них воспринимаются обычными путями (собственный голос — слухом, формы тела — глазом и осязанием), а другие идут, так сказать, изнутри тела и являются в сознании в виде очень неопределенных темных чувствований. Ощущения последнего рода есть спутники процессов, совершающихся по всех главных анатомических системах тела (голод, жажда и пр.) и справедливо называются системными чувствами. У человека не может быть, собственно, никакого предметного ощущения, к которому не примешивалось бы системное чувство в той или другой форме... Первая половина чувствований имеет, как говорится, объективный характер, а вторая — чисто субъективный. Первой соответствуют предметы внешнего мира, второй — чувственные состояния собственного тела, самоощущения»(69,с.502-503). Таким образом, системные чувства, ощущения, идущие от внутренних органов, сопровождают каждое явление предметного сознания. Предметное сознание, создавая образ собственного тела, представления о своих физических состояниях и качествах, связывается с системными чувствами, которые создают своеобразный эмоциональный фон самочувствия, самоощущения.

Два вида ощущений — системные чувства и предметные — находятся у ребенка, вначале в слитном состоянии, их выделение идет через анализ, расчленение первоначально ассоциированных ощущений объективного и субъективного характера, объединенных в целостном акте познания. Процесс отделения самочувствия от явлений предметного сознания также формируется на основе многочисленных сочетаний объективного и субъективного момента в любом психическом процессе.

Детское самочувствие, утверждает Сеченов, дает основу для формирования более сложных форм самосознания. «Из детского самочувствия родится в зрелом возрасте самосознание, дающее человеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, т. е. отделять все свое внутреннее от всего происходящего извне, анализировать его и сопоставлять (сравнивать) с внешним,— словом, изучать акт собственного сознания» (69,с.504).

В связи с усложнением отношений ребенка с миром окружающих его людей и усложнением форм общения с ними происходит выделение духовного Я. При этом происходит восприятие человеком в себе своих представлений, чувств, мыслей, волевых процессов, их мотивов. «Человек начинает умственно отделять себя не только от процессов чувственного восприятия внешнего мира, но и от своих помыслов, хотений, действий. Возникает самоанализ, самооценка, одним словом, сознание себя деятелем, человеком воспринимающим и думающим»(82,с.221). В основе духовного Я заключены единство, целостность внутреннего бытия личности, преемственность отдельных этапов ее духовного развития. Особенности Я на разных этапах онтогенеза человека составляют специфическое содержание самосознания. В его состав входят как устойчивые, инвариантные, так и изменчивые, лабильные компоненты.

Развитие и изменение Я совершается непрерывно вместе с физическим и духовным развитием личности. Я ребенка, Я взрослого человека, Я в старости имеют разные содержательные характеристики. Даже для одного и того же возрастного периода личности Я в зависимости от особенностей переживаний, от эмоционального фона всех состояний личности бывает неодинаковым. Изменчивость и лабильность Я вовсе не означает наличия у личности нескольких Я. Дело в том, что не все в структуре Я одинаково подвержено изменениям, больше всего меняется та его часть, которая не связана с сущностными особенностями личности. Но и последние в свою очередь в течение жизни личности находятся в состоянии постоянного уточнения, углубления, обогащения, вместе с тем они сохраняют известную тождественность, создающую индивидуальность личности, ее неповторимость.

С развитием познавательной способности сознания ребенка, расширением сферы его деятельности самосознание приобретает новые свойства и существенно меняется в подростковом возрасте.

Впервые к исследованию самосознания подростка в советской психологии с новых методологических позиций обратился Л. С. Выготский (14,15,17,23,25). Согласно Выготскому, самосознание — это социальное сознание, перенесенное вовнутрь, а память — та основа, которая сохраняет целостность самосознания, неразрывность и преемственность отдельных его состояний. При анализе самосознания подростка он реализует важнейший методологический принцип психологии — принцип развития. Самосознание подростка Выготский рассматривает, но только как феномен его личности и сознания, а как момент развития личности подростка, обоснованный биологически и социально подготовленный всей предшествующей его историей. В организации нервной системы заложены возможности самосознания, но для того чтобы эти возможности были реализованы, необходимы соответствующие психологические и социальные изменения.

Выготский резко критикует точку зрения, согласно которой человек «познает» свой внутренний мир, отдельные духовные качества путем неожиданного, внезапного их открытия. Он утверждает, что «с естественной необходимостью вся психологическая жизнь подростка перестраивается так, что возникновение самосознания является только продуктом всего предшествующего процесса развития»(23). Образование самосознания — это определенная историческая стадия в развитии личности, неизбежно возникающая из предыдущих стадий. Процесс становления самосознания подростка он рассматривает также стадиально, как поэтапное развитие, где каждая предыдущая ступень подготавливает последующую.

В самом общем виде развитие самосознания подростка выглядит так. Вначале это просто накопление представлений о самом себе. В связи с этим происходит все большое узнавание себя, все более обоснованное и все более связное. Затем, по мере обобщения этих представлений, происходит их интериоризация. Дальнейшая интеграция самосознания подростка приводят его к осознанию себя в единстве всех проявлений, к осознанию своей особенности, оригинальности, наконец, появляется способность суждения в отношении себя и самооценки своей личности.

Процесс становления самосознания Выготский рассматривает в русле своей культурно-исторической концепции и с точки зрения положения об интериоризации внешних действий. Для психологии особенно ценно обоснование им социальной сущности самосознания и плодотворная попытка анализировать его как непрерывный процесс развития.

Выготский много внимания уделял анализу отношений человека с самим co6oй (а не с миром внешних объектов). Рассматривая его представления о самосознании, необходимо отметить, что обычно самосознанием он называл определенный этап в развитии сознания человека, отделяя при этом самосознание как сторону, аспект сознания, для обозначения чего он использовал термины «рефлексия»(23, с.228), «самосознание» (употребляемый здесь в широком смысле), «интроспекция»(23, с.160).

1. Рефлексия. Представляя самосознание аспектом сознания, Выготский подчеркивал значение рефлексивности как конституирующей характеристики сознания, указывая, что последнее возникает лишь с появлением самосознания. При рассмотрении в своих ранних работах механизмов сознания, Выготский сближал сознание и самосознание(25). Обращение к самосознанию как аспекту сознания позволило Выготскому рассмотреть развитие рефлексии в онтогенезе, то есть изучить предпосылки появления в подростковом возрасте самосознания как высшего этапа в развитии сознания.

Такой предпосылкой выступает развитие процессов отделения себя от мира и мира от себя, разделения внешней и внутренней реальности. Выготский показывает, что выделение себя из окружающей действительности является обратной стороной развития процесса осознания внешнего мира(23, с.197).

Важный момент в развитии рефлексии представляет появление вербального отражения собственных процессов и действий, выступающего, по Выготскому, основой для развития самосознания и высших волевых регулирующих механизмов (там же, с.160). Он указывал, что переход к словесной интроспекции повторяет в общих чертах аналогичное развитие восприятия внешнего мира — переход от «бессловесного и, следовательно, несмыслового восприятия» (21, с.219) к восприятию смысловому, словесному, предметному, т. е. обобщенному. Поэтому и переход к словесной интроспекции не означает ничего другого, кроме начинающегося обобщения внутренних форм активности. Заметим, что у Выготского четко прослеживается тенденция к сближению таких моментов, как означивание, осмысление и обобщение, что является (если использовать категориальный аппарат его последователя А. Н. Леонтьева) следствием слияния в предложенной Выготским единице сознания («значении») смысла и собственно значения.

Выготский прослеживает связь между развитием сознания и развитием его средств, находящимся в строгой зависимости от развития мышления (23, с. 66—67). Он связывает известный факт выхода самосознания в подростковом возрасте на качественно новый уровень с развитием мышления в понятиях (там же, с. 65). Поскольку осознанность, по Выготскому, является обратной стороной произвольности (21, с.219—220), то мышление в понятиях выступает в его концепции и как основа развития волевого поведения ребенка (23, с. 168). В то же время становление самосознания является необходимым условием развития понятийного, логического мышления (23, с. 198). То есть здесь мы имеем дело с двумя взаимообусловливающими процессами — развитием понятийного мышления и самосознания (воли). Таким образом, Выготский понимал самосознание как самопознание, связывая его с когнитивным развитием ребенка.

Итак, в подростковом возрасте—на основе складывающегося понятийного мышления — рефлексивные процессы переходят на следующий этап своего развития, который Выготский обозначал термином «самосознание».

2. Самосознание. Выготский выделял самосознание как особый, достаточно поздний этап в развитии сознания и личности (там же, с. 231). Оно понималось им как более высокий психический синтез, проявляющийся в образовании новых связей между различными функциями — третичных высших функций (там же, с. 239). Новизна их обусловлена тем, что в их основе лежит рефлексия, отражение собственных процессов в сознании подростка. Это ведет к перестройке всей структуры сознания человека: его личность начинает участвовать в каждом отдельном акте, опосредовать связи функций между собой (там же). Согласно Выготскому, в то время как психологические системы (включающие внимание, память, мышление и другие функции) строятся на вторичных (по отношению к определяемым конституцией организма) биологических связях, личность (с ее самосознанием, рефлексией, самооценкой) — на особых, третичных связях (там же, с. 241). Существование этих третичных связей проявляется в том функциональном значении, которое отдельные функции имеют в общей структуре личности (например, сновидение в поведении примитивного человека выполняет ту же функцию, которую в нашем поведении выполняет мышление).

Для характеристики соотношения первичных, вторичных и третичных функций Выготский использовал гегелевскую категорию снятия: в третичных связях «становятся снятой категорией, подчиненной инстанцией задатки, характеризующие личность (первичные признаки) и приобретенный опыт (вторичные признаки)» (там же, с. 240).

Выготский подчеркивал социально-историческую обусловленность характера данных третичных связей: «Привычные для нас связи личности, характеризующиеся известным отношением между отдельными функциями и являющиеся новыми психологическими системами, не есть что-то постоянное, извечное... но есть историческое образование, характерное для известной ступени и формы развития» (там же, с. 240).

В решении Выготским вопроса о природе самосознания и его истоках сказалось влияние марксистского учения об общественно-исторической природе человека(27). Поэтому на первый план выдвигалась социальная детерминанта явлений сознания. Выготский пишет, что третичные функции представляют собой «перенесенные в личность психологические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми... Самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь» (23, с. 239). Для объяснения механизмов преобразования внешних отношений во внутренние Выготский использовал представление об интериоризации. Сам он выделял влияние марксизма в идее интериоризации (см., например, (25, с. 146)).

Сходную позицию занимают и такие зарубежные исследователи советской; психологии, как Л. Рахмани (цит. по:27). Однако некоторые с этим не соглашаются. Так, М. Г. Ярошевский пишет, что «гипотез о механизме преобразования внешние отношений между людьми во внутрипсихическую жизнь личности марксистской философией не предлагалось» (27), и что идею интериоризации Выготский перенял у И. М. Сеченова (у которого она развивалась применительно к двигательной активности), а не у Маркса.

Выготский отмечал, что возникновение самосознания означает в то же время переход к новому типу, новому принципу развития — у человека появляется возможность саморазвития (сознательного, осмысленного управления собственным развитием), «самооформления» (23, с. 237).

Выготский останавливался на проблеме структуры самосознания, однако в описании данной структуры мы не встретим идей самого Выготского: он просто пересказывает взгляды на эту проблему А. Буземана, выделявшего шесть направлений развития самосознания, которые и характеризуют структуру самосознания подростка (23, с. 229). Первое из этих направлений Буземан характеризует как накопление знаний о себе и рост их связности и обоснованности, второе — как их «углубление», психологизацию (постепенное вхождение в образ представлений о собственном внутреннем мире) (там же). «Важно, — отмечает Выготский, — что развитие во втором направлении не идет параллельно с нарастанием самосознания в первом направлении»(27, с. 229). Третье направление развития самосознания — линия на его интегрирование (т. е. постепенное осознание себя единым целым), четвертое — развитие осознания собственной индивидуальности, пятое — развитие внутренних моральных критериев при оценке себя, своей личности, которые «заимствуются из объективной культуры, а не обосновываются просто биологически»(23, с. 230). Буземан в рамках пятого направления приводил следующую последовательность: сначала особой значимостью обладают физические качества, за этим следует мораль умений, далее — мораль повиновения, и, наконец, — коллективная мораль. Шестое направление связывалось с развитием индивидуальных особенностей процессов самосознания (там же, с. 230—231).

Выготский ставил проблему зависимости структуры самосознания человека от той социальной среды, к которой он принадлежит. В качестве доказательства существования подобной зависимости он приводил данные исследования Буземана (критикуя при этом его интерпретацию). Выготский приходит к выводу, что связь между социально-культурной средой и самосознанием заключается не во влиянии среды на темпы развития самосознания, а в том, что ею обусловлен сам тип самосознания и характер его развития

( там же, с. 234).

Говоря о влиянии социальной среды, Выготский выделял такой ее фактор, как классовая принадлежность подростка. «В смысле осознания своей личности с социально-классовой стороны, — писал он, — рабочий подросток конечно, раньше, чем буржуазный, приходит к высшим стадиям самосознания. В других отношениях он отстает. Но нельзя говорить вообще об отставании или уходе вперед там, где пути развития образуют совершенно несоизмеримые качественно различные кривые» (там же, с. 237). Рабочий подросток, по Выготскому, в сравнении с буржуазным является подростком «с иной структурой и динамикой самосознания» (там же, с. 235). Далее Выготский приходит к более тонким параметрам анализа, используя в ряде случаев понятие не «класса», а «социальной группы», принадлежностью к которой обусловливаются особенности самосознания подростка (там же, с. 236). Так, Выготский отмечал, «что для подростка, вся жизнь которого протекает в атмосфере материальной нужды, который не обучен никаким умениям, естественно рассматривать самого себя под углом: тело плюс внешние условия... у детей обученных рабочих... высоко нарастает процент самооценки, основанной на умениях» (там же, с. 236).

Разработка Выготским проблемы результатов самосознания связана, в частности, с использованием им идей системности. Как известно, выделение особого класса систем — психологических — и постановка проблемы их специфики впервые были осуществлены в отечественной психологии именно Выготским (цит.по:22).

Системность явилась одним из его главных принципов в исследовании структуры сознания (18,21,22,23,24) . Эти идеи нашли выражение в представлениях Выготского о системной организации сознания, а также о развитии понятий как становления системы отношений их общности.

Развитие Выготским идей системности применительно к проблеме самосознания воплотилось в представлении об осознании человеком своего переживания как трансформации его в некую систему, включающую как данную эмоцию, так и ее осмысление, отношение к ней. Первоначальное переживание содержится в данной системе как бы в снятом виде. В связи с этим эффективное развитие человека Выготский рассматривает как историю создания и развития данных систем. Он отмечает: «Аффект проделывает сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, входя в структуру нового сознания, свойственного каждому возрасту, и являя на каждом новом этапе глубочайшие изменения своей психической природы»(20, с. 297).

Принцип развития, будучи одним из основополагающих для концепции Выготского, в значительной степени обусловил разработку генетического аспекта проблемы самосознания. Разработка Выготским принципа развития (формулировавшимся им, в частности, как принцип историзма) признается многими отечественными и зарубежными исследователями его творчества и сегодня (цит.по: 27).

Возвращаясь к самосознанию как стороне сознания (т.е. полагая рефлексивность конституирующей характеристикой сознания), мы обращаемся к соотносимой с нею черте сознания — его диалогичности, нашедшей отражение в концепции сознания Выготского. Диалогический характер сознания Выготский раскрывал, в частности, при описании природы и происхождения сознания.

З.Диалогичность как характеристика сознания. Размышляя об источниках появления сознания в ходе антропогенеза, Выготский обращался к марксистскому тезису о личности как совокупности общественных отношений, излагая его в психологических терминах(23, с. 224). Данное положение нашло у него конкретизацию в представлениях о развитии высших психических функций (и, в меньшей степени, системы этих функций). На наш взгляд, Выготский полагал, что структура общественных связей и отношений может, выступать источником и моделью структуры и связей сознания (27). Он отмечал: «Отношения между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми; коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности» (23, с. 221).

Рассматривая генез отдельных психических функций высшего порядка, Выготский выделял в них развитии четыре стадии. Первая связана с тем, что другой человек (взрослый) с помощью определенного средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо «натуральной», непроизвольной функции. На второй стадии ребенок сам уже становится субъектом и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом). На третьей стадии ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он—к другим, «соединяя в одном, лице те обе части операции, которые раньше были разделены между ним и окружающими взрослыми», (там же, с. 140).Однако вначале ребенок овладевает чисто внешней операцией, совершающейся с помощью внешнего средства, и лишь на четвертой стадии происходит ее окончательная интериоризация (там же, с. 140). Первая и вторая стадии составляют интерпсихологическую форму существования высших психических функций, третья и четвертая — интрапсихологическую. Выготский подчеркивает, что даже при превращении в психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу — «человек и наедине с собой сохраняет функции общения» (16).

Говоря о возможности использования категории общения при описании Выготским генеза высших психических функций, следует отметить, что в содержание данного понятия входят указания на непосредственный, нецеленаправленный, симметричный характер общения, на лежащие в его основе субъект-субъектные отношения. Рассматривая вторую и третью стадии данного генеза, мы сталкиваемся с представлением Выготского об общении (с другим, а затем — с собой) как социальном действии, т. е. о действии, целью которого для одного человека является определенное изменение поведения другого, а затем и самого себя. Подобное социальное действие роднит с деятельностью их целенаправленность, продуктивность, орудийный характер, полагание объекта (сначала — другого человека, затем — самого себя). Такого рода отношения являются по форме своей реализации, несомненно, деятельностью (что должно учитываться при разработке проблемы соотношения деятельностного подхода и культурно-исторической концепции, и более узкого вопроса о том, является ли Выготский «деятельностным» или «недеятельностным» психологом).

Именно эти отношения, будучи интериоризированными, обусловливают субъект-субъектную сторону процессов самосознания (о чем Выготский говорил уже в своих ранних работах (19, с. 52)). Более того, субъект-объектные отношения лежат в основе всех высших психических функций, ибо только полагание себя в качестве объекта, применение к себе всех тех средств, которые были использованы для управления поведением другого, позволяют овладеть собственными функциями и поведением(22).

Однако межличностные отношения, в которых происходит становление высших психических функций ребенка, являются, на наш взгляд, деятельностью лишь по форме своей реализации, по содержанию же они могут рассматриваться как общение. В данном случае под словом «содержание» мы подразумеваем, поле выделяемых Выготским конечных — культурно-исторических — детерминант психического (именно в этом смысле понимал термин «общение» А. Н. Леонтьев, отмечавший, что в концепции Выготского человек представлен как общающееся существо - цит. по:27).

Активная роль и взрослого, и ребенка в процессе усвоения последним общественно-исторического опыта человечества подчеркивалась Выготским при изучении им процессов развития значений, (это развитие представало как продукт активного отношения ребенка к действительности, активная роль взрослого заключается в определении направления этого развития через конечный результат). Эта идея воплотилась и в представлениях Выготского о зоне ближайшего развития. Ребенок и взрослый рассматриваются как субъекты взаимодействия, а сам процесс этого взаимодействия—как субъект-субъектное общение, сотрудничество. Все это подтверждает вывод о том, что содержание категории общения у Выготского охватывает и область субъект-субъектных отношений. Вспомним о той роли, которую играло понятие «общения» у Выготского в раскрытии сущностных характеристик сознания. Выделяя значение в качестве единицы анализа смыслового строения сознания и рассматривая его при этом единством общения и обобщения, Выготский вводит общение в число не только детерминант сознания, но и более непосредственных конституирующих его факторов, процессов. Он говорил о роли общения и слова как его средства для сознания: «Слово относится к сознанию как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания»(21, с. 361).

Можно сказать, что диалогичность рассматривалась Выготским в плане онтогенеза (в частности, применительно к проблеме развития значений), а не актуалгенеза. Поэтому идеи о контекстуальной обусловленности значения слова не развивались им применительно к ситуации диалога; точнее, существование другого (или других) как определяющих контекст целостной ситуации постулировалось Выготским, не превращаясь в проблему, — его исследовательский интерес был направлен на индивидуальную мотивационно-смысловую сферу. Этому была посвящена знаменитая седьмая глава «Мышления и речи» — «Мысль и слово», в которой Выготский анализировал внутренние механизмы формирования значения слова и, прежде всего, отношения значения и смысла. Выготский продемонстрировал, что за словом стоит не только мысль (она не последняя инстанция в этом процессе), а цель и мотив высказывания, «аффективная и волевая тенденция»(21, с. 357). Данное направление исследования осталось у Выготского незавершенным, однако, сама проблема обусловленности значения слова аффективно-мотивационным контекстом была им поставлена.

Хотя применительно к проблематике мышления и речи исследование данного контекста ограничивалось у Выготского рамками отдельного индивида, роль, участие другого, других, общества в формировании смыслов рассматривались им в ходе изучения проблем психологии искусства. Д. Б. Эльконин в своем анализе «Психологии искусства» указывал, что общий замысел Выготского в этой области состоял в том, чтобы показать «как рождаются аффективно-смысловые образования, весь мир отдельного человека при встрече с аффективно-смысловыми образованиями, уже существующими объективно в мире искусства» (24, с. 475—478).

Таким образом, у Выготского в достаточно избирательной и отрывочной форме присутствует идея о диалогичности — важной характеристике сознания. Она получила выражение в представлениях Выготского о рождении индивидуальных смыслов в общении с искусством, о мотивационно-смысловой основе каждого высказывания, а также о сотрудничестве взрослого и ребенка, о том, что можно назвать субъект-субъектной стороной их взаимодействия. В пользу нашего предположения о характеристике Выготским диалогичного по своей природе сознания говорит и то, что он в своей «Конкретной психологии человека» называл его Homo duplex (17).

Реализуемый Л. С. Выготским подход к разработке самосознания подростка нашел свое развитие и продолжение в работах советских психологов (см. 8,43,65,79,80 и др.). В комплексе исследований по проблеме самосознания наибольшее число работ связано именно с изучением самосознания подростка, что, по-видимому, обусловлено заметными качественными изменениями самосознания подростка и качественно новыми свойствами его объективного исследования.

Но этим периодом процесс развития самосознания не завершается, он продолжается на протяжении всей жизни человека, приобретая новую возрастную специфику. Следует отметить, что сфера самосознания взрослой личности на разных этапах ее развития пока еще остается в отечественной психологии мало изученной, хотя уже есть достаточное количество исследований, требующих обобщения и выделения узловых генетических моментов. В зарубежной литературе этому вопросу уделяется большее внимание. Известны, например, работы западногерманских психологов о самосознании личности в пожилом и старческом возрасте (52 и др.).

Методологический принцип развития применительно к анализу самосознания, признание положения о непрерывном изменении самосознания на основе взаимоотношений человека с окружающей его социальной средой позволяют исследовать самосознание как развернутый во времени процесс. Это дает возможность проследить закономерности самосознания не только как структурно сформированного явления психики, но и исследовать закономерности развития, которые дают объяснение уже готовым, зрелым формам и актам процесса самосознания.

Необходимым методологическим принципом анализа самосознания в психологии является принцип личностного подхода. Суть этого подхода «заключается в понимании личности как воедино связанной совокупности внутренних условий, которые и являются структурой её свойств и качеств, через которые преломляются все внешние воздействия»(79). А любой психический процесс, состояние или свойство, сама деятельность человека, в которой эти психические явления обнаруживаются, могут быть поняты только в связи с их личностной обусловленностью.

В применении к самосознанию это значит, что многообразные его акты выступают как органически включенные в личность и составляют одно из образующих ее условий. Кроме того, самосознание каждой личности, обладая общими закономерностями функционирования, индивидуально и отражает особенности её психического развития.

Психологическое исследование самосознания неразрывно переплетается с изучением становления личности как реального самосознающего субъекта. Процесс развития самосознания включен в генезис самой личности. «Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее, самосознание не имеет, поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, в нем отражающегося, а включается в этот процесс развития личности, как реального субъекта, в качество его момента, стороны, компонента»(65,с.677). Самосознание развивается по мере того, как ребенок становится личностью, сознательно выделяющей себя из мира других людей. Выделение себя из окружающей среды предполагает дальнейшую избирательную связь с ней. Всякая личность определенным для нее образом относится к окружающему, сознательно устанавливает свои отношения к нему.

В общей структуре личности самосознание выступает как сложное интегративное свойство ее психической деятельности, центральное ее «образующее». С одной стороны, оно как бы фиксирует итог психического развития личности на определенных этапах, прежде всего для нее самой; с другой — в качестве внутреннего регулятора поведения самосознание влияет на дальнейшее развитие личности, являясь одним из необходимых внутренних условий непрерывного развития личности, устанавливающим равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами ее поведения.

С. Л. Рубинштейн писал о важной роли самосознания в психической жизни личности и о том видном месте, которое должно занимать изучение самосознания в целостном исследовании личности: «Если нельзя свести личность к ее самосознанию, к «я», то нельзя отрывать одно от другого. Поэтому последний завершающий вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, это вопрос о ее самосознании, о личности как «я», которое в качестве субъекта присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца. Проблема психологического изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности — ее способностей, темперамента и характера; она завершается раскрытием самосознания личности» (65,с.676-677).

Самосознание вплетено в психическую жизнь личности, оно неразрывно со всеми другими психическими процессами (познавательными, аффективными, волевыми). На самосознание в значительной степени распространяется следующее принципиально важное положение, характеризующее основной способ взаимосвязи сознания и «обычных» психических процессов типа ощущений, восприятий и т. д. «Когда речь идет о сознании как высшей форме отражения действительности, имеется в виду, что в реальном процессе осознания внешнего мира над ощущениями, восприятиями, представлением и мышлением не надстраивается какой-то добавочный этаж, который, опираясь на все нижележащее, представляет собой нечто от них отличное, вне них существующее. В действительности в процессе общественно-исторического развития человека эти формы отражения получают новое качество. Сознание — это не нечто над ощущением и мышлением стоящее, а через них осуществляемое, более высокое, осмысленное отражение внешнего мира» (81,с.249).

Аналогичным образом и самосознание может быть понято лишь в реальной живой взаимосвязи со всеми психическими процессами (ощущениями, мышлением, чувствами и т. д.), психическими состояниями и свойствами. В этом случае любой психический процесс на довольно высоком уровне развития может вступить в непосредственную связь с процессами самосознания. Например, когда человек решает какую-либо мыслительную задачу или проблему, он в процессе своей познавательной деятельности все глубже познает и осознает не только условия, требование и решение этой проблемы, но и свое отношение к ней, многие из мотивов своей деятельности, уровень своих способностей, хотя бы некоторые «ходы» своей мысли и т. д. То же самое можно сказать о соотношении самосознания и восприятия в процессе эстетической деятельности и во многих других случаях.

Во всем этом обнаруживается важнейшая закономерность всякого процесса осознания, отмеченная Рубинштейном: «Осознанное и неосознанное отличаются не тем, что в одном случае все исчерпывающе осознается, а в другом ничего не осознано. Различие осознанного и неосознанного предполагает учет того, что в каждом данном случае осознается» (66,с.280)

Обычно в первую очередь осознаются цели, а также некоторые мотивы и ближайшие последствия тех или иных действий, поступков и т. д. Иначе говоря, в любом психическом явлении человека всегда есть что-то осознанное и всегда что-то остается неосознанным. Этому принципу подчиняется и самосознание. Например, особенно большие трудности встречаются на пути осознания именно тех своих побуждений того пли иного поступка, которые противоречат основным, наиболее прочным установкам и чувствам. Здесь важную роль играет весьма сложное соотношение между самосознанием и аффективностью.

Неразрывная и многообразная взаимосвязь самосознания со всеми другими психическими явлениями (обнаруживающаяся, прежде всего в том, что самосознание реально выступает всегда как бы «через» все эти психические явления, процессы и т. д.) конкретно выражает важнейшее исходное положение о природе самосознания: самосознание есть всегда сознание самого себя как сознательного субъекта, человека, реального индивида, а вовсе не сознание своего сознания. Так отчетливо проявляется интегральный, личностный характер самосознания, одного из необходимых условий целостности всей психической деятельности человека.

**# 1. 2.Особенности развития самосознания в онтогенезе.**

Самосознание — сложный психический процесс, который проявляется, прежде всего, в восприятии человеком многочисленных «образов» самого себя в различных ситуациях деятельности и общения. Эти «образы» первоначально возникают на основе осознания данным человеком оценок его другими людьми, далее на основе соотнесения оценок других и своих собственных. Иными словами, они — всегда результат социального взаимодействия индивида и его окружения. Первичные, богатые чувственным содержанием образы самого себя интегрируются в единое целостное образование — в представление, а затем и в понятие собственного Я как субъекта, отличного от других. В движении от единичных, ситуативных образов самого себя к выявлению в себе существенного и неповторимого осуществляется процесс самопознания.

Но самосознание не сводится только к самопознанию. Процесс самопознания необходимо сопряжен с переживаниями, в которых отражено собственное отношение личности к познаваемому в себе. Как в сфере самопознания, так и в переживаниях различных эмоциональных состояний, связанных с отношенном к себе, обнаруживается та же самая интегративная тенденция развития — из многих переживаний различных эмоциональных состояний, чувств личности относительно самой себя в разные возрастные периоды развития складывается более или менее обобщенное эмоционально-ценностное отношение к себе. Обобщенные результаты дознания себя и эмоционально- ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в систему регуляции поведения в форме саморегулирования.

**В реальной жизнедеятельности личности самосознание всегда представляет собой единство самопознания эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения. Однако в каждом из проявлений самосознания в данный момент доминирует какой-либо из выделенных его компонентов.**

Каждая из «составляющих» самосознания имеет свою онтогенетическую линию развития, свои возрастные динамические особенности. Следует отметить, что понимание

динамичности самосознания нельзя ограничивать лишь онтогенетическим аспектом рассмотрения. Динамичность самосознания остается и на уровне относительной его сформированности. «Сдвиги» в самосознании происходят постоянно. Под влиянием особых условий (например, экстремальных ситуаций, порождающих яркие и неожиданные эмоции) может резко измениться и перестроиться до этого момента устойчивое знание себя, отношение к себе и возможность на их основе регулировать свое поведение.

Принцип развития применительно к проблеме самосознания конкретизируется в необходимости признания положения о непрерывном характере развития самосознания на протяжении всей жизни человека. Развитие самосознания осуществляется одновременно с развитием психической деятельности в целом, с процессом становления личности, ее индивидуальности.

Формирование самосознания в онтогенезе проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития человека. Условно в развитии самосознания можно выделить следующие основные онтогенетические стадии (основанием для предполагаемого разделения могут служить так называемые «кризисные точки» в развитии личности): от рождения до 1 года; от 1 года до 3-х лет; от 3 до 7 лет; от 7 до 12 лет; от 12 до 14 лет; от 14 до 18 лет. В зависимости от индивидуальных особенностей психического развития эти возрастные этапы могут сдвигаться (80,с.319).

Последним указанным периодом процесс развития самосознания не завершается, он продолжается и дальше, приобретая новую возрастную специфику. Возможно, и далее могут быть выявлены узловые «кризисные» моменты в развитии самосознания. Однако данный вопрос — предмет дальнейших исследований.

Стадиальность развития самосознания, переход от одного онтогенетического этапа к другому, не означает механической смены и последовательности стадий. Каждая стадия самосознания детерминирована не только соответствующим уровнем развития психики и личности в целом, но и результатами развития предыдущих, менее сложных стадий самосознания. Иными словами, между всеми стадиями самосознания всегда сохраняется глубокая внутренняя преемственность. Непрерывный характер развития, стадиальность, преемственность отдельных онтогенетических этапов позволяют рассматривать онтогенез самосознания как постепенно развертывающийся во времени психический процесс, характеризующийся все более усложняющимися формами самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и само регуляции. Вместе с тенденцией к интегративности всех сфер самосознания в процессе онтогенеза наблюдается и другая, не менее важная тенденция их дифференциации. Если на первоначальных стадиях развития ребенка все три сферы самосознания выступают в более или менее слитной, нерасчленённой форме, то и дальнейшем каждая из сфер самосознания приобретает все более четкие собственные особенности функционирования и развития, определяющие возможности относительной их самостоятельности. Например, у подростка самопознание может стать особой областью его психической деятельности, а стремление подчинять свои поступки тем или иным идеальным целям будет определять процесс самовоспитания, связанный с регулятивной деятельностью самосознания.

Рассмотрим особенности некоторых, наиболее существенных для развития личности стадий самосознания. Развитие самосознания начинается на самых ранних этапах онтогенеза в процессе выделения ребенком себя из мира предметов и других людей. Вначале он не отличает себя от других. Не может он отличить и свои движения, производимые им, от тех, которые принадлежат ему же, но совершает их взрослый в процессе ухода за ребенком. Первые игры ребенка, сначала с частями своего тела (ручками, ножками), а затем и с предметами внешнего мира свидетельствуют о первичной дифференциации активной и пассивной его роли в двигательной деятельности. В процессе двигательной активности, в манипулировании с предметами и в ходе взаимоотношений со взрослым постепенно осознается физическое Я ребенка, отдельные органы чувств и части тела. Перцептивный и

двигательный опыт дает возможность осознать ребенку свои сенсорные и моторные возможности, через синтез отдельных представлений у него возникает первичный образ собственного тела, выражающийся в способности владения частями тела и выполнения произвольных движений. Вместе с тем происходит и выделение ребенком себя из пространства, в котором он находится.

Наряду с отграничением тела от окружающего пространства совершается и отграничение его от мира неодушевленных предметов. Когда вещи вызывают стремление

к контакту с ними или к захвату их, они приобретают «изолирующую их оболочку» (12,с.125). Действуя с предметами и обнаруживая изменения во внешнем мире в результате этих действий, ребенок познает не только предмет, с которым он манипулирует, но и самого себя: осознавая свои действия с предметами, он осознает также и то, что он — причина этих действий.

Существенное условие для развития самосознания — появление у ребенка способности самостоятельного передвижения в пространстве. Этот факт дает начало новым формам взаимоотношения со взрослым, что открывает новые пути и источники познания собственных возможностей, расширяет границы познания себя и качестве самостоятельного субъекта.

Особое значение в дальнейшем развитии самосознания имеет возникновение и развитие речи, которая включает ребенка на качественно новом уровне в сферу взаимоотношений его со взрослым и другими детьми. На основе мнестической функции речи он запоминает эпизоды, события из своей жизни, постепенно кумулирует познавательный и аффективный опыт относительно самого себя, а развитие более сложных форм мышления позволяет представить этот опыт с той или иной степенью обобщенности.

Дальнейшее развитие детского самосознания связано с выделением побуждений к выполняемым действиям, с регулированием их во времени. Побуждения выражаются в основном в желаниях ребенка. «Осознание желания, отнесение его к самому себе, осознание действия как способа осуществления этого желания связано с формулированием ребенком цели своего поступка, со способностью сохранить эту цель и практически реализовать её. Осознание же своих действий, целей своей деятельности и мотивов своего поведения означает начало формирования духовного «Я» ребенка» (81,с. 268). И хотя самые первые формы мотивации действий ребенка еще несовершенны — мотивы ребенка на ранних уровнях онтогенеза еще неустойчивы, подвержены импульсивным влияниям, именно с осознания побуждений своих действий начинается выделение духовного Я малыша.

Третий год жизни - период интенсивного психического развития. Если ранее ребенок не мыслил себя отдельно от привычных условий, испытывал чувство слитности с окружающим, называл себя по имени, говорил о себе в третьем лице, то к 3-летнему возрасту «это слияние ребенка с окружающий неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка к целому ряду конфликтов. Прежде всего, это противопоставление самого себя окружающим, часто совершенно негативное. В результате этого ребенок невольно оскорбляет окружающих людей только потому, что хочет испытать собственную независимость, ощутить собственное существование. В этих случаях единственной формой самоутверждения является сама победа. Побежденный более сильной волей другого лица или необходимостью, ребенок болезненно переживает умаление своего существа» (11, с. 181).

Проявление негативизма и настаивания на своем в этот период можно рассматривать как своеобразные «упражнения» ребенка в познании своих возможностей, их пределов.

Это период, когда в психическом мире личности складываются нравственные системы и комплексы, которые в дальнейшем могут перейти в стойкие особенности личности. На этом этапе решающее значение приобретает характер взаимоотношений ребенка со взрослым. Поскольку у ребенка еще нет адекватного знания себя и самоотношения, он стихийно принимает отношение к себе близкого взрослого (мать, отец и др.). Таким образом, истоком первоначальной самооценки его личности становится «на веру» принятое отношение взрослого. Например, неадекватно высокая самооценка может быть вызвана постоянным, нередко безосновательным захваливанием ребенка, и, напротив, подчеркивание отрицательных моментов в поведении и действиях ребенка (зачастую ложных), неверие в его силы и возможности, может привести к формированию негативного отношения к себе, к сковыванию активности и нежеланию стремиться к лучшему. «...Отношение к себе как к неисправимому или особо гениальному есть сложившийся своеобразный стереотип отношения человека к другим и к себе и, как все стереотипы, является прямым продуктом, прямым следствием той системы общения и деятельности, которые составляют образ жизни ребенка... Именно в образе жизни ребенка и, в частности, в типе его общения с окружающими людьми лежат основные и определяющие причины детского поведения, детского характера, детских наклонностей» (49, с. 492).

Развитие самосознания после 3 лет идет в направлении все большего самоутверждения личности ребенка, происходит дальнейшее накопление его познавательного, аффективного и волевого опыта, что выражается в возрастании адекватности самооценки.

В период от 7 до 12 лет процесс развития самосознания совершается плавно, без заметных скачков и кризисов. В это время накапливаются психические резервы, которые подведут самосознание к важнейшей его генетической форме в подростковом возрасте.

Самосознание подростка отличается существенными, ярко выраженными изменениями. Это обстоятельство нередко порождает мнение, что самосознание впервые появляется у подростка. В действительности, оно является очередной, хотя к исключительно значимой в психическом развитии личности, стадией самосознания, формирующейся лишь на основе накопленного в предыдущие периоды познавательного, эмоционального, регулятивного опыта самосознания, ставшего потенциальным резервом его дальнейшего развития. Подростковый возраст — это второй критический период (после кризиса 3-х лет) в психическом развитии ребенка, существенный для генезиса самосознания. Мы специально не останавливаемся на стадиях с кризисами 1 года и 7 лет как менее важных для генезиса самосознания. Для этих периодов основное — познание ребенком своего внешнего бытия, дальнейшее освоение своих взаимоотношений с вещным и социальным миром, развитие самосознания в это время осуществляется плавно, без резко выраженных скачков.

К 12 годам внимание ребенка вновь начинает обращаться к собственной личности. Однако новый кризис развивается, как это тонко подметил в одной из своих работ Валлон (12), в направлении как бы обратном раннему. Он также начинается с противопоставления, но направленного не столько на самих людей, сколько на связанные с ними привычки, отношения и проявления их в более широком контексте нравственных норм и позиций. Если трехлетний ребенок стремится подражать взрослому, то подросток, напротив, хочет отличаться от него, противопоставить себя ему, быть самостоятельным. Если у трехлетнего ребенка самостоятельность утверждается в сфере осуществления каких-либо практических действие то у подростков стремление к самостоятельности выражается в появлении осознавания своей причастности к взрослым, хотя нередко подобное осознавание противоречит фактическим возможностям подростка.

Основными причинами, влияющими на появление новообразований в самосознании подростка, являются, прежде всего, социальные условия его жизни, выдвигающие новые требования к поведению и деятельности в учении, в системе отношений со взрослыми и т.д. Через эти условия преломляются то биологические (половое созревание, нейрогуморальные изменения) и психологические (усложнение форм абстрактно-логического мышления, дифференциация и утончение эмоциональной сферы, расширение сферы волевой активности и т. д.) изменения, без которых трудно понять особенности самосознания подростка во всей его сложности и противоречивости.

На предыдущих стадиях развитие самосознания осуществляется стихийно, детерминируется в основном внешними объективными факторами, преимущественно без включения самого субъекта в этот процесс. На данной онтогенетической стадии наряду с сохранением стихийной линии развития самосознания, появляется еще одна, не менее существенная линия, которая предполагает активную работу самого субъекта в его становлении. Впервые в развитии личности отдельные проявления самосознания — самонаблюдение, самопознание, самоотношение, саморегулирование деятельности и поведения становятся необходимыми потребностями личности. Они в свою очередь стимулируются стремлением к самовоспитанию, к целенаправленному изменению себя в связи с осознанием каких-либо собственных психологических несоответствий с внешними требованиями, идеалами, нравственными образцами. Острая актуализация потребности в процессах самосознания происходит под влиянием сильных эмоциональных переживаний, жизненных коллизий, связанных с осознанием нежелательного отношения к себе со стороны окружающих, особенно для него значимых.

В противоположность теориям о внезапности появления интереса к себе, об «озарении» самосознания у подростка отечественная психология исходит из положения о том, что интерес подростка к своему внутреннему миру, размышления о себе, о своих взаимоотношениях с другими, о месте в коллективе возникает на основе интереса его к другим людям и, прежде всего к сверстникам. Развитие же интереса к другому в свою очередь обусловливается новыми формами общения подростков между собой. Оно строится на взаимоинтересных занятиях, совместных обсуждениях. Устанавливаются более глубокие личные взаимоотношения, связанные с разнообразными чувствами (симпатии, дружбы, зарождающейся любви и др.). Наблюдая поведение сверстника и анализируя отдельные его поступки, подросток пытается разобраться в психологических особенностях личности другого. Интерес к своему сверстнику в процессе общения с ним, размышление о его психологических свойствах заставляет подростка присмотреться и к себе, проанализировать свое поведение, сравнить себя с ним. В постепенном процессе познания собственных качеств у подростка сохраняется та же последовательность, что и при познании качеств другою, т. е. вначале выделяются внешние, физические характеристики, затем качества, связанные с выполнением каких-либо видов деятельности и, наконец, личностные качества, более скрытые особенности внутреннего мира.

Результаты самонаблюдения и самоанализа, к которым подросток обращается достаточно часто, фиксируются в его самооценке. Развитие самооценки подростка сложный и противоречивый процесс. Подросток выделяет для себя «эталон взрослости», через который он воспринимает и оценивает себя, но который, однако, не всегда соответствует действительным возможностям подростка. В результате самооценка подростка часто колеблется, она неустойчива и в основном неадекватна. Подросток либо недооценивает, либо, напротив, переоценивает себя; уровень его притязаний часто не соответствует уровню фактических достижений. Поведение, регулируемое подобной самооценкой, может привести к конфликту с окружающими.

Процесс формирования самооценки протекает на фоне высокой эмоциональности и связан с разнообразными переживаниями. По мере накопления и интеграции познавательного и аффективного опыта в отношении себя в ходе учебной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками самооценка подростка теснее соотносится с социальными ценностями, с требованиями ближайшего коллектива, связывается с устремлениями и будущее, становится более расчленённой, глубже учитывающей результаты самопознания и все более адекватной.

Самооценка подростка на всех уровнях своего развития включается во внутреннюю регуляцию поведения, деятельности, общения. Но психологические условия общения оказывают обратное воздействие на уровень его саморегуляции. М. И. Боришевский (10), исследуя моральную саморегуляцию поведения подростков, наблюдал, что у подростка с устойчивой и адекватной самооценкой, находящегося в условиях, способствующих удовлетворению его потребности в самоутверждении, моральная саморегуляция поведения проявляется на достаточно высоком уровне, происходит её дальнейшее развитие, усложнение. Если же подросток с такой же самооценкой оказывается в условиях общения, где он постоянно сталкивается с недооценкой его возможностей, ограничением самостоятельности, ущемлением достоинства и регламентацией действии, саморегуляция нарушается. У подростка может снизиться уровень уверенности в себе, уменьшается инициативность поведения, он превращается в исполнителя власти другого или восстает против любого авторитета. Подросток с заниженной самооценкой, недостаточным уровнем ее устойчивости в такой ситуации оказывается в наиболее неблагоприятных условиях. Саморегулирование становится узкоситуативным, снижаются его возможности.

Развитие регулирующей, активно-волевой сферы самосознания для подростка имеет особое значение, поскольку эта сфера непосредственно участвует в процессе его самовоспитания. Это последнее проявляется как последовательное активное подчинение всех его действий и поступков определенной цели, как стремление изменить, совершенствовать себя в соответствии со своими идеалами.

По мере развития всех сфер самосознания, формирования навыков и умения работы над собой уменьшается разрыв между стремлением подростка совершенствовать себя и реализацией этого стремления в деятельности, поведении и общении. И тогда самовоспитание из эпизодического самоизменения становится постоянным свойством личности, ее потребностью. Положительные результаты самовоспитания стимулируют его в дальнейшем.

Подростковый этап генезиса самосознания для развития личности особенно значителен, поскольку именно на данной стадии оно поднимается на качественно новую ступень, знаменующую начало его зрелости. Иным становится взаимоотношение генезиса самосознания и общего психического развития личности. Теперь самосознание не просто отражает особенности формирования личности, но и само значительно влияет на весь процесс дальнейшего ее становления. Поэтому подростковая стадия самосознания будет определять не только пути последующего его развития, но и в большей степени психическое развитие личности в целом.

Таким образом, при переходе от одной стадии к другой совершается последовательное усложнение, расширение сферы деятельности и повышение роли самосознания в процессе общего психического развития личности. Как уже отмечалось, между отдельными стадиями самосознания существует внутренняя преемственность — это значит, что каждая высшая стадия развития не просто отрицает предыдущую, а содержит наряду с изменчивыми преходящими компонентами аккумулированные на предыдущих стадиях стабильные, инвариантные компоненты, как в способах функционирования самосознания, так и в их содержании, т. е., на каждой онтогенетической стадии самосознание обнаруживает специфическую для нее диалектику изменчивого и устойчивого. Выработка и степень выраженности устойчивого компонента в познавательной, аффективной и регулятивной сферах самосознания характеризует уровень развития самосознания, его зрелость.

Как уже говорилось, самосознание—это единство трех сфер психической деятельности, которые нераздельны как в процессе функционирования, так и в онтогенетическом развитии. В онтогенетическом контексте каждая из сфер самосознания — это единство общего и конкретного. Общие особенности онтогенеза самосознания — опосредствованный и непрерывный характер развития, интегративная тенденция, развернутость во времени, стадиальность, преемственность стадий, диалектика изменчивого и устойчивого в способах осуществления процессов самосознания и его содержании — относятся к каждой сфере самосознания. В то же время эти общие особенности генезиса самосознания имеют своеобразное выражение в онтогенетических линиях самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования.

Рассмотрим в общем, виде основные линии развития каждой из этих трех сфер самосознания. Прежде всего, остановимся на самопознании как начальном звене и основе существования самосознания. Через самопознание человек приходит к определенному званию о самом себе как субъекте, отличном от других. Это знание входит в содержание самосознания как его стержень, сердцевина. С самого начала познание себя - процесс отраженный, производный по отношению к предметному познанию и познанию других людей. Человек познает себя теми же путями, что и объективный мир, так как у него нет другого механизма изучения себя. Познание себя проходит те же стадии, что и осознание объективного мира — от элементарных самоощущений, вначале чисто органических, к самовосприятиям, самопредставлениям и, наконец, понятиям о себе. На начальных стадиях осознается лишь чисто внешняя, видимая сторона собственных действий и поступков. На более высоких уровнях в сферу самопознания вовлекается система самых разнообразных мотивационных компонентов, регулирующих поведение и деятельность.

Самопознание, как и другие сферы самосознания в онтогенетическом развитии,— процесс, развернутый во времени. Очень условно в генезисе самопознания можно выделить два основных уровня: первый из них специфичен для ранних онтогенетических этапов развития человека примерно до подросткового возраста, он отличается еще небольшой степенью интеграции; представления о себе здесь как бы «вписаны» в конкретную ситуацию, они богаты непосредственным, чувственным содержанием. Несмотря на формирование некоторых, относительно устойчивых сторон представления о своем Я, еще не существует целостного, обобщенного, сущностного понимания себя, связанного с наличием понятия о себе.

На первом уровне самопознание осуществляется через различные формы соотнесения себя с другими людьми с опорой преимущественно на внешние моменты. Наблюдая за поведением людей в ряде сходных ситуаций, индивид вырабатывает представление, а впоследствии понятие о некотором психологическом качестве, свойстве, Далее осуществляется перенос этого качества на себя, этого психологического качества, в результате чего обнаруживается степень присутствия этого психологического качества, его выраженность, формы проявления, уровень развития и т. д. Сфера переносимых на себя психологических особенностей другого постепенно расширяется — от отдельных качеств проявляющихся в частных поведенческих актах, до более устойчивой и обобщенной системы сущностных свойств, характеризующей линию поведения человека в целом. Совершается и обратный процесс — проекция своих качеств на другого и подстановка себя на его место.

В реальном процессе самопознания обычно переплетаются моменты постепенного накопления данных о себе в результате сравнения, соотнесения с другими и моменты резких сдвигов, неожиданных для себя «озарений», когда те качества собственной личности, о которых индивид лишь догадывался, приобретают свойство несомненности, настоящего понимания.

Основными приёмами, способами познания себя на первом уровне самопознания являются самовосприятие и простейшие формы самоанализа, которые не исчезают и на более поздних стадиях развития самосознания, являясь для них исходным моментом, чувственной основой.

Для второго уровня самопознания специфично то, что соотнесение знаний о себе происходит не в рамках «Я и другой человек», а в рамках «Я и Я» и предполагает оперирование в какой-то степени сформированными знаниями о себе. Ведущим способом изучения собственного внутреннего мира становятся более сложные формы самоанализа частности анализ мотивов собственного поведения. Выделенные мотивы оцениваются человеком с точки зрения понимания требований общества к нему и собственных требований к себе. В результате соотнесения форм поведения с определенной мотивацией, анализа их и оценки происходит осознание себя как субъекта, которому принадлежат выделенные и проанализированные свойства и состояния; свое Я начинает осознаваться как целостное образование, как единство внешнего и внутреннего бытия.

В системе взаимодействий с природным и социальным миром человеку приходится выступать в разных качествах, в разных ролях, быть субъектом самых разнообразных деятельностей. Из каждого конкретного взаимодействия он «выносит» образ своего Я в многосторонности, сложности и противоречивости его проявлений. В процессе самоанализа, расчленения отдельных конкретных образов своего Я на составляющие их образования, внешние и внутренние психологические особенности происходит как бы внутреннее обсуждение с самим собой своей личности, ее ценности. Каждый раз в результате самоанализа образ своего Я включается в новые связи и выступает в новых качествах. Так возникает обобщенный образ своего Я, который как бы сплавляется из многих единичных конкретных образов Я и содержит устойчивый, неизменные существенные черты и представления о своей сущности, общественной ценности. Обобщенный образ своего Я выражается в соответствующем понятии о себе, которое, однако, не есть нечто раз и навсегда определенное, застывшее. Ему присуще постоянное внутреннее движение. Его зрелость, адекватность проверяется и корригируется практикой. Понятие о себе, о своей ценности и истинной сущности в значительной степени влияет на весь строй психики, мировосприятие в целом, обусловливает основную линию поведения человека даже в трудных жизненных условиях.

Если развитие мыслительных процессов в онтогенезе внутренне обусловливает развитие самопознания, то и генезис эмоционально-ценностного отношения к себе, прежде всего, зависят от развития эмоциональной сферы ребенка, от его эмоционального опыта в целом. Первые эмоции ребенка ситуативны, неглубоки. Одна их модальность быстро сменяется на противоположную. Ребенок не запоминает своих эмоций, не соотносит всегда четко с причиной, их вызвавшей, не полностью осознает свой эмоциональный опыт. По мере расширения эмоциональной сферы ребенка, более адекватного соотнесения отдельных эмоций с предметом переживаний, а также между собой осуществляется эмоциональная интеграция с ее более устойчивыми формами проявления. На основе развития эмоциональной сферы психической деятельности у ребенка формируется и эмоционально-ценностное отношение к своей личности.

Интеграции эмоционально-ценностных отношений к себе предшествует первоначальная дифференциация эмоций, совершающаяся, по наблюдениям А. А. Люблинской, уже после первого года жизни. Ребенок все больше испытывает радость от осознания своих возможностей, от доступного ему преобразования окружающего, и эта радость выступает как «подкрепление» выполняемых действий. Поэтому ребенок и в следующий раз решается на те же или еще более сложные действия (49, с. 492). Из отдельных эмоциональных реакций возникают уже более сложные эмоциональные образования, такие, например, как чувство гордость удовлетворения собой, радость успеха. В дальнейшем эта радость от собственных успехов достигает нее большей степени осознанности и тонкости. Отдельные эмоциональные реакции ребенка, будучи вначале ситуативными, временными, неустойчивыми, становится устойчивым эмоциональным отношением к себе. Этот факт подтверждается рядом экспериментальных исследований отечественных психологов.

К 6—7 годам, по мнению Л.С. Выготского, обобщение ребенком собственных переживаний достигает высокой степени, что дает возможность выступить им и качестве регуляции собственного поведения во взаимоотношениях с другими людьми.

Особой интенсивности, разнообразия и глубины эмоциональная сфера достигает в подростковом периоде. С этим обстоятельством связан и новый уровень развития эмоционально-ценностного отношения подростка к себе. Разнообразные его чувства, связанные с переживанием того, что он «открывает» в себе, приобретают существенно новое значение в его психической деятельности — они становятся способом выявления, уточнения, осознания интересов, особым регулятором отношения к людям. Переживания, связанные с осознаванием своих особенностей, своей ценности, места в коллективе, с осознанием отношений других людей, являются активным внутренним фактором процесса интеграции эмоционально-ценностного отношения к себе и формирования самосознания в целом.

Дальнейший процесс развития эмоционально-ценностного отношения к себе идет в направлении, с одной стороны, обобщения более или менее однородных, близких по своей модальности и содержанию переживаний в сложные чувства, с другой стороны, дифференциации на новом, более высоком уровне чувств с различным смысловым значением. Многообразные чувства, эмоциональные состояния, пережитые в разное время, в разных ситуациях жизни в связи с размышлением о себе, пониманием себя и т.д., составляют эмоциональный «фонд» самосознания, который, включаясь на любом уровне в процесс самопознания и саморегулирования, в большей степени направляет их, придавая им индивидуальный, личностный характер и сам постоянно уточняется.

Результаты интегративной работы в сфере самопознания, с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностного самоотношения — с другой, объединяются в особое образование самосознания личности— в ее самооценку. Выше отмечалось, что ребенок начинает себя оценивать посредством оценок других людей, преимущественно взрослых, но постепенно с переходом на все более высокие генетические уровни психического развития у него складывается более или менее адекватная и устойчивая собственная оценка себя. Процесс становления самооценки не имеет какого-то предела, ибо личность постоянно развивается и, следовательно, меняются и ее представления, понятия о себе, эмоционально-ценностное отношение к себе. В результате преобразуется содержание, способы выработки самооценки и мера ее участия в регуляции поведения личности.

Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама личность. Оно охватывает мир ее морально-нравственных ценностей, отношений, возможностей. Единая целостная самооценка личности формируется на основе самооценки отдельных сторон её психического мира. Каждый из компонентов самооценки, отражающий степень знания личностью соответствующих ее особенностей и отношения к ним, имеет свою линию развития, в связи с этим весь процесс выработки общей самооценки противоречив и неравномерен. Самооценка различных компонентов в личности может находиться на разных уровнях устойчивости, адекватности, зрелости. Формы взаимодействия самооценок — единство, согласованность, взаимодополнение, конфликтные отношения — предшествуют процессу выработки единой самооценки, сопровождают его и выражаются в постоянных, иногда мучительных и безуспешных поисках личности самой себя, в непрерывном внимании к своему внутреннему миру с целью понять степень своей ценности в обществе, найти и определить своё место в системе сложнейших социальных, профессиональных, семейных и просто личностных связей и отношений.

По своему внутреннему составу самооценка сложна не только потому, что она многоаспектна и включает различные содержания, но и потому, что эти содержания могут

быть различных уровней осознанности. Наличие уровней осознанности отдельных компонентов самооценки, а также и самооценки личности в целом связано с тем, что результаты самопознания и самоотношения, на основе которых вырабатывается самооценка, сами могут находиться на разных уровнях осознанности, т. е. знание себя и эмоционально-ценностное отношение к себе выступает не с одинаковой степенью яркости и отчетливости. Они могут существовать и на уровне неосознаваемых мыслей и чувств, в форме интуиции — смутного, не нашедшего адекватного выражения осознания, в виде некоторого предчувствия. Иногда преобладание экспрессивного момента в составе самооценки делает ее лишенной внутренней логики, аргументации, последовательности, соотнесенности с действительными особенностями личности.

В процессе становления единой самооценки личности ведущая роль принадлежит ее рациональному компоненту. Именно на основе самоанализа происходит как бы «проявление» недостаточно ясных компонентов самооценки и их «введение» из сферы неосознаваемого в сферу сознательного. Самооценка формируется при более или менее активном участии самой личности и несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира, не совпадая подчас в некоторых своих элементах, а иногда и полностью с объективной оценкой данной личности. Ее адекватность, истинность, логичность и последовательность устанавливаются на основе реальных проявлений личности в деятельности, поведении. Нравственным критерием самооценки служит общественная ценность осознаваемых качеств личности. Большее или меньшее совпадение прогрессивных общественных ценностей с личностно-значимыми ценностями характеризует личность как нравственно зрелую, общественно ценную.

**Самооценка на каждом конкретном этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, с другой стороны, является важнейшим внутренним условием их развития.**

Возникая и формируясь и собственной практической деятельности личности, ее общении с другими, знание себя и эмоционально-ценностное отношение уже с самого начала включаются в регуляцию поведения. Специфика саморегулирования поведения связана, прежде всего, с включением в него воли, своеобразного «энергетического двигателя», благодаря которому оно облекается в конкретное, живое действие и может иметь видимую форму выражения.

Поэтому развитие саморегулирования необходимо связано с общим развитием волевой сферы личности, так же как самопознание — с развитием мыслительной деятельности, а эмоционально-ценностное отношение к себе — с развитием всей эмоциональной сферы.

В данном контексте особенно подчеркнем роль самооценки как механизма саморегулирования поведения личности. В этом процессе ей принадлежит особая роль. Выступая «стержнем» всего процесса саморегулирования поведения на всех этапах его осуществления, она включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегулирования, выбор средств его осуществления, и, наконец, значительно влияет на интеграцию достигнутого эффекта поведения.

На разных генетических стадиях развития саморегулирования коэффициент участия самооценки в этом процессе неодинаков. Проведенные отечественными психологами экспериментальные исследования возрастных особенностей ориентации детей на самооценку, дали основание заключить, что «с возрастом влияние самооценки начинает преобладать над влиянием внешних оценок» (67, с. 107).

Особенно заметный сдвиг в ориентации на самооценку происходит в подростковом возрасте. Однако ориентация на оценку сохраняется во всех возрастах, имея стойкую индивидуальную выраженность.

Регулирование поведения в учебной деятельности у старшеклассников все более определяется их собственными требованиями к себе в связи с самооценкой. На данном этапе возрастного развития мыслительные процессы достигают высокой степени совершенства и создаются условия для более сложных и обобщенных форм самосознания, результаты которого в свою очередь являются предпосылкой для дальнейшего развития саморегулирования поведения и процессов усвоения в учебной деятельности,

Исследования особенностей самооценки учащихся старших классов показали, что более высокий уровень интеллектуального развития старшеклассника и связанное с ним умение объективно и адекватно оценивать свои достижения влияет на усложнение внутреннего взаимоотношения оценки и самооценки. Теперь они находятся в напряженном состоянии своеобразной конкуренции. Информацию о результатах своей учебной деятельности и поведения старшеклассники получают от учителей, которые на протяжении определенного периода оценивают знания, а также личность учащегося, составляя общие оценочные суждения. На первый взгляд кажется, что сам учащийся в оценочной деятельности не участвует. Однако это впечатление ложно, поскольку уровень самосознания старшеклассников вполне позволяет им самим оценить и степень своей учебной подготовки, и поведение в коллективе. А. И. Липкина и Л. Н. Рыбак отмечают, что самооценочная работа старшеклассников остается от учителя скрытой, осуществляется по-своему и имеет свои критерии, нередко отличные от критериев учителя (45).

Итак, уже с самых первых моментов своего возникновения самооценка существует в структуре регуляции поведения. Человек далеко не всегда осознает ее присутствие, но именно на ней основано соизмерение, сопоставление себя и своих возможностей с теми требованиями и задачами, которые выдвигают перед индивидом те или иные ситуации социального взаимодействия. Именно самооценка дает специфическую направленность всему процессу саморегулирования поведения. Результат процесса саморегулирования прямо соотнесен с адекватностью, устойчивостью и глубиной самооценки. Только высокий уровень развития этих свойств и их интеграция осуществляют и соответствующий уровень саморегулировании, его адекватность.

**Самосознание в онтогенетическом плане можно рассматривать как постепенно развертывающийся во времени интегративный психический процесс, в основе которого находится все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способности регулировать свое поведение и деятельность. Сфера самосознания непрерывно расширяется благодаря осмыслению прошлого и планированию будущего.** «Непрерывное становление самосознания отражает напряженное движение личности вперед»(80,с.335).

Феномены субъективного уподобления и дифференциации. Связь возникновения и развития самосознания человека с его вхождением в человеческую культуру, в общение и деятельность людей служила и служит отправной точкой для развития конкретных представлений о самосознании у многих ученых самых различных методологических и философских ориентаций, как отечественных, так и зарубежных. Смысл этих общих представлений сводится к тому, что ребенок становится полноправным представителем человеческой общности, только овладев в той или иной мере человеческой культурой — ценностями, нормами, способами действования и общения, эталонами и способами оценивания и самооценивания. Это овладение (присвоение, усвоение, интериоризация, интроекция, социализация) касается также и способов и форм самосознания. Культура первоначально не выступает для ребенка абстрактно, она проявляется для него в конкретном общении, в живой совместной деятельности, в виде образцов поведения других людей, их стремлений и ценностей, их отношений между собой и к ребенку, их действий; она существует также в фильмах, книгах, других формах культуры. Приобщаясь к конкретным людям в конкретных отношениях и уподобляясь им, ребенок в то же время приобщается к культуре вообще. Однако разные люди несут в себе разные взгляды, ценности, способы жизни, поэтому, приобщаясь к одним, он одновременно и дифференцируется от других людей.

Эти идеи (хотя и не только они) лежали в основе развитой Л. С. Выготским культурно-исторической теории развития человека, при этом рассматривался, прежде всего, вопрос, о том, как с помощью культурных средств (знака) ребенок овладевает своим поведением и своими психическими процессами (14). Эти же представления, так или иначе, использовались А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Б. Г. Ананьевым; В. Н. Мясищевым (см. 43,65,4,56) и многими другими советскими психологами. Свое отражение эти представления получили и о большинстве влиятельных на Западе концепций: во фрейдизме (развитие супер-эго и роль отношений в семье), бихевиоризме (оперантное обусловливание), интеракционизме (усвоение и интеграция точек зрения других людей).

Принятие точки зрения другого на себя. Говоря об этом феномене, часто смешивают две различные способности. Во-первых, приобретение субъектом способности в буквальном смысле представлять (видеть) себя, точнее, свою внешность так, как видят его другие. Во-вторых, способность оценивать себя по образцам, меркам других людей.

Научное обсуждение этих феноменов имеет несколько традиций. Одна из этих традиций связана с именами Ч. Кули, У. Джемса и в особенности Дж. Мида, автора теории символического интеракционизма (29). Мид отталкивается как раз от той идеи, что с самого своего рождения, а иногда и до него, человек становится объектом отношений другого человека, прежде всего родителей. Отношение к ребенку предшествует его самоотношению, сознание его другими предшествует его самосознанию. Мид предположил, что самосознание человека — это преобразованная и перенесенная во внутрь точка зрения других по поводу субъекта. Преобразованная точка прения других выступает как «генерализованный другой», воплощение усвоенных человеком социальных норм. Переход социальных норм вовнутрь, согласно Миду, происходит в процессе непосредственного общения и в рамках совместной деятельности с другими людьми. В процессе этого общения ребенок усваивает значимые для него точки зрения других людей (родителей, учителей, братьев, сестер) и, присваивая их, формирует свое самосознание. Таким образом, самосознание человека выступает как присвоенное им сознание его другими.

Известно, что ребенок ни сразу узнает себя в зеркале, и момент такого узнавания часто интерпретируется как свидетельство зарождения самосознания. Узнать себя в зеркале — это, значит, выработать в себе способность отождествлять свою внешность, видимую другими, с самим собой, т. е. такое узнавание так или иначе предполагает усвоение иной точки зрения, внешней по отношению к субъекту (опять виртуальная точка зрения), Эта способность у взрослого человека становится автоматической. Об этом свидетельствует, в частности, эксперимент, в котором испытуемым предлагалось поместить на лоб изображение букв Е. Хотя и никаких инструкций о том, как располагать букву на лбу, не давалось, испытуемые располагали ее так, чтобы мыслимый наблюдатель, стоящий к ним лицом, мог бы ее правильно прочесть (29).

Формирование самосознания и детско-родительские отношения.Еще один смысл феномена принятия точки зрения другого, как уже говорилось, относится уже не к прямому усвоению точки зрения, а к возникновению способности оценить себя, сформировать отношение к себе, опираясь на отношение других людей. Этот тезис предполагает анализ того, что именно в содержании, структуре и функциях самосознания усваивается ребенком и как он это делает.

Существует обширная литература, «посвященная этим вопросам, при этом многие исследования проводились независимо от идей, высказанных Мидом и в несколько ином контексте, в частности в контексте анализа влияния родительского поведения на поведение и формирование личности ребенка. Так, уже в 1899 г. Оппенгейм (цит. по:13) отмечал, что избыточная любовь и чрезмерное внимание могут привести к патологическому самонаблюдению и ипохондрии у ребенка. Отечественные педагоги и медики, такие, как И. М. Балинский, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, формулировали сходные выводы. А. Адлер указывал, что сверхразрешающее, сверхзаботливое и сверхизнеживающее поведение родителей имеет непосредственное отношение к возникновению неврозов у детей (47). Идеи о влиянии родительского поведения и установок на поведение и развитие ребенка можно найти и в еще более ранних работах. Так, в изданном в Санкт-Петербурге руководстве «О надзирателях при воспитании» можно найти многое из того, что позднее было подвергнуто специальному анализу (58). В «Материнской сверхпротекции» Д. Леви на основе клинического анализа случаев показывает, что материнское сверхопекающее поведение результирует в низкую толерантность к фрустрации и связанные с этим аномалии чувств и эмоций (53). В педагогике А. С. Макаренко был одним из тех, кто попытался систематизировать представления о родительских позициях, он называл их «родительским авторитетом». Он выделил несколько типов ложного родительского авторитета: авторитет подавления, расстояния, педантизма, резонерства, подкупа. Истинными являются авторитеты любви, доброты, уважения (цит.по: 74).

Одна из наиболее ранних систематических классификаций родительских установок (позиций), отражающая также влияние родительской позиции на развитие ребенка, предложена в 1937 г. О. Коннер, приведена ниже.

Типология родительских позиций

Таблица I.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тип позиции | Характерные словесные выражения | Способ поведения с ребёнком | Влияние на развитие ребёнка |
| Приятие и  Любовь | «Ребенок—центр моих интересов» | Нежность, занятия с ребенком | Чувство безопасности, нормальное развитие личности |
| Явное отвержение | «Ненавижу этого ребёнка, не буду о нём тревожиться» | Невнимательность,  жестокость, избежание контактов | Агрессивность, преступность и эмоциональная недоразвитость личности |
| Излишняя требовательность | «Не хочу ребёнка такого, какой он есть» | Критика, отсутствие похвал,  Придирчивость | Фрустрация, неуверенность в себе |
| Чрезмерная опека | «Все сделаю для ребёнка, посвящу ему себя | Чрезмерные поблажки или ограничения свободы | Инфантилизм, особенно в социальных отношениях,  неспособность к самостоятельности |

В современной отечественной литературе влияние поведения родителей и их отношения к детям на формирование личности ребенка и его поведение исследовалось в основном применительно к проблеме происхождения и развития неврозов у детей (33,71). Зарубежные исследования родительских позиций (установок) и родительского поведения интенсифицировались в 60-х и 70-ых годах благодаря как расширению клинических наблюдений, так и в связи с появлением математических методов, в частности факторного анализа, позволяющих систематизировать родительское поведение. С помощью факторного анализа исследовались сообщения матерей о своем поведении, оценки поведения родителей экспертами, сообщения детей о поведении родителей (34). В результате такие формы родительского поведения, как «позитивная оценка ребенка», «эмоциональная вовлеченность», «навязчивость», «использование страха как средства контроля», «игнорирование» и другие, оказалось возможным выразить в виде «круговой модели» в декартовой системе координате осями: «любовь—враждебность» и «автономия — контроль». Сходные модели были построены на основе клинических наблюдений. Позднее была построена «сферическая» модель, основанная на выделении уже трех измерений. К этим измерениям относится «принятие—отвержение», предполагающее на позитивном полюсе принятие ребенка и целом, принятие его индивидуальности, позитивную вовлеченность родителей в заботы ребенка, центрацию на ребенке, а на негативном — враждебное отвержение ребенка. Второе измерение — «психологический контроль» — характеризуется контролем через вызывание в ребенке чувства вины, контролем через вызывание тревоги и «враждебным контролем». Третье измерение—«слабый контроль - жесткий контроль» — относится к «дисциплинарному» аспекту взаимоотношений детей и родителей и характеризуется противопоставлением слабой дисциплины и автономии контролю. Каждое конкретное поведение родителей интерпретируется как на основе близости с тем или иным поведением в рамках общего фактора, так и соседством на сферической поверхности с третьим видом поведения. Так, например, смысл контроля с помощью выхода из взаимоотношений проясняется как с помощью того факта, что на сферической поверхности он лежит между враждебным контролем и враждебным отталкиванием, так и с помощью того, что это поведение располагается на участке сферы, близком к «отвержению».

Л. Беньямин сделала следующий шаг в анализе проблемы влияния поведения и отношений родителей на поведение ребенка. Разработанная ею и хорошо экспериментально обоснованная модель взаимоотношений в диаде «родитель — ребенок» позволяет не только характеризовать поведение родителей и поведение ребенка, но и учитывать тип их взаимоотношений (цит.по: 74). Согласно этой модели связь между поведением родителей и поведением ребенка не однозначна: ребенок может реагировать на одно и то же поведение родителей, по крайней мере, двумя способами. Так, он может отвечать на родительское поведение «дополнительно», т. е. инициативой на предоставление самостоятельности, бегством на преследование, но он может отвечать на родительское поведение и «защитно»—например, в ответ на отвержение ребенок может пытаться вести себя с родителями так, как будто те любят его и внимательны к нему, и тем самым как бы приглашать родителей изменить их поведение по отношению к нему. Наконец, следуя логике этой модели, можно предполагать, что ребенок, вырастая, начинает вести себя по отношению к другим людям так же, как родители вели себя по отношению к нему. В исследовании Беньямин специально рассматривается также вопрос о соотношении самосознания ребенка (как формы саморегуляции) и отношения родителей к ребенку: эта связь раскрывается как интроекция (перенесение вовнутрь) родительского отношения и способов управления поведением ребенка. Так, например, пристыживание ребенка превращается в самосознании в тенденцию к самообвинению, доминирование родителей в отношениях с ним преобразуется в тенденцию быть «хозяином самого себя», жестокое саморуководство.

Возвращаясь к двум сформулированным выше вопросам: что и как возникает в самосознании ребенка благодаря его общению с окружающими, можно наметить ряд основных положений, проявляющихся в конкретных феноменах самосознания.

По «материалу» того, что усваивается и затем используется в самосознании ребенка и конституирует его, можно выделить: 1) ценности, параметры оценок и самооценок, нормы, по которым ребенок начинает оценивать сам себя, в том числе стандарты выполнения тех или иных действий, и моральные нормы; 2) образ самого себя, как обладающего теми или иными способностями и качествами, чертами; 3) отношение к ребенку и конкретную оценку ребенка родителями, как эмоциональную, так и интеллектуальную, которая затем определяет самооценку ребенка, 4) чужую самооценку (прежде всего, речь, идет о самооценке родителей), которая может быть усвоена; 5) способ регуляции поведения ребенка родителями и другими взрослыми, который становится способом саморегуляции.

По способу, т. е. по тому, как происходит «интериоризация» самосознания ребенка, можно выделить: 1) прямое или косвенное (через поведение); 2) опосредованную детерминацию самоотношения ребенка путем формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий, формирования уровня притязаний; 3) контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля: 4) косвенное управление формированием самосознания путем вовлечения ребенка в такое повеление, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить его образ самого себя; 5) увлечение ребенка и такое взаимодействие со взрослыми и в такие более широкие социальные отношения, в которых происходит усвоение реально действующих правил поведения, моральных норм; 6) идентификацию ребенка со значимыми для него другими.

Прямое или косвенное внушение. Как уже отмечалось, образ и отношение к ребенку, сложившиеся у родителей, предшествуют развитию собственного образа «Я» и отношения к себе у ребенка. Свой образ и отношение родители транслируют ребенку либо в прямой словесной форме, либо в косвенной форме — в форме: такого поведения с ним, которое предполагает определенные черты и качества ребенка. Они делают это либо сознательно, с воспитательными целями, либо неосознанно. Параметры того, что именно в образе ребенка, является объектом внушения, зависят от многих факторов: от принятых в обществе социокультурных эталонов, образцов, норм, от «имплицитной теории личности»

ребенка, имеющейся у родителей, от их намерений и планов в его адрес, от их собственных мотивов я потребностей. Анализ жалоб и проблем, показывает, что важнейшими чертами, выделяемыми родителями в ребенке и одновременно являющимися объектом их внушающего воздействия, являются: 1) волевые качества ребенка, его способность к самоорганизации и целеустремленности, 2) дисциплинированность, которая в родительской интерпретации часто превращается в послушание, подвластность ребенка родительскому авторитету, 3) моральные качества—доброта, правдивость, 4) интересы, прежде всего интерес к учебе, 5) способности—«ум», память. Образ и самооценка, внушаемые ребенку, могут быть как положительными (ребенку внушается, что он ответствен, добр, умен, способен), так и отрицательными (груб, неумен, неспособен). О неблагоприятном влиянии последних внушений на развитие самосознания

ребенка писал в свое время А. И. Герцен, комментируя высказывание Ж. П. Рихтера: «Названия — страшная вещь. Ж. П. Рихтер говорит с чрезвычайной верностью: если дитя солжет, испугайте его дурным действием, скажите, что он солгал, но не говорите, что он лгун. Вы разрушаете его нравственное доверие к себе, определяя его как лгуна» (26). С этим высказыванием А. И. Герцена перекликаются клинические исследования взаимоотношений в неблагополучных семьях. Р. Лэйнг, анализируя отношение родителей и детей в таких семьях, ввел понятие «мистификация»—внушение родителями детям того, в чем они нуждаются, кем являются, во что верят (74). Одна из форм мистификации—приписывание, которое, в свою очередь, подразделяется на приписывание ребенку «слабости» (например, болезненности, неспособности самому искать выход в трудных ситуациях) и «плохости» (низости, аморальности). Другая форма мистификации — инвалидация — принудительное обесценивание точек зрения ребенка, его планов, намерений, интересов.

Конечно, негативные высказывания родителей о своих детях, по крайней мере, частично, могут иметь под собой реальную «почву» в поведении или чертах характера ребенка, однако транслированные в его самосознание в виде «называния вещей своими именами», родительских «приговоров» эти родительские мнения и оценки начинают определять самосознание ребенка изнутри. Ребенок либо соглашается с этим мнением (сознательно или неосознанно), либо начинает против него борьбу.

Косвенные внушения родителей касаются, прежде всего, самооценки или, более широко, отношения к себе у ребенка. Родительское поведение, рассмотренное в этом аспекте, квалифицируется в рамках оси «принятие—отвержение» (52). Принимающее, т. е. внимательное, любовное, уважительное, поведение родителей с ребенком результирует в самоприятие ребенка, отвергающее (неприязненное, пренебрегающее, неуважительное) поведение приводит к неприятию им самого себя, переживанию своей малоценности и ненужности. Ч. Харрис рассматривает этот процесс как формирование установок, характерных не только отношением к себе, но и одновременно отношением к другому. Соответственно условия воспитания (как и собственная активность ребенка) приводят к формированию в его самосознании одной из четырех установок; я хорош (I am О. К.) — ты хорош (You are О. K), я хорош—ты плох (You are not О. К.), я плох— ты плох, я плох — ты хорош (53). В этой классификации присутствует верная мысль о том, что уже изначальное формирование самоотношения предполагает диалогизм—отношение к другому и строение самоотношения не может быть понято без этого отношения к другому.

Явные, вербальные, внушающие воздействия могут противоречить косвенным воздействиям. Так, родитель может утверждать, что ребенок ему дорог, и он его ценит, но своим поведением демонстрировать обратное. В таком случае возникает ситуация, названная «двойной связью», имеющая негативные следствия для позитивного самосознания ребенка.

Представители школы Пало Альто, подробно описавшие феномены «двойной связи», предполагают, что общение ребенка с матерью в детстве, если оно построено по принципу «двойной связи», способствует возникновению психических нарушений вплоть до шизофренических расстройств.

Формирование стандартов и уровня притязаний. Родители и другие взрослые могут воздействовать на формирование «Я-образа» и самоуважения ребенка, не только транслируя ему свой собственный образ ребенка и его отношение к нему, но и «вооружая» ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит

стремиться, образцами и идеалами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать. Если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то, достигая цели, реализуя планы, удовлетворяя стандартам, ребенок или подросток, так же как впоследствии и взрослый, повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ», если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т. е. если и то и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения.

Идея связи результатов собственной деятельности, образцов или критериев, по которым оценивается этот результат, и самоотношения субъекта нашла свое выражение в известной «формуле» У. Джемса, согласно которой самоуважение прямо пропорционально успеху и обратно пропорционально притязаниям, т. е. планируемым успехам, которых индивид намеревался достичь (29). Дальнейшая разработка этой проблемы связана с именем К. Левина и его последователей (Т. Дембо, Ф. Хоппе, Р. Сирс, С. Эскалопа, Л. Фестингер). В рамках левиновского подхода это проблема того, какими факторами управляется выбор цели и ее достижение в конкретной ситуации. Уже ранние исследования показали, что большое, значение имеют предполагаемая вероятность достижения, стремление к успеху и стремление избежать неудачи (42). В то же время отмечалось, что целевая структура индивида, обладающая сложным уровневым строением (включающим «цель мечты», «цель намерения», «цель, которую можно достичь в данной ситуации», «цель, которую можно достичь при неблагоприятных обстоятельствах»), зависит от прошлого опыта, ценностей, характеризующих как культуру в целом, так и конкретную личность. Ф. Робайе, различив уровень притязаний и уровень ожиданий, уже непосредственно связал становление целевой структуры индивида с семейной атмосферой. По Робайе, уровень ожиданий, определяемый как цель, на достижение которой направлен индивид, и зависящий от веры индивида в свои способности и в себя, может находиться в различном отношении к уровню притязаний, отражающему идеальные представления индивида о самом себе. При оптимальных отношениях в семье и к ребенку уровень ожиданий высокий, а уровень притязаний— умеренный, гиперопека приводит к понижению уровня ожиданий, гиперконтроль и недостаток принятия приводят к компенсаторному завышению обоих уровней, фрустрация потребностей ребенка способствует формированию низкого уровня ожиданий и высокого уровня притязании (цит. по:74) Различие и соотношение «Я-реального» (каким индивид видит себя в настоящий момент) и «Я-идеального» (каким индивид хотел бы себя видеть), которому много внимания уделил К. Роджерс, отражают то же явление кристаллизации в сознании и самосознании стандартов и ориентиров, и отношении, к которым индивид определяет себя. Если понятия уровня ожиданий и уровня притязаний отражают целевую структуру индивида, за которой стоят определенные представления о себе, то понятия идеального и реального «Я» относятся уже к самим этим представлениям, выраженным в личностных чертах. Аналогом этих представлений применительно к потребностно-мотивационной сфере является понятие мотива достижения. Последний, в определении Мюррея, включает в себя «желание или тенденцию к достижению высокого стандарта» ( цит.по: 74).

Практика семейной психотерапии дает множество примеров того, как родители формируют уровень ожиданий и уровень притязаний, идеальное «Я» и мотивацию достижения. Так, уже наблюдая за игрой родителей с детьми (имеются в виду игры, в которых есть выигрыш и проигрыш и какая-то объективная мера сопоставления результатов, например игра в «теннис» с помощью телевизионной приставки), можно выделить родителей, которые непременно побеждают, показывая этим детям, сколь малого они могут добиться и к чему они в принципе должны стремиться. Среди родителей более старших детей можно выделить таких, которые редко поощряют детей за их школьные успехи, считая их малой толикой того, чего в принципе должен достичь ребенок. Они ориентируют детей на непременное первенство: в классе, школе, на районной олимпиаде. Нередко за этим стоят и более глобальные родительские планы и мечты в отношении ребенка—желание, чтобы ребенок стал известным артистом, музыкантом, спортсменом, ученым. Хельм Стерлин назвал таких родителей «делегирующими». Не реализовав в жизни какие-то планы, такие родители делегируют детей на выполнение «миссии». Отметим, однако, что негативное влияние «делегирования» кроется не в самом по себе снабжении ребенка планами, критериями и идеалами. Влияние родителей на установление уровня притязаний и ожиданий, их ориентирование ребенка на высокие стандарты качества, соревнование, вклад родителей и

«идеальное Я» ребенка также сами по себе—закономерные процессы, с помощью которых осуществляется связь и преемственность поколений. В этом же направлении оказывают свое влияние и общественные воспитательные институты — детский сад, школа, позднее—вуз. «Патогенными» эти влияния оказываются лишь в том случае, если соответствующие требования, стандарты и планы не соответствуют возможностям ребенка и не учитывают его собственных интересов и склонностей, обрекая его тем самым на неуспех, потерю самоуважения и «путаницу» в самоопределении.

Контроль и самоконтроль. Контроль как фактор, влияющий на развитие самосознания, предполагает наличие стандартов, ожиданий, планов, норм, идеалов. Однако контроль имеет и свое собственное «измерение», так как подразумевает способ, с помощью которого происходит управление конкретным действием, поступком, поведением. Мы уже ссылались на работы, в которых была выделены две оси родительского поведения, имеющие отношение к контролю. Одна из них отражает традиционный дисциплинарный аспект родительского поведения. В рамках этой оси любое конкретное поведение родителей занимает место между двумя крайними точками: от предоставления полной автономии до абсолютного подчинения воле родителей, требования неукоснительного соблюдения норм и правил. Другое измерение касается того, как родители добиваются контроля: происходит ли это путем поддержания постоянного страха перед наказанием или путем вызывания чувства стыда или вины. В других работах отмечается важность последовательности родительского контроля(34,86). Здесь также намечается ось от абсолютно последовательного и не знающего исключений контроля за поведением ребенка до случайного и непредсказуемого. Как же внешний контроль со стороны взрослых переходит в самоконтроль ребенка?

Наиболее простой ответ на этот вопрос состоит в гипотезе прямого усвоения внешнего контроля и превращения его в самоконтроль. В таком случае жесткая дисциплина преобразуется в самодисциплину, тенденцию упорядочить и регламентировать собственную жизнь. Контроль с помощью страха превращается в самоконтроль с помощью постоянной оглядки на мнение других и избежание «наказания»

в виде негативного о себе мнения, предсказуемость или непредсказуемость контролирующего поведения родителей трансформируется в веру относительно управляемости или неуправляемости событиями. Однако если это и справедливо, то лишь как некоторая тенденция. Переход внешнего во внутреннее, как это подчеркивается многими советскими психологами, происходит опосредованно — собственная деятельность ребенка и есть важнейший опосредующий фактор. Уже маленькие дети, как показала Л. Беньямин в цитированном исследовании, могут отвечать на одно и то же поведение двумя содержательно противоположными способами — дополнительно и «защитно». В юношестве и в зрелости к этому добавляется, и возможность сознательного выбора способа самоконтроля — этот способ становится объектом самовоспитания.

Вовлечение в реальные взаимоотношения. Как мы уже отмечали выше, в психоанализе формирование «Я» ребенка связывается с отделением (в прямом и переносном смысле) ребенка от матери. Биологически новорожденный действительно представляет собой только часть системы «мать—ребенок». Жизненно необходимые функции его организма не могут осуществляться автономно, без непосредственного физического подключения матери, без физического ухода за ребенком. К концу первого года жизни ребенок достигает известной биологической автономии, он также становится субъектом собственной двигательной активности. Целостность системы «мать — ребенок» в аспекте ее естественно симбиотических связей начинает разрушаться, это отражается и в сознании ребенком своей отделенности,—и в этом смысле ребёнок отделяются от матери. Но параллельно с этим процессом объективного биологического отделения и его отражением в самосознании ребенка идет и другой процесс. Это процесс объективного и субъективного вовлечения ребенка в человеческую общность, прежде всего в семейную. Отделяясь от матери как биологическое существо, ребенок все более связывается с ней, с отцом, с другими взрослыми и детьми как существо социальное. Речь идет, прежде всего, о формировании самоидентичиости, т. е. формировании представлений о том, «кто я есть», а также чувства, своей последовательности и психологической непрерывности.

Все предыдущие механизмы формирования самосознания ребенка, так или иначе, предполагали, что ребенок становится объектом родительского воздействия — прямого или косвенного внушения, вооружения нормами, стандартами и правилами, контроля за поведением, косвенного управления. Но жизнь родителей не подчиняется исключительно ребенку и задачам его воспитания. У родителей есть свои отношения, у них могут быть другие дети, родители имеют производственные интересы и обязанности, в семье могут существовать свои традиции и обычаи, свои проблемы и трудности, не связанные непосредственно с ребенком. Ребенок, становясь членом семьи, вовлекается в эти независимо от него существующие отношения и становится частью не только для него существующей семейной ситуации.

Всякая семья может быть характеризована тем, что Н. Аккерман, один из основателей семейной психотерапии, назвал семейной идентичностью. Семейная идентичность—это «содержание ценностей, устремлений, экспектаций, тревог и проблем адаптации, разделяемое членами семьи или взаимодополняемое ими в процессе выполнения семейных ролей» (цит.по:74). Другими словами, семейная идентичность— это тот совместный «багаж» представлений, планов, взаимообязанностей, намерений, воспоминаний, который характеризует семейное «Мы». «Я» ребенка первоначально наполняется содержанием именно в рамках этого семейного «Мы». Происходит это, конечно, не само собой, а в процессе реального становления ребенка как члена семейной структуры.

В отличие от демографической структуры семьи, которая сводится к составу, численности и характеру родственных связей, психологическая структура семьи не осязаема и проявляется лишь в динамике взаимодействия ее членов. По определению одного из авторов, «семейная структура—это невидимая сеть функциональных требований, организующих способы взаимодействия членов семьи»(34). Внутри семьи выделяются подсистемы, дифференцирующие ее структуру. Эти подсистемы образуются на основе общих интересов по возрастному, функциональному, половому признакам (мать — ребенок, братья и сестры, родители, мужчины в семье). Ребенок и сам является «подсистемой» и одновременно принадлежит к другим подсистемам, где он «приобретает различные навыки социальной дифференциации»(34). Другими словами, он приобретает возможность определять и ограничивать свои «Я» и «Мы» идентичности: «Я—сын своих родителей», «Я—брат своей сестры», «Мы—это семья: папа, мама и я», «Мы—братья», «Мы—дети», «Мы — мужчины».

Границы в семейной структуре—это правила, регулирующие взаимодействия между подсистемами, т. е. регулирующие саму возможность и форму участия члена семьи в той или иной подсистеме.

Мать, которая поручает старшему ребенку присматривать на улице за младшим, т. е. защищать, оттекать и в. случае необходимости наказывать, устанавливает тем самым место старшего ребенка в функциональной воспитательной подсистеме наряду с собой и отцом.

Каждая семейная подсистема выдвигает специфические требования к членам семьи и нуждается в определенной независимости, т. е. требует ясных границ внутри семейной структуры. Развитие супружеских отношений требует автономии от прародителей и детей, а также от вмешательства внесемейных факторов. Развитие отношений между братьями требует известной автономии от родительского вмешательства. Границы остаются ясными до тех пор, пока четко определена взаимная ответственность, функции подсистемы, степень ее власти или влияния, при этом состав подсистем в разных семьях может отличаться. Так, бабушки и старшие дети эффективно включаются в родительскую подсистему при определенных границах последней.

Вовлечение ребенка в реальные взаимоотношения и формирование его «Я» и «Мы» идентичностей зависит, таким образом, от конкретных особенностей семейной структуры. Если в качестве основания для классификации семей взять характер границ между подсистемами, то все семьи можно расположить на континууме(74). Срединное положение будут занимать семьи с ясными границами между подсистемами—это нормально функционирующие семьи. На одном из полюсов будут располагаться семьи с неестественно жесткими (непроходимыми) границами, на другом полюсе—семьи с диффузными (спутанными) границами. Эти два типа нарушений в семейных структурах феноменологически будут проявляться по-разному.

Семьи с жесткими границами между подсистемами реагируют на нарушения в одной из подсистем лишь тогда, когда последствия этих нарушений приобретают особенно тяжелые, а то и необратимые формы. Родители в таких семьях часто не осведомлены о жизни их детей, и лишь драматические ситуации—исключение из школы, противоправный поступок—способны активизировать внутрисемейное общение. В семьях противоположного типа, как остроумно отмечает С. Минухин, даже отказ ребенка от десерта воспринимается как глобальная внутрисемейная проблема, вызывающая бурную активность и взаимодействие всех ее членов.

Классификацию семей, подобную только что рассмотренной, предлагали и другие авторы на основе клинических наблюдений. Так, введены понятия «не дифференцированная семейная эго-масса» и «эмоциональный развод», «межперсональное слияние». Исследователи, изучавшие семьи шизофреников, указывают на спутанность границ в таких семьях. Отношение к девочкам в них не отличалось от отношений к мальчикам, нарушались границы между поколениями (матери, например, делились с дочерьми проблемами взаимоотношений с мужьями и т. п. - цит.по:74). К. Хувер и Дж. Франц рассмотрели пять уровней семейной дифференциации в рамках однонаправленного континуума — от семей, включающих симбиотические отношения, до семей с оптимальной автономией ее членов. В работах отечественных авторов выделяется тип так называемых эмоционально-отчужденных семей. Часть из них - это «безразличные друг к другу сожители, не замечающие друг друга» (эмоционально-разделенные семьи). В других—«невмешательство в личные дела (вплоть до неосведомленности) и эмоциональное дистанцирование возведены в принцип, несмотря на наличие внутренней потребности и заботу о благополучии друг друга» (ригидные рационалистические семьи) (13).

С точки зрения формирования самосознания недифференцированность семейной структуры создает трудности в самоопределении ребенка, в формировании его «Я», наоборот, жесткость границ между подсистемами препятствует формированию семейной идентичности у ребенка, чувства принадлежности к семейному «Мы» Так, создаваемая родителями система внутрисемейных отношений вместо того, чтобы предполагать, «вписывать» в себя ребенка, может, наоборот, исключать его из этих отношений. Интересные данные в этом отношение получены Ю. М. Антоняном и Е. Г. Самовичевым, которые изучали лиц, задержанных за бродяжничество и не имеющих определенного места жительства и места работы (5). Для всех обследованных лиц оказалась характерной неблагополучная семейная ситуация, для всех вариантов которой типичным было «отсутствие внутрисемейных эмоциональных идентификаций, т. е. отсутствие семьи как психологической структуры, в которой каждый из ее членов получал бы определенное место и роль». Последнее затрудняло формирование чувства собственной определенности, «чувства «Я», т. е. самоидентичности». Разрыв с семьей у обследованных наступал чаще всего в пубертате, «совершался сравнительно легко и носил характер «ухода от...» и почти совсем не переживался как стремление к чему-то определенному». В свою очередь, приобретая собственный семейный статус, эти люди не делали его составной частью своей самоидентичности. Оказалось также, что «некоторые из них были способны легко оставлять своих детей родственникам, знакомым или даже просто случайным встречным, никогда больше не возвращались к ним и не проявляли интереса к их судьбе».

Напротив, слишком тесные связи между детьми и родителями, чаще всего матерью, которые в литературе называют симбиотическими, приводят к недоразвитию чувства психологической и социальной отделенности, препятствуют развитию самостоятельности ребенка(33).

В литературе описаны и другие формы нарушения внутрисемейных отношений, придающие семейному общению характер нездорового гомеостаза и деформирующие становление самосознания. Наиболее известны две формы таких отношений: псевдовзаимность и псевдовраждебность. В обоих случаях речь идет о семейных плеядах, члены которых связаны между собой бесконечно повторяющимися стереотипами эмоциональных реагирований и находятся в фиксированных позициях в отношении друг к другу, препятствующих личностному росту и психологическому отделению членов семьи Псевдовзаимные семьи поощряют выражение только теплых, любящих, поддерживающих чувств, а враждебность, гнев, раздражение и другие негативные чувства всячески скрывают и подавляют. В псевдовраждебных семьях их члены, наоборот, выражают лишь враждебные чувства и отвергают нежные. Некоторые авторы для первого типа семей используют термины «псевдосолидарные»(13), или «псевдосотрудничающие»(13). В таких семьях ригидность ролевой структуры и высокая степень взаимозависимости, которые нарушают адаптацию семьи к меняющимся условиям жизни, все же сохраняются даже «за счет мистификации действительности и формирования иррациональных суждений при отсутствии истинного взаимопонимания»(13).

Психологическая структура семьи и общий характер взаимоотношений закрепляются в поведении ребенка и отношении к нему, создавая то, что обозначается как психологическая роль. Психологическая роль—это закрепленные в сознании конкретных участников общения характеристики того или иного человека, выводимые из его поведения. Так, например, «козел отпущения»—это психологическая роль, приписываемая человеку, который чаще других оказывается, а точнее, избирается виновником различных недоразумений и неудач. Психологические роли, в отличие от социальных, не являются объективным детерминатором взаимоотношений, напротив, они являются специфическим субъективным выражением сложившихся взаимоотношений. В нормальной семье ребенок не имеет жестко закрепленных психологических ролей, однако если эти взаимоотношения нарушаются, то такие роли часто создаются. Ребенок может оказаться «камнем преткновения», т. е. предметом постоянных конфликтов и ссор родителей по поводу его воспитания, или «единственной радостью» семейной жизни, т. е. единственным обоснованием сохранения семейных отношений, или «Золушкой», т. е. существом, на фоне которого подчеркиваются достоинства другого ребенка. Психологическая роль также определяет самоиндентичность ребенка.

Вовлеченность в реальные взаимоотношения оказывается также основой формирования половой идентичности ребенка.

Обычно различают процесс формирования психологического пола и половую идентификацию.

Формирование психологического пола (половая типизация) — это реальное овладение атрибутами повеления, особенностями эмоциональных реакций, установками, связанными с мужской или женской половой ролью. Исследования показывают, что «ни хромосомный набор, ни внутренние органы деторождения, ни внешние гениталии не имеют решающего значения для формирования половой роли человека»(5а). Оказывается, что если при рождении ребенка его пол определяется неправильно и последующее воспитание строится из предпосылки этого неверно определенного пола, то «переделать» психологический пол, т. е. добиться соответствия психологического и биологического пола психологическими методами (не прибегая к хирургическому и гормональному вмешательству) можно лишь в первые два года, после этого периода такие попытки ведут к серьезным нарушениям в развитии ребенка(5а).

В отличие от половой принадлежности половая идентичность (половое самосознание) —это мнение индивида о себе самом как представителе определенного пола в сравнении с половым эталоном. Если наиболее сензитивный период формирования половой принадлежности—это возраст до 3—4 лет, то сензитивный период формирования половой идентичности—от 6 до 10 лет (5а).

Считается, что отцы в большей мере, чем матери, строят свое поведение в зависимости от пола ребенка, и, следовательно, играют большую роль в формировании половой идентичности. Матери относятся к своим сыновьям и дочерям в равной степени заботливо, как к детям вообще, безотносительно к их половой принадлежности, хотя и в подростковый период мужественность отца и женственность матери, по-видимому, одинаково важны для формирования половой идентичности у ребенка того же пола.

Особое значение имеет ошибочная родительская тактика в отношении половых качеств своих детей. Малмквист, останавливаясь на ошибках отца в отношении к дочери, указывает на вредность для развития половой идентификации как поощрения мальчишеского поведения в дочерях, так и «открыто обольстительного» поведения. Оптимальным является, если отец, начиная с предподросткового возраста, демонстрирует к дочери уважение как к маленькой женщине(86).

Еще один аспект формирования самосознания как результата вовлечения ребенка в реальные взаимоотношения и деятельность взрослых относятся к формированию системы ценностей ребенка и определению себя относительно этой системы. Многие из этих ценностей, в частности такие, как труд, та или иная профессия, брак, дети, закладываются в семье. В многочисленных отечественных исследованиях хорошо продемонстрирован тот факт, что негативные мораль и ценности родителей оказывают прямое влияние на формирование социальных ценностей ребенка. Так, «большинство подростков, зарегистрированных в детских комнатах милиции, выходцы из семей, в которых пьянство и аморальные поступки, постоянные ссоры и драки—обыденное, привычное явление. Пример родителей в таких семьях— основная причина того, что дети становятся на путь правонарушений и преступлений», причем «нередки случаи не только попустительства, но и прямого поощрения родителями курения, пьянства, нарушений правопорядка и преступлений детей». Негативное влияние на формирование системы ценностей подростка, в частности несовершеннолетних правонарушителей, семья оказывает и в том случае, если «нет явных криминогенных факторов, например аморального влияния со стороны взрослых членов семьи— алкоголизма, тунеядства и. т. д.», но налицо «потребительский стиль воспитания», «бездуховность», «мещанские, стяжательские интересы» (цит.по:74).

Родители также являются одним из основных детерминаторов выбора профессии и ценности той или иной профессии, они оказывают сильное влияние на желательность детей в собственных семьях их детей и на желательное число детей, на ценность тех или иных человеческих качеств, ценность тех или иных жизненных целей.

Идентификация. Различные формы влияния на формирование самосознания ребенка не могли бы быть эффективными, если бы не существовало встречного процесса, с помощью которого ребенок сам уподоблял бы себя взрослым. Ключевой момент этого уподобления связан с феноменом идентификации.

Самый общий смысл термина «идентификация» это уподобление в форме переживаний и действий какого-то лица (субъекта) другому лицу (модели). Явление идентификации, как в отечественной, так и в зарубежной литературе изучается в разных контекстах; и в аспекте формирования личности ребенка, и как механизм формирования установок личности, и как механизм психической защиты, и как феномен межперсональных отношений в группе (см.34,40). Соответственно явление идентификации относится не только к ребенку, но и к подростку, и к взрослому. Различными могут быть и те лица, с которыми идентифицируется субъект,— ими могут быть родители, близкие, иные «значимые другие», например, сверстники, реальные лица и лица идеальные, например, герои литературных произведении, не только люди, но и животные. Идентификация может быть различной и, но полноте, т. е. по тем параметрам, по которым усматривается и воспроизводится сходство. Идентификация, наконец, может быть как сознательной, так и неосознаваемой.

В настоящем контексте нас интересует феномен идентификации в связи с формированием самосознания, и с этой точки зрения он может быть характеризован четырьмя взаимосвязанными процессами(5а).

1. Субъект верит, что он и кто-то другой («модель») обладает сходными чертами, точнее было бы сказать, что субъект усматривает свое сходство с «моделью» не только верит, но и воспринимает, признает, переживает сходство, и это усматривание может быть как сознательным, так и неосознаваемым.

Так, ребенок может усматривать свое сходство с родителями. Речь идет, таким образом, о достаточно широком и сложном когнитивном процессе, природа которого недостаточно изучена. В основе восприятия (усмотрения, переживания) сходства также могут лежать разные процессы. Так, ребенок может воспринимать свое сходство с родителями потому, что действительно отмечает сходные физические или психические характеристики, либо потому, что взрослые постоянно указывают и тем самым внушают ему мысль о сходстве, либо благодаря формированию семейной идентичности, семейного «Мы», либо благодаря тому, что он подражает действиям родителя и тем самым увеличивает сходство.

2. Субъект переживает «викарные аффективные реакции», соотвстствующие событиям, в которых оказывается «модель» так, как если бы эти события происходили с самим субъектом. Так, ребенок пугается, если его родители попадают в угрожающую ситуацию, или радуется, если его родитель оказывается «на высоте».

3. Субъект стремится обладать чертами модели, которые воспринимаются им как желательные, и стремится к тем целям, к которым, как он полагает, стремится «модель». Так, мальчик хочет быть таким же сильным и высоким, как отец, он хочет поднимать тяжелые вещи, как отец, купаться там, где глубоко и где купается отец, водить машину, как отец, решать, что и когда делать, руководить другими, как он.

4. Субъект усваивает и использует установки и поведение, демонстрируемые «моделью», реально начинает вести себя, как «модель», или символически воспроизводит соответствующее поведение. Это происходит, в частности, в форме ролевой игры, подробно проанализированной в отечественной литературе(84).

Идентификацией в узком смысле являются лишь два первых процесса, т. е. когнитивное и эмоциональное уподобление другому лицу, а формирование намерений и установок, так же как соответствующее поведение, являются следствиями идентификации. Эти следствия, однако, сами оказываются факторами, поддерживающими и усиливающими идентификацию. Так, чем в большей степени в своем поведении ребенок уподобляется своему отцу, тем больше у него оснований усматривать свое сходство с ним и тем богаче его возможности эмоциональной идентификации.

Различия в научной ориентации приводят к тому, что часть авторов к явлениям идентификации относит некоторые из вышеуказанных процессов. Соответственно по-разному ставится вопрос и об условиях идентификации.

Так, для авторов бихевиоральной ориентации идентификация и имитация (подражание) —одно и то же, таким образом, феномен идентификации сводится лишь к его внешнему, наблюдаемому компоненту—поведенческому уподоблению. Соответственно основным условием идентификации оказывается в таком случае частота, с которой поведение «модели» экспонируется субъекту. В другом исследовании, кроме частоты экспозиции, подчеркивается степень власти «модели» в отношении ребенка (цит.по:74). Исследователи других ориентаций подчеркивают важность эмоциональных связей между субъектом идентификации и «моделью»(86). Так, например, показано, что мальчики, выявившие большое сходство со своими отцами, в ответ на вопросы, касающиеся мотивов, установок и поведения, при дописывании проективных историй, более часто упоминали о теплых взаимоотношениях между отцами и сыновьями, а также в своем поведении и установках выказали себя более маскулинными, чем мальчики, различающиеся в ответах на вопросник со своими отцами. Обосновывается также важность для идентификации воспринимаемого сходства(5а).

Хотя и важная роль идентификации в процессе развития ребенка и его самосознания не вызывает сомнений, все же значимость идентификации раскрыта преимущественно с объективной стороны, а не субъективно, т. е. не со стороны самого ребенка, его саморазвития. Между тем такая постановка вопроса характеризовала уже представления 3. Фрейда, введшего понятие идентификации в контексте его концепции Эдипова комплекса. Позже эти представления были развиты последователями Фрейда, в частности А. Фрейд. Согласно этим представлениям в возрасте от трех до шести лет ребенок переживает конфликт, вызванный любовью к родителю противоположного пола и ревностью, соперничеством и агрессией, но отношению к родителю того же пола. Это порождает страх родительского возмездия, что, в свою очередь, формирует мотив подавления Эдипова комплекса и, следовательно, уменьшения тревоги. Последнее достигается путем идентификации с родителем того же пола и присвоением его личностных черт, ценностей, правил поведения, которые становятся ядром супер-эго ребенка.

Идентификация с родителем того же пола—это, в терминологии психоаналитиков, «идентификация с агрессором», которая впоследствии развивается как защитный механизм. Анна Фрейд приводит множество случаев такой идентификации. Так, например, мальчик гримасничает, бессознательно утрируя строгое выражение лица своего учителя, которого он боится. Маленькая девочка боится пересечь большой холл, опасаясь встретить приведение, но затем все-таки идет, представив себе, что она и есть это приведение, при этом ее страх проходит.

Одновременно с «идентификацией с агрессором» развивается и идентификация с «утраченным объектом любви» т. е. родителем противоположного пола. Подавляя Эдипов комплекс, ребенок отрекается от родителя противоположного пола, но с помощью идентификации ослабляет эту утрату. В результате ребенок присваивает позитивные идеалы родителя противоположного пола. С точки зрения психоанализа этот механизм закрепляется и позже действует как механизм психической защиты в ситуации смерти родителей или других близких или в ситуации неудачной любви.

Конечно, такая трактовка феномена идентификации связана с пансексуализмом фрейдовского учения, от которого отказались уже его ближайшие коллеги. Однако в той форме, которую приобрела у Фрейда проблема идентификации, содержится и ряд важных моментов. Во-первых, идентификация оказывается ребенку необходимой не только объективно (так как благодаря ей запрещается асоциальное поведение и усваиваются позитивные ценности взрослых), но и субъективно, с точки зрения внутренней «механики» развития ребенка (она сеть сродство снятия тревожности в одном случае и средство уменьшения негативных эмоций, связанных с утратой близких, в другом случае). Во-вторых, условием идентификации являются реальные связи ребенка со взрослыми, реальные взаимоотношения с ними, переживаемые им эмоционально. В-третьих, объектом или «моделью» идентификации может быть как лицо, по отношению, к которому переживаются позитивные чувства, так и лицо, к которому субъект переживает негативные чувства, например, страх.

Если отбросить представления о возникновении идентификации вследствие необходимости подавления либидозных стремлений, все же постановка вопроса о том, зачем ребенок идентифицируется, каковы мотивы этой его психической деятельности, представляется правомерной. Можно предполагать, что тревога и чувство беспомощности будут возникать у ребенка по мере того, как он будет сознавать свою телесную отделенность от матери, и по мере того, как он, обладающий своими детскими возможностями, все больше включается в окружающий его взрослый мир. Снижение этой тревоги возможно как за счет внешнего фактора—теплого и заботливого отношения ухаживающих за ребенком взрослых, так и за счет внутреннего фактора—субъективной идентификации с ухаживающими за ребенком взрослыми (или взрослым)—с их уверенностью, «бесстрашием», силой, компетентностью. С этой точки зрения первичной будет идентификация не с «агрессором», т. е. потенциально карающим родителем того же пола, а с наиболее эмоционально теплым и заботливым родителем. Такая гипотеза была высказана в литературе (цит.по:74). Сложность проверки этой гипотезы, однако, состоит в сложности обнаружения и исследования явления идентификации у детей 1—2-летнего возраста.

В процессе развития ребенка и его самосознания механизмы и формы идентификации, конечно, усложняются и трансформируются, они отщепляются от факторов, первоначально их запустивших, могут становиться сознательными и контролируемыми. Возникают столь сложные феномены, отражающие противоречия в развитии самосознания, как негативная идентификация, т. е. неосознанное уподобление себя лицу, к которому субъект испытывает негативное отношение. Так или иначе, идентификация оказывается важнейшим процессом, лежащим в основе всей группы феноменов субъективного уподобления и связывания, точнее, важнейшей психической деятельностью, идущей навстречу социальным влияниям формирующим его самосознание. Идентификация делает ребенка способным перенимать точку зрения родителей и других людей, делает его податливым к их внушающим воздействиям, способным внутренне подчиниться их контролю и переносить его внутрь, способным оценивать себя, но меркам взрослых, применять их стандарты к своей деятельности, развивать самоидентичность и чувство «Мы», дифференцировать себя от других. Идентификация служит одним из внутренних стимулов включения ребенка во взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. В свою очередь, названные процессы укрепляют и развивают идентификационные механизмы ребенка.

Феномены самопознания и структурации феноменального «Я».Описанная выше группа феноменов характеризовала процесс самопознания как процесс уподобления и субъективной дифференциации, как процесс наполнения самосознания содержанием, связывающим человека с другими людьми, с культурой и обществом в целом, процесс, происходящий внутри реального общения и благодаря ему, в рамках жизнедеятельности субъекта и его специфических деятельностей.

Если рассматривать феномены самопознания и структурации феноменального «Я» в их, так сказать, натуральной форме, т. е. объективно, так как они существуют в эмпирической действительности, то их трудно отличить от уже описанных феноменов—они также проявляются внутри и благодаря процессам общения, процессам коллективной и индивидуальной деятельности. Тем не менее, они составляют, хотя и не независимый, все же более или менее самостоятельный предмет исследования. «Феномены уподобления» касаются того, как происходит усвоение и присвоение того или иного содержания представлений о себе. Феномены самопознания касаются вопроса о том, как происходит самопознание, в том числе и того, что уже усвоено или присвоено, превращено в «Я» субъекта и в его личность, и какие формы приобретают результаты этого процесса в самосознании.

В современной психологической литературе есть несколько подходов к этой проблеме. Один из них опирается на анализ тех итоговых продуктов самопознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, «Я-образе», или «Я-концепции». Этот вопрос конкретизируется прежде всего, либо как поиск видов и классификаций образов «Я», либо как поиск «измерений» (т. е. содержательных параметров) этого образа.

Наиболее известным различением образов «Я» является различение «Я-реального» и «Я-идеального», которое, так или иначе, присутствует уже в работах У. Джемса, 3. Фрейда, К. Левина, К. Роджерса и многих других, а также предложенное У. Джемсом различение «материального Я» и «социального Я»(29). Более дробная классификация образов предложена Розенбергом: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я» (цит. по:37). Ш.Самюэль выделяет четыре «измерения» «Я-концепции»: образ тела, «социальное Я», «когнитивное Я», и самооценку (цит.по:74). Отметим, что практически любой из «образов-Я» имеет сложное, неоднозначное по своему происхождению строение. Так, например, В. Шонфельд определяет констелляцию психологических компонентов, детерминирующих структуру образа тела (не путать со схемой тела в вышеуказанном смысле) на сознательном и бессознательном уровнях следующим образом: «1) актуальное субъективное восприятие тела, как внешности, так и способности к функционированию; 2) интернализованные психологические факторы, являющиеся результатом собственного эмоционального опыта индивида, так же как и искажения концепции тела, проявляющиеся в соматических иллюзиях: 3) социологические факторы, связанные с тем, как родители и общество реагируют на индивида, 4) идеальный образ тела, заключающийся в установках по отношению к телу, в свою очередь, связанных с ощущениями, восприятиями, сравнениями и идентификациями собственного тела с телами других людей» ( цит.по:74).

Отметим, также, что очень часто виды образов или их измерения выявляются следующим образом:

Каждое из понятий—«образ тела», «Я-реальное», «Я глазами других», «Я, каким я, скорее всего, стану» - представляется вполне содержательным в том смысле, что человек может ответить на вопрос о том, каким он представляет себя в будущем, или каким он себя видит в прошлом или настоящем, или каким его видят окружающие.

Именно таким образом измеряются свойства самосознания у детей-сирот и в данной работе.

Идея о том, что человек познает себя так же, как других людей, нашла свое прямое воплощение в концепции самовосприятия Д. Бэма (цит.по:74).

В основе этой концепции лежит идея о том, что человек познает самого себя, свои внутренние состояния, эмоции, установки путем сознания своего собственного поведения и условий, в которых оно осуществляется. В этом смысле наблюдение собственного поведения и познание себя принципиально не отличаются от наблюдения поведения другого человека и познания другого.

В. П. Трусов, подробно проанализировавший как теорию Д. Бэма, так и релевантные ей экспериментальные данные, подчеркивает, что введенные Д. Бэмом и его последователями в психологический обиход данные ставят под сомнение однонаправленность привычной связи: установка—поведение. «Поступок часто не просто отражает и проявляет вовне наше внутреннее состояние,—пишет В. П. Трусов.— а выполняет иную функцию; проверка своей оценки этого состояния» (76)

В качестве общего вывода из этого раздела отметим следующее. Структура феноменального «Я» зависит от характера тех процессов самопознания, результатом которых она является. В свою очередь, процессы самопознания включены в более объемлющие процессы: в процессы общения человека с другими людьми, в процессы деятельности субъекта. От того, как будут поняты эти процессы и каким, следовательно, предстанет в исследовании сам субъект, носитель самосознания, зависят и результаты анализа строения его представлений о себе, его «Я-образов»,его отношения к самому себе.

Феномены саморегуляции. Самосознание принадлежит целостному субъекту и служит ему для организации его собственной деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его общения с ними. Ниже мы кратко коснемся тех фактов и идей, в которых раскрывается эта активная функция самосознания, его роль в организации жизнедеятельности субъекта.

Хотя точка зрения о том, что самосознание как в его структурном, так и процессуальном аспектах не является эпифеноменом, но выполняет важные функции в деятельности человека, кажется самоочевидной, психологические исследования часто начинаются с сомнения в этом тезисе. Действительно, жизненный опыт и художественная литература дают немало примеров ситуаций, когда человек с высоким мнением о себе оказывается ничтожеством, представляющий себя смелым в реальной жизни оказывается трусом, а мучающийся угрызениями совести живет гораздо более нравственно, чем тот, кто не находит повода себя упрекнуть. Самосознание может быть ложным, фальшивым, оно может быть и запоздалой констатацией того, что уже проявилось в поступках человека, в его делах. Не случайно один из разделов посвященной самосознанию монографии И. С. Кона озаглавлен «Саморегуляция или самообман?»(38). И. С. Кон, конечно же, доказывает, что саморегуляция—это не миф, не иллюзия. Однако уже опыты, выполненные в русле теории самовосприятия Д. Бэма, на которую мы ссылались выше, показывают, что человек действительно часто заключает о себе, о том, какой он есть, какие эмоции испытывает, что для него ценно, чему он верит на основе уже совершенных собственных поведенческих актов и ситуаций, в которых они были совершены. Эксперименты, исходящие из теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, также показывают, что человек меняет свои установки и мнение о себе так, чтобы не противоречить собственному поведению. Отметим, однако, что результаты этих исследований скорее свидетельствуют не о эпифеноменальности самосознания, а о том, что этот процесс находится в особом отношении к поступкам человека. Мы еще не раз вернемся к этому выводу.

Концепция «объективного самосознания» Р. Виклунда и С. Дьювеля (цит.по:74) также является попыткой доказать то, что «не нуждается в доказательстве»— действенность самосознания. В основе их концепции лежат факты, основанные на использовании очень простой экспериментальной парадигмы. Испытуемых помещают в условия, при которых они могут физически видеть себя в зеркале. Оказалось, что наличие зеркала, в котором испытуемый видит свое лицо, делает более эффективным выполнение таких, например, экспериментальных заданий, как переписывание фраз на иностранном языке. В эксперименте К. Карвера было показано, что присутствие зеркала не только улучшает выполнение какой-то работы, но и делает испытуемых более последовательными в следовании своим моральным принципам. В этом эксперименте студентов, предварительно разделенных на две группы по их отношению к физическому наказанию, ставили затем в ситуацию, в которой они должны были играть роль учителей, обучающих своих «учеников» (на самом деле подставных лиц, находящихся в сговоре с экспериментатором) философии с помощью электрошока: «неуспевающих» надо было наказывать электроударом. Оказалось, что наиболее последовательными были те студенты, которые могли видеть свое изображение в зеркале (цит. по: ). В другой исследовании молодым женщинам, также разделенным на группы по их отношению к порнографической литературе, предлагали затем просмотреть журналы с порнографическими изображениями и по специальному опроснику оценить степень «отвращения» к ним. Оказалось, что корреляция высказанных до опыта убеждений и отвращения к порнографии у тех женщин, которые могли видеть себя в зеркале, равнялась 0,74, а у тех, кто не видел себя в зеркале—0,20 (Gibbon F. 1978, цит, по:74). Исследования также показали, что не только присутствие зеркала обладает подобным эффектом, но прослушивание собственного голоса, записанного на магнитофон, присутствие в помещении фотокамеры (цит.по:74).

Результаты этих экспериментов интерпретируются следующим образом. Человек не часто прибегает к самосознанию, во-первых, потому, что многие поведенческие акты регулируются автоматически, во-вторых, потому, что человек часто бывает, неудовлетворен собственной самооценкой. Самосознание «включается» лишь тогда, когда этого невозможно избежать, например, в условиях рассогласования правил, стандартов и поведения, и лишь при условии внимания к самому себе. Зеркало, введенное в экспериментальную ситуацию, усиливает внимание к самому себе и тем самым запускает самосознание. Самосознание в целом трактуется как культурный феномен, позволяющий сохранять постоянство собственного поведения и испытывать чувство ответственности за социальные ценности, усвоенные индивидом.

В рамках концепции «объективного самосознания» последнее рассматривается как сличение совершенного поведения или поведения, требуемого ситуацией с представлениями о себе. При этом сами эти представления берутся не дифференциально, как «Я-образ» в целом, вобравший в себя социальные ценности. В рамках этих представлений «Я-образ» выступает в роли, аналогичной роли схемы тела при построении движений. В зависимости от характера человеческой деятельности различные аспекты «Я-концепции» выступают в качестве, регулирующего начала. Этот вопрос интересно ставится в философско-этических исследованиях, в которых обсуждаются и дифференцируются понятия долга, ответственности, стыда, чести достоинства, совести(30,с.57-73).Так. О.Г. Дробницкий выделяет личностные категории морального сознания, подчеркивая их обращенность не к любому человеку (как это происходит, например, применительно к понятиям добра и справедливости), но именно к определенному лицу или более широкому субъекту—классу, нации. «Далее,—пишет О.Г.Дробницкий,—в этих категориях деятельное лицо представлено не просто как объект оценки и потенциальный исполнитель нравственного долженствования, но и как субъект—автор этого требования к себе, дающий ему «внутреннее» основание, самостоятельно мотивирующий свои действия, превращающий, скажем, дело справедливости в собственную жизненную цель»(30,с.59-60).

В категории долга фиксируется превращение моральной нормы «в установку и позицию субъекта— преобразующую формулу «все должны…» в убеждение «Я должен...». При этом субъект принимает на себя обязанность конкретизировать предоставление о долге «применительно к каждый раз особым обстоятельствам», сознает необходимость «самому предъявлять к себе данное требование», и мыслит объект своей нравственной обязанности—«долг перед родиной», «долг перед другом»(30,с.60-61), В категории ответственности дочерчиваются границы морального долга (до каких пределов я отвечаю за содеянное или несовершенное, происшедшее по причине моего действия или воздержания от него... в зависимости от реальной способности данного человека осуществлять свой долг в наличных обстоятельствах (включая внешние факторы и его субъективную дееспособность»)(36,76). Сознание собственной ответственности является условием переживания собственной заслуги или вины.

Категория стыда относится к оценке собственного действия индивидом, который вобрал «в себя общественное осуждение и одобрение», который способен «предположить, какова будет реакция других», и «представить себе, как вообще могут быть оценены подобные действия»(30,с.63-64). Категория чести фиксирует переход от оценки своих действий к «обобщенной оценке своего личного облика, который затем становится для него ориентиром (подобающей мерой и образцом) для выбора единичных поступков»(30,с.64).

Категория достоинства также фиксирует момент моральной регуляции поведения; поддержание достоинства, которое «мыслится как всеобщее достояние», как идеал человека данного общества, не позволяет индивиду «совершать поступки ниже своего достоинства»(30,с.65).

Наиболее важна категория совести. Если чувство собственного достоинства повелевает человеку стремиться жить в согласии с собой, стремиться к внутренней удовлетворенности, то совесть с точки зрения этики иначе регулирует человеческое поведение. «В явлениях внутреннего опыта,— пишет О. Г. Дробницкий,—которые мы относим к совести, имеет место другое — (1) критическое отношение к себе, не удовлетворяющееся достигнутым, ощущение разлада с собой, противоположное тенденции к внутреннему согласию; (2) стремление не только утвердить себя в собственных глазах, сколько отдать себя, безусловно, служению какой-то более значимой идее или делу (скажем, гуманности, справедливости, правде), т. е. отказ, от какого бы то ни было собственного интереса в моральной деятельности; (3) предъявление к себе таких «завышенных» требований, подчас невыполнимых великом в создавшейся ситуации, которые вызывают драматическое ощущение разлада с внешней действительностью»(30,с.67) .

Эта краткая «экспозиция» этических категорий нравственного сознания (и самосознания) человека показывает, сколь дифференцированными могут быть формы регуляции его деятельности. В психологии, однако, эти формы влияния самосознания на человеческую деятельность рассматриваются нерасчлененно—и это, по-видимому, отчасти есть негативный эффект «эмансипации» психологии от философии, в результате которого исследователи редко обращаются к философским аспектам проблемы. В многочисленных исследованиях, как правило, фигурирует «низкая или высокая самооценка» или «низкое или высокое самоуважение» безотносительно к специфической природе тех или иных самооценочных явлений. Если когнитивный аспект «Я-образа» понимать как восприятие любых своих свойств, качеств, достоинств, одновременно с представлением о должных качествах, свойствах, а эмоциональный аспект «Я-образа» как самооценку или интеграцию этих самооценок (самоуважение), то неудивительно, что почти все в поведении человека оказывается зависимым от этих глобальных параметров. Так, например, лонгитюдные исследования С. Куперсмит, в которых в течение 8 лет прослеживались последствия высокой, средней и низкой самооценок у группы мальчиков, начиная от предподросткового возраста до вступления во взрослый период жизни, продемонстрировали крайне широкий спектр таких последствий (68). Так, мальчики из группы с высокой самооценкой характеризовались как активные, экспрессивные, в делом успешные в учении и социальных отношениях, лидеры в дискуссиях, они не отступали при несогласии с ними других, были частично нечувствительными к критике, высокозаинтересованными в общественных делах, мало отягощенными чувством тревоги. Они выглядели как доверяющие собственному восприятию и реакциям и верящие, что их усилия приведут к успеху. Они обращались к другим с ожиданием, что те будут с ними дружелюбны. Их оптимизм покоился не на фантазиях, а на обоснованной оценке их способностей, навыков и личностных качеств. Они не были поглощены внутренними проблемами и гораздо реже страдали психосоматическими расстройствами, чем их сверстники из группы с низкой самооценкой.

Очевидно, что столь широкий спектр характеристик самого разного уровня не может в целом являться следствием высокой самооценки (самоуважения). Часть этих характеристик может иметь общие детерминанты из числа тех, которые мы рассматривали в предыдущем разделе. (Действительно, С. Куперсмит обнаружила, что взаимоотношения с родителями и стиль воспитания у мальчиков с высокой самооценкой сильно отличались от отношений в семье и воспитания у мальчиков с низкой самооценкой.) Часть этих характеристик, напротив, могла являться не следствиями, а причиной поддержания высокого самоуважения.

Структуры самосознания могут мотивировать, т. е. побуждать к определенной деятельности. Эти мотивирующие функции самосознания могут иметь различное происхождение. Они могут корениться в представлениях об «идеальном — Я» и быть связанными с нравственными категориями совести, долга, ответственности. Они могут являться отражением рассогласования «настоящего Я» и «будущего Я». Мотивирующим эффектом обладает и чувство собственного достоинства и самоуважения, требующее своего поддержання с помощью тех или иных реальных деятельностей.

Структуры самосознания и соответствующие процессы могут участвовать в целеобразовании, т. е. в подборе таких целей, служащих достижению мотива, которые согласуются с «Я-образом» в целом, с представлениями о своих возможностях, правах, обязанностях, долге.

Структуры самосознания могут воспрещать те или иные поступки, действия или, напротив, бездействие.

Самосознание в его когнитивной и эмоциональной форме может детерминировать отношение к окружающим, а также стиль и характер общения с ними.

Самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие тех или иных черт и, следовательно, развитие личности в целом. Узаконивая те или иные черты или, напротив, объявляя борьбу с самим собой, человек в какой-то мере сам предопределяет, каким он будет.

Самосознание может служить формой самоконтроля в самых различных деятельностных формах проявления человека.

Самосознание, наконец, может быть основанием приобщения субъекта к другим людям — к коллективу, к классу, к группе, к какой- либо партии, к нации ,к народу в целом.

Некоторые выводы. Мы рассмотрели различные факты, гипотезы и идеи, имеющие отношение к самосознанию. Хотя этот анализ и не может претендовать на полноту, он все же показывает, сколь разнообразны изучаемые явления, так же как и теоретические ходы в их интерпретации. В науке никакие факты не могут быть поняты вне теоретического контекста, вне тех понятий и гипотез, которые их окружают и создают их научное движение. В свою очередь, для изложения этих фактов и гипотез необходимы собственные «теоретические убеждения» как по конкретным частным вопросам, так и более общим. **Излагая материал, мы, в частности, придерживались точки зрения, что самосознание и как процесс, и как структура формируется ходе деятельности человека и его общения и по мере своего развития служит тому, что его формирует, т. е. деятельности субъекта, его взаимоотношениям, его общению, его развитию. Сами феномены самосознания мы разделили на три группы. Одни преимущественно касались процессов формирования самосознания, другие— его строения, третьи—его функций. Можно было заметить, что существует некоторое множество механизмов генеза, сложное строение и целый ряд функций самосознания.**

**Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребёнка раннего возраста.** В западной психологической литературе весьма значительное место занимают описания тяжелых последствий разлуки ребенка с матерью или другими близкими взрослыми. Уже давно утвердилось мнение о том, что разлука с близкими в ранний период жизни фатальным образом предопределяет дальнейшую судьбу ребенка. Многие авторы приводят фактический материал, свидетельствующий о драматическом, а иногда и трагическом влиянии на ребенка разлуки с близкими взрослыми.

Так Шпиц описывает детей одного детского дома, которые в возрасте трех месяцев были разлучены со своими матерями. Уход, питание, гигиенические условия в этом учреждении были типичными для всех хорошо поставленных заведений такого рода. Однако у всех детей произошла резкая задержка их физического развития. В течение двух лет погибло 37 % детей. В живых остался 21 ребенок; к описываемому моменту младшему из них было два года, а старшему—четыре года и один месяц. Пятеро из них были неспособны к самостоятельному передвижению каким-либо способом, сидели без поддержки только трое, ходили с посторонней помощью восемь, ходили самостоятельно—пять человек. Двенадцать детей не умели, есть ложкой, двадцать не умели сами одеваться. Весьма низким оказалось и их психическое развитие. Так, среди 21 ребенка шесть вовсе не умели говорить, тринадцать говорили по два—пять слов, и лишь один умел составлять предложения. Но наиболее яркой особенностью детей этого детского дома было их невротическое поведение, которое автор называет «анаклитической депрессией». Вскоре после разлуки с матерью, которая до этого часто посещала ребенка и подолгу бывала с ним, у последнего развивались следующие симптомы; а) задумчивость, печаль, плач, но без крика и вокализаций; б) замыкание в себе, отрицательное отношение к окружающим, стремление уйти от всех, отстраниться от посторонних; в) ареактивность, пониженный темп движений, отбрасывание игрушек и предметов, прикоснувшихся к ребенку, ступорозное состояние: г) потеря аппетита, отказ от еды, исхудание, д.) бессонница. Указанные симптомы развивались после разлуки с матерью у многих детей в возрасте после шести месяцев.

Ряд данных свидетельствует о том, что разлука с матерью или вообще отсутствие близких взрослых сказывается и на развитии познавательных функций детей. В особенности это относится к речевому или, скорее, предречевому развитию младенцев. Так, Бродбек и Ирвин регистрировали звуки, издаваемых младенцами от рождения до шести месяцев жизни — их частоту, характер, разнообразие. Оказалось, что у детей, воспитывающихся в сиротском приюте, как количество, так и качество вокализации было значительно ниже, чем у детей, росших в семье. Различны были и возрастные кривые развития вокализации у детей этих групп: у детей, росших в семье, они неизменно стремились вверх; у детей-сирот на границе четырех месяцев появлялось плато.

К сожалению, нам не удалось найти в литературе фактов, касающихся развития других познавательных функций у детей, растущих без родителей.

Имеются данные, свидетельствующие о влиянии разлуки со взрослыми на развитие и фиксацию у детей фобий и неврозов. Так, 3. Фрейд в ряде работ развивает мысль о том, что разлука с матерью заставляет младенца остро переживать свою беспомощность, вызывает у него повторно эмоцию страха, в результате чего это переживание фиксируется, вступает в связь с каким-нибудь внешним объектом и переходит в фобию. Эту же мысль высказывает и Элперт, которая пыталась (и по ее данным— успешно) избавить от патологически фиксированных состояний детей, у которых фобии и навязчивость возникли в связи с пережитой ими в младенчестве разлукой с матерью.

Во многих работах отмечается, какое влияние оказывает разлука с матерью на развитие личностных качеств детей. Так, Джерсилд считает, что выросшие вне семьи дети не способны к богатым эмоциональным переживаниям; способность ребенка любить окружающих, говорит он, тесно связана с тем, сколько любви получил он сам и в какой форме она выражалась. А. Фрейд обнаружила, что в подростковою возрасте дети, выросшие без близких взрослых, развивают примитивные связи с окружающими, у них появляются «замещающие» связи со сверстниками или с группой сверстников; многие дети ищут истинных материнских отношений с каким-нибудь лицом, без чего их переход к зрелости становится невозможным. Сэлливен развивает мысль о том, что «Я» ребенка социально по своему происхождению, так как оно рождается и постепенно формируется пол влиянием оценки взрослыми поступков ребенка. Позиция близких взрослых создает как бы «эмоциональный климат», «психологическую среду», в которой и совершается процесс самораскрытия и саморазвития ребенка. Личность складывается из отраженных похвал, пишет Сэлливен.

Большинство данных о влиянии разлуки с близкими взрослыми на развитие ребенка—те, которые мы упомянули выше, и огромная масса аналогичных им—собрано представителями психоаналитического направления (3. и А. Фрейд, Шпиц, Элперт и др.).

Как же эти данные рассматриваются и толкуются? Прежде всего, указанный фактор — отсутствие матери пли родных —считается фатальным, роковым по своему воздействию на будущее ребенка. Так, Голдфарб утверждает, что задержка в развитии речи, проистекающая из условий жизни ребенка в первые месяцы жизни, сохраняется вплоть до конца дошкольного возраста и даже после вхождения ребенка в новую семью. Он ограничивает оптимальный возраст для сглаживания явлений, вызванных разлукой с матерью, первыми шестью месяцами жизни ребенка и не позже девяти месяцев. После достижения ребенком возраста в два с половиной года Голдфарб считает дело безнадежным. Он специально подчеркивает, что никогда не видел, случаен успешного излечения расстройств, возникших по этой причине. В этом утверждении к нему полностью присоединяется Шпиц.

Чем же можно объяснить это перманентное и необычайно интенсивное по своим результатам воздействие разлуки с матерью? Следует признать, что объяснение это (судя по тем работам, с которыми мы могли познакомиться) носит очень общий, глобальный, нерасчлененный характер. В общем, его можно свести к следующим положениям: а) мать—это источник нищи; б) кроме того, она первая и естественная защита беспомощного младенца; в) понятно поэтому, что отсутствие матери заставляет ребенка остро переживать свою беспомощность и порождает страхи, которые, повторяясь и усиливаясь, могут переходить в фобии; г) младенец имеет ограниченные возможности передвижения, поэтому ему недоступны активные поиски лица, которое могло бы заменить ему мать; вот почему особенно тяжелые последствия вызывает разлуки с матерью в младенческом возрасте.

Почему отсутствие матери так тяжело влияет на физическое развитие детей? Этот вопрос остается без детального объяснения.

Насколько нерасчлененной и глобальной является трактовка рассматриваемой проблемы, видно уже из того факта, что Элперт называет в числе самых поздних по времени изучения фактов такие важные моменты, как характер взаимоотношений ребенка до разлуки, причина разлуки, ее сроки; длительность, возраст ребенка и матери к моменту разлуки.

Ряд авторов—Джерсилд, Деннис, Леви, Риббл—считает, что у ребенка имеется некая инстинктивная потребность в привязанности взрослых; она прирожденна и появляется спонтанно. Вовне эти потребности ребенка в привязанности выступают как некий «аффективный голод», удовлетворение которого столь же жизненно важно, как и удовлетворение голода телесного. В зависимости от того, как удовлетворяется эта первичная потребность ребенка, складывается его личность, его отношение к самому себе(47).

Исследования ряда отечественных авторов, в основном гуманистического направления, ( Г.В. Грибанова., И.В. Дубровина., А.М. Прихожан.,А.Г. Рузская ., Н.Н. Толстых и др.) также позволяют вычленить ранние нарушения эмоционального развития, связанные с дефицитом социального и эмоционального опыта, носителем которого является мать, её присутствие и влияние способствуют формированию чувства безопасности и стабильности у ребёнка.

Основные эмоционально-личностные деформации возникают у детей-сирот как следствие эмоциональной депривации, неудовлетворённой потребности в эмоционально тёплом контакте. Эта потребность является одной из базальных для адекватного развития мотивационной, эмоционально-волевой, личностно-смысловой сфер, а также правильного гармоничного становления самосознания. Известно, что «неудовлетворённые потребности не исчезают, пока они не удовлетворены, они закрепляются очень прочно»(28).

Хотя круг общения детей-сирот достаточно широк с раннего детства, потребность в эмоционально тёплом контакте не находит удовлетворения, так как ребёнок нуждается в специфическом материнском типе эмоциональной стимуляции. Реально существующий широкий круг общения при эмоционально поверхностном стиле отношения к конкретному ребёнку в условиях детского дома не может восполнить дефицит эмоционального тепла.

При широком круге общения адекватные поведенческие стереотипы вырабатываются у детей-сирот с большим трудом. Опека нескольких взрослых, сосредоточенная в раннем детстве на уходе за ребенком, а позже – на контроле за ним, многочисленные контакты со сверстниками, перегружающие психику ребёнка, не могут иметь позитивного значения для формирования личности и её безболезненной социальной адаптации.

Потребность в общении со сверстниками возникает и актуализируется лишь к подростковому возрасту. В это время, по инициативе самого подростка, круг общения расширяется, что позволяет создать благоприятные условия для развития самосознания. Вплоть до подросткового возраста общение детей обусловлено наставлениями и правилами, исходящими от взрослых или старших детей.

В результате искусственного расширения сферы общения у ребёнка-сироты с раннего возраста формируются защитные способы поведения, ядром которых является поверхностность и кратковременность эмоционального контакта. В литературе это называется эффектом «порхания бабочки»(38,86).

Во время общения с детьми-сиротами возникает ощущение эмоциональной отгороженности ребёнка, невозможности вовлечь его в неформальную беседу, заинтересованную деятельность. Но если попытаться построить отношения с таким ребёнком на более глубинном, требующем непосредственного соприкосновения уровне, то контакт мгновенно становится даже чрезмерно тесным, чувственным. На этот эффект «прилипчивости» обращают внимание и некоторые авторы (59,60,64).

**Таким образом, во взаимоотношениях взрослого с ребёнком-сиротой, носящих социально опосредованный характер, как бы автоматически блокируется эмоциональная вовлечённость в контакт, и деятельность ребёнка становится малоосознанной, малопродуктивной. Она начинает определяться не логическими отношениями между разными элементами ситуации, а внешними, конкретными, не всегда соответствующими истинному смыслу ситуации. Поведение как бы деградирует, снижается и в сложных для детей ситуациях напоминает так называемое полевое поведение, обусловленное не внутренней логикой, а внешними факторами ситуации. Отсюда повышенная внушаемость и подчиняемость.**

Нарушение механизма эмоциональной вовлечённости во взаимоотношения с окружающими сказывается на развитии всех сфер психики ребёнка. Эмоционально- личностные нарушения проявляются и в развитии интеллектуальной сферы. Эмоциональная невключённость в деятельность и в результате этого ориентация на её внешние, конкретные признаки ограничивают развитие мыслительных операций, причём таких важнейших их качеств, как обращённость и произвольность. Можно утверждать, что вне зависимости от первичных предпосылок интеллектуального развития (даже при полной их сохранности) у многих детей-сирот при неправильном воспитании формируется олигофреноподобный дефект умственного развития. Основу социальной обусловленности отставания в умственном развитии составляют неадекватные (не обязательно дефицитные, иногда и избыточные, но не значимые для социально-психологического развития ребёнка) эмоционально-сенсорные воздействия, испытываемые ребёнком с раннего возраста.

**# 1.3.Психологические особенности детей, воспитывающихся вне семьи.**

Эти дети, как правило, имеют непростые показатели в своем анамнезе. Здесь могут быть отклонения в физическом и психическом развитии. Нередко выявляется задержка умственного развития, искажение развития личности (от эмоциональной сферы до жизненной перспективы), нарушение половой идентификации и др. В этом источник склонности к наркотизации и формирования криминогенности.

Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи.

Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию(31,32).

Особая проблема — феномен «мы» в условиях детского дома. Нами было установлено, что здесь у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «мы»—чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая эмоционально и нравственно сила, которая создает условие защищенности ребёнка. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «свои» и «чужие», на «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать их в своих целях. У них своя особая нормативность по отношению ко всем «чужим». Однако внутри своей группы дети, живущие в интернате, чаще всего также обособлены; они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребёнком младшего возраста. Эта позиция формируется по многим причинам, но, прежде всего из-за неразвитой и искаженной потребности в любви и признании, из-за эмоционально нестабильного положения ребенка, лишенного родительского попечительства.

У этих детой масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Эти дети психологически отчуждены от людей, и это открывает им «право» к правонарушению. В школе, куда они ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей.

Каждый ребенок, живущий в учреждении интернатного типа, вынужден адаптироваться к большому числу сверстником. Многочисленность детей и постоянное пребывание в их круге создают эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию ребенка. В детских домах и школах-интернатах встречается онанизм, гомосексуализм и другие сексуальные отклонения. Это в числе прочих причин —деформированная компенсация недостающей любви, недостающих положительных эмоций нормального человеческого общения.

Особая психологическая проблема—отсутствие свободного помещения, в котором ребенок мог бы побыть один, передохнуть от взрослых и других детей. Каждый человек с детства нуждается в общении с другими людьми, но одновременно—в одиночестве и обособлении от других, так как именно в этом состоянии происходит внутренняя работа, формируется самосознание. Отсутствие условия для внутреннего сосредоточения стандартизирует определенный социальный тип личности. Нереализуемая потребность в жизненном пространстве для психологического обособления приводит к тому, что дети из учреждений интернатного типа в больших городах осваивают чердаки и подвалы соседних кварталов. Однако это совсем не то обособление, которое нужно для индивидуальной жизни души: здесь эти дети снова вместе, но без позитивного внимания взрослого; здесь они невидимки и потому способны на безрассудные и непредвиденные ими самими поступки. Такое обособление способствует побегам и бродяжничеству.

У детей, живущих в сложившихся условиях воспитания в интернате на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствуют бережливость и ответственность.

Формальное дисциплинирование таких детей таит в себе опасность отчуждения во взаимоотношениях взрослого и ребенка. Эти дети нуждаются в особом гуманистическом и профессиональном отношении к ним. Ребенку нужен друг, способный к пониманию,— тот человек, который поможет правильно ориентироваться в жизни.

Попечительская, психологически обоснованная помощь должна состоять и в умении создать у этих детей правильную позицию по отношению к людям, в умении снять позицию потребительства, негативизма, отчуждения не только к известным взрослым и детям, но и к людям вообще.

Для оценки значения реальной помощи детям важно обсудить методологическую позицию, исходя из которой мы строим основы психологической помощи. При построении концепции личности мы исходили из понимания человека как исторического субъекта, поэтому в онтогенетическом развитии всегда должны быть задействованы феномены, которые определят построение структуры самосознания. При этом мы исходим из положения о социальном наследовании психических свойств и способностей, об активном присвоении индивидом духовной культуры, созданной человечеством.

Наша исходная позиция состоит в том, что самосознание человека развивается внутри следующей исторически сложившейся социально обусловленной структуры: имя собственное плюс личное местоимение (за которыми стоят физический облик и индивидуальная духовная сущность человека); притязание на признание: половая идентификация; бытие в прошлом, настоящем, будущем; долг и права. Это положение апробировалось через: 1) теоретический анализ психологических исследований, касающихся развития личности на всех ее возрастных этапах, 2) специальные исследования особенностей развития структуры самосознания в современных культурах (48).

Структура самосознания личности универсальна. Позитивное значение структуры самосознания состоит в следующем.

Имя собственное в процессе индивидуального развития становится тем первым кристаллом личности, вокруг которого позднее формируется сознаваемая человеком собственная сущность.

Притязать на признание ребенок начинает с раннего возраста: уже в то время он стремится овладеть тем; что одобряется другими людьми. Притязание на признание постепенно обретает для человека личностный смысл, что способствует саморазвитию, утверждению индивидуальности, разносторонним достижениям.

Свою половую принадлежность ребенок устанавливает рано: на протяжении дошкольного детства он присваивает многие поведенческие формы, интересы и ценности своего пола. Стереотипы женского и мужского поведения входят в психологию человека через идентификацию с представителями своего пола.

Психологическое время личности—способность к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущем —важнейшее позитивное образование развивающейся личности, обеспечивающее ее полноценное существование(54,55).

Бытие в социальном пространстве обеспечивается нравственным чувством, которое резюмируется в житейских отношениях между людьми в слове «должен». В процессе индивидуального развития человек постигает и свои права, которые предоставляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношении.

Таким образом, для воспитанников детского дома, характерно ярко выраженное доминирование желаний, непосредственно связанных сих повседневной жизнью, учением, выполнением различных правил поведения. В то же время их сверстников из обычной школы, наряду с повседневными заботами, волнуют и многие проблемы, абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебой в школе, ни с домашними делами, проведением досуга.

Конечно, подобные интересы, выходящие за рамки личного опыта, у детей младшего школьного возраста не могут являться реально действующими мотивами, однако в качестве смыслообразующих они, безусловно, важны для полноценного развития личности (Л. И. Божович, Л. С. Славина, Н. Г. Морозова, 1951).

Временная перспектива и профессиональное самоопределение. Выявленная ограниченность мотивации, ее единообразие и привязанность к непосредственной жизненной ситуации сохраняются у воспитанников на протяжении всего периода пребывания в детском доме.

Это ярко проявилось в особенностях формирования у них такого существенного новообразования подросткового возраста, каким является «обращенность в будущее» (86, с. 374). Подростковый возраст можно считать сензитивным для формирования специфической ориентации на будущее, временной перспективы (64). При сравнении временной перспективы подростков, воспитывающихся в детских домах, и подростков из массовой школы обнаружено, что временная перспектива у последних значительно глубже, чем у их сверстников из детского дома. Если для учащихся массовой школы (особенно старшего подросткового возраста) характерно большое количество мотивов, реализация которых связана с достаточно отдаленным будущим (стремление поступить в институт, обзавестись в зрелые годы семьей, достичь успехов в профессиональной деятельности и т.п.), то у воспитанников детского дома преобладают мотивы сегодняшнего дня или ближайшего будущего (пойти поиграть в футбол, написать завтрашнюю контрольную на «4», продолжить занятия в волейбольной секции и т. п.), а мотивы отдаленной перспективы оказываются практически не выраженными.

Профессиональная перспектива может быть полноценно сформирована лишь как часть целостной временной перспективы будущего. Сюда входят и мотивы общения с другими людьми в будущем (стремление иметь друзей, вступить в брак), и мотивы, связанные с развитием собственного «Я». Эти группы мотивов временной перспективы также значительно менее выражены у воспитанников детского дома. Они представлены незначительно и относятся лишь к периоду актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего (Н. Н. Толстых, 1982).

У детей, воспитывающихся вне семьи, могут отсутствовать мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым. И более всего они живут только в настоящем. По-видимому, отсутствие четких представлений о своем прошлом препятствует становлению перспективы будущего. «Удивительно,— пишут авторы классического исследования по проблемам психической депривации в детском возрасте Лангмейер и Матейчик,— настолько мало осведомлены дети, поступающие в семейные группы, о себе и своем прошлом. У них обычно бывают какие-то весьма туманные представления о собственной семье, а потом уже лишь впечатления от пребывания в учреждении. Это ничтожно мало, по сравнению с тем, что знают дети из семей, где альбомы фотографий запечатлевают прошлое всей семьи, мебель несет следы творчества детских рук, традиции проявляются во всем, что происходит в доме, а забавные детские истории из прошлой жизни ребенка снова и снова повторяются за семейным столом. Прошлое ясно, и оно постоянно присутствует. Напротив, неясность в собственном прошлом и в причинах собственного «социального» осиротения выявилась как фактор, препятствующий созданию собственной идентичности. Борьба за новую идентичность является, по-видимому, одной из основных проблем детей в период исправления депривации. Поэтому детям в поселке необходимо было объяснять в простой и понятной форме, но в основном правдиво, как с ними дело обстояло раньше и как обстоит сейчас. Обычно это значительным образом способствовало успокоению ребенка и его уравновешиванию. Видно, что выход за границы настоящего, в котором эти дети почти исключительно проживали, причем выход в обоих направлениях: в прошлое и будущее, представляет условие для приобретения новой жизненной уверенности и новой идентичности, а тем самым и условие бегства из порочного круга психической депривации» (41, с. 279—280).

Произвольность. Если сравнить, какие стороны собственного поведения наиболее значимы для подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи, то оказывается, что для первых — это в первую очередь негативистическое противопоставление собственного поведения нормативному, собственных предпочтений — требованиям взрослых («Дисциплину не люблю. И поэтому мне абсолютно не нравится ходить в школу ежедневно, да еще в такую рань. Когда я пропускаю школу, я не чувствую никаких угрызений, потому что делаю что хочу»). Для воспитанников детского дома, как оказалось, наибольшую значимость имеет собственное умение ловко приспособиться к ситуации («Я знаю, как себя вести, чтобы не нарываться и делать так, как хочешь»). Из приведенных примеров видно, что если утверждение собственного «Я», завоевание права вести себя «как хочешь» у подростков из семьи идет через активное противопоставление себя ситуации, привычным нормам, требованиям взрослых, то у подростков из детского дома—через приспособление к этой ситуации, в чем проявляется защитный характер такого поведения, ценимого ими в себе, в своем образе «Я» (59).

Сравнение образа «Я» в данном аспекте создает впечатление, будто воспитанники детского дома более социализированы, лучше умеют подчинить себе ситуацию, использовать ее в своих целях. На деле это, однако же, далеко не так.

В свете вышесказанного определенный интерес представляют данные, полученные с помощью теста Розенцвейга. Исследования проводились в январе-феврале1998г., и не входят в состав данного исследования. Тест Розенцвейга, как известно, моделирует поведение в различных «трудных ситуациях»: ситуациях запрета, столкновения интересов, замечаний взрослых, обвинений со стороны сверстников и т. п. Анализ результатов этого эксперимента показал, что в детском доме по сравнению с обычной школой достоверно преобладают реакции, которые содержат враждебность, обвинения, угрозы, упреки по отношению к окружающим (экстрапунитивные реакции, причем прежде всего за счет реакций по типу самозащитных). В массовой школе больше интрапунитивных реакций, причем здесь это преимущественно реакции по типу «фиксации на удовлетворении потребности», т. е. наиболее конструктивные реакции, когда ребенок в сложной ситуации не обвиняет себя или окружающих, а самостоятельно пытается найти некоторый разумный выход. Например, на картинке изображена взрослая женщина, говорящая ребенку: «Мне очень жаль, что я не могу починить твою машинку». Наиболее характерным для учащихся массовой школы является ответ такого рода: «Я сам починю». Воспитанники детского дома в этой ситуации часто дают такой ответ: «Никогда ты для меня ничего не можешь сделать».

В целом можно сказать, что реакции детей из массовой школы более разнообразны, у них часто встречаются конструктивные реакции, когда ребенок в сложной ситуации самостоятельно пытается найти некоторый разумный выход. В детском доме преобладающими оказываются реакции защитного типа, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение. Именно такого типа поведение, в соответствии с традиционной интерпретацией теста Розенцвейга, свидетельствует о «слабости личности», которая выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособность взять на себя ответственность за его решение, стремление переложить эту ответственность на окружающих. На это же указывает и такой применяемый при интерпретации теста Розенцвейга показатель, как индекс самостоятельности. Значение этого индекса в школе оказалось намного выше, чем в детском доме (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1982).

Важно, с нашей точки зрения, отметить следующее. Как показали исследования, у выпускников детского дома (учащихся 8-9 классов) не только не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, но и в качестве ценности выделяется прямо противоположное — признание необходимости внешнего контроля над своим поведением. «Я еще не взрослый человек,— пишет семиклассник, воспитанник детского дома,— я считаю, что мне еще нужен контроль надо мной». Другой отмечает следующее: «Нужно контролировать, как я делаю уроки, потому что, если не проверять, я их совсем не буду делать», и т. п. В массовой школе такие высказывания в этом возрасте практически совершенно не встречаются; напротив, здесь выраженными оказываются высказывания о протесте против опеки, контроля: «Я хочу сам решать, что хорошо и что плохо, и, по-моему, никто не должен мне навязывать ничего помимо моей воли и влиять на мои мысли и поступки».

Эти особенности психического развития детей из детского дома при внимательном психологическом анализе обнаруживают очевидную связь с теми различиями в условиях жизни и воспитания детей в семье и вне семьи, которые проявляются, прежде всего, в практике общения ребенка со взрослым. Ограниченное, преимущественно групповое общение детей со взрослыми не предоставляет ребенку самостоятельности: твердый режим дня, постоянные указания взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контроль со стороны взрослого — все это лишает детей необходимости самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свое поведение и, напротив, формирует привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний.

Ребенок, воспитывающийся в семье, естественно, оказывается в менее жесткой ситуации требований и контроля, с одной стороны, а с другой,— имея возможность соучаствовать в сложной и разнообразной деятельности взрослого (готовить с бабушкой обед, осуществлять вместе со взрослыми членами семьи генеральную уборку квартиры, ремонтировать с отцом водопроводный кран и пр.), учится не только выполнять отдельные операции, но и усваивает достаточно сложные программы планирования, организации деятельности, контроля. Существенно то, что в семье усвоение всех этих сложных элементов деятельности, развитие внутреннего плана действия происходит не в ситуации специального обучения, а естественно включается в контекст непосредственно привлекательных для ребенка видов деятельности. Такого богатства, разнообразия эмоционально насыщенного взаимодействия со взрослыми в различных деятельностях, формирующих элементы произвольной регуляции поведения (планирование, самоконтроль и т. п.), обычно лишены воспитанники детских учреждений.

Особенности общения со взрослыми и сверстниками. А) Специфика общения со взрослыми. Известно, что взрослый играет совершенно исключительную роль в развитии личности ребенка. В детском учреждении интернатного типа дефицит общения ребенка со взрослым приводит к гипертрофии, сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого. Часто воспитатели и педагоги детских учреждений интернатного типа используют силу зависимости ребенка от их настроения, внимания, авторитета для управления его поведением. При этом, однако, не учитываются отрицательные последствия такой эмоциональной зависимости, одним из которых является описанный выше эффект сужения мотивации, ее жесткой привязанности к определенной ситуации (в данном случае мотивации, порождаемой требованиями взрослых). Необходимо отметить, что воспитатель должен стремиться ослабить влияние такой зависимости, развивать автономию ребенка от взрослого. В реальных условиях часто воспитатели не только не делают этого, но и не считают нужным, осознанно или неосознанно стремясь к усилению эмоциональной зависимости ребенка от себя. По нашим наблюдениям, это характеризует поведение даже лучших воспитателей на протяжении всего школьного возраста воспитанников. Задача психолога — раскрыть учителю и воспитателю неверность такой установки, ее отрицательные следствия, с одной стороны, а с другой — при необходимости вооружить педагога другими средствами общения с детьми. Такая работа может проводиться в ходе специального тренинга общения.

На фоне напряженности потребности в общении со взрослым к одновременно повышенной зависимости от взрослого особенно обращает на себя внимание агрессивность в отношении воспитанников детского дома к взрослым. Это ярко проявилось в результатах теста Розенцвейга. Наличие агрессивных, экстрапунитивных реакций в отношении к взрослому свидетельствует о фрустированности потребности в таком общении и в сочетании с неумением взять на себя ответственность за решение конфликта демонстрирует своего рода потребительское отношение к взрослому, тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих. Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники детского дома адресуют взрослым (по материалам теста Розенцвейга), противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей дистанции в общении со взрослым.

По Розенцвейгу, становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении к взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, которое у детей, воспитывающихся вне семьи, оказывается, безусловно, нарушенным. В условиях детского дома невозможно создать механизм идентификации, полностью повторяющий семейную идентификацию. К тому же вопрос о целесообразности замены идентификации с родителями идентификацией с воспитателем и учителем достаточно сложен и не имеет однозначного решения. Вместе с тем формирование адекватных культуре навыков взаимодействия со взрослыми должно быть одной из задач тренинга общения, проводимого психологом. Такой тренинг должен предполагать два направления работы: во-первых, отработку внешних форм, навыков общения и, во-вторых, более глубокую психологическую работу по изменению мотивации общения ребенка со взрослым. Мы уже говорили о том, что необходимо снимать излишнюю эмоциональную зависимость ребенка от взрослого, но также следует заботиться о снижении проявляющихся агрессивных тенденций. По-видимому, в каждом случае такая работа должна быть предельно индивидуализирована и строиться через налаживание содержательных и эмоционально корректных отношений с каким-то конкретным взрослым (таким взрослым может быть, в частности, сам психолог).

Б) Специфика общения со сверстниками. Казалось бы, учитывай особенности жизни в детском учреждении интернатного типа, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликта. Однако исследования показывают, что воспитанники детского дома менее успешны в решении конфликтов и со взрослыми и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину и соответственно — неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта (60).

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников детского дома недостаточно указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками как простых количественных характеристик—с другой. Необходим глубокий качественный анализ специфики общения детей со взрослыми и сверстниками в условиях детского учреждения. Важно учитывать, что в детском доме ребенок постоянно общается с одной и той же, достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы. Но одновременно он не может быть, и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается как бы безусловной. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами (64). Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении интернатного типа можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи, а с другой стороны, нельзя не видеть и заметных издержек — подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения.

Особую значимость общение со сверстниками приобретает в подростковом возрасте. В этом возрасте наличие близкого друга, оценка себя как умеющего дружить, интерес к другому человеку именно как к другу становятся содержанием наиболее важных для подростка переживаний. Как показали исследования, это оказывается весьма нехарактерным для воспитанников детского дома (60). В этом проявляется существенное недоразвитие того, что в психологии носит название «интимно-личностной стороны общения».

Отставание в становлении интимно-личностного общения со сверстниками наблюдается уже в дошкольном детстве: контакты со сверстниками в дошкольном детском доме выражены гораздо слабее, чем у их сверстников в детском саду, они очень однообразны, малоэмоциональны и сводятся к простым обращениям и указаниям. В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. И. А. Залысина и

Е. О. Смирнова (32) сопоставили поведение детей из детского сада и дошкольного детского дома во время группового просмотра диафильма. Оказалось, что дети из детского сада активно выражали свое отношение к персонажам диафильмов, оценивали их поступки, сообщали о себе, о своих друзьях и об отношении с ними. Они стремились добиться сходной оценки происходящего в диафильме, как со взрослыми, так и со сверстниками. Интересно, что к взрослому дети чаще обращались в «страшные» моменты, а к сверстникам,—когда хотели разделить с ними свою радость и настойчиво добивались от них ответных улыбок и смеха. В детском доме картина была иной. Воспитанники практически не высказывали своих оценок событий, происходящих на экране. Дети постоянно ждали только одного—внимания и одобрения со стороны взрослого; свои эмоциональные состояния они выражали значительно слабее и реже; совершенно не наблюдалось стремления разделить со сверстниками свою радость (32).

Развитие потребности в сочувствии и сопереживании, умения выражать другому человеку свою симпатию, расположение, а также самому быть открытым для такого общения—важное направление работы практического психолога в детском доме. Оно может осуществляться как в повседневном его общении с воспитанниками детского дома, так и в ходе специально организованных групповых занятий. Примеры соответствующих заданий можно найти в книгах А.И.Захарова (33), М.И.Лисиной (46), а также методических руководствах (61,62).

Для развития общения со сверстниками полезны также занятия по тренировке, отработке навыков поведения в различного рода конкретных ситуациях, в том числе трудных, конфликтных. Для этого в ходе групповой работы можно использовать разнообразные игровые задания. Например, предложить детям разыграть такую сценку: один ученик явно несправедливо обвинил другого, — что тот должен делать? Что должен сделать подошедший третий? Следует обсудить поведение всех участников «конфликта» и предложить еще раз проиграть эту сцену, можно при этом поменяться ролями. Полезно также обсуждение реально случившихся ссор, драк,—но не с целью осуждения, наказания виновных, а для того, чтобы дети поняли, что здесь произошло, могли встать на точку зрения другого. Для этого можно, например, предложить обидчику описать ситуацию с позиции обиженного и наоборот. Отметим попутно, что такое умение психолога «работать» в реальной жизненной ситуации, использовать любое событие в жизни воспитанников для продвижения в их психическом развитии, изменения их стереотипных установок является одним из наиболее эффективных способов работы с «трудными» детьми, каковыми в известном смысле являются дети из детского дома. Эта работа требует очень высокого профессионального мастерства, которое отрабатывается в реальной практике и требует постоянной работы психолога по развитию у себя такого умения. Это развитие может проходить посредством внимательного анализа своей деятельности, однако лучше всего подобную профессиональную рефлексию развивать в группе типа балинтовской.

Полезно также учить ребенка не только правильно вести себя в различных ситуациях, но и уметь, как бы выйти за пределы актуальной жизненной ситуации (что и дает, по существу, возможность овладеть этой ситуацией). Для этого можно проводить с детьми различные игры, в которых они должны воображать, представлять себе, что будет делать их сверстник (с которым обычно идентифицируется ребенок), чем может закончиться тот или иной его поступок: обещал помочь товарищу и не сделал этого—что за этим последует? Можно разыграть этот и подобные сюжеты по типу театральных этюдов. Во всех играх и занятиях необходимо особое внимание уделять тому, чтобы ребенок научился максимально эмоционально, насыщенно представлять будущее, последствия своих поступков для себя и окружающих. Последнее, как оказывается, особенно трудно.

Развитие общения со сверстниками в разных его формах наиболее эффективно происходит в групповых занятиях, однако здесь следует учесть один очень важный момент, характерный именно для воспитанников детского дома,— ту перегрузку общением, которую испытывают эти дети, по существу, постоянно. К подростковому возрасту это начинает проявляться у них в ярко выраженном стремлении побыть одному: «Я часто устаю,— пишет восьмиклассник из детского дома,— оттого, что всегда кто-то есть. Хочется быть одному. Можно же когда-то от всех отдохнуть». Потребность в одиночестве в той или иной степени присуща всем подросткам и, более того, является необходимой для развития личности в этом возрасте. Но у воспитанников детского дома эта потребность часто оказывается депривированной, результатом чего может быть негативное отношение к групповым занятиям. Психолог должен не просто понимать причину этого, но и найти способы, как чисто организационно добиться от администрации изменения режима в подростковых классах, так и научив подростка противостоять такого типа информационной перегрузке (через аутогенную тренировку, навыки саморегуляции и т. п.).

В) Формирование родственных отношений и подготовка к будущей семейной жизни. Очевидно, что критическим фактором, определяющим особенности психического развития детей в детском доме, трудности их обучения и воспитания, выступает отсутствие положительного влияния семьи. Иногда педагоги и воспитатели детских домов, понимая это, пытаются построить свои отношения с воспитанниками по типу семейных, ставя перед собой цель, непосредственно заменить детям мать или отца. При этом чрезмерно эксплуатируется эмоциональная сторона общения, что, однако, не приносит ожидаемых результатов, а лишь зачастую эмоционально изматывает, выхолащивает педагога (недаром возникло понятие «эмоционального донорства»). Поэтому следует согласиться с теми медиками и психологами, которые считают, что связи воспитателей и воспитанников закрытых детских учреждений не должны имитировать семейных (см., например, 31,41,72).

В частности, обсуждая проблему воспитания в семейном детском доме, авторы отмечают, что эмоциональные связи здесь не должны быть столь же интимными и жизненно утвердившимися, как при усыновлении, поскольку в таком случае «представляется меньшей опасность, что ребенок, поступающий из учреждения и не привыкший к эмоциональной атмосфере семьи, будет внезапно завален лавиной эмоциональных стимулов, что нередко случается при усыновлении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сживание ребенка с такой большой опекунской семьей происходит, как правило, более постепенно, оно сопряжено с меньшими требованиями и протекает более естественно» (41, с. 297).

Остановимся здесь еще на одном аспекте—на подготовке воспитанников детского дома к их будущей семейной жизни. Практика показывает, что нередко выпускники детских учреждений интернатного типа имеют значительные трудности в создании семьи и сохранении ее стабильности, они с трудом входят в родительскую семью мужа или жены, не могут построить полноценных взаимоотношений с мужем (женой), сводя все либо к сексуальным отношениям, либо к каким-то требованиям, оторванным от реальности, быстро исчерпывают первоначальную привязанность и не умеют развить содержание супружеских отношений.

Одной из причин этого являются во многом неправильно складывающиеся поло-ролевые представления воспитанников детского дома. Сопоставление описаний мужчин и женщин, которые дают подростки, воспитывающиеся в семье и вне семьи, показало, что у подростков из детского дома повышенная ценность семьи и отсутствие опыта жизни в ней приводят, с одной стороны, к идеализации семьи, образа семьянина, а с другой—к гипертрофии отрицательной модели семьи. При этом положительный идеальный образ семьи расплывчат, не наполнен конкретными бытовыми деталями, а отрицательный, напротив, предельно конкретизирован и эмоционально насыщен. Столкновение этих двух образов порождает конфликтную систему требований: положительно-абстрактных и отрицательно-конкретных («Я бы хотела видеть мужчин спортсменами, красивыми, сильными, любящими своих жену и детей, и не хотела бы видеть пьяными, грязными, которые, кроме водки, все забыли»). Такая конфликтная система требований может отрицательно влиять на формирование представлений о будущей семейной жизни. Формирование адекватных, содержательно наполненных эталонов мужественности — женственности, представлений о своей будущей семейной жизни должно осуществляться на протяжении всего пребывания ребенка в детском доме самыми разными способами, от организации и точной инструментовки игры в «дочки-матери» у дошкольников и младших школьников до специального анализа литературных произведений, кинофильмов, спектаклей и модифицированного для детей, растущих вне семьи, учебного курса этики и психологии семейной жизни. Огромное значение для воспитанников детского дома имеет возможность наблюдать за точным поло-ролевым поведением взрослых, когда женщина ведет себя именно как женщина и не берет на себя выполнение мужских функций, и наоборот. Конечно, части в современных условиях детского дома сделать это бывает очень трудно. Однако психолог должен акцентировать внимание педагогов и воспитателей на этой стороне общения и сам по возможности являть собой пример такого поведения.

Важно отметить, что в настоящее время в детских домах реализуются не все возможности формирования нормальных родственных отношений у воспитанников. Существенный аспект этой проблемы проанализирован в интересной работе Л. И. Евграфовой (1987). Задачей автора являлось изучение особенностей взаимоотношений между родными братьями и сестрами, находящимися в детском доме, а также поиск путей и средств формирования родственных отношений между ними. Данные показали, что среди дошкольников есть дети, которые не только не видели своих старших родственников, но и не знают об их существовании (таких 68%). Изучение личных дел воспитанников детских домов показало, что только 40% детей, имеющих младших братьев и сестер, встречаются с ними, начиная с дошкольного детства, остальные 60% узнают, что у них есть младшие братья и сестры, в младшем школьном или подростковом возрасте.

Наблюдения за детьми, у которых не было опыта общения со старшими родственниками, показали, что дети, даже зная о наличии у них братьев и сестер, не имеют к ним родственной привязанности, и, когда старшие и младшие встречаются, их родственные отношения находятся на очень низком уровне (им нечем заняться друг с другом, они не проявляют доброжелательности друг к другу, заботы и заинтересованности). Как выяснилось, в современном детском доме нет ни места, ни времени для встреч братьев и сестер разного возраста из-за жесткой режимной сетки. Но даже при создании такой возможности, при организации частых встреч, отношения сами собой не налаживаются. Требуется разработка специальных средств, помогающих детям-воспитанникам детского дома полноценно общаться со своими братьями и сестрами. В работе Л. И. Евграфовой описаны некоторые из этих средств. В частности, она описывает, как важно подготовить каждого из детей к первой встрече—показать младшему фотографии старшего ребенка, рассказать ему, чем он занимается, как учится, что любит, а старшему—рассказать, как младший ждет его, как нужна ему забота и помощь.

Наконец, задачей психолога в детском доме должна быть и помощь в оптимизации отношений ребенка с его опекунами, другими родственниками, а также с родителями, которые, как известно, даже будучи лишенными родительских прав или находясь в заключении, больнице, поддерживают определенные отношения с ребенком: через переписку, редкие встречи и т. п. Часто такие письма и особенно встречи оказывают на ребенка травмирующее влияние, надолго выбивая его из колеи. Вместе с тем, несмотря ни на что, дети часто испытывают потребность в общении с родителями и другими родственниками.

Самосознание. Отношение к себе. Начиная с самого раннего возраста развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников домов ребенка и детских домов не просто отстает, но имеет качественно иную форму, развивается по другому типу (39,46,47,48,64). У них, в частности, складывается устойчивая заниженная самооценка, а у большинства дошкольников, воспитывающихся в семье, формируется завышенная самооценка, устойчивое сверхположительное отношение к себе, которое наиболее продуктивно для развития личности на данном возрастном этапе.

Отношение к себе может быть проанализировано с различных точек зрения. Рассмотрим два аспекта—доминирование эмоциональной или оценочной стороны и сложность или простоту этого отношения, так как именно по этим параметрам в максимальной степени различаются между собой дети, растущие в семье и вне семьи.

У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, причем чаще всего положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (как окружающих людей, так и своих собственных). Ребенок из детского дома преимущественно оценивает себя, эмоциональное же отношение к себе—любовь или даже нелюбовь к себе—у него практически не выражено.

У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную структуру. Элементами этой структуры являются такие психологические образования, как принятие—неприятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные, прогностические самооценки и др. Эти элементы находятся в сложных взаимозависимостях. Например, подросток может весьма низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя («Я отношусь к себе хорошо, хотя часто сам себе противен»). Возникновение такой сложной системы, по мнению М. И. Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего родителей, начиная с самых ранних стадий онтогенеза: родители, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его реального поведения, свойств характера и т. п., а с другой стороны, объективно оценивают — хорошо или плохо — то, каков он в различных конкретных ситуациях (47). Ребенок, с раннего детства растущий вне семьи, лишен первого из этих уровней — безусловной любви, поэтому для него характерно простое, одномерное, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке (59).

Серьезным следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является также отсутствие у него чувства уверенности в себе, что, возникнув на ранних стадиях онтогенеза, становится устойчивой характеристикой личности воспитанника детского дома (41).

Психологический анализ автопортрета и рефлексивного автопортрета (они «рисовались» детьми при выполнении задания описать «Я, каким кажусь себе» и «Я, каким кажусь другим») у подростков из детского дома и массовой школы выявил следующие различия. У подростков из семьи автопортрет, как правило, совершенно не похож на рефлексивный портрет. Например, в первом описываются увлечения подростка, его мысли о жизни, ценности, а во втором перечисляются те качества его личности, характера, поведения, которые, по его мнению, в нем видят окружающие: некрасивый, плохо веду себя на уроках, имею чувство юмора и т. п. У воспитанников интерната рефлексивный автопортрет состоит из тех же качеств, свойств, характеристик, что и прямой автопортрет.

Различие между подростками из школы и из детского дома при выполнении этого задания состоит также и в том, что если первые в целом оценивают себя положительно и считают, что окружающие тоже оценивают их достаточно высоко (иногда даже ожидаемая оценка окружающих, отражающаяся в рефлексивном автопортрете, оказывается выше собственной), то вторые в большинстве своем дают себе отрицательную оценку, а рефлексивный автопортрет оказывается еще хуже. Например, восьмиклассник из детского дома описывает свой автопортрет так: «Есть капелька эгоизма (в каждом это есть). Но могу поддержать товарища, помочь ему», а в рефлексивном: «Полный эгоист... Способный много дать коллективу, но не желающий. Не желающий принять какие-то требования со стороны коллектива» (59).

Интересно сравнить содержательные характеристики образа «Я» у тех и других подростков. Воспитанники школы-интерната, детского дома, описывая себя, говорят главным образом о своих нравственных качествах (причем, как мы уже отмечали выше, отрицательных): «лентяй», «врун», «грубый», «непослушный» и т. п. У «семейных» подростков также встречаются подобные качества, однако чаще положительные: «добрый», «трудолюбивый», «умею дружить». Вместе с тем такие характеристики у них составляют не больше трети, подавляющее же большинство приходится на так называемые эмоционально-волевые: «сдержанный», «организованный», «разболтанный», «нет никакой силы воли». Подобные качества в детском доме составляют менее 15% (против 55% в массовой школе).

Отношение к себе у воспитанников детского дома, по сути, повторяет оценку окружающих. Иногда мы встречаемся с этим почти в парадоксальной форме, когда в ответ на просьбу написать «Каким я кажусь себе» подросток пишет: «Мой воспитатель говорит, что я очень грубый, всегда встаю поздно, не очень-то умен». У их «семейных» сверстников в это время идет активный процесс становления собственного отношения к себе, основанного на собственных представлениях, идет выработка собственных критериев оценки себя, идет, наконец, напряженная работа по преобразованию, развитию собственной личности в соответствии со своими собственными критериями. Не случайно так велик у них процент эмоционально-волевых оценок, причем среди них очень много отрицательных, в которых отражается неудовлетворенность собой в совершенно определенной сфере—сфере развития, формирования собственного «Я» (повторим еще раз, что это саморазвитие происходит на фоне принятия себя и целостного положительного отношения к себе, что обеспечивает его конструктивный характер)(64).

**Глава II.Организация эксперимента и методы исследования.**

**# 2.1. Организация исследования.**

Цель: Выявить взаимосвязь особенностей жизнедеятельности в условиях детского дома с процессом становления самосознания у ребёнка-сироты.

Задачи: 1. Изучение связанных с проблемой теоретических, литературных источников и практических исследований;

2.Выбор методов оценки интересующих факторов по заявленной проблеме;

3.Проведение исследований;

4.Обработка и анализ результатов с помощью методов математической статистики;

5.Проверка выдвинутой гипотезы;

6.Формулировка выводов и практических рекомендаций, вытекающих из проведённого исследования.

Предмет исследования: Предметом нашего исследования является становление самосознания у детей, воспитывающихся вне семьи.

Объект исследования: В исследовании приняло участие 34 человека (18 девочек и 16 мальчиков). Все они – воспитанники Кыштымского детского дома, (имеющего статус детского дома для детей с нормальным интеллектом) в возрасте от 3 до 17 лет. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком в период с конца марта по конец мая 1998 года. В ходе исследования были использованы метод наблюдения, анализ документации учебно-воспитательного процесса и личных дел воспитанников, психометрические и проективные методики.

Описание объекта исследования. Принцип комплектования учреждений закрытого типа (в данном случае детского дома) известен не каждому…

Воспитанниками детского дома становятся дети лишённые родительского попечительства, ставшие таковыми по разным причинам. Родители этих детей либо лишены родительских прав, либо отобраны по суду (как уклоняющиеся от воспитания несовершеннолетних). Причиной сиротства могут также стать: противоправное поведение родителей с последующим отбыванием наказания в местах заключения, а также преждевременная смерть одного или обеих родителей. Именно в таких ситуациях, после соответствующего решения суда, над детьми устанавливается опека государственных органов опеки и попечительства. В случае если не найдётся взрослых людей, готовых взять опекунство над сиротами их направляют в дом детства.

В большинстве случаев у таких детей трудная сиротская судьба. Их проблемы, вытекая из анамнеза раннего детства, переносятся в настоящее. На конец мая 1998 года из 28 детей школьного возраста (с 7 до 17 лет) – 21 чел.(75%) имеет определённые проблемы с умственным развитием (10 чел. – олигофрения; 11чел. – ЗПР). Лиц с различными психосоматическими и соматическими заболеваниями ещё больше. Из 34 воспитанников – 1гр. здоровья – нет, 2гр. – 8чел, 3гр. – 26чел, 4гр. – нет (см. табл. 5; 5а приложения).

Какова же реакция на существующее положение вещей в нашем регионе?

Краткий анализ реализации программы «Дети-сироты» на областном и местном уровнях.Программа «Дети-сироты» была разработана в декабре 1994 г., утверждена Областной Думой в ноябре 1995 года. Ее создание как подпрограммы областной программы «Дети Южного Урала» определяет приоритетное обеспечение интересов детей в деятельности различных государственных и общественных органов.

Программа «Дети-сироты» является дополнением к законодательной деятельности в защиту прав детей, она направлена на оказание дополнительной социальной помощи наименее защищённым категориям детей.

Реализация программы предусматривает формирование системы дифференцированной помощи детям, нуждающимся в особой поддержке государства, совершенствование системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, защиту их жилищных, имущественных и других правовых гарантий.

В целях принятия мер, обеспечивающих доступность социальных гарантий детям, оставшимся без попечения родителей, Главным управлением образования в ноябре 1996г. проведена коллегия о реализации программы «Дети-сироты», в мае 1997г. конференция «Дети-сироты: настоящее и будущее», разработан проект закона Челябинской области «Об организации работы по осуществлению опеки и попечительства» в области, в мае 1997г. принято Постановление Правительства «О реализации Федерального Закона от 21.12.96г.№159 «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», в ноябре 1997г прошли зональные семинары-совещания руководителей образовательных учреждений, на которых наряду с вопросами организации образовательного процесса рассматривались проблемы охраны прав детства и пути их решения.

В области начала складываться система межведомственного решения проблем детей, нуждающихся в особой помощи государства, возросли полномочия, самостоятельность муниципальных органов в решении данных вопросов, что позволило, несмотря на увеличение числа таких детей, решить проблему их устройства. Так, если в 1994г. было выявлено 2722 ребёнка, оставшихся без попечения родителей, то за 1996г. таких детей выявлено 3198чел., а за 1997г. выявлено и учтено – 3216 чел.

Ведущими направлениями в деятельности образовательных и воспитательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются:

- Организация образовательного процесса по развитию, формированию базовой культуры и коррекции;

- Охрана здоровья детей;

- Медико-психолого-педагогическая помощь;

- Организация жизни по семейному типу.

Организация в детских домах психопрофилактической, лечебной помощи, внедрение планов коррекционной работы позволяет уменьшать ущерб в развитии воспитанников. Улучшается уровень усвоения учебного материала, повышается ответственность за результаты своего труда. Повысилась успеваемость воспитанников (на «4» и «5» успевают 35%, по итогам прошлого года – 20,9%, хотя увеличилось число неуспевающих (с 3,5% до 5,7%)). Положительные изменения в этом аспекте в детских домах: г. Челябинск №7, школе-интернате №13, в детском доме №2 г. Коркино, Южноуральском, В-Уфалейском, Агаповском, областном МППДЦ (35;36).

Состояние учебно-воспитательного процесса в Кыштымском детском доме: В момент открытия детского дома весной 1995 года детский коллектив представлял собой довольно «пёстрое» общество. Собранные из других детских домов, детприёмников и пришедшие из семей с антисоциальными условиями проживания эти дети не имели многих общественно полезных навыков. Они не желали учиться, сбегая из школы при каждом удобном случае, убегали из самого детского дома по различным предлогам. Что касается таких значимых аспектов социального общежития, как дисциплина, культура общения, навыки самообслуживания, приученность к труду, то можно сказать, всё перечисленное было на довольно низком уровне.

В результате учебно-воспитательной работы в 1995 году педагогическому коллективу удалось добиться 100% абсолютной успеваемости среди воспитанников. Это были первые шаги к становлению процесса жизнедеятельности в детском доме. На настоящее время основная масса детей-сирот комфортно чувствует себя в условиях проживания. Количество пропусков школы, прогулов значительно уменьшилось, побегов почти не стало.

В 1996, 1997,1998 годах качество успеваемости постепенно возрастало, а абсолютная успеваемость не снижалась.

1994-95 – 100% абсолютная;

1995-96 – 8%качественная, 92%абсолютная;

1996-97 – 15%качественная, 85%абсолютная;

1997-98 – 25%качественная, 75%абсолютная.

Всё это свидетельствует о хорошо поставленной работе по повышению объёма и качества знаний в воспитательном учреждении.

Большим подспорьем оказалось введение в функционирование жизнедеятельности детского дома кружков по интересам различного профиля. 9 различных кружков и студий были открыты в 1996 году и продолжают работу по сей день.

За три года благодаря усилиям воспитателей, администрации и других сотрудников у детей повысилась культура поведения, оформились навыки самообслуживания и некоторые особенности общения. В рамках медико-психолого-педагогического консилиума была проведена большая работа по развитию психических процессов и развитию личностных особенностей воспитанников.

Однако не всё всегда идёт гладко. В процессе работы с детьми постоянно возникают трудности, проблемы, вспыхивают конфликты. Но это не главное. Главное то, что в Кыштымском детском доме взрослые относятся к детям с добром и уважением и ответная реакция детей не заставляет себя ждать.

Настоящее исследование по заявленной теме дипломной работы подтвердило много значимых моментов, отмеченных через анализ документации и через метод наблюдения. Проведённая работа помогла эмпирическим путём подтвердить ранее выдвинутую гипотезу: Становление самосознания у детей-сирот тесно связано с процессом жизнедеятельности в условиях детского дома.

**# 2.2 Методы исследования.**

Тест «Автопортрет». В структуре самосознания личности обычно выделяют главные компоненты: когнитивный — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.д., и эмоциональный — самоотношение, самооценка и т.д. Иногда эти составляющие рассматривают как собственно самосознание и самоотношение, интегрируя их в рамках «Я-концепции», адекватное формирование которой является условием для оптимальной адаптации человека к социальному окружению.

В то же время важнейший вопрос о том, как человек формирует то или иное представление о себе, на основе каких эталонов, суждений, умозаключений, образов, при всей громадной значимости и большом интересе к нему, остается все еще малоизученной проблемой.

*Обзор возрастного и диагностического использования рисунка человеческой фигуры:* а) критерий интеллекта: Гудинаф (1926), Харрис (1963),Зерингер (1957), Мергю, Баш и Лампл;

б) аспекты развития: Шуйтен (1904), Бурт (1921), Валлон и Люрса (1958), Вейль, Матейчик, Пешак, Гаммер, последовательность рисунка мужчины и женщины; Горновски, подростки; Окли (1940), в юношеском возрасте;

в) проекция: Маховер (1949), Гаммер, Якаб, Леви, Конечны (1967);

г) Формальный анализ: Люрса и Валлон, Гаммер, Нилсен, при RMO; Йирасек (1965), аналитический и синтетический способ рисования; Конечны (1967), Шванцара Й., Шванцара Л. (1964), признаки «органичности»;

д.) отношение к соматипу, Фишер, Шнейдер(1).

Для практического изучения особенностей самосознания, самоотношения, самооценки личности служит тест «Автопортрет». Тест адаптирован Р.Бернсом (США), который предлагал нарисовать себя одного или с членами семьи, коллегами по работе. «Вы можете прийти домой, закричать или заплакать, — пишет Р. Бернс, — но вы не можете сделать это на работе. Все это отразится в вашем рисунке».

В настоящем исследовании тест используется в двух аспектах: 1) Для выявлением себя в рамках психологического времени. 2) Для выяснения особенностей «Я образа», представления о себе.

В первом случае ребёнку предлагалась инструкция: «Нарисуй себя в прошлом (какой ты был маленький); нарисуй себя в настоящем (какой ты сейчас); нарисуй себя в будущем (каким ты станешь потом)».

Во втором случае инструкция звучала так: «Нарисуй свой настоящий портрет «Я реальное» (какой ты есть на самом деле); нарисуй свой идеальный портрет «Я идеальное» (каким бы я хотел стать); нарисуй свой фантастический образ «Я фантастическое» (каким бы я стал, если бы не было никаких ограничений).

В обоих случаях каждому из воспитанников предоставлялся лист 11 формата невысокой зернистости (сложенный пополам), простой карандаш М №2, а также коробка цветных карандашей (как дополнительное средство выражения). Предлагалась одна из изложенных выше инструкций с дополнительной фразой: «Если есть желание, можешь раскрасить нарисованные автопортреты, если нет, оставь черно-белый вариант».

По завершении рисования первого варианта методики «Автопортрет», каждому ребёнку были заданы дополнительные вопросы поясняющего характера:

1. Какого возраста нарисованный?
2. Себя ли ты нарисовал?
3. В каком из нарисованных состояний (прошлом, настоящем или будущем) ты чувствовал бы себя наилучшим образом?

Обработка теста «Автопортрет» была произведена по варианту изложенному в «Энциклопедии психологических тестов»(85).

*Принципы применения рисунка в психологической диагностике:*

1.Для детей дошкольного возраста и для части детей младшего школьного возраста рисование является игрой; в атмосфере игровой деятельности должно протекать и их рисование в рамках теста.

2.Следует применять единый формат бумаги одинаковой зернистости и одинаковый рисовальный материал, например, всегда карандаш №2, пастели одинаковых оттенков, цветные карандаши нескольких цветов и т.п.

3.Записываются все важные обстоятельства: дата, время, освещение, степень адаптации, словесное сопровождение, выражение степени притязаний, видение, держание карандаша, повёртывание рисовальной плоскости и др.

4.В индивидуальной диагностике следует, прежде всего, исходить из рисунков, за возникновением которых имелась возможность наблюдать.

5.Психолог, работающий в области диагностики, должен быть в состоянии классифицировать рисунок с точки зрения уровня развития и с точки зрения необычных признаков.

6.Рисунок следует рассматривать как результат деятельности. Эта деятельность может (однако не должна) являться полем проекции интенсивных переживаний.

7.Больше ошибок в психологической диагностике было вызвано преувеличенной проективной интерпретацией рисунка, чем опущением проективной интерпретации.

8.Рисунок никогда не следовало бы использовать в качестве единственного отправного пункта проективной интерпретации.

9.Прожективные тенденции следует проверять при помощи исследований, сопоставления с результатами дальнейших испытаний и т.п.

10.Рисунок может явиться индикатором как творческих способностей, так и патологических процессов (функциональных и органических).

11.Рисунок является тем менее надёжным указателем умственного развития, чем старше ребёнок.

12.В исследовательских целях оправдывает себя оценка рисунка, проводимая двумя специалистами независимо друг от друга(1).

Методика половозрастной идентификации. Методика предназначена для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста. Предназначена для детей от 4 до 12 лет с нормальным и аномальным интеллектуальным развитием. Может применяться для исследовательских целей, при диагностическом обследовании детей, при консультировании ребенка и для коррекционной работы.

Стимульный материал. Используются два набора карточек, на которых персонаж мужского или женского пола изображен в разные периоды жизни от младенчества до старости (см. Приложение).

Каждый такой набор (мужской и женский варианты) состоит из 6 карточек. Облик изображенного на них персонажа демонстрирует типичные черты, соответствующие определенной фазе жизни и соответствующей ей половозрастной роли: младенчеству, дошкольному возрасту, школьному возрасту, юности, зрелости и старости.

Исследование проводится в два этапа.

Задачей первого этапа является оценка возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус на представленном ему изобразительном материале. Другими словами, проверяется способность ребенка к адекватной идентификации своего жизненного пути.

Процедура. Исследование проводится следующим образом.

Перед ребенком на столе в случайном порядке раскладываются все 12 картинок (оба набора). В инструкции ребенку предлагается показать, какому образу соответствует его представление о себе в настоящий момент. То есть ребенка просят: "Посмотри на все эти картинки. Как ты думаешь, какой (какая) ты сейчас?" Можно последовательно указать на 2-3 картинки и спросить: "Такой? (Такая?)". Однако, в случае такой "подсказки" не следует показывать на те картинки, образ которых соответствует настоящему образу ребенка в момент исследования.

Если ребенок сделал адекватный выбор картинки, можно считать, что он правильно идентифицирует себя с соответствующим полом и возрастом. Отмечаем это в протоколе (форма протокола с вариантами заполнения дана в Приложении 2). Если же выбор сделан неадекватно, это также фиксируется в протоколе. В обоих случаях можно продолжать исследование.

В тех случаях, когда ребенок вообще не может идентифицировать себя с каким-либо персонажем на картинках, например, заявляя: "Меня здесь нет", эксперимент продолжать нецелесообразно, так как даже идентификация с образом настоящего у ребенка не сформирована. Ниже будут приведены конкретные примеры поведения детей в экспериментальной ситуации.

После того, как ребенок выбрал первую картинку, ему дается дополнительная инструкция показать, каким он был раньше. Можно сказать: "Хорошо, сейчас ты такой, а каким ты был раньше?" Выбор фиксируется в протоколе. Выбранную карточку располагают перед той, что была выбрана первой, так чтобы получилось начало возрастной последовательности. Затем ребенка просят показать, каким он будет потом.

Причем, если ребенок справляется с выбором первой картинки образа будущего (например, дошкольник выбирает картинку с изображением школьника), ему предлагают определить и последующие возрастные образы. Все картинки выкладываются самим ребенком в виде последовательности. Взрослый может помочь ему в этом, но находить нужный возрастной образ ребенок должен строго самостоятельно. Вся полученная таким образом последовательность отражается в протоколе.

Если ребенок правильно (или почти правильно) составил последовательность для своего пола, его просят разложить в возрастном порядке карточки с персонажем противоположного пола.

На втором этапе исследования сравниваются представления ребенка о Я-настоящем, Я-привлекательном и Я-непривлекательном.

Процедура. На столе перед ребенком лежат обе последовательности картинок. Та, которую ребенок составил (или последовательность соответствующая полу ребенка) лежит непосредственно перед ним, а вторая немного дальше. В том случае, когда составленная ребенком последовательность существенно неполна (например, состоит всего из двух карточек) или содержит ошибки (например, перестановки), именно она находится перед ним, а остальные карточки в неупорядоченном виде располагаются чуть в отдалении. Все они должны быть в поле его или ее зрения.

Ребенка просят показать, какой образ последовательности кажется ему самым привлекательным. Пример инструкции: "Еще раз внимательно посмотри на эти картинки и покажи, каким бы ты хотел быть". После того, как ребенок указал на какую-либо картинку, можно задать ему 2-3 вопроса о том, чем этот образ показался ему привлекательным.

Затем ребенка просят показать картинку с самым непривлекательным для него возрастным образом. Пример инструкции: "А теперь покажи на картинках, каким ты ни за что не хотел бы быть". Ребенок выбирает картинку, и, если выбор ребенка не очень понятен экспериментатору, то можно задать ему вопросы, уточняющие мотивы его выбора.

Результаты обеих выборов фиксируются в протоколе.

Анализ результатов выполнения методики "Половозрастная идентификация" нацелен на выявление возрастных, индивидуально-личностных и патологических особенностей детей.

Учитываются возможности ребенка к идентификации себя с обобщенным половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих половозрастных ролей и построению полной последовательности образов. Получаемые при этом данные несут информацию о степени сформированности эго-идентичности ребенка и генерализации этого знания на других людей и на собственный жизненный путь.

На предпочтения ребенка при построении половозрастной последовательности, как и при выборе привлекательного и непривлекательного образов последовательности, оказывают влияние социальная ситуация развития ребенка, его опыт и другие существенные факторы его жизни. Адекватность или неадекватность этих предпочтений, аргументация, приводимая детьми для объяснения их выборов, помогают выявить скрытые эмоционально-аффективные комплексы ребенка, некоторые особенности самосознания и мотивы его поведения.

Апробация методики была проведена на 350 детях с нормальным психическим развитием в возрасте от 3 до 12 лет. Кроме того, она использовалась в практике консультирования детей с различными нарушениями в развитии. Ниже приведены обобщенные данные о закономерностях формирования половозрастной идентификации у детей, воспитывающихся в услових детского дома и краткий анализ результатов выполнения методики.

Проективный перечень. Данный метод применяется для изучения самооценки обследуемого, выяснения его позиции по отношению к собственному и противоположному полу, а также самоощущения в рамках социального пространства. Сущность метода заключается в том, что обследуемому поручается закодировать себя последующей схеме: неодушевлённый предмет – травянистое растение – дерево – музыкальный инструмент – сказочный персонаж – амплуа артиста цирка. Технически метод крайне прост в исполнении, однако, интерпретация получаемых с его помощью данных трудна. Для правильной интерпретации необходимо учитывать культуральную, субкультурную, средовую и индивидуальную символики испытуемых.

В настоящем исследовании метод применён в связи с высокой проекционной информативностью, а также как весомое вербальное дополнение к тестам: «Автопортрет» и «Половозрастная идентификация».

Методика самооценки Дембо-Рубинштейн. Эта методика широко используется как самостоятельно, так и в контексте клинической беседы в детской психологии и психиатрической клинике.

Процедура. Исследование проводится следующим образом: Испытуемому предлагаются одна за другой несколько графических шкал на специальном бланке. Далее ему сообщают инструкцию: «Все люди являются либо счастливыми, либо несчастными, либо немного счастливыми и немного несчастными одновременно. Представь себе на одном краю этой линии самого счастливого человека, а на другом краю — самого несчастного. Посередине — среднего человека по количеству счастья. Куда бы ты поместил себя на этой линии?» Ребенку предлагается оценить себя по 10-ти бальной шкале: уровень «здоровья», «ума», «доброты» и т. д.

Понятия, которыми должен владеть ребенок для успешного выполнения этой методики: Это, так или иначе, понятие «уровня» (степени, количества, выраженности). Следующие понятия — «максимум» и «минимум» (самый, крайний и т. п.). Далее — понятие «все люди» (логический квантор всеобщности), понятие «середина» (средний, промежуточный уровень), понятия «выше-ниже» (больше-меньше), понятие «себя» (апелляция к рефлексивному «Я»)и, наконец, понятия «счастье», «ум» и аналогичные, выступающие критерием оценки, задающие смысл шкале. Таким образом, несмотря на то, что графическое шкалирование, которое требуется произвести в методике Дембо—Рубинштейн, само по себе доступнее, чем вербальное или числовое шкалирование, само понимание инструкции — это довольно трудная процедура.

Самооценка ребенка — явление неустойчивое, ситуационное. Она еще не сложилась даже в подростковом возрасте. Нередко бывает так, что в социальном поле (зрительном окружении) хорошо знакомых людей ребенок чувствует себя уверенным, умным, сильным и т.п., а среди незнакомых теряется. Отсюда ясно, что результаты методики шкалирования в работе с детьми очень сильно зависят от того, какое впечатление произвел взрослый-экспериментатор на ребенка, какой контакт он мог с ним установить.

Поэтому, несмотря на кажущуюся внешнюю простоту, использование методик шкалирования — дело специально подготовленного психолога. Именно психолог может точно определить, в каком случае методика работает нормально и ребенок действительно оценивает то, что нужно, а в каком он только имитирует шкалирование, подлаживаясь под требования взрослого.

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Это наиболее существенная и наиболее изученная в психологии сторона самосознания личности. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Как же личность осуществляет самооценку? Человек становится личностью в результате совместной деятельности и общения. Все, что сложилось и отстоялось в личности, возникло благодаря совместной с другими людьми деятельности и в общении с ними и для этого предназначено. Человек включает в деятельность и общение, существенно важные ориентиры для своего поведения, все время сверяет то, что он делает, с тем, что ожидают от него окружающие, справляется с их мнениями, чувствами и требованиями. В конечном счете, если оставить в стороне удовлетворение естественных потребностей, все, что человек делает для себя (учится ли он, способствует чему-либо или препятствует), он делает это вместе с тем и для других, и может быть, в большей степени для других, чем для себя, даже если ему кажется, что все обстоит как раз наоборот.

К. Марксу принадлежит справедливая мысль: человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе, как к человеку. Иначе говоря, познавая качества другого человека, личность получает необходимые сведения, которые позволяют выработать собственную оценку. Уже сложившиеся оценки собственного «Я» есть результат постоянного сопоставления того, что личность наблюдает в себе, с тем, что видит в других людях. Человек, уже зная кое-что о себе, присматривается к другому человеку, сравнивает себя с ним, предполагает, что и тот небезразличен к его личностным качествам, поступкам, проявлениям; все это входит в самооценку личности и определяет ее психологическое самочувствие. Другими словами, личность ориентируется на некую референтную группу (реальную или идеальную), идеалы которой являются ее идеалами, интересы - ее интересами и т.д. В процессе общения она постоянно сверяет себя с эталоном и в зависимости от результатов проверки оказывается довольной собой или недовольной.

Каков же психологический механизм этой проверки?

Референтометрия. Перекрёстная оценка в детском коллективе: («Я» оцениваю других – Другие оценивают меня). Обращаясь к анализу особенностей протекания процессов группообразования и, в частности, интрагруппового структурирования в условиях детских домов, следует прежде всего подчеркнуть, что именно эти заведения, в которых содержатся дети и подростки, по тем или иным причинам оставшиеся без родительского попечительства (реальные и «социальные» сироты), являются на сегодняшний день наиболее распространенным типом закрытых воспитательных учреждений. При этом несмотря на очевидную практическую значимость научного рассмотрения особенностей социальной ситуации развития ребенка в столь специфических условиях, психологические вопросы, касающиеся интернатных учреждений, оказались как бы на периферии исследовательской практики. Понятно, что подобная ситуация не может не влиять на специфику интрагруппового структурирования, порождая ряд социально-психологических феноменов межличностных отношений, характерных для относительно моноструктурированных сообществ.

Тем не менее, в некоторых работах процессам группообразования и отношениям в этих группах уделено весьма значительное место (39,54,60). Метод референтометрии представлен в данной работе по (39).

Процедура. Исследование проводится следующим образом:

Каждому ребёнку предоставляется возможность оценить своих товарищей по 10-ти балльной шкале, аналогично самооценке. Для этого ему предоставляется специальный бланк со списком всех проживающих в детском доме ребят. Предоставляемая инструкция: «Поставь каждому из своих товарищей такую оценку, какую они по твоему мнению заслуживают. Самому себе поставь столько, сколько, как ты думаешь, тебе поставят другие ребята».

В результате подобной процедуры каждый из ребят получает оценку товарищей, выставляет им свою оценку и себе ожидаемую от них. Сводная матрица взаимооценок представлена в табл. 2 приложения.

**Три показателя — самооценка, ожидаемая оценка, оценка личностью группы — входят в структуру самосознания личности, и хочет человек того или нет, он объективно вынужден считаться с этими субъективными индикаторами своего самочувствия в группе, успешности или не успешности своих достижений, позиции по отношению к себе и окружающим. Он должен считаться с ними даже тогда, когда не подозревает о наличии этих показателей, ничего не знает о действии психологического механизма оценок и самооценки. По сути своей это перенесенный внутрь человеческой личности (интериоризированный) механизм социальных контактов, ориентаций и ценностей. С его показаниями человек сверяется, вступая в общение, активно действуя. Эта проверка происходит преимущественно бессознательно, а личность подстраивается к режимам поведения, определяемым этими индикаторами.**

Анкета: Дети детского дома о себе (ретроспективная рефлексия, обращённость в прошлое настоящее и будущее). Как известно, самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения помогают ребенку соотносить свое «Я» во всех временных интервалах. Чем младше ребенок, тем большее участие в формировании жизненной перспективы детской личности должен принимать взрослый. С помощью взрослого ребенок учится «вспоминать» период, «когда он был маленьким», начинает обращаться (опять же благодаря взрослому) к своему будущему: «когда я вырасту большой». В норме, притязая на признание, ребенок проецирует себя в будущем как сильную, многое умеющую и многое могущую личность.

Способность к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущим—важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности.

При благоприятных условиях развитии самосознания, чем старше становится ребенок, тем отчетливее у него понимание ответственности за себя в настоящем и будущем. Однако здесь нет прямой корреляции с возрастом.

Развитие социально необходимой способности к рефлексии на перспективу собственной жизни невозможно без содействия взрослого, заинтересованного в формировании у ребенка личностного психологического времени, опосредующего процесс жизнедеятельности, перспективы жизненного пути. Построение субъективной картины жизненного пути в самосознании развивающейся личности чрезвычайно важно. Эта картина может быть построена в случае развитой способности к рефлексивной деятельности—аналитической способности к соотнесению своего прошлого, настоящего и

будущего со своими возможностями, целями и ценностными ориентациями.

Высший уровень временного аспекта самосознания может быть развит к концу подросткового или раннего юношеского возраста в условиях полноценных отношений со значимым взрослым при развитом чувстве ответственности самого подростка (или юноши).

В условиях депривации развивающейся личности в неблагополучной семье или в детском учреждении интернатного типа чаще всего формируется личность без ответственного отношения к собственному времени жизни. Эмоциональное неблагополучие, тревога по поводу прошлого, настоящего и будущего у воспитанников учреждений интернатного типа имеют типичную представленность в их сознании.

С целью выяснения отношения детей-сирот к своему психологическому времени была составлена и проведена анкета - Моё представление о себе, состоящая из 4 – ёх вопросов. Результаты её проведения помещаются ниже (см.прилож.)

**# 2.3. Методы математической статистики в исследовании.**

1. Вычисление среднего группового показателя  по каждой шкале.
2. Вычисление медианы – меры центральной тенденции изучаемого ряда.
3. Получение квартильного отклонения – величины, позволяющей судить о диапазоне варьирования и о строении изучаемого ряда.
4. Вычисление критерия Фридмана применяемого для сопоставления показателей и оценки достоверности сдвига в значениях исследуемых признаков.
5. Вычисление коэффициента ранговой корреляции  Спирмена, используемого для определения тесноты (силы) и направления корреляционной связи между двумя признаками.

**Глава III. Анализ и описание полученных результатов.**

Эмпирическое исследование становления самосознания у детей, воспитывающихся вне семьи проводилось по схеме, представленной в алгоритме 1 (см. приложение1).

1.«Сырые» эмпирические данные по самооценке, взаимооценке и рефлексивной оценке были представлены в упорядоченном виде (см. табл. 1 и 2 приложения1)

По каждой шкале было высчитано среднее арифметическое значение признаков (оценка математического ожидания). Оно вычисляется по формуле:

,

где - каждое наблюдаемое явление признака;

i - индекс, указывающий на порядковый номер данного значения признака;

n – количество наблюдений;

- знак суммирования.

Числовые значения  по каждому показателю представлены в сводной матрице составляющих самосознания (см. табл. 3 приложения1). На их основании была выведена суммарная средняя оценка, характеризуемая как «Я- концепция» (табл.3 приложения1).



Этот показатель характеризуется как основной, интегрирующий эмпирический материал

исследования. Полученное значение 

Графическое представление данного ряда (рис.1) характеризует его как непараметрический.

Во-первых, это видно визуально (в представленном ряду недостаточно низких значений, и поэтому он не может быть представлен кривой нормального распределения).

Во-вторых, при расчете (среднеквадратичного отклонения) по формуле:



* было получено значение

Как известно в практике исследований, часто берутся границы 

При полученном значении =0,69 ,что соответствует значениям 6,01 – 6,7 – 7,39 , а это соответствует лишь – 29,6% от исследуемой выборки: вместо 50% при нормальном распределении.

В-третьих показатель асимметрии (А), высчитываемый по формуле:

 , отличен от нуля (А=0 при симметричных распределениях)

А = - 0,029 , что свидетельствует о левосторонней (положительной) асимметрии в распределении признака.

На основании вышеизложенного исследователь решает перейти на методы непараметрической статистики.

2. При обработке ряда, не имеющего признаков нормального распределения, иначе – непараметрического ряда – для величины, которая выражала бы его центральную тенденцию, более всего пригодна медиана, т.е. величина, расположенная в середине ряда. Её определяют по срединному рангу по формуле:

,

где Ме – означает медиану,

n – как в ранее приводившихся формулах – число членов ряда.

Изучаемый нами ряд имеет 27 членов. В проранжированном виде он представлен в табл.3.1. приложения.

Его ранговая медиана равна:

 ,что соответствует величине 6,8 (по обе стороны данной величины находятся по 50% величин ряда)

(оценка математического ожидания).

3. Характеристика распределения численностей в исследуемом ряду получается из отношения его квартилей. Квартиль первая – её обозначение Q1 вычисляется по формуле:

,

это полусумма первого и последнего рангов первой – левой от медианы половины ряда; квартиль третья, обозначаемая , вычисляется по формуле:

,

т.е. как полусумма первого и последнего рангов второй, правой от медианы, половины ряда. Берутся порядковые значения рангов по их последовательности в ряду. В обрабатываемом ряду:

 

Рангу 7 , соответствует величина – 5,8

Рангу 21, соответствует величина – 7,4.

Для характеристики распределения в исследуемом непараметрическом ряду вычисляется среднее квартильное отклонение, обозначаемое Q.

Формула для Q такова:



Для исследуемого ряда:



Полученные данные: Me = 6,8 и Q = 0,8 статистически описывают исследуемый непараметрический ряд, относящийся к шкале порядка.

В связи с тем, что полученное значение Me = 6,8 незначительно отличается от , то исследователь оставляет за собой право изучения представленной совокупности по среднему значению признака.

4. Все представленные выше показатели характеризуют исследуемую совокупность по фактору самосознания в общем, виде. Однако, в представленном исследовании этого недостаточно. Необходимо дополнительно подтвердить, что:

1. представленные данные подобраны неслучайно;
2. в результате действия каких-либо факторов произошли достоверные изменения («сдвиги») в измеряемых показателях;
3. между измеряемыми признаками существуют определённые связи.

Исходя из проведённых исследований, мы можем утверждать, что предъявленные психометрические методики (самооценки, взаимооценки и рефлексивной оценки) принадлежат к особой категории структурных сдвигов исследуемого признака. Благодаря этому мы можем сопоставлять между собой показатели одних и тех же испытуемых по разным признакам, так как они измерены в одних и тех же единицах, по одной и той же шкале. В принципе, мы могли бы для такого рода «перепадов» использовать критерии оценки достоверности в средних тенденциях для независимых выборок: U – критерий Манна-Уитни, Q – критерий Розенбаума и  критерий - угловое преобразование Фишера. Однако, строго говоря, перед нами в исследовании – зависимые ряды значений, поскольку они измерены на одних и тех же испытуемых, поэтому будет более обоснованным использовать критерии оценки достоверности сдвигов для связанных выборок. Поэтому для сопоставления составляющих самооценки применяем критерий Фридмана.

Данный критерий позволяет установить, что величины показателей самооценки (табл.1.1.приложения1) от показателя к показателю изменяются.

Проранжируем полученные по десяти показателям самооценки каждым испытуемым (см. табл. 1.1. приложения1).

Сумма рангов по каждому испытуемому должна составлять – 55. Расчётная общая сумма рангов в критерии определяется по формуле:

,

где n – количество испытуемых;

c – количество условий измерения (замеров).

В данном случае,

 (см.табл.1.1.)

Общая эмпирическая сумма рангов составляет:

152,5+117+130,5+136,5+149+146,5+177,5+169,5+155,5+150,5=1485,что совпадает с расчётной величиной.

Сформулируем гипотезы:

: Различия в показателях самооценки, при каждом из 10 измерений, являются случайными.

: Различия в показателях самооценки, при каждом из 10 измерений, не являются случайными.

Теперь нам нужно определить эмпирическое значение по формуле:

,

где с - количество условий;

n – количество испытуемых;

- суммы рангов по каждому из условий.

Определим  для данного случая:



Поскольку в данном примере рассматривается десять измерений, то есть10 условий, с =10. Количество испытуемых n = 27. Это заставляет нас использовать критические значения ,поскольку при больших n  имеет распределение, сходное с распределением, а существующие таблицы предназначены только для . Количество степеней свободы определим по формуле:

,

где с – количество условий.

По специальной таблице критических значений (70) определяем критические значения критерия  при данном числе степеней свободы .



Для :

 



принимается.

Ответ: принимается. Различия в показателях самооценки при каждом из десяти измерений являются случайными.

**Это даёт нам право утверждать, что математические операции с усреднённым значением по самооценке вполне правомерны.**

Следующим этапом в нашем исследовании стало сопоставление составляющих самосознания, по , которые мы интегрировали в показатель «Я-концепции». Для этой цели применяем уже знакомый нам критерий  Фридмана.

Проранжируем значения, полученные по четырём составляющим (Я оцениваю других, Другие оценивают меня, Рефлексивное Я, Самооценка) каждым испытуемым (см. табл.3 приложения1).

Сумма рангов по каждому испытуемому должна составлять – 10.

Определяем расчётную общую сумму рангов:



Эмпирическая сумма составляет:

72+73,5+79+45,5=270 ,что совпадает с расчётной величиной.

Сформулируем гипотезы:

: Различия в значениях каждой из четырёх составляющих самосознания в исследовании являются случайными.

: Различия в значениях каждой из четырёх составляющих самосознания в исследовании не являются случайными.

Теперь нам нужно определить эмпирическое значение по формуле:

с = 4

n = 27



Для 

 



14,944 >11,345 Различия достоверны.

 отклоняется. Принимается .

Ответ: отклоняется. Принимается . Различия в значениях каждой из четырёх составляющих самосознания в исследовании не случайны (при ).

**Из этого вывода следует, что полученная закономерность:**

1. **Ожидаемая оценка окружающих («Рефлексивное Я») имеет самую высокую значимость ( по десятибалльной шкале).**
2. **«Другие оценивают меня» – несколько ниже  из 10.**
3. **«Я оцениваю других», ещё ниже  из 10.**
4. **Величина «Самооценки» самая низкая из представленного ряда  из 10.**

**Данная статистическая закономерность значима и достоверна в 99% случаев.**

Чтобы выяснить насколько тесной будет связь между итоговым интегральным значением исследования («Я-концепция») и каждой из четырёх её составляющих, применим коэффициент ранговой корреляции  Спирмена.

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Порядок сравнения выберем соответствующий расположению данных в табл.3.

Сначала сравним показатели: «Я-концепция» и «Я оцениваю других».

Сформулируем гипотезы:

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Я оцениваю других» не отличается от нуля.

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Я оцениваю других» статистически значимо отличается от нуля.

Далее нам необходимо проранжировать оба показателя, приписывая меньшему значению меньший ранг, затем подсчитать разности между рангами, которые получил каждый испытуемый по 2-ум признакам, и возвести эти разности в квадрат. Произведём все необходимые расчёты в таблице (см.табл. 3.1. приложения).

Для удобства расчёта разместим испытуемых в первом (более значимом) столбце в порядке возрастания ранговых значений (ряд А). Во втором ряду значения располагаются в соответствии с полученным по показателю ранга (ряд В).

Поскольку в обоих сопоставляемых ранговых рядах присутствуют группы одинаковых рангов, перед подсчётом коэффициента ранговой корреляции необходимо внести поправки на одинаковые ранги и:





где, а – объём каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду А.

b - объём каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду B.

В данном случае в ряду А присутствует 6 групп одинаковых рангов, следовательно

а = 2;3;2;2;2;2.



В ряду В присутствует 5 групп одинаковых рангов, следовательно, b = 2;2;2;2;2.



Для подсчёта эмпирического значения используем формулу:

,

где - сумма квадратов разностей между рангами;

 - поправки на одинаковые ранги;

N – количество испытуемых, участвовавших в ранжировании.



По специальной табл.(70) определяем критическое значение , при N=27.

 

  отклоняется. Принимается .

Ответ: отклоняется. Принимается . Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Я оцениваю других» статистически значимаи является положительной.

Следующей сравниваемой парой значений станут показатели «Я-концепция» и «Другие оценивают меня».

Сформулируем гипотезы:

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Другие оценивают меня» не отличается от нуля.

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Другие оценивают меня» статистически значимо отличается от нуля.

Алгоритм расчёта аналогичен предыдущему. Все необходимые для вычисления данные расположены в табл. 3.2 приложения.

В связи с наличием одинаковых рангов высчитываем значения поправок.

В данном случае в ряду А присутствует 6 групп одинаковых рангов, следовательно

а = 2;3;2;2;2;2.



В ряду В присутствует 5 групп одинаковых рангов, следовательно, b = 2;2;2;2;4.



В данном случае:



По специальной табл.(70) определяем критическое значение , при N=27.

 

  отклоняется. Принимается .

Ответ: отвергается. Принимается . Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Другие оценивают меня» статистически значимаи является положительной.

Третья сравниваемая пара значений «Я-концепция» и «Рефлексивное Я»

Сформулируем гипотезы:

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Рефлексивное Я» не отличается от нуля.

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Рефлексивное Я» статистически значимо отличается от нуля.

Алгоритм расчёта аналогичен двум предыдущим. Все необходимые для вычисления данные расположены в табл. 3.3. приложения.

В связи с наличием одинаковых рангов высчитываем значения поправок.

В данном случае в ряду А присутствует 6 групп одинаковых рангов, следовательно

а = 2;3;2;2;2;2.



В ряду В присутствует 6 групп одинаковых рангов, следовательно, b = 2;5;2;4;3;9.



В данном случае:



По специальной табл.(70) Определяем критическое значение , при N=27.

 

  отклоняется. Принимается .

Ответ: отвергается. Принимается . Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Рефлексивное Я» статистически значимаи является положительной.

Последней сравниваемой парой на тесноту связи по  Спирмена стали показатели «Я-концепция» и «Самооценка».

Сформулируем гипотезы:

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Самооценка» не отличается от нуля.

: Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Самооценка» статистически значимо отличается от нуля.

Алгоритм решения аналогичен расположенным выше. Все необходимые для вычисления данные расположены в табл. 3.4. приложения.

В связи с наличием одинаковых рангов высчитываем значения поправок.

В данном случае в ряду А присутствует 6 групп одинаковых рангов, следовательно

а = 2;3;2;2;2;2.



В ряду В присутствует 7 групп одинаковых рангов, следовательно b = 2;2;2;2;2;2;2.



В данном случае:



По специальной табл.(70) определяем критическое значение , при N=27.

 

  отклоняется. Принимается .

Ответ:  отклоняется. Принимается . Корреляция между итоговым значением «Я-концепция» и одним из его составляющих «Самооценка» статистически значимаи является положительной.

**Итоговым выводом из расчёта коэффициента ранговой корреляции  Спирмена между показателем «Я-концепция» и его составляющими будет следующее:**

1. **Во всех четырёх случаях сравнения математическая статистика подтвердила значимость, тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками.**
2. **- Сильная, или тесная связь выявлена при соотношении «Я-концепции» и ожидаемой оценкой окружающих «Рефлексивное Я» **

****

**-Высокая значимая корреляция, выявлена при соотношении «Я-концепции» с «Я оцениваю других» и с «Другие оценивают меня» **

** (связь средняя при 0,50< < 0,69)**

****

**- Значимая корреляция, выявлена при соотношении «Я-концепции» с «Самооценкой» **

** (связь умеренная при 0,30< < 0,49)**

Во всех вышеприведённых расчётах выборка детей детского дома школьного возраста от 7 до 17 лет фигурировала как единое целое. На основании их мы сделали выводы о закономерностях развития составляющих самосознания.

Однако для того, чтобы выявить особенности становления самосознания (в его составляющих) пришлось провести дополнительные манипуляции с эмпирическим материалом.

Исследуемая выборка была разделена:

1. по половому признаку;
2. по возрастному принципу;
3. по принципу семейного комплектования.

По каждому разделению по признакам были высчитаны , четыре составляющих самосознания и проведена их интеграция в показатель «Я-концепция» по каждому признаку (см. табл.приложения1).

Завершающим этапом исследования стало сопоставление показателей «Я-концепция» по каждому из признаков (половому, возрастному, семейному) со сводным значением выборки.

Сопоставление показателей проводим по знакомому критерию Фридмана, так как он позволяет установить, что величины показателей от условия к условию изменяются.

Все данные сравниваемых величин приводятся в табл.4 приложения.

Проранжируем значения, полученные по четырём составляющим показателей «Я-концепция» (половому, возрастному, семейному, сводному) каждым испытуемым (см. табл.4 приложения1).

Сумма рангов по каждому испытуемому должна составлять – 10.

Определяем расчётную общую сумму рангов:



Эмпирическая сумма составляет:

70,5+60,5+83+56=270 ,что совпадает с расчётной величиной.

Сформулируем гипотезы:

: Различия в величинах «Я-концепции» в зависимости от принципа составления совокупности являются случайными.

: Различия в величинах «Я-концепции» в зависимости от принципа составления совокупности не являются случайными.

Теперь нам нужно определить эмпирическое значение:

с = 4

n = 27



Для 

  



9,838 >9,567 Различия достоверны на уровне .

 отклоняется. Принимается .

Ответ: отклоняется. Принимается . Различия в величинах «Я-концепции» в зависимости от принципа составления совокупности не случайны (при ).

**На основании полученного результата можно сделать следующий вывод, что принцип семейного комплектования (место постоянного проживания детей) и принцип половой принадлежности несколько более значимы для детей-сирот, чем возрастной принцип и общеколлективный (см.табл. 4 приложения)**

Данный вывод подтверждается многочисленными фактами, зафиксированными методом наблюдения.

На этом мы завершаем анализ данных, полученный формализованными методами и переходим к анализу неформализованных методик. Отнесение в конец по порядку описания совершенно не означает, что проективные методы вторичны по смыслу. Именно эти методы несут в себе значительную долю информации, неподдающейся формализации.

Анализ и интерпретация результатов по тесту «Автопортрет» (выборка 26 чел. из 34):

Анализ «сырых» эмпирических данных (см табл.5) свидетельствует о следующем:

1. Значительная часть ребят (62% от выборки) считают себя в настоящий момент младше по возрасту, чем они есть на самом деле (12% считают себя старше и 26% реально соотносят себя со своим психологическим временем). Этот факт, сам по себе, свидетельствует об инфантильности воспитанников.
2. Наиболее значимым и комфортным состоянием большинство детей считает свое прошлое (54% от выборки); для 12% - значимо настоящее и 34% возлагает надежды на будущее.
3. Для некоторых ребят образ самого себя заряжен отрицательно, они не принимают и не любят себя (В прошлом – 6 «не-я» из 26 «Я»(23%); в настоящем – 8 «не-я» из 26 «Я»(31%); в будущем - 8«не-я» из 26 «Я»(31%)).
4. Трое ребят вообще отказались от рисования на заданную тему, мотивируя отказ неумением. Исследователь предполагает, что дети в данном случае использовали механизм психологической защиты – избегание, который в свою очередь свидетельствует об определённых внутриличностных проблемах.
5. Образ Я у детей, воспитывающихся вне семьи, слабо дифференцирован. Об этом свидетельствуют результаты по данной методике (см табл.5а). Этот факт неоднократно отмечался и другими исследователями данной проблемы (59;64).

Анализ и интерпретация результатов по методике исследования детского самосознания «Поло-возрастная идентификация» Н.Л.Белопольской (выборка 29 чел. из 34):

Анализ «сырых» эмпирических данных (см табл.6) свидетельствует о следующем:

1. У детей-сирот воспитывающихся в условиях детского дома, довольно адекватно сформирована оценка идентификации своего настоящего, прошлого и будущего половозрастного статуса. 72% (3/4 выборки) опрошенных вполне реально соотносят себя со своим жизненным путём.
2. При сопоставлении «Я-настоящего» с «Я-привлекательным» и «Я-непривлекательным» получилось следующее:

Табл. II.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Образ | Привлекательный образ (%) | Непривлекательный образ (%) |
| № 1 | Младенец | 39 | 3 |
| № 2 | Дошкольник | 3 | 0 |
| № 3 | Школьник | 10 | 12 |
| № 4 | Юноша | 41 | 8 |
| № 5 | Мужчина | 7 | 19 |
| № 6 | Старик | 0 | 58 |

Примерно равное процентное содержание несут в себе образы «Я-привлекательное-младенец» и «Я-привлекатальное-юноша» (39%и 41%соответственно). Данная тенденция говорит о том, что данные образы наиболее значимы для воспитанников детского дома, нежели все другие.

Образ «Я-непривлекательное-старик» несёт в себе наиболее значимую негативную окраску. Более половины опрошенных (58%) отвергли именно этот образ. Объяснением этого является страх перед смертью.

1. Более половины опрошенных оценивает свой настоящий (паспортный) возраст неадекватно: считают себя в настоящий момент младше по возрасту, чем они есть на самом деле 62%; 27% считают себя старше и лишь 11% ребят реально соотносят себя со своим психологическим временем. Обладая подобными пропорциями, можно говорить о преобладании инфантильности над стремлением к взрослению и чувством реальности у воспитанников.

Анализ и интерпретация результатов по методике «Проективный перечень» (выборка 29 чел. из 34):

Анализ «сырых» эмпирических данных (см табл.7) свидетельствует о необходимости в дополнительном табличном представлении данных:

Табл. III.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категория интерпретации | Значения и количество | Процентное содержание фактора |
| 1.Неодушевлённый предмет | Стол – 7чел. | 25% |
| Камень – 3 чел. | 10% |
| Нечто деревянное – 4 чел. | 14% |
| Бытовые приборы – 6 чел. | 21% |
| Игрушки – 3 чел. | 10% |
| Канцелярские принадлежности – 3 чел. | 10% |
| Оригинальные ответы (сумка, кольцо, дверь) – 3 чел. | 10% |
| 2.Травянистое растение | Цветок (в общем) – 4 чел.; красный цветок – 1 чел. | 17% |
| Роза – 11 чел.; роза белая – 1 чел.; цветок розы – 1 чел. | 45% |
| Ландыш – 2 чел. | 7% |
| Ромашка – 4 чел. | 14% |
| Гвоздика – 2 чел. | 7% |
| Тюльпан, лилия – по 1 (2 чел.) | 7% |
| Оригинальный ответ – крапива – 1 чел. | 3% |
| 3.Дерево | Берёза – 12 чел. | 42% |
| липа – 3 чел. | 10% |
| дуб – 5 чел. | 17% |
| тополь – 2 чел. | 7% |
| Яблоня, чёрная рябина, клён, черёмуха - по1 (5 чел.) | 17% |
| Оригинальные ответы: стул, пальма – по 1 (2 чел.) | 7% |
| 4.Музыкальный инструмент | Пианино – 10 чел. | 35% |
| Гитара – 9 чел. | 31% |
| Скрипка – 2 чел. | 7% |
| Дудочка – 3 чел. | 10% |
| Магнитофон – 3 чел. | 10% |
| Оригинальные ответы: виолончель, барабан – по 1 (2 чел.) | 7% |
| 5. Сказочный персонаж | Русские народные персонажи (Иванушка, Большой медведь, Царевна-лебедь, Елена прекрасная, Иван царевич, репка, колобок)– по 1 (7чел.) | 24% |
| Авторские сказки (Западные и отечественные авторы):  Золушка – 4 чел.  Белоснежка – 3 чел.  Русалка, Гулливер, Буратино, Чиполлино, доктор Айболит, гадкий утёнок – по 1 (5чел.) |  |
| 14% |
| 10% |
| 17% |
| Общемировые персонажи (герои мультфильмов и кино):  Волк – 2 чел.  Джери – 4 чел.  Чёрт, заяц, Геркулес, Робин Гуд – по 1 (4 чел.) |  |
| 7% |
| 14% |
| 14% |
| 6. Амплуа артиста цирка | Клоун – 15 чел. | 52% |
| Акробат – 2 чел. | 7% |
| Гимнастка – 3 чел. | 10% |
| Фокусник – 3 чел. | 10% |
| Обезьяна – 2 чел. | 7% |
| Дрессировщик, слон – по 1 (2 чел.) | 7% |
| Оригинальные ответы: петрушка, жонглёр – по 1 (2 чел.) | 7% |

Из сгруппированных данных представленных в табл.III. мы видим, что в проекциях детей на самого себя можно выделить несколько значений, которые свойственны значительному числу ребят.

1. При представлении себя травянистым растением 97% детей ассоциируют себя с цветами (из них 45% роз). Этот фактор свидетельствуют о значимой потребности в уходе, внимании и заботе, которой детям-сиротам не достаёт.
2. При представлении себя деревом основным персонажем проекций стала берёза (42%). Этот фактор можно интерпретировать как национальный, архетипический (общеизвестна любовь русского человека к березе).
3. При представлении себя музыкальным инструментом значительные баллы получили – пианино (35%) и гитара (31%). Причем младшие по возрасту предпочли фортепиано, а более старшие с гитарой. Вернее всего - это свидетельство возрастных предпочтений.
4. При представлении себя сказочными персонажами значительной дифференциации выявлено не было. Проявляется лишь тенденция засилья западных образцов культуры по отношению к отечественным. По мнению автора исследования, это плачевно.
5. При представлении себя артистом цирка проекции на образ клоуна превысили половину выборки (52%).Это говорит о значимости качественных положительных эмоций, которые несёт в себе образ клоуна, а также о «недоигранности» этих детей.

Анализ и интерпретация результатов по анкете «Мнение о себе» (выборка 25 чел. из 34):

Анализ «сырых» эмпирических данных (см. анкета приложение1 .) свидетельствует о необходимости в дополнительном табличном представлении данных:

Табл.IV.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вопрос анкеты | Обощение данных по значимому признаку | Процентное содержание фактора |
| 1.Что хорошего было у меня в прошлом | А) Ответы, связанные с тяжелым анамнезом. Прошлое в них либо идеализируется, либо отвергается. | 54% |
| Б) Отрицательные ответы. Свидетельство работы защитных механизмов личности. | 27% |
| В)Функциональные ответы, связанные с радостями настоящего. | 19% |
| 2.Мои приятные воспоминания | А) Ответы, связанные с анамнезом, с семьёй, с маленькими детскими радостями. | 32% |
| Б) Приятные ощущения от прибывании в детском доме | 41% |
| В) Просто положительные эмоции | 14% |
| Г) Отрицательные ответы | 13% |
| 3. Моё самое тяжелое воспоминание о прошлом | А) Ответы связанные с анамнезом прямо | 17% |
| Б) Ответы косвенно связанные с анамнезом: |  |
| - физические наказания, травмы, страх | 14% |
| - голод | 10% |
| В) Боязнь лечения, больницы | 18% |
| Г) Падения вниз | 14% |
| Д) Отрицательные ответы | 27% |
| 4. Чего я боюсь в будущем | А) Страх, боязнь; психическая или физическая травмы | 27% |
| Б) Страх гибели,смерти,войны | 36% |
| В) Страх приобщения к пагубным пристастиям | 10% |
| Г) Негативная жизненная перспектива | 14% |
| Д) Отрицательные ответы | 13% |

Представленный материал ответов на вопросы, отражающие рефлексию на события собственной жизни, является типичным для самосознания личности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. В подавляющем числе случаев мы убеждаемся с тяжёлом анамнезе: опрашиваемые указывают на психические травмы, связанные со стрессовыми ситуациями семейных конфликтов. Эти травмирующие факторы сохраняют свое воздействие в настоящем и проецируются в будущее. У большинства обследуемых (независимо от возраста) сохраняются тревога, неуверенность в своих собственных силах и в своей ценности. В силу этих обстоятельств мы наблюдаем заниженную самооценку и низкие (по сравнению со сверстниками из благополучной и полноценной семьи) притязания на признание.

Для диагностики и коррекционной работы следует опираться на позитивный багаж истории и перспектив личности: хорошие воспоминания, надежды и радость сегодняшнего дня, ожидание счастливого будущего,—то звено самосознания личности, которое поможет коррекционной работе с малым ребенком, подростком или молодым человеком. Негативные прошлое и настоящее должны быть сняты в процессе коррекционной работы как определяющие дальнейшую жизнь доминанта и фатальная неизбежность.

**Рекомендации для психологов, педагогов и воспитателей по психокоррекции детей, воспитывающихся вне семьи.**

Эмпирические исследования психологических особенностей самосознания детей-сирот были предназначены, прежде всего, для создания коррекционных программ, способствующих оптимальному становлению и развитию личности ребёнка, воспитывающегося вне семьи, а также для помощи педагогическим работникам.

Психокоррекция является основной и ведущей формой психопрофилактики в отношении детей и подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Коррекция поведения и общения с помощью психологических приемов и методов воздействия, занимая промежуточное место между клинической психотерапией и индивидуализированным воспитанием показана всем детям, в психическом развитии которых отмечаются те или иные отклонения.

Психологи выделяют в качестве основных следующие направления коррекции социальной дезадаптации личности в детском возрасте:

1. Формирование навыков общения;

2. Гармонизация отношений ребенка в «семье» (месте постоянного проживания) и со сверстниками;

3.Коррекция некоторых личностных свойств, которые препятствуют общению, либо изменение проявления этих свойств так, чтобы они не влияли негативно на процесс общения;

4 .Коррекция самооценки ребенка с целью приближения ее к адекватной.

Исходя из выше сказанного, приоритетными, на наш взгляд являются следующие задачи педагогической психокоррекции:

1. Глубокое и всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребёнка, воспитывающегося в условиях детского дома, особенностей его эмоционального реагирования, социальной зрелости, структуры и особенностей функционирования системы отношений, актуальных отклонений в нервно-психической сфере;

2. Коррекция среды, т.е. исправление неадекватных методов воспитания (непоследовательных, противоречивых, не учитывающих индивидуальных особенностей ребенка) и отрицательных воздействий социальной среды, неадекватной физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузки, ликвидация факторов, приводящих к педагогической запущенности и накоплению опыта неадекватного поведения;

3. Индивидуальная психотерапия и психокоррекция детей и подростков с девиантным поведением, осуществляемые совместно педиатром, детским психиатром и психологом, направленные на разрешение внутри- и межличностных конфликтов, на формирование продуктивных взаимоотношений с окружающими, на повышение социального статуса в коллективе и собственной микрогруппе-«семье», на развитие компетентности в вопросах нормативного поведения и на обогащения арсенала средств общения (в том числе невербального), обеспечивающих лучшее взаимопонимание ребенка и окружающих его людей;

4. Преодоление педагогической запущенности, воспитание высших эмоций и социальных потребностей (познавательных, трудовых, этических, эстетических), совершенствование способов психической саморегуляции, стимуляции созревания и развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, уровней самосознания и деятельности, соответствующих зоне ближайшего развития;

5.Терапия средой за счет создания в детском коллективе атмосферы принятия, доброжелательности, открытости и взаимопонимания, психологической защищенности, радости общения и познания мира, облегчающей интеграцию личности в обществе в процессе ее воспитания и самовоспитания. Одна из эффективных форм реализация этой задачи - проведение групповых психокоррекционных занятий совместно с детьми и их педагогами(воспитателями);

6.Психокоррекционная помощь самим педагогам в снятии эмоционального стресса, связанного со спецификой их профессиональной деятельности, внедрение психокоррекционных принципов и приёмов в работу каждого педагога. Повышение квалификации педагогов в области сравнительно-возрастной и социальной психологии и обучение их (в перспективе) специальным психокоррекционным методикам;

7. Составление рекомендаций для воспитателей по индивидуализации общепедагогического подхода к детям и подросткам с девиантным поведением.

Таким образом, психокоррекция детей и подростков выступает в своих психотерапевтическом, психопрофилактическом и общевоспитательном аспектах. Проведённое исследование некоторых аспектов становления самосознания органично вплетается в структуру коррекционных мероприятий, направленных на обучение и развитие детей, воспитывающихся вне семьи. Решение всего спектра психокоррекционных задач может быть обеспечено совместными усилиями педагогов, воспитателей, психологов и врачей (прежде всего педиатров, детско-подростковых психиатров и психотерапевтов).

**Общие выводы.**

1. Становление самосознания у детей, воспитывающихся вне семьи проходит в своём развитии некоторые стадии не свойственные домашнему ребёнку:

А) Факторы сенсорной и социальной депривации;

Б) Фактор раннего разрыва с семьёй (нуклеарной группой);

В) Фактор воспитания в учреждении интернатного типа.

2. Особенности становления самосознания формирует «среда обитания» (условия проживания в детском доме).

3. Эмпирические исследования показали, что:

А) Различия в показателях составляющих самооценки (методика Дембо-Рубинштейн) ребёнка-сироты, являются случайными (недифференцированными). Поэтому мы считаем самооценку целостной (нераздробленной).

Б) Интегрирующая составляющая самосознания – «Я-концепция» в первую очередь зависит от ожидаемой оценки окружающих («Рефлексивное Я»), затем от их реальной оценки («Другие оценивают меня») и собственной оценки других («Я оцениваю других») - (методика референтометрия) и лишь в заключение от самооценки.

В) Связь между перечисленными составляющими самосознания (см. пункт Б) статистически значима и является положительной.

Г) Принцип семейного комплектования (место постоянного проживания) и принцип половой принадлежности несколько значимее для детей-сирот, чем возрастной принцип и общеколлективный (детдомовский).

Д) Анализ проективных методов выявил адекватную поло-возрастную идентификацию, некоторую инфантильность и особую значимость тяжёлого анамнеза. Составляющие «Я образа» фактически недифференцированы.

4. Комплекс индивидуально-личностных особенностей детей-сирот, с одной стороны, и фактор проживания в условиях детского дома с другой, на наш взгляд, способствует развитию особого социального типа личности.

5. Исходя из данных особенностей становления самосознания у детей-сирот, возможна выработка практических рекомендаций (коррекционных программ) индивидуального и группового характера.

**Заключение.**

# Анализ эмпирических данных благодаря которым мы выявили некоторые особенности становления самосознания у детей-сирот приводит к очень простой мысли, что критическим фактором, определяющим особенности психического развития детей в детском доме, трудности их обучения и воспитания, является отсутствие положительного влияния семьи. Сам по себе этот факт очевиден и звучит как трюизм, но обойти или отмахнуться от него просто невозможно.

Дети, воспитывающиеся вне семьи – явление хоть и позорное для общества, аномальное по сути, но всё же - это факт социальной действительности, оформившийся в отдельный институт.

Дети, выходящие из стен детских домов, естественно, отличаются от домашних. Они не хуже и не лучше последних, они просто другие: с иным складом личности, сознания и самосознания.

В данной работе мы попытались отразить некоторые особенности становления самосознания детей-сирот и влияния на них среды обитания. Конечно, исследование осветило лишь отдельный, частный факт из числа множества подобных, но всё-таки как нам кажется результаты, полученные в ходе проведённой работы, довольно значимы как для самих детей, так и для людей их окружающих.

Воспитание в условиях детского дома формирует особый социальный тип личности, которая несёт на себе этот особенный своеобразный отпечаток всю последующую жизнь. И очень важно, смогли ли окружающие, воспитывающие сироту, люди помочь ему осознанно встать на свой жизненный путь.

**Список литературы:**

1.Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. Под ред. Р.Р. и С.А. Римских., М.,1997.

2.Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. — Изв. АПН РСФСР, вып. 18. М., 1948.

3.Анкудинова Н. Е. О развитии самосознания у детей. Дошкольное воспитание, 1953, № 2.

4.Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся 1—4 классов учебной деятельности. — Вопр. психлогии. 1968, № 3.

5.Антонян Ю. М., Самовичев Е. Г. Роль самоидентичности в генезисе некоторых форм девиантного поведения. — В кн.: Семья и личность. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. М.,1981.

5а.Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания., М.,1995.

6.Бехтерев В. М. Сознание и его границы. 1888.

7.Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

8.Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе - Вопросы психологии.—1979.—№ 2, 4.

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

10.Боришевский М. И. Влияния позиции подростка на саморегуляцию поведения.- Вопр.психологии , 1972,№ 5.

11.Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.

12.Валлон А. Истоки характера у детей (Часть3.Самосознание.) – Вопр. психологии,1990,№6,с.121-133.

13.Воловик В. М. Семейные исследования в психиатрии и их значение для реабилитации больных. — В кн.: Клинические и организационные основы реабилитации психических больных. Под ред. М. М. Кабанова, К. Вайзе. М.,1980.

14.Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

15.Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. — В кн.: Психология личности. Тексты. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М., 1982.

16.Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. сочинений.

Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5—328.

17.Выготский Л. С. Конкретная психология человека - Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. № 1. С. 52—65.

18.Выготский Л. С. Кризис семи лет. Собр. сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 376—385.

19.Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования. Собр. сочинений. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. С. 43—62.

20.Выготский Д. С. Младенческий возраст. Собр. сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 269—317.

21.Выготский Д. С. Мышление и речь. Собр. сочинений. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.С. 5— 361.

22.Выготский Л. С. О психологических системах. Собр. сочинений. Т. 1. М.: Педагогика,

1982. С. 109—131.

23.Выготский Л. С. Педология подростка. Собр. сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 5—242.

24.Выготский Л. С. Раннее детство. Собрание сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 340—367.

25.Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. Собр. сочинений.

Т. 1.,М.: Педагогика. С. 78—98.

26.Герцен А. И. Былое и думы. Л., 1978.

27.Гордеева О.В. Представления Л.С.Выготского о самосознании и марксизм. – Психол. журн.,1996,т.17,№5,с.31-41.

28.Грибанова Г.В. Нарушения формирования привязанностей у детей-сирот в раннем возрасте. – Дефектология ,1994, №3, с.10-16.

29.Джемс У. Психология. Спб., 1906.

30.Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., 1977.

31.Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи - Возрастные особенности психического развития детей.,М.,1982.

32.Залысина И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи - Вопросы психологии., 1985,№4.

33.Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л., l982.

34.3axаров А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей. -Вопр. психологии, 1982,№ 1.

35.Информационный бюллетень по реализации региональной программы «Дети-сироты»,Челябинск,1996.

36.Информационный бюллетень (№2) о ходе реализации целевой программы «Дети-сироты» (Региональная программа «Дети ЮжногоУрала»,Челябинск,1997.

37.Кон И. С. Категория «Я» в психологии. — Психол. журн.,1981, т. 2, № 3,с.25-37.

38.Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.

39.Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения., М,Воронеж,1997.

40.Кричевский P. Л., Дубовская Е..М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении. — В кн.:Психология межличностного познания. Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981.

41.Лангмейер И., Матейчек 3. Психическая депривация в детском возрасте.—Прага, 1984.

42.Левин К.. Дембо Т„ Фестингер Л., Сирс П. Уровень притязаний. — В кн.: Психология личности. Тексты. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея, М.,1982.

43.Леонтьев А. И. Деятельность. Сознание. Личность. М.,1975.

44.Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.

45.Липкина А. И, Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности, М., 1968.

46.Лисина М. И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника - Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания.— М., 1979.

47.Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребёнка раннего возраста – Вопр. психологии,1961,№3,с.117-124.

48.Лишённые родительского попечительства: Хрестоматия. Ред-сост В.С.Мухина,М.,1991.

49.Люблинская А. А. Очерки психического развития ребёнка. М.,1959.

50.Магун B.C. Оценки н самооценки в структуре индивидуальности. — В кн.: Пcиxoдиaгнocтичecкиe методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Л.,1976.

51.Маслоу А. Самоактуализация. — В кн.: Психология личности. Тексты. М„ 1982.

52.Мейли P. Структура личности. — В кн.: Экспериментальная психология. Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., 1975,вып V.

53.Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка - Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.

54.Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа – Вопр. психологии,1989,№1,с.32-39.

55.Мухина В.С. Возрастная психология, М, 1997.

56.Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения, к ней человека. — В кн.: Проблема сознания, М., 1966.

57.Новохатько А.Г. К проблеме соотношения образа и самосознания – Вопр. психологии,1992,№1-2,с.129-137.

58.О надзирателях при воспитании. Спб., 1770.

59.Прихожан А. М. Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната - Возрастные особенности психического развития детей.—М., 1982.

60.Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи - Вопросы психологии , 1982.,№2.

61.Психологические рекомендации по воспитанию детей в детских домах и школах-интернатах., М.,1986.

62.Психологические рекомендации по воспитанию детей в домах ребёнка, детских домах и школах-интернатах., М.,1986.

63.Психологическая диагностика детей и подростков. Под ред. К.М.Гуревича, Е.М. Борисовой., М.,1995.

64.Рабочая книга школьного психолога. И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др. Под ред. И.В.Дубровиной, М., 1991.

65.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии, М.,1946.

66.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии, М., 1973.

67.Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста, - Вопр. психологии,1969. № 4.

68.Сафин В. Ф. Устойчивоть самооценки и механизм ее сохранения. — Boпp. психологии, 1975, № 3.

69.Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.

70.Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии., Спб., 1996.

71.Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980.

72.Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. Под ред. Р.В.Тонковой-Ямпольской и др., М.,1991.

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

74.Столин В.В. Самосознание личности., М.,1983.

75.Толстых Н. Н. Отношение к будущему - Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту.—М., 1987.

76.Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов, Л., 1980.

77.Чамата П. Р. Об условиях и путях формировании самосознания ребенка. М., 1956.

78.Чамата П. P. К вопросу о генезисе самосознания личности. — В кн.: Проблемы сознания. М., 1968.

79.Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

80.Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. – В кн.: Принцип развития в психологии., М.,1978.

81.Шорохова Е. В. Проблема сознания в философии и естествознании. М., 1961.

82. Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самосознание. — В кн.: Проблемы сознания. М„ 1966.

83.Шнирман А. Л. Формирование отношений к коллективу и pазвитие самосознания старших школьников.—Изв. АПН РСФСР,1948, вып. 18.

84.Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития советского школьника. — Вопр. психологии, 1971,№ 4.

85.Энциклопедия психологических тестов. Мотивационные, интеллектуальные, межличностные аспекты. Под ред. А Карелина., М.,1997.

86. Юферева Т. И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате - Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Сводная таблица самооценки детей школьного возраста

(от 7 до 17 лет) детского дома г.Кыштыма по методике Дембо-Рубинштейна.

Табл. 1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия Имя | Самооценка | | | | | | | | | |  |  |
| Рост  1 | Вес  2 | Ум  3 | Счастье    4 | Здоровье    5 | Доброта    6 | Умение играть    7 | Умение учиться    8 | Трудолюбие    9 | Чистоплотность    10 |
|
| 1. | А. Настя | 5 | 5 | 9 | 9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 58 | 5,8 |
| 2. | А. Денис | 5 | 5 | 4 | 10 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 7 | 52 | 5,2 |
| 3. | А. Юля | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 30 | 3,0 |
| 4. | Б. Лена | 5 | 6 | 6 | 1 | 6 | 7 | 10 | 1 | 6 | 6 | 54 | 5,4 |
| 5. | В. Яна | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 50 | 5,0 |
| 6. | Г. Артур | 5 | 5 | 7 | 7 | 10 | 10 | 10 | 2 | 10 | 10 | 76 | 7,6 |
| 7. | Г. Таймас | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 9 | 5 | 7 | 8 | 57 | 5,7 |
| 8. | Г. Вадим | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 7 | 5 | 5 | 7 | 5 | 53 | 5,3 |
| 9. | Г. Люба | 6 | 7 | 5 | 10 | 6 | 5 | 10 | 10 | 7 | 5 | 71 | 7,1 |
| 10. | Д. Женя |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. | Д. Серёжа | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 42 | 4,2 |
| 12. | Ж. Наташа | 7 | 1 | 9 | 10 | 6 | 10 | 10 | 8 | 10 | 6 | 77 | 7,7 |
| 13. | И. Руслан | 6 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 6 | 5 | 45 | 4,5 |
| 14. | М. Ринат | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 57 | 5,7 |
| 15. | М. Ксюша | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 60 | 6,0 |
| 16. | О. Рината | 6 | 5 | 9 | 2 | 9 | 8 | 9 | 10 | 9 | 9 | 76 | 7,6 |
| 17. | О. Костя | 8 | 5 | 7 | 6 | 1 | 6 | 1 | 8 | 6 | 4 | 52 | 5,2 |
| 18. | О. Валя | 5 | 1 | 1 | 5 | 10 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 57 | 5,7 |
| 19. | О. Серёжа | 10 | 5 | 6 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 91 | 9,1 |
| 20. | П. Тоня | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 45 | 4,5 |
| 21. | П. Слава | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 48 | 4,8 |
| 22. | С. Витя | 10 | 5 | 4 | 4 | 8 | 8 | 5 | 5 | 6 | 7 | 63 | 6,3 |
| 23. | С. Катя | 6 | 6 | 1 | 3 | 3 | 5 | 10 | 5 | 1 | 2 | 42 | 4,2 |
| 24. | У. Булат | 8 | 2 | 1 | 4 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 49 | 4,9 |
| 25. | Х. Таня | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 10 | 6 | 5 | 56 | 5,6 |
| 26. | Х. Паша | 6 | 6 | 7 | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 4 | 6 | 53 | 5,3 |
| 27. | Х. Аня | 5 | 1 | 10 | 1 | 10 | 10 | 10 | 10 | 1 | 1 | 58 | 5,8 |
| 28. | Ш. Саша | 5 | 4 | 4 | 7 | 5 | 2 | 5 | 7 | 5 | 4 | 48 | 4,8 |
|  | | 152 | 120 | 141 | 140 | 159 | 157 | 177 | 165 | 155 | 149 |  |  |
|  | | 5,62 | 4,44 | 5,22 | 5,19 | 5,88 | 5,81 | 6,55 | 6,11 | 5,74 | 5,52 |  | 5,63 |

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сводная таблица самооценки детей школьного возраста

(от 7 до 17 лет) детского дома г.Кыштыма по методике Дембо-Рубинштейна в проранжированном виде.

Табл. 1.1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия Имя | Самооценка | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Рост | Ранг | Вес | Ранг | Ум | Ранг | Счастье | Ранг | Здоровье | Ранг | Доброта | Ранг | Умение играть | Ранг | Умение учиться | Ранг | Трудолюбие | Ранг | Чистоплотность | Ранг |
| 1. | А. Настя | 5 | 4,5 | 5 | 9,5 | 9 | 9,5 | 9 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 |
| 2. | А. Денис | 5 | 6,5 | 5 | 6,5 | 4 | 3 | 10 | 10 | 5 | 6,5 | 4 | 3 | 5 | 6,5 | 4 | 3 | 3 | 1 | 7 | 9 |
| 3. | А. Юля | 4 | 8,5 | 4 | 8,5 | 3 | 5,5 | 3 | 5,5 | 2 | 2,5 | 2 | 2,5 | 2 | 2,5 | 4 | 8,5 | 2 | 2,5 | 4 | 8,5 |
| 4. | Б. Лена | 5 | 3 | 6 | 6 | 6 | 6 | 1 | 1,5 | 6 | 6 | 7 | 9 | 10 | 10 | 1 | 1,5 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 5. | В. Яна | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 | 5 | 5,5 |
| 6. | Г. Артур | 5 | 2,5 | 5 | 2,5 | 7 | 4,5 | 7 | 4,5 | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 2 | 1 | 10 | 8 | 10 | 8 |
| 7. | Г. Таймас | 2 | 1 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 6 | 7 | 9 | 10 | 5 | 4 | 7 | 8 | 8 | 9 |
| 8. | Г. Вадим | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1,5 | 6 | 8 | 4 | 1,5 | 7 | 9,5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 | 9,5 | 5 | 5 |
| 9. | Г. Люба | 6 | 4,5 | 7 | 6,5 | 5 | 2 | 10 | 9 | 6 | 4,5 | 5 | 2 | 10 | 9 | 10 | 9 | 7 | 6,5 | 5 | 2 |
| 10. | Д. Женя |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. | Д. Серёжа | 4 | 4,5 | 4 | 4,5 | 5 | 9 | 4 | 4,5 | 5 | 9 | 4 | 4,5 | 5 | 9 | 4 | 4,5 | 4 | 4,5 | 3 | 1 |
| 12. | Ж. Наташа | 7 | 4 | 1 | 1 | 9 | 6 | 10 | 8,5 | 6 | 2,5 | 10 | 8,5 | 10 | 8,5 | 8 | 5 | 10 | 8,5 | 6 | 2,5 |
| 13. | И. Руслан | 6 | 9,5 | 5 | 7 | 4 | 4 | 3 | 1,5 | 4 | 4 | 3 | 1,5 | 5 | 7 | 4 | 4 | 6 | 9,5 | 5 | 7 |
| 14. | М. Ринат | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 9 | 4 | 1 | 5 | 5 | 7 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 15. | М. Ксюша | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 10 | 9,5 | 5 | 4,5 | 10 | 9,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 |
| 16. | О. Рината | 6 | 3 | 5 | 2 | 9 | 7 | 2 | 1 | 9 | 7 | 8 | 4 | 9 | 7 | 10 | 10 | 9 | 7 | 9 | 7 |
| 17. | О. Костя | 8 | 9,5 | 5 | 4 | 7 | 8 | 6 | 6 | 1 | 1,5 | 6 | 6 | 1 | 1,5 | 8 | 9,5 | 6 | 6 | 4 | 3 |
| 18. | О. Валя | 5 | 5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 5 | 5 | 10 | 9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 9 | 10 | 9 | 5 | 5 |
| 19. | О. Серёжа | 10 | 6,5 | 5 | 1 | 6 | 2 | 10 | 6,5 | 10 | 6,5 | 10 | 6,5 | 10 | 6,5 | 10 | 6,5 | 10 | 6,5 | 10 | 6,5 |
| 20. | П. Тоня | 4 | 3,5 | 3 | 1 | 5 | 7,5 | 4 | 3,5 | 5 | 7,5 | 6 | 10 | 4 | 3,5 | 5 | 7,5 | 4 | 3,5 | 5 | 7,5 |
| 21. | П. Слава | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 9,5 | 5 | 5 | 6 | 9,5 |
| 22. | С. Витя | 10 | 10 | 5 | 4 | 4 | 1,5 | 4 | 1,5 | 8 | 8,5 | 8 | 8,5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 6 | 6 | 7 | 7 |
| 23. | С. Катя | 6 | 8,5 | 6 | 8,5 | 1 | 1,5 | 3 | 4,5 | 3 | 4,5 | 5 | 6,5 | 10 | 10 | 5 | 6,5 | 1 | 1,5 | 2 | 3 |
| 24. | У. Булат | 8 | 10 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 4.5 | 6 | 7,5 | 5 | 4,5 | 6 | 7,5 | 6 | 7,5 | 6 | 7,5 |
| 25. | Х. Таня | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 4 | 1 | 6 | 8,5 | 10 | 10 | 6 | 8,5 | 5 | 4,5 |
| 26. | Х. Паша | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 10 | 4 | 2,5 | 6 | 7 | 4 | 2,5 | 4 | 2,5 | 6 | 7 | 4 | 2,5 | 6 | 7 |
| 27. | Х. Аня | 5 | 5 | 1 | 2,5 | 10 | 8 | 1 | 2,5 | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 1 | 2,5 | 1 | 2,5 |
| 28. | Ш. Саша | 5 | 6,5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 7 | 9,5 | 5 | 6,5 | 2 | 1 | 5 | 6,5 | 7 | 9,5 | 5 | 6,5 | 4 | 3 |
| Сумма | |  | 152,5 |  | 117 |  | 130,5 |  | 136,5 |  | 149 |  | 146,5 |  | 177,5 |  | 169,5 |  | 155,5 |  | 150,5 |

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сводная матрица взаимооценок воспитанников школьного возраста от 7 до 17 лет

( На материале диагностики в семьях №1, №2,№3,№4 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | Рефлексивное Я | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 1. | Настя А. | 10 | 7 | 1 | 10 | 10 | 4 | 4 | 1 | 1 | 7 | 7 | 8 | 8 | 1 | 3 | 10 | 10 | 8 | 1 | 6 | 1 | 8 | 3 | 7 | 10 | 8 | 8 | 7 | 5,8 |
| 2. | Денис А. | 5 | 10 | 2 | 5 | 4 | 9 | 9 | 9 | 6 | 9 | 7 | 10 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 5 | 7 | 2 | 5 | 9 | 2 | 1 | 6 | 9 | 2 | 8 | 5,3 |
| 3. | Юля А. | 6 | 8 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 6 | 8 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 6 | 6 | 6 | 8 | 6 | 10 | 7,5 |
| 4. | Лена Б. | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 1 | 7 | 3 | 8 | 6 | 5 | 10 | 10 | 10 | 8 | 7 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 7 | 10 | 10 | 8,1 |
| 5. | Яна В. | 5 | 9 | 9 | 10 | 8 | 9 | 9 | 8 | 1 | 9 | 3 | 10 | 10 | 7 | 7 | 9 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 6 | 9 | 8 | 9 | 10 | 8,4 |
| 6. | Артур Г. | 2 | 4 | 10 | 1 | 2 | 5 | 8 | 2 | 2 | 2 | 1 | 10 | 4 | 7 | 2 | 4 | 6 | 1 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 8 | 1 | 3 | 7 | 2 | 4,0 |
| 7. | Таймас Г. | 3 | 7 | 6 | 3 | 4 | 10 | 10 | 7 | 8 | 2 | 3 | 5 | 2 | 6 | 4 | 6 | 3 | 7 | 10 | 6 | 6 | 10 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5,2 |
| 8. | Вадим Г. | 5 | 6 | 10 | 6 | 8 | 10 | 7 | 9 | 10 | 4 | 4 | 6 | 5 | 9 | 9 | 4 | 5 | 7 | 10 | 4 | 4 | 10 | 6 | 4 | 9 | 3 | 3 | 5 | 6,4 |
| 9. | Люба Г. | 1 | 3 | 3 | 10 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 | 5 | 1 | 8 | 1 | 5 | 4 | 3,6 |
| 10. | Женя Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. | Серёжа Д. | 4 | 9 | 10 | 5 | 7 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | 9 | 10 | 9 | 10 | 4 | 10 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8,9 |
| 12. | Наташа Ж. | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 8 | 9 | 7 | 7 | 7 | 8 | 7 | 5 | 8 | 6 | 7 | 10 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 | 6 | 6 | 8 | 8 | 9 | 8,0 |
| 13. | Руслан И. | 8 | 3 | 7 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 8 | 3 | 1 | 5 | 10 | 5 | 3 | 9 | 10 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5,0 |
| 14. | Ринат М. | 5 | 4 | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 8 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5,3 |
| 15. | Ксюша М. | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 9 | 6 | 5 | 2 | 6 | 9 | 5 | 6 | 2 | 6 | 10 | 9 | 5 | 9 | 9 | 9 | 9 | 5 | 2 | 6 | 6 | 5 | 6,6 |
| 16. | Рината О. | 1 | 3 | 10 | 7 | 6 | 4 | 4 | 4 | 10 | 1 | 1 | 1 | 8 | 8 | 6 | 8 | 4 | 10 | 6 | 6 | 9 | 10 | 6 | 2 | 7 | 9 | 10 | 9 | 6,0 |
| 17. | Костя О. | 7 | 8 | 5 | 8 | 8 | 7 | 8 | 5 | 1 | 8 | 8 | 1 | 1 | 5 | 3 | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 7 | 8 | 1 | 7 | 8 | 8 | 2 | 8 | 5,1 |
| 18. | Валя О. | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 9 | 8 | 1 | 6 | 10 | 8 | 9 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 7 | 10 | 10 | 4 | 10 | 9 | 10 | 9 | 8,7 |
| 19. | Серёжа О. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 8 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 6 | 10 | 10 | 8 | 10 | 9,5 |
| 20. | Тоня П. | 4 | 4 | 4 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 2 | 4 | 8 | 8 | 10 | 6 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 2 | 8 | 10 | 6 | 4 | 4 | 8 | 6 | 10 | 7,5 |
| 21. | Слава П. | 2 | 8 | 8 | 2 | 8 | 8 | 6 | 8 | 10 | 6 | 8 | 2 | 4 | 10 | 4 | 8 | 6 | 8 | 10 | 6 | 6 | 4 | 4 | 4 | 10 | 6 | 2 | 10 | 6,4 |
| 22. | Витя С. | 7 | 5 | 10 | 8 | 9 | 5 | 8 | 8 | 10 | 6 | 7 | 8 | 6 | 8 | 9 | 10 | 8 | 10 | 10 | 9 | 6 | 9 | 8 | 6 | 8 | 6 | 7 | 10 | 7,8 |
| 23. | Катя С. | 8 | 4 | 10 | 10 | 10 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 10 | 4 | 4 | 9 | 10 | 4 | 8 | 4 | 10 | 7 | 4 | 10 | 3 | 8 | 4 | 7 | 4 | 6,0 |
| 24. | Булат У. | 7 | 5 | 9 | 10 | 4 | 4 | 5 | 8 | 5 | 7 | 10 | 8 | 4 | 4 | 4 | 9 | 1 | 10 | 8 | 1 | 5 | 2 | 5 | 5 | 9 | 3 | 6 | 5 | 5,9 |
| 25. | Таня Х. | 10 | 9 | 2 | 10 | 10 | 6 | 10 | 7 | 7 | 6 | 10 | 8 | 7 | 8 | 7 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 6 | 8 | 9 | 10 | 8 | 10 | 10 | 9 | 8,4 |
| 26. | Паша Х. | 6 | 10 | 7 | 9 | 7 | 10 | 10 | 10 | 4 | 9 | 10 | 8 | 8 | 10 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 | 1 | 9 | 9 | 9 | 6 | 10 | 9 | 7 | 10 | 8,4 |
| 27. | Аня Х. | 6 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 8 | 2 | 8 | 10 | 4 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 4 | 10 | 10 | 8,7 |
| 28. | Саша Ш. | 6 | 3 | 2 | 10 | 7 | 8 | 9 | 8 | 9 | 5 | 2 | 1 | 7 | 8 | 2 | 10 | 10 | 10 | 10 | 4 | 8 | 10 | 3 | 9 | 10 | 6 | 10 | 8 | 6,9 |
|  | | 5,6 | 6,4 | 7,2 | 7,6 | 7,5 | 7,2 | 7,7 | 6,9 | 5,7 | 5,6 | 5,9 | 6,5 | 6,2 | 7,0 | 6,2 | 8,2 | 7,2 | 8,0 | 7,2 | 6,0 | 6,9 | 8,0 | 6,5 | 5,7 | 7,4 | 6,3 | 6,6 | 8,0 |  |

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Взаимооценка по половому признаку.

Матрица взаимооценок среди девочек школьного возраста от 7 до 17 лет

( На материале диагностики в семей №1,№4 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2 а1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | | | | | | | Другие оценивают меня | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |  | | | | |
|  | | | Рефлексивное Я | | | | | 1 | | | | 2 | | | | 3 | | | | 4 | | | | 5 | | | | 6 | | | | 7 | | | | 8 | | | | 9 | | | | 10 | | | | 11 | | | | 12 | | | | | 13 | | | | |  | | |
|  | | |
| 1. | | | Настя А. | | | | | 10 | | | | 1 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 1 | | | | 8 | | | | 3 | | | | 10 | | | | 8 | | | | 6 | | | | 3 | | | | 10 | | | | | 8 | | | | | 6,5 | | |
| 2. | | | Юля А. | | | | | 6 | | | | 6 | | | | 6 | | | | 8 | | | | 8 | | | | 6 | | | | 8 | | | | 8 | | | | 8 | | | | 8 | | | | 6 | | | | 6 | | | | | 6 | | | | | 7,0 | | |
| 3. | | | Лена Б. | | | | | 5 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 1 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 8 | | | | | 10 | | | | | 8,3 | | |
| 4. | Яна В. | 5 | 9 | 10 | 8 | 1 | 10 | 7 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9 | 9 | 8,3 |
| 5. | | Люба Г. | | | | | | | 1 | 3 | | | | 10 | | | | 3 | | | | 4 | | | | 4 | | | | 5 | | | | 5 | | | | 3 | | | | 1 | | | | 5 | | | | 8 | | | | 5 | | | | | 4,4 | | | | |
| 6. | | Наташа Ж. | | | | | | | 8 | 9 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 7 | | | | 7 | | | | 6 | | | | 7 | | | | 9 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 6 | | | | 8 | | | | | 8,2 | | | | |
| 7. | | Ксюша М. | | | | | | | 5 | 5 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 5 | | | | 9 | | | | 2 | | | | 6 | | | | 9 | | | | 9 | | | | 9 | | | | 2 | | | | 6 | | | | | 7,1 | | | | |
| 8. | | Рината О. | | | | | | | 1 | 10 | | | | 7 | | | | 6 | | | | 4 | | | | 1 | | | | 6 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 6 | | | | 6 | | | | 7 | | | | 10 | | | | | 6,2 | | | | |
| 9. | | Валя О. | | | | | | | 10 | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 9 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | | 9,8 | | | | |
| 10. | | Тоня П. | | | | | | | 4 | 4 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 2 | | | | 8 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 2 | | | | 6 | | | | 4 | | | | 6 | | | | | 6,8 | | | | |
| 11. | | Катя С. | | | | | | | 8 | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 1 | | | | 10 | | | | 9 | | | | 10 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 8 | | | | 7 | | | | | 8,4 | | | | |
| 12. | | Таня Х. | | | | | | | 10 | 2 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 7 | | | | 8 | | | | 7 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 9 | | | | 8 | | | | 10 | | | | | 8,6 | | | | |
| 13. | | Аня Х, | | | | | | | 6 | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 2 | | | | 4 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 8 | | | | 10 | | | | 10 | | | | 10 | | | | | 8,2 | | | | |
|  | | | | | | | | 5,8 | | | | 6,9 | | | | 9,5 | | | | 8,9 | | | | 3,9 | | | | 7,2 | | | | 7,2 | | | | 8,7 | | | | 8,6 | | | | 8,0 | | | | 7,3 | | | | 7,4 | | | | | 7,9 | | | | |  | | |

Матрица взаимооценок cреди мальчиков школьного возраста от 7 до 17 лет

( На материале диагностики в семьях №1, №2,№3, дет/дома г.Кыштыма ).

Табл.2 а 2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | | Другие оценивают меня | | | | | | | | | | | | | | |  |
|  | | Рефлексивное Я | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |  | |
| 1. | | Денис А. | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 7 | 4 | 1 | 1 | 7 | 5 | 9 | 1 | 9 | 8 | 6,3 | |
| 2. | | Артур Г. | 4 | 5 | 8 | 2 | 2 | 1 | 4 | 7 | 6 | 4 | 2 | 5 | 8 | 3 | 2 | 4,1 | |
| 3. | | Таймас Г. | 7 | 10 | 10 | 7 | 2 | 3 | 2 | 6 | 3 | 10 | 6 | 10 | 5 | 2 | 4 | 5,5 | |
| 4. | | Вадим Г. | 6 | 10 | 7 | 9 | 4 | 4 | 5 | 9 | 5 | 10 | 4 | 10 | 4 | 3 | 5 | 6,1 | |
| 5. | | Женя Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | |
| 6. | | Серёжа Д. | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 4 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9,4 | |
| 7. | | Руслан И. | 3 | 4 | 4 | 3 | 8 | 3 | 5 | 10 | 9 | 2 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5,1 | |
| 8. | | Ринат М. | 4 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 7 | 4 | 5 | 5 | 5,0 | |
| 9. | | Костя О. | 8 | 7 | 8 | 5 | 8 | 8 | 1 | 5 | 5 | 1 | 7 | 8 | 7 | 8 | 8 | 6,4 | |
| 10. | | Серёжа О. | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 6 | 10 | 10 | 9,4 | |
| 11. | | Слава П. | 8 | 8 | 6 | 8 | 6 | 8 | 4 | 10 | 6 | 10 | 6 | 4 | 4 | 6 | 10 | 7,0 | |
| 12. | | Витя С. | 5 | 5 | 8 | 8 | 6 | 7 | 6 | 8 | 8 | 10 | 6 | 9 | 6 | 6 | 10 | 7,1 | |
| 13. | | Булат У. | 5 | 4 | 5 | 8 | 7 | 10 | 4 | 4 | 1 | 8 | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5,1 | |
| 14. | | Паша Х. | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 8 | 10 | 9 | 10 | 9 | 9 | 6 | 9 | 10 | 9,3 | |
| 15. | | Саша Ш. | 3 | 8 | 9 | 8 | 5 | 2 | 7 | 8 | 10 | 10 | 8 | 10 | 9 | 6 | 8 | 7,4 | |
|  | | | 6,3 | 7,7 | 7,6 | 7,2 | 6,3 | 5,9 | 5,2 | 7,5 | 6,0 | 7,5 | 6,3 | 7,6 | 5,8 | 5,8 | 7,1 |  | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Матрица взаимооценок воспитанников от 8 до 11 лет (препубертатный период развития), составленная по возрастному принципу ( На материале диагностики в семьях №1,№2,№3,№4 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл.2 б1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | | | | | | | |  |
|  | Рефлексивное Я | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |  | |
| 1. | Женя Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | |
| 2. | Серёжа Д. | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9,7 | |
| 3. | Наташа Ж. | 7 | 8 | 7 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 6 | 8 | 8 | 9 | 7,5 | |
| 4. | Руслан И. | 8 | 3 | 1 | 5 | 5 | 3 | 10 | 3 | 6 | 4 | 4 | 5 | 4,7 | |
| 5. | Ксюша М. | 2 | 6 | 9 | 5 | 2 | 6 | 9 | 9 | 5 | 6 | 6 | 5 | 6,2 | |
| 6. | Рината О. | 1 | 1 | 1 | 8 | 6 | 8 | 10 | 6 | 2 | 9 | 10 | 9 | 5,7 | |
| 7. | Валя О. | 1 | 6 | 10 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 | 4 | 9 | 10 | 9 | 7,8 | |
| 8. | Катя С. | 4 | 4 | 10 | 4 | 9 | 10 | 8 | 10 | 3 | 4 | 7 | 4 | 6,1 | |
| 9. | Булат У. | 7 | 10 | 8 | 4 | 4 | 9 | 10 | 5 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6,5 | |
| 10. | Паша Х. | 9 | 10 | 8 | 8 | 8 | 10 | 10 | 9 | 6 | 9 | 7 | 10 | 8,6 | |
| 11. | Аня Х. | 8 | 10 | 4 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 8 | 4 | 10 | 10 | 8,4 | |
| 12. | Саша Ш. | 5 | 2 | 1 | 7 | 2 | 10 | 10 | 3 | 9 | 6 | 10 | 8 | 5,9 | |
|  | | 5,6 | 6,0 | 6,1 | 6,8 | 6,7 | 8,4 | 9,6 | 7,5 | 5,9 | 6,3 | 7,8 | 7,6 |  | |

Матрица взаимооценок воспитанников от 12 до 17 лет (пубертатный период развития), составленная по возрастному принципу ( На материале диагностики в семьях №1,№2,№3,№4 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2 б2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | | | | | | | | | | | |  | |
| Рефлексивное Я | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |  |
| 1. | Настя А. | | 10 | 7 | 1 | 10 | 10 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 10 | 1 | 6 | 1 | 8 | 10 | 5,0 |
| 2. | Денис А. | | 5 | 10 | 2 | 5 | 4 | 9 | 9 | 9 | 6 | 1 | 1 | 7 | 2 | 5 | 9 | 6 | 5,3 |
| 3. | Юля А. | | 6 | 8 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 6 | 7,6 |
| 4. | Лена Б. | | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 1 | 5 | 10 | 7 | 10 | 10 | 10 | 8 | 8,1 |
| 5. | Яна В. | | 5 | 9 | 9 | 10 | 8 | 9 | 9 | 8 | 1 | 7 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9 | 8,3 |
| 6. | Артур Г. | | 2 | 4 | 10 | 1 | 2 | 5 | 8 | 2 | 2 | 7 | 6 | 4 | 3 | 2 | 5 | 1 | 3,9 |
| 7. | Таймас Г. | | 3 | 7 | 6 | 3 | 4 | 10 | 10 | 7 | 8 | 6 | 3 | 10 | 6 | 6 | 10 | 4 | 6,2 |
| 8. | Вадим Г. | | 5 | 6 | 10 | 6 | 8 | 10 | 7 | 9 | 10 | 9 | 5 | 10 | 4 | 4 | 10 | 9 | 7,5 |
| 9. | Люба Г. | | 1 | 3 | 3 | 10 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 | 8 | 3,9 |
| 10. | Ринат М. | | 5 | 4 | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 8 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5,6 |
| 11. | Костя О. | | 7 | 8 | 5 | 8 | 8 | 7 | 8 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 7 | 8 | 8 | 5,8 |
| 12. | Серёжа О. | | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9,9 |
| 13. | Тоня П. | | 4 | 4 | 4 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 2 | 6 | 10 | 10 | 2 | 8 | 10 | 4 | 7,3 |
| 14. | Слава П. | | 2 | 8 | 8 | 2 | 8 | 8 | 6 | 8 | 10 | 10 | 6 | 10 | 6 | 6 | 4 | 10 | 7,1 |
| 15. | Витя С. | | 7 | 5 | 10 | 8 | 9 | 5 | 8 | 8 | 10 | 8 | 8 | 10 | 9 | 6 | 9 | 8 | 7,9 |
| 16. | Таня Х. | | 10 | 9 | 2 | 10 | 10 | 6 | 10 | 7 | 7 | 8 | 10 | 8 | 10 | 6 | 8 | 8 | 8,1 |
|  | | | 5,1 | 6,5 | 6,5 | 6,9 | 7,3 | 7,5 | 7,8 | 6,9 | 5,5 | 6,3 | 7,1 | 6,9 | 6,1 | 6,2 | 8,0 | 7,1 |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Сводная матрица взаимооценок и оценок среди воспитанников школьного и дошкольного возраста от 3 до 8 лет ( На материале диагностики в семье №1 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2 в1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | | | |  |
|  | Рефлексивное Я | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |  |
| 1. | Маша И. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. | Рината О. | 7 | 8 | 7 | 2 | 6 | 10 | 10 | 1 | 10 | 5,8 |
| 3. | Юля С |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4. | Булат У. | 10 | 9 | 3 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 6 | 5,2 |
| 5. | Эльза У. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6. | Лена Х. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7. | Аня Х. | 10 | 10 | 6 | 8 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8,0 |
| 8. | Женя Ч. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9. | Нина Ш. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | | 9,0 | 9,5 | 5,3 | 5,0 | 6,3 | 8,0 | 8,0 | 5,0 | 8,7 |  |

Сводная матрица взаимооценок воспитанников школьного возраста от 7 до 17 лет

( На материале диагностики в семье №2 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2 в2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | |  |
|  | Рефлексивное Я | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| 1. | Женя Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. | Серёжа Д. | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9,8 |
| 3. | Руслан И. | 8 | 3 | 5 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4,5 |
| 4. | Серёжа О. | 8 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9,3 |
| 5. | Слава П. | 6 | 8 | 4 | 10 | 6 | 6 | 10 | 7,3 |
| 6. | Паша Х. | 9 | 10 | 8 | 10 | 9 | 9 | 10 | 9,3 |
| 7. | Саша Ш. | 5 | 2 | 7 | 10 | 8 | 6 | 8 | 6,3 |
|  | | 7,6 | 6,6 | 7,2 | 8,4 | 8,4 | 7,2 | 9,0 |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Сводная матрица взаимооценок воспитанников школьного возраста от 7 до 17 лет

( На материале диагностики в семье №3 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2 в3.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | |  |
|  | Рефлексивное Я | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| 1. | Денис А. | | 10 | 9 | 9 | 9 | 1 | 1 | 9 | 6,3 |
| 2. | Артур Г. | | 4 | 5 | 8 | 2 | 7 | 6 | 5 | 5,3 |
| 3. | Таймас Г. | | 7 | 10 | 10 | 7 | 6 | 3 | 10 | 7,2 |
| 4. | Вадим Г. | | 6 | 10 | 7 | 9 | 9 | 5 | 10 | 7,8 |
| 5. | Ринат М. | | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 5,5 |
| 6. | Костя О. | | 8 | 7 | 8 | 5 | 5 | 5 | 8 | 6,8 |
| 7. | Витя С. | | 5 | 5 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 7,3 |
|  | | | 5,7 | 7,7 | 7,5 | 6,2 | 6,0 | 4,8 | 8,2 |  |

Сводная матрица взаимооценок воспитанников школьного возраста от 7 до 17 лет

( На материале диагностики в семье №4 дет/дома г.Кыштыма ).

Табл. 2 в4.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Я оцениваю других | Другие оценивают меня | | | | | | | | | | |  |
|  | Рефлексивное Я | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |  |
| 1. | Настя А. | 10 | 1 | 10 | 10 | 1 | 8 | 3 | 8 | 6 | 3 | 10 | 6,0 |
| 2. | Юля А. | 6 | 6 | 6 | 8 | 8 | 6 | 8 | 8 | 8 | 6 | 6 | 7,0 |
| 3. | Лена Б. | 5 | 10 | 10 | 10 | 1 | 8 | 10 | 8 | 10 | 10 | 8 | 8,0 |
| 4. | Яна В. | 5 | 9 | 10 | 8 | 1 | 10 | 7 | 10 | 10 | 10 | 9 | 8,1 |
| 5. | Люба Г. | 1 | 3 | 10 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 | 8 | 4,3 |
| 6. | Наташа Ж. | 8 | 9 | 10 | 10 | 7 | 7 | 6 | 9 | 8 | 10 | 6 | 8,3 |
| 7. | Ксюша М. | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 9 | 2 | 9 | 9 | 9 | 2 | 7,3 |
| 8. | Валя О. | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9,8 |
| 9. | Тоня П. | 4 | 4 | 10 | 10 | 2 | 8 | 8 | 10 | 2 | 6 | 4 | 6,8 |
| 10. | Катя С. | 8 | 10 | 10 | 10 | 1 | 10 | 9 | 8 | 10 | 10 | 8 | 8,4 |
| 11. | Таня Х. | 10 | 2 | 10 | 10 | 7 | 8 | 7 | 10 | 10 | 9 | 8 | 8,3 |
|  | | 6,2 | 6,3 | 9,6 | 9,1 | 4,1 | 8,1 | 7,3 | 8,3 | 8,2 | 7,8 | 7,1 |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Сводная матрица составляющих самосознания у воспитанников школьного возраста от 7 до 17 лет детского дома г.Кыштыма, интегрированных в рамках «Я – концепции».

Табл. 3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | Самоотношение | | | | «Я –  концепция» | |
| Взаимооценка | | | | Рефлексивное «Я» | | Самооценка | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | Другие оценивают меня | |
|  | |  | |  | |  | |
| 1. | | Настя А. | | 5,8 | | 5,6 | | 10 | | 5,8 | | 6,8 | |
| 2. | | Денис А. | | 5,3 | | 6,4 | | 10 | | 5,2 | | 6,7 | |
| 3. | | Юля А | | 7,5 | | 7,2 | | 6 | | 3,0 | | 5,9 | |
| 4. | | Лена Б. | | 8,1 | | 7,6 | | 10 | | 5,4 | | 7,8 | |
| 5. | | Яна В. | | 8,4 | | 7,5 | | 8 | | 5,0 | | 6,0 | |
| 6. | | Артур Г. | | 4,0 | | 7,2 | | 5 | | 7,6 | | 6,0 | |
| 7. | | Таймас Г. | | 5,2 | | 7,7 | | 10 | | 5,7 | | 7,2 | |
| 8. | | Вадим Г. | | 6,4 | | 6,9 | | 9 | | 5,3 | | 6,9 | |
| 9. | | Люба Г. | | 3,6 | | 5,7 | | 4 | | 7,1 | | 5,1 | |
| 10. | | Женя Д. | |  | | 5,6 | |  | |  | |  | |
| 11. | | Серёжа Д. | | 8,9 | | 5,9 | | 10 | | 4,2 | | 7,3 | |
| 12. | | Наташа Ж. | | 8,0 | | 6,5 | | 7 | | 7,7 | | 7,3 | |
| 13. | | Руслан И. | | 5,0 | | 6,2 | | 5 | | 4,5 | | 5,2 | |
| 14. | | Ринат М. | | 5,3 | | 7,0 | | 5 | | 5,7 | | 5,8 | |
| 15. | | Ксюша М. | | 6,6 | | 6,2 | | 2 | | 6,0 | | 5,2 | |
| 16. | | Рината О. | | 6,0 | | 8,2 | | 8 | | 7,6 | | 7,5 | |
| 17. | | Костя О. | | 5,1 | | 7,2 | | 5 | | 5,2 | | 5,6 | |
| 18. | | Валя О. | | 8,7 | | 8,0 | | 10 | | 5,7 | | 8,1 | |
| 19. | | Серёжа О. | | 9,5 | | 7,2 | | 10 | | 9,1 | | 9,0 | |
| 20. | | Тоня П. | | 7,5 | | 6,0 | | 2 | | 4,5 | | 5,0 | |
| 21. | | Слава П. | | 6,4 | | 6,9 | | 6 | | 4,8 | | 6,0 | |
| 22. | | Витя С. | | 7,8 | | 8,0 | | 9 | | 6,3 | | 7,8 | |
| 23. | | Катя С. | | 6,0 | | 6,5 | | 10 | | 4,2 | | 6,7 | |
| 24. | | Булат У. | | 5,9 | | 5,7 | | 5 | | 4,9 | | 5,4 | |
| 25. | | Таня Х. | | 8,4 | | 7,4 | | 8 | | 5,6 | | 7,4 | |
| 26. | | Паша Х. | | 8,4 | | 6,3 | | 9 | | 5,3 | | 7,4 | |
| 27. | | Аня Х. | | 8,7 | | 6,6 | | 10 | | 5,8 | | 7,8 | |
| 28. | | Саша Ш. | | 6,9 | | 8,0 | | 8 | | 4,8 | | 6,9 | |
|  | | Х | | 6,79 | | 6,83 | | 7,44 | | 5,63 | | 6,7 | |

Шкала оценки:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Безобразно | | неудовлетворительно | | Удовлетворительно | | Хорошо | | Отлично | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Матрица составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (Оценка тесноты связи между компонентами)

Табл. 3.1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия Имя | | «Я – концепция» | | | Социальная значимость | | | D | | 2  d | |
| Сравнительная  (суммарная)  оценка | | | Взаимооценка | | |
|  | | | Я оцениваю других | | |
|  |  | | | Х | | Ранг | Х | | Ранг |  | |  | |
| 1. | Тоня П. | | | 5,0 | | 1 | 7,5 | | 16,5 | -15,5 | | 240,25 | |
| 2. | Люба Г. | | | 5,1 | | 2 | 3,6 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 3. | Руслан И. | | | 5,2 | | 3,5 | 5,0 | | 3 | 0,5 | | 0,25 | |
| 4. | Ксюша М. | | | 5,2 | | 3,5 | 6,6 | | 14 | -10,5 | | 110,25 | |
| 5. | Булат У. | | | 5,4 | | 5 | 5,9 | | 9 | -4 | | 16 | |
| 6. | Костя О. | | | 5,6 | | 6 | 5,1 | | 4 | 2 | | 4 | |
| 7. | Ринат М. | | | 5,8 | | 7 | 5,3 | | 6,5 | 0,5 | | 0,25 | |
| 8. | Юля А | | | 5,9 | | 8 | 7,5 | | 16,5 | -8,5 | | 72,25 | |
| 9. | Яна В. | | | 6,0 | | 10 | 8,4 | | 22 | -12 | | 144 | |
| 10. | Артур Г. | | | 6,0 | | 10 | 4,0 | | 2 | 8 | | 64 | |
| 11. | Слава П. | | | 6,0 | | 10 | 6,4 | | 12,5 | -2,5 | | 6,25 | |
| 12. | Денис А. | | | 6,7 | | 12,5 | 5,3 | | 6,5 | 6 | | 36 | |
| 13. | Катя С. | | | 6,7 | | 12,5 | 6,0 | | 10,5 | 2 | | 4 | |
| 14. | Настя А. | | | 6,8 | | 14 | 5,8 | | 8 | 6 | | 36 | |
| 15. | Вадим Г. | | | 6,9 | | 15,5 | 6,4 | | 12,5 | 3 | | 9 | |
| 16. | Саша Ш. | | | 6,9 | | 15,5 | 6,9 | | 15 | 0,5 | | 0,25 | |
| 17. | Таймас Г. | | | 7,2 | | 17 | 5,2 | | 5 | 12 | | 144 | |
| 18. | Серёжа Д. | | | 7,3 | | 18,5 | 8,9 | | 26 | -7,5 | | 56,25 | |
| 19. | Наташа Ж. | | | 7,3 | | 18,5 | 8,0 | | 19 | -0,5 | | 0,25 | |
| 20. | Таня Х. | | | 7,4 | | 20,5 | 8,4 | | 22 | -1,5 | | 2,25 | |
| 21. | Паша Х. | | | 7,4 | | 20,5 | 8,4 | | 22 | -1,5 | | 2,25 | |
| 22. | Рината О. | | | 7,5 | | 22 | 6,0 | | 10,5 | 11,5 | | 132,25 | |
| 23. | Витя С. | | | 7,8 | | 24 | 7,8 | | 18 | 6 | | 36 | |
| 24. | Аня Х. | | | 7,8 | | 24 | 8,7 | | 24,5 | -0,5 | | 0,25 | |
| 25. | Лена Б. | | | 7,8 | | 24 | 8,1 | | 20 | 4 | | 16 | |
| 26. | Валя О. | | | 8,1 | | 26 | 8,7 | | 24,5 | 1,5 | | 2,25 | |
| 27. | Серёжа О. | | | 9,0 | | 27 | 9,5 | | 27 | 0 | | 0 | |
|  |  | | | 6,7 | |  | 6,79 | |  |  | |  | |
| Суммы | | |  | | 378 |  | | 378 | 0 | | 1135,5 | |

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Матрица составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (Оценка тесноты связи между компонентами)

Табл. 3.2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | | «Я – концепция» | | | | | Социальная значимость | | | | | D | | | 2  d | |
| Сравнительная  (суммарная)  оценка | | | | | Взаимооценка | | | | |
|  | | | | | Другие оценивают меня | | | | |
|  |  | | | | | Х | | Ранг | | Х | | | Ранг | | |  | |  | | |
| 1. | Тоня П. | | | | 5,0 | | 1 | | | | 6,0 | | 5 | | | -4 | 16 | | | |
| 2. | Люба Г. | | | | 5,1 | | 2 | | | | 5,7 | | 2,5 | | | -0,5 | 0,25 | | | |
| 3. | Руслан И. | | | | 5,2 | | 3,5 | | | | 6,2 | | 6,5 | | | -3 | 9 | | | |
| 4. | Ксюша М. | | | | 5,2 | | 3,5 | | | | 6,2 | | 6,5 | | | -3 | 9 | | | |
| 5. | Булат У. | | | | 5,4 | | 5 | | | | 5,7 | | 2,5 | | | 2,5 | 6,25 | | | |
| 6. | Костя О. | | | | 5,6 | | 6 | | | | 7,2 | | 17,5 | | | -11,5 | 132,25 | | | |
| 7. | Ринат М. | | | | 5,8 | | 7 | | | | 7,0 | | 15 | | | -8 | 64 | | | |
| 8. | Юля А | | | | 5,9 | | 8 | | | | 7,2 | | 17,5 | | | -9,5 | 90,25 | | | |
| 9. | Яна В. | | | | 6,0 | | 10 | | | | 7,5 | | 21 | | | -11 | 121 | | | |
| 10. | Артур Г. | | | | 6,0 | | 10 | | | | 7,2 | | 17,5 | | | -7,5 | 56,25 | | | |
| 11. | Слава П. | | | | 6,0 | | 10 | | | | 6,9 | | 13,5 | | | -3,5 | 12,25 | | | |
| 12. | Денис А. | | | | 6,7 | | 12,5 | | | | 6,4 | | 9 | | | 3,5 | 12,25 | | | |
| 13. | Катя С. | | | | 6,7 | | 12,5 | | | | 6,5 | | 10,5 | | | 2 | 4 | | | |
| 14. | Настя А. | | | | 6,8 | | 14 | | | | 5,6 | | 1 | | | 13 | 169 | | | |
| 15. | Вадим Г. | | | | 6,9 | | 15,5 | | | | 6,9 | | 13,5 | | | 2 | 4 | | | |
| 16. | Саша Ш. | | | | 6,9 | | 15,5 | | | | 8,0 | | 25 | | | -9,5 | 90,25 | | | |
| 17. | Таймас Г. | | | | 7,2 | | 17 | | | | 7,7 | | 23 | | | -6 | 36 | | | |
| 18. | Серёжа Д. | | | | 7,3 | | 18,5 | | | | 5,9 | | 4 | | | 14,5 | 210,25 | | | |
| 19. | Наташа Ж. | | | | 7,3 | | 18,5 | | | | 6,5 | | 10,5 | | | 8 | 64 | | | |
| 20. | Таня Х. | | | | 7,4 | | 20,5 | | | | 7,4 | | 20 | | | 0,5 | 0,25 | | | |
| 21. | Паша Х. | | | | 7,4 | | 20,5 | | | | 6,3 | | 8 | | | 12,5 | 156,25 | | | |
| 22. | Рината О. | | | | 7,5 | | 22 | | | | 8,2 | | 27 | | | -5 | 25 | | | |
| 23. | Витя С. | | | | 7,8 | | 24 | | | | 8,0 | | 25 | | | -1 | 1 | | | |
| 24. | Аня Х. | | | | 7,8 | | 24 | | | | 6,6 | | 12 | | | 12 | 144 | | | |
| 25. | Лена Б. | | | | 7,8 | | 24 | | | | 7,6 | | 22 | | | 2 | 4 | | | |
| 26. | Валя О. | | | | 8,1 | | 26 | | | | 8,0 | | 25 | | | 1 | 1 | | | |
| 27. | Серёжа О. | | | | 9,0 | | 27 | | | | 7,2 | | 17,5 | | | 9,5 | 90,25 | | | |
|  |  | | | | 6,7 | |  | | | | 6,83 | |  | | |  |  | | | |
| Суммы | | | |  | | 378 | | | |  | | 378 | | | 0 | 1528 | | | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Матрица составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (Оценка тесноты связи между компонентами)

Табл3.3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | | «Я – концепция» | | | | | | Самоотношение | | | | | d | | | 2  d | |
| Сравнительная  (суммарная)  оценка | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | | |
|  |  | | | | |  | | | Ранг |  | | | Ранг | |  | |  | | | |
| 1. | | Тоня П. | | | 5,0 | | | | 1 | 2 | | | | 1,5 | | -0,5 | | 0,25 | | |
| 2. | | Люба Г. | | | 5,1 | | | | 2 | 4 | | | | 3 | | -1 | | 1 | | |
| 3. | | Руслан И. | | | 5,2 | | | | 3,5 | 5 | | | | 6 | | -2,5 | | 6,25 | | |
| 4. | | Ксюша М. | | | 5,2 | | | | 3,5 | 2 | | | | 1,5 | | 2 | | 4 | | |
| 5. | | Булат У. | | | 5,4 | | | | 5 | 5 | | | | 6 | | -1 | | 1 | | |
| 6. | | Костя О. | | | 5,6 | | | | 6 | 5 | | | | 6 | | 0 | | 0 | | |
| 7. | | Ринат М. | | | 5,8 | | | | 7 | 5 | | | | 6 | | 1 | | 1 | | |
| 8. | | Юля А | | | 5,9 | | | | 8 | 6 | | | | 9,5 | | -1,5 | | 2,25 | | |
| 9. | | Яна В. | | | 6,0 | | | | 10 | 8 | | | | 13,5 | | -3,5 | | 12,25 | | |
| 10. | | Артур Г. | | | 6,0 | | | | 10 | 5 | | | | 6 | | 4 | | 16 | | |
| 11. | | Слава П. | | | 6,0 | | | | 10 | 6 | | | | 9,5 | | 0,5 | | 0,25 | | |
| 12. | | Денис А. | | | 6,7 | | | | 12,5 | 10 | | | | 23 | | -10,5 | | 110,25 | | |
| 13. | | Катя С. | | | 6,7 | | | | 12,5 | 10 | | | | 23 | | -10,5 | | 110,25 | | |
| 14. | | Настя А. | | | 6,8 | | | | 14 | 10 | | | | 23 | | -9 | | 81 | | |
| 15. | | Вадим Г. | | | 6,9 | | | | 15,5 | 9 | | | | 17 | | -1,5 | | 2,25 | | |
| 16. | | Саша Ш. | | | 6,9 | | | | 15,5 | 8 | | | | 13,5 | | 2 | | 4 | | |
| 17. | | Таймас Г. | | | 7,2 | | | | 17 | 10 | | | | 23 | | -6 | | 36 | | |
| 18. | | Серёжа Д. | | | 7,3 | | | | 18,5 | 10 | | | | 23 | | -4,5 | | 20,25 | | |
| 19. | | Наташа Ж. | | | 7,3 | | | | 18,5 | 7 | | | | 11 | | 7,5 | | 56,25 | | |
| 20. | | Таня Х. | | | 7,4 | | | | 20,5 | 8 | | | | 13,5 | | 7 | | 49 | | |
| 21. | | Паша Х. | | | 7,4 | | | | 20,5 | 9 | | | | 17 | | 3,5 | | 12,25 | | |
| 22. | | Рината О. | | | 7,5 | | | | 22 | 8 | | | | 13,5 | | 8,5 | | 72,25 | | |
| 23. | | Витя С. | | | 7,8 | | | | 24 | 9 | | | | 17 | | 7 | | 49 | | |
| 24. | | Аня Х. | | | 7,8 | | | | 24 | 10 | | | | 23 | | 1 | | 1 | | |
| 25. | | Лена Б. | | | 7,8 | | | | 24 | 10 | | | | 23 | | 1 | | 1 | | |
| 26. | | Валя О. | | | 8,1 | | | | 26 | 10 | | | | 23 | | 3 | | 9 | | |
| 27. | | Серёжа О. | | | 9,0 | | | | 27 | 10 | | | | 23 | | 4 | | 16 | | |
|  | |  | | | 6,7 | | | |  | 7,44 | | | |  | |  | |  | | |
| Суммы | | |  | | | | 378 |  | | | | 378 | | 0 | | 674 | | |

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Матрица составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (Оценка тесноты связи между компонентами)

Табл3.4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия Имя | «Я – концепция» | | Самоотношение | | D | 2  d | |
| Сравнительная  (суммарная)  оценка | | Рефлексивное «Я» | |
| Х | Ранг | Х | Ранг |
| 1. | Тоня П. | 5,0 | 1 | 4,5 | 4,5 | -3,5 | 12,25 |
| 2. | Люба Г. | 5,1 | 2 | 7,1 | 23 | -21 | 441 |
| 3. | Руслан И. | 5,2 | 3,5 | 4,5 | 4,5 | -1 | 1 |
| 4. | Ксюша М. | 5,2 | 3,5 | 6,0 | 21 | -17,5 | 306,25 |
| 5. | Булат У. | 5,4 | 5 | 4,9 | 8 | -3 | 9 |
| 6. | Костя О. | 5,6 | 6 | 5,2 | 10,5 | -4,5 | 20,25 |
| 7. | Ринат М. | 5,8 | 7 | 5,7 | 17 | -10 | 100 |
| 8. | Юля А | 5,9 | 8 | 3,0 | 1 | 7 | 49 |
| 9. | Яна В. | 6,0 | 10 | 5,0 | 9 | 1 | 1 |
| 10. | Артур Г. | 6,0 | 10 | 7,6 | 24,5 | -14,5 | 210,25 |
| 11. | Слава П. | 6,0 | 10 | 4,8 | 6,5 | 3,5 | 12,25 |
| 12. | Денис А. | 6,7 | 12,5 | 5,2 | 10,5 | 2 | 4 |
| 13. | Катя С. | 6,7 | 12,5 | 4,2 | 2,5 | 10 | 100 |
| 14. | Настя А. | 6,8 | 14 | 5,8 | 19,5 | 5,5 | 30,25 |
| 15. | Вадим Г. | 6,9 | 15,5 | 5,3 | 12,5 | 3 | 9 |
| 16. | Саша Ш. | 6,9 | 15,5 | 4,8 | 6,5 | 9 | 81 |
| 17. | Таймас Г. | 7,2 | 17 | 5,7 | 17 | 0 | 0 |
| 18. | Серёжа Д. | 7,3 | 18,5 | 4,2 | 2,5 | 16 | 256 |
| 19. | Наташа Ж. | 7,3 | 18,5 | 7,7 | 26 | -7,5 | 56,25 |
| 20. | Таня Х. | 7,4 | 20,5 | 5,6 | 15 | 5,5 | 30,25 |
| 21. | Паша Х. | 7,4 | 20,5 | 5,3 | 12,5 | 8 | 64 |
| 22. | Рината О. | 7,5 | 22 | 7,6 | 24,5 | -2,5 | 6,25 |
| 23. | Витя С. | 7,8 | 24 | 6,3 | 22 | 2 | 4 |
| 24. | Аня Х. | 7,8 | 24 | 5,8 | 19,5 | 4,5 | 20,25 |
| 25. | Лена Б. | 7,8 | 24 | 5,4 | 14 | 10 | 100 |
| 26. | Валя О. | 8,1 | 26 | 5,7 | 17 | 9 | 81 |
| 27. | Серёжа О. | 9,0 | 27 | 9,1 | 27 | 0 | 0 |
|  |  | 6,7 |  | 5,63 |  |  |  |
|  | Суммы |  | 378 |  | 378 | 0 | 2004,5 |

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Матрицы составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (составлены по признаку половой принадлежности).

Табл. 3 а1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Настя А. | | 6,5 | | 3 | | 5,8 | | 1,5 | | 10 | 4 | | 5,8 | | 1,5 | | 7,0 | |
| 2. | | Юля А | | 7,0 | | 4 | | 6,9 | | 3 | | 6 | 2 | | 3,0 | | 1 | | 5,7 | |
| 3. | | Лена Б. | | 8,3 | | 2 | | 9,5 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,4 | | 1 | | 8,3 | |
| 4. | | Яна В. | | 8,3 | | 3 | | 8,9 | | 4 | | 8 | 2 | | 5,0 | | 1 | | 7,6 | |
| 5. | | Люба Г. | | 4,4 | | 3 | | 3,9 | | 1 | | 4 | 2 | | 7,1 | | 4 | | 4,9 | |
| 6. | | Наташа Ж. | | 8,2 | | 4 | | 7,2 | | 2 | | 7 | 1 | | 7,7 | | 3 | | 7,6 | |
| 7. | | Ксюша М. | | 7,1 | | 3 | | 7,2 | | 4 | | 2 | 1 | | 6,0 | | 2 | | 5,6 | |
| 8. | | Рината О. | | 6,2 | | 1 | | 8,7 | | 4 | | 8 | 3 | | 7,6 | | 2 | | 7,6 | |
| 9. | | Валя О. | | 9,8 | | 3 | | 8,6 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,7 | | 1 | | 8,5 | |
| 10. | | Тоня П. | | 6,8 | | 3 | | 8,0 | | 4 | | 2 | 1 | | 4,5 | | 2 | | 5,3 | |
| 11. | | Катя С. | | 8,4 | | 3 | | 7,3 | | 2 | | 10 | 4 | | 4,2 | | 1 | | 7,5 | |
| 12. | | Таня Х. | | 8,6 | | 4 | | 7,4 | | 2 | | 8 | 3 | | 5,6 | | 1 | | 7,4 | |
| 13. | | Аня Х. | | 8,2 | | 3 | | 7,9 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,8 | | 1 | | 8,0 | |
|  | | Х | | 7,52 | |  | | 7,48 | |  | | 7,31 |  | | 5,65 | |  | | 7,0 | |
| Суммы | |  | | 39 | |  | | 34,5 | |  | 35 | |  | | 21,5 | |  | |

Табл. 3 а 2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Денис А. | | 6,3 | | 2,5 | | 6,3 | | 2,5 | | 10 | 4 | | 5,2 | | 1 | | 7,0 | |
| 2. | | Артур Г. | | 4,1 | | 1 | | 7,7 | | 4 | | 5 | 2 | | 7,6 | | 3 | | 6,1 | |
| 3. | | Таймас Г. | | 5,5 | | 1 | | 7,6 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,7 | | 2 | | 7,2 | |
| 4. | | Вадим Г. | | 6,4 | | 2 | | 7,2 | | 3 | | 9 | 4 | | 5,3 | | 1 | | 7,0 | |
| 5. | | Женя Д. | |  | |  | | 6,3 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 6. | | Серёжа Д. | | 9,4 | | 3 | | 5,9 | | 2 | | 10 | 4 | | 4,2 | | 1 | | 7,4 | |
| 7. | | Руслан И. | | 5,1 | | 3 | | 5,2 | | 4 | | 5 | 2 | | 4,5 | | 1 | | 5,0 | |
| 8. | | Ринат М. | | 5,0 | | 1,5 | | 7,5 | | 4 | | 5 | 1,5 | | 5,7 | | 3 | | 5,8 | |
| 9. | | Костя О. | | 6,4 | | 4 | | 6,0 | | 3 | | 5 | 1 | | 5,2 | | 2 | | 5,7 | |
| 10. | | Серёжа О. | | 9,4 | | 3 | | 7,5 | | 1 | | 10 | 4 | | 9,1 | | 2 | | 9,0 | |
| 11. | | Слава П. | | 7,0 | | 4 | | 6,3 | | 3 | | 6 | 2 | | 4,8 | | 1 | | 6,0 | |
| 12. | | Витя С. | | 7,1 | | 2 | | 7,6 | | 3 | | 9 | 4 | | 6,3 | | 1 | | 7,5 | |
| 13. | | Булат У. | | 5,1 | | 3 | | 5,8 | | 4 | | 5 | 2 | | 4,9 | | 1 | | 5,2 | |
| 14. | | Паша Х. | | 9,3 | | 4 | | 5,8 | | 2 | | 9 | 3 | | 5,3 | | 1 | | 7,4 | |
| 15. | | Саша Ш. | | 7,4 | | 3 | | 7,1 | | 2 | | 8 | 4 | | 4,8 | | 1 | | 6,8 | |
|  | |  | | 6,66 | |  | | 7,19 | |  | | 7,57 |  | | 5,61 | |  | | 6,65 | |
| Суммы | |  | | 37 | |  | | 40,5 | |  | 41,5 | |  | | 21 | |  | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Матрицы составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции»

( составлены по возрастному принципу).

Табл. 3 б1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Женя Д. | |  | |  | | 5,6 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 2. | | Серёжа Д. | | 9,7 | | 3 | | 6,0 | | 2 | | 10 | 4 | | 4,2 | | 1 | | 7,5 | |
| 3. | | Наташа Ж. | | 7,5 | | 3 | | 6,1 | | 1 | | 7 | 2 | | 7,7 | | 4 | | 7,1 | |
| 4. | | Руслан И. | | 4,7 | | 2 | | 6,8 | | 4 | | 5 | 3 | | 4,5 | | 1 | | 5,3 | |
| 5. | | Ксюша М. | | 6,2 | | 3 | | 6,7 | | 4 | | 2 | 1 | | 6,0 | | 2 | | 5,2 | |
| 6. | | Рината О. | | 5,7 | | 1 | | 8,4 | | 4 | | 8 | 3 | | 7,6 | | 2 | | 7,4 | |
| 7. | | Валя О. | | 7,8 | | 2 | | 9,6 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,7 | | 1 | | 8,3 | |
| 8. | | Катя С. | | 6,1 | | 2 | | 7,5 | | 3 | | 10 | 4 | | 4,2 | | 1 | | 7,0 | |
| 9. | | Булат У. | | 6,5 | | 4 | | 5,9 | | 3 | | 5 | 2 | | 4,9 | | 1 | | 5,6 | |
| 10. | | Паша Х. | | 8,6 | | 3 | | 6,3 | | 2 | | 9 | 4 | | 5,3 | | 1 | | 7,3 | |
| 11. | | Аня Х. | | 8,4 | | 3 | | 7,8 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,8 | | 1 | | 8,0 | |
| 12. | | Саша Ш. | | 5,9 | | 2 | | 7,6 | | 3 | | 8 | 4 | | 4,8 | | 1 | | 6,6 | |
|  | | Х | | 6,1 | |  | | 7,0 | |  | | 7,64 |  | | 5,52 | |  | | 6,8 | |
| Суммы | |  | | 28 | |  | | 31 | |  | 35 | |  | | 16 | |  | |

Табл. 3 б2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Настя А. | | 5,0 | | 1 | | 5,1 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,8 | | 3 | | 6,5 | |
| 2. | | Денис А. | | 5,3 | | 2 | | 6,5 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,2 | | 1 | | 6,8 | |
| 3. | | Юля А | | 7,6 | | 4 | | 6,5 | | 3 | | 6 | 2 | | 3,0 | | 1 | | 5,8 | |
| 4. | | Лена Б. | | 8,1 | | 3 | | 6,9 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,4 | | 1 | | 7,6 | |
| 5. | | Яна В. | | 8,3 | | 4 | | 7,3 | | 2 | | 8 | 3 | | 5,0 | | 1 | | 7,2 | |
| 6. | | Артур Г. | | 3,9 | | 1 | | 7,5 | | 3 | | 5 | 2 | | 7,6 | | 4 | | 6,0 | |
| 7. | | Таймас Г. | | 6,2 | | 2 | | 7,8 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,7 | | 1 | | 7,4 | |
| 8. | | Вадим Г. | | 7,5 | | 3 | | 6,9 | | 2 | | 9 | 4 | | 5,3 | | 1 | | 7,2 | |
| 9. | | Люба Г. | | 3,9 | | 1 | | 5,5 | | 3 | | 4 | 2 | | 7,1 | | 4 | | 5,1 | |
| 10. | | Ринат М. | | 5,6 | | 2 | | 6,3 | | 4 | | 5 | 1 | | 5,7 | | 3 | | 5,7 | |
| 11. | | Костя О. | | 5,8 | | 3 | | 7,1 | | 4 | | 5 | 1 | | 5,2 | | 2 | | 5,8 | |
| 12. | | Серёжа О. | | 9,9 | | 3 | | 6,9 | | 1 | | 10 | 4 | | 9,1 | | 2 | | 9,0 | |
| 13. | | Тоня П. | | 7,3 | | 4 | | 6,1 | | 3 | | 2 | 1 | | 4,5 | | 2 | | 5,0 | |
| 14. | | Слава П. | | 7,1 | | 4 | | 6,2 | | 3 | | 6 | 2 | | 4,8 | | 1 | | 6,0 | |
| 15. | | Витя С. | | 7,9 | | 2 | | 8,0 | | 3 | | 9 | 4 | | 6,3 | | 1 | | 7,8 | |
| 16. | | Таня Х. | | 8,1 | | 4 | | 7,1 | | 2 | | 8 | 3 | | 5,6 | | 1 | | 7,2 | |
|  | |  | | 6,72 | |  | | 6,73 | |  | | 7,31 |  | | 5,71 | |  | | 6,63 | |
| Суммы | |  | | 48 | |  | | 43 | |  | 45 | |  | | 29 | |  | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Матрицы составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (составлены по принципу семейного комплектования).

семья №1

Табл. 3 в1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Маша И. | |  | |  | | 9,0 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 2. | | Рината О. | | 5,8 | | 1 | | 9,5 | | 4 | | 8 | 3 | | 7,6 | | 2 | | 7,7 | |
| 3. | | Юля С. | |  | |  | | 5,3 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 4. | | Булат У. | | 5,2 | | 4 | | 5,0 | | 2,5 | | 5 | 2,5 | | 4,9 | | 1 | | 5.0 | |
| 5. | | Эльза У. | |  | |  | | 6,3 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 6. | | Лена Х. | |  | |  | | 8,0 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 7. | | Аня Х. | | 8,0 | | 2,5 | | 8,0 | | 2,5 | | 10 | 4 | | 5,8 | | 1 | | 8,0 | |
| 8. | | Женя Ч. | |  | |  | | 5,0 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 9. | | Нина Ш. | |  | |  | | 8,7 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
|  | |  | | 6,33 | |  | | 7,2 | |  | | 7,67 |  | | 6,1 | |  | | 6,9 | |
| Суммы | |  | | 7,5 | |  | | 9 | |  | 9,5 | |  | | 4 | |  | |

семья №2 Табл. 3 в2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Женя Д. | |  | |  | | 7,6 | |  | |  |  | |  | |  | |  | |
| 2. | | Серёжа Д. | | 9,8 | | 3 | | 6,6 | | 2 | | 10 | 4 | | 4,2 | | 1 | | 7,7 | |
| 3. | | Руслан И. | | 4,5 | | 1,5 | | 7,2 | | 4 | | 5 | 3 | | 4,5 | | 1.5 | | 5.3 | |
| 4. | | Серёжа О. | | 9,3 | | 3 | | 8,4 | | 1 | | 10 | 4 | | 9,1 | | 2 | | 9,2 | |
| 5. | | Слава П. | | 7,3 | | 3 | | 8,4 | | 4 | | 6 | 2 | | 4,8 | | 1 | | 6.6 | |
| 6. | | Паша Х. | | 9,3 | | 4 | | 7,2 | | 2 | | 9 | 3 | | 5,3 | | 1 | | 7,7 | |
| 7. | | Саша Ш. | | 6,3 | | 2 | | 9,0 | | 4 | | 8 | 3 | | 4,8 | | 1 | | 7,0 | |
|  | |  | | 7,75 | |  | | 7,8 | |  | | 8,0 |  | | 5,45 | |  | | 7,25 | |
| Суммы | |  | | 16,5 | |  | | 17 | |  | 19 | |  | | 7,5 | |  | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Матрицы составляющих самосознания, интегрированных в рамках «Я – концепции» (составлены по принципу семейного комплектования).

Семья №3

Табл. 3 в3.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Денис А. | | 6,3 | | 3 | | 5,7 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,2 | | 1 | | 6,8 | |
| 2. | | Артур Г. | | 5,3 | | 2 | | 7,7 | | 4 | | 5 | 1 | | 7,6 | | 3 | | 6,4 | |
| 3. | | Таймас Г. | | 7,2 | | 2 | | 7,5 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,7 | | 1 | | 7,6 | |
| 4. | | Вадим Г. | | 7,8 | | 3 | | 6,2 | | 2 | | 9 | 4 | | 5,3 | | 1 | | 7,1 | |
| 5. | | Ринат М. | | 5,5 | | 2 | | 6,0 | | 4 | | 5 | 1 | | 5,7 | | 3 | | 5,6 | |
| 6. | | Костя О. | | 6,8 | | 4 | | 4,8 | | 1 | | 5 | 2 | | 5,2 | | 3 | | 5,5 | |
| 7. | | Витя С. | | 7,3 | | 2 | | 8,2 | | 3 | | 9 | 4 | | 6,3 | | 1 | | 7,7 | |
|  | |  | | 6,6 | |  | | 6,59 | |  | | 7,57 |  | | 5,86 | |  | | 6,67 | |
| Суммы | |  | | 18 | |  | | 19 | |  | 20 | |  | | 13 | |  | |

семья №4.

Табл.3в4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | Социальная значимость | | | | | | | | Самоотношение | | | | | | | «Я – концепция» | |
| Взаимооценка | | | | | | | | Рефлексивное «Я» | | | Самооценка | | | | Сравнительная  (суммарная)  оценка | |
| Я оцениваю других | | | | Другие оценивают меня | | | |
|  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | | Ранг | |  | |
| 1. | | Настя А. | | 6,0 | | 2 | | 6,2 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,8 | | 1 | | 7,0 | |
| 2. | | Юля А | | 7,0 | | 4 | | 6,3 | | 3 | | 6 | 2 | | 3,0 | | 1 | | 5,6 | |
| 3. | | Лена Б. | | 8,0 | | 2 | | 9,6 | | 3 | | 10 | 4 | | 5,4 | | 1 | | 8,3 | |
| 4. | | Яна В. | | 8,1 | | 3 | | 9,1 | | 4 | | 8 | 2 | | 5,0 | | 1 | | 7,6 | |
| 5. | | Люба Г. | | 9,3 | | 3 | | 4,1 | | 2 | | 4 | 1 | | 7,1 | | 4 | | 4,9 | |
| 6. | | Наташа Ж. | | 8,3 | | 4 | | 8,1 | | 3 | | 7 | 1 | | 7,7 | | 2 | | 7,8 | |
| 7. | | Ксюша М. | | 7,3 | | 3,5 | | 7,3 | | 3,5 | | 2 | 1 | | 6,0 | | 2 | | 5,7 | |
| 8. | | Валя О. | | 9,8 | | 3 | | 8,3 | | 2 | | 10 | 4 | | 5,7 | | 1 | | 8,5 | |
| 9. | | Тоня П. | | 6,8 | | 3 | | 8,2 | | 4 | | 2 | 1 | | 4,5 | | 2 | | 5,4 | |
| 10. | | Катя С. | | 8,4 | | 3 | | 7,8 | | 2 | | 10 | 4 | | 4,2 | | 1 | | 7,6 | |
| 11. | | Таня Х. | | 8,3 | | 4 | | 7,1 | | 2 | | 8 | 3 | | 5,6 | | 1 | | 7,3 | |
|  | |  | | 7,48 | |  | | 7,46 | |  | | 7,0 |  | | 5,45 | |  | | 6,88 | |
| Суммы | |  | | 34,5 | |  | | 31,5 | |  | 27 | |  | | 17 | |  | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Сводная матрица составляющих самосознания интегрированных в рамках «Я – концепции».

Табл. 4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | | Фамилия Имя | | « Я – концепция» | | | | | | | | | | |
| Принцип половой принадлежности | | | Возрастной принцип | | | Принцип семейного комплектования | | Сравнительная (суммарная) оценка | | |
|  | Ранг | |  | Ранг | |  | Ранг |  | | Ранг |
| 1. | Настя А. | | 7,0 | | 3,5 | 6,5 | | 1 | 7,0 | | 3,5 | 6,8 | 2 | |
| 2. | Денис А. | | 7,0 | | 4 | 6,8 | | 2,5 | 6,8 | | 2,5 | 6,7 | 1 | |
| 3. | Юля А | | 5,7 | | 2 | 5,8 | | 3 | 5,6 | | 1 | 5,9 | 4 | |
| 4. | Лена Б. | | 8,3 | | 3,5 | 7,6 | | 1 | 8,3 | | 3,5 | 7,8 | 2 | |
| 5. | Яна В. | | 7,6 | | 3,5 | 7,2 | | 1,5 | 7,6 | | 3,5 | 7,2 | 1,5 | |
| 6. | Артур Г. | | 6,1 | | 3 | 6,0 | | 1,5 | 6,4 | | 4 | 6.0 | 1,5 | |
| 7. | Таймас Г. | | 7,2 | | 1,5 | 7,4 | | 3 | 7,6 | | 4 | 7,2 | 1,5 | |
| 8. | Вадим Г. | | 7,0 | | 2 | 7,2 | | 4 | 7,1 | | 3 | 6,9 | 1 | |
| 9. | Люба Г. | | 4,9 | | 1,5 | 5,1 | | 3,5 | 4,9 | | 1,5 | 5,1 | 3,5 | |
| 10. | Женя Д. | |  | |  |  | |  |  | |  |  |  | |
| 11. | Серёжа Д. | | 7,4 | | 2 | 7,5 | | 3 | 7,7 | | 4 | 7,3 | 1 | |
| 12. | Наташа Ж. | | 7,6 | | 3 | 7,1 | | 1 | 7,8 | | 4 | 7,3 | 2 | |
| 13. | Руслан И. | | 5,0 | | 1 | 5,3 | | 3,5 | 5,3 | | 3,5 | 5,2 | 2 | |
| 14. | Ринат М. | | 5,8 | | 3,5 | 5,7 | | 2 | 5,6 | | 1 | 5,8 | 3,5 | |
| 15. | Ксюша М. | | 5,6 | | 3 | 5,2 | | 1,5 | 5,7 | | 4 | 5,2 | 1,5 | |
| 16. | Рината О. | | 7,6 | | 3 | 7,4 | | 1 | 7,7 | | 4 | 7,5 | 2 | |
| 17. | Костя О. | | 5,7 | | 3 | 5,8 | | 4 | 5,5 | | 1 | 5,6 | 2 | |
| 18. | Валя О. | | 8,5 | | 3,5 | 8,3 | | 2 | 8,5 | | 3,5 | 8,1 | 1 | |
| 19. | Серёжа О. | | 9,0 | | 2 | 9,0 | | 2 | 9,2 | | 4 | 9,0 | 2 | |
| 20. | Тоня П. | | 5,3 | | 3 | 5,0 | | 1,5 | 5,4 | | 4 | 5,0 | 1,5 | |
| 21. | Слава П. | | 6,0 | | 2 | 6,0 | | 2 | 6,6 | | 4 | 6,0 | 2 | |
| 22. | Витя С. | | 7.5 | | 1 | 7,8 | | 3,5 | 7,7 | | 2 | 7,8 | 3,5 | |
| 23. | Катя С. | | 7,5 | | 3 | 7,0 | | 2 | 7,6 | | 4 | 6,7 | 1 | |
| 24. | Булат У. | | 5,2 | | 2 | 5,6 | | 4 | 5,0 | | 1 | 5,4 | 3 | |
| 25. | Таня Х. | | 7,4 | | 3,5 | 7,3 | | 1,5 | 7,3 | | 1,5 | 7,4 | 3,5 | |
| 26. | Паша Х. | | 7,4 | | 2,5 | 7,2 | | 1 | 7,7 | | 4 | 7,4 | 2,5 | |
| 27. | Аня Х. | | 8,0 | | 3 | 8,0 | | 3 | 8,0 | | 3 | 7,8 | 1 | |
| 28. | Саша Ш. | | 6,8 | | 2 | 6,6 | | 1 | 7,0 | | 4 | 6,9 | 3 | |
|  |  | | 6,82 | |  | 6,72 | |  | 6,91 | |  | 6,7 |  | |
| Суммы | |  | | 70,5 |  | | 60,5 |  | | 83 |  | 56 | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Обработка теста «Автопортрет».

Табл.5.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Имя Фамилия | Возраст | Индивидуальное представление об «Я- образе» | | | Психологическое восприятие времени | | | Принятие себя | | | Наиболее значимое состояние | | |
| Я-вчера | Я-сегодня | Я-завтра | прошлое | Настоящее | Будущее | Прошлое | Настоящее | Будущее | Прошлое | Настоящее | Будущее |
| 1. | Настя А. | 12 | 10 | 12 | 11 | 7 | 13 | 23 | Не-я | Не-я | Не-я |  | + |  |
| 2. | Денис А. | 13 | 7 | 11 | 10 | 2 | 13 | 24 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 3. | Юля А. | 14 | 10 | 10 | 10 | 7 | 8 | 15 | Я | Не-я | Я | + |  |  |
| 4. | Лена Б. | 15 | 13 | 15 | 16 | 1 | 15 | 17 | Я | Не-я | Не-я | + |  |  |
| 5. | Яна В. | 12 | 15 | 10 | 12 | 3 | 11 | 20 | Я | Я | Я | + |  |  |
| 6. | Артур Г. | 12 | 12 | 8 | 14 | 1 | 10 | 20 | Не-я | Не-я | Не-я | + |  |  |
| 7. | Таймас Г. | 13 | 14 | 14 | 14 | 6 | 13 | 24 | Я | Я | Я | + |  |  |
| 8. | Люба Г. | 12 | 11 | 13 | 15 | 7 | 9 | 15 | Я | Не-я | Не-я | + |  |  |
| 9. | Наташа Ж. | 11 | 12 | 14 | 16 | 6 | 10 | 13 | Не-я | Не-я | Не-я | + |  |  |
| 10. | Руслан И. | 8 | 9 | 11 | 9 | 2 | 4 | 15 | Я | Я | Я |  | + |  |
| 11. | Ринат М. | 15 | 10 | 12 | 14 | 6 | 15 | 25 | Я | Я | Я | + |  |  |
| 12. | Ксюша М. | 11 | 11 | 11 | 14 | 2 | 9 | 12 | Я | Я | Я | + |  |  |
| 13. | Рината О. | 8 | 15 | 11 | 14 | 2 | 8 | 12 | Не-я | Я | Я | + |  |  |
| 14. | Валя О. | 11 | 13 | 15 | 17 | 1 | 10 | 20 | Не-я | Я | Я |  |  | + |
| 15. | Серёжа О. | 12 | 16 | 16 | 17 | 1 | 7 | 13 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 16. | Тоня П. | 12 | 21 | 24 | 24 | 5 | 12 | 15 | Я | Не-я | Не-я | + |  |  |
| 17. | Слава П. | 13 | 11 | 14 | 15 | 1 | 10 | 15 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 18. | Витя С. | 12 | 8 | 12 | 13 | 5 | 11 | 20 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 19. | Катя С. | 10 | 11 | 13 | 15 | 3 | 8 | 20 | Не-я | Я | Не-я | + |  |  |
| 20. | Юля С. | 6 | 16 | 6 | 12 | 5 | 6 | 7 | Я | Не-я | Не-я | + |  |  |
| 21. | Булат У. | 8 | 9 | 10 | 12 | 1 | 2 | 3 | Я | Я | Я | + |  |  |
| 22. | Таня Х. | 12 | 13 | 13 | 16 | 7 | 12 | 18 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 23. | Паша Х. | 10 | 16 | 17 | 18 | 3 | 11 | 42 | Я | Я | Я |  | + |  |
| 24. | Аня Х. | 8 | 13 | 14 | 14 | 2 | 7 | 17 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 25. | Саша Ш. | 11 | 7 | 9 | 13 | 5 | 12 | 33 | Я | Я | Я |  |  | + |
| 26. | Нина Ш. | 7 | 11 | 12 | 14 | 4 | 5 | 6 | Я | Я | Я |  |  | + |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Табл.5а.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Имя Фамилия | Возраст | Индивидуальное представление об «Я- образе» | | |
| Я-реальное | Я-идеальное | Я-фантастическое |
| 1. | Настя А. | 12 | 13 | 10 | 10 |
| 2. | Денис А. | 13 | 8 | 8 | 8 |
| 3. | Юля А. | 14 | 10 | 10 | 12 |
| 4. | Лена Б. | 15 | 12 | 11 | 11 |
| 5. | Яна В. | 12 | 12 | 12 | 12 |
| 6. | Артур Г. | 12 | 7 | 9 | 7 |
| 7. | Таймас Г. | 13 | 8 | 9 | 9 |
| 8. | Люба Г. | 12 | 13 | 12 | 12 |
| 9. | Наташа Ж. | 11 | 9 | 9 | 9 |
| 10. | Руслан И. | 8 | 14 | 12 | 14 |
| 11. | Ринат М. | 15 | 6 | 6 | 6 |
| 12. | Ксюша М. | 11 | 9 | 10 | 11 |
| 13. | Рината О. | 8 | 10 | 9 | 9 |
| 14. | Валя О. | 11 | 12 | 9 | - |
| 15. | Серёжа О. | 12 | 11 | 11 | 11 |
| 16. | Тоня П. | 12 | 10 | 10 | 8 |
| 17. | Слава П. | 13 | 9 | 9 | 10 |
| 18. | Витя С. | 12 | 8 | 10 | 10 |
| 19. | Катя С. | 10 |  |  |  |
| 20. | Юля С. | 6 | 6 | 6 | 4 |
| 21. | Булат У. | 8 | 9 | 6 | 9 |
| 22. | Таня Х. | 12 | 14 | 13 | - |
| 23. | Паша Х. | 10 | 10 | 9 | 7 |
| 24. | Аня Х. | 8 | 11 | 10 | 10 |
| 25. | Саша Ш. | 11 | 9 | 10 | 10 |
| 26. | Нина Ш. | 7 | 11 | 11 | 11 |
|  |  |  |  |  |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Сводная таблица половозрастной идентификации воспитанников детского дома.

Табл.6

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Фамилия Имя | Возраст | Оценка возможности идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий опыт. | | | | | | Сравнительные представления о Я- настоящем,  Я-привлекательном и  Я- непривлекательном | | | |
| Кем был  раньше | Возраст | Идентификация | Возраст | Кем будешь потом | Возраст | Привлекательный образ | Возраст | Непривлекательный образ | Возраст |
| 1. | А. Настя | 12 | №2 | 5 | №1 | 1 | №4 | 4 | №5 | 20 | №6 | 64 |
| 2. | А. Денис | 13 | №2 | 10 | №3 | 13 | №4 | 20 | №4 | 20 | №6 | 50 |
| 3. | А. Юля | 14 | №3 | 9 | №4 | 16 | №5 | 26 | №4 | 16 | №3 | 9 |
| 4. | Б. Лена | 15 | №2 | 3 | №3 | 8 | №4 | 23 | №1 | 1,5 | №6 | 70 |
| 5. | В. Яна | 12 | №2 | 5 | №3 | 7 | №4 | 23 | №3 | 7 | №6 | 95 |
| 6. | Г. Артур | 12 | №1 | 1 | №4 | 19 | №3 | 6 | №4 | 19 | №6 | 90 |
| 7. | Г. Таймас | 13 | №2 | 5 | №3 | 10 | №4 | 18 | №1 | 32 | №6 | 65 |
| 8. | Г. Вадим | 17 | №1 | 1 | №4 | 16 | №5 | 25 | №1 | 1 | №6 | 70 |
| 9. | Г. Люба | 12 | №4 | 15 | №5 | 20 | №6 | 70 | №4 | 15 | №3 | 7 |
| 10. | Д. Серёжа | 8 | №2 | 6 | №3 | 7 | №4 | 14 | №4 | 14 | №6 | 20 |
| 11. | Ж. Наташа | 11 | №2 | 7 | №3 | 11 | №4 | 39 | №1 | 1,2 | №4 | 39 |
| 12. | И. Руслан | 8 | №1 | 2 | №2 | 4 | №3 | 5 | №4 | 16 | №6 | мало |
| 13. | М. Ринат | 15 | №3 | 8 | №4 | 16 | №5 | 18 | №1 | 1 | №6 | 50 |
| 14. | М. Ксюша | 11 | №2 | 5 | №3 | 10 | №5 | 24 | №1 | 2 | №5 | 18 |
| 15. | О. Рината | 8 | №2 | 5 | №3 | 9 | №5 | 13 | №3 | 9 | №4 | 16 |
| 16. | О. Костя | 14 | №3 | 7 | №4 | 14 | №5 | 20 | №4 | 14 | №6 | 50 |
| 17. | О. Валя | 11 | №2 | 3 | №3 | 10 | №4 | 20 | №4 | 20 | №5 | 44 |
| 18. | О. Серёжа | 12 | №2 | 2 | №3 | 3 | №4 | 20 | №3 | 3 | №6 | 50 |
| 19. | П. Тоня | 12 | №2 | 5 | №3 | 8 | №4 | 15 | №1 | 1 | №6 | 99 |
| 20. | П. Слава | 13 | №2 | 5 | №3 | 7 | №4 | 15 | №1 | 1 | №5 | 21 |
| 21. | С. Витя | 12 | №2 | 8 | №3 | 11 | №4 | 18 | №4 | 18 | №6 | 69 |
| 22. | С. Юля | 6 | № - | - | №4 | 7 | № - | - | №5 | 10 | №1 | 7 |
| 23. | С. Катя | 10 | №1 | 0,4 | №2 | 3 | №4 | 23 | №2 | 3 | №5 | 31 |
| 24. | У. Булат | 8 | №4 | 10 | №3 | 4 | №5 | 11 | №1 | 1 | №6 | 6 |
| 25. | Х. Таня | 12 | №2 | 6 | №3 | 11 | №5 | 30 | №1 | 0,5 | №6 | 63 |
| 26. | Х. Паша | 10 | №2 | 4 | №3 | 11 | №4 | 21 | №4 | 21 | №3 | 11 |
| 27. | Х. Аня | 8 | №2 | 3 | №3 | 6 | №4 | 41 | №1 | 2 | №6 | 41 |
| 28. | Ш. Саша | 11 | №2 | 5 | №3 | 11 | №4 | 19 | №4 | 19 | №5 | 35 |
| 29. | Ш. Нина | 7 | №1 | 1 | №2 | 2 | №5 | 13 | №4 | 12 | №6 | - |

Табл.6а

|  |  |
| --- | --- |
| № 1 | Младенец |
| № 2 | Дошкольник |
| № 3 | Школьник |
| № 4 | Юноша |
| № 5 | Мужчина |
| № 6 | Старик |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Обработка методики «Проективный перечень»

Табл.7.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Имя Фамилия | Неодушевлённый предмет | Травянистое растение | Дерево | Музыкальный инструмент | Сказочный персонаж | Амплуа артиста цирка |
| 1. | А. Настя | Стол | Цветок розы | Берёза | Гитара | Золушка | Клоун |
| 2. | А. Денис | Палочка дуба | Роза | Пальма | барабан | Джери | Клоун |
| 3. | А. Юля | Бумага | Цветок | Клён | Гитара | Буратино | Клоун |
| 4. | Б. Лена | Магнитофон | Роза | Берёза | Гитара | Русалка | Гимнастка |
| 5. | В. Яна | Ручка | Роза | Стул | Пианино | Белоснежка | Гимнастёрка |
| 6. | Г. Артур | Пульт | Роза | Берёза | Магнитофон | Заяц | Клоун |
| 7. | Г. Таймас | Мяч | Ромашка | Дуб | Гитара | Иван царевич | Клоун |
| 8. | Г. Вадим | Стол | Крапива | Липа | Гитара | Иванушка | Клоун |
| 9. | Г. Люба | Компьютер | Роза | Берёза | Пианино | Царевна лебедь | Акробат |
| 10. | Д. Серёжа | Палочка | Роза | Дуб | дудочка | Робин Гуд | Клоун |
| 11. | Ж. Наташа | Кольцо | Роза | Берёза | Пианино | Белоснежка | Клоун |
| 12. | И. Руслан | Камушек | Ромашка | Берёза | Скрипка | Большой медведь | Обезьяна |
| 13. | М. Ринат | Дерево | Ландыш | Берёза | Гитара | Волк | Клоун |
| 14. | М. Ксюша | Стол | Роза | Липа | Магнитофон | Елена прекрасная | Обезьяна |
| 15. | О. Рината | Кукла | Роза | Берёза | Дудочка | Джери | Фокусница |
| 16. | О. Костя | Стол | Цветок | Тополь | Пианино | Черт | Акробат |
| 17. | О. Валя | Стол | Роза | Сосна | Пианино | Золушка | Клоун |
| 18. | О. Серёжа | Стол | Цветок | Берёза | Пианино | Волк | Фокусник |
| 19. | П. Тоня | Лентяйка | Лилия | Липа | Магнитофон | Золушка | Клоун |
| 20. | П. Слава | Камень | Ландыш | Дуб | Гитара | Джери | Клоун |
| 21. | С. Витя | Магнитофон | Роза белая | Чёрная рябина | Гитара | Джери | Клоун |
| 22. | С. Юля | Дверь | Тюльпан | тополь | Пианино | Доктор Айболит – Гадкий утёнок | С животными (дрессировщик) |
| 23. | С. Катя | Кубик | Цветок | Берёза | Пианино | Колобок | Клоун |
| 24. | У. Булат | Стол | Красный цветок | Яблоня | Пианино | Репка | Жонглёр |
| 25. | Х. Таня | Камень | Роза | Дуб | Виолончель | Золушка | Гимнастка |
| 26. | Х. Паша | Компьютер | Ромашка | Дуб | Дудка | Геркулес | Клоун |
| 27. | Х. Аня | Карандаш | Гвоздичка | Берёзка | Пианино | Чиполлино | Слон |
| 28. | Ш. Саша | Компьютер | Гвоздика | Черёмуха | Гитара | Гулливер | Петрушка |
| 29. | Ш. Нина | Сумка | Ромашка | Берёза | Скрипка | Белоснежка | Фокусник |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Анкета.

Дети детского дома о себе (ретроспективная рефлексия, обращённость в прошлое настоящее и будущее)

Как известно, самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения помогают ребенку соотносить свое «Я» во всех временных интервалах. Чем младше ребенок, тем большее участие в формировании жизненной перспективы детской личности должен принимать взрослый. С помощью взрослого ребенок учится «вспоминать» период, «когда он был маленьким», начинает обращаться (опять же благодаря взрослому) к своему будущему: «когда я вырасту большой». В норме, притязая на признание, ребенок проецирует себя в будущем как сильную, многое умеющую и многое могущую личность.

Способность к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущим—важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности.

При благоприятных условиях развитии самосознания, чем старше становится ребенок, тем отчетливее у него понимание ответственности за себя в настоящем и будущем. Однако здесь нет прямой корреляции с возрастом.

Развитие социально необходимой способности к рефлексии на перспективу собственной жизни невозможно без содействия взрослого, заинтересованного в формировании у ребенка личностного психологического времени, опосредующего процесс жизнедеятельности, перспективы жизненного пути. Построение субъективной картины жизненного пути в самосознании развивающейся личности чрезвычайно важно. Эта картина может быть построена в случае развитой способности к рефлексивной деятельности—аналитической способности к соотнесению своего прошлого, настоящего и

будущего со своими возможностями, целями и ценностными ориентациями.

Высший уровень временного аспекта самосознания может быть развит к концу подросткового или раннего юношеского возраста в условиях полноценных отношений со значимым взрослым при развитом чувстве ответственности самого подростка (или юноши).

В условиях депривации развивающейся личности в неблагополучной семье или в детском учреждении интернатного типа чаще всего формируется личность без ответственного отношения к собственному времени жизни. Эмоциональное неблагополучие, тревога по поводу прошлого, настоящего и будущего у воспитанников учреждений интернатного типа имеют типичную представленность в их сознании.

С целью выяснения отношения детей-сирот к своему психологическому времени была составлена и проведена анкета - (Моё представление о себе). Результаты её проведения помещаются ниже.

**Что хорошего у меня было в прошлом?**

«Стряпал пирог»,- Сережа О., 12 лет.

«Не знаю»,- Валя О.,11лет; Яна В. 12 лет; Аня Х. 8лет.

«Детский парк», -Булат У., 8лет.

«Когда родители не пили», -Таймас Г., 13лет.

«Игрушки», -Рината О.,8 лет.

«Я ездил домой», -Артур Г.,12 лет.

«Да ничего», -Ринат М.,15 лет.

«Не помню», -Руслан И.,8 лет.

«Хорошо жил», - Саша Ш.,11 лет.

«Не знаю что писать», - Катя С.,10 лет.

«Когда я стрелял из ружья», - Слава П.,13 лет.

«У меня были оба брата дома, а не в тюрьме. Мы жили раньше хорошо и дружно», -

Таня Х .,12 лет.

«Мы раньше хорошо жили», - Витя С.,12 лет.

«Детство», -Юля А.,14 лет.

«Нашла деньги. Попала в детский дом», - Наташа Ж.,11 лет.

«Жила хорошо», - Настя А.,12 лет.

«Ничего», - Тоня П.,12 лет; Денис А.,13 лет.

«Маму увидела, брата», -Ксюша М.,11 лет.

«Мама справила мой день рождения, было много друзей, мама подарила куклу,

подруги принесли подарки. Затем ходили на горки», - Лена Б.,15 лет.

«Хорошо родился», - Сережа Д.,8 лет.

«Учился нормально», - Паша Х.,10 лет.

**Мои приятные воспоминания.**

«Ходил в магазин», - Серёжа О.,12 лет.

«В Новый год», - Валя О.,11 лет.

«Подарки», - Булат У.,8 лет.

«Хорошо», - Аня Х.,8 лет.

«Когда жил у бабушки», - Таймас Г.,13 лет.

«В гостях», - Рината О.,8 лет.

«Хочу поиметь компьютер», - АртурГ.,12 лет.

«Лагеря, игры», - Ринат М.,15 лет.

«Не могу сказать», - Руслан И.,8 лет.

«Мы с мамой пошли в магазин и купили игрушку», - Саша Ш.,11 лет.

«Не знаю что писать», - Катя С.,10 лет.

«Купаться», - Слава П.,13 лет.

«Был день рождения, мне дарили много подарков», - Таня Х.,12 лет.

«Как в деревне жили», - Витя С.,12 лет.

«Ездила в Анапу, в трудовой лагерь», - Юля А.,14 лет.

«Жила дома. Ездила в бассейн», - Наташа Ж.,11 лет.

«Забыла», - Люба Г.,12 лет.

«Хочу домой к сестре и папе», - Настя А.,12 лет.

«О хорошем», - Тоня П.,12 лет.

«Чтобы мы поехали в Челябинск в цирк», - Ксюша М.,11 лет.

«Хорошее», - Денис А.,13 лет.

«Как с Юлей гуляла», - Яна В.,12 лет.

«Как я ходила в садик», - Лена Б.,15 лет.

«Хорошо уметь писать», - Серёжа Д.,8 лет.

«Характер», - Паша Х.,10 лет.

**Моё самое тяжёлое воспоминание о прошлом.**

«Били камнем. Собака кусала», - Серёжа О.,12 лет.

«Не знаю», - Валя О., 11лет; Настя А., 12лет.

«Бьют», - Булат У.,8 лет.

«Так», - Аня Х.,8 лет.

«Когда мы были голодные», - Таймас Г.,13 лет.

«В доме», - Рината О.,8 лет.

«Я упал в яму, там была вода», - Артур Г.,12 лет.

«Бабушка и дедушка», - Ринат М.,15 лет.

«Когда каждый день ставили три укола», - Саша Ш.,11 лет.

«Не могу сказать», - Руслан И.,8 лет.

«Не знаю что писать», - Катя С.,10 лет.

«Когда я упал в канализационный люк», - Слава П.,13 лет.

«Когда папа развёлся с мамой изменилось многое», - Таня Х.,12 лет.

«Есть охота было», - Витя С.,12 лет.

«Лежала в больнице долго. Падала с качели», - Наташа Ж.,11 лет.

«Когда мне предлагали ложиться в больницу, а я не согласилась, и меня усыпили и

увезли на скорой», - Люба Г.,12 лет.

«4 и 8 лет», - Тоня П., 12лет.

«В изоляторе лежала», - Ксюша М.,11 лет.

«Ничего», - ДенисА.,13 лет.

«Обижали», - Яна В.,12 лет.

«Нахождение в распределительном интернате в Челябинске», - Лена Б.,15 лет.

«Мама начала пить водку», - СерёжаД.,8 лет.

«Психовал», - Паша Х.,10 лет.

**Чего я боюсь в будущем.**

«Машина сбила», - Серёжа О.,12 лет.

«Курить стану», - Валя О., 11лет.

«Волка», - Булат У.,8 лет; Руслан И.,8 лет.

«Собаку», - Аня Х.,8 лет.

«Умереть», - ТаймасГ.,13 лет; Слава П.,13 лет; Витя С.,12 лет; Настя А.,12лет;

Тоня П.,12лет; Яна В., 12лет.

«Огня», - Рината О.,8 лет.

«Директора», - Артур Г.,12 лет.

«Того, что могу погибнуть », - Ринат М.,15 лет.

«Что я буду без семьи», - Саша Ш.,11 лет.

«Не знаю что писать», - Катя С.,10 лет.

«Боюсь стать не знаю кем», - Таня Х.,12 лет.

«Смерти», - Юля А.,14 лет; Денис А., 13лет.

«Быть взрослой. Ходить ночью одна», - Наташа Ж.,11 лет.

«Трудно сказать», - Люба Г.,12 лет.

«Наркоманкой стать», - Ксюша М.,11 лет.

«Жить без мамы и сестёр», - Лена Б.,15 лет.

«Не хочу, чтобы Витю забрали», - Серёжа Д.,8 лет.

«Войны», - Паша Х.,10 лет.

Представленный материал ответов на вопросы, отражающие рефлексию на события собственной жизни, является типичным для самосознания личности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. В подавляющем числе случаев мы убеждаемся с тяжёлом анамнезе: опрашиваемые указывают на психические травмы, связанные со стрессовыми ситуациями семейных конфликтов. Эти травмирующие факторы сохраняют свое воздействие в настоящем и проецируются в будущее. У большинства обследуемых (независимо от возраста) сохраняются тревога, неуверенность в своих собственных силах и в своей ценности. В силу этих обстоятельств мы наблюдаем заниженную самооценку и низкие (по сравнению со сверстниками из благополучной и полноценной семьи) притязания на признание.

Для диагностики и коррекционной работы следует опираться на позитивный багаж истории и перспектив личности: хорошие воспоминания, надежды и радость сегодняшнего дня, ожидание счастливого будущего,—то звено самосознания личности, которое поможет коррекционной работе с малым ребенком, подростком или молодым человеком. Негативные прошлое и настоящее должны быть сняты в процессе коррекционной работы как определяющие дальнейшую жизнь доминанта и фатальная неизбежность.

Аналогичное анкетирование проводится в детских домах не впервые. Подобный материал собрали В.С Мухина., С.А. Журавлёва., В.А. Земляков., Э.В. Погорелов., Л.И. Степченкова. (см.48)

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Социальный статус родителей на май 1998г.

Анамнез детей.

Табл.8

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Ф.И.О. | Родители | | Анамнез ребёнка |
| Мать | Отец |
|
| 1. | А. Анастасия (17.05.86 г.р.) | Лишена родительских прав 03.10.95 г. | Не лишён родительских прав | Данных о рождении и развитии нет. Психотравма в 3 года – укус собакой. Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей. ДЗ: Пр оп ЦНС с ЗПР смешанного генеза церебральный, психогенный варианты. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 2. | А. Денис (31.05.84 г.р.) | Лишена родительских прав 29.05.98 г. | Форма № 4. | Данных о рождении и развитии нет. Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей. ДЗ: Пр оп ЦНС с ЗПР на уровне дебильности. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 3. | А. Юлия (24.02.84г.р.) | Лишена родительских прав 14.01.97 г. | Форма № 4. | Девочка от 7 беременности, 4 родов; вес 3300 г, рост 51см; ИВ с 6 мес, ходит с 11 мес. Оценка – физ. развита. С 2 лет – микросоматотип дисгармонич. Наследственная отягощённость: рождена в тюрьме; алкоголизм родителей. ДЗ: Олигофрения в ст. лёгкой дебильности на рез - ор осн., неврозоподоб. см. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 4. | Б. Елена (30.12.82г.р.) | Лишена родительских прав 03.10.95 г. | Умер 06.08.88 г. | Данных о рождении и развитии нет. Наследственная отягощённость: Алкоголизм родителей. ДЗ: психически здорова, неврозоподоб. см. 2 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 5. | В. Яна (13.05.86 г.р.) | Умерла  в 1989 г. | Умер  в 1995 г. | Девочка от 3 преждевременных родов; Вес 2450 г, рост 46 см; Группа здоровья 2 .ИВ с рождения. Множественные заболевания в раннем возрасте. ДЗ: ЗПР, 3 группа здоровья, физ. развитие ниже ср., физ-ра осн. |
| 6. | Г. Вадим  ( 08.04.81 г.р.) | Лишена родительских прав  20. 03.96г. | Лишен родительских прав 20.03.96г. | Мальчик рождён недоношенным. ИВ с 4 мес. С первых дней жизни страдает гипотрофией, перенёс рахит 2 ст. С 1 года – отставание психомоторной функции. Наследственная отягощенность: алкоголизм родителей. ДЗ: Олигофрения в ст. лёгкой на рез-орг осн., физ недоразвитие 3 степени, 3 группа здоровья, физ-ра осн. |
| 7. | Г. Таймас (06.07.84 г.р.) | Лишена родительских прав  20.03.96 г. | Лишён родительских прав  20.03 96 г. | Мальчик родился доношенным. ИВ с самого рождения. Гипотрофия 2 ст., диатез; Множественные заболевания в раннем возрасте. Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей, курение. ДЗ: Пр оп ЦНС со слабоумием на уровне дебильности ., 3 группа здоровья, физ. развитие ниже ср., физ-ра осн. |
| 8. | Г. Артур (11.07.85 г. р.) | Лишена родительских прав  20.03.96 г. | Лишён родительских прав  20.03.96 г. | Мальчик родился недоношенный, вес 2600 г.,49 см.; в домашних условиях, ИВ с рождения. Гипотрофия 3 ст., рахит. Множественные заболевания в раннем возрасте. Наследственная отягощённость: алкоголизм, курение. ДЗ: Олигофрения в ст умеренно выраженной дебильности , 3 гр, микросоматотип 2 ст разв гарм. |
| 9. | Г. Любовь (21.09.84.) | Умерла  19.04.96 г. | Умер  28.02.95 г. | Девочка родилась доношенная, вес4000 г., 57 см., 9 беременность, 3 роды. Наследственная отягощённость: алкоголизм. В детстве-порок сердца бледного типа. ( Снят-17.03.98 г.) ДЗ: Психически здорова , неврастено-истерический невроз. . 3 группа здоровья, физ. развитие ниже ср. ., физ-ра дополн. |
| 10. | Д. Сергей (21.01.90 г.) | Лишена родительских прав 20.03.96 г. | Лишён родительских прав  21.11.96 г. | Мальчик родился доношенным, вес 3500 г. Наследственная отягощённость: алкоголизм. ИВ с двух месяцев.ДЗ: Проп ЦНС с ЗПР психогенного происхождения, 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм.,микросоматотип, физ-ра осн. |
| 11. | Д. Евгений (27.01.90.г.р.) | Лишена родительских прав  20.03.96 г. | Лишён родительских прав  21.11.96 г. | Мальчик родился доношенным, вес 2300г., 4 беременность, 3 роды, гипотрофия. Наследственная отягощённость: алкоголизм. Открытая черепно-мозговая травма-перелом теменной кости в 1993г. ДЗ: Проп ЦНС со слабоумием на уровне дебильности., смешанного генеза Эпилептиформный синдром. . 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., микросоматотип, физ-ра осн. |
| 12. | Ж. Наталья  ( 06.01.87 г. р.) | Лишена родительских прав 24.09.96 г. | Форма № 4. | Девочка от 1 беременности, 1 роды, вес 2650 г., рост 52см., в родах-обвитие пуповиной, гипотрофия 1 ст. ДЗ: Проп ЦНС, церебрастенический синдром, ФФН речи., 3 группа здоровья, физ. развитие ниже ср., физ-ра осн. |
| 13 | И. Руслан (04.03.89 г. р.) | Лишена родительских прав 16.05.97 г. | Лишён родительских прав  16.05.97 г. | Данных о рождении и развитии нет  Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей. ДЗ: Проп ЦНС с ЗПР, неврозоподобный синдром. Недоразвитие речи 3-го уровня. . 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 14. | И. Мархаба (03.01.92 г. р.) | Лишена родительских прав 16.05.97 г. | Лишён родительских прав  16.05.97 г. | Данных о рождении и развитии нет. Наследственная отягощённость: алкоголизм. ДЗ: Проп ЦНС. Неврозоподобный синдром. Недоразвитие речи 3-го уровня. . 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра 2 осн. |
| 15. | М. Ксения (10.12.86 г. р.) | Лишена родительских прав 12.10.95 г. Безвестно отсутствующая с 03.12.96 г. | Форма № 4. | Девочка родилась доношенная, первые роды, обвитие пуповины вокруг шеи 3-х кратное, гипотрофия. ДЗ:Проп ЦНС с ЗПР смешанного генеза. Неврозоподобный, церебральный, соматический, психогенный варианты. . 3 группа здоровья, физ. развитие ниже ср., физ-ра осн. |
| 16. | М. Ринат (14.10.82 г. р.) | Безвестно отсутствующая с 01.01.96 г. | Лишён родительских прав  08.12.95 г. | Мальчик родился доношенным, вторая беременность, вторые роды. Родился дома. Наследственная отягощённость: алкоголизм. Данных о раннем развитии нет. ДЗ:Церебрастенический синдром. Рассеяная неврологическая симптоматика 3 группа здоровья, физ. развитие ниже ср. гарм., физ-ра осн. |
| 17. | О. Рината  ( 17.12.89 г. р.) | Лишена родительских прав 03.10.95 г. | Форма № 4. | Данных о рождении и развитии нет. Наследственная отягощённость: алкоголизм. ДЗ: Психически здорова, детская невропатия, неврастенический см ОНР-3 уровня. 2 группа здоровья, физ. развитие ниже ср. гарм., физ-ра осн. |
| 18. | О. Константин (15.09.83 г.р.) | Лишена родительских прав 25.04.95 г. | Форма № 4. | Мальчик родился доношенным, 2-я беременность,1-ые роды, вес 3300г. ДЗ:  ЗПР полиморфного генеза (церебральный,психогенный,неврозоподобный варианты , Проп ЦНС. рассеянная микросомптоматика. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 19. | О. Сергей (06.03.86 г. р.) | Лишена родительских прав 13.03.97 г. | Лишён родительских прав  13.03.97 г. | Мальчик родился доношенным, 2-я беременность, вес 2900 г, рост 53 см., ИВ, гипотрофия 2 степени, ЗПР. Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей, УО.  ДЗ: Олигофрения в степени выраженной дебильности вследствие раннего орг. поражения ЦНС, ОНР 3 уровня, 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., микросоматотип, физ-ра осн. |
| 20. | О. Валентина (01.03.87 г. р.) | Лишена родительских прав 13.03.97г. | Лишён родительских прав 13.03.97г | Девочка от 3-ей беременности, 3-их срочных родов, вес 3300 г., рост 55 см., ИВ с 2-ух м. Низкое физическое развитие, задержка речи  ДЗ: Дислалия, олигофрения в степени лёгкой дебильности. Проп ЦНС, рассеяная неврологическая симптоматика. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 21. | П. Антонина (10.01.86 г.р.) | Умерла 25.04.90 г. | Умер  04.05 94 г. | Девочка родилась доношенной. Вес 3400 г., рост 48 см. 2-е роды, 4-я беременность. ИВ с 3 мес., гипотрофия 2-3 степени. Наследственная отягощённость: родственники по линии отца -дядя страдает шизофренией.  ДЗ: Проп ЦНС с интеллектуальными затруднениями, неврозоподобный синдром, патохарактерологическое развитие личности 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 22. | П. Вячеслав (24.01.85 г.р.) | Лишена родительских прав 21.01.97 г. |  | Мальчик от 7-ой беременности, 2-ых срочных родов, вес 3400 г., рост 53 см., ЗПР, токсикомания.  ДЗ: Проп ЦНС,певрозоподобный синдром, логонервоз. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 23. | С. Виктор (02.03.86 г. р.) | Лишена родительских прав 20.03.96 г. | Лишён родительских прав  26.05.98 г | Мальчик родился от 2-х срочных родов, вес 4100 г. рост 57 см.  ДЗ: Проп ЦНС с ЗПР смешанного генеза (церебральный, психогенный варианты). Неврозоподобный , церебрастенический синдром. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 24. | С. Екатерина (16.05.88 г.р.) | Лишена родительских прав 10.11.95 г. | Умер 22.11.88 г. | Девочка родилась доношенная от  7-ой беременности.  ДЗ: ЗПР полиморфного генеза (церебральный, психогенный варианты),рассеяная неврологическая симптоматика , Проп ЦНС, гидроцефальный см Аденоиды 2-3 степени. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 25. | С. Юлия (07.02.92 г. р.) | Лишена родительских прав 10.11.95 г. | Форма № 4. | Девочка от 9-ой беременности. До 2-х лет нигде не наблюдалась.  ДЗ: задержка психомоторного развития на фоне соц. запущенности гипотрофия 2-ой степени,ЗПР на рез-орг осн, невроз, рахит, функциональная кардиопатия, ночной энурез. Анизометрия, миопия выс. степени, сопряжённое косоглазие левого глаза, астигматизм. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 26. | У. Булат (19.11.89 г. р.) | Не лишена р. п.  Осуждена. | Безвестно отсутствующ. | Мальчик родился доношенный, вес 3300 г., рост 46 см.,4-я б., 3 роды. Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей.  ДЗ: Олигофрения в степени умеренно выраженной дебильности вследствие раннего орг. поражения ЦНС. Общее недоразвитие речи 2-го уровня. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 27. | У. Эльза (14.12.93 г. р.) | Не лишена р. п.  Осуждена. | Форма № 4. | Девочка родилась от 2-ых срочных родов, вес 2900 г. рост 50 см., ИВ. Из роддома переведена в дом ребёнка учреждения ЯВ 48\5.  ДЗ: Поражение ЦНС средней тяжести синдром гипервозбудимости. 2 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 28. | Х. Татьяна (12.09.85 г. р.) | Лишена родительских прав 01.03.96 г. | Лишён родительских прав  26.05.98 г. | Девочка родилась доношенная, вес 4200 г., рост 59 см. 3-е роды, 8-я беременность. Наследственная отягощённость: алкоголизм.  ДЗ: Психически здорова. 2 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 29. | Х. Павел ( 21.12.87 г. р.) | Лишена родительских прав 01.03.96 г. | Лишён родительских прав  26.05.98 г. | Мальчик родился доношенным, вес 3200 г., рост 52 см. 9-я беременность.  ДЗ: Проп ЦНС. Церебрастенический синдром. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи. 2 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 30. | Х. Анна (16.04.90 г. р.) | Лишена родительских прав 01.03.96 г. | Лишен родительских прав  26.05.98 г. | Девочка родилась доношенной, вес 3700 г. рост 53 см., 11-я беременность, ИВ с 3-х месяцев.  ДЗ: Проп ЦНС с ЗПР. Неврозоподобный синдром. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., физ-ра осн. |
| 31. | Х. Елена (09.09.92 г. р.) | Лишена родительских прав 01.03.90 г. | Лишен родительских прав  26.05.98 г. | Данных о рождении и раннем развитии нет.  ДЗ: Проп ЦНС с выраженной ЗПМР, рахит, ИМВП, миотонический синдром.. Х-образная деформация нижних конечностей. 3 группа здоровья, физ. развитие ср. гарм., микросоматотип , от физ-ры ос. |
| 32. | Ч. Евгений (15.05.90.) | Лишена родительских прав 21.11.96 г. | Лишён родительских прав  21.11.96 г. | Данных о раннем периоде развития нет.  ДЗ: дизартрия на резидуально-органической основе, энурез. Сложная дислалия. ЗПР. |
| 33. | Ш. Александр (02.10.86 г. р.) | Безвестно отсутствующая | Лишён родительских прав  08.12.95 г. | Мальчик родился доношенным, вес 4000 г. рост 56 см. Наследственная отягощённость: алкоголизм родителей.  ДЗ: здоров. |
| 34. | Ш. Нина (11.03.91 г.р.) | Безвестно отсутствующая | Лишён родительских прав  (08.12.95 г.) | Девочка родилась доношенная, вес3700 г. рост 56 см.  ДЗ: здорова. |

Табл.8а.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Социальный статус | Мать | Отец |
| Лишен(а) родительских прав | 25 | 18 |
| Не лишен(а) родительских прав | 2 | 2 |
| Умер(ла) | 3 | 5 |
| Безвестно отсутствуют | 4 | 1 |
| Форма №4 | - | 8 |
| Итого: | Круглых сирот  3чел | Социальных сирот - 31чел. |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Схема.

Схема родственных связей среди воспитанников:

Эльза У. БулатУ.

Лена Х. Аня Х. Паша Х. Таня Х.

Маша И. Руслан И.

Нина Ш. Саша Ш. Ринат М.

Рината О. Настя А.

Юля С. Катя С.

Серёжа Д. Женя Д. Витя С.

Серёжа О. Валя О.

Артур Г. Таймас Г. Вадим Г.

23чел. из 34 – 67,6% от генеральной выборки.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

Из опыта методических наработок детского дома г. Кыштыма.

Примерная коррекционная программа для трудновоспитуемых детей и подростков:

Табл.9

|  |  |
| --- | --- |
| Исходный уровень | Не готов к учебному процессу, нет готовности к сотрудничеству в рамках совместной программы, демонстрация диссоциального поведения в педагогических ситуациях: никакого согласия на предложения педагога, обход учебных заданий, отказ от всякого контакта с педагогами, игнорирование необходимости помогать окружающим. |
| Требуемое: специальные  педагогические ожидания | Привить готовность к учебе в отдельных групповых мероприятиях; привить социальную способность к групповой  Активности в учебно-педагогических  Ситуациях. |
| Просветительная  программа:  содержание  принцип  форма  средства  стиль | Фаза подготовки учебы:  Снижение требований к воспитаннику, пока  они не будут соответствовать его актуальному уровню; наблюдение за развитием детских проектов,замыслов, содействие или подготовка средств работы и учёбы (планов,домашних заданий, чертежей, рефератов и т. п.).Смена педагогической установки с "ориентированной на преподавание"  на "ориентированную на учащегося", инициирование и содействие индивидуальной работе, развитию интересов. Разрешение воспитаннику относительно-свободного режима с условием выполнения определённого  задания в размере необходимого.  Постепенность (самые малые шаги), педагогический ритм, внимание к ручной работе и навыкам самообслуживания, ориентация на самодеятельность воспитанника.  Индивидуальная работа с ребёнком (по возможности и потребности).  Словесная информация, дневник наблюдений, игры и книги.  Обращён на воспитанника. |
| Воспитательная  программа:  содержание  специальная форма  способ  стиль | Подготовительная групповая фаза:  Создание товарищеских контактов, сообщения воспитанников о собственном опыте и знаниях, ограничения вульгарного стиля разговора, специальные формы поощрения каждого организация свободного времени в «семьях» организация помощи каждому члену группы в любое время.  Отдельные педагогические мероприятия, формирование родственных отношений (см. схему, прилож1) как внутри детского коллектива, так и с ориентацией на периферию, проведение досуга и т.п.  Узнавать, упражняться ,повторять положительные элементы поведения.  Преимущественно по-товарищески. |