

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Н.М. Борзинец

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Монография

Ставрополь, 2009

УДК 159.9
ББК 88.8
Б 83

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольский государственный
педагогический институт

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *С.И. Тарасова*
кандидат психологических наук, доцент *Е.В. Евмененко*

Борозинец Н.М.

Б 83 Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной подготовки: Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 125 с.

ISBN 978-5-91090-075-6

Монография посвящена изучению развития самосознания как условия психологической готовности детей к обучению в школе. В работе определены критерии развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста, выявлены особенности данного психологического феномена у детей, неготовых к обучению в школе и психолого-педагогические условия развития самосознания в условиях дошкольной подготовки.

Практическая ценность исследования состоит в выявлении и апробации комплексов методик, направленных на изучение уровня психологической готовности к обучению в школе как показателя психологической зрелости личности и самосознания как условия психологической готовности к обучению в школе; в разработке программы и методических рекомендаций по развитию самосознания в процессе дошкольной подготовки детей.

Монография адресована психологам, педагогам, научным работникам, а также аспирантам и студентам соответствующих специальностей.

УДК 159.9
ББК 88.8

ISBN 978-5-91090-075-6

© Борозинец Н.М., 2009
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

Введение

Современная система образования предъявляет к детям особые усложнившиеся требования. Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, в формировании его личности. С приходом в школу изменяется образ жизни ребенка, устанавливается новая система отношений с окружающими людьми, выдвигаются новые задачи, складываются новые формы деятельности, что требует специальной подготовительной работы на этапе дошкольного детства для успешной адаптации к сложившимся условиям.

В Постановлении Правительства РФ «О Концепции модернизации российского образования за период до 2010 г.» особое внимание уделено решению проблемы доступности дошкольного воспитания, обеспечения условий для качественной подготовки детей к обучению в школе, повышению уровня квалификации педагогов и родителей для достижения соответствия образования актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ «Стратегия РФ в области развития образования на период до 2008 г.» в структуру общего образования вводится предшкольная ступень, в рамках которой обучение осуществляется с пяти (пяти с половиной) лет. Основная цель предшкольной подготовки – общее, интеллектуальное, физическое развитие детей 5-6-7 лет, обеспечение их готовности к усвоению знаний, формирование у ребенка личностных качеств для овладения учебной деятельностью.

В связи с более ранним началом систематического образования особое внимание требует решение нескольких задач:

- организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе дошкольного образования с учетом потребностей и возможностей детей этого возраста;
- отбор содержания образования детей на ступени дошкольного образования, которое обеспечит сохранение самооценности этого периода развития, отказ от дублирования содержания обучения в первом классе школы;
- укрепление и развитие эмоционально-положительного отношения ребенка к школе, желания учиться;

- формирование социальных черт личности будущего школьника, необходимых для благополучной адаптации к школе.

Однако, в силу различных причин дети, не имеющие проблем в интеллектуальном развитии, оказываются не способными быстро и безболезненно усвоить систему школьных требований, включиться в учебный процесс. Это приводит к увеличению числа неуспевающих школьников.

Вопросу изучения причин школьной неуспеваемости посвятили множество работ такие отечественные исследователи, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Б. Давыдов, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, Е.Ф.Рыбалко, С.Я. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, Л.А. Венгер, З.И. Калмыкова и другие. Практически все авторы считают, что проблема успешности обучения впервые проявляется как проблема психологической готовности к школьному обучению.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе, а следовательно, и успешность его дальнейшего обучения обусловлена всем ходом его предшествующего развития. Для того чтобы он мог включиться в учебный процесс, в дошкольном возрасте должен быть выработан определенный уровень умственного и физического развития, выработан ряд школьнозначимых навыков, приобретен достаточно широкий круг представлений об окружающем мире. Однако недостаточно только накопить необходимый запас знаний, усвоить специальные умения и навыки, т.к. учение – деятельность, предъявляющая особые требования к личности. Чтобы учиться, важно обладать терпением, силой воли, уметь критически отнестись к собственным успехам и неудачам, контролировать свои действия. В конечном итоге ребенок должен осознать себя как субъекта учебной деятельности и соответственно строить свое поведение. В связи с этим особого внимания заслуживает специальное изучение внутреннего мира ребенка, его самосознания, которое отражается в актах самооценивания и саморегулирования представлений личности о себе, о своем месте в сложной системе общественных отношений.

По мнению отечественных психологов, самосознание играет важную роль в формировании психологической готовности к обучению в школе: Е.Е Кравцова одной из составляющих психологической готовности к обучению в школе считает отношение ребенка к самому себе; Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько связывают мотивационную готовность к школьному обучению с новым уровнем развития самосознания; В.С. Чудновский, А.Ю. Кржечковский, А.А. Можейко говорят о влиянии

самосознания на качество учебной деятельности; В.Г. Маралов усматривает прямую зависимость между психологической готовностью и уровнем развития самосознания у детей дошкольного возраста.

Кроме этого, в научной литературе существуют данные о наличии изменений в самосознании дошкольника в связи с достижением критического возраста 7 лет (Л.С. Выготский) и, соответственно, связываются со школьной готовностью (Л.С. Выготский, И.И. Чеснокова, Е.И. Савонько, Р.Б. Стеркина, Г.Б. Тагиева, В.М. Слуцкий, Е.В. Кучерова, Е.З. Басина, М.И. Лисина и др.).

Следовательно, актуальность проблемы развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста как условия психологической готовности к обучению в школе очевидна. В монографии предпринята попытка раскрыть данную проблему на теоретическом и практическом уровне в условиях предшкольной подготовки.

Монография адресована психологам, педагогам, научным работникам, а так же аспирантам и студентам соответствующих специальностей.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

1.1. Соотношение психологической готовности к обучению в школе и самосознания в современной психологической науке

Готовность ребенка к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Н.Г. Салмина, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова, Н.И. Гуткина, Г.И. Капчеля, Г.Гетпер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и др.).

В психологии готовность ребенка к обучению в школе определяется как совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению [146].

В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий готовности к обучению в школе.

Так, А.В. Запорожец под готовностью ребенка к школе понимает целостную систему свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития [67].

М.И. Лисина и Г.И. Капчеля в своем исследовании выделили общую подготовку детей к школьному обучению (которая включает в себя запас знаний, умений и навыков); специальную подготовку детей к школьному обучению (обучение старших дошкольников элементам учебной деятельности); положительное отношение к школе, учению, которые включают интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты личности дошкольника [104].

Е.В. Проскура выделяет в психологической готовности к школе умственную, мотивационную, эмоционально-волевою готовность и готовность к общению [146].

Е.И. Радина обязательными показателями готовности к школе считает определенный уровень умственного и физического развития,

коллективных навыков поведения ребенка, ориентировки в социальном окружении [150].

Таким образом, при всех различиях в формулировках, авторов объединяет понимание готовности к обучению в школе как комплекса определенных психических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для успешного включения в школьную жизнь.

Многие авторы (К.В. Бардин, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Ю.Ф. Змановский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова и др.), рассматривая проблему психологической готовности детей к обучению в школе, акцентировали внимание на развитии тех качеств личности ребенка, которые, на их взгляд, являлись основными.

Несмотря на значительные различия в выделении основных компонентов психологической готовности к обучению в школе, авторы пытаются избежать суммационной ее характеристики, стремятся найти интегрально значимые элементы и существенные связи между ними, обеспечивающие полноценное развитие ребенка в дошкольном возрасте.

Специфика дошкольного детства, взятая в контексте онтогенеза личности, рассматривается в качестве важнейшего фактора развития готовности детей к школе, обуславливающего основные линии психического развития ребенка в этом возрасте и тем самым создающего возможность перехода к новой более высокой форме жизнедеятельности (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Салмина, Е.Е. Кравцова и др.). Л.С. Выготский, рассматривая специфические особенности психического развития в детском возрасте, отмечал, что уже на начальных этапах этого развития появляется высшая, идеальная форма, которая должна являться завершением развития и на всех последующих этапах она служит своеобразным ориентиром или движущей силой развития [34,36].

Продолжая идею Л.С. Выготского, Б.Д. Эльконин пишет, что эта идеальная форма есть образ взрослости, являющаяся центральной категорией, задающей целостность детства. Образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего и основой проектирования детской жизни [196].

Итак, готовность к школьному обучению – новый этап психического развития ребенка. Это понятие широкое, многогранное, включающее в себя аспекты анатомо-физиологической (работоспособность, утомляемость и др.) и психологической готовности. Анатомо-физиологический аспект готовности к школьному обучению обуславливается созреванием организма ребенка, в частности, измене-

ниями в строении и функционировании головного мозга, в протекании нервных процессов, в развитии сердечно-сосудистой системы, дыхательной, эндокринной, опорно-двигательной систем и т.д.

Авторы ряда работ (М.В. Антропова, В.М. Астапов, А.И. Силвестру, Г.Б. Яскевич и др.) характеризуют готовность организма к систематическому обучению как важнейшее условие развития личности.

А. Валлон писал, что хотя созревание организма ребенка не является движущей причиной возрастного развития детской психики, оно составляет его необходимое условие [30].

В.М. Астапов выделяет в качестве показателей анатомо-физиологической готовности к школьному обучению степень работоспособности, утомляемости, наличие или отсутствие хронических заболеваний, функциональные нарушения слуховой, зрительной, фонематической систем [12].

Г.Б. Яскевич пишет, что созревание организма обеспечивает не только включение ребенка в учебную деятельность, но и формирует ряд особенностей его личности. Так, незрелость ЦНС, нарушения в протекании нервных процессов возбуждения и торможения могут являться причиной быстрой утомляемости, низкой степени работоспособности, вызывающими трудности сосредоточения, медленного темпа выработки динамического стереотипа, что существенно влияет на формирование волевых качеств, проявление самостоятельности, сознательного удержания от нежелательных поступков. Функциональные нарушения зрительного, слухового, фонематического анализаторов влекут за собой трудности в усвоении учебного материала. Слабое развитие мелкой мускулатуры рук затрудняет овладение навыками письма, вызывая отрицательное отношение к школе. Все это в комплексе порождает чувство неуверенности в себе, чувство неполноценности, ущербности, что затрудняет процесс школьной адаптации и может являться причиной неуспеваемости [204].

В.Г. Маралов важнейшим показателем подготовленности детей к школе считает функциональную готовность, под которой понимает такой уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, различного рода интеллектуальные и физические нагрузки не будут обременительными для ребенка. Он отмечает, что дети с низким уровнем функциональной готовности обладают более низким уровнем самооценки [110].

Таким образом, психофизиологическое созревание организма ребенка выступает как необходимое условие формирования учебной деятельно-

сти, развития личности и самосознания, создавая предпосылки для усвоения качественно нового опыта и формирования новых психических возможностей, т.е. психологической готовности к обучению в школе.

Понятие «психологическая готовность детей к обучению в школе» впервые было предложено А.Н. Леонтьевым. Первоначально это понятие отождествлялось с наличием у ребенка некоторого круга знаний и представлений, необходимых для школьного обучения [99].

Однако результаты многочисленных исследований (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, З.В. Мануйленко, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) позволили по иному сформулировать понятие психологической готовности детей к школьному обучению. Психологическую готовность к школьному обучению составляет не столько запас знаний и представлений, сколько качественные особенности психики, формирующиеся в дошкольном возрасте. Эти качественные особенности заключаются в возникновении таких психологических новообразований, возникающих в результате прохождения кризиса 7 лет, как сознательная целенаправленность и управляемость психических процессов (их произвольность, качественно новая иерархизация мотивов, появление опосредованных потребностей и самооценки), что возможно только при определенном уровне развития личности. Рассмотрим более подробно компоненты психологической готовности к обучению в школе.

При изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается на уровень развития интеллектуальных процессов. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о сущности интеллектуальной готовности к обучению в школе. Он писал, что интеллектуальная готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления [34].

Л.И. Божович считает, что ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их видеть сходное, отличное, он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы [22].

О том, какой должна быть умственная готовность, размышляли Л.А. Венгер и А.Л. Венгер. Готовность к школе они усматривали в следующих умениях: в умении слушать и выполнять правила, указания взрослого; в определенном уровне и объеме развития памяти (механической и логической); в степени умственного развития, вла-

дении обобщающими понятиями, умении планировать свои действия; в умении отличать слово от обозначаемого им предмета или явления; во владении арифметическими операциями; в готовности руки к овладению письмом [31,32].

В.С. Мухина определяет уровень развития умственной готовности, имея в виду запас знаний и развитие познавательных процессов [117].

Н.Г. Салмина, акцентируя внимание на проблеме предметно-специфической готовности, считает, что формирование знаково-символической деятельности или семиотической функции является необходимой предпосылкой для перехода к систематическому обучению. Именно семиотическая функция может служить в качестве показателя развития интеллектуальной готовности к обучению [162].

В.Г. Маралов считает, что умственная готовность к обучению отражает изменения, происходящие в сфере сознательной деятельности, связанные с усвоением общественно-исторического опыта. Он показал, что умственное развитие постепенно приводит к дифференцированию самооценки, повышению уровня его критичности, созданию благоприятных предпосылок осуществления саморегуляции поведения, что в значительной мере сказывается на успешности обучения [110].

Таким образом, интеллектуальная готовность к обучению в школе представляет собой определенный уровень развития познавательных процессов, которое происходит на протяжении дошкольного возраста. В то же время, В.С. Чудновский, А.Ю. Кржечковский, А.А. Можейко считают, что в непосредственной связи с развитием и совершенствованием познавательных процессов происходит развитие самосознания от простого самоощущения до обобщающих самооценок, создающих в сознании человека целостный образ Я. От содержания образа Я зависит степень и разнообразие форм проявления интеллектуальных способностей, включая формирование индивидуального стиля умственной деятельности [191].

По мнению Т.В. Ермоловой и И.С. Комогорцевой, необходимым условием развития ребенка является познание им самого себя и наряду с этим окружающего мира. При этом они указывают, что центральная, регулирующая функция в этом процессе принадлежит самосознанию [64].

Следовательно, развитие познавательной деятельности ребенка способствует развитию самосознания, а развивающееся самосознание определяет дальнейшее развитие познавательной активности.

Наряду с интеллектуальными, многие авторы (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Я.Л. Коломинский, И.А. Домашенко, Н.Г. Гуткина, Е.Е.

Кравцова и др.) отдают предпочтение развитию у ребенка личностных, социальных, волевых качеств в структуре психологической готовности к школе.

И.А. Домашенко в качестве важного аспекта проблемы психологической готовности к школьному обучению выделяет степень развития мотивационно-потребностной сферы, которая обуславливается зарождением мотивов учения и динамикой развития познавательных интересов на протяжении дошкольного возраста [56].

Важное место мотивации в структуре психологической готовности к обучению в школе отводила Н.Г. Гуткина. Следуя идеям Л.И. Божович, А.К. Марковой и др. она полагает, что первоклассник, готовый к школьному обучению, должен овладеть учебной мотивацией, состоящей из познавательных и социальных мотивов учения, вместе представляющих собой новообразование старшего дошкольного возраста [44].

Л.И. Божович отмечала, что понятие психологической готовности включает известную степень развития личности ребенка, выделяя при этом развитие мотивационной сферы, выражающейся в отношении ребенка к школе, учителю, учению как деятельности [23].

Н.П. Зубалий считает, что высшим уровнем сформированности отношения к учению выступает сознательное отношение [74].

Я.Л. Коломинский и Е.Л. Панько рассматривают мотивационную готовность к обучению в школе, отношение к ней как новый уровень развития самосознания ребенка, изменение его отношения к себе [84].

В качестве показателей психологической готовности к школьному обучению Л.И. Божович выделяет готовность к изменению социальной позиции, желание учиться, опосредованные этические инстанции, самооценку. Основным критерием готовности к обучению в школе она считает внутреннюю позицию школьника, как сплав двух потребностей – потребности занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и познавательной потребности, которую он не может удовлетворить дома (познавательный мотив учения) [23,24].

Сформированность внутренней позиции школьника показателем школьной зрелости также считает Т.А. Нежнова. Под внутренней позицией школьника она понимает целостное психическое образование, включающее в себя мотивы деятельности ребенка, предпочитаемые типы занятий (учебные, игровые), содержательное представление о новом виде деятельности, ориентацию ребенка в плане орга-

низации деятельности (ориентация на коллективные формы занятий или на занятия дома; на общепринятые нормы поведения или на индивидуально-непосредственные), отношение к авторитетному (с позиции возраста) социальному взрослому [123].

По мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, внутренняя позиция – осознание ребенком себя как существа социального, что представляет собой новый уровень самосознания дошкольника. Внутренняя позиция характеризует личность ребенка в целом, определяя его поведение, деятельность и всю систему его отношений к действительности и к самому себе [23,34,120].

Е.Е. Кравцова рассматривает отношение к самому себе в качестве компонента психологической готовности к школе. Она указывает, что период перехода от дошкольного возраста к младшему школьному характеризуется не появлением аффективного отношения к себе, а формированием обобщенных содержательных и оценочных представлений, связанных с созреванием когнитивных предпосылок рефлексивного осмысления себя, т.е. подлинной самооценки [94].

Е.В. Кучерова указывает, что для большинства детей изменение отношения к себе является показателем психологической готовности к обучению в школе [96].

Е.З. Басиной показано, что в период 6-7 лет отношения ребенка с самим собой опосредуются, переживания обобщаются. Переживание и оценка своих возможностей рассматривается в целом как готовность к школе. При этом он обнаруживает более осознанное отношение к себе, его временная перспектива становится более реальной, что и позволяет сделать вывод о дифференциации «Я – реального» и «Я – идеального». Именно к этому времени она относит утрату детской непосредственности, начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности, осмысленную ориентировку и обобщение собственных переживаний, а также острую борьбу переживаний, превращение из «Я» как целого (нерасчлененного) в «Я» как целое и в «Я» как множественное (ролевое). Ребенок начинает ощущать себя объектом своих переживаний [136].

По мнению Л.С. Выготского, к 6-7 годам обобщение ребенком собственных переживаний достигает высокой степени. Этот факт приводит к развитию регулятивной функции в отношении собственного поведения, во взаимоотношениях с другими людьми. С развитием самосознания и эмоционально-ценностного отношения к себе

расширяется и регулятивная функция самосознания. Это выражается прежде всего в формировании произвольного поведения. Если на ранних этапах онтогенеза произвольное владение собой было опосредовано отношением ребенка к отдельным проявлениям его поведения, соответствующим выполняемой роли, то к 6-7 годам он начинает регулировать свое поведение через отношение к себе и своим возможностям. И сама регуляция поведения становится предметом осознания ребенка. Осуществление намеченного действия находится теперь под контролем ребенка. Ребенок способен планировать и выполнять свои действия во внутреннем плане, про себя [36].

На важную роль произвольного поведения в структуре психологической готовности к обучению в школе указывают многие ученые (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Н.Г. Салмина, А.Н. Леонтьев, Н.И. Гуткина, В.С. Мухина и др.).

А.Н. Леонтьев основой психологической готовности считал «управляемое» поведение, то есть не просто закрепленное в навыке, а сознательно контролируемое поведение [101].

Н.Г. Салмина выделяет произвольность в качестве показателя психологической готовности к школе и как одну из предпосылок учебной деятельности [162].

Д.Б. Эльконин выделял необходимые предпосылки учебной деятельности, фактически являющиеся параметрами развития произвольности в рамках психологической готовности к школе: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [198].

По мнению Г.Г. Петроченко, произвольность проявляется в сознательном действии, которое связано с преодолением внешних и внутренних трудностей на пути к достижению цели. Успех достижения цели, особенно в обучении, зависит от умения сознательно управлять своим поведением – сдерживать себя, тормозить свои чувства, действия, противоречащие требованиям окружающих; слушать и слышать учителя и своих товарищей; выполнять требования в соответствии с указанием педагога, заставить себя делать не только то, что занимательно и интересно, но и то, что неинтересно, но необхо-

димо; подчиняться правилам поведения. Она считает, что дети 6-7 лет способны к проявлению значительных волевых усилий. Основой этого является достаточно высокий уровень их общего и психического развития, совершенствование возбудительных и тормозных процессов, морфологического и функционального оформления коры головного мозга, накопленный в предшествующие годы опыт действия с различными предметами, а также возросшая роль слова как регулятора поведения ребенка [139].

Найем Моххамад пишет, что понятие произвольности связано со способностью сознательно управлять собой. Как важнейшее качество личности она появляется у ребенка в результате его психического развития в дошкольном возрасте. Большое влияние на осуществление произвольного поведения оказывает самооценка. Регулятивная функция самооценки состоит в том, что она выражает степень уверенности человека в себе и в отношении к другим [122].

О.Е. Смирнова отводит произвольности функцию торможения спонтанной активности. Преодоление ситуативного реагирования это в высшей степени активный процесс, который невозможен без работы сознания. Произвольное действие требует рефлексивной работы сознания. У дошкольников повышение произвольности поведения происходит через осознание правил и собственных действий, опосредованных этими правилами. Введение дополнительной мотивации и осмысление своих действий в новом контексте стимулирует их осознание и повышает их произвольность [169].

Е.Е. Кравцова считает, что произвольность поведения ребенка базируется на новом уровне самосознания и изменениях в сфере отношения к себе [94].

Л.И. Божович и В.С. Мухиной показано, что одним из механизмов произвольного поведения является умение осознавать последствия своих поступков, предвидеть результаты своей деятельности, уметь подчинять свои действия мотивам, удаленным от цели действия. Появление этих механизмов относится к концу дошкольного возраста и свидетельствует о наличии ориентации на будущее в поведении и деятельности [22,118].

Также О.Е. Смирновой принадлежит точка зрения о том, что новым этапом развития произвольности в старшем дошкольном возрасте является связь поведения во временной перспективе, благодаря которой актуальные действия ребенка начинают опосредоваться представлениями о прошлом и будущем [168].

По мнению И.Е. Валитовой, все психологические феномены, присущие кризису 7 лет, в том числе и психологическая готовность к обучению в школе, связаны с новым уровнем ориентировки ребенка во времени своей жизни, включением времени в структуру самосознания. Включение времени в структуру самосознания происходит как на уровне механизмов (воображение, символическая функция, осознание последствий), так и уровне содержания (осознание своего места в системе общественных отношений, формирование мотивов поступления в школу, ощущение ребенком себя как существа в чем-то неизменного). Что касается содержания кризисов психического развития, то в эти периоды ребенок отвергает старые формы взаимоотношения со взрослыми, то есть как бы отвергает прошлое и ориентируется на новые формы взаимоотношений, на будущее [28].

Т.В. Ермолова и И.С. Комогорцева пришли к выводу, что у семилетних дошкольников отношение к себе и представление о себе во временном плане детерминированы преимущественно социальными свойствами Я. У семилеток выделение социально зрелых периодов жизни человека как более ценных по сравнению со своим объективным возрастом с неизбежностью приводит к расширению временной перспективы в сторону отдаленного будущего. Когнитивные проекции своего Я в это будущее фиксируются самосознанием как Я – потенциальное, включающее в виде нового качества личности социальные детерминанты. В своем содержательном наполнении Я – потенциальное задает временной разрыв между реальным и идеальным Я. С увеличением временной перспективы Я – реальное, т.е. образ себя в настоящем, вынужден перестраиваться, и прежде всего в своей части Я – прошлого как несущего основную нагрузку в реалистичности и адекватности образа Я в целом. Знаемое о себе в прошлом, как уже бывшее, вытесняется на периферию самосознания и иначе переживается, а представление о себе как о потенциальном, будущем Я становится ядерным образованием, требующим заполнения периферии новыми знаниями о себе [64].

Итак, следует подчеркнуть, что в основе психологической готовности к обучению в школе лежит основное личностное новообразование кризиса 7 лет – внутренняя позиция школьника, которая представляет собой новый уровень развития самосознания, складывающийся из новой системы мотивов, изменившейся самооценки, произвольности поведения и осознания себя детьми во времени с четкой ориентацией на перспективу будущего. Следовательно, все компо-

ненты мотивационно-личностной готовности к обучению в школе тесно связаны с развивающимся самосознанием и определяются им.

Продолжая говорить о компонентах психологической готовности, необходимо отметить, что по мнению Л.И. Божович, возникновение личностных новообразований возможно лишь при достаточно высоком уровне развития познавательных и социальных потребностей, обусловленных потребностью в общении со взрослыми на новом уровне. Из этого следует, что развитие личности ребенка в первую очередь определяется уровнем сформированности произвольных форм общения, что выводит проблему психологической готовности к школе в аспект социально-психологического взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [23].

Я.Л. Коломинский предлагает дополнить понятие готовности к школе новым аспектом «социально-психологической готовности». Она связана с появлением у детей, поступающих в школу, нового соотношения между «детским» обществом и обществом «взрослых» в процессе общения; изменением положения ребенка в коллективе; изменением его социально-психологического статуса [83].

М.И. Лисина, Г.И. Капчеля указывают на значимость общения со взрослыми и сверстниками в структуре психологической готовности к обучению в школе. От развитости этого компонента во многом зависит уровень интеллектуальной готовности: сформированность познавательных процессов, овладение определенными предметно-специфическими знаниями и умениями, наличие запаса знаний о предметах и явлениях окружающей действительности; зависит также и мотивационно-личностная готовность: сформированность внутренней позиции школьника, уровень эмоционально-волевой готовности, степень зрелости «эмоциональных ориентаций»; сформированность предпосылок учебной деятельности. Эти авторы утверждают, что показателем психологической готовности к школьному обучению является высшая для школьного детства внеситуативно-личностная форма общения, благоприятствующая возникновению эффективных мотивов учения и способствующая овладению информацией, исходящей от взрослого. В процессе общения ребенка со взрослыми складывается умение действовать во внутреннем плане – оперировать с заместителями конкретных материальных предметов (образами, схемами, символами) и совершать с ними не внешне развернутые действия, а операции в интериоризированном поле, то есть

преобразования «в уме», что в дальнейшем способствует развитию умственных и волевых качеств личности ребенка [104].

Подобной точки зрения придерживаются Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова. Они также выделяют в психологической готовности к школе сферу общения ребенка со взрослыми и сверстниками как наиболее значимую. Исследование общения ребенка с окружающими показало, что на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста общение становится произвольным, подчиняясь не непосредственным импульсам ребенка, а определенным нормам и правилам. Произвольность форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками составляют также важнейший компонент психологической готовности ребенка к школе [93].

Исследователи Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир, размышляя о готовности к школе, говорят о необходимости эмоционально-нравственной готовности ребенка к школе, базирующейся на новых формах взаимоотношений (умении детей устанавливать и поддерживать деловые и личностные отношения со сверстниками, соблюдать нравственные нормы и правила поведения в детском коллективе) [88].

По мнению В.С. Мухиной, поступая в школу, ребенок реально становится в подлинно социальную позицию, т.к. впервые в жизни ему предоставляется право и одновременно вменяется в обязанность осуществление деятельности общественной по смыслу, содержанию и форме, какой является учение. Это изменение жизненной позиции открывает новые перспективы развития [119].

А.Н. Леонтьев писал, что изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, это первое, что надо отметить, решая вопрос о движущих силах развития его психики [101].

Сопоставляя развитие различных психических процессов в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, легко заметить общую закономерность. Она состоит в появлении социально опосредованного отношения к действительности, отходе от связанности конкретной ситуацией (по выражению Л.С. Выготского в «потере непосредственности»). Это сказывается в общей ориентации на социальную действительность, школу (внутренняя позиция школьника), в формировании образа Я, опосредующего отношение ребенка к самому себе. Внеситуативны также специфичные для данного возраста учебный и социальный мотивы. Интенсивно формируются внеситуативные обобщенные эмоции, опосредованные соци-

альными критериями. Познавательные процессы начинают характеризоваться сознательным использованием социально выработанных средств (символических и знаковых). Происходит изменение в системе отношений взрослого к ребенку, с одной стороны и ребенка к самому себе, своему месту в мире взрослых с другой. У ребенка впервые появляется представление о себе как о члене общества. Постепенно у него накапливается осознание социальной значимости своих индивидуальных качеств и социального положения (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер) [31,34,198].

Особую ответственность дошкольного периода детства перед следующим периодом развития Д.Б. Эльконин усматривал в том, что в течение его происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях между людьми, в трудовых функциях людей и общественных мотивах и задачах их деятельности. На этой основе к концу названного периода у детей возникает тенденция к осуществлению серьезной, общественно значимой и оцениваемой деятельности. Именно это имеет определяющее значение для готовности ребенка к школьному обучению, социальная зрелость, а не технические умения (чтение, счет) создает такую готовность [197].

У детей 6-7 летнего возраста в связи с продвижением их в общем психическом развитии появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как социально значимой деятельности. Психологическая сущность этого стремления заключается в том, что старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой социально значимой деятельности. Появление такого стремления возникает на том уровне, когда ребенку становится доступным осознание себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я и притязание на социальное признание (Л.И. Божович) [23,24].

Т.А. Нежнова считает, что формирующееся «социальное Я» ребенка проявляется в субъективном переживании ребенком удовлетворения – неудовлетворения занимаемым им положением, соответствия – несоответствия социальным ожиданиям [123].

Л.И. Божович и А.Н. Леонтьев также считают, что в конце дошкольного возраста появляется осознание ребенком своего места в системе общественных отношений [23,101].

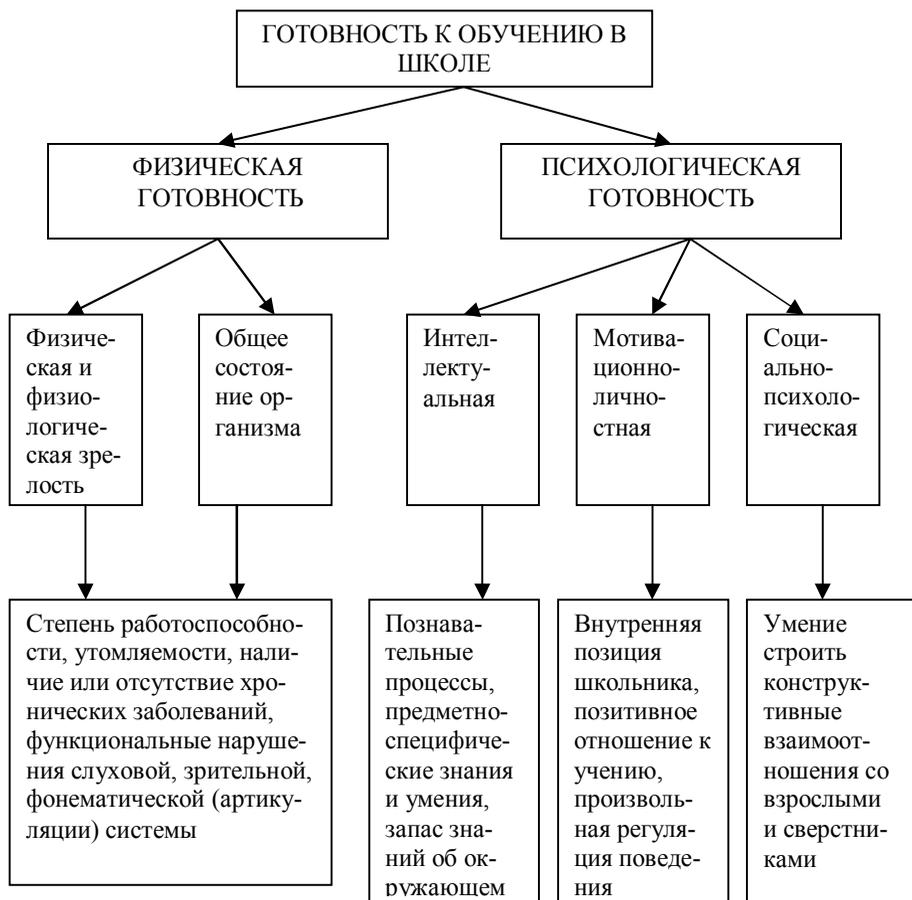
М.Г. Елагина полагает, что в конце дошкольного возраста ребенок складывается как «социальный функционер», т.е. лицо, способное действовать в рамках социальной роли [5].

Т.В. Ермолова и И.С. Комогорцева считают, что познание себя в новом социальном качестве выступает у семилеток в виде освоения ролевого поведения как наиболее адекватной формы осуществления социальной активности. Принятие ребенком роли означает его притязание на определенную социальную позицию в микро- и макросоциуме. Реализуя ее, ребенок в той или иной мере приближается к Я – идеальному, наполняет образ себя в будущем конкретным содержанием. Оценка его реального ролевого поведения как адекватного или неадекватного, проецируемая участниками группы, задает критерии социально-конвенциональных смыслов человеческих взаимоотношений, которые интериоризируются ребенком и ложатся в основу его самооценки, определяют модальность его отношения к себе в будущем. При отсутствии у ребенка выраженного субъективно заряженного (т.е. принадлежащего ядру образа себя) отношения к перспективной, отдаленной ипостаси своего Я его поведение остается импульсивным и ситуативным, даже если когнитивный план его будущего представлен ему достаточно отчетливо [64].

Таким образом, социально-психологическая готовность к обучению в школе проявляется в овладении ребенком новыми формами общения со взрослыми и сверстниками, формировании социального Я и притязания на социальное признание, осознании себя как субъекта социальных отношений, обладающего правами и обязанностями.

Обобщая все вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что психологическая готовность к обучению в школе – сложное интегративное психическое образование. Одним из важных условий ее формирования является уровень физического и физиологического развития ребенка, а другим – уровень психологической зрелости – результат предшествующего развития в дошкольном возрасте, т.е. психологическая готовность к обучению в школе является новым этапом в психическом развитии ребенка, обусловленным естественным стремлением ребенка приблизиться к идеальному, желаемому образу взрослого.

Схема 1. Структура готовности ребенка к обучению в школе



Психологическая готовность к обучению в школе включает ряд компонентов: интеллектуальный, мотивационно-личностный и социально-психологический и характеризуется определенным уровнем развития познавательной деятельности, личности, социального взаимодействия.

При достижении критического возраста 7 лет у ребенка складываются устойчивые качества личности, познание которых становится для него необходимостью. Важнейшим среди новых личностных качеств является внутренняя позиция школьника, основанная на новой

системе мотивов и ценностей, и определяющая поведение и деятельность ребенка. У него изменяется отношение к окружающему миру и к самому себе, появляется четкая ориентация на будущее, произвольность поведения, притязания на социальное признание, осознание своих прав и обязанностей. Следовательно, психологическая готовность к обучению в школе является отражением нового осознания ребенком себя через механизмы самооценивания, рефлексии, саморегуляции, т.е. отражением нового уровня развития самосознания.

1.2. Сущность и структура самосознания как центрального звена в развитии личности

Зарубежная психологическая наука имеет богатую историю исследования самосознания личности. Работы У. Джемса, Ч. Кули, А. Маслоу, Г. Олопорта, К. Роджерса, Э. Эриксона и др. стали классическими и в разных аспектах анализируются каждым ученым.

Основными аспектами изучения самосознания в зарубежной психологии являются следующие:

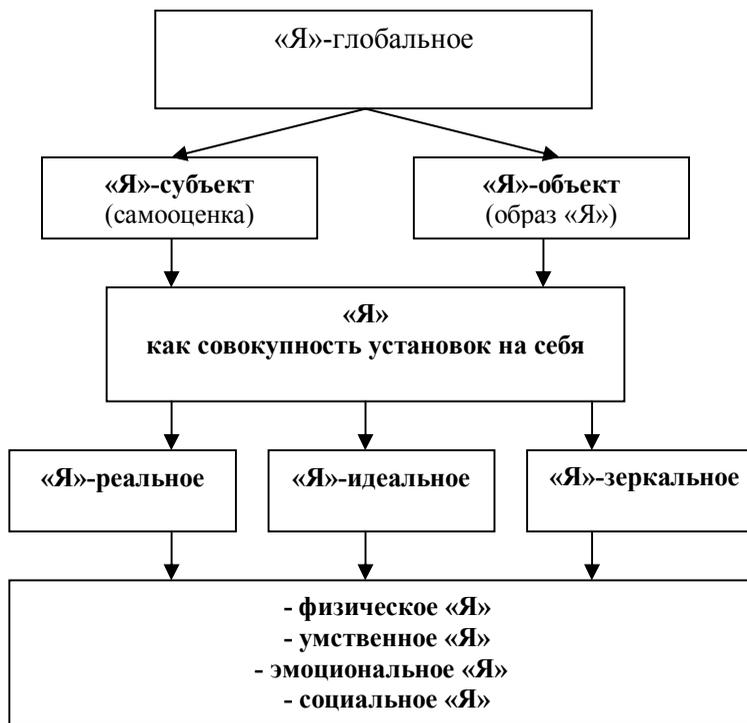
1. «Я»-концепция как совокупность всех представлений индивида о себе и ее содержание (Р. Бернс, К. Роджерс, М. Розенберг, Дж. Стенсон, Р. Уайли и др.) [19,149,155].

2. Структурная организация «Я»-концепции. Критерием построения ее структуры выступает та роль, которую исследователи отводят самосознанию в жизни человека (Е. Дикстейн, Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон). В обобщенном виде «Я»-концепцию, можно рассмотреть как совокупность установок, направленных на самого себя и включающих следующие основные компоненты: *когнитивный* — образ своих качеств, способностей, внешности и социальной значимости (самосознание); *эмоциональный* — аффективная оценка «Я»-образа, которая проявляется в самоуважении, себялюбии или самоуничижении; *оценочно-волевой* — потенциальная поведенческая реакция, т.е. конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой. Это и стремление повысить свою самооценку, завоевать уважение [149].

3. Сложность «Я»-концепции. Она понимается в нескольких аспектах «Я», воспринимаемых человеком, степени дифференциации «Я»-концепции. На ранних стадиях самосознания происходит отделение человеком себя от других. Далее «Я» в его сознании разделяется на неограниченное число частей. В «Я»-концепции выделяют следующие «Я»-образы: «Я»-*реальное*, т.е. представление о себе в настоящем, текущем времени. «Я»-*идеальное* — можно противопос-

тавить «Я»-реальному представлению о себе. «Я»-идеальное - это представления о том, каким бы хотел быть индивид в данных конкретных условиях. «Я»-идеальное выступает как необходимый ориентир самовоспитания личности. «Я»-зеркальное, т.е. собственное представление человека о том, каким он воспринимается глазами окружающих его людей. Этот компонент «Я»-образа является существенным для формирования личностной значимости и самооценки. (Р. Бернс, Дж. Мид, Ч. Кули и др.). Отмечено, что люди с высокой сложностью «Я»-концепции имеют тенденцию стремиться получить как можно больше информации перед принятием решения, чем обладающие низкой сложностью «Я»-концепции (Зиллер Р.). Лица с более высокой сложностью «Я»-концепции легче ассимилируют как негативную, так и позитивную информацию от других [149].

На основании выводов Р. Бернса «Я»-концепцию можно схематично представить следующим образом:



5. Роль «Я»-концепции в жизни человека. «Я»-концепция играет тройную роль: она способствует внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. (Бернс Р.) [19].

Таким образом, в исследованиях зарубежных авторов подчеркивается сложность самосознания как процесса и результата и значение его в жизни человека.

В отечественной психологии проблема самосознания, как и сознания в целом, долгое время практически не разрабатывалась. Во второй половине 50-х г.г., когда произошел возврат к данной теме в достаточно полном объеме, благодаря трудам С.Л. Рубинштейна, наблюдается рост научных трудов, где самосознание выступает в качестве самостоятельного объекта исследования (Б.Г.Ананьев, И.С. Кон, М.И. Лисина, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, В.В. Столин, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.).

В отечественной психологии самосознание трактуется как специфическая форма сознания, направленная на осознание самого себя субъектом деятельности, на осознание своего места в системе существующих отношений и служащая одним из способов регулирования отношений человека с миром и с самим собой, в результате чего образуется представление о самом себе в качестве субъекта переживаний и действий, складывается эмоционально-ценностное отношение к себе. При этом эпицентром самосознания является собственное «Я» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин).

Анализируя самосознание, мы считаем необходимым подробно осветить вопросы структуры и генезиса этого психологического феномена.

На проблему структуры самосознания существуют различные точки зрения. Наиболее отражающими ее многогранность, на наш взгляд, являются рассматриваемые в комплексе подходы И.И. Чесноковой, М.И. Лисиной и В.С.Мухиной [105,118,188].

И.И. Чеснокова предложила удобную схему строения самосознания, сориентировавшую многих исследователей (А.С. Золотнякова, М. Б. Кошонова, Е.В. Кучерова, Т.Н. Овчинникова, Р.Б. Стеркина и др.). Она рассматривает самосознание как особый интегрирующий процесс психики, центральное образующее в структуре личности. Сущность этого процесса сводится к формированию понятия «Я» как субъекта, отличного от других субъектов. В структурном отношении самосознание представлено единством трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-

ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция). Названные компоненты прослеживаются автором на уровне «Я – другой», когда человек для познания себя использует приемы самовосприятия и самонаблюдения и на уровне «Я-Я», где применяются приемы самоанализа и самоосмысления.

Мы видим в таком подходе процессуальный план самосознания, т.к. те процессы познания, оценки, регулирования, которые И.И. Чеснокова рассматривает, как компоненты самосознания являются базовыми для формирования представлений человека о себе, его образа Я.

Изучение компонентов самосознания в русле концепции генезиса общения М.И. Лисиной ведут отечественные ученые Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, И.Т. Димитров, С.Ю. Мещерякова, И.И. Раку, А.И. Силвестру, О.Е. Смирнова

М.И. Лисина под самосознанием понимает «образ самого себя как результат коммуникативной деятельности». Автор показывает структурную организацию «сложную архитектонику» самосознания. Она выделяет центральное ядерное образование и периферию самосознания. Ядро содержит знания о себе как о субъекте, о личности, общую самооценку. Периферия – ближе или дальше отстоящие от центра участки, содержащие конкретные сведения человека о себе самом. Между центром и периферией существует связь – конкретные представления человека о себе преломляются через призму центрального образования и обрастают аффективными компонентами, а изменения в периферии ведут к изменениям в центре.

В структуре образа, возникающего в результате общения, ею выделяются две основные части – когнитивная и аффективная (знания и отношения), представленные в единстве. Аффективная составляющая образа себя соответствует отношению ребенка к себе (общая самооценка) и проецируется в ядерную область его структуры. Когнитивная составляющая образа – знания и представления о себе – конкретная самооценка, которая проецируется преимущественно в периферическую область образа себя, а ее основным источником выступает индивидуальный опыт ребенка.

Следовательно, образ самого себя представляет диалектическую совокупность когнитивно-аффективной информации ребенка о себе, отражающую единство структурных, функциональных и эмоциональных компонентов.

Мы считаем, что такое рассмотрение структуры самосознания особенно уместно в связи с формированием психологической готов-

ности к обучению в школе, обусловленной новым уровнем самосознания в результате прохождения кризиса 7 лет, т.к. ребенка можно считать готовым к обучению, только если те новые представления о себе, которые реализуются в появлении внутренней позиции школьника становятся центральным, неизменным ядром самосознания.

Еще одна научная школа, решающая проблему структуры самосознания, возглавляется В.С. Мухиной, которая разработала теорию исторического и онтогенетического развития структурных звеньев самосознания. В отличие от большинства исследователей самосознания, рассматривающих его динамический аспект, В.С.Мухина предложила иной – содержательный подход к самосознанию, позволяющий учитывать различные детерминанты развития личности. В качестве теоретической основы данная концепция выступила в исследованиях И.Е. Валитовой, С.Б. Данилюк, Л.А. Девис, Т.И. Комиссаренко, О.Мендес, С.Е. Рыжиковой, Ж.К. Султангалиевой, Е.П. Тимошенко, О.В. Хухлаевой, И.С. Четверухиной и др.

Под самосознанием В.С.Мухина понимает психологическую структуру, представляющую такое единство, которое находит свое выражение в каждом из звеньев. При этом структурными единицами самосознания являются ценностные ориентации, формирующиеся на различных этапах онтогенеза и наполняющие звенья самосознания. Структура самосознания рассматривается во временном и социальном пространстве. Первоначально формируются звенья структуры самосознания, обеспечивающие эмоционально положительное отношение индивида к себе: 1) притязание на признание своего «Я», своего имени, своей внутренней психической сущности и внешних физических данных; 2) социальное признание; 3) признание своей сущности как представителя определенного пола (половая идентификация). Позднее формируются: 4) психологическое время личности (прошлое, настоящее, будущее); 5) осознание своего долга, прав и обязанностей.

Мы считаем, что большинство из компонентов (звеньев) самосознания, выделяемых В.С. Мухиной, формирующихся в результате кризиса 7 лет, определяют психологическую готовность ребенка к обучению в школе.

Таким образом, в структуру самосознания включены процессуальные, иерархические и содержательные планы. Развитие механизмов самопознания и самооценивания способствует формированию системы представлений человека о самом себе, заключенной в образах Я – динамических образованиях, благодаря которым человек имеет стабильные пред-

ставления о себе, ощущение постоянной определенности, стабильности и регулирует свое поведение в зависимости от содержания этих образов Я. Центром (ядром) самосознания является ценностное отношение к самому себе и ценностные социальные установки, определяющие направленность личности, ее жизненный смысл.

Говоря о ценностном наполнении центра самосознания, необходимо упомянуть точку зрения Н.И. Непомнящей, которая рассматривает самосознание как субъективно-личностное содержание ценности – центрального личностного образования, которое возникает на основе единства представления о себе и внешней направленности личности. [126]

В.А. Ядов в русле разработанной диспозиционной концепции соотносит структуру самосознания с механизмами регуляции социального поведения личности. В структуре самосознания автор выделяет четыре соподчиненных уровня и наиболее важным среди них является уровень, отражающий систему ценностных ориентаций по регуляции поведения и деятельности человека.

По мнению В.А. Ядова, ценностные ориентации относятся к высшему уровню самосознания, составляют содержание «жизненного плана» личности – жизненных целей, направленных на социальную сферу деятельности человека (труд, познание, семейную и общественную жизнь) [202].

И.С. Кон, автор уровневой концепции, под самосознанием понимает сложную установочную систему, состоящую из аффективных, когнитивных и поведенческих элементов. Система как целое представляет собой сложный установочный конструкт, состоящий из ряда уровней, высшим из которых является осознание целей своей жизнедеятельности в системе определенных присвоенных личностью ценностных ориентаций [87].

Следовательно, формирование у человека системы ценностей как ядра самосознания определяет направленность личности, ее мотивационную и поведенческую сферу.

Перейдем к рассмотрению генезиса самосознания. Большое количество исследований посвящено онтогенезу самосознания. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой онтогенез самосознания начинается с осознания ребенком своего физического Я в результате манипулирования с предметами и взаимоотношения со взрослыми (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова, М.И. Лисина, А.М. Прихожан, В.В. Столин, И.И. Чеснокова).

На путь и источники развития самосознания впервые указал Л.С. Выготский. Для него самосознание – социальное сознание, перене-

сенное во внутрь, а в качестве источников его развития им рассматривается деятельность самого ребенка в предметном и социальном мире. И поэтому Л.С. Выготский подчеркивает, что личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других [34]. К такому выводу о природе самосознания приходит и С.Л. Рубинштейн.

С.Л. Рубинштейн указывал, что первый этап в формировании личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружающего, связан с овладением собственным телом, с возникновением произвольных движений. Дальнейшее развитие самосознания ребенка, указывает психолог, тесно связано с его социальным окружением. При этом человек осознает свою самостоятельность, свое выделение в качестве самостоятельного субъекта из окружения лишь через свои отношения с окружающими людьми и он приходит к самосознанию и познанию собственного «Я» через познание других людей [157].

Таким образом, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что самосознание человека не изначальная данность, а продукт развития, и при этом оно не имеет своей отдельной от личности линии, но включается как сторона в процесс его реального развития.

Л.И. Божович также подошла к проблеме самосознания с позиций онтогенетического развития личности. Она считает основным новообразованием раннего возраста возникновение «Я – системы», отождествляемой с самосознанием. В связи с этим, основные личностные новообразования, присущие критическим возрастам, в ее концепции – это новообразования самосознания [22].

В.С. Мерлин под самосознанием понимает свойство человека осознавать себя как субъекта деятельности и притом субъекта со специфической психологической и социально-нравственной характеристикой. Он рассматривает следующие фазы развития самосознания:

Сознание тождественности, зачатки которого появляются уже в 11-месячном возрасте, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызванных внешними предметами.

Сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности, и которое появляется в 2-3 года, когда дети овладевают личными местоимениями и возникает первая фаза детского негативизма, выражаемая формулой «Я сам».

Осознание психических свойств, которое формируется к 6-7 годам, и приходит в результате обобщения данных самонаблюдения и поэтому предполагает достаточно развитое абстрактное мышление.

Социально-нравственная самооценивающая способность, которая формируется в подростковом и юношеском возрасте на основе накопленного опыта общения и деятельности.

Закономерную связь этих компонентов определяет направленность личности, понимаемая автором как система мотивов, формирующихся и проявляющихся в деятельности [115].

Таким образом, мы наблюдаем онтогенетически обусловленную неразрывную связь самосознания и личности, этапы развития которого совпадают с критическими возрастами.

И.И. Чеснокова в онтогенетическом плане представляет самосознание как постепенно разворачивающийся во времени интегративный процесс психики, в основе которого лежит все далее усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе, способности регулировать свое поведение. Новообразования в самосознании «привязаны» к критическим возрастам, согласно принятой в отечественной психологии периодизации [187].

Е.В. Кучерова рассматривает самосознание как единство его трех основных аспектов, имеющих свои онтогенетические линии развития, свои возрастные динамические особенности: «Я»-когнитивное, «Я»-экзистенциальное, «Я»-ролевое, регулятивное. Согласно этому подходу, самосознание проходит ряд закономерных стадий. Разделение на стадии совпадает с выделенными Л.С. Выготским кризисными точками в развитии личности. Преобразованные отношения задают направления развития всех сфер психической активности ребенка и прежде всего процессов самопознания. Своеобразие этих процессов на этапе кризиса состоит в том, что они разворачиваются не во внутреннем плане, как акт самоанализа (интроспекции), а имеют развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими. Следовательно, присвоение точки зрения окружающих на себя как источник успеха или неуспеха в деятельности ложатся в основу отношения ребенка к себе, своей личности, становятся критериями его конкретной самооценки. Самооценка ребенка, его образ себя выступают той сферой, в которой важно проследить возрастные изменения, объективизирующиеся в личностном новообразовании кризиса развития.

В движении от самочувствования и самоощущения к самоанализу и самоконтролю критическим, переломным моментом Е.В. Кучерова считает период, когда начинается постепенное разделение нерасчлненно-синкретической формы самосознания на относительно само-

стоятельные сферы собственного «Я» – когнитивного, экзистенциального, ролевого. Этот период совпадает с кризисом 7 лет, который Л.С. Выготский охарактеризовал как важнейший этап в развитии личности, как период перехода на содержательно новый уровень развития личности [96].

Рассмотрев ряд точек зрения на проблему генезиса самосознания, важно подчеркнуть, что практически все исследователи отмечают поэтапность становления самосознания и его развития от чувственно-эмоционального, в значительной степени неосознаваемого субъектом отношения к себе к преобладанию когнитивных, осознаваемых компонентов в образе Я позволяет видеть в этом процессе отражение основных этапов развития личности человека. Отсюда уровень самосознания можно рассматривать как показатель, с наибольшей полнотой характеризующий степень психической зрелости личности. «В том, как личность представляет свое Я, отражается мера её осознания себя и уровень зрелости личности в целом» (И.И. Чеснокова) [187].

В.А. Алексеев приходит к выводу, что развитость самосознания является надежным критерием определенного психологического возраста [6].

В.Г. Маралов отмечает, что уровень сформированности самосознания является важным показателем развития личности [110].

Возникает вопрос о том, что же является движущей силой развития самосознания?

Общепризнанной в психологии является точка зрения о том, что психическое и личностное развитие ребенка обусловлено изменяющимися условиями окружающего мира, обнаруживающими противоречие между актуальным и потенциальным его уровнем, т.е. социальной ситуацией развития. Однако другой подход, сторонниками которого являются Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, З.И. Рябикина и др., раскрывает возможность рассматривать динамику развития личности и, соответственно, самосознания с точки зрения внутренней позиции субъекта, его собственного внутреннего мира, «внутренней реальности». В.П. Зинченко считает, что рождающиеся в действии образы, смыслы, значения приобретают собственные свойства, автономизируются от действия, начинают развиваться по своим законам. Их нельзя сводить только к действию [69].

В отечественной психологии представления о смысловых образованиях начинают формироваться в исследованиях школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева выделяется понятие личностного смысла – отражения в сознании личности отношения мотива и деятельности к цели действия. Будучи порождением жизнедеятельности субъекта, система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности. В них действительность открывается со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных мотивов человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний. В отличие от сферы знаний и умений смысловые образования личности не поддаются непосредственному объективному контролю. Включенность смысловых образований в породившую их деятельность и неподвластность этих образований непосредственному произвольному контролю составляет их важнейшую особенность. Смысловые образования относятся к глубинным образованиям личности, их изменение всегда опосредовано изменением самой деятельности субъекта [99].

З.И. Рябикина рассматривает личностный смысл как структурную единицу личности. Смысл – это выражение пристрастного отношения человека к действительности. Это «значение значений», которое несет в себе собственное жизненное отношение человека к отражаемому. Личностный смысл включен как элемент и отражает в себе мотивационно-потребностную систему личности, у истоков которой находятся потребностные состояния индивида. В личностном смысле отражены события реальности, в которой осуществляет свои жизненные функции человек [159].

Проблема изучения личностного смысла тесно связана с проблемой изучения личности, а следовательно, и самосознания.

Согласно точке зрения В.В. Столина, единицей самосознания выступает конфликтный личностный смысл. Смысл Я возникает в результате соотнесения собственных свойств с мотивом деятельности. Расширяются связи человека с миром, расширяется его мотивационная сфера. Смысл Я выступает в индивидуальном сознании как единство знаний о себе и отношения к себе. Конфликтный смысл Я отражает столкновение различных жизненных отношений субъекта, столкновение его мотивов и деятельностей. Это столкновение осуществляется путем поступков, которые являются пусковым моментом противоречивого отношения к себе. В свою очередь, смысл Я запускает дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональной сферах. Таким образом, конфликтный

смысл Я – это не просто часть содержания самосознания, это процесс, внутреннее движение, внутренняя работа [175].

3. Фрейд выдвинул положение о том, что внутренним источником развития «Я» личности служит противоречие между ее реальным и идеальным компонентами (борьба «Я» и «Сверх-Я» или Я-идеального). В психологической литературе получила распространение гипотеза, рассматривающая мотивационное влияние идеального Я. Согласно данной гипотезе, Сверх-Я принуждает индивида к тому, чтобы он становился совершеннее, и соответственно, стремление к самосовершенствованию предстает как одна из важнейших составляющих человеческой деятельности [106].

Следовательно, образ Я неизбежно претерпевает изменения, которые можно объяснить наличием внутреннего, идеального образа и желанием быть на него похожим.

По мнению К. Роджерса, в потенции каждый человек обладает образом самого себя и идеальным образом. Сближение этих образов приводит к адекватности реального представления о своем «Я», в укреплении веры в себя, в достижении «Я-идеального» [155].

З.И. Рябкина отмечает, что существенное для развития личности и самосознания противоречие, проявляющееся в пространстве личностных смыслов (скрытое от внешнего наблюдения) – это противоречие между наличным состоянием личностных характеристик, отраженных в образе Я, и желательным будущим состоянием [159].

Внутренняя согласованность как следствие преодолеваемого противоречия отмечается многими психологами в качестве основной решаемой личностью задачи.

В.В. Лунина считает, что Образ Я как итог работы самосознания, может мотивировать деятельность личности, участвовать в процессе целеобразования, детерминировать отношение к окружающим, стиль и характер общения с ними, служить эталоном для организации самоконтроля в различных сферах деятельности человека [106].

Следовательно, самосознание является тем личностным конструктом, который определяет путь и смысл жизнедеятельности человека.

Обобщив все вышесказанное, можно резюмировать, что самосознание – это сложная интегративная характеристика личности, включающая *процессуальные* (самопознание, самооценка, саморегуляция), *структурные* (ядро и периферия) и *содержательные* (физическая и психическая сущность, имя, социальное признание, половая

идентификация; психологическое время личности, осознание своего долга, прав и обязанностей) планы. Развитие процессуальной стороны самосознания способствует формированию образа Я, вбирающего в себя структурные и содержательные компоненты. Центральным образованием самосознания является ценностное отношение к себе и ценностные социальные установки, определяющие направленность личности, ее мотивы и действия, т.е. содержание образа Я определяет жизненный смысл и путь личности.

Развитие самосознания происходит поэтапно и отражает психологический возраст личности. Этапы развития самосознания совпадают с критическими возрастами. Особое значение в данном случае приобретает кризис 7 лет, т.к. в этот период происходит разделение самосознания на самостоятельные сферы собственного Я (процессуальные, содержательные, структурные), что способствует формированию более целостного образа Я, проявляющегося в осознании себя и отношении к себе в прошлом, настоящем и будущем. Именно в этот период наиболее остро проявляется противоречие между реальным и идеальным образами Я, обусловленное конфликтными личностными смыслами и отражающее стремление к взрослости. Успешное преодоление этого противоречия, т.е. приближение к желаемому образу Я возможно только при переходе к новой деятельности в новых условиях, поэтому ребенок оказывается психологически готов к переменам и желает их.

1.3. Особенности развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста

Развитие самосознания в детском возрасте происходит на основе интеллектуальных и эмоциональных особенностей ребенка и отражает как его возрастные, так и индивидуально-личностные особенности.

В этот период формируются первые представления о себе, возникают некоторые формы социального взаимодействия, становится возможным самостоятельное построение актов поведения. Ребенок идентифицирует себя с определенным полом, осознает себя членом определенной возрастной группы, в связи с формирующейся самооценкой появляется рефлексия, самоконтроль, моральные суждения (Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.И. Силвестру и др.).

Большой интерес для нас представляет самосознание детей 6-7 лет, т.к. в результате кризиса 7 лет появляются личностные новооб-

разования, выводящие самосознание на новый уровень развития, характеризуемый нами как психологическая готовность к обучению в школе. Среди таких личностных новообразований наиболее значимыми для формирования психологической готовности к обучению в школе являются самооценка, притязание на социальное признание, психологическое время личности, осознание прав и обязанностей.

Рассмотрим более подробно каждый из этих компонентов.

Достаточно полно изученным компонентом самосознания детей рассматриваемого возраста является самооценка. Самооценку у дошкольников изучали М.М. Абрелева, Н.Е. Анкудинова, Е.А. Архипова, В.А. Горбачева, И.Т.Димитров, А.И. Силвестру, В.М.Слущкий, Е.О. Смирнова, Р.Б. Стеркина и др.

Наиболее распространенным является представление о самооценке как иерархически организованном, системном образовании, все элементы которого – структурные компоненты, формы, виды, показатели – развиваются в тесном взаимодействии и взаимообусловленности. Асинхронность развития составляющих придает ее функционированию на каждом возрастном этапе качественное своеобразие и составляет основу формирования ее индивидуально-типических вариантов (А.В. Захарова) [68].

В самосознании ребенка дошкольного возраста роль самооценки так велика, что многие психологи ограничивают самосознание, находящееся на пути интенсивного развития, ситуативными мотивами поведения и самооценкой. Так, в исследованиях Е.З. Басиной показано, что формирование самооценок старших дошкольников опережает содержательный план образа «Я» (его когнитивный аспект). Е.З. Басина отмечает, что содержательные представления о себе носят ценностно-заданный характер и скорее предвещают будущую индивидуальность, чем констатируют ее наличные качества [136].

По мнению М.И. Лисиной, структура образа «Я» (самосознания) ребенка дошкольного возраста («Я – когнитивное», «Я – аффективное») находится в слитной, нерасчлененной форме при доминировании эмоционально – ценностного отношения. Это эмоционально-ценностное отношение к себе носит абсолютный положительный характер и преобладает в структуре детского самосознания («общая самооценка» по терминологии М.И. Лисиной). В то же время на фоне общей завышенности у старших дошкольников начинает складываться более критическая оценка себя, своих качеств, начинается дифференциация самооценки [105].

Первоначально самооценка находится в тесной связи с оценкой взрослого, которую ребенок ищет и получает (Н.Н. Авдеева) [4].

В дошкольном возрасте образуются собственные представления о себе (Б.Г. Ананьев, М.И. Лисина). Сначала подвергаются самооценке физические возможности детей, а потом и моральное поведение (Н.Е. Анкудинова, А.И. Силвестру). Самооценка формируется при оценке других людей и героев литературных произведений, но затем по мере усвоения морально-этических норм и правил поведения развивается в способность оценивать и свои собственные поступки. К старшему дошкольному возрасту общая самооценка становится более независимой [8,105].

Перелом в развитии самооценки относится к возрасту 6-7 лет. Основы такого понимания возрастного развития самооценки были заложены Л.С. Выготским, который показал, что обобщенное, дифференцированное отношение к себе наиболее ярко проявляется в период кризиса 7 лет [34].

Старший дошкольный возраст характеризуется постепенным усилением роли когнитивных компонентов в формировании самооценки. Более выраженными становятся процессы дифференциации и интеграции самооценки, расслоения частных самооценок, избирательность их взаимодействия с общей самооценкой, усиление в ней роли когнитивных процессов, рефлексивной и регулятивной функции (Н.Е. Анкудинова, А.В. Захарова, Р.Б. Стеркина и др.). Старший дошкольник уже достаточно правильно осознает свои достоинства и недостатки, умения и возможности. Он может сравнивать себя с другими детьми. Все это и служит основой формирования самооценки, которая составляет одно из главных новообразований дошкольного возраста и является «подлинной самооценкой» [8,68,174].

Как показал Л.С. Выготский, формирование «подлинной самооценки», качественный скачок в ее развитии у ребенка 6-7 лет связано с появлением у него рефлексии – умения «как бы со стороны» анализировать свои действия и рассуждения [36].

Рассматривая самооценку как эмоционально-ценностное отношение к себе, В.С. Мухина считает, что в норме ребенок дошкольного возраста должен относиться к себе эмоционально-положительно во всех трех измерениях: «я был хороший», «я хороший», «я буду хорошим», что свидетельствует о безусловном принятии им своей личности. По мнению В.С. Мухиной, главная роль в становлении

дифференцированной, адекватной и устойчивой самооценки ребенка, принадлежит рефлексивным процессам [118].

По мнению Г.И. Катрич, генезис самооценки включает в себя изменение ее смысловой структуры и появление новых качеств – собственно-рефлексивных – связанных с возможностью переоценки личностью своих свойств и изменения способов собственного поведения [80].

По определению Д.Б. Эльконина, содержание рефлексии сводится к овладению обобщенными способами действий в сфере научных понятий (формирование теоретических форм мышления). Под ее влиянием у ребенка формируется произвольность психических процессов, действия контроля, умение анализировать свои действия и рассуждения. Это умение и лежит в основе рефлексии, качества личности, позволяющего контролировать и оценивать способы выполнения учебных действий и их результаты [197].

Рефлексивно-критический характер самооценки усиливает ее регулятивные функции. А.В. Захарова и Г.Б. Тагиева установили, что дети, в самооценке которых широко представлены такие характеристики как объективность, дифференцированность, рефлексивность быстрее адаптируются к условиям школьной жизни, эффективнее овладевают начальными формами учебной деятельности, т.е. являются психологически готовыми к обучению в школе [68,180].

На основе самооценки у детей складывается уровень притязаний. Если притязания превышают возможности ребенка, у него могут возникнуть острые аффективные переживания, т.к. неудачи принуждают снизить уже сложившуюся самооценку.

Исследования М.М. Абрелевой, М.И. Лисиной, А.И. Силвестру, В.С. Слуцкого и др., показывающие влияние оценок взрослого на становление самосознания ребенка так или иначе затрагивают его важнейший аспект «притязание на социальное признание».

По мнению В.М. Слуцкого, развитие системы – «Я» (совокупности физического «Я»- отношение к своему телу, когнитивного «Я» – представление о себе, социального «Я» – представление о том, как видят тебя другие, самооценки (оценки, самореализации) начинается после трех лет от появления физического «Я» и самооценки. Автор рассматривает особенности реагирования детей 5-7 лет на оценку взрослого и вызванные ею переживания успеха – неуспеха. В этом возрасте отмечается «специфическое реагирование» – повышением

самооценки в случае переживания успеха и понижением – при неуспехе. На основании полученных результатов экспериментальных исследований, В.М. Слущкий делает вывод о том, что под влиянием оценок взрослого у детей формируется определенный тип мотивации поведения и деятельности – достижение результатов, либо уход от деятельности [167].

М.М. Абрелева определяет механизмы оценок «значимых других», в частности, родителей детей. Автор утверждает, что процесс интериоризации оценок родителей носит селективный характер. По мнению М.М. Абрелевой, селективность связана с ожиданиями высоких оценок родителей и стремлением ребенка к самоуважению через восприятие позитивной оценки родителей [2].

И.С. Четверухиной установлено, что изменение социальной позиции ребенка при переходе в школу (период кризиса 7 лет) увеличивается действенная сила потребности в притязании на признание. Изменяется и содержание потребности в признании. Ребенок в большей степени ориентируется на собственную активность, повышается значимость в признании интеллектуальных и нравственных качеств за счет снижения ориентации на признание физических. Заметно повышается значимость потребности в дружеских отношениях, оказании помощи близким и посторонним, покровительстве младшим. Это связано с качественным скачком в развитии потребности в признании: ребенок начинает прочно ориентироваться на собственную активность; повышается значимость удовлетворения потребности в признании интеллектуальных качеств; резко снижается потребность в признании в игровой деятельности за счет резкого ее повышения в познавательной деятельности; резко снижается потребность в признании физических качеств за счет резкого возрастания значимости признания нравственных качеств. Происходит переориентация и в объекте притязаний. Семья как значимый объект притязаний для дошкольников скачкообразно заменяется на сверстников при сохранении ориентации на взрослого для младших школьников.

По мнению И.И. Четверухиной, депривация притязания на признание приводит к срыву деятельности и эмоциональной неудовлетворенности. В результате возможна компенсация в малозначимых или неодобряемых действиях. В период кризиса 7 лет наблюдается максимальный дискомфорт и полный отказ от деятельности [189].

Т.Д. Марцинковская указывает, что депривация потребности в признании в результате отверженности ребенка в группе и отсутст-

вия теплоты и доверия в семье является причиной стойких трудностей в общении. Желание быть признанным любой ценой ведет к конфликтам со сверстниками и повышенным притязаниям на лидерство и усиливает вероятность негативного поведения [49].

Депривация потребности ребенка в любви и признании выступает, по мнению Ж.К. Султангалиевой, для детской личности как причина формирования таких особенностей ее социального поведения, которые характеризуют ребенка как трудного. Этот феномен находит свое выражение в специфических формах неодобряемого поведения – грубости, капризности, зазнайстве, непослушании, замкнутости, пассивности и др. При переходе от игровой деятельности в учебную негативное поведение детей усугубляется депривацией в самой учебной деятельности [179].

Отмечено, что в период адаптации к школе дети реализуют притязание на признание в овладении новыми социальными нормами и содержанием учебной деятельности (Н.С. Денисенко). Реализация притязания на признание психологически тесно связана с развитием сопереживания (С.Е. Рыжикова) [129].

Рассмотренные исследования показывают, что старший дошкольный возраст является периодом глубоких качественных изменений в притязании на признание. Наиболее характерной чертой потребности в признании в этом возрасте является чрезмерная чувствительность ребенка к фрустрации (срыву ее удовлетворения). Депривация данного блока самосознания приводит к нарушениям мотивационно-потребностной сферы личности, проявляющимся в деятельности, прежде всего в учебной, и в общении.

Как отмечает В.С. Мухина, особое значение в формировании структуры самосознания личности имеет ее психологическое время, включающее в себя представления о прошлом, настоящем и будущем. В.С. Мухина установила, что подавляющее большинство детей дошкольного возраста обращено в будущее. Она показала, что в самосознании ребенка в норме должны быть представлены все три измерения времени, связанные между собой [118].

Генезис психологического времени как структурного звена самосознания представлен в работе И.Е. Валитовой. Она исходит из положения о том, что в образ Я в прошлом и будущем детей старшего дошкольного возраста включаются все первичные компоненты структуры самосознания: изменение физического облика, половая

принадлежность, притязание на признание. При этом половая идентификация имеет большую представленность в образе будущего, чем в образе прошлого. Притязание на признание выражается в общей эмоционально-положительной оценке себя во всех временных измерениях. Общая отрицательная оценка себя выявляется только по отношению к своему прошлому. По мнению И.Е. Валитовой, она является средством реализации притязания на признание в настоящем и показывает на негативные тенденции в развитии личности.

Качественные сдвиги в процессе осознания себя во времени относятся И.Е. Валитовой к переходному периоду от дошкольного к младшему школьному возрасту и характеризуются формированием в самосознании ребенка связей между его личным прошлым, настоящим и будущим. В это время ребенок осознает основные закономерности человеческой жизни и переносит их на себя.

Временная перспектива детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста мало дифференцирована. Наиболее значимым является ближайшее будущее, а наиболее предпочтительным возрастом дети считают взрослость. Уже в младшем школьном возрасте начинает формироваться ориентация на свой возраст и желание быть таким, какой есть, что является свидетельством безусловного принятия себя как представителя возраста [28,29].

И.Ф. Клименко отмечает, что преимущественная ориентация на жизненную перспективу будущего должна рассматриваться в дошкольном и младшем школьном периоде как характеристика возраста [92].

В исследованиях Е.П. Тимошенко показано, что осознание себя во времени начинает формироваться с образа тела: в прошлом «маленький», в будущем «большой». Начиная с 5 лет, расширяются представления о себе во времени, что проявляется в возрастании количества характеристик, касающихся теперь не только своего внешнего вида, но и особенностей поведения и деятельности в прошлом. Ей продемонстрирована роль фактора места (школа или детский сад) в формировании психологического времени личности. Шестилетние дети, воспитывающиеся в детском саду, обнаруживают большую устремленность в будущее, но не подкрепленную конкретными представлениями о нем. Изменение себя во времени отслеживается дошкольниками, прежде всего, по изменению своего тела по величине. Шестилетние школьники дают больше содержательных характеристик, касающихся не только их внешнего облика, но и их поведения, деятельности в прошлом. Жизненная перспектива у них более конкретизирована и видится с позиций

нового типа деятельности – учебной. Вместе с тем трудности в обучении и изменение системы отношений воспринимаются шестилетними школьниками как депривация потребности в любви к себе и могут вызвать стремление вернуться в прошлое. В целом представления детей об их прошлом более детализированы и подробны по сравнению с представлениями о будущем [181].

В концепции В.С. Мухиной и исследованиях И.Е. Валитовой, И.Ф. Клименко, Е.П. Тимошенко, О.В. Хухлаевой подчеркивается взаимосвязь временной ориентации личности и притязания на признание. С депривацией потребности ребенка в признании ученые связывают снижение оптимистического отношения к будущему, желание переместиться в прошлое.

Среди других исследований развития самосознания в связи с фактором времени необходимо выделить В.И. Ковалева, М.В. Матюхину, В.С. Чудновского, Т.В. Ермолову, И.С. Комогорцеву и др.

Генезис прав и обязанностей в структуре самосознания развивающейся личности изучен значительно меньше других блоков. Основы его исследования заложила В.С. Мухина, считающая, что именно осознание своего долга и своих прав делает человека личностью, поднимает самоуважение ребенка и дает ему более сильную мотивацию для учения и дисциплину поведения, желание стать лучше. В.С. Мухина показала как чувство долга, являющееся высшим достижением духовной культуры человечества, через притязание на признание становится достоянием ребенка. Шестилетний ребенок еще не знает своих прав, но знает нормы поведения, свои обязанности, понимает их значение. По мнению ученого, знание норм поведения и привычки поведения формируются через прививаемое ребенку эмоциональное отношение к нравственным нормам [117,118].

В исследовании О.В. Хухлаевой прослеживается формирование представлений о своих правах и обязанностях на протяжении младшего школьного возраста. Наибольшее увеличение представлений о них (в основном связанных с учебной деятельностью обязанностях), по мнению автора, происходит в первом классе. На протяжении младшего дошкольного возраста их осознание увеличивается незначительно в основном за счет правил поведения дома и на улице. О.В. Хухлаева делает вывод, что сложившаяся система обучения и воспитания односторонне ориентирована на формирование представлений детей об их обязанностях и пренебрегает формированием представ-

лений об их правах, что мешает нормальной социализации детей и их нравственному развитию [185].

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту дети осознают себя как субъектов деятельности и общения с другими людьми. Их самосознание в процессе непрерывного развития достигает определенного уровня, отражающего психологическую зрелость личности ребенка данного возраста. Такой уровень развития самосознания способствует дальнейшему гармоничному развитию личности в новых социальных условиях, т.е. при переходе в школу.

Проведенный анализ данных об особенностях самосознания детей 6-7 лет позволил нам выделить критерии оценки уровня развития самосознания у детей данного возраста.

У детей 6-7 лет уже должна быть сформирована самооценка. Среди новых качеств самооценки в этом возрасте выделяются усиление роли когнитивных компонентов: критичность, дифференциация и интеграция, независимость, устойчивость, рефлексивность, регулятивная функция. Самооценка определяет уровень притязания на социальное признание.

У детей 6-7 лет выражена потребность в признании. Они ориентированы на собственную активность, повышение значимости в признании интеллектуальных и нравственных качеств за счет снижения ориентации на признание физических, повышение значимости потребности в дружеских отношениях, оказании помощи близким и посторонним, покровительстве младшим. Депривация потребности ребенка в признании находит выражение в специфических формах неодобряемого поведения – грубости, капризности, зазнайстве, непослушании, замкнутости, пассивности и др. При этом депривация притязания на признание в этом возрасте приводит к негативным изменениям в структуре самосознания и личности.

У детей формируется психологическое время личности. Они осознают себя во времени, ориентируясь на жизненную перспективу будущего, подкрепленную конкретными представлениями о возможности занять более значимую социальную позицию. Тесно прослеживается взаимосвязь временной ориентации личности и притязания на признание. С депривацией потребности ребенка в признании ученые связывают снижение оптимистического отношения к будущему, желание переместиться в прошлое.

Детям 6-7 лет присуще осознание новых прав и обязанностей, реализующееся в знании и умении ориентироваться в социальных

нормах и правилах поведения, понимать их значение. У них формируется эмоциональное отношение к нравственным нормам, четкое представление о своих правах, и путях реализации этих прав.

Психологическая готовность к обучению в школе – сложное интегративное психическое образование, характеризуемое определенным уровнем развития познавательной деятельности, личности, социального взаимодействия. При достижении критического возраста 7 лет у ребенка складываются устойчивые качества личности, важнейшим среди которых является внутренняя позиция школьника. Появление внутренней позиции школьника демонстрирует стремление ребенка к выполнению социально значимой деятельности, занятию значимой социальной позиции. У него изменяется отношение к окружающему миру и к самому себе, появляется четкая ориентация на будущее, произвольность поведения, притязание на социальное признание, осознание прав и обязанностей. Ребенок становится субъектом деятельности и взаимоотношений.

Это происходит благодаря тому, что в период кризиса 7 лет происходит интенсивное развитие и разделение самосознания на самостоятельные сферы (процессуальные, структурные и содержательные), что способствует формированию более целостного образа Я. Именно тогда в самосознании ребенка назревает противоречие между реальным образом Я «дошкольника» и идеальным образом Я «школьника», обусловленное столкновением конфликтных личностных смыслов и отражающее стремление к взрослости. Успешное преодоление этого противоречия, приближение к желаемому образу Я возможно только при переходе к новой деятельности в новых условиях, поэтому ребенок оказывается психологически готов к переменам и желает их. В возрасте 6-7 лет такие перемены заключаются в выходе в школу, следовательно, ребенок с достаточно развитым самосознанием готов к обучению в школе. Этот факт раскрывает сущность психологической готовности к обучению в школе как нового уровня развития самосознания.

Самосознание как сложная интегративная характеристика личности развивается поэтапно и отражает психологический возраст личности, т.к. этапы развития самосознания совпадают с критическими возрастами, личностные новообразования которых – новообразования самосознания. В 6-7 лет у ребенка происходят качественные изменения самооценки, притязаний на социальное признание, осозна-

ния себя во времени, осознания своих прав и обязанностей, которые отражают особенности самосознания, присущие данному возрасту. Поэтому перечисленные компоненты выступают в качестве критериев развития самосознания и психологической готовности к обучению в школе детей 6-7 лет.

Учитывая сложность самосознания в плане процессуальных, содержательных, структурных характеристик, и его возрастные особенности, эффективность его развития у детей 6-7 лет при подготовке к обучению в школе будет зависеть от развития у них интереса к самим себе и миру; обучения их приемам самопознания, самооценивания, саморегуляции; осознания ими перспективности собственного Я в самосознании; владения ими позитивным стилем общения со сверстниками и взрослыми.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Изучение уровня развития самосознания, определяющего психологическую готовность к школе

В основу организации настоящего исследования был положен ряд проблемных вопросов и исследовательских задач, определивших теоретическую, эмпирическую и диагностическую базы исследования; этапы и логику исследования; поисковые направления исследования; содержание и технологическое обеспечение процедур исследования.

Основной круг задач исследования касался следующих вопросов:

1. В теоретической области:

- Структура психологической готовности к обучению в школе;
- Взаимосвязь психологической готовности к обучению в школе и самосознания в контексте кризиса 7 лет;
- Структура и возрастные особенности самосознания как условия формирования психологической готовности к обучению в школе.

2. В диагностической области:

- Методы и методики изучения психологической готовности детей к обучению в школе;
- Методы и методики исследования самосознания у детей старшего дошкольного возраста;
- Методы развития самосознания детей в условиях предшкольной подготовки;
- Методы и методики определения эффективности проводимой работы.

3. В практической области:

- Уровни и критерии развития самосознания как условия психологической готовности детей к обучению в школе и их психолого-педагогическая интерпретация;
- Психолого-педагогические условия развития самосознания при подготовке детей к обучению в школе.

На **подготовительном** этапе было осуществлено исследование поискового характера.

Целью данного этапа явилось теоретическое осмысление и определение значимости проблемы подготовки к школе детей старшего

дошкольного возраста в целом и в частности развития самосознания при формировании психологической готовности к систематическому обучению. Нам необходимо было определить, какие теоретические положения преобладают в науке по данной проблеме. С этой целью изучалась соответствующая психолого-педагогическая литература.

Изучение и анализ литературы позволили выявить состояние и степень изученности данных проблем на современном этапе. Исследование подтвердило социальную значимость, особую актуальность и недостаточную разработанность в науке и практике проблемы развития самосознания как условия формирования психологической готовности к обучению в школе детей 6-7 лет.

Подготовительный этап завершился разработкой методологического аппарата исследования, разработкой пакетов диагностических методик изучения психологической готовности к обучению в школе и самосознания у детей 6-7 лет.

Целью **констатирующего** этапа исследования явилось дальнейшее теоретическое осмысление проблемы, а также изучение влияния уровня развития самосознания на процесс формирования психологической готовности к обучению в школе и проведение первичной диагностики компонентов самосознания, определяющих уровень психологической готовности к обучению в школе.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе было проведено пилотажное исследование психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста. В пилотажном исследовании приняли участие 218 человек.

На втором этапе проверялась гипотеза о том, что уровень психологической готовности к обучению в школе взаимосвязан с уровнем развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста. Для этого было проведено комплексное изучение самосознания у детей контрольной и экспериментальной групп с целью подтверждения предположения о том, что самосознание представляет собой сложное в содержательном, структурном и процессуальном плане личностное образование, которое обуславливает уровень психологической готовности к обучению в школе и обладает рядом особенностей у детей, психологически неготовых к обучению в школе. В процессе выделения данных особенностей были проанализированы:

- особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста;
- особенности притязаний на социальное признание у детей старшего дошкольного возраста;

- особенности психологического времени личности ребенка старшего дошкольного возраста;
- особенности осознания прав и обязанностей детьми старшего дошкольного возраста.

Соответственно данному гипотетическому посылу были разработаны уровни развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста. Всего было выделено два уровня. Более тонкая дифференциация уровней развития самосознания именно в дошкольном возрасте кажется нам затруднительной в силу недостаточно осознанного представления и оценки себя детьми.

Таблица уровней развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста

№	Уровень	Характеристика уровня
1.	Достаточный	Дети осознают себя как субъектов деятельности и общения с другими людьми, имеют устойчивые представления о себе. У них сформирована адекватная самооценка, выражена потребность в социальном признании. Они ориентированы на собственную активность, отдают предпочтение интеллектуальным и нравственным качествам личности, испытывают потребности в дружеских отношениях, осознании собственной социальной полезности. Дети осознают себя во времени, ориентируются на жизненную перспективу будущего, подкрепленную конкретными представлениями о возможности развития и занятия более значимой социальной позиции. Дети знают и умеют ориентироваться в социальных нормах и правилах поведения, своих обязанностях, понимают их значение. У них сформировано эмоциональное отношение к нравственным нормам, четкое представление о своих правах, и путях реализации этих прав. Дети умеют регулировать свое поведение, общение со взрослыми и сверстниками носит произвольный характер. Они неконфликтны, их поступки неимпульсивны. Дети умеют находить конструктивные пути выхода из неблагоприятных ситуаций, используя позитивный стиль общения.
2.	Недостаточный	дети в целом осознают себя как субъектов деятельности и общения, но их представления о себе недостаточно четкие и устойчивые, самооценка неадекватна, ее рефлексивность и регулятивная функция низки. Уровень притязаний на признание у них также неадекватен. Для них характерна депривация притязаний на социальное признание, что вы-

	<p>ражается в специфических формах неодобряемого поведения. Они не владеют адекватными способами удовлетворения притязаний на признание. Дети не ориентируются на жизненную перспективу будущего. Для них наиболее предпочтительным является настоящее время как источник положительных переживаний. Возможно снижение оптимистического отношения к будущему, желание переместиться в прошлое, связанное с депривацией притязаний на социальное признание. Дети слабо ориентируются в социальных нормах и правилах поведения, в своих обязанностях, не понимают их значения. У них не сформировано эмоциональное отношение к нравственным нормам, нет четкого представления о своих правах, и путях их реализации. Поведение детей импульсивно. Они пассивны или конфликтны. Произвольность общения со взрослыми и сверстниками низка, преобладает негативный стиль общения.</p>
--	--

Для организации данного этапа исследования была проведена предварительная дифференциация испытуемых на две группы по 90 детей: психологически готовых к обучению в школе и психологически неготовых к обучению в школе (контрольной группы и экспериментальной группы), выделенных путем оценки результатов исследования, проведенного на первом этапе констатирующего эксперимента. Анализ уровня развития самосознания проводился в каждой из выделенных групп, и результаты после количественной и качественной обработки сопоставлялись.

В конечном итоге результаты были обработаны методом корреляционного анализа по формуле Браве-Пирсона.

В **формирующем** этапе эксперимента приняло участие 90 детей старшего дошкольного возраста, психологически неготовых к обучению в школе и имеющих недостаточный уровень развития самосознания.

В процессе подготовки и проведения формирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Определение теоретических и организационно-методических основ программы формирующего эксперимента;
2. Разработка средств оптимизации развития самосознания как условия психологической готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста;
3. Апробация программы формирующего эксперимента в специально организованных для этого условиях;

4. Отслеживание динамики развития самосознания по результатам апробации программы.

Выбор целей и направленности предлагаемой нами коррекционно-развивающей работы, т.е. стратегия ее осуществления определялась следующими основными принципами:

– *принципом нормативности развития*. Этот принцип постулирует существование «возрастной нормы» развития, своеобразного эталона возраста;

– *принципом «сверху вниз»* предполагает поставить в центр внимания «завтрашний день развития» ребенка, а в качестве основного содержания развивающего педагогического процесса – создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка (Т.В. Бурменская, О.А. Карабанова);

– *принципом системности развития психики*, обуславливающим необходимость учета сложного системного характера психического развития в онтогенезе;

– *мультидеятельностным принципом*, задающим направление коррекционно-развивающей работы через организацию различных видов деятельности ребенка и формирование обобщенных способов его ориентировки в различных отношениях;

– *принцип комплексного подхода*, предполагающий «наполнение» понятия «всестороннее развитие» конкретным содержанием (Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, И.Ф. Харламов и др.), а также рядом других психолого-педагогических принципов.

На **заключительном** этапе проведено завершение опытно-экспериментальной работы, анализ и окончательная интерпретация данных, обобщение полученных результатов, их проверка, формулировка выводов.

Анализ и интерпретация данных, полученных разными методами, составили основное содержание данного этапа. Его результаты послужили основой для создания программы развития самосознания при подготовке к обучению в школе и разработки методических рекомендаций.

Соответственно задачам исследования был разработан пакет методов и методик определения психологической готовности к обучению в школе и изучения самосознания как условия этой готовности.

Задачи теоретического плана решались путем использования обзорно-аналитического метода и метода теоретического анализа.

Мы исходили из того, что аналитические методы в настоящее время являются наиболее распространенными, процедуры анализа входят в любое научное исследование и, образуя первую его стадию, сохраняют свое значение и на остальных этапах.

С целью предварительного ознакомления с состоянием проблемы взаимосвязи психологической готовности к обучению в школе и уровня развития самосознания был использован метод теоретического анализа. Учитывая, что задача заключалась не только в предварительном знакомстве с данной проблемой, но и в попытке найти недостающие звенья теоретического ее решения, был применен также метод теоретического анализа. В частности он применялся для определения структурных компонентов самосознания, определяющих формирование психологической готовности к обучению в школе, для разработки программы развития самосознания в процессе подготовки детей к школе. Теоретический анализ предварял, сопровождал и завершал разработку проблемы.

Для решения задач диагностического плана были использованы методы наблюдения, беседы, тестирования, контент-анализа и математико-статической обработки данных.

Учитывая специфику данного исследования, в данном параграфе мы остановимся на методах и методиках, направленных на изучение: во-первых, психологической готовности к обучению в школе; во-вторых, самосознания и его структурных компонентов.

Понимая психологическую готовность к обучению в школе как определенный уровень психического развития, мы считаем, что наиболее информативным в плане уровня ее сформированности является комплекс методик, предложенный и апробированный в исследовании М.Г. Копытиной [90]. Он включает методики «Да и нет не говорите», «Задачи – «Кто больше?», «Три шашки», «Лабиринт» (Е.Е. Кравцова), фиксирующий формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками, и «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), позволяющий изучить способность ребенка руководствоваться правилом в своей деятельности. Мы использовали задания в том варианте, в котором они предложены в первоисточнике, но модифицировали систему оценок для удобства дальнейшей работы с полученными данными. Что касается методики «Графический диктант», то нами была использована система оценок, предложенная в пособии «Готовность детей к школе: диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов» /Авторы: Е.А. Бугрименко, А.Л. Вен-

гер, К.Н. Политова, Е.Ю. Сушкова. – М., 1992. Система подсчета итоговых оценок была взята из этого же пособия [40].

По каждой из методик, входящих в настоящий комплекс, на основе суммарного балла (СБ) определялся уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе. Мы выделили 2 уровня психологической готовности: первому уровню соответствовали дети, готовые к обучению в школе, второму – неготовые к нему.

Значения суммарного балла, соответствующие разным уровням выполнения заданий на определение психологической готовности к обучению в школе

Уровень	«Да и нет не говори-те»	«Кто больше?»	«Лабиринт»	«Три шашки»	«Графический диктант»
I	2	2	3	2	5-16
II	0-1	0-1	0-2	0-1	0-5

Значение итоговой оценки, соответствующей разным уровням психологической готовности к обучению в школе детей 6-7 лет.

Уровень	Оценка
I	11-25
II	0-10

Для изучения самосознания в настоящем исследовании использовался следующий комплекс методов: «Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания» (В.С. Мухина, К.А. Хвостов), метод неоконченных рассказов и метод неоконченных ситуаций (О.В. Хухлаева) и «Тест временной перспективы» (Ж. Нюттен), беседа. Совокупность указанных методов позволяет осуществить многоплановое исследование одних и тех же феноменов структуры самосознания: притязаний на признание, перспектив личности, социального пространства личности. Дополнительно изучалась самооценка детей по методике «Какой Я?» Р.С. Немова.

Учитывая специфику изучаемого феномена и возраст испытуемых, соблюдалось требование, согласно которому методы исследования самосознания должны быть конфликтными по сути и игровыми по форме.

Проективные методы отличаются многими преимуществами от других методов исследования, особенно в детской практике. Во-первых, ребенок в большинстве случаев понимает проективное ис-

следование как игру, не осознавая при этом его целей. Это снижает число незначимых реакций, у ребенка легче проявляются менее благоприятные черты. Во-вторых, проективный тест облегчает изучение тех аспектов поведения, которые ребенок не в состоянии изъяснить. И, наконец, в-третьих, преимуществом является то, что стимульный материал проективных методик располагает к благоприятному контакту с ребенком, более непосредственному общению.

После проведения всех методик условные баллы суммировались и по количеству набранных баллов испытуемые были распределены по двум уровням: достаточный уровень развития самосознания (1) и недостаточный уровень развития самосознания (2).

Значение итоговой оценки, соответствующей разным уровням развития самосознания детей 6-7 лет (в баллах).

№	Уровень	Оценка
1.	Достаточный уровень развития самосознания	7,5 – 10
2.	Недостаточный уровень развития самосознания	5

Экспериментальное исследование было нацелено на изучение уровня психологической готовности к обучению в школе и уровня развития самосознания у детей 6-7 лет, а также установление взаимосвязи между ними.

Эмпирический материал, представленный в монографии, собирался в течение пяти лет. В пилотажном исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 218 человек. В дальнейшем исследовании участвовали 180 детей.

Проведение на первом этапе констатирующего эксперимента пилотажного исследования психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста позволило выявить детей, готовых и неготовых к обучению в школе по показателям мотивационно-личностной и социально-психологической готовности, т.к. в число испытуемых вошли дети с физическим и интеллектуальным развитием, соответствующим возрасту, что позволило судить об их достаточной готовности к обучению по этим параметрам.

В ходе исследования нами оценивались такие показатели:

– уровень развития произвольности, умения действовать по правилу;

– уровень общения ребенка со взрослым, возможность принятия детьми учебных задач;

– уровень общения ребенка со сверстниками, способность к сознательному принятию и удержанию во всей ситуации общения определенной задачи и соответствующих ей требований;

– способность выделять и усваивать общие способы в решении задач на основе учета позиции партнера;

– умение выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух и возможность самостоятельно выполнить задание по воспринимаемому образцу.

Анализ результатов пилотажного исследования показал, что из 218 испытуемых 96 детей (44 %) оказались неготовыми к обучению в школе по указанным критериям.

Для дальнейшей работы мы уравнили количественный состав контрольной группы, куда вошли дети, готовые к обучению в школе и экспериментальной группы, куда вошли дети, неготовые к обучению в школе по 90 человек так, чтобы в них было одинаковое количество шестилетних и семилетних детей, одинаковое количество девочек и мальчиков. Рассмотрим более подробно полученные диагностические данные.

Дети, готовые к обучению в школе, показали при обследовании достаточно высокие результаты. Они легко вступали в контакт с экспериментатором, были активны и позитивно настроены на выполнение заданий и достижение положительного результата.

Дети экспериментальной группы вели себя по-другому. Не все легко вступали в контакт. Некоторые дети настороженно относились к незнакомому взрослому, другие быстро адаптировались и пытались установить неделовые отношения: обнимали, садились на колени, вводили беседу в интересующее их русло, не имеющее отношения к предлагаемым заданиям. Многие дети воспринимали внешнюю сторону общения со взрослым. Они не пытались достичь верного результата, их больше интересовало то, что они просто участвуют в какой-то важной деятельности, поэтому они требовали повышенного внимания к себе как со стороны взрослого, так и со стороны сверстников, постоянной проверки и одобрения их действий. В случае неверного выполнения задания одни дети проявляли реакции фрустрации: обижались, отказывались продолжать работу, другие просто не обращали на это внимание и просили дать еще другое за-

дание, третьи – пытались вовлечь взрослого в интересующую их деятельность – в игру.

На вопросы методики «Да и нет, не говорите» дети контрольной группы отвечали правильно, ошибок не допускали. Одни практически сразу давали правильный ответ, иногда использовали жесты и мимику, но правил игры не нарушали. Другие несколько секунд обдумывали содержание вопроса, отвечали также правильно. В своих ответах дети часто использовали слова, содержащиеся в самом вопросе (например, на вопрос «Ты любишь конфеты?», отвечали: «Люблю») или уточнения (на вопрос «У тебя есть сестра?» отвечали: «У меня не сестра, а брат»). Это делало беседу содержательной и интересной, а не просто набором вопросов и ответов. 100 % детей успешно справились с заданием этой методики, что говорит о достаточно высоком уровне сформированности произвольности и умения действовать по правилу.

Дети экспериментальной группы по методике «Да и нет, не говорите» показали различный результат. С заданием справились без ошибок 3,4 % детей. Допустили по одной ошибке 84, 4 % детей. Допустили более одной ошибки, т.е. не справились с заданием 12,2 %. Дети быстро понимали условия игры, но правильно отвечали чаще с применением мимики и жестов. Большинство ошибок было допущено в начале игры, когда дети были увлечены беседой. Потом они понимали, что безопаснее кивать отрицательно или утвердительно или использовать звукосочетания «угу», «неа» и т.д. Поэтому развернутой беседы с ними не получилось. Дети, допустившие более одной ошибки, увлекались беседой и забывали о правилах на протяжении всей игры. Часто они отвечали импульсивно, используя запретные слова, продолжали говорить по заданному вопросу, потом вспоминали, останавливались, некоторые сердились, другие желали себе исправиться, но снова повторяли ошибки. Такое выполнение задания говорит о недостаточном и низком уровне сформированности произвольности и умения действовать по правилу.

Решение задач, предложенных детям контрольной группы при выполнении методики «Кто больше?», не вызвало значительных трудностей у детей контрольной группы. Они справлялись с задачами при первом предъявлении, но прежде, чем дать ответ, задумывались, просили повторить условия. Некоторые дети удивлялись, как такое может быть, что, например, заяц больше медведя, или пруд больше океана, но тем не менее отвечали в соответствии с условиями задачи. Импульсивные ответы практически отсутствовали, но

даже когда ребенок отвечал по первому порыву, опираясь на жизненный опыт, он сам себя останавливал, просил повторить условия задачи, логически рассуждал и исправлялся самостоятельно. Успешность выполнения данной методики (100%) показала достаточно развитый уровень общения детей со взрослыми и возможность принятия детьми учебных задач, ориентировки на их условия.

У детей экспериментальной группы задачи методики «Кто больше?» вызвали трудности. С заданием не справились 24,4 % детей. Они не пытались решать задачу в соответствии с условиями, ответы давали импульсивно, опираясь на жизненный опыт. Повторное предъявление не изменяло их решения. Одни дети остались уверены, что они сказали правильно, т.к. видели или читали о том, что говорилось в задаче, другие даже пытались переубедить взрослого, ссылаясь на собственный опыт или компетентное мнение (например, «А в книге написано, что океан – самый большой водоем, в книгах всегда правильно пишут», «Ведь мы же видели в зоопарке, что медведь больше зайца, да и на картинках так рисуют» и т.д.). 75,6 % решили верно, только после повторного предъявления. Самостоятельно ошибки не исправляли. Потом они не соглашались со смыслом, однако принимали условия задачи («Раз так сказано в задаче, значит, получается, что ответ – заяц»). Таким образом, видно, что уровень делового общения ребенка со взрослым сформирован недостаточно, возможность принятия детьми учебных задач также недостаточная.

При выполнении методики «Лабиринт» дети контрольной группы показали неоднозначные результаты. Опираясь на характеристику типов общения со сверстниками, предложенную Е.Е. Кравцовой, мы выявили, что у всех детей тип общения, действительно, был не ниже четвертого, что указывает на наличие у них «кооперативно-соревновательной позиции» и хорошую подготовленность к совместной деятельности. Однако преобладающим оказался четвертый тип общения – в большей степени соревновательный, чем кооперативный (57,8 %). Дети были способны устанавливать эти отношения с партнером и сохраняли их на всем протяжении игры. Они внимательно следили за действиями партнера, соотносили с ним свои действия, планировали их последовательность, предвосхищали результат, подсказки взрослого принимали адекватно, но часто повторяли одни и те же ошибки.

Пятый тип общения, характеризующийся возникновением подлинного сотрудничества и партнерства, наблюдался у 33,3 % детей. Дети подсказывали друг другу, соперничали успехам партнера, показали

способность к совместному планированию и прогнозированию своих действий и действий партнера. Ошибок не повторяли. Подсказки воспринимали адекватно. Активно соперничали партнеру.

Шестой тип общения – наиболее высокий из всех типов сотрудничества, когда дети отнеслись к игре как к совместной деятельности, общей для двух партнеров отмечен у 8,9 % детей. Дети, прежде чем начать действовать, искали общий способ решения, планировали поведение, обговаривали план действий своих и партнера. В подсказках со стороны взрослого не нуждались.

Полученные данные, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что дети полностью готовы к партнерскому общению, к сотрудничеству со сверстниками. Они способны сознательно принимать и удерживать во всей ситуации общения определенную задачу и соответствующие ей требования, однако, пока они еще не включены в систематическую совместную деятельность, направленную на достижение единого результата, что обуславливает преобладание соревновательной позиции.

По методике «Лабиринт» результаты детей экспериментальной группы распределились следующим образом. Четвертого типа общения по схеме Е.Е. Кравцовой не показал ни один из детей, что говорит о недостаточной готовности к партнерской деятельности и отсутствии у детей «кооперативно-соревновательной позиции». У 10 % детей отмечен первый тип общения. Они не видели действий партнера. Согласованного действия не возникало. Внимание детей было направлено только на машины. Подсказок взрослого дети не принимали. В процессе выполнения задания дети не общались друг с другом. Второй тип общения показали 42,3 % детей, которые «видели» действия партнера, однако, воспринимали просто как образец для подражания. Они уже не просто играли, а пытались решать поставленную задачу. Часто наблюдалась неуверенность в себе. Дети соскальзывали на простое вождение машины. Эпизодически они обращались к партнеру с вопросами о дальнейших действиях. И третий тип общения – у 47,7 % детей. У них возникало действительное взаимодействие, но оно носило ситуативный и импульсивно-непосредственный характер. Дети договаривались по каждой конкретной ситуации, однако в нахождении общего решения задачи были беспомощны. Неоднократно повторяли одни и те же ошибки. Однако у них впервые возникало эпизодическое планирование и прогнозирование своих действий. Подсказки принимались, но испол-

зовались в конкретных ситуациях. Дети активно общались между собой. Результаты выполнения данной методики показали, что уровень делового общения детей со сверстниками недостаточен, способность к сознательному принятию и удержанию во всей ситуации общения определенной задачи и соответствующих ей требований также недостаточна. Однако значительное преобладание количества детей, пытающихся взаимодействовать со сверстниками, свидетельствует об их потенциальных возможностях в этой области при условии соответствующего обучения.

С заданиями методики «Три шашки» дети контрольной группы справились. Они быстро находили верное решение задачи, поскольку с самого начала учитывали позицию взрослого, ориентировались не только на то, что нужно расставить шашки, но и на то, как может лежать полоска бумаги на шахматной доске. Одни дети думали, примеряли положения шашек на доске, представляя положение полоски бумаги, другие просили дать им полоску бумаги и искали решение задачи с ее помощью. 100 % детей успешно справились с заданием, что говорит о способности выделять и усваивать общие способы в решении задач на основе учета позиции партнера.

Методика «Три шашки» также вызвала определенные трудности у детей экспериментальной группы. 13,3 % детей не справились с заданием. Они быстро и беспорядочно располагали на доске шашки, утверждая, что решили задачу верно. Когда экспериментатор указывал им с помощью полоски бумаги на ошибки, они быстро переставляли шашки и снова демонстрировали неверное решение задачи. По поведению этих детей было видно, что они не могут учитывать в своих действиях позицию экспериментатора. 86,7 % детей также не справились с заданием, однако в отличие от предыдущих, они пытались учитывать позицию экспериментатора. Им требовалось больше времени для выполнения задания. Многие испытуемые брали в руки полоску бумаги и самостоятельно проверяли верность решения перед тем, как показать экспериментатору. Таким образом, дети продемонстрировали недостаточную способность выделять и усваивать общие способы в решении задач на основе учета позиции партнера.

Выполнение методики «Графический диктант» для детей контрольной группы оказалось несколько сложнее, чем предыдущих заданий. Они не торопились с рисованием линий после предъявления задания, изучали лист бумаги, уточняли у экспериментатора направления линий и т.д. Приступив к непосредственному выполнению за-

дания, тщательно высчитывали количество клеток, проверяли себя, (например, одни проговаривали свои действия: «Сюда – вверх, сюда – вниз, сюда – вправо, сюда – влево, значит надо рисовать сюда три клетки: раз, два, три». Другие – не использовали внешней речи, но было видно, что они рассуждают в уме (проводили линии в воздухе, прежде чем их нарисовать), третьи – приступали к рисованию сразу, быстро ориентируясь в задании). Качество узора улучшалось с каждым последующим заданием. С рисованием по зрительно воспринимаемому образцу дети справились лучше, чем с рисованием на слух. Рисование узоров на достаточно высоком уровне выявляет у этих детей умение выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух и возможность самостоятельно выполнить задание по воспринимаемому образцу.

Методика «Графический диктант» для детей экспериментальной группы оказалась самой сложной. Дети очень слабо справлялись с заданием. Они не сосредотачивались на задании, сразу начинали рисовать, самостоятельно своих действий не проверяли, а постоянно обращались к экспериментатору с просьбой помочь или дать оценку действиям. Воспроизведение узоров этими детьми содержало большое количество ошибок, в некоторых случаях отсутствовало даже сходство. При этом перед началом эксперимента с детьми обеих групп был проведен ряд игр для выяснения сформированности у них пространственной ориентировки и ориентировки на листе бумаги. Дети показали положительные результаты. Они делали ошибки в основном потому, что не внимательно слушали взрослого, стремились быстрее закончить выполнение задания, рисовали так, как им нравилось или так, как они умели. Старались заслужить одобрение со стороны взрослого, пытались консультироваться с соседями, что еще больше отвлекало их от истинной цели задания. При последующих предъявлениях качество воспроизводимых узоров не улучшалось. Значительной разницы в качестве узоров, воспроизводимых на слух и по зрительно воспринимаемому образцу, отмечено не было. Таким образом, дети показали недостаточное умение выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, и самостоятельно выполнять задание по воспринимаемому образцу.

Средний показатель выполнения комплекса заданий на определенном уровне психологической готовности к обучению в школе, у каждого из детей контрольной группы колебался в пределах от 3 до 5 баллов, а у каждого из детей экспериментальной группы – от 0,8 до

2 баллов. Следовательно, дети контрольной группы справились с заданиями в 2,5 – 3 раза успешнее, чем дети экспериментальной группы.

Таблица 1. Средние значения выполнения заданий на определение уровня психологической готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет (в баллах)

	Методика «Да и нет не говорите»	Методика «Кто больше?»	Методика «Лабиринт»	Методика «Гришки»	Методика «Графический диктант»	СБ
Контрольная группа	2	2	3	2	10,7	19,7
Экспериментальная группа	0,91	0,75	1,4	0,86	3,66	7,57

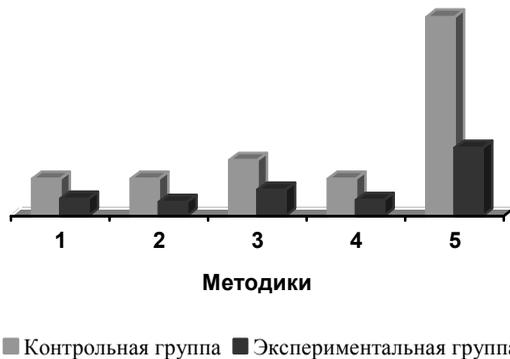


Рис.1. Сравнительный анализ уровня психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе до формирующего эксперимента

На втором этапе констатирующего эксперимента у детей контрольной и экспериментальной групп было проведено исследование самосознания с применением комплекса методик, описанного во

второй главе настоящего исследования. Рассмотрим подробно полученные диагностические данные.

По методике В.С. Мухиной и К.А. Хвостова «Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания» (ДСС) дети контрольной группы показали следующие результаты. Из пяти типов поведения в ситуации фрустрации в контрольной группе значительное преимущество получил первый – активно включаемый, адекватный лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации тип поведения – адаптивная (высшая позитивная) форма социального поведения (57,6 % от общего количества ответов). Этот тип поведения встречался практически у всех детей и проявлялся в конструктивном поведении в ситуациях фрустрации и отсутствии фрустрации в реагировании на нейтральные и позитивные высказывания (безоговорочное принятие положительной оценки в позитивных ситуациях, в правильные ответы на вопросы в нейтральных ситуациях). Дети, показавшие данный тип поведения, не просто отрицали ситуацию депривации, а пытались найти выход и одновременно защитить себя. Они интересовались, почему их считают плохими (например: «Почему вы считаете, что у меня некрасивое имя? Какое тогда красивое?») или «Почему вы говорите, что из меня ничего не выйдет, вы же меня совсем не знаете!» и т.д.), стремились опровергнуть утверждение персонажа картинки, приводя факты и доводы в свою пользу (например: «Я не плохой, я добрый, потому что забочусь о животных») или «Из меня выйдет хороший человек, я хочу учиться в школе и веду себя хорошо, всем помогаю» и т.д.). В позитивных и нейтральных ситуациях дети не просто принимали положительную оценку, но и распространяли ее на других (например, в ситуации со сверстниками: «Давайте дружить, вы хорошие девочки, простите меня, что я на вас обзывалась» и т.д.). Чаще данный тип поведения дети демонстрировали в ситуациях, где были задействованы взрослые люди: родители и педагоги. В ситуациях, где участвовали сверстники, позитивный тип поведения встречался реже. Данный тип поведения встречался в ситуациях депривации имени, притязания на признание, половой принадлежности, перспектив развития личности.

Второй тип поведения – активно включаемый, неадекватный лояльный, фиксированный на фрустрации – адаптивная форма социального реагирования встречался реже (17,8 % от общего количества ответов). Дети соглашались с персонажами рисунков, пытались изменить отношение к себе на позитивное, или оправдывались (Например: «Что же поделаешь, раз у меня такое имя. Не сердитесь, имена

бывают разные»; «Меня родили мама и папа, извините, но я их люблю»; «Простите, у меня были скользкие руки, поэтому я уронила чашку. Я больше не буду» и т.д.). Он часто встречался в сочетании с первым и четвертым типом (игнорирующий) поведения. Адаптивный тип поведения чаще встречался в ситуациях со взрослыми. В ситуациях со сверстниками, в этом случае, отмечался игнорирующий, реже – позитивный тип поведения.

Третий тип поведения – активно включаемый, адекватный нелояльный, агрессивный, фиксированный на фрустрации тип поведения – негативная форма социального реагирования встречался у детей контрольной группы в 6,9 % от общего количества ответов. Данный тип поведения дети демонстрировали только по отношению к сверстникам в ситуациях фрустрации, тогда как позитивные ситуации в отношениях со сверстниками принимали доброжелательно, безоговорочно. Прямого оскорбления сверстников дети не допускали, их ответы содержали отражение фрустрации: «Сам такой!», «От такого слышу» и т.д. Агрессивный тип сочетался с позитивным и с игнорирующим типами поведения. Чаще всего агрессию дети проявляли в ситуациях депривации притязаний на признание и перспектив развития личности.

Четвертый тип – активно включаемый, адекватный нелояльный, игнорирующий, фиксированный на фрустрации тип поведения – негативная форма социального реагирования встречался в контрольной группе чаще, чем агрессивный (11,3 % от общего количества ответов). Дети, демонстрирующие данный тип поведения, не конструктивно подходили к ситуации фрустрации, они просто отрицали ее, не стараясь подтвердить свое мнение или убедить своего собеседника в его неправоте. На фрустрирующие заявления они отвечали: «Нет, я хороший», «У меня красивое имя», «Из меня выйдет хороший человек» и т.д. Игнорирующий тип поведения сочетался с позитивным и агрессивным типами поведения. Данный тип поведения дети демонстрировали как по отношению к сверстникам, так и по отношению к взрослым. Чаще всего дети игнорировали депривацию имени, притязание на признание, перспективы развития личности.

Пятый тип – пассивный невключенный тип поведения – негативная форма социального реагирования встречался достаточно редко (6,4 % от общего количества ответов). Он сочетался с игнорирующим и адаптивным типами поведения, и проявлялся у детей в отношении только некоторых ситуаций, например, при ответах на вопросы «И кто только тебя родил?» или «Ты знаешь, кто такая твоя

мать?» дети отвечали, что они промолчат. Также на вопросы о национальной принадлежности и жителях земли дети говорили, что не будут отвечать на эти вопросы и добавляли, что не знают ответов. Однако чаще на эти вопросы дети отвечали правильно и даже давали пояснения: «Да, я землянин, потому, что инопланетяне называют нас землянами, ведь мы живем на планете Земля» и т.д.

Общий уровень адаптированности детей контрольной группы оказался достаточно высоким, т.к. большинство детей легко вникали в ситуации, позволяющие дополнительно судить об этом качестве личности и давали позитивные, нефрустрированные ответы. Например, на вопрос «И кто только тебя родил на свет?» отвечали «Мама и папа. Они хорошие люди. Значит, и я хороший» и т.д. Дети не давали реакций, которые явно бы противоречили нормам и правилам, принятым в обществе.

Дети экспериментальной группы показали по методике ДСС иные результаты. Первый тип реагирования составил в 22,4 % от общего количества ответов. Так дети реагировали в ситуациях депривации половой принадлежности. Они не соглашались с утверждениями, что они напоминают представителей иного пола и могли аргументировать свои ответы. Например: «Я не мальчишка, я девочка – у меня косички и я ношу платье», «Я мальчик, а не девочка, куклу я просто так взял, потому что играл в «Семью» и был папой» и т.д. Также позитивный тип реагирования дети показали в позитивных и нейтральных ситуациях, когда принимали положительную оценку, соглашались на дружбу, отказывались совершить плохие поступки. Позитивный тип реагирования встречался как в ситуациях со взрослыми, так и со сверстниками в указанных выше случаях. Однако в ситуациях депривации имени, притязаний на признание и перспектив развития личности данный тип реагирования практически не встречался.

Второй (адаптивный) тип поведения оказался самым редким (1,2 % от общего количества ответов). Дети не соглашались с высказываниями и не извинялись, что указывает на отсутствие у них стремления изменить ситуацию в положительную сторону собственными усилиями. Ответы, соответствующие данному типу поведения, встречались в сочетании с игнорирующим и позитивным типами поведения и относились к утверждениям, касающимся явных неудач ребенка (сломанная игрушка, разбитая чашка и т.д.). Адаптивный тип поведения встречался только в ситуациях с родителями. В си-

туациях, где партнерами по общению выступали другие взрослые и сверстники, адаптивный тип общения не встречался.

Третий тип поведения – агрессивный встречался несколько чаще, чем у детей контрольной группы (7,3 % от общего количества ответов). Данный тип поведения встречался не только в ситуациях со сверстниками, как у детей контрольной группы, но и по отношению ко взрослым. Характерным являлось, то, что дети проявляли агрессию по отношению к сверстникам и взрослым не только в ситуациях фрустрации, но и в позитивных и нейтральных ситуациях. Например, на положительные отзывы в свой адрес со стороны родителей или педагога дети говорили: «Давно бы так, а то все плохой да плохой», «Я еще лучше, чем вы все думаете», «Я и сам это знаю, вот так!» и т.д., а сверстникам дети отвечали: «Не подлизывайтесь!», «Ага, сначала прогоняли меня, а теперь дружить? Поздно!», «Не смейте меня обижать! А дружить – я еще подумаю» и т.д. Дети не только отражали фрустрацию на собеседников, например, «Сам такой!», «Сами вы плохие!» и т.д., но могли нанести прямое оскорбление: «Уйдите отсюда!», «А ты, дурак!», «Я врежу им!», «Это ты не умеешь, проклятая девчонка!» и т.д. Агрессивное поведение у детей сочеталось с игнорирующим и, в большинстве случаев, относилось к ситуациям депривации притязания на признание.

Четвертый тип поведения – игнорирующий явился преобладающим в экспериментальной группе (35,9 % от общего количества ответов). Дети игнорировали ситуации фрустрации, создаваемые как сверстниками, так и взрослыми. Они не только заявляли, что они не соответствуют утверждениям собеседников, но часто соглашались с ними, не видя в этом ничего плохого и не пытаясь сгладить неприятную ситуацию, например, «Да я плохой. Ну и что?», «Да, я весь в папу – растяпа, это из-за него», «А мне все равно, что про меня говорят», «Пусть ничего из меня не выйдет», «Да, маленький я был лучше», «Я здесь не причем» и т.д. Игнорирующий тип часто сочетался с агрессивным и пассивным типами поведения. Чаще других дети игнорировали ситуации, где депривации подвергалось притязание на признание и перспективы развития личности. Преобладание такого типа поведения указывает на то, что дети застревают на фрустрации, но найти конструктивного выхода из создавшегося положения не могут, но и агрессивное поведение не показывают, т.к. опасаются наказания со стороны взрослых (например «Я этого делать не буду, а то меня накажут»), «Сам ломай цветы, пусть тебя на-

казывают» и т.д.). Об этом же свидетельствует то, что в позитивных и нейтральных ситуациях дети показывали состояния фрустрации, но без проявления агрессии: например, на позитивный отзыв со стороны взрослых: «Я не пойду к вам», «Раз вы говорите, что я хорошая, то я лучше была бы вашей дочкой» (обращаясь к экспериментатору), «Вы меня не любите» и т.д. А при возможности стать невидимым: «Я навсегда останусь невидимкой». Дети игнорировали ситуации, связанные с депривацией имени, притязаний на признание, перспектив развития личности.

Пятый тип поведения – пассивный у детей экспериментальной группы встречался достаточно часто (33,2 % от общего количества ответов). Чаще всего он сочетался с игнорирующим типом. Проявлялся данный тип поведения в том, что дети либо отказывались отвечать на реплику: «Не знаю, что ему (им) ответить», «Промолчу», «Заплачу» и т.д., либо, просто, на реплику отвечали «Не знаю» или неопределенно качали головой. Пассивный тип поведения распространялся как на фрустрирующие, так и на позитивные и нейтральные ситуации. Преобладание данного типа поведения свидетельствует о недостаточной готовности детей общаться как со взрослыми, так и со сверстниками, находить выход из неблагоприятных ситуаций, что может быть обусловлено низкой активностью детей, несамостоятельностью.

Общий уровень адаптированности у детей экспериментальной группы оказался недостаточным, т.к. дети, помимо общего преобладания нежелательных типов поведения с трудом вникали или не вникали в ситуации, позволяющие дополнительно судить об этом качестве личности и отвечали пассивно («Не знаю», «Спросите у мамы» и т.д.). У детей экспериментальной группы встречались реакции, явно противоречащие нормам и правилам, принятым в обществе. На вопрос, что бы ты сделал, если бы стал невидимкой, некоторые дети отвечали: «Проник бы в машину и в банк», «Буду бить детей», «Буду баловаться», «Буду бить посуду» и т.д. Также интересным, на наш взгляд, является то, что дети экспериментальной группы испытывали значительные затруднения при ответах на вопросы о национальной принадлежности и отнесении себя к числу жителей земли (землян). Часто они отвечали: «Не знаю», иногда встречались такие ответы: «Я не землянин, я не в земле живу», «Я не землянин, я – человек», что свидетельствует о недостаточных представлениях в данной области.

Таблица 2. Средние значения количества типов поведения детей, демонстрирующих особенности реагирования в ситуации фрустрации (уровень развития самосознания)

Группа Детей	Высшая позитивная форма социально нормативной реакции	Социально неразвитая /адаптивная/ позитивная форма реагирования на фрустрацию	Негативная нормативная форма социального реагирования (агрессивная)	Негативная нормативная форма социального поведения (игнорирующая)	Социально неразвитая, неадаптивная форма реагирования на фрустрацию
Контрольная группа	14,9	4,7	1,8	2,9	1,7
Экспериментальная группа	5,8	0,4	1,9	9,3	8,6

Таким образом, у детей контрольной группы отмечается значительное количественное преобладание желательных типов поведения (позитивного и адаптивного) по сравнению с нежелательными типами поведения (агрессивным, игнорирующим, социально неразвитым). Это свидетельствует о достаточно высоком уровне психологической зрелости детей, соответственно о достаточном уровне развития самосознания, в частности таких его компонентов как осознание себя, устойчивого самооценивания, регулирования поведения, препятствующего появлению импульсивных реакций. Поэтому 100 % детей контрольной группы по методике ДСС получили условный балл 2.

В то же время дети экспериментальной группы продемонстрировали преобладание нежелательных типов поведения (агрессивного, игнорирующего, пассивного) как в ситуациях фрустрации, так и в положительных и в нейтральных ситуациях, что говорит о недостаточном уровне психологической зрелости личности и, соответственно, развития самосознания: неустойчивости представлений о себе и самооценки, неумении регулировать свое поведение, находить выход из неблагоприятной ситуации, налаживать позитивные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. В связи с этим дети экспериментальной группы по методике ДСС получили условный балл 1.

По методике «Неоконченные рассказы», направленной на изучение притязаний на социальное признание, дети контрольной группы показали следующие результаты. Преобладающими оказались второй (56,1 % от общего количества ответов) и третий (36,9 % от общего количества ответов) типы реакций. Дети, продемонстрировавшие второй тип реакций – мотивированное принятие положительной оценки, с удовольствием выслушивали рассказы и соглашались с положительной оценкой, отвечая: «Спасибо. Я очень старался», «Спасибо. Я хорошая: добрая, нежадная, всем помогаю», «Большое спасибо. Я хороший, потому что не дерусь и умею читать, могу научить других» и т.д. Также вели себя и дети, показавшие третий тип реакций – принятие положительной оценки и распространение ее на других. Они отвечали: «Спасибо, вы тоже хорошие», «Спасибо, дорогая воспитательница», «Спасибо, но почему вы мне только дарите, подарите и другим, они тоже хорошие» и т.д. Эмоциональный фон детей во время исследования был положительным, они улыбались, некоторые радостно, другие – немного смущенно. Мотивированный отказ от положительной оценки у детей контрольной группы отмечен в 2,6 % случаев от общего количества ответов. В этих случаях дети отвечали так: «Мама, ты говоришь, что я хороший, а я не убрал вчера игрушки, прости меня», «Почему вы считаете, что я лучше всех, ведь Лена всегда помогает вам» и т.д. Немотивированный отказ от положительной оценки (0,4 % от общего количества ответов) и пассивное поведение, когда дети не отвечали (1,1 % от общего количества ответов) встречались так редко, что на наш взгляд, не могут быть информативными для построения выводов о депривации притязаний на признание, а, скорее всего, были обусловлены какими-либо внутренними переживаниями детей относительно конкретных ситуаций.

У детей экспериментальной группы преобладающими типами реакций оказались немотивированное принятие положительной оценки (55,1 % от общего количества ответов) и пассивное поведение, когда дети молчали, не продолжая рассказа (26,1 % от общего количества ответов). Ответы детей, соответствующие второму типу реагирования, содержали благодарность и подтверждение того, что ребенок хороший: «Да, я хороший», «Я сильно хороший», «Спасибо» и т.д., но почему дети принимали положительную оценку, они не уточняли и даже после дополнительных вопросов не могли этого сделать. Пассивный тип реагирования особенно часто встречался относительно рассказов, где говорилось об уборке помещения, рисовании

открыток, подарка сверстников. Дети, не отвечая, отводили глаза, прекращали улыбаться, поджимали губы. Чаще, чем у детей контрольной группы, у детей экспериментальной группы встречался первый тип реагирования – отказ от положительной оценки (мотивированный – в 2,7 % случаев от общего количества ответов, немотивированный – в 7,4 % случаев от общего количества ответов). Дети, мотивировавшие свой отказ, говорили: «Я не хороший, я рисую плохо», «Нет, я другим никогда не успеваю помогать, все мне помогают» и т.д. Дети, не мотивировавшие свой отказ, просто говорили: «Нет», «Вы ошибаетесь», «Я не хочу отвечать», демонстрировали непонимание, о чем идет речь: «Мама, ты с кем разговариваешь?». Однако у детей экспериментальной группы встречались и желательные типы реакций: мотивированное принятие положительной оценки (4,9 % от общего количества ответов) и принятие положительной оценки и распространение ее на других (3,8 % от общего количества ответов). Дети реагировали так тогда, когда в рассказе уже содержалось указание на положительные качества или поступки персонажей (рассказ о дне рождения с угощением, об уборке, о рисовании красивой открытки). Дети отвечали так: «Я нарисовал ее сам!», «Спасибо, я вас угощаю», «Давайте лучше подарим свои рисунки маме или воспитателю», «Спасибо, я старалась быть помогать». Во время обследования у детей фон настроения менялся. Некоторые дети периодически становились серьезными, вздыхали, отводили глаза, думали, прежде чем ответить. Другие улыбались с чувством превосходства, они явно были довольны собой. Третьи улыбались смущенно или виновато, особенно в тех случаях, когда принимали положительную оценку, но не могли обосновать ее.

Таким образом, данные о притязании на социальное признание, полученные у детей контрольной группы, позволяют сделать вывод о том, что их притязания мотивированы и соответствуют социально одобряемым ситуациям (подарок маме, труд, подарки сверстникам), т.е. адекватны и вполне удовлетворены, о чем свидетельствует мотивированная положительная оценка себя и распространение ее на других как взрослых, так и сверстников. Поэтому, дети контрольной группы получили по 2 условных балла за выполнение этого задания.

У детей экспериментальной группы преобладание немотивированной положительной оценки и, в тоже время, немотивированного отказа от положительной оценки и пассивного поведения, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что у одних детей притязания на социальное

признание завышены, у других – занижены. У большинства детей наблюдается депривация притязаний на признание (изменение эмоционального фона во время обследования, отказ от положительной оценки). Поэтому дети экспериментальной группы по результатам выполнения данного задания получили по 1 условному баллу.

Таблица 3. Средние значения количества типов реагирования, демонстрирующих особенности реализации детьми притязаний на социальное признание

Группа детей	1-й тип реакций – отказ от положительной оценки		2-й тип реакций – принятие положительной оценки		3-й тип реакций – принятие положительной оценки и распространение ее на окружающих.	4-й тип реакций – отсутствие ответов, пассивное поведение
	немотивированный отказ	мотивированный отказ	немотивированное принятие	мотивированное принятие		
Контрольная группа	0,02	0,17	0,18	3,36	2,21	0,06
Экспериментальная группа	0,44	0,17	3,31	0,31	0,21	1,56

При исследовании самооценки по методике «Какой Я?» у детей контрольной группы был выявлен ее высокий уровень. Количество набранных баллов у них колебалось от 8 до 9. Дети не сомневались в том, что они хорошие, умные, добрые (100 % положительных утверждений), что могли легко мотивировать: «Я хороший, меня хвалят», «Я добрый, делюсь игрушками, не дерусь», «Я умный, потому что знаю буквы и много стихов». Сомнения относительно своего трудолюбия проявили 7,8 %. Они говорили, что не всегда любят убирать игрушки, поэтому не знают, можно ли их назвать трудолюбивыми. 92,2 % детей согласились с тем, что они трудолюбивы, т.к. помогают маме, воспитателю, любят дежурить в детском саду, помогают маленьким на прогулке и т.д. Большинство сомнений у детей вызвали такие качества как аккуратность (47,8 %), послушание (64,4 %), внимательность (36,7 %), вежливость (44,4 %), умелость (46,7 %). В ответах дети говорили, что не всегда бывают аккуратными,

послушными, внимательными, вежливыми, умелыми. Причем они сами это знают или об этом им говорили родители и воспитатели, с чем они согласны или не согласны.

В экспериментальной группе был выявлен достаточно большой разброс результатов. 58,9 % детей показали очень высокую, т.е. завышенную самооценку, 41,1 % показали низкую самооценку. У детей с очень высокой самооценкой не вызывало сомнения ни одно из перечисленных качеств. Они считали себя хорошими, умными, добрыми, аккуратными, послушными, внимательными, вежливыми, умелыми, трудолюбивыми, честными, хотя в большинстве случаев, исходя из наблюдений и беседы с воспитателями, это было не так. Аргументировать свои ответы большинство детей не могли, часто ссылались на мнение родителей: «Меня мама любит, значит, я хороший, умный, аккуратный... и т.д.». У детей с низкой самооценкой сомнения вызывали практически все качества, называемые экспериментатором, в некоторых случаях дети даже категорически отрицали наличие их у себя, иногда давая пояснения: «Я невежливый, я бабушке грублю», или вообще никак не мотивируя свое решение. Практически во всех случаях при отказе или сомнении в наличии у них положительных качеств дети ссылались на родителей и воспитателей: «Мама говорит, что я непослушный», «Татьяна Петровна всегда говорит, что я неаккуратный и невнимательный на рисовании». В таблице 4 представлен сравнительный анализ уровня самооценки у детей контрольной и экспериментальной групп в процентном отношении.

Таблица 4. Уровень самооценки у детей контрольной и экспериментальной групп (в %)

Группа детей	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Контрольная группа	-	100	-	-	-
Экспериментальная группа	58,9	-	-	41,1	-

Таким образом, у детей контрольной группы уровень самооценки является высоким, что характерно для детей данного возраста, но вместе с тем, дети склонны к осознанию своих качеств, аргументируют свои положительные качества, критичны к проявлению неодобряемого поведения, следовательно, их самооценку можно охарактеризовать как когнитивную и дифференцированную. Дети при-

слушиваются к оценке взрослых и сверстников, но в тоже время имеют свое мнение, что говорит о рефлексивности, независимости и устойчивости самооценки. Самооценка у этих детей выполняет регулятивную функцию, т.к. они ведут в себя в соответствии с тем, как относятся к себе хорошим, добрым, умным, и в тоже время хотят стать более аккуратными, вежливыми, умелыми и т.д. Дети контрольной группы по результатам выполнения данной методики получили по 2 условных балла.

Самооценка детей экспериментальной группы неоднородна: у большинства детей она завышена, у других детей – занижена. Дети либо не сомневаются в своей исключительности, либо, наоборот склонны оценивать себя ниже реального уровня развития, что говорит о некритичности, недостаточном осознании своих как положительных, так и отрицательных качеств, недифференцированности самооценки. Дети склонны в формировании отношения к себе, в значительной степени опираться на мнение, причем часто ситуативное, со стороны взрослых, реже сверстников, это говорит зависимости и неустойчивости самооценки. Дети как с завышенной, так и с заниженной самооценкой не показывают какого-либо стремления к изменению себя в лучшую сторону, к достижению успехов в различных видах деятельности, что свидетельствует о слабой рефлексивности и регулятивной функции самооценки. Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что у детей с завышенной самооценкой завышен уровень притязаний на социальное признание, что на фоне их недостаточно развитых личностных качеств, несоответствующих их запросам, ведет к депривации притязания на признание и к нежелательным формам поведения. У детей с заниженной самооценкой уровень притязаний ниже, чем они могли бы реализовать, или депривирован, что тормозит их достижения в игре и продуктивной деятельности. Поэтому дети экспериментальной группы за выполнение данного задания получили по 1 условному баллу.

С целью изучения осознания прав и обязанностей детьми 6-7 лет нами была применена беседа и метод неоконченных предложений. Дети контрольной группы показали значительное преобладание желательных реакций, свидетельствующих о понимании и выполнении своих прав и обязанностей и о непонимании, но выполнении прав и обязанностей, что является социально обусловленным поведением. Сведения о понимании и выполнении своих прав и обязанностей содержались в 44,7 % от общего количества ответов. Дети, отвечавшие

так, не только соблюдали социально одобряемые формы поведения, но и могли легко объяснить, почему бы они поступили тем или иным образом. При этом они демонстрировали глубокое понимание ситуаций, а не поверхностное, заключающееся в ориентации на запреты со стороны взрослых как в отношении выполнения обязанностей, так и в отношении реализации прав (например: «Я должен идти в детский сад, даже если не очень хочется, потому что мама на работе», «Надо убирать игрушки, ложиться спать вовремя, потому что завтра рано вставать», «Если мальчик упал, я не буду смеяться, помогу ему встать. «Это с каждым может случиться», «В детском саду я могу играть, рисовать, гулять, а драться не буду – это плохо» и т.д.). О недостаточном понимании, но соблюдении социально одобряемых форм поведения при реализации своих прав и обязанностей детьми контрольной группы свидетельствовало 38,6 % от общего количества ответов. В таких случаях дети свой ответ не поясняли, дополняли репликами «Так надо», «Так делают хорошие дети», «За это всегда хвалят» и т.д. В некоторых случаях дети демонстрировали понимание своих прав и обязанностей, но использовали социально неодобряемые формы поведения (3,6 % от общего количества ответов), например: «Упал? Ну и пусть лежит, он меня обижал», «Почему я должен убирать игрушки? Пусть это сделает Саша. Он тоже ими играл», «Я знаю, что поздно, но спать не хочу. Можно еще играть?» и т.д. Вместе с тем можно отметить, что дети контрольной группы не просто отрицали свои обязанности и неверно пользовались правами, а аргументировали свои поступки, пытались договориться со взрослым, что свидетельствует об отсутствии импульсивности в поведении, осознанности поступков. Непонимание и невыполнение своих прав и обязанностей встречалось в 3,9 % от общего количества ответов. В таких случаях дети говорили: «Не знаю», «Захочу, возьму его в игру, захочу – нет», «Не буду убирать игрушки, не хочу», «Потом». Ситуативные явления встречались в 9,2 % от общего количества ответов. Дети могли в одной и той же ситуации отреагировать по-разному. На их реакцию оказывали влияние такие факторы, как настроение, участники ситуации (взрослые или дети, конкретные персоналии) и т.д. Тем не менее, в целом, дети контрольной группы легко подчинялись требованиям взрослого, имели много друзей среди детей в группе, часто выступали в качестве лидеров, т.к. были самостоятельны, инициативны, принимали позицию

свих партнеров по общению, соблюдали нормы и правила коллектива, дисциплину нарушали редко.

Дети экспериментальной группы продемонстрировали достаточно близкие результаты по трем критериям: понимание и невыполнение (24,7 % от общего количества ответов), непонимание, но соблюдение (24,1 % от общего количества ответов), непонимание и невыполнение (25,9 % от общего количества ответов). Понимание и выполнение своих прав и обязанностей оказалось наименьшим (7,6 % от общего количества ответов). Ситуативные реакции отмечены в 17,7 % от общего количества ответов. Большинство детей не понимали и не хотели принимать требований, которые к ним предъявляли взрослые и сверстники. Они реагировали так, как им этого хотелось, например: «Не хочу», «Отстаньте», «В садике я могу играть. А что еще?», «Что можно делать на улице? Не знаю я», «Дома можно беситься», «Это не интересно, лучше гулять» и т.д. Дети, которые понимали необходимость выполнения своих обязанностей и осознавали свои права, не выполняли их часто из-за импульсивности поступков, желания привлечь к себе внимание, преобладания игровых интересов. Часто эти дети проявляли застревание на фрустрации: «Не возьму его в игру, если он меня обижал», «Мириться не буду. Зачем?». Достаточно большое количество детей экспериментальной группы продемонстрировали слепое подчинение требованиям взрослого в страхе получить наказание: «Уберу я все, а то мама будет ругать», «Ладно, иди к нам играть, а то Любовь Ивановна будет сердиться», «В детском саду я могу делать все, что скажут» и т.д. Или лишиться каких-то поощрений: «Не буду баловаться, а то мама машину не купит», «Буду детям помогать, а то на экскурсию не возьмут» и т.д. В тоже время, дети были готовы к совершению каких-либо негативных поступков («Можно баловаться, если Татьяна Петровна не увидит» и т.д.). Это говорит о том, что дети не понимают истинной цели тех или иных требований, поступков, но действуют в соответствии с устоявшимися нормами, благодаря систематическим педагогическим воздействиям. В то же время, при ослаблении внешнего контроля, способны пренебречь своими обязанностями и негативно реализовать права. Одновременное понимание и выполнение своих обязанностей и прав дети экспериментальной группы показали крайне редко. В основном, такое поведение относилось к ситуациям, где речь шла о выполнении обязанностей («Уберу игрушки, маме надо помогать» и т.д.), что касается реализации прав, то здесь

дети испытывали определенные трудности и чаще всего отвечали: «Не знаю». Поэтому ответы, свидетельствующие о понимании и выполнении своих прав и обязанностей, часто сочетались с ситуативными реакциями, и были в меньшинстве. Ситуативные реакции занимали достаточно большое место в общем количестве ответов детей и проявлялись в таких репликах: «Не знаю», «Захочу – не захочу», «Сначала поиграю, а потом сделаю», «Может быть помогу» и т.д. В целом, дети экспериментальной группы не всегда подчинялись требованиям взрослого и затруднялись регулировать свое поведение относительно этих требований в течение длительного времени. Многие дети имели проблемы в общении со сверстниками из-за того, что мешали в играх, где нужно было соблюдать правила. Стремились заниматься только интересующей их деятельностью. Самостоятельность и инициативность эти дети проявляли редко, в основном следовали за лидерами в лице взрослых или сверстников. Они легко нарушали дисциплину, совершали импульсивные, иногда и негативные поступки, часто вступали в конфликты со сверстниками, в противостояние с воспитателем. Обиды помнили долго, на примирение могли не пойти, даже если это требовалось для выполнения общего дела.

Таблица 5. Средние значения количества ответов, демонстрирующих особенности осознания прав и обязанностей детьми 6-7 лет

Группа детей	Понимание и выполнение обязанностей, реализации прав	Понимание, но не выполнение обязанностей, реализации прав	Непонимание, но соблюдение обязанностей, реализации прав	Непонимание и невыполнение обязанностей, реализации прав	Ситуативные реакции
Контрольная группа	7,1	0,57	6,2	0,63	1,5
Экспериментальная группа	1,2	3,8	3,9	4,3	2,8

Таким образом, дети контрольной группы достаточно хорошо осознают свои права и обязанности. Они знают свои обязанности и могут их выполнять в большинстве случаев самостоятельно, без побуждения со стороны взрослых. Свои права они осознают меньше,

но, тем не менее, реализуют их в соответствии с социально одобряемыми формами поведения. Это положительно сказывается на установлении межличностных отношений как со взрослыми, так и со сверстниками. И способствует реализации притязаний на социальное признание. Поэтому дети контрольной группы получили за выполнение данной методики по 2 условных балла.

Дети экспериментальной группы слабо осознают свои обязанности, еще меньше – свои права. Дети склонны действовать в соответствии с импульсивными порывами, не обдумывая своих действий и поступков, не контролируя свое поведение. Подчиняются в основном своим внутренним побуждениям и желаниям, часто не соответствующим реальной ситуации. Дети склонны к соблюдению правил поведения из боязни получить наказание или лишиться поощрения, что приводит к появлению негативных поступков в случае безнаказанности. Такое поведение приводит к конфликтам как со взрослыми, так и со сверстниками и отрицательно сказывается на реализации притязаний на социальное признание. И в целом на общение детей. Поэтому дети экспериментальной группы по результатам выполнения данной методики получили по 1 условному баллу.

По методике «Тест временной перспективы» дети контрольной группы показали преобладание желательных категорий ответов: положительных аспектов собственной личности, саморазвития (положительного), учебной и другой полезной деятельности (трудовой, профессиональной), общения, познания, социальной мотивации. Наиболее часто встречающимися оказались ответы, направленные на познание, получение информации (15,2 % от общего количества ответов), например: «Я хочу знать природу», «Я надеюсь, что когда пойду в школу, узнаю много нового», «Я была бы рада пойти на экскурсию в музей» и т.д.) и социально мотивированные реакции (14,3 % от общего количества ответов), например: «Я хочу всем помогать», «Я был бы рад, чтобы бабушка выздоровела», «Я мечтаю вырасти и работать» и т.д. Одинаковое количество ответов были направлены на общение и личность испытуемых (по 12, % от общего количества ответов). В этих случаях дети говорили: «Я стараюсь быть послушным», «Я уверена, что умею читать», «Я мечтаю стать умным», «Я уверен, что у меня хорошие друзья», «Я надеюсь, что Света покажет мне свои рисунки», «Я хочу вместе с Сашей строить дом» и т.д., чем подчеркивали стремление приобрести положительные качества и налаживать позитивные отношения со взрослыми и

сверстниками. На стремление детей к саморазвитию указывали 11,7 % от общего количества ответов. Причем активность была направлена на достижение каких-либо положительных качеств всей личности или ее сторон: «Я мечтаю делать хорошие поступки», «Я хочу быть честным и добрым», «Я уверен, что стану большим и сильным» и т.д. Дети проявили желание участвовать в различных видах деятельности: учебной – 8,3 % от общего количества ответов («Я хочу учиться и много знать», «Я уверен, что скоро пойду в школу», «Я стараюсь быть похожим на ученика» и т.д.); трудовой и профессиональной – 11,1 % от общего количества ответов («Я хочу стать шофером», «Я стараюсь убирать свои игрушки», «Я была бы рада дежурить (раздавать посуду)» и т.д.). Интересным, на наш взгляд, является то, что дети контрольной группы очень мало внимания уделили игровой деятельности – 3,8 % от общего количества ответов, и их интересы больше относились к коллективным играм и достижениям в игре: «Я хочу играть с детьми в строителей», «Я была бы рада научиться играть в слова», «Я мечтаю выиграть у Дениса в лото» и т.д.

Стремление приобретать материальные ценности (игрушки, одежду, технику) было у детей контрольной группы представлено значительно реже (6,3 % от общего количества ответов) и в большинстве случаев присутствовало указание на дальнейшее полезное применение: «Я надеюсь, что мне купят компьютер, он нужен для игры и для учебы», «Я хочу, чтобы мне купили красивый портфель», «Я была бы рада, если бы мне подарили книгу» и т.д. Еще реже прослеживалось стремление к отдыху и развлечениям (5,1 % от общего количества ответов). Дети желали или надеялись поехать на море, пойти в парк, кататься на лошади, праздновать День рождения, но здесь часто присутствовали сопутствующие мотивы: «Я там никогда не был. Это интересно», «На День рождения я приглашу много друзей» и т.д.

Ответы, связанные с процедурой обследования или бессмысленные высказывания у детей контрольной группы не встречались, что говорит о том, что они не переживали из-за своих результатов, достаточно легко ориентировались в своих стремлениях и желаниях.

Дети экспериментальной группы показали преобладание других категорий ответов: игровой деятельности, материальных ценностей, отдыха и развлечений. Акцент на игровой деятельности прослеживался в 19,1 % от общего количества ответов. Дети стремились вернуться к игрушкам, их привлекал сам процесс игры, а не общение во время игры или достижения (например: «Я хочу играть с куклой»),

«Я мечтаю пойти поиграть», «Я уверена, что буду играть с игрушками» и т.д.). Это говорит о том, что дети все еще ориентированы на игровую деятельность, она является для них более привлекательной, чем труд или учеба. Что касается других видов деятельности, то учебная детьми экспериментальной группы не упоминалась, а трудовая и профессиональная нашли отражение в 6,7 % от общего количества ответов детей: «Я хочу стать летчиком», «Я мечтаю нарисовать красивый рисунок», «Я стараюсь не пачкать одежду» и т.д. 12,7 % от общего количества ответов были посвящены приобретению материальных ценностей, причем то, что дети хотели получить, не имело отношения к дальнейшему их развитию: «Я хочу новое платье», «Я бала бы рада иметь щенка», «То, о чем я думаю – кукла Барби» и т.д. В 11,5 % от общего количества ответов дети показали стремление к развлечениям и отдыху. Они хотели гулять, веселиться, кататься на качелях в парке, но их не интересовал познавательный аспект и общение с другими детьми, их занимало получение удовольствия. Достаточно часто встречались ответы детей, направленные на личность самого испытуемого (9,5 % от общего количества ответов) и на общение с другими детьми (9,8 % от общего количества ответов). Однако дети, говорившие о себе, подчеркивали свои положительные качества не всегда соответствовавшие действительности: «Я уверена, что я самая лучшая», «То, о чем я думаю – какой я ловкий», «Я стараюсь показать, что я умнее», «Я был бы рад, чтобы мама сказала какой я молодец» и т.д., что говорит о завышенной самооценке и нереализованных притязаниях на социальное признание и тормозит стремление к приобретению истинно положительных качеств. Направленность на общение у детей также была ограничена потребностью в признании: «Я хочу, чтобы меня все любили», «Я надеюсь, они поймут, что со мной интересно», «Я была бы рада подружиться с Катей» и т.д. Социальная мотивация была представлена в 6 % от общего количества ответов детей. Тем не менее, и здесь они больше говорили о том, что интересовало их самих: «Я хочу, чтобы папа скорее выздоровел, а то он на меня сердится», «Я мечтаю, чтобы у мамы было много денег, тогда у меня будет все, что я захочу» и т.д. Также 6 % от общего количества ответов детей было направлено на активность, связанную с развитием личности: «Я уверена, что буду красавицей», «Я мечтаю стать сильным». Однако в некоторых случаях активность была направлена не на будущее, а на прошлое: «Я был бы рад снова стать маленьким, их все любят» и т.д., что ярко свидетельствует о депривации притязаний на признание и перспек-

тив развития личности. Реже всего у детей экспериментальной группы встречались ответы, направленные на познание, получение информации (4,1 % от общего количества ответов). В тоже время достаточно большое внимание детей привлекла сама процедура обследования (7,6 % от общего количества ответов). Дети сосредоточивались не на своих желаниях и стремлениях, а на том, чтобы выполнить правильно задание: «То о чем, я думаю – не уронить мяч», «Я стараюсь отвечать правильно», «Я хочу скорее закончить» и т.д. У детей экспериментальной группы встречались бессмысленные высказывания, не дающие информации об особенностях их временной перспективы (7 % от общего количества ответов): «Не знаю», «Я стараюсь молчать», «Я была бы рада сесть на ковер» и т.д.

Таблица 6. Средние значения количества ответов, демонстрирующих особенности временной перспективы будущего детей 6-7 лет

Группа	Сам испытуемый	Саморазвитие	Деятельность			Общение	Познание	Социальная мотивация	Материальные ценности	Отдых, развлечения	Процедура обследования	Бессмысленные высказыв.
			Игровая	Учебная	Трудовая профес.							
Контрольная группа	0,84	0,82	0,26	0,57	0,77	0,84	1,2	1	0,4	0,3	-	-
Экспериментальная группа	0,66	0,46	1,3	-	0,46	0,68	0,28	0,42	0,88	0,8	0,53	0,48

Таким образом, у детей контрольной группы ярко выражена временная перспектива, направленная на развитие, общение, учебную деятельность, познание, принесение пользы другим людям. Это говорит о том, что эти дети ориентируются на будущее как на время, когда они смогут достичь положительных результатов: стать лучше, умнее и

т.д. Этот факт подтверждается и малым количеством ответов, направленных на сиюминутное получение положительных эмоций, удовольствия: игровую деятельность, отдых, приобретение материальных ценностей и т.д. Поэтому дети контрольной группы получили по результатам выполнения данной методики по 2 условных балла.

Дети экспериментальной группы, напротив, показали недостаточный уровень развития временной перспективы. Они в большей степени заинтересованы в получении удовольствий в настоящее время. Дети не ориентированы на будущее как время развития и совершенствование личности, а, скорее, как на возможность решить свои проблемы в общении и признании без усилий с их стороны. Некоторые дети показали ориентацию на прошлое как наиболее предпочтительное время, что говорит о глубокой депривации притязаний на социальное признание. Поэтому дети экспериментальной группы получили за выполнение данной методики по 1 условному баллу.

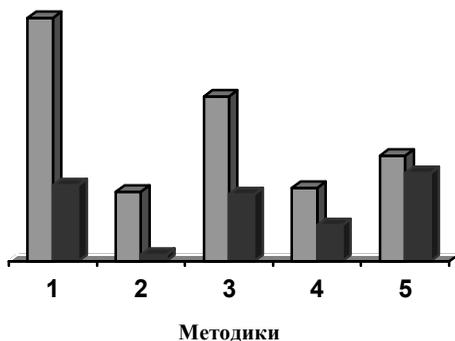
Подводя итог исследования самосознания у детей психологически готовых и психологически неготовых к обучению в школе, мы обобщили полученные данные об особенностях самооценки, притязаний на социальное признание, психологического времени личности, социального пространства личности (прав и обязанностей), основанные на преобладании желательных или нежелательных ответов и реакций (Таблица 7), отразили их в условных баллах и распределили детей по уровням развития самосознания (Таблица 8).

Таблица 7. Средние значения, демонстрирующие уровень развития самосознания у детей 6-7 лет

Группа	Количество ответов								Баллов
	ДСС		Неокончен- ные рассказы		Неокончен- ные ситуации, беседа		Тест вре- менной пер- спективы		
	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	
Контрольная группа	19,6	6,4	5,6	0,4	13,3	2,7	5,9	1,1	8,5
Экспериментальная группа	6,1	19,9	0,5	5,5	5,4	10,6	2,9	4,1	7,1

Таблица 8. Уровень развития самосознания у детей психологически готовых и психологически неготовых к обучению в школе (в условных баллах)

Группа	ДСС	Неоконченные рассказы	Неоконченные ситуации, беседа	Тест временной перспективы	Какой Я?	СБ	Уровень развития самосознания
Контрольная группа	2	2	2	2	2	10	Достаточный уровень
Экспериментальная группа	1	1	1	1	1	5	Недостаточный уровень



■ Контрольная группа ■ Экспериментальная группа

Рис. 2. Сравнительный анализ уровня развития самосознания у детей 6-7 лет до формирующего эксперимента (достаточный уровень)

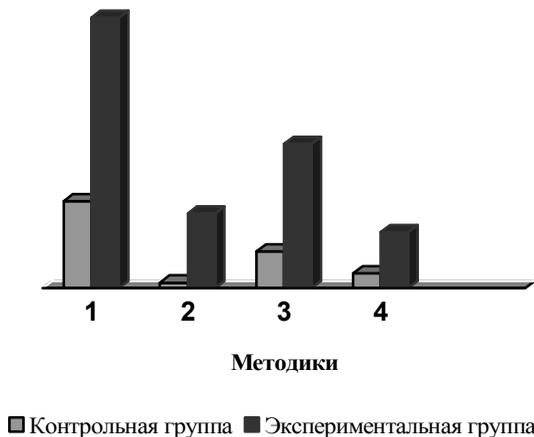


Рис. 3. Сравнительный анализ уровня развития самосознания у детей 6-7 лет до формирующего эксперимента (недостаточный уровень)

Заключительным этапом констатирующего исследования было выявление взаимосвязей между уровнем психологической готовности к обучению в школе и уровнем развития самосознания у детей 6-7 лет. С этой целью нами был проведен корреляционный анализ. Мы использовали параметрический метод расчета коэффициента корреляции Браве – Пирсона, для вычисления которого применяется следующая формула:

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i - \sum y_i}{\sqrt{\left[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2 \right] \left[n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2 \right]}}$$

Коэффициент корреляции между уровнем развития самосознания и уровнем психологической готовности к обучению в школе составил 0,95, что свидетельствует о теснейшей взаимосвязи этих психологических феноменов.

Анализ данных экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы:

1) Дети 6-7 лет с нормальным интеллектуальным и физическим развитием могут быть не готовы к обучению в школе по параметрам мотивационно-личностной и социально-психологической готовности, т.к. у них не развита произвольность поведения, не сформированы навыки

произвольного общения со взрослыми и сверстниками, не развита способность учитывать позицию партнера по общению, т.е. рефлексия;

2) Дети 6-7 лет представляют разнородную группу по уровням развития самосознания, которые условно можно обозначить как достаточный и недостаточный для овладения новыми видами деятельности (учебная) и адаптации в новых социальных условиях (школа);

3) У 100 % детей, психологически неготовых к обучению в школе наблюдается недостаточный уровень развития самосознания;

4) У детей, психологически неготовых к обучению в школе можно выделить особенности самосознания:

– Самооценка у этих детей неадекватна: завышена или занижена. Преобладание когнитивных компонентов самооценки не выражено, дети недостаточно четко осознают как свои отрицательные, так и положительные качества. Самооценка не критична, не дифференцирована. Ориентация на мнение других при оценке себя свидетельствует о зависимости и неустойчивости самооценки. Отсутствие стремления к позитивным изменениям (саморазвитию), говорит о слабой рефлексивности и регулятивной функции самооценки.

– Притязания на социальное признание тесно связаны с самооценкой и также либо завышены, либо занижены, т.е. неадекватны. Завышенный уровень притязаний при несоответствии актуального уровня развития приводит к их депривации, что негативно сказывается на поведении детей. Заниженный уровень притязаний тормозит достижения детей в игровой и продуктивной деятельности. Социальная мотивация при реализации притязаний на признание не выражена, дети ориентированы не на установление и закрепление позитивных взаимоотношений с окружающими, а на удовлетворение собственных потребностей, для них характерно проявление эгоцентризма.

– В психологическом времени личности у детей недостаточно развита ориентация на жизненную перспективу будущего, не сформированы конкретные представления о будущем, как о времени развития и совершенствования личности. Дети в большей степени заинтересованы в получении удовольствий в настоящее время, что реализуют через игру, приобретение материальных ценностей, отдых, развлечения. У некоторых детей выражена ориентация на прошлое как наиболее предпочтительное время, что свидетельствует о глубокой депривации притязаний на социальное признание.

– Дети не осознают свои права и обязанности и не умеют их реализовать. Дети склонны действовать импульсивно, не соотнося свое поведение с принятыми нормами и правилами. Они подчиняются

своим внутренним побуждениям, часто не соответствующим реальной ситуации. Многие дети склонны к соблюдению правил поведения из боязни получить наказание или лишиться поощрения, что приводит к появлению негативных поступков в случае безнаказанности. Это отрицательно сказывается на поведении и взаимоотношениях детей с окружающими.

5) Для повышения уровня психологической готовности к обучению в школе необходимо проводить целенаправленную развивающую работу по развитию самосознания у старших дошкольников.

2.2. Методика развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной подготовки

Формирование самосознания выступает в роли важнейшей психолого-педагогической проблемы развития личности. Актуальность ее обусловлена возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к подрастающему поколению, необходимостью всесторонней подготовки детей к систематическому обучению. Современные исследования показывают, что развитие самосознания выступает в качестве необходимого условия подготовки детей к школе (В.Г. Маралов).

При разработке формирующей программы мы учитывали теоретические данные отечественных исследователей о механизмах и движущих силах развития самосознания в период кризиса 7 лет (И.И.Чеснокова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.В. Столин) и выявленные в констатирующем эксперименте наиболее характерные особенности самосознания у детей старшего дошкольного возраста, неготовых к обучению в школе, а также потенциальные способности детей данного возраста в осознании собственного Я во всем его многообразии представлений, оценок, способов регуляции поведения.

В задачи формирующего эксперимента по развитию самосознания у детей старшего дошкольного возраста входило:

- Пробудить интерес детей к себе, своему будущему и миру.
- Развивать у детей стремление к самопознанию и адекватному самооцениванию через развитие рефлексии.
- Развивать у детей позитивное самоотношение и отношение к другим путем наполнения эмоционально-ценностным содержанием образ Я (физический облик, имя, пол), удовлетворения его притязаний.

ний на признание, связанных со значимыми отношениями личности к себе и миру в прошлом, настоящем и будущем.

- Помочь детям находить, выделять в самом себе качества и особенности личности, которые обеспечивают эффективную жизнедеятельность, дальнейшее развитие и реализацию жизненных целей.

- Формировать у детей способность видеть перспективу своего жизненного пути и собственного развития.

- Формировать у детей осознанное отношение к своим правам и обязанностям, позитивное отношение и стремление адекватно действовать в своем социальном пространстве.

- Обучать детей навыкам произвольного управления своим поведением и позитивного стиля общения со взрослыми и сверстниками.

Формирующий эксперимент включал четыре этапа:

I этап – Снятие у детей нервно-психического напряжения и развитие интереса к самим себе и миру.

II этап – Овладение детьми приемами самопознания, самооценки, саморегуляции.

III этап – Развитие у детей перспективности собственного Я в самосознании.

IV этап – Формирование у детей позитивного стиля общения со сверстниками и взрослыми.

Комплекс работы по развитию самосознания основывается на существующем в отечественной психологии понимании самосознания как интегративного процесса (И.И. Чеснокова), имеющего структурно-иерархические (М.И. Лисина) и содержательные (В.С. Мухина) характеристики. Исходя из этого, важным является формирование у ребенка ценностного отношения к себе и окружающему миру как центрального (ядерного) образования самосознания на основе развития познавательных, эмоционально-оценочных и регулятивных функций.

Основное содержание развивающего воздействия заключается в создании у детей концентрированного эмоционально-насыщенного опыта самопознания, самоотношения и саморегуляции поведения, усиление у них чувства реальности, а также создание позитивного опыта социальных отношений в группе между сверстниками и взрослыми.

I этап – Снятие у детей нервно-психического напряжения и развитие интереса к самим себе и миру.

Задачи:

- снятие у детей напряжения с помощью психомассажа;

- обучение детей расслаблению (психомышечная тренировка);
- акцентирование внимания детей на их физической и психической сущности как образе Я;
- ознакомление с морально-нравственными категориями личности и общества, с правами и обязанностями.

Дадим более подробное описание использованных методов.

Метод *психомассажа* предложен В.С. Мухиной и апробировался в работах В.М. Поставнева, Н.В. Носковой. Суть метода в совмещении приемов классического массажа и непрямого внушения, которое включено в сообщаемую информацию ребенку [129,141].

Тактильные ощущения являются надежным источником информации об окружающем мире и о себе. Прикосновения связывают нас глубокими эмоциональными ощущениями с другими людьми. Ценность физического контакта как психотерапевтического средства отмечалась многими учеными (В. Райх, К.Шрайнер, В. Шутц – за рубежом; Б.Д. Карвасарский, С. Ледер, В. В. Лебединский, О.С. Никольская, В.С. Мухина – в отечественной науке) [78,129].

Мы использовали этот метод с целью помочь детям не только наполнить позитивным содержанием образ тела, но и помочь получить и закрепить в памяти мышечное ощущение расслабления, что необходимо для дальнейшего освоения ребенком приемов саморегуляции. Дозированный физический контакт в условиях оказания психологической помощи, способствует установлению доверительных отношений, и включает механизм рефлексии, процесс познания себя, своих состояний в прошлом, настоящем и будущем.

В ходе сеанса в позитиве комментировался физический облик ребенка, и его имя, половая принадлежность в соотношении с временами его жизни: прошлым, настоящим и будущим. Длительность сеанса – 25-30 минут. Он состоит из трех частей. Во *вводной* части производится оценка состояния ребенка, измеряется пульс, устанавливается контакт с ним через расслабляющий массаж РУК. Последнее обстоятельство обусловлено тем, что через поглаживание рук обеспечивается доверительность отношений с ребенком, готовность его к дальнейшей работе и одновременно – частичная релаксация мышц лица, так как в коре головного мозга проекция отдельных частей тела, а именно лица, находятся в непосредственной близости с проекцией пальцев рук в двигательной области коры. В *основной* части психомассажа производится расслабление отдельных мышц тела ре-

бенка в положении лежа в последовательности: спина, воротниковая зона, голова, ноги, грудь, живот с помощью классических приемов массажа и одновременно задаются суггестивные установки относительно генетически первичных звеньев структуры самосознания. В *заключительной* части закрепляются результаты достигнутого расслабления, а также обеспечивается постепенный выход из данного состояния. По окончании процедуры ребенку измеряют пульс и предлагают сделать активные движения. *Оборудование*: массажный стол, зеркало, игрушки.

Метод психомышечной тренировки – это комплекс релаксационной гимнастики, построенный на принципах общеразвивающей гимнастики и элементов аутогенной тренировки. Известно, что вследствие функционирования «обратных связей», существующих в живых системах, физические действия могут напрямую определять качество и уровень психической активности. Тесная взаимосвязь между состоянием центральной нервной системы и тонусом скелетных мышц позволяет сознательно менять его. В работах Э. Джакобсона установлена связь повышенного тонуса скелетных мышц с отрицательным психическим состоянием человека. Фрустрация, обида, накапливающиеся в результате хронического неудовлетворения потребностей, скрываются пластами физического и психического напряжения, которое выражается через мышечное напряжение в различных областях тела (В. Шутц, А. Янов). Это обстоятельство и опыт ряда исследователей (А. Гюнтер, Е.Е. Данилова, Л.В. Карманова, А.Б.Леонова, В.С. Манова-Томова, Т.А. Немчин, М.И. Чистякова, Г. Эберлейн) убеждают нас в эффективности применения расслабляющих упражнений. Кроме того, по данным Р. Бернса у дошкольников моторная активность превалирует над сенсорной. Суммируя вышеизложенное и тот факт, что мышечные ощущения являются фоном, на котором происходит восприятие внешних впечатлений, психомышечная тренировка в общем комплексе развивающей работы выполняет подготовительную функцию для осуществления психологического воздействия на структуру самосознания ребенка другими методами [79,98,108,125,190,195].

Цель работы в аспекте психомышечной тренировки состоит в обучении детей следующим рефлексивным действиям: мышечной релаксации, содействующей тренировке психомоторных функций и обучении регулированию состояний эмоционального напряжения. Содержание комплексов составляют упражнения на расслаб-

ление различных групп мышц, подобранных по принципу Э. Джакобсона, использованному в работе Н.В. Носковой. Суть данного принципа обучения расслаблению мышц по контрасту с их напряжением. При этом внимание детей концентрируют на возникающие телесные ощущения, на запоминание мышечного чувства расслабленности [129].

Комплексы релаксационной гимнастики проводится либо между занятиями, либо после прогулки, когда дети утомлены, перевозбуждены. Заниматься следует на ковре, без обуви, в не стесняющей движения одежде. Длительность гимнастики – 12-15 минут. Комплекс состоит из трех частей. Во *вводной* – организуется внимание детей, создается настрой на тренировку умений расслабляться (2-3 мин). В *основной* части дети выполняют комплекс специальных упражнений, направленных на постепенное расслабление мышц лица, шеи, рук, туловища, ног. Такая последовательность рекомендуется рядом специалистов по аутогенной тренировке (Л.П. Гримак, М.И. Чистякова). В заключении гимнастики дети выполняют упражнения в основном из положения сидя и лежа, связанные с общим расслаблением мышц тела, закреплением чувства расслабленности. Первые два комплекса упражнений – обучение расслаблению мышц в действии по контрасту с напряжением; последний – в неподвижном состоянии по представлению [42,190].

Для определения интенсивности мышечного расслабления, правильности выполнения детьми необходимых инструкций и в целом упражнений, проводятся измерения частоты сердечных сокращений у ребенка за 10 секунд пять раз: до начала гимнастики, после вводной части, основной, заключительной и в восстановительный период, спустя 1-2 минуты после окончания гимнастики.

Попутно с проведением релаксационных мероприятий с детьми проводилась информационная работа, в ходе которой внимание детей фиксировалось на физической и моральной сущности человека, т.е. каждого из них, на нравственных ценностях общества и правах и обязанностях людей по отношению к себе и к миру. С этой целью был разработан тематический цикл познавательных эвристических бесед с детьми и игр (Приложение 4), проведение которых осуществлялось на прогулке, между занятиями, включалось как составная часть в занятия. При этом широко использовался материал, изложенный в работах Л.А. Кондрух, З.К. Шнекендорф, С.А. Козловой, Ю.Я. Яковлева, а также система игр и упражнений, предложенных

Е.Е. Кравцовой, С.А. Нефедовой, О.В. Узоровой, Е.О. Смирновой, В.А. Родионовым, М.А. Ступницкой, О.В. Кардашиной и др.) [89,82,94,127,169,156,193,201].

II этап – Овладение приемами самопознания, самооценивания, саморегуляции.

Задачи:

- формирование у детей приемов самопознания в различных видах деятельности;
- формирование у детей приемов самооценивания в различных видах деятельности;
- развитие у детей рефлексии в ситуациях самопознания и самооценивания;
- обучение детей адекватным способам реализации притязаний на признание;
- обучение детей приемам регуляции своего поведения.

На втором этапе активно использовались игры и приемы, указанные в тематическом плане первого этапа. Дополнительно использовались и другие игры и приемы. Приведем их краткое описание.

Подбирая приемы работы на втором этапе, мы руководствовались тем, что они должны развивать у детей познание себя и окружающих, воспитывать чувство собственного достоинства, терпимости, доброжелательности к людям, формировать у детей умение выразить себя, общаться между собой и заботиться друг о друге.

С этой целью работа начиналась с создания книги о себе «Кто я?» или коллективной книге «Кто мы?». Дети открывали книгу с автопортрета на обложке. В этой книге собираются собственные рисунки, стихи, ответы на вопросы о себе. Воспитатель предлагает фразы: «Больше всего мне нравится в себе..., я хотел бы..., я надеюсь...» и т. д. Дети отвечают на эти вопросы в собеседовании, а затем заносят их в книгу. Вопросы, задаваемые воспитателем, постепенно раскрывают личность ребенка не только для воспитателя, но и для него самого, его характер, понимание окружающего мира. В книгу можно вносить записи о добрых поступках ребенка, его умении быть внимательным к окружающим (товарищам, родителям, учителю). Сюда же вносятся и те важные события, которые произошли с ребятами за время пребывания в детском саду.

Для *познания себя* детьми применялся прием круговой беседы. Дети садятся в круг вместе с воспитателем. Воспитатель предлагает

следующие фразы: «Больше всего мне нравится в себе...»; «Я хотел бы...»; «Моя любимая игра...»; «Я хотел бы узнать о ...»; «Я чувствую себя счастливым, когда...»; «Я огорчаюсь, когда...»; «Когда я вырасту, то сделаю...». Каждую фразу дети дополняли по очереди. Ответы можно занести в книгу «Кто Я?», «Кто мы?».

Мы использовали круговую беседу, способствующую выявлению нравственных качеств в себе и окружающих. Детям задавали следующие вопросы: «Больше всего в друзьях мне нравится ...»; «Помощь другим важна потому, что ...»; «Если бы я мог научить всех в мире одной вещи, то это было бы ...»; «Я отличаюсь от других, потому, что ...»

Формирование у детей адекватных способов *самооценивания*, а предвзвешенно и *самопознания*, происходило в игре и продуктивной деятельности (лепка, аппликация, изобразительная деятельность). Здесь мы опирались на работы Г.К. Тагиевой и Л.И. Уманец [180,183].

Самооценка дошкольников, формирующаяся в совместной деятельности, предполагает развитие у ребенка способности оценивать по достоинству партнеров по деятельности (игровой, продуктивной), умело согласовывать с ними свои действия, не нарушая при этом правил игры или задания, быть доброжелательным, оказывать нужную помощь, считаться с мнением другого, не ущемлять его прав. Чтобы все эти нравственные проявления стали достоянием старших дошкольников необходимо: во-первых, вооружить их системой критериев, по которым оценивается тот или иной участник совместной деятельности, во-вторых научить их пользоваться, т.е. самостоятельно применять их по отношению к себе и к другим. Для этого педагог использовал психологический механизм воздействия группы детей на личность отдельного ребенка.

Рефлексиование ребенком оценки группы является одним из важнейших структурных компонентов отношений, складывающихся между детьми в процессе общения в совместной деятельности. Качество отношений связано с адекватным или неадекватным представлением дошкольников об оценке их сверстниками. Адекватность рефлексированной оценки группы повышает регулятивный эффект отношений, опосредующий процесс общения в совместной деятельности дошкольников, неадекватные ожидания детей создают различного рода трудности в общении.

Благодаря различному содержанию игр и видов продуктивной деятельности, дети получали возможность проявить в них свои индивидуальные способности (физические, интеллектуальные, творческие, уме-

ние точно выполнять указания взрослого, следовать правилу, аккуратность и др.), тем самым заслужить высокую положительную оценку сверстников и воспитателя. В то же время каждый участник игры или занятия имел возможность сравнивать свои конкретные достижения в том или ином виде игровой и продуктивной деятельности с достижениями других детей. И при соответствующем руководстве со стороны воспитателя правильно оценить себя и других участников совместной деятельности. Для усвоения детьми правильной оценки использовались игры с правилами и выполнение детьми заданий по образцу, в которых участник должен достичь личного результата (победы в игре, выполнения рисунка, аппликации или поделки в продуктивной деятельности), а затем оценить свой результат и результаты сверстников. При этом как самооценка, так и взаимооценка касались конкретных игровых и творческих достижений отдельных детей.

Ведущая роль в руководстве оценочной активностью принадлежала воспитателю, который подводил итоги каждой игры и каждого занятия (закрывающая оценка-образец). В функции воспитателя входило также и то, чтобы привлечь внимание детей к их собственным достоинствам. При этом важно учитывать, что в разных играх, на разных занятиях должны быть свои победители, т.е. виды деятельности подбираются так, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить умения, знания, смекалку, выдержку и т.д.

Далее обучение детей взаимооцениванию усложнялось тем, что в тех же играх с правилами и при выполнении творческих работ по образцу перед детьми ставилась цель коллективного выигрыша, выполнения коллективной работы. Самооценка и оценка других здесь уже приобретает не прямой, а опосредованный характер и выступает регулятором взаимоотношений в игровой и рабочей группе детей. При этом объектом само- и взаимооценивания становятся не только конкретные игровые или творческие результаты детей, но и характер их взаимодействия в процессе достижения выигрыша, выполнения коллективной работы. Воспитатель объяснял, что высокую оценку может заслужить только та команда в игре и та группа, выполняющая коллективную работу, которая не только быстрее и лучше справится с заданием, но и будет самой дружной, сплоченной, такой, где все члены команды (группы) могут заменять в случае необходимости друг друга, оказывать помощь и содействие. Другими словами в ходе совместной деятельности через правила детьми усваивается самооценка и оценка сверстников как партнеров по совместной деятельности.

Дальнейшая оптимизация оценочных отношений достигалась благодаря такой организации сюжетно-ролевых игр детей и выполнения творческих заданий, при которой каждый ребенок может утвердиться в успешном выполнении им главной роли – организатора совместной деятельности. Самооценка и оценка других детей как партнеров по совместной деятельности имеет сложный характер, т.к. включает выбор игры или вида деятельности для проведения в группе, предваряющую оценку участников совместной деятельности (распределение ролей, выбор исполнителей отдельных действий при создании коллективной работы), оценку в процессе выполнения ролевых функций, оценку игры или результата совместной работы после окончания.

Успех совместной деятельности зависит от того, насколько ребенок как организатор может увидеть и оценить достоинства других детей в качестве исполнителей игровых ролей и творческих действий. Игра или работа, которая удается, является той наградой-мотивацией, ради которой каждый ребенок в роли организатора стремится установить положительные взаимоотношения с другими детьми и правильно оценить их достижения.

В процессе поочередного выполнения детьми роли организатора создавались оптимальные предпосылки для того, чтобы каждый ребенок мог не только сравнить себя со сверстниками, но и пережить оценочное отношение к себе других детей.

Роль воспитателя заключалась в том, что он подсказывал такие формы взаимоотношений со сверстниками, которые позволяли ребенку-организатору обращаться к их достоинствам и опираться на них в процессе совместной деятельности, стимулировал стремление детей заслужить одобрение группы.

Для овладения *саморегуляцией* в настоящем исследовании использовались приемы, предложенные О.Е. Смирновой и разработанные на их основе нами, в условиях повседневной жизни дошкольников. Они охватывают основные сферы их деятельности (режимные моменты, конструктивную, изобразительную и игровую деятельность). Каждая ситуация содержит два типа действий:

- 1) действия по правилу, ограничивающие спонтанную активность ребёнка;
- 2) активные, самостоятельные действия, предполагающие творческое начало.

Ситуации («Сон», «Игрушки», «Рисунок», «Конструктор») используются по нарастанию сложности. Если первая из них («Сон»)

не содержит никаких специальных отвлекающих воздействий, вызывающих ситуативную активность ребёнка и требует лишь выполнения традиционных для детского сада режимных моментов, то следующие ситуации требуют преодоления непосредственной ситуативной активности (вмешаться в игру партнёра, начать рисовать на бумаге, которая лежит перед тобой и пр.) [169].

Для *позитивизации* самопознания и самооценки детей использовалась опора на положительное мнение коллектива детей группы. В качестве примера приведем одну из игр «Добрый ручеек». Дети стоят на небольшом расстоянии друг от друга в параллельных рядах лицом друг к другу. Один ребенок проходит с одного конца в другой между этими рядами. Каждый из стоящих дружески похлопает, погладит его по плечу или пожмет руку, произнося слова похвалы, симпатии, поощрения. В результате этой игры появляется сияющий, счастливый ребенок. Затем он присоединяется к ребятам, стоящим в ряду, и игра продолжается снова для другого ребенка. Начало дня с такой игры доставляло ребятам немало радости, удовольствия.

И для *формирования у детей адекватных способов реализации притязаний на признание* необходимо развитие сопереживания как активной формы эмоциональной идентификации через механизм подражательной идентификации с эмпатийной моделью поведения психолога по отношению к неуспешному ребенку и умения отслеживать свои мышечные зажимы в связи с негативным эмоциональным состоянием. В соответствии с целями работы психолог использовал фортунные игры, и в процессе игры демонстрировал не только эмпатийную модель поведения (открыто выражал сочувствие проигрывающему, вербализовал свое эмоциональное состояние, предлагал лидеру уступить право первого хода «невезучему» партнеру, поощрял проявление сочувствия у детей), но и использовал такие приемы психологического воздействия на ребенка, как вербализация его чувств, интерпретация соответствующих мышечных напряжений, поз, жестов, выражения лица, т.е. их «отзеркаливание». Данная работа направлена на осознание ребенком неадекватного стереотипа поведения, на закрепление навыков саморегуляции в ситуациях социального взаимодействия.

Фортунные игры проводились с каждым ребенком индивидуально, когда он находился в позиции депривированного лидера. В качестве дополнительной информации использовались данные о его поведении в позиции неуспешного ребенка. Дети играли по парам с ре-

бенком своего пола. Фортунные игры проводились на материале настольных игр «Кости» и «Кто вперед?» и т.д. [129].

III этап – Развитие перспективности собственного Я в самознании.

Задачи:

- формирование у детей Я-потенциального положительного;
- развитие у детей ориентировки на будущее как время реализации Я-потенциального положительного;
- развитие у детей осознания возможностей своего дальнейшего развития и самосовершенствования.

Особое значение регулятивная функция образа Я имеет в ситуациях расхождения между непосредственными стремлениями и социальными требованиями и ценностями. С.Г. Якобсон и Т.И. Фещенко указывают, что если ребенок не обладает важными и одобряемыми качествами личности (смелость, настойчивость, ответственность и т.п.) и понимает это, ни само качество, ни соответствующие ему поступки не могут войти в его Я-реальное, содержащее только присущие и осознаваемые ребенком характеристики. Компонентом, в котором могут быть представлены отсутствующие, но желаемые качества и поступки, является так называемое Я-идеальное (Я-потенциальное положительное). Наряду с Я-потенциальным положительным имеется и Я-потенциальное отрицательное, т.е. тот образ, от которого ребенок отталкивается, который является как бы сосредоточием тех недостатков или пороков, которыми он не должен обладать. Благодаря этим выводам учеными предложены способы воздействия на поведение детей, которые были применены и в настоящем исследовании [203].

Первый способ заключается в том, что взрослый меняет положительное отношение детей, нарушивших норму, к самим себе на отрицательное, которое было обусловлено именно нарушением ими нормы. Это достигается тем, что ребенок в самой доброжелательной форме подводится к необходимости признать свое сходство с неприятным ребенку персонажем книг, фильмов и т.д., который, так же как и ребенок, нарушает данную норму (балуетя, не хочет учиться, дерется, не умеет делать общее дело, не слушает взрослых и т.д.). Признание своего тождества отрицательному персонажу, поскольку тот тоже поступает нехорошо, меняет отношение ребенка к себе на критическое. Стремление вернуть прежнее отношение к себе побуждает ребенка изменить поведение. Одновременно появляется поло-

жительное отношение к собственному соблюдению нормы и включение этой черты в Я-реальное. Этот способ основан на создании у ребенка отрицательной самооценки. Применение этого способа требует от взрослого большой чуткости, понимания ребенка, а также умения достаточно быстро дать ребенку возможность проявить себя в новом положительном качестве.

Вторым способом является активное построение Я-потенциального положительного, в которое включается отсутствующее у ребенка поведение, и создается желание соответствовать этому образу. Этот образ становится для ребенка достаточно привлекательным. Ребенок осуществляет данное поведение, делая его чертой своего Я-реального.

Однако во избежание развития неправильных представлений о себе, необходимо соблюдать следующие требования:

- 1) обеспечение полной ясности для ребенка, что речь идет не о его реальном поведении и качествах, а только о возможных;
- 2) создание именно целостного привлекательного образа ребенка.

Обе эти задачи решались в процессе обыгрывания ребенка как героя волшебной истории или рассказа, который про него написали. В роли героя вымышленной истории и для себя самого ребенок выступал как отличный от того, каким он является в повседневности. Привлекательность же нового образа обеспечивалась за счет отношений с другими персонажами этой истории.

Развитие у детей ориентировки на будущее, как время развития личности и возможности занять более значимую социальную позицию, проводилось в беседах, где на примерах известных людей (М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, Ю.А. Гагарин и др.), а также на примерах родителей и воспитателей (близких, доступных детям) формировалось осознание возможностей своего дальнейшего развития и самосовершенствования.

IV этап – Формирование позитивного стиля общения со сверстниками и взрослыми.

Задачи:

- совершенствование коммуникативного поведения детей;
- обучение детей умениям поиска консенсуса, взаимоприемлемого решения в конфликтных ситуациях;
- реализация приобретенных знаний и навыков в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.

Для совершенствования коммуникативного поведения детей использовалось активное социально-психологическое обучение. Это форма

совершенствования коммуникативного поведения людей, осуществляющаяся в условиях групповой учебно-тренировочной деятельности. Активное социально-психологическое обучение проводится в форме тренинга общения. Данная работа включена в общий комплекс развития самосознания дошкольников на том основании, что самосознание выступает важнейшей детерминантой ответных реакций на других людей (Р. Бернс, В.С. Мухина, К. Роджерс, В.В. Столин) и большинство эффективных изменений в установках личности происходит в группе, а не в индивидуальном контакте, так как люди учатся видеть себя такими, какими их видят другие (К. Левин) [19,118,155,175,97].

Целью нашей работы в аспекте тренинга общения было способствовать развитию навыков позитивного стиля общения через развитие позитивного отношения к своему Я, расширять репертуар эмоций; усилить чувство реальности, общности; закреплять умение рефлексировать по поводу своих телесных и эмоциональных ощущений.

Исследования специалистов (А.С. Спиваковская, М.И.Чистякова, Н.В.Носкова) позволили выделить принципы проведения тренинга общения с детьми дошкольного возраста [129,172,190]:

1. Специфичность обстановки. Занятие проводится в комнате, где достаточно места для передвижения, где есть игрушки, которые поступают в распоряжение детей. Выбор и инициатива принадлежит ребенку. Ограничения его активности минимальны: не покидать пределы комнаты до конца занятия и не выносить из нее игрушки.

2. Специфичность контакта. Ребенок попадает в новую для него ситуацию, где его никто не пугает, не оценивает, не запрещает, ему предоставляется свобода выбора. Он попадает в ситуацию, в которой не действуют старые нормы жизни, он ведет себя как хочет.

3. Симпатия и участие к ребенку. Важно, чтобы он чувствовал себя в полной безопасности, и у него возникла потребность раскрыться. Для этого взрослый оказывает поддержку ребенку и, не навязывая, организует ее со стороны сверстников. Поощряются все спонтанные проявления активности ребенка.

4. Игровой характер тренинга. Принимая во внимание тот факт, что игра является средством коммуникации для дошкольника и что игровой мотив остается ведущим в любой его деятельности, все предлагаемые детям задания игровые по форме. Только в начале и конце занятия используются приемы ритуального типа. Для понимания специфики применения игры для общей коррекции следует иметь в виду, что каждая игра несет в себе сразу несколько функций.

Это означает, что при ее применении можно решать самые различные задачи. Причем для одного и того же ребенка она способна выступить и средством повышения самооценки и оказать тонизирующий эффект, а для другого – быть школой коллективных отношений.

Занятия тренинга общения тематические, исключая первое и последнее, которые имеют свои специфические цели. Темы и последовательность занятий определяются онтогенетической концепцией структуры самосознания В.С. Мухиной. Содержание их определяется темой и целями занятия. В работе использовались технические приемы и упражнения, разработанные и описанные С.Д. Данилюк, Л.А. Девис, А.Б. Добровичем, А.С. Спиваковской, М. И. Чистяковой, Ю.Н. Емельяновым, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской и другими. Все занятия имеют единую структуру. В *первой* части тренинга проводится психогимнастика с целью сокращения эмоциональной дистанции между детьми, снятия общего и мышечного напряжения, «разогрева» группы на работу, для расширения репертуара невербальных средств общения. Во *второй* части занятия выделяются два самостоятельных этапа работы. *Первый* – проведение с детьми идентификационных игр по теме занятия. Опираясь на исследования Н.И. Алексеевой, В.С. Мухиной, Т.И. Комиссаренко, Н.В. Носковой можно утверждать, что идентификация наряду с обособлением выступает важнейшим механизмом формирования самосознания и фактором, регулирующим взаимоотношения детей в группе [21,46,48,54,63,85,129,190].

Заканчивается этот этап работы проведением подвижной игры средней или высокой степени подвижности, взятой из народного фольклора. *Второй этап* – поведенческий тренинг с целью преодоления у детей стереотипности поведения, инертности, расширения арсенала способов поведения, развитие рефлексии и фрустрационной толерантности. На основе анализа работ Т.А.Лехтсаара, Е.В. Субботского, Н.В. Носковой по формированию нового типа поведения выделяется четыре момента в этом процессе: 1 – получение знаний через разыгрывание по ролям (или другими средствами) фрустрационных ситуаций; 2 – обсуждение и анализ ответных действий других; 3 – планирование своего поведения; 4 – осуществление своего замысла, реальное поведение через взятие на себя соответствующей роли. Итак, общие по форме проведения и структуре занятия тренинга общения имеют различное содержание, обусловленное его темой. Первое и шестое занятия подчинены идее сплочения группы,

знакомства и прощания. Второе – четвертое направлено на формирование позитивного отношения к собственной сущности, к своему Я; третье и пятое – связано с формированием общей позитивной самооценки и оценки других людей, удовлетворению притязаний ребенка на социальное признание. Все звенья самосознания «прорабатываются» в рамках временной перспективы. Например, «Я физическое настоящее – Я физическое прошлое – Я физическое будущее», «Имя в прошлом, настоящем и будущем» и т.д. [102,129,176].

Состав групп разнополюс, так как члены таких групп более конформны, чем члены однополюс групп (Ю.Н.Емельянов). Время проведения одного занятия определяется стандартными нормами групповой психотерапии: 10 минут на каждого участника, плюс 10 минут на ведущего. Получаемое суммарное время – 70 минут – соответствует возрастным психофизическим возможностям дошкольников [63].

В процессе организации общения в рамках развития произвольно-го поведения воспитатель должен быть готов к тому, что могут возникнуть различные конфликты среди детей. Воспитатель всегда их обсуждал, при этом подчеркивая мысль о том, что любая проблема разрешима. В этих целях воспитатель содействовал созданию целесообразной педагогической ситуации или вместе с детьми продумывал возникшую проблему, для того чтобы найти пути ее решения.

В подобных ситуациях мы использовали алгоритм возможных действий воспитателя для решения таких ситуаций, описанный в пособии З.К. Шнекендорф [193].

1. Определите проблему и признайте ее существование. Ничего не делайте сами, а попросите детей, которых это касается, обсудить свое поведение.

2. Опишите то, что случилось. Спросите участвовавших в этом детей и кого-либо из очевидцев о событиях, которые произошли. Дайте возможность всем высказаться по очереди, не прерывая их. Там, где это уместно, можно подбодрить ребенка, погладив или обняв его, — это также может смягчить чувство гнева или вины. Однако важно все время оставаться беспристрастным.

3. Продумайте ряд решений. Спросите непосредственных участников, как может быть решена эта проблема. Если дети не могут этого сделать, учитель может предложить несколько решений.

4. Обоснуйте эти решения. Укажите, что может существовать более, чем одно справедливое решение. Поощряйте детей к обсуждению, обдумыванию возможных последствий этих решений и напомните об аналогичном прошлом опыте.

5. Выработайте план действий. Ищите общего согласия по одному из предложенных решений.

6. Выполняйте это решение.

Такая деятельность помогает детям выработать навыки для поиска консенсуса, взаимоприемлемого решения в конфликтных ситуациях.

2.3. Динамика показателей развития самосознания детей старшего дошкольного возраста в процессе предшкольной подготовки

Экспериментальная работа проводилась с воспитанниками подготовительных групп, психологически неготовыми к обучению в школе (экспериментальная группа – 90 человек).

На первом этапе коррекционно-развивающей работы с детьми экспериментальной группы проводились комплексы психомышечной тренировки и психомассажа ежедневно, а также групповые занятия в соответствии с тематическим планом 2 раза в неделю. На последующих этапах различные формы работы были включены в занятия основного цикла, режимные моменты, использовались для организации свободной деятельности детей. На последнем этапе проводилось активное социально-психологическое обучение в форме тренинга общения 2 раза в неделю.

Коррекционно-развивающая работа проводилась в течение учебного года. В конце учебного года был проведен контрольный срез, позволяющий проверить выдвинутую гипотезу, а именно определение характера и степени влияния предложенных условий на уровень развития самосознания при подготовке детей к обучению в школе. Методика исследования не претерпела существенных изменений.

Средние значения количества ответов, демонстрирующих уровень развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста, представлены в таблице № 9. Для сравнения количественных показателей, свидетельствующих о динамике развития самосознания у детей экспериментальной группы, мы приводим также результаты диагностического среза.

Таблица 9. Средние значения, демонстрирующие уровень развития самосознания у детей экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Группа	Количество ответов								Баллов
	ДСС		Неоконченные рассказы		Неоконченные ситуации, беседа		Тест временной перспективы		
	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень	Какой Я?
До формирующего эксперимента	6,1	19,9	0,5	5,5	5,4	10,6	2,9	4,1	
После формирующего эксперимента	17,3	8,7	4,8	1,2	11,4	4,6	5,2	1,8	7,8
t-критерий Стьюдента	16,2	18,9	22,6	9,3	6,1	10,7	4,3	4,3	5,2

Из таблицы № 9 видно, что увеличение средних значений количества желательных ответов и реакций по экспериментальным заданиям произошло в среднем в 2,2 раза. В некоторых заданиях (№ 1 и № 2) это увеличение произошло в 2,8 и 3,6 раз соответственно.

Анализ полученных результатов демонстрирует, что у детей, психологически неготовых к обучению в школе, произошли значительные изменения в развитии самосознания. К концу формирующего эксперимента количественные показатели уровня развития самосознания приблизились к сходным показателям детей контрольной группы. Следует отметить то, что в контрольной группе также наблюдается положительная динамика развития самосознания, но незначительная. Этот факт свидетельствует о том, что у детей, готовых к обучению в школе уровень развития самосознания, т.е. психологической зрелости личности с начала эксперимента соответствовал

возрастной норме. Рассмотрим эмпирические данные контрольного диагностического среза.

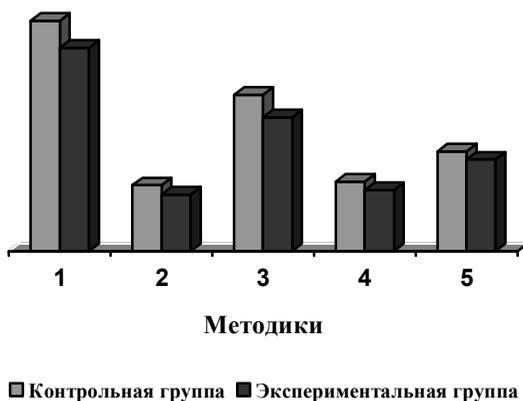


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня развития самосознания у детей 6-7 лет после формирующего эксперимента (достаточный уровень)

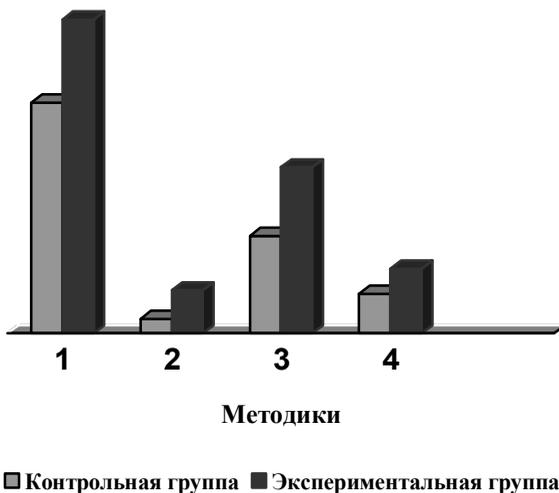


Рис. 5. Сравнительный анализ уровня развития самосознания у детей 6-7 лет после формирующего эксперимента (недостаточный уровень)

Уровень сформированности самосознания у детей 6-7 лет отражен в таблице № 10.

Таблица 10. Уровень развития самосознания у детей экспериментальной группы после формирующего эксперимента (в условных баллах)

ДДС	Неоконченные рассказы	Неоконченные ситуации, беседа	Тест временной перспективы	Какой Я?	СБ	Уровень развития самосознания
2	2	2	2	2	10	Достаточный уровень

Динамика развития самооценки. В экспериментальной группе положительная динамика достаточно наглядна. Так, если на начальном этапе эксперимента дети показали завышенный и низкий уровень самооценки, то на заключительном этапе эксперимента в этой группе детей не осталось ни того, ни другого. Дети с ранее завышенной самооценкой показали высокий уровень, т.к. стали более критичны и внимательны к себе, в то же время, основные положительные характеристики собственного Я не только не изменились, но и упрочились (дети сумели аргументировать свой положительный выбор). Дети, показавшие низкий уровень самооценки, частично достигли высокого (58,9 %), частично среднего уровня (41,1 %). Они стали более спокойны, уверены в своих положительных качествах. Теперь они не отказывались от положительных характеристик своей личности и аргументировали свои сомнения по поводу тех или иных качеств. Самооценка детей стала более независимой и устойчивой. Теперь, прежде чем согласиться с негативными отзывами в свой адрес, дети интересовались, чем вызвано такое отношение и пытались прийти к взаимоприемлемому решению, т.е. проявляли рефлексивные реакции (например, «Почему ты так говоришь? Может я тебя обидел?»),

«Вы сердитесь потому, что не хотите играть? Я приду позже» и т.д.). Причем, такое отношение они распространили не только на взрослых, но и на сверстников, о чем свидетельствует снизившееся количество агрессивного (на 7,1 %), игнорирующего (на 9,6 %) и пассивного (9,2 %) типов поведения по методике ДСС.

Динамика реализации притязаний на социальное признание. Уровень притязаний на социальное признание детей экспериментальной группы также претерпел определенные изменения. С динамикой самооценки он стал более адекватным, обоснованным. Снизилось количество детей с выраженными реакциями депривации притязаний на социальное признание. Дети научились находить конструктивные выходы из ситуаций фрустрации, овладели рациональными способами реализации притязаний на признание. Качество их общения со взрослыми, и особенно со сверстниками, резко возросло. У них стали менее выражены реакции грубости, капризности, конфликтности. Они начали стремиться стать полезными, получать заслуженное одобрение. Дети стали спокойно и мотивировано принимать положительную оценку со стороны окружающих и распространять положительную оценку на других. Их эмоциональное состояние стало более стабильным и устойчивым.

Динамика развития временной перспективы у детей экспериментальной группы была достаточно наглядна. У них в значительной степени изменилось соотношение желательных и нежелательных ответов в пользу желательных. Особенно продвинулись вперед такие показатели как познание (на 8,3 %), социальная мотивация (на 6,4 %), активность, связанная с развитием личности (на 7,2 %). Особенно ярким является тот факт, что ни один ребенок после проведения эксперимента не обратился в прошлое как наилучшее время. Практически перестала беспокоить детей ситуация исследования, т.к. они обрели уверенность в себе, своих силах и не акцентировали внимания на своих случайных неудачах. Не стало бессмысленных не классифицируемых высказываний, что говорит о том, что дети стали более внимательны к себе, стали лучше разбираться в своих потребностях и желаниях. Таким образом, ориентация на будущее у детей оказалась сформированной.

Динамика осознания прав и обязанностей. Дети экспериментальной группы стали более осознано относиться к своим правам и обязанностям. У них сложилось четкое понимание сущности этих социальных феноменов и их неразрывности. Дети освоили нормы и правила

общения и поведения и стали более активно им следовать, т.к. научились регулировать свое поведение, прилагать к этому волевые усилия. Устранение состояния депривации притязаний на социальное признание, а, следовательно, и поведенческих особенностей, вызванных им, также способствовало адекватности функционирования детей в своем социальном пространстве. Реализацию своих прав дети освоили, и она соответствовала моральным ценностным ориентациям, которые были сформированы у детей в процессе эксперимента.

Для окончательного анализа эффективности проведенного формирующего эксперимента мы воспользовались методом статистической обработки данных для зависимых выборок, называемым t-критерием Стьюдента. Это параметрический метод, используемый для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга. Его формула выглядит следующим образом:

$$t = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

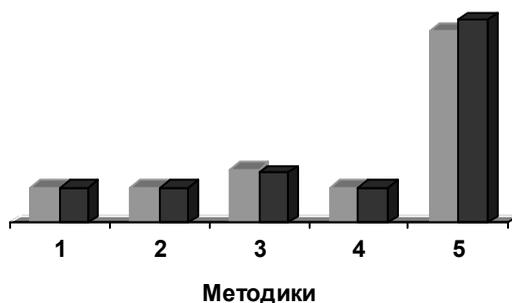
Результаты проведенного статистического анализа представлены в таблице № 9. Из таблицы видно, что в экспериментальной группе $p < 0,05$, т.е. разница между сравниваемыми значениями достоверна. Следовательно, можно сделать вывод о том, что предложенная нами программа развития самосознания при подготовке к обучению в школе детей 6-7 лет эффективна.

После завершения изучения самосознания у детей экспериментальной группы был проведен контрольный срез уровня психологической готовности к обучению в школе по тем же методикам, что и констатирующий срез. Анализ результатов контрольного исследования показал, что уровень психологической готовности к обучению в школе так же имеет положительную динамику. Результаты изменения уровня психологической готовности к обучению в школе отражены в таблице № 11.

Из таблицы 11 видно, что увеличение среднего значения качества выполнения заданий на определение уровня психологической готовности произошло в 2,2 раза, а по некоторым заданиям (№ 5) в 3 раза и вплотную приблизилось к показателям детей контрольной группы. Следовательно, после проведения экспериментального исследования дети экспериментальной группы оказались психологически готовы к обучению в школе.

Таблица 11. Средние значения качества выполнения заданий на определение уровня психологической готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет (в баллах)

	Методика «Да и нет не говорите»	Методика «Кто больше?»	Методика «Лабиринт»	Методика «Гришки»	Методика «Графический диктант»
Контрольная группа	2	2	3	2	10,7
Экспериментальная группа (до формирующего эксперимента)	0,91	0,75	1,4	0,86	3,66
Экспериментальная группа (после формирующего эксперимента)	2	2	2,8	2	11,3
t-критерий Стьюдента	4,9	3,6	3,8	5,1	12,4



■ Контрольная группа ■ Экспериментальная группа

Рис. 6. Сравнительный анализ уровня психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе после формирующего эксперимента

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что проведенный качественный и количественный анализ экспериментальных данных,

полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента, доказал результативность и целесообразность предложенной развивающей технологии, направленной на развитие самосознания детей 6-7 лет при подготовке к обучению в школе.

Проблема психологической готовности к обучению в школе на современном этапе развития образования продолжает оставаться остро актуальной в связи с тем, что количество детей, неготовых к систематическому обучению, составляет около половины всех будущих школьников (44 %). Дети 6-7 лет с нормальным интеллектуальным и физическим развитием не готовы к обучению в школе по параметрам мотивационно-личностной и социально-психологической готовности, что не менее значимо для адаптации в условиях школьного обучения. У них не развита произвольность поведения, не сформированы навыки произвольного общения со взрослыми и сверстниками, не развита рефлексия и т.д. Эти качества препятствуют успешному началу обучения в школе, приводят к неуспеваемости и девиациям поведенческой сферы.

Изучение самосознания у дошкольников 6-7 лет показало, что 100 % детей, психологически неготовых к обучению в школе, имеют недостаточный уровень развития самосознания. Наиболее ярко это проявляется в недостаточности таких его компонентов как самооценка, притязание на социальное признание, психологическое время личности (ориентация на будущее), осознание прав и обязанностей, которые являются онтогенетически обусловленными в этом возрасте и свидетельствуют о психологическом возрасте личности. Корреляционный анализ подтвердил взаимосвязь и взаимообусловленность этих психологических феноменов (0,95). Поэтому определяющая роль самосознания при формировании психологической готовности к обучению в школе не вызывает сомнений. Следовательно, при подготовке к обучению в школе с детьми 6-7 лет необходимо проводить целенаправленную работу по развитию самосознания во всем его многообразии представлений, оценок, способов регуляции поведения.

Результаты проведенного исследования показывают, что развитие самосознания в возрасте 6-7 лет является эффективным и вызывает положительную динамику психологической готовности к обучению в школе. Эффективность работы по развитию самосознания у детей 6-7 лет обеспечивается соблюдением выделенных на основе теоретического анализа психолого-педагогических условий:

- развитие у детей интереса к самим себе и миру;

- овладение детьми приемами самопознания, самооценивания, саморегуляции; развитие у детей перспективности собственного Я в самосознании;

- формирование у детей позитивного стиля общения со сверстниками и взрослыми.

Следовательно, предложенная в настоящем исследовании развивающая технология, направленная на развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста в процессе предшкольной подготовки, является целесообразной и результативной и способствует решению проблемы формирования у детей психологической готовности к обучению в школе и предупреждения школьной дезадаптации.

Заключение

Перед современной системой образования стоит серьезная проблема подготовки детей к обучению в школе в связи с тем, что число дезадаптированных школьников неуклонно растет. Низкий уровень успеваемости и поведения у них отмечается, начиная с первых классов. Это обусловлено тем, что достаточно большое количество детей в силу различных причин оказываются не готовыми к началу систематического обучения. В этой связи особое значение приобретает вопрос психологической готовности к обучению школе и ее формирования в процессе предшкольной подготовки.

Проблема психологической готовности к обучению в школе изучается достаточно давно как отечественной, так и в зарубежной психологии. На теоретическом уровне учеными прорабатываются вопросы сущности, структуры, условий формирования этого психологического феномена. Однако в практической области большинство работ посвящено формированию у детей школьнозначимых навыков, таких, как чтение, счет, письмо, объем представлений об окружающем мире. Тогда как недостаточно только накопить необходимый запас знаний, усвоить специальные умения и навыки. Чтобы успешно учиться, нужно обладать особыми личностными качествами: терпением, силой воли, критическим отношением к собственным успехам и неудачам, умением контролировать свои действия. Такой взгляд на проблему психологической готовности к обучению в школе объясняет, почему дети, имеющие уровень физического и интеллектуального развития, соответствующий возрасту оказываются неготовыми к нему.

В связи с указанными фактами особого внимания заслуживает специальное изучение личности ребенка, его самосознания, которое отражается в актах самооценивания и саморегулирования представления личности о себе, о своем месте в сложной системе общественных отношений.

Изучение самосознания также имеет большую историю, однако, вопрос взаимосвязи этих двух психологических феноменов не являлся предметом самостоятельных исследований.

В настоящем исследовании теоретически обосновано и практически доказано, что психологическая готовность к обучению в школе является результатом развития самосознания, отражающим противоречие между Я-реальным «дошкольника» и Я-идеальным «школьника» как стремление к взрослости.

На основе теоретического анализа мы пришли к выводу, что самосознание имеет точки соприкосновения практически со всеми компонентам психологической готовности к обучению в школе, но наиболее тесно они связаны в аспектах мотивационно-личностной и социально-психологической готовности. Эти компоненты психологической готовности к обучению в школе считаются сформированными благодаря психологическим новообразованиям кризиса 7 лет, которые являются также и новообразованиями самосознания. В процессуальном плане это механизмы самопознания, самооценивания, саморегуляции и рефлексии, а в содержательном – притязания на социальное признание, психологическое время личности (ориентировка на будущее) и осознание прав и обязанностей. Следовательно, психологическая готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе является отражением нового уровня развития самосознания.

Изучение различных подходов отечественных и зарубежных психологов к проблеме генезиса и структуры самосознания убедило нас в правомерности выводов о существовании тесной взаимосвязи между самосознанием и психологической готовностью к обучению в школе. Поскольку самосознание – это центральное звено в структуре личности, включающее процессуальные, структурные и содержательные характеристики, развитие которого происходит поэтапно, в тесной связи с протеканием возрастных кризисов, том числе кризиса 7 лет, и определяет уровень развития личности и ее психологический возраст. Движущей силой развития самосознания является конфликтный личностный смысл.

В период кризиса 7 лет происходит разделение самосознания на самостоятельные сферы (процессуальные, содержательные, структурные), что способствует формированию более целостного образа Я. Именно в этот период наиболее остро проявляется противоречие между реальным и идеальным образами Я, обусловленное столкновением конфликтных личностных смыслов и отражающее стремление к взрослости. Успешное преодоление этого противоречия, т.е. приближение к желаемому образу Я возможно только при переходе к новой деятельности в новых условиях, поэтому ребенок оказывается психологически готов к переменам и желает их, в данном случае к выходу в школу.

Каждый возрастной этап характеризуется своими особенностями самосознания, т.е. теми новообразованиями, которые возникают в данный период. Эти особенности, на наш взгляд, можно рассматривать в каче-

стве критериев развития самосознания в определенном возрасте. В старшем дошкольном возрасте критериями развития самосознания являются качественные изменения самооценки, притязания на социальное признание, психологического времени личности, осознания прав и обязанностей. По наличию и сформированности указанных критериев мы выделили два уровня развития самосознания у детей: достаточный и недостаточный для данного возраста и, соответственно, для психологической готовности к обучению в школе. Более тонкая дифференциация уровней развития самосознания именно в дошкольном возрасте нам кажется затруднительной в силу недостаточно осознанного представления и оценки себя детьми в данном возрасте.

Результаты экспериментального исследования подтвердили наши предыдущие выводы и позволили сделать новые.

Для проведения исследования нами были сформированы два комплекса методик: для определения уровня психологической готовности к обучению в школе и для определения уровня развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста. Понимая психологическую готовность к обучению в школе как определенный уровень психологической зрелости, мы выбрали методики, направленные на изучение развития произвольности, общения ребенка с взрослыми и сверстниками, способности к сознательному принятию и удержанию задач, умения учитывать позицию партнера, выполнять задания взрослого. Проведение пилотажного исследования с применением данного комплекса методик показало, что практически половина детей старшего дошкольного возраста (44 %) оказались неготовыми к обучению в школе.

При выборе методик для изучения самосознания у детей данного возраста соблюдалось требование, согласно которому методы исследования должны быть конфликтными по сути и игровыми по форме. В этом плане проективные методы отличаются многими преимуществами, особенно в детской практике и нами применялись именно они, а также метод беседы. Использование метода контент-анализа и методов математической статистики позволило более объективно подойти к качественно-количественной обработке результатов.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили предположения о том, что между самосознанием и психологической готовностью к обучению в школе имеется тесная связь, и связь эта заключается в уровне развития самооценки, притязания на социальное признание, психологического времени личности (ориентация на бу-

душее) и осознания прав и обязанностей. Во-первых, у всех детей, психологически неготовых к обучению в школе оказался недостаточный уровень развития самосознания, а во-вторых, коэффициент корреляции этих психологических феноменов по формуле Браве-Пирсона был максимально приближен к абсолютному (0,95).

На основании анализа результатов исследования нами были выделены особенности самосознания у детей, психологически неготовых к обучению в школе, которые заключались в качественном отличии самооценки, притязаний на социальное признание, психологического времени личности, социального пространства личности и поведения от возрастной нормы.

Для выявления психолого-педагогических условий развития самосознания при подготовке к обучению в школе была разработана и внедрена формирующая программа и методические рекомендации к ней. При разработке формирующей программы мы учитывали теоретические данные отечественных исследователей о специфике становления самосознания в раннем онтогенезе (И.И. Чеснокова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.В. Столин) и выявленные в констатирующем эксперименте наиболее характерные особенности самосознания у детей старшего дошкольного возраста, неготовых к обучению в школе, а также потенциальные способности детей данного возраста в осознании собственного Я во всем его многообразии представлений, оценок, способов регуляции поведения.

Проведение контрольного исследования доказало, что предположение о том, что условия развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста – это развитие у детей интереса к самим себе и миру; овладение детьми приемами самопознания, самооценивания, саморегуляции; развитие у детей перспективности собственного Я в самосознании; формирование у детей позитивного стиля общения со сверстниками и взрослыми – является верным. Поскольку после проведения разработанной нами программы у детей, психологически неготовых к обучению в школе, была выявлена значительная положительная динамика в развитии самосознания и, как следствие, они оказались психологически готовыми к обучению в школе. Эффективность проведенной работы была проверена математико-статистическим методом и оказалась достаточно высокой.

Таким образом, задачи исследования были решены, гипотеза исследования доказана. Однако проведенное исследование высвечивает важность изучения целого спектра смежных вопросов, определяет

перспективы углубления ряда теоретических позиций в области психологии и педагогики самосознания, обозначает ряд проблем, требующих специального рассмотрения в русле современной подготовки детей к обучению в школе.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. -2002. - № 1. –С. 3-16.
2. Абрелева М.М. Взаимосвязь самооценки детей и оценок родителей в дошкольном возрасте. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1988. – 159 с.
3. Абульханова К.А. Время личности – время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб., 2001. – 304 с.
4. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни. // Психологический журнал. -1996. -№ 4. –С. 5-13.
5. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., Елагина М.Г. Развитие образа себя в ходе общения детей с взрослыми и сверстниками в раннем возрасте // Психология воздействия: Проблемы теории и практики / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: АПН СССР, 1989. –С. 55-68.
6. Алексеев В.А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста. – Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985. – 18 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. /Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1986. – 339 с.
8. Анкудинова Н.Е. О развитии самосознания у детей. // Дошкольное воспитание. -1957. -№ 2. –С. 12-16.
9. Антропова М.В. Гигиена детей и подростков. – М.: Медицина, 1977. – 335 с.
10. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита //Психологический журнал. -1994. -№ 1. –С 6-18.
11. Архипова Е.А. Влияние воспитателя и сверстников на самооценку детей старшего дошкольного возраста (в изобразительной деятельности). – Автореф. дисс. канд. психол. наук. 1983. – 16 с.
12. Астапов В.М. Психология детей с нарушениями развития /Сост. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – М., 2001. – 417 с.
13. Бабаева Т.И. Повышение эффективности подготовки детей к школе в детском саду // Совершенствование подготовки детей к школе в детском саду. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. –С. 40-49.

14. Бардин К.В. Подготовка ребенка к школе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
15. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
16. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики. // Дисс... докт. псих. наук. – М., 1996. – 398 с.
17. Белякова Н.В. Школьная дезадаптация у первоклассников. // Дисс... канд. психол. наук. – Томск, 1999. – 139 с.
18. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы (Пер. с англ.). – М.: Фаир-пресс, 2000. – 480 с.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 420 с.
20. Бершедова Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное образование критических периодов. // Дисс... докт. психол. наук. – М., 1999. – 395 с.
21. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению // Общение и деятельность. – Прага, 1984. – 248 с.
22. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
23. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
24. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе. // Вопросы психологии. -1976. -№ 6. -С. 10-22.
25. Бондаренко Е.А. О психическом развитии ребенка (Дошкольный возраст). – М., «Нар. асвета», 1974. -86 с.
26. Бортникова Л.Г. Динамика развития рефлексивности и обоснованности самосознания в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника. // Дисс... канд. психол. наук. – Сургут, 2000. -139 с.
27. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.И. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
28. Валитова И.Е. Психологические особенности осознания себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1990. – 168 с.
29. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. – Минск, 1997. –160 с.

30. Валлон А. Психологическое развитие ребенка: Пер. с француз. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
31. Венгер Л.А. и др. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 189 с.
32. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашние игры. – М.: Знание, 1994. – 238 с.
33. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. статей / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М., 1995. – 144 с.
34. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1997. – 220 с.
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 533 с.
36. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А. В. Запорожца. — М.: Педагогика, 1983. – 293 с.
37. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
38. Головкин О.А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными проявлениями. // Дисс... канд. психол. наук. – Киев, 1986. – 167 с.
39. Горбачева В.А. Формирование поведения у детей в детском саду. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. – 116 с.
40. Готовность детей к школе (диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов). Руководство по оценке математических и лингвистических знаний школьников. /Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Политова, Е.Ю. Сушкова. – М., 1992. – 84 с.
41. Готовность к школе: руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Наука, 1995. – 119 с.
42. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. -2-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – с. 1989. – 318 с.
43. Громбах С.М. Гигиена учебных занятий в школе. – М.: Медгиз, 1959. – 123 с.
44. Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога. – М.: Знания, 1991. – 76 с.
45. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. -1992. -№ 1. –С. 22-23.

46. Данилюк С.Б. Особенности половой идентификации в структуре самосознания личности дошкольника в условиях детского дома. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1993. – 162 с.
47. Даутова О.Б. Становление самосознания учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности. // Дисс... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 148 с.
48. Девис Л.А. Психокоррекция самосознания как условие становления позитивных взаимоотношений детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детском саду. // Дисс... канд. псих. наук. – М., 1993. – 159 с.
49. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарим, 2000. – 255 с.
50. Джемс У. Психология в беседах с учителем. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.
51. Диков М.Н. К проблеме психологической готовности детей к школе. // Психологическая наука и образование. -1997. -№ 4. –С. 8-17.
52. Диков М.Н. Рефлексия внешних действий как интегральный показатель психологической готовности детей к обучению в школе. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1994. – 165 с.
53. Димитров И.Т. Содержание и функция образа самого себя у дошкольников. – Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1979. -19 с.
54. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
55. Домашенко И.А. О развитии самоконтроля у детей // Дошкольное воспитание. – 1976. -№ 8. – С. 39-42.
56. Домашенко И.А. Психологическая готовность ребенка к обучению к школе. – М.: МГЗПИ, 1983. -90 с.
57. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1994. – 148 с.
58. Дорофеева Г.А. Психозэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь. – Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Р-н-Д, 2001. – 18 с.
59. Дрозденко Е.С. Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью. // Дисс... канд. психол. наук. – Киев, 1985. – 164 с.
60. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 230 с.

61. Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг. – М.: Высшая школа, 1980. – 286 с.
62. Дубровский Д.И. Проблема идеального. – М., 1983. – 142 с.
63. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
64. Ермолова Т.В., Комогорцева И.С. Временной аспект образа себя у старших дошкольников. // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 47-58.
65. Ерофеев А.К. Развитие методов исследования уровня притязаний у детей. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1983. – 151 с.
66. Занков Л.В. Избранные психологические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 426 с.
67. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т 1. – 316 с. – Т 2. – 291 с.
68. Захарова А.В. Генезис самооценки. // Дисс... докт. психол. наук. – М., 1989. – 412 с.
69. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-37.
70. Зинченко В.П. Психометрика утомления / В.П. Зинченко, А.Б. Леонова, Ю.К. Стрелков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 109 с.
71. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми. – М.: Медицина, 1989. – 125 с.
72. Змановский Ю.Ф. Шесть лет. Детский сад. Школа. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
73. Золотнякова А.С. Личность в структуре педагогического общения. – Р-н-Д.: РГПИ, 1979. – 80 с.
74. Зубалий Н.П. Формирование положительного отношения к учению детей 6-летнего возраста. // Дисс... канд. психол. наук. – Киев, 1986. – 160 с.
75. Идмедадзе И.В. Изучение мотивационно-волевой готовности детей-шестилеток к школьному обучению. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1978. – 180 с.
76. Истомина З.М. Изучение познавательной и учебной деятельности дошкольников: Сб. науч. тр. / Моск. гос. заоч. пед. инт. / Отв. ред. З.М. Истомина, В.М. Захарова. – М., 1981, – 82 с.
77. Как построить свое Я / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 132 с.

78. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М.: Медицина, 1985. – 304 с.
79. Карманова Л.В. Занятия по физкультуре в старшей группе детского сада. – Минск: Нар. Асвета, 1980. – 127 с.
80. Катрич Г.И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1994. – 161 с.
81. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности /Отв. ред. А.А. Бодалев; АПН СССР. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
82. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
83. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: (общие возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – М.: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
84. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Минск, 1999. – 316 с.
85. Комиссаренко Т.И. Зависимость социального поведения детей в группе сверстников от воздействия взрослого. //Дисс... канд. психол. наук. – М., 1979. – 177 с.
86. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1983. – 335 с.
87. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978. – 367 с.
88. Кондратенко Т.Д. и др. Обучение старших дошкольников / Кондратенко Т.Д., В.К. Котырло, С.А. Ладывир. – Киев: Рада школа, 1986. – 150 с.
89. Кондрух Л.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к школьному обучению. // Дисс... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 144 с.
90. Копытина М.Г. Формирование психологической готовности к школьному обучению на занятиях в детском саду. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1993. -158 с.
91. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики. – Р-н-Д., 1997. -80 с.
92. Кошонова М.Р. Представление о себе у дошкольников из многодетной семьи. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1987. – 171 с.
93. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок в школе. Психологическая готовность к школе. – М., 1987. – 80 с.
94. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: «Педагогика», 1991. – 152 с.

95. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок: Пер. с англ. – М.: Идея-пресс; Дом интеллект. Книги, 2000. – 309 с.
96. Кучерова Е.В. Проблема развития самосознания в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста / Под ред. Л.А. Парамонова, Г.Г. Кравцова. – М., 1987. -242 с.
97. Левин К. Разрешение социальных конфликтов: [Пер. с англ.] – СПб.: Речь, 2000. – 407 с.
98. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 199 с.
99. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения В 2-х т. – М., 1983. – 385-314 с.
100. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. -4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 584 с.
101. Леонтьев А.Н. Формирование личности // Психология личности. – М., 1982. – 287 с.
102. Летхтсаар Т.А. Развитие навыков устной речи посредством активного обучения. -Автореф. дисс. канд. психол. наук. психол. наук. – Тарту, 1990. – 17 с.
103. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
104. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / Отв. ред. А.И. Силвестру; НИИ педагогики. – Кишинев, 1987. – 135 с.
105. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самосознания дошкольников – Кишинев, 1983. – 110 с.
106. Лунина В.В. Образ Я как детерминанта профессионального роста личности студентов. // Дисс... канд. психол. наук. –Старополь, 2000. – 141 с.
107. Люрья Н.Г. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1997. – 145 с.
108. Манова-Томова В.С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В.С. Манова-Томова, Г.Д. Пирьов, Р.Д. Пенушлиева. – София: Медицина и физкультура, 1981. – 190 с.
109. Мануйленко З.В. Методы и приемы обучения в детском саду. – М.: Учпедгиз, 1960. – 56 с.
110. Маралов В.Г. Развитие самосознания и подготовка детей к школе. Текст лекций. – Вологда, 1986. – 52 с.

111. Маркова А.К. и др. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.
112. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред. Г.А. Балла и др. – М.: Смысл, 1999. – 423 с.
113. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
114. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избр. психол. тр. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
115. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избр. псих. труды / Под ред. Е.А. Климова. – М.; – Воронеж, 1996. – 448 с.
116. Мерлин В.С. Структура личности, характер, самосознание. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 107 с.
117. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
118. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М.: МПГИ, 1985. – 103 с.
119. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1975. – 115 с.
120. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
121. Мухина В.С., Хвостов К.А. Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания. – Архангельск, 1996. – 185 с.
122. Найем Мохаммад Особенности саморегуляции деятельности у детей дошкольного возраста. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1994. – 163 с.
123. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Психология. -1998. -№ 1. –С. 23-30.
124. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. -4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. –Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
125. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. – Л.: ЛГУ, 1983. – 168 с.
126. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

127. Нефедова Е.А., Узорова О.В. Готовимся к школе (практическое пособие для подготовки детей). – Киев: ГИППВ, 1998. – 400 с.
128. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
129. Носкова Н.В. Диагностика и коррекция структурных звеньев самосознания в дошкольном возрасте (на материале изучения детей из детского дома и из семьи). // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1994. – 176 с.
130. Нухова М.В. Особенности самосознания личности детей 6-10 лет из полных и неполных семей. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1996. – 147 с.
131. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352 с.
132. Овчинникова Т.Н. Особенности осознания себя детьми 6-летнего возраста // Вопросы психологии. -1986. -№ 4. – С. 43-49.
133. Оллопорт Г.У. Личность в психологии: сборник: пер с англ. – М.; -СПб: КСП, Ювента, 1998. – 345 с.
134. Ольшанский Д.В. Об особенностях когнитивной самооценки при локальных повреждениях мозга. // Психологический журнал. – 1981. № 6. –С. 101-106.
135. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Психологический журнал. – 1995. -№ 2. –С. 5-18.
136. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / [Е.З. Басина, Л.В. Берцфаи, Е.А. Бугрименко и др.] / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1998. – 135 с.
137. Особенности психического развития детей шестилетнего возраста / Под ред Эльконина Д.Б., Венгера Л.А. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
138. Пантлеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991. -108 с.
139. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6-7 лет и подготовка их к школе. - 2-е изд. перераб. и доп. – Минск: Вышейш. школа, 1982. – 240 с.
140. Подготовка детей к школе в детском саду. / Под ред. Ф.А. Сохина, Т.В. Тарунтаевой. – М., «Педагогика», 1978. – 178 с.
141. Поставнев В.М. Коррекция самосознания личности ребенка на этапе раннего онтогенеза // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1994. – 154 с.
142. Прихожан А.М. Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1983. – 98 с.

143. Прихожан А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. – М.: Сфера, 2000. – 192 с.
144. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. В.С. Мухина. Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М.: МГПИ, 1986. – 165 с.
145. Пророк Н.В. Формирование мотивов учения у 6-летних школьников. // Дисс... канд. психол. наук. – Киев, 1989. – 162 с.
146. Проскура Е.В. Развитие познавательных и учебных способностей дошкольника. / Под ред. Л.А. Венгера. – Киев: Рад. шк., 1985. – 128 с.
147. Психические особенности слабоуспевающих школьников / И. Ломпшер, В. Шрадер, Л. Иртлиц, У. Брауне. / Под ред. И. Ломпшера. – М.: Педагогика, 1984. – 132 с.
148. Психологический словарь. / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983. – 223 с.
149. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ – М», 2000. – 672 с.
150. Радина Е.И. Забота о детях дошкольного возраста. – М.: Знание, 1959. – 32 с.
151. Радина Н.К. Развитие самопринятия у детей в условиях детского учреждения закрытого типа. // Дисс... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 1995. – 149 с.
152. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 177 с.
153. Раку И.К. Развитие образа себя в раннем детстве. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1992. – 150 с.
154. Расулева М.Ш. Формирование чувства долга у старших дошкольников. // Дисс... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1986. – 166 с.
155. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – 283 с.
156. Родионов В.А. и др. Я и другие. Тренинги социальных навыков. Для учащихся 1-11 классов. – Ярославль: Академия развития, – 224 с.
157. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Основы общей психологии: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1992. – 236-250 с.
158. Рубцова С.Н. Осознанность и произвольность деятельности в дошкольном возрасте. // Дисс... канд. психол. наук. – М, 1996. – 156 с.

159. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 1995. -169 с.
160. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку других людей // Изучение мотивации, поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1983. – 81 с.
161. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку поведения детей и подростков. – М., 1973. -154 с.
162. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1988. –286 с.
163. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект-пресс, 2001. – 406 с.
164. Сапогова Е.Е. Шестилетний ребенок: вопросы и ответы. – Тула: Приокское кн. изд., 1992. – 206 с.
165. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию. В 2-х томах. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
166. Славина Л.С. Трудные дети / Под ред. В.Э. Чудновского. – М.; -Воронеж, 1998. – 447 с.
167. Слуцкий В. М. Социальная изоляция и психическое развитие старших дошкольников: анализ когнитивного, эмоционального и личностного развития // Психологический журнал. -1996. – № 1. -С. 74-86.
168. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет. – М.: Школа-пресс, 1997. – 384 с.
169. Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. //Дисс... докт. психол. наук. – М., 1992. – 388 с.
170. Соколова Е.Т. Особенности самосознания при невротическом развитии личности. //Дисс... докт. психол. наук. – М., 1991. – 421 с.
171. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 270 с.
172. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: Комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 198 с.
173. Спиридонова С.Б. Особенности развития и формирования самопознания в школьном возрасте. // Дисс... канд. психол. наук. – Волгоград, 1999. -143 с.

174. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста. – Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1977. – 18 с.

175. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 268 с.

176. Субботский Е.В. Как рождается личность: (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка). – М.: Знание, 1978. – 94 с.

177. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 144 с.

178. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.

179. Султангалиева Ж.К. Особенности социального поведения трудных детей 6-8 лет в ситуации депривации основных потребностей. // Дис... канд. психол. наук. – Алма-Ата, 1988. – 155 с.

180. Тагиева Г.Б. Становление самооценки в старшем дошкольном возрасте как фактора психологической готовности к школьному обучению. // Дис... канд. психол. наук. – М., 1983. – 168 с.

181. Тимошенко Е.П. Психологическое время в структуре самосознания шестилетнего ребенка (в условиях игровой и учебной деятельности). // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1989. – 162 с.

182. Уварова Л.Н. Психологическая подготовка дошкольников как фактор их адаптации к школе. // Дисс... канд. психол. наук. – Самара, 2000. – 136 с.

183. Уманец Л.И. Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности. // Дисс... канд. психол. наук. – Киев, 1984. – 152 с.

184. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. /Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1980. В 2-х т. – Т. 1 – 292 с. – Т. 2. – 304 с.

185. Хухлаева О.В. Динамика структуры самосознания младшего школьника. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1990. – 160 с.

186. Чамата П.Р. Самосознание и его развитие у детей. – Киев, 1965. – 216 с.

187. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принципы развития в психологии. – М., 1978. –С. 316-337.

188. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

189. Четверухина И.С. Психологические особенности развития потребности в признании в дошкольном и младшем школьном возрасте. //Дисс... канд. психол. наук. – М., 1981. -158 с.
190. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. - 2-е изд. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – 157 с.
191. Чудновский В.С., Кржечковский А.Ю., Можейко А.А. Само-сознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведением. – Ставрополь, 1993. – 141 с.
192. Шестилетние дети: проблемы исследований. Межвуз. сб. науч. тр. / ЛГУ. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – Вып. 13. – 124 с.
193. Шнекендорф З.К. Младшим школьникам о правах человека. – М.: Вита-пресс, 1995. – 32 с.
194. Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности. – В кн. Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 321 с.
195. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей: Практическое пособие для родителей. [Пер. с нем.] / [Предисл. К.К. Платонова]. – М.: Знание, 1981. – 192 с.
196. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопросы психологии. -1992. -№ 3-4. –С. 7-15.
197. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
198. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. –М.; – Воронеж, 1995. – 416 с.
199. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. -2-е изд. – СПб., 2000. -381 с.
200. Юфирева Т.И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1977. -152 с.
201. Явковлев Ю.Я. Ваши права дети. – М.: Международные отношения, 1992. – 128 с.
202. Ядов В.А. Социальная идентичность. – М., 1993. -182 с.
203. Якобсон С.Г., Фещенко Т.И. Формирование Я потенциально-го положительного как метод регуляции поведения дошкольников. // Психологический журнал. –1997. -№ 3. –С. 3-11.
204. Яскевич Г.Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе. // Дисс... канд. психол. наук. – М., 1997. -144 с.
205. <http://pedsovet.org/forum/lofi/version/index.php/t463.html>
206. http://www.nabchelny.ru/balkysh/dlia_roditelei1

207. <http://vestnik.edu.ru/bauer24.html>
208. <http://method.novgorod.rcde.ru/item.asp?id=500000982>
209. <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=2&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=482>
210. http://www.ippk.region29.ru/methodics/do31/prilozhenie_7.htm
211. <http://www.des.kubannet.ru/index.php/des/content/view/full/1287>
212. <http://rkodm.chita.ru/file/seminars/russ03.htm>
213. <http://www.ug.ru/issue/?action=title&tid=2466>
214. http://ipk.admin.tstu.ru/resurs/bpi/2005/09-10_05.asp
215. <http://www.krsk-obr.ru/arhiv/1/123456/stat/stat11/kach11/#1156481591>
216. <http://www.tovievich.ru/book/print/156.htm>
217. <http://www.krsk-obr.ru/arhiv/1/2/statii/21>
218. <http://www.ippk.region29.ru/methodics/do163.htm>
219. [http://www.ucheba.com/met_rus/k_upravobraz/k_normdok/predo
br2.htm](http://www.ucheba.com/met_rus/k_upravobraz/k_normdok/predo
br2.htm)
220. http://www.iro.yar.ru:8100/institut/kdino/predschool/met_rec1.shtml
221. <http://www.rg.ru/2006/06/30/american-school.html>
222. <http://www.ed-union.ru/Files/doc995.doc>
223. <http://www.top-hotels.ru/mm/?cid=1638&tov=160820>
224. [http://www.zemser.ru/archive/filesender.aspx?file=632984999180
937500_251_23_10_06.doc](http://www.zemser.ru/archive/filesender.aspx?file=632984999180
937500_251_23_10_06.doc)
225. <http://nschool.ru/bef.htm>
226. <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200502109>
227. <http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=463>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Тематический план бесед и приемов, направленных на развитие интереса к самим себе и к миру у детей 6-7 лет

№ п/п	Тема	Содержание бесед	Закрепляющие приемы
1.	Мое тело	Половая принадлежность. Внутреннее и внешнее строение тела. Органы чувств. Физическое и психическое развитие. Гигиена и здоровый образ жизни.	Игры и упражнения направленные на преодоление замкнутости, пассивности, скованности. Игры на двигательное раскрепощение.
2.	Мои чувства	Эмоции и эмоциональные состояния. Поведение в различных эмоциональных состояниях. Саморегуляция эмоций. Понимание эмоциональных состояний других людей.	Игры, направленные на знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, на распознавание эмоциональных состояний других людей, формирование адекватного выражения своих эмоций.
3.	Мои мысли	Мысли и высказывания. Содержание мыслей. Эмоции и мысли. Уважение к чужим мыслям и высказываниям. Познание и воображение. Учение как проводник познания. Известные ученые, изобретатели – пример для подражания. Мысленный контроль за речью и поступками.	Дидактические игры. Экскурсии. Рассказ, пересказ. Игры на развитие воображения. Рассказы об известных людях. Игры, направленные на формирование вербальной коммуникации.
4.	Мои поступки	Поступки – действия. Морально-нравственная оценка поступков в отношении животных, сверстников, взрослых. Эмоциональное отношение к своим поступкам и поступкам других. Саморегуляция поведения.	Чтение художественных произведений, оценка поведения и поступков героев сказок и рассказов, сравнение их с поступками детей. Игры на развитие произвольности поведения: игры-соревнования, игры с правилами.
5.	Мои умения	Умения человека. Мои умения. Полезные умения. Плохие умения. Учение как источник умений.	Подвижные игры. Ручной труд и оценка результатов. Труд в природе, уход за

		Мотивация приобретения полезных умений. Умельцы, мастера как пример для подражания.	растениями и животными. Чтение художественной литературы о необходимости в жизни много знать и уметь. Оценка героев художественных произведений, сравнение их с умениями детей.
6.	Мои права и обязанности.	Права человека. Права ребенка. Право на жизнь, здоровье, развитие, образование. Права ребенка и его отношение к другим людям. Равные права для всех людей. Уважение прав других людей. Единство прав и обязанностей. Обязанности человека. Чувство самостоятельности и ответственности за свои поступки.	Чтение детям книги Ю. Яковлева «Ваши права дети» -М., 1999. Выработка и использование правил поведения в группе. Игра «помощник взрослого».
7.	Моя семья	Семья. Члены семьи. Физическое и психологическое сходство членов семьи. Взаимоотношения в семье. Семейные праздники, семейные традиции. Семья и ребенок. Родословная. Эмоциональное отношение к членам семьи.	Сюжетно-ролевые игры «Семья», воспитание у детей мужского и женского типов поведения. Изготовление подарков для членов семьи. Семейные альбомы.
8.	Я и другие люди	Я – член общества. Все люди похожи друг на друга и в тоже время разные. Чувства, мысли, поступки людей. Понимание и уважение других людей. Оценка себя и других. Сотрудничество и взаимопомощь. общность с другими людьми.	Игры и другие виды деятельности, где необходимо сотрудничество и взаимопомощь. Выполнение коллективных работ по изобразительной деятельности, лепке, аппликации.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
---------------	---

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

1.1. Соотношение психологической готовности к обучению в школе и самосознания в современной психологической науке	6
1.2. Сущность, структура и генезис самосознания как центрального звена в развитии личности.....	21
1.3. Особенности развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста.....	32

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Изучение уровня развития самосознания, определяющего психологическую готовность к школе.....	43
2.2. Программа развития самосознания у детей старшего дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе.....	80
2.3. Динамика показателей развития самосознания детей старшего дошкольного возраста в процессе предшкольной подготовки.....	95

Заключение.....	104
-----------------	-----

Литература.....	109
-----------------	-----

Приложение.....	123
-----------------	-----

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 09.12.09

Формат 60x84 1/16
Бумага офсетная

Усл.печ.л. 7,96

Уч.-изд.л. 6,01

Тираж 100 экз.

Заказ 241

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».