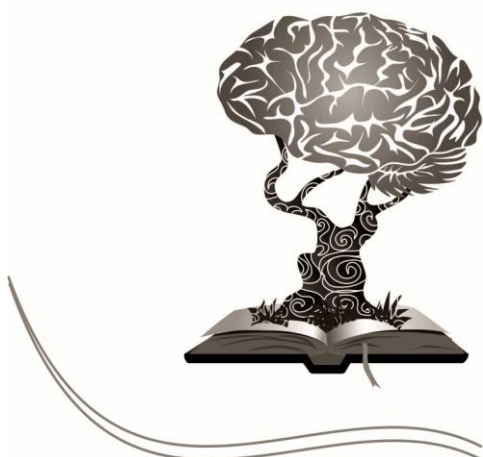




## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



*Г. И. Давыдова*

УДК 37.015.31

### НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Современной тенденцией в системе образовательного пространства является реализация диалогической парадигмы (воспитания, обучения и развития личности), ориентированной на гуманизм, культуру и направленную на преодоление авторитарной системы воспитания в различных средах, в том числе в семье. Семья понимается не только как социальный институт и социокультурная среда, но и место силы, место открытого общения, роста «качественных», по К. Роджерсу, человеческих отношений, любви, понимания, творчества, Личности [8].

Понять тип личности, ее направленность и уровень развития означает исследовать характер тех практических (интенциональных) взаимоотношений, которые соответствуют идее реализации, в конечном счете, талантов и способностей каждого потенциального субъекта общественной деятельности.

В культурологической концепции диалога культур Бахтина-Библера диалог понимается как взаимодействие, которое нужно изучать и которое нужно практиковать. Подготовка ребенка к школе и адаптация к учебной деятельности в значительной степени обусловлены тем, насколько осознанно взрослые (родители, воспитатели) включены в этот процесс. При этом, если особенности личности педагога, воспитателя в их влияние на формирование психологической готовности дошкольника изучены достаточно всесторонне, то вопрос семейного воспитания, влияние межличностного детско-родительского общения на характер ценностного развития личности дошкольника по-прежнему остается метаактуальным.



Перспективной для решения проблемы готовности к школе является теоретическая платформа, согласно которой ядром психологической готовности дошкольника к школьному обучению является формирование направленности личности, предполагающее определенный опыт ценностного развития, формирующийся в процессе опыта сотрудничества диалога с взрослыми.

В ряде наших исследований, посвященных теме одаренных подростков, была выявлена симптоматика психогенной школьной дезадаптации, специфика которой связана с особенностями стиля семейных отношений, имеющая косвенное влияние на характер направленности личности подростков.

Психологический опыт консультационной работы с семьями одаренных дошкольников позволил уловить симптомы «психогенной школьной дезадаптации» на этапе готовности ребенка к школе, проявляющиеся в особенностях детско-родительских взаимодействий, стилях семейного воспитания, характере самооценки и направленности личности дошкольников.

Теоретическая модель направленности включает в себя положения концепции о развитии рефлексивного механизма, теоретической модели ценности, межличностной теории социализации, утверждающей, что разнообразные проявления личностных искажений (например, расхождение параметров Я-идеального и Я-реального субъекта) следует рассматривать в терминах межличностных взаимодействий, а также теории о биполярном характере становления самооценки личности в условиях значимой социальной среды.

Модель творческой направленности в концепции рефлексивного диалога (рис. 1) предполагает двусторонний характер среды: внутренней и внешней. Внутренняя среда выступает как эмоционально-ценностное самоотношение личности (Образ Я), внешняя – как социально-опосредованная самооценка (Я-концепция). По вертикали структура направленности представлена тремя уровнями: адаптивным (телесно-индивидуальным, межличностным,

диалогическим), нормативным (правилосообразным, навыковым, стереотипно-деятельностным), рефлексивным (познавательным, коммуникативно-творческим, межперсональным). Направленность включает в себя три основные подсистемы: личностную, групповую и культурную идентичность. Данная модель положена в основу технологии коррекционно-терапевтического наставничества в работе с семьей.

Развитие взаимодействия в процессе рефлексивного диалога выступает как «мышление через других» и осуществляется в разных формах: принятие точки зрения другого, выступающее как интерпретация внутренней логики другого; мышление посредством других; просто слушание (постмодернистский подход, хотя когнитивная модель все-таки предполагается); в контексте делания вместе.

Формирование направленности предполагают разный тип взаимодействия на трех уровнях диалога (рис.1)

В процессе онтогенеза первоначально возникает готовность в идентификации с другим человеком, на базе этого формируется пристрастность самоотношения. Этому соответствует первый уровень диалога (адаптивный), выступающий как способность посмотреть на себя глазами другого человека. В процессе формирования направленности применяются преимущественно первый и третий формы взаимодействия.

В процессе развития рефлексивной самооценки способность к идентификации сочетается со способностью к рефлексивному обособлению, которое начинает проявляться в социальной ситуации, требующей от индивида отделения от других, отстаивание своего Я. Второй уровень (нормативный) диалога выступает как «передача части рефлексивных функций» с целью изменения отношений других участников коммуникации. Нормативность связана с достигнутыми социальными соглашениями и выработкой определенных правил взаимодействия (используется второй и четвертый варианты «мышления через других»).

В индивидуальном генезисе способность к социально управляемым действиям связана



Рис. 1. Модель рефлексивного развития творческой направленности личности

со способностью личности к рефлексивному самоотношению, когда метрическое (опосредованное социальными нормами, интеллектуальными эталонами, нравственными ценностями) отношение к себе становится результатом самостоятельной выработки субъектом оснований оценки. Третий уровень диалога (рефлексивный) связан со способностью вербально-невербального взаимодействия субъектов, установивших межперсональные отношения. Целеполагание здесь выстраивается вокруг интерпретации определенных событий, требующих понимания намерений и последствий, способности дать словесный эквивалент, осуществить приемлемую реакцию, действовать адекватно объекту или ситуации (используются все формы взаимодействия).

Рефлексивно-диалогическая модель развития направленности выступает как целостная система отношений человека в его телесном, социальном и культурном мировосприятии, связанная с возможностью осознания и рационализацией индивидом границ своего Я, культурной идентичностью как пространственно-временной корреляцией идеального и актуального отношения личности, обуславливающей активную (она может быть созерцательной) позицию человека в межличностных и социальных отношениях. Специфика рефлексивного отношения соотносится с понятием вневходимости, которое встречается в работе Бахтина. Это означает, что другой «радикально вневходим» по отношению ко мне (этот момент противоречит позиции гуманистической пси-



хологии), это принципиально рациональный (не эмоциональный) уровень отношений, требующий рефлексивного обособления. Вместе с тем рефлексивный уровень отношений, как видно из модели, становится возможным «на плечах» диалога (рис. 1).

Развитие в старшем дошкольном возрасте познавательно-коммуникативной направленности свидетельствует о формировании, с одной стороны, рефлексивной актуальной и прогностической самооценки ребенком своих знаний, умений и навыков (Я-концепции), с другой – своей идентичности, эмоционально-ценностного отношения к себе (Образа Я).

Когнитивная теория личности Дж. Келли подчеркивает влияние коммуникативно-познавательных процессов на поведение человека, выделяя в качестве классификатора-шаблона нашего восприятия понятие личностного конструкта, включающего в себя особенности всех известных познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи). В этой теории любой человек выступает в роли исследователя, познающего себя в мире других людей, интерпретирующий любое событие с разных позиций. Каждый конструкт имеет два полюса, исследователь выбирает произвольно тот, который, с его точки зрения, лучше описывает событие, т. е. обладает лучшей прогностической ценностью. При этом имеет значение не только количество используемых конструктов, но и их ранг (значимость). Количество конструктов характеризуют когнитивно сложную личность или наоборот. Наиболее значимые конструкты (которые актуализируются в сознании быстрее) называются суперординатными, другие – субординатными. Например, один первоклассник, на вопрос, что ему больше всего нравится в школе, отвечает: «интересно учиться», «много нового узнаю», «много новых друзей», а другой: «меня любит учительница», «ставят хорошие оценки», «меня хвалят, я послушный», «хорошо себя веду, ничего не трогаю на столе у учителя» [18]. С большой вероятностью можно предположить в обоих случаях определенный характер общения и формы мышления в процессе взаимодействия с ребенком в семье.

Как показывают наши исследования, система конструктов не является статическим образованием (и в этом смысле рефлексивного диалога), а формируется, развивается и корректируется под влиянием опыта (в том числе психотерапевтического), когда происходит осознание «бессознательного»: отдаленных (субординатных) конструктов, которыми человек редко пользуется при интерпретации событий. Так, производное от основной пары («позитивное отношение к себе негативное отношение к себе»), «комфортность – самостоятельность», «альtruизм – эгоизм» и др.) получает свое развитие в специфических социальных ситуациях. Превалирующий член пары определяет характер самооценки, наиболее значимые (суперординатные) конструкты образуют направленность личности, сочетание позитивных конструктов (свойств личности) и позитивного самоотношения определяет творческую направленность личности. Творческая направленность характеризует самостоятельную, активную личность, гармонично взаимодействующую с обществом. Слишком тесные связи между конструктами, как и слишком слабые, в равной степени симптоматичны. При адекватно самоорганизующейся системе между конструктами существует некоторое оптимальное расстояние. Так, «авторитетный» стиль общения в семье, где уважаются личные границы каждого, не подтверждение ожиданий (например, критическое замечание) не вызывает у ребенка резкого снижения самооценки в силу отсутствия жестких связей, независимости (проблематичности) его мышления. Применение методики позволяет выявлять неэффективные поведенческие стереотипы и защитные механизмы личности.

Мы провели исследование в рамках онлайн-консультаций (по инициативе семьи) десяти пар (мама-дошкольник 6-7 лет), посещающих в течение года центр развития с усиленной подготовкой к школе. Особенностью методики Келли является то, что процесс диагностики тесно сплетен с процессом коррекции. Предполагалось, что психологическая готовность дошкольника к школьному обучению связана



с развитием адекватной самооценки и осмысленно-познавательного отношением к окружающему миру, т. е. с развитием коммуникативно-творческой направленности.

Также применялась методика «Мотивационной готовности» (А. Л. Венгера), а родителям предлагалось пройти опросник по методике «Стили семейного воспитания» (Н. М. Рухленко). Помимо качественного анализа репертуарных решеток дошкольников, использовались данные факторного анализа (применялся стандартный пакет программ «КЕЛЛИ»). В итоге мы выделили три типа взрослоцентрической модели направленности личности дошкольников: познавательная, нормативная и отношенческая. Взрослоцентрическая модель направленности личности дошкольников связана с ориентацией на формы и способы общения взрослых, выступающие как образцы для подражания и влияющие на отношение ребенка к себе:

Познавательная (коммуникативная) направленность личности обнаружена у двух дошкольников с авторитетным стилем семейного воспитания (методика «Стратегия семейного воспитания»), высоким уровнем познавательной мотивации (методика «Мотивационная готовность» Венгера), типом ориентации, где в качестве образца выступают равноправные отношения взрослых, объективно обусловленные равными возможностями взрослых в сфере социальных ролей. Ребенок пытается вести себя «на равных» с психологом, даже снисходительно: «А что это Вы хотите про наших детей узнать, а? Вы скажите мне, я никому не скажу». Ценностные ориентации, характеризующие содержание Я-идеального, описываются конструктами «много знает и умеет», «самостоятельный», «делает все по-своему», «побит руководить» в контексте элементов «Я», «мама», «папа», «взрослый, который не нравится», «другие дети», т. е. связаны с отношением к себе, как самостоятельному, независимому, компетентному и самооценному. Такая направленность дошкольников характеризуется высоким (завышенным) характером самооценки, высоким уровнем самопри-

ятия, высоким уровнем интегрированности Образа Я, дифференцированным характером конструктов.

Нормативная направленность (5 чел.) связана с авторитарным стилем семейного воспитания, ценностью послушания, следования указаниям взрослых, высоким уровнем социальной мотивации (методика Венгера). Для данной выборки дошкольников характерна тенденция к повышению когнитивной сложности системы конструктов и снижением показателя коэффициента самопринятия. Высокие требования взрослых вызывают у детей необходимость в более дифференцированной системе отношений, своего рода психологической защите по принципу «зато»: «зато я не обижаюсь, а стараюсь сделать лучше», «я трудолюбивый», «всегда буду первым», «буду хорошо учиться». Анализ содержания факторов показал наличие в самооценке дошкольников параллельной системы ценностей, связанной с существованием противоречивых представлений о себе, типа «Я – хороший», «Я – плохой», которые закамуфлированы в содержании представлений (используется много конструктов, но они не дифференцированные), низкой целостностью структуры самоотношения (Образа Я), большой разброс значений коэффициента самопринятия (от -0,1 до 0,6).

Отношенческая направленность (3 чел.) связана с индифферентным стилем семейного воспитания, безусловной ценностью отношения ребенка к себе, в содержание Я-идеального конструктами «меня все любят», «я главный», «умный», «талантливый», «похож на своих родителей», не критичное восприятие безусловных положительных оценок, приписывание себе всех «ценных» качеств. Остановка изнеживающего воспитания ребенка, уступчивости, частое подчеркивание существующих и несуществующих достоинств, приводят к неадекватно завышенному уровню притязаний, снижению критичности самооценки. По методике «Мотивационной готовности» дошкольники показали негативное отношение к школе, стремление оставаться в центре внимания близких взрослых. Завышенная самооценка,





слишком тесные связи между конструктами говорят (по Келли) об одной единственной теории мира, социальной неадаптивности.

Таким образом, для данной выборки дошкольников, посещающих центр развития (проявляющих хорошее воображение в творческих и интеллектуальных видах деятельности), характерна взрослоцентрическая модель направленности, суть которой в том, что взрослые транслируют ребенку собственные притязания, делая его заложником детских ценностей, что в каждом из выявленных характеров направленности личности закладывает установку замедленного конфликтного действия. Так, казалось бы, в «правильной» познавательной направленности присутствует жесткость самоотношения, завышенный бескомпромиссный характер самооценки, отношение к взрослым «на равных». При отчетливо выраженных лидерских качествах детей все же ощущается определенная родительская проекция, где ребенок визуализирует собой социальный образ родителей. Вместе с тем наличие высокой познавательной мотивации дает возможность делать оптимистичный прогноз.

Нормативный характер направленности проявился в процессе заполнения репертуарной решетки в интерпретации внешнего отношения как отвергающего, квалифицирующего. Материалом конфликта здесь выступает показатель идентичности (принадлежности), выражающийся переживанием «я делаю как надо», «я такой, как все...». Снижение самооценки в данном случае связано с переживанием вины за неудачу, недействие, неумение. Мы полагаем, что при таком типе направленности нарастание психологического напряжения ребенка будет связано с одной стороны, с признанием вины (вне зависимости от реальных оснований) и стремлением понести за это наказание, с другой – попытками защититься от наказания через поиск смягчающих обстоятельств.

Отношенческий характер направленности личности дошкольника проявляется как зависимость, защита ребенком семейного статуса «любимого», «главного» перед лицом на-

деленной экспертной функцией (психолога как социальной персоны) от которого «зависит» признание или непризнание безусловно принимаемого статуса. При этом расхождение между прогнозируемой и возможной реальной оценкой приобретает характер внутреннего конфликта, способом разрешения которого выступает доказывание подлинности желаемого статуса. Негативным последствием такой направленности может стать приспособление, а это значит, «подгонять» свое внутреннее субъективное к внешнему, требуемому, гипертрофированные формы защиты.

Переход к позиции школьника требует рефлексивного (проблемного) общения родителей с дошкольником, предполагающей становление адекватной самооценки, принимающей на себя рефлексивные функции и обеспечивающей личностно-смысловые изменения в содержании направленности. Такие изменения происходят за счет того, что взрослый в процессе рефлексивного общения «оснащает» ребенка недостающими рефлексивными функциями: проблематизирует ситуацию, задает вопросы, фиксирует ошибки, при этом не критикует, а поддерживает. Дифференциация внутреннего (Образа Я) и внешнего (Я-концепции), возникновение смысловых переживаний, развитие рефлексивной самооценки обуславливают качественный скачок в развитии направленности дошкольника, после чего возможно изменение тенденций и способов поведения, превращение ее в особую категорию самости, осознаваемые личностью побудительные силы конкретных выборов, решений и действий, проявляющиеся в убеждениях, взглядах, жизненных целях, идеалах. Сфера направленности ответственна за то, «куда живет человек», что его влечет, к чему стремиться и прикладывает силы, чего добивается. Этой сфере принадлежит системообразующая, задающая, приоритетная роль в психической деятельности и она в наибольшей степени характеризует личность.

**Выводы.** Характер направленности личности дошкольника выступает фактором, позволяющим судить о психологической готов-



ности школе, т. е. тем, что фактически не учитывается при прохождении «тестирования», так как не связано напрямую с традиционными показателями инструментальных навыков и интеллектуальных умений. На контингенте интеллектуально одаренных дошкольников мы показали, что психологическая готовность ребенка может не успевать, проявляясь в личностной незрелости дошкольника: либо связанной с тревожностью ребенка по отношению к ожиданиям взрослых, либо в завышенной самооценке, связанной с переоценкой собственных сил и возможностей, либо в необходимости безусловного отношения к себе, что в условиях объективной школьной оценки может грозить проявлением аффекта неадекватности.

Развитие психологической готовности дошкольников, связанное с развитием самооценки и направленности личности в семье, во многом определяется стилем семейного воспитания. При этом очевидны тенденции, связанные с тем, что интеллектуальное развитие дошкольника может быть обусловлено разной мотивацией, в том числе социальной, связанной с потребностью одобрения, «быть таким как все», личной, связанной с желанием нравиться, а также высоким уровнем познавательной мотивации. Важным в понимании психологической готовности ребенка к школе как переходу в новую социальную реальность является сбалансированность эмоционально-оценочной сферы, коммуникативный характер направленности личности ребенка, выступающей как новообразование старшего дошкольного возраста.

Исследование дает основание для вывода, что семья как сложный социокультурный и психолого-педагогический феномен, выступающий «составным» субъектом развития направленности личности дошкольника как фактора психологической готовности к школе, имеет собственные внутренние механизмы и ресурсы. Это следует учитывать при оценке готовности дошкольника к обучению, что требует культивирования в практику приема детей в школу помимо требований, связанных с оценкой физического здоровья и традицион-

ных интеллектуальных навыков, оценку степени психологической готовности дошкольника, связанной с направленностью его личности, предполагающей возможность (а иногда и необходимость) семейной коррекции.

#### АННОТАЦИЯ

Современные педагогические стандарты дошкольного образования нацеливают на всестороннее развитие личности ребенка, при этом акцентируется внимание на том, чтобы не сводить подготовку к школе к набору интеллектуальных функций. Проведенное нами исследование в концепции рефлексивного развития направленности личности позволило сформулировать дефиницию, предполагающую переосмысление позиции семьи (родителей), выступающей «составным субъектом» психологической готовности дошкольников к новому институциональному качеству жизни.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к школе, направленность личности, рефлексивный диалог, стили семейного воспитания, составной субъект.

#### SUMMARY

Modern pedagogical standards of preschool education are aimed at the comprehensive development of the child's personality, while attention is focused on not reducing the preparation for school to a set of intellectual functions. Our research in the concept of reflexive development of personality orientation allowed us to formulate a definition that involves rethinking the position of the family (parents), acting as a "composite subject" of psychological readiness of preschoolers for a new institutional quality of life.

**Key words:** psychological readiness for school, personality orientation, reflexive dialogue, styles of family education, composite subject.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барцалкина В. В. Формирование познавательной направленности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 25 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 416 с.
3. Белкина В. Н. Диалог ребенка со сверстником: общие проблемы детского сада и



- школы // Начальная школа. – М.: Начальная школа, 2003. – № 7. – С. 9–17.
4. Беспалова О. С., Суняйкина Т. В. Роль родителей в подготовке детей к обучению в школе // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – № 2. – С. 43–50.
5. Библер В. С. Мышление как творчество (введение в логику мыслительного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
6. Бугрименко Е. А., Венгер А. Л., Поливанова К. Н., Сушкова Е. Ю. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. – М., 2007. – 276 с.
7. Давыдова Г. И. Психогенная школьная дезадаптация как симптом семейной патологической социализации // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сб. матер. науч.-практ. конф. (14-15 октября 2022 г.). – Севастополь: ИК «ИПТС», 2022. – 527 с.
8. Давыдова Г. И. Рефлексивно-диалогическая концепция построения философии и методологии инновационно-образовательной деятельности // Проблемы рефлексивной педагогики, акмеологии и психологии гуманизации воспитания в общем, дополнительном и профессиональном образовании юношества: сб. статей. – М.: Логос, 1999. – С. 7–9.
9. Давыдова Г. И. Рефлексивные механизмы становления психической саморегуляции личности // Проблемы рефлексивной педагогики, акмеологии и психологии гуманизации воспитания в общем, дополнительном и профессиональном образовании юношества: сб. статей. – М.: Логос, 1999. – С. 17–21.
10. Давыдова Г. И., Степанов С. Ю. Этапы становления рефлексивной способности и типов самооценки // Интеллектуальные системы и творчество: тезисы докладов. – Новосибирск: НГУ, 1990. – Ч. IV – С. 126–129.
11. Давыдова Г. И., Кошель Э. В. Событийный принцип развития творческой направленности одаренных детей в инклюзивном образовательном пространстве: рефлексивно-диалогический подход // Психология одаренности и творчества: сб. науч. трудов IV Международ. науч.-практ. онлайн-конференции. – М.: Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. – С. 170–176.
12. Давыдова Г. И., Самыгин С. И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно-диалогического подхода монография. – М.: РУСАЙНС, 2020. – 220 с.
13. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Диалогическое взаимодействие с учащимися как фактор развития творческого профессионализма педагога // Pracenaukowe. Wyzsza Szkoła Pedagogiczna w Częstochowa. – Seria: Wychowaniotechniczne. – 1999. – P. 225–231.
14. Давыдова Г. И., Ковров В. В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога // Образование. Наука. Научные кадры. – № 1 – 2022. – С. 176–186.
15. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии, 1984. – № 4. – С. 89–95.
16. Каганова Т. И. Мостовая Л. И. «Школьный невроз» как реалья современного начального образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей. – Новосибирск: Сибак, 2015. – С. 31–37.
17. Каневская М. Е. Основные типы и психологические особенности направленности личности: у детей младшего школьного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 143 с.
18. Катрич (Давыдова) Г. И. Связь самооценки и направленности личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1988. – № 2. – С. 38–42.
19. Лашкова Л. Л. Коммуникативная подготовка педагогов дошкольных образовательных организаций в вузе // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – Спецвыпуск № 17. – АРТ 15354.
20. Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение с взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, «Штиинца», 1987. – 136 с.





21. Непомнящая Н. И. [и др.]. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. – 1980. – № 1 – С. 22–31.

22. Паутова В. В. Педагогическая кинезиология в рамках проблемы готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – № 10 (октябрь). – С. 96–100.

23. Пономарева Е. В. Готовность к обучению в школе в научных исследованиях // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 145–149.

24. Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / ред. А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

25. Салливан Г., Роттер Дж. и Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.

26. Ульенкова У. В., Дмитриева Е. Е. Влияние общения с взрослым на формирование у ребенка общей способности к учению // Начальная школа. – М.: Начальная школа, 2004. – № 2. – С. 15–19.

27. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

28. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.



**Е. В. Моцовкина, Ю. В. Козина**

УДК 159.99

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В**ведение. Важнейшим социальным институтом общества является семья, с которой начинается социализация ребенка. Взаимодействуя с родителями, каждый ребенок не только ощущает любовь или отторжение, защиту или обвинения, уважение или пренебрежение, признание или презрение, но и открывает для себя свои личные особенности, проявляющиеся в физическом, эмоциональном и психологическом плане. С момента рождения ребенка каждый родитель в процессе воспитания формирует самооценку своему ребенку. На формирование самооценки влияют многие факторы, такие как тип воспитания, стиль семейного воспитания, состав семьи, эмоциональное отношение к ребенку, наличие или отсутствие привязанности, мотивы и цели родительства, формы и методы наказания или поощрения, способы разрешения семейных конфликтов и недопониманий, социальный контроль.

Самооценка является одним из важнейших факторов формирования личности ребенка. С малых лет самооценка влияет на развитие многих личностных качеств, таких как уверенность в себе, способность к самореализации, настойчивость, ответственность и т. д. Самооценка является показателем, с помощью которого ребенок определяет свои силы, способности и совершает достижения в различных сферах жизни.

**Формулировка цели статьи, ее актуальность.** Целью статьи является раскрытие особенностей развития самооценки детей младшего школьного возраста. Актуальность исследования заключается в том, что современное общество требует высокой компетентности и самодостаточности от каждого человека, имен-