**Розділ 1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення самооцінки молодших школярів**

**1.1. Аналіз підходів до структури самосвідомості та видів самооцінки у вітчизняній та зарубіжній психології**

Самосвідомість - це міждисциплінарне поняття, яке вивчається не тільки в психології, але і в психіатрії, історії, етнографії, соціології, літературознавстві. Особливо важливим є філософський погляд на проблему самосвідомості. Питання про самосвідомості, його виникнення, розвиток, структуру та функції є однією з основних філософських проблем. Звернення до філософських праць може істотно розширити наше розуміння такого складного феномену як самосвідомість. Виникнення в психічному світі людини самосвідомості нерозривно пов'язано з її соціальністю. У той же час на певному етапі розвитку виникає й інше джерело самосвідомості: людина усвідомлює себе не тільки за допомогою інших людей, але і через ним же здійснювану матеріальну діяльність і створюваний продукт. «Продукт, до якого тепер прагне діяльність, актуально ще не існує. Тому він може регулювати діяльність лише в тому випадку, якщо він представлений для суб'єкта в такій формі, яка дозволяє зіставити його з вихідним матеріалом (предметом купа) і нею проміжними перетвореннями. Такі психічні образи і є свідомі образи, свідомі уявлення». З розвитком рефлексії самі свідомі подання стають предметом аналізу суб'єкта. У процесі самосвідомості людина виділяє себе з навколишнього його світу і намагається визначити своє ставлення до нього. Якщо свідомість дозволяє людині контролювати свою практичну діяльність, то самосвідомість тримає під контролем діяльність самою свідомості, що якісно змінює і свідомість.   
Самосвідомість з'явилася у відповідь на заклик суспільних умов життя, коли з самого початку вимагали від кожної людини уміння оцінювати свої вчинки, слова, думки з точки зору певних етичних і правових норм, регулюючи свої дії і передбачаючи їх результати [3; 44; 68].

У сучасній віковій психології самосвідомість досліджується як у загальному, широкому, так і у вузькому сенсі. Перше містить у собі розуміння самосвідомості як одного з основних конструктів психіки людини, що має багаторівневу будова і виникає на першому році життя у вигляді смутного самовідчуття і розвивається у подальші роки. У той же час широко поширене більш вузьке розуміння самосвідомості - як конкретного новоутворення старшого підліткового і юнацького віку. Самосвідомість в даному віковому періоді реалізується у вигляді здібності спрямовувати свідомість на свої власні психічні процеси, причому не тільки пізнавальні (рефлексія молодшого шкільного віку), але і складний світ своїх почуттів, переживань, мотивів, моральних підстав вчинків тощо. Ми будемо розглядати самосвідомість в широкому сенсі, розуміючи під цим терміном систему, що постійно розвивається і складається з декількох взаємодіючих компонентів. Уточнимо декілька положень. У вітчизняній психології самосвідомість розуміється як особлива якісно своєрідна форма психічного. Самосвідомість тісно пов'язане зі свідомістю, але не ототожнюється з нею. Усвідомлення себе є більш складною формою, що виникає в процесі розвитку особистості дещо пізніше, ніж свідомість. У деяких дослідженнях самосвідомість ототожнюється з поняттям "Я", яке, у свою чергу, є синонімом поняття особистості. Усі дослідники погоджуються з твердженням про те, що самосвідомість - складне психічне утворення, яке складається з певного набору структурних елементів. Однак немає єдності щодо кількості цих елементів і їх ієрархічних відношень. Звичайно виділяють два основних компоненти самосвідомості: 1) когнітивний (знання, уявлення про себе) і 2) афективний (відношення до себе). Пропонується розглядати самосвідомість, як складається з трьох компонентів: 1) самопізнання, 2) емоційно-ціннісне ставлення до себе і 3) саморегуляцію поведінки особистості. Подібним чином формулюються модель самосвідомості, використовуючи поняття установки. "Я-образ" розуміється як установча система, що володіє трьома компонентами: когнітивним, афективним і поведінковим. Нижній рівень "Я-образу" "складають неусвідомлені, представлені тільки в переживанні установки, що традиційно асоціюються в психології з самопочуттям і емоційним ставленням до себе; вище розташовані усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім ці приватні самооцінки складаються у відносно цілісний образ; і , нарешті, сам цей "Я-образ" вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей» Пропонується концепцію рівневої побудови самосвідомості, наприклад, такі основні елементи: 1) свідомість своєї тотожності, 2) свідомість власною "Я", 3) усвідомлення своїх психічних властивостей і 4) певна система соціально-моральних самооцінок; інші вчені говорять вже про шість компонентів самосвідомості: 1) самопочуття, 2) самопізнання, 3) самооцінку, 4) самокритичність, 5) самоконтроль і 6) саморегуляцію. Таким чином, різні автори сходяться на думці, що самосвідомість має складну побудову, складаючись з різноякісних компонентів, що, природно, позначається на складності її вивчення та діагностики особливостей індивідуального розвитку. Зазвичай самосвідомість вивчається через дослідження самооцінки - цей компонент присутній у всіх моделях будови самосвідомості. Проте слід визнати, що ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі немає загальноприйнятого визначення даного концепту. Існує безліч інтерпретацій, які часто залежать від конкретної психологічної школи та напрямку дослідження. Один з останніх психологічних словників визначає самооцінку як "цінність, значимість, якою індивід наділяє себе в цілому і окремі сторони своєї особистості, діяльності та поведінки [13; 54]. Ставлячись до ядра особистості, самооцінка є найважливішим регулятором її поведінки. У онтогенезі самооцінка, як і самосвідомість, формується на більш пізніх етапах пізнання дитиною себе. Будучи фактично невіддільною від наших уявлень, самооцінка виникає на основі знань про себе і в цьому сенсі є як би механізмом переробки даних уявлень на рівні афективного процесу. Узагальнюючи результати досліджень, зроблених у вивченні самооцінки, вказуються на те, що самооцінка формується під впливом двох основних чинників: оцінки дорослого і власної діяльності дитини. Автори виділяють численні аспекти та функції самооцінки: вона розглядається як вектор особистості, як регулятор діяльності, як важлива ланка мотиваційно-потребнісної сфери людини. "Багатогранність" самооцінки змушує кожного дослідника, який починає вивчення цього психологічного феномена, задаватися питанням про її зміст [12]. У вітчизняній психології частіше використовуються такі поняття, як самосвідомість, образ самого себе, уявлення про себе, образ Я. Образ самого себе - це опосередковане діяльністю та спілкуванням дитини з іншими людьми якесь цілісне психічне утворення, що складається з когнітивної і афективної частин і є активним регуляюром діяльності та поведінки. Таке відображення може перебувати на різних рівнях усвідомленості. Ранні етапи формування образу себе є лише передісторією розвитку самосвідомості як такої. Під терміном образ Я розуміється афективно-когнітивний комплекс, що складається з двох елементів: когнітивного та афективного. Уявлення про себе - це більш вузьке поняття, що означає когнітивний елемент образу Я. Ці два поняття (образ Я і уявлення про себе) можуть бути взаємозамінні лише в тих випадках, коли, ведучи мову про ціле, ми маємо на увазі саме цю когнітивну частину.

У західних публікаціях частіше використовується таке поняття як Я-концепція. В оглядовій роботі, яка охоплює великий досвід західних дослідників, Р. Берні розглядає Я-концепцію як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, пов'язану з їх оцінкою, і виділяє в ній три елементи: 1) образ Я - уявлення індивіда про самого себе; 2) самооцінка - афективна оцінка цією подання, яка може володіти різною інтенсивністю; 3) потенційна поведінкова реакція, тобто конкретні дії, котрі можуть бути викликані першими двома елементами. В образ Я входять різноманітні якості індивіда, здатні охарактеризувати її неповторність через поєднання окремих рис, тобто це описова характеристика (це саме те, що у вітчизняній психології позначають терміном подання себе) [22; 59]. Афективна складова існує тому, що когнітивна складова не сприймається людиною байдуже, а пробуджує в ній оцінки і емоції. Джерелом оціночних значень різних уявлень індивіда про себе є її соціокультурне оточення, соціальні реакції на якісь прояви індивіда, а також самоспостереження. Таким чином, самооцінка, на думку Р. Бернса, - це особистісне судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих індивіду. Поряд з поданим вище, існує і більш широкий погляд на зміст Я-концепції, коли прямо або побічно до неї включається вся сума життєвого досвіду - думки, поведінку, соціальні взаємодії (А.Cook). Але і тут виникає принципова складність розмежування описуваної властивості від її оцінки: насправді в описових характеристиках присутній і оцінний компонент. Наприклад, коли людина, відповідаючи на питання "Хто ти?", говорить, що вона розумна, вона описує цю якість, порівнявши себе з іншими людьми. Дж. Екклс з колегами, посилаючись на численні джерела (А.Harter; Н.Rosenberg), визначають Я-концепцію як конструкт, що має безліч компонентів і субкомпоненту, які включають і знання суб'єкта про свої здібності та якості, і оцінки, пов'язані з порівняльною цінністю цих здібностей і якостей, а також відчуття власної значимості (self-worth). Таким чином, ми бачимо, що на практиці майже неможливо розділити описовий та оціночний компоненти. Самооцінка завжди супроводжує будь-яке висловлювання індивіда про себе. Тому багато авторів, що досліджують Я-концепцію, насправді вивчають в основному її оціночний компонент, тобто самооцінку. Самооцінка - це наявність критичної позиції індивіда по відношенню до того, чим він володіє. Знання про себе, таким чином, є матеріалом для самооцінки, яка у свою чергу здатна поставити модус самоставлення.

Таким чином, самооцінка як така є дуже важливим, якщо не ключовим елементом самосвідомості, який значною мірою може детермінувати особистісний комфорт або дискомфорт, виражений в ступені самоприйняття суб'єкта, його   
задоволення самим собою. Ще одне важливе питання пов'язане з розмежуванням поняття самооцінка і самоставлення. Феномен розбіжності самоставлення і частих самооцінок зустрічається не тільки в літньому віці, що говорить про необхідність розрізняти самооцінку в окремих сферах і самоставлення як різні підструктури. Дана тематика давно досліджується в психологічній літературі як проблема співвідношення загальної і приватних самооцінок [17].

Узагальнюючи цей аспект проблеми побудови самооцінки. Є спільним знаменником, виміром Я, що виражає міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок. Перший варіант вирішення цього питання полягає в тім, що приватні самооцінки просто підсумовуються і, таким чином, виходить загальна самооцінка. Інше припущення полягає в тому, що різні сфери мають різну значущість для людини, отже, внесок кожної конкретної самооцінки в загальну самооцінку пропорційний значимості даної сфери для індивіда. Дану позицію поділяє і такий відомий дослідник розвитку самооцінки, що узагальнена самооцінка є сума приватних самооцінок, "залежних" за суб'єктивної значущості. Якщо загальна самооцінка виникає як результат сумації приватних самооцінок, з цього випливає, що первинно з'являються окремі самооцінки у різних сферах і лише пізніше загальна самооцінка, як їх інтеграція. Однак дані багатьох робіт говорять про зворотне. Вказуючи на існування як загальної самооцінки (ОС) так і конкретної самооцінки (КС), звертають увагу на те, що виникнення конкретної самооцінки відноситься до кінця раннього віку і пов'язано з розвитком конкретних видів діяльності. Загальна ж самооцінка у формі смутного самовідчуття виникає в перші місяці життя в процесі спілкування дитини з дорослим. Вона носить абсолютний характер і не залежить від успіхів і невдач конкретних дій немовляти. Емпіричним підтвердження такої точки зору стало дослідження, де було показано, що якась загальна самооцінка існує вже в дитячому віці і є результатом взаємодії дитини з близьким дорослим. Аналогічним чином дані в середині раннього віку в дитини ще не сформована конкретна самооцінка, але загальна самооцінка вже існує. К. Керніс також поділяє загальну і приватні самооцінки, розуміючи під загальною самооцінкою конструкт, що включає емоції, пов'язані з власною цінністю, значущістю, привабливістю і прийняттям. Відома дослідниця С. Хартер притримувалася схожої точки зору, а отримані нею дані також підтверджують ідею про те, що поряд з загальною самооцінкою (self-worth) існують приватні самооцінки в окремих сферах життєдіяльності.

Численні дослідження С. Хартер і колег показали, що з віком індивід здатний оцінити себе все в більшій кількості сфер, таким чином кількість конкретних самооцінок постійно зростає, а загальна самооцінка залишається на всіх етапах розвитку досить одномірної величиною, що відбиває відчуття власної цінності. Незважаючи на ту, чи іншу суб'єктивну значимість самооцінок в різних сферах неоднакова (наприклад, було показано, що в будь-якому віці найбільш тісно пов'язана з загальною самооцінкою оцінка своєї привабливості), загальна самооцінка не є сумою приватних, а існує як окремий конструкт, хоча і пов'язаний з частими самооцінками, але не походить з них. Самоповага і задоволеність собою піддаються в дослідженнях кількісному виміру, причому саме з високою самоповагою зв'язується прояв найбільшої активності особистості, продуктивність її діяльності та реалізація творчого потенціалу (Р. Берні, С. Куперсміт, С. Хартер та ін.).

Деякі зарубіжні автори отримали дані про те, що загальна самооцінка більшою мірою грунтується на афективних процесах, тоді як конкретні самооцінки значущо частіше спираються на когнітивні процеси (М.Kernis). Дослідження А.Ходжа і В.Маккарті також підтверджує той факт, що інтегральна самооцінка приватних аспектів і загальна самоповага - це різні конструкти, за якими треба шукати різне психологічний зміст.

Таким чином, незважаючи на досить поширену думку про те, що загальна самооцінка є сумою приватних, необхідно констатувати, що це положення помилкове. Загальна, глобальна самооцінка (self worth) є відносно автономною величиною, що стосується різних сфер Я. Сказане, проте, не означає автономність загальної та приватних самооцінок. На думку багатьох авторів (У. Джемс, М. Kernis та ін.), між ними є тим більший зв'язок, чим більш значимі ці приватні сфери для індивіда. Дослідники вважають, що для розвитку особистості сприятливим є такий характер самоставлення, коли досить висока загальна самооцінка поєднується з адекватними, диференційованими парціальними самооцінками різноманітного рівня [19; 34; 47].

Глобальне самоставлення є сума емоційних компонент. Природа самоставлення через мотиви зв'язується з реальною життєдіяльністю суб'єкта. Самоставлення - складна рівнева система, аналіз якої може проводитися в різних ракурсах і зрізах. В основі макроструктури самоставлення як емоційно-оціночної системи лежать три емоційних виміри: самоповага, аутосимпатія і самоінтерес, які за рахунок адитивності цієї структури інтегруються в загальне почуття позитивного.

У контексті розгляду сфери самосвідомості і самооцінки не можна не торкнутися і тісно пов'язаного з ними поняття рівня домагань. Вперше термін "рівень домагань" був введений в школі німецького психолога К. Левіна. Розробкою даного поняття займався Ф. Хоппе, який розумів під рівнем домагань прагнення індивіда до мети такої складності, яка, на його думку, відповідає його здібностям. За час існування даного поняття в психології накопичилася значна кількість визначень, які виділяють і акцентують увагу на окремих його аспектах. Більшість як вітчизняних, так і зарубіжних авторів дотримується загальноприйнятого розуміння рівня домагань як рівня труднощі обираних цілей. По суті, рівень домагань служить свого роду проекцією самоставлення особистості на її поведінку. Рівень домагань тісно пов'язаний із самооцінкою особистості і формується під впливом суб'єктивних переживань успіху чи неуспіху в діяльності. У різних завданнях на вимірювання рівня домагань можна спостерігати стійкий феномен, описаний ще Ф. Хоппе: рівень домагань збільшується після успіху і зменшується після невдачі. На думку К. Левіна це і є характеристика найбільш прийнятною тактики типового успішного індивіда. Типово неуспішний індивід або встановлює свої цілі занадто низько (часто нижче вже досягнутого рівня), або вибирає цілі, сильно переважаючі його можливості. Виходячи з вищесказаного, рівень домагань може бути адекватним, тобто відповідати можливостям індивіда або неадекватним - завищеним або заниженим.

У контексті вивчення становлення самосвідомості і самооцінки за доцільне розглянути види та якості самооцінки. Серед видів самооцінки зазвичай виділяють: реальну (актуальну) самооцінку; ідеальну (бажану) самооцінку і дзеркальну (очікувану, відображену) самооцінку [16]. Також своєрідним видом самооцінки, що відображає прогностичний характер оцінювання своїх можливостей, можна вважати рівень домагань. Реальна самооцінка відображає те, як індивід сприймає і оцінює свої актуальні можливості та здібності, те, яким він бачить себе на самому справі. Ідеальна самооцінка пов'язана з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би бути.

У ході досліджень самооцінки були виділені наступні основні її параметри (якості): 1) рівень самооцінки (високий, середній, низький); 2) адекватність самооцінки; 3) стійкість самооцінки; 4) диференційованість самооцінки; 5) тимчасова віднесеність. Розглянемо названі якості самооцінки та їх зв'язок з емоційно-особистісної сферою і поведінкою дітей і дорослих.   
Рівень самооцінки є найбільш часто використовуваним дослідниками параметром. Вважається, що це один з найголовніших показників самооцінки, що відображає її сутність. При цьому висока самооцінка характеризується високою оцінкою своїх якостей і здібностей: наприклад, дитина усвідомлює, що вона багато що може і вміє. Особливо важливим для позитивного розвитку є рівень загальної самооцінки. Діти і дорослі, що володіють високою загальною самооцінкою позитивно оцінюють себе і свої можливості, що дає їм необхідну впевненість при зустрічі з новими випробуваннями. Люди з високою самооцінкою володіють більш великими і детальними знаннями про себе, ніж люди з низькою самооцінкою. Висока самооцінка пов'язана з активною життєвою позицією, оптимістичними установками і високим рівнем психологічного здоров'я. Люди, що володіють високою самооцінкою схильні дистанціювати себе від неприємних подій, вони частіше використовують ефективні копінг-стратегії для вирішення проблемних ситуацій. У багатьох дослідженнях показано зв'язок рівня самооцінки з навчальними успіхами, з характером відносин з однолітками і вчителями. Наприклад, у дослідженні, проведеному Р. Райаном було показано, що відносини вчителів, батьків і друзів впливають на самооцінку підлітків. Результати недавнього дослідження португальських психологів свідчать про те, що учні з високим рівнем навчальної успішності мають більш позитивну самооцінку в даній сфері, ніж діти з низькою самооцінкою.

Виявилося, що для дітей з високим рівнем знань характерна велика суб'єктивна значимість навчальної діяльності, тоді як для дітей з низьким рівнем академічних досягнень більшу значимість мають сфери міжособистісного спілкування і спортивних якостей. Зниження значимості, цінності навчальної сфери для дитини - це захисна реакція, яка рятує її від постійного травмуючого впливу негативної інформації про свою неуспішність у даній сфері. Хронічна неуспішність веде до того, що погані оцінки вже не травмують дитину, проте разом з цим зникає і бажання поліпшити свої результати у цій області. Низька самооцінка характеризується низькою оцінкою своїх якостей і здібностей і є джерелом багатьох проблем дитини, таких як залежність, пасивність чи, навпаки, агресивність.

Серйозний негативний вплив низької самооцінки, як найважливішого особистісного конструкту, на навчальну діяльність, мотивацію, сприйняття інформації, що надходить з навколишнього світу, і інші психологічні аспекти активно вивчаються як вітчизняними, так і зарубіжними психологами. Діти з низькою самооцінкою частіше відторгаються однолітками, у них велика ймовірність виникнення депресій і делінквентної поведінки. Про внутрішній зв'язок низької самооцінки з самими різними видами психічного неблагополуччя свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів [29; 55].

Так, С. Будассі показав, що низька самооцінка впливає на особистість в ситуації регулювання внутрішньогрупових відносин. Парадоксальним чином, однак, психологічний дискомфорт, з яким практично завжди пов'язана низька самооцінка, далеко не завжди спонукає суб'єкта до зміни її в позитивну сторону. Наприклад, Дж. Кессіді в своєму дослідженні показала, що діти з низькою самооцінкою в якій-небудь сфері більшою мірою орієнтовані на сприйняття негативної інформації про себе в даній області. Вибираючи з усієї інформації лише негативну її частину вони, таким чином, виявляють установку на підтвердження вже сформованого в них образу невдахи в даній сфері і тим самим лише сильніше закріплюють низький рівень самооцінки. О.Бандура також вказує на те, що діти ігнорують зворотний зв'язок, якщо він вступає в конфлікт з їх Я, отже, діти з низькою самооцінкою будуть більшою мірою звертати увагу на негативну інформацію про себе.

Дані вітчизняних психологів також вказують на те, що тривожні діти, низько оцінюють свої можливості, переважно запам'ятовують несприятливі події, що служить накопичення негативного емоційного досвіду. Я-концепція людей з низькою самооцінкою характеризується меншою ясністю, їй властива менша тимчасова стабільність в оцінці власних рис, менша конгруентність між Я-концепцією і сприйняттям власної поведінки і пам'яттю на минулі події. Також для людей з низькою самооцінкою характерна менша внутрішня послідовність і менша обізнаність про риси власної особистості.

Автори показують, що люди з низькою самооцінкою володіють більш бідним вербальним описовим набором при відповіді на питання: хто ти є? У дослідженні М. Росса і колег вивчалася здатність людей з високою і низькою самооцінкою дистанціюватися від негативних подій минулого. Виявилося, що люди з низькою самооцінкою менш схильні до дистанціювання від негативних ситуацій, вони більшою мірою поглинені переживанням того, що сталося, що заважає їм у досягненні майбутніх цілей. С. Хеймпел з колегами виявили, що люди з низькою самооцінкою у меншій мірі мотивовані використовувати ефективні копінг-стратегії після впливу негативної події, тому що вони не вірять в те, що зможуть ефективно впоратися з ситуацією, що склалася. Розбіжність між домаганнями людини і її реальними можливостями (про що писав ще У. Джемс) веде до того, що вона починає неправильно себе оцінювати. Автори виділяють рівень адекватності самооцінки, заснований на ступені її зв'язку з реальним станом справ: реалістична (висока, середня, низька) і нереалістична (завищена і занижена). Завищена самооцінка небезпечна тим, що може призвести до конфліктних відносин з однолітками.

Занижена самооцінка пов'язана з недооцінкою своїх якостей і можливостей; така самооцінка виникає в умовах, коли у спілкуванні з дитиною у дорослих домінує підкреслення її невдач, недоліків. У такій ситуації у дитини часто виникають систематичні відхилення у бік заниження своїх можливостей. Занижена самооцінка негативно впливає на психічний розвиток дитини. У ряді досліджень адекватність самооцінки розглядається у зв'язку з провідною діяльністю молодшого школяра - навчальною, зокрема була зроблена спроба вивчення умов формування адекватності самооцінки. Автори говорять про те, що сформованість когнітивного аспекту самооцінки багато в чому визначає її адекватність. Передбачається, що адекватність самооцінювання своїх можливостей і якості про виконання навчальної роботи у школярів залежить від рівня сформованості навчальної діяльності. Нестійка самооцінка властива дітям, занадто залежним від успішності в конкретних ситуаціях. Сутність нестабільної самооцінки у зміні самовідчуттів, оцінювання себе у певний період часу. Можна вважати, що нестабільність самооцінки пов'язана з кількома факторами: потребою в поліпшенні образу Я; підвищеною чутливістю до подій, пов'язаних з оцінкою; підвищеної орієнтацією на соціальну оцінку. Цікаво, що нестійкою може бути як висока, так і низька самооцінка [2; 9].

В одному зі своїх досліджень М. Керніс припустив, що нестабільність високої самооцінки пов'язана в першу чергу з прагненням до досягнення і підтримання більш стабільного і позитивного образу Я; тоді як нестабільність низької самооцінки більшою мірою - з униканням сталого (постійного) негативного образу Я. Конфліктна (суперечлива) самооцінка характеризується тим, що дитина чи дорослий оцінює себе суперечливим чином, що, як правило, є результатом внутрішніх конфліктів. Диференційованість самооцінки є одним з важливих параметрів самооцінки і відображає здатність по-різному оцінювати свої можливості в різних сферах. Недиференційована самооцінка в нормі спостерігається у маленьких дітей. З віком диференційованість самооцінки зростає (S. Harter та ін.). Динаміку самооцінки найефективніше спостерігати в лонгітюдних дослідженнях. Тимчасова віднесеність змісту самооцінки дозволяє виділяти її різні види - прогностичну, актуальну і ретроспективну. Функція прогностичної самооцінки - оцінка суб'єктом своїх можливостей. Функцією актуальною самооцінки є оцінка та заснована на ній корекція виконавчих дій по ходу розгортання діяльності. Функція ретроспективної самооцінки - оцінка суб'єктом досягнутих результатів [5; 14; 18].

Таким чином, самооцінка є складним, системним за своєю природою утворенням: вона є цілісною і в той же час багатоаспектна, має багаторівневу побудова і ієрархічну структуру, включена у безліч міжсистемних зв'язків з іншими психічними утвореннями, в різні види діяльності, форми та рівні спілкування, в когнітивний, моральний і емоційний розвиток особистості.

**1.2. Особливості самооцінки у молодшому шкільному віці**

На думку Р. Бернса, хоча до семи років у дитини вже складається досить чітке уявлення про свою цінності (що може викликати цілий ряд очікувань, пов'язаних зі школою і навчанням), у шкільні роки її Я-концепція має чималу пластичність, і вступ дитини до школи дає нові можливості для розвитку позитивної самооцінки.

С. Хартер виділяє п'ять областей, оцінка в яких досить значима для молодшого школяра: сфера навчальної діяльності, сфера відносин з однолітками, оцінка своєї зовнішньої привабливості та спортивних досягнень, сфера поведінки. Крім того необхідно враховувати загальне самоприйняття (глобальну самооцінку). Молодший школяр уже здатний на диференційовану оцінку, тому результати самооцінки в даних сферах різні. Перераховані сфери охоплюють практично всі значущі галузі життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку. Однією з найбільш важливих є сфера загальної самооцінки і самоприйняття, як глобального відчуття власної цінності і значущості, не тільки визначає сприйняття дитиною себе в цілому, але і впливає на сприйняття себе в різних конкретних областях [34].

Зі вступом до школи у дитини значно розширюється коло соціальних контактів (вчителі, однолітки), що не може не вплинути на її Я-  
концепцію. У школі дитина стає об'єктом оцінювання з точки зору інтелектуальних, соціальних і фізичних можливостей. Дитина отримує новий досвід, на основі якого починає бурхливо розвиватися її самооцінка. Основна фігура, від якої дитина отримує зворотний зв'язок, - це вчитель. З особистістю вчителя пов'язана головна цінність у системі освіти - успіхи в навчанні. Р. Берні говорить про те, що, навчаючись у школі, дитина одночасно освоює дві програми. Однією з них є офіційна навчальна програма, освоєння якої є загальноприйнятим завданням кожного учня. Друга - прихована програма соціалізації, пов'язана зі становленням міжособистісних стосунків у школі. На думку Р. Бернса, саме завдяки другій програмі складається емоційне і соціальне життя дитини, її уявлення про себе і про те, як думають про нього інші люди. Майже в будь-якій навчальній ситуації присутній момент оцінки, який ставлять під школяра вчителі, батьки, однолітки, а часто і він себе сам. Основою такої оцінки служать зовнішні стандарти.

Природно, що як позитивні, так і негативні оцінки надають принциповий вплив на Я-концепцію. Хоча систематичне підкріплення досягнень учня не є гарантією позитивної Я-концепції, воно значно підвищує ймовірність такого результату. При цьому якщо дитина буде отримувати в школі переважно негативний досвід, то є ризик формування негативної самооцінки. Р. Берні вважає навчання в школі джерелом серйозних загроз для розвитку позитивних уявлень дитини про себе. На думку автора, це пов'язано з надмірним значенням, що надається в школі духу суперництва, а також з тиском, який надають на школярів вчителя і більшість батьків, що вимагають високих показників у навчанні. Дух суперництва і тиск з боку дорослих призводять до того, що успішність стає для основної маси дітей найважливішим критерієм самооцінки. Саме тому невстигаючі школярі, як правило, відчувають свою некомпетентність і неповноцінність.

Потрібно відзначити, що зв'язок між Я-концепцією та навчальними досягненнями носить характер взаємовпливу: успішність є основним фактором впливу на самооцінку, а Я-концепція впливає на успішність у навчанні. Діяльнісний підхід до вивчення самооцінки дозволяє висловити думку про те, що вплив на становлення самооцінки в кожний віковий період найбільш продуктивно здійснювати через відповідну йому провідну діяльність. У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність [56]. Саме ця діяльність, як діяльність з оволодіння узагальненими способами дій у сфері основ теоретичного знання несе в собі оптимальні можливості для інтенсивного оволодіння учнями такими підставами самооцінки, як орієнтація на предмет діяльності і способи його перетворення.

Особлива значимість навчальної діяльності для формування самооцінки молодшого школяра обумовлена наступними моментами: 1) у процесі її формування перед дитиною з необхідністю постає завдання визначення міри свого просування у предметі засвоєння, завдання усвідомлення самого себе як суб'єкта присвоєння культурно-історичного досвіду, 2) структура навчальної діяльності включає в собі компоненти, з одного боку, спрямовані на предмет засвоєння - навчальні завдання і навчальні дії, з іншого - на самого учня як на суб'єкта діяльності - дії контролю та оцінки. Оволодіння цими діями також ставить перед школярем завдання аналізу власної діяльності та її оцінки.  
 Дані дослідження свідчать про те, що високий рівень сформованості пізнавальної активності співвіднесений з такими показниками самооцінки, як рефлексивність, диференційованість, висока міра конкретизації, обгрунтованість аналізом предмета і способів дії. У самооцінці учнів, що характеризуються низьким рівнем сформованості пізнавальної активності, ці її якості були представлені в мінімальному обсязі.

Ці дані дозволили авторам: 1) охарактеризувати самооцінку учнів з високим рівнем пізнавальної активності як більш структуровану і сформовану; 2) виділити наступні залежності: чим більше развинутою є самооцінка, тим більш високий рівень орієнтації на неї проявляють учні в своїй діяльності, тим вище рівень їх пізнавальної активності. Сфера спортивних досягнень є важливою для молодших школярів тому, що надає можливість орієнтації не на думку вчителя або батька, але на результат власної діяльності. Дитина сама оцінює, чи добре він стрибнув, досить швидко біг або вправно зловив м'яч, порівнюючи себе з іншими дітьми та із заданими нормами. Сфера зовнішньої привабливості також має велике значення для молодших школярів. Відомо, що самооцінка зовнішності найбільш високо корелює з загальною самооцінкою дитини. Причому, оцінка зовнішності здійснюється виходячи із суб'єктивного відчуття дитини більшою мірою, ніж з опорою на загальноприйняті стандарти. Тому високий рівень загальної самооцінки може частково обумовлювати високий рівень самооцінки в сфері зовнішньої привабливості і навпаки [13; 45; 58].

Нарівні з успішністю, Р. Берні виділяє ще одне джерело ризику виникнення негативної Я-концепції: ситуація, коли правила та норми, яких дитина дотримується в сім'ї, викликають несхвалення в школі. Тут дитина безпосередньо стикається з оцінкою власної поведінки. Провідною фігурою, що впливає на формування позитивної або негативної самооцінки у дитини в даній сфері є вчитель, однак вплив батьків також досить високо.  
Загальна самооцінка як відчуття власної цінності і значущості залишається і в молодшому шкільному віці одним з найважливіших показників добробуту дитини. Високий рівень загальної самооцінки допомагає дітям швидше адаптуватися в школі, з більшою легкістю переносити невдачі і долати труднощі. Діти, які характеризуються високим рівнем загального самоприйняття, відрізняються більшою відкритістю, доброзичливістю, легше знайомляться з новими людьми і швидше знаходять собі друзів.

У молодшому шкільному віці стають помітні тендерні відмінності в Я-концепції; так наприклад, було показано, що хлопчики схильні до більш сильного впливу з боку факторів ризику при формуванні позитивної самооцінки. В основному початок шкільного життя викликає зниження самооцінки у всіх дітей. Однак для хлопчиків вступ до школи виявляється психологічно більш напруженою подією, ніж для дівчаток в силу багатьох причин (дівчата в середньому дорослішають швидше, більшість вчителів початкових класів - жінки, та ін.) Саме тому хлопчики при вступі до школи стикаються з більш серйозними проблемами, отже, їм важче розвивати позитивну самооцінку. Основним досягненням молодшого шкільного віку в області розвитку образу Я, на думку С. Хартер, є інтеграція уявлень дитини про себе. С. Хартер наголошує на важливості практичного досвіду молодшого школяра в різних сферах, який впливає на розвиток Я-концепції. Спостерігаючи свої досягнення і невдачі, дитина може сформувати образ себе як успішної в області одного шкільного предмету, образ себе як "дурного" в галузі іншого предмету і образ себе як хулігана в області відносин з людьми. Такі образи-конструкти інтегруються, що призводить, на думку С.Хартер, до виникнення як до позитивної, так і негативною самооцінки.

Порівнюючи себе з однолітками, дитина сприяє формуванню більш "збалансованого" образу Я, що включає знання про свої негативні і позитивні якості. Згідно С. Хартер, дитина використовує результати порівняння себе з іншими людьми як барометр власних якостей, умінь та особистісної компетентності в цілому. У молодшому шкільному віці у дітей формуються все більш точні і повні уявлення про свої фізичні, інтелектуальні та особистісні якості. Діти приписують собі все більше відмінних рис, що веде до ускладнення їх образу Я. На думку Г. Крайг це відбувається на двох рівнях - загальному і специфічному (у фізичній, соціальній та навчальній областях).

Зміна уявлень дитини про себе в дошкільному і молодшому шкільному віці вивчалися в дослідженні С. Бартон і П. Мітчелла. Отримані дані говорять про те, що якщо дошкільник вважає, що батьки і вчителі краще знають відповіді на питання: що він хоче, що йому потрібно і який він, то молодші школярі в багатьох питаннях вважають себе найбільш компетентними. Наприклад, на питання "Хто краще за всіх знає, коли ти щасливий?", Молодший школяр відповість "Я". Однак більш глобальні питання все ще перебувають "у веденні" дорослих ("хто краще за всіх знає, що ти за людина?" і т.п.). Було відзначено, що само оцінюючи судження стають менш позитивними в молодшому шкільному віці. Соціальна оцінка та зворотній зв'язок ведуть до більш реалістичним уявленням про свої здібності. Автори стверджують, що самооцінювання своїх можливостей і якості виконання навчальної роботи у школярів з різним рівнем сформованості навчальної діяльності розрізняється за ступенем своєї адекватності. Саме орієнтація на предмет і дії з ним є тією необхідною умовою становлення самооцінки в молодшому шкільному віці, завдяки котрому вона знаходить засоби, що дозволяють їй бути адекватною.  
З надходженням дитини в школу, успіхи і невдачі в навчанні, а також оцінка вчителем результатів навчальної діяльності починають визначати ставлення дитини до самої себе. Підкреслюється важливість педагогічної оцінки в молодшому шкільному віці, тому що саме на її основі будується самооцінка і взаємооцінка дітей. Як і в дошкільному віці, у молодшому шкільному віці самооцінка невіддільна від оцінки вчителя (вихователя) і взаємооцінки дітей. Чим індивідуальніше і виразніше оцінка вчителя, тим більшою мірою на неї орієнтується школяр [9].

Кілька слів необхідно сказати про розвиток близького до самооцінки поняття рівня домагань. У загальному вигляді рівень домагань можна спостерігати вже у дітей 2-3 років. Однак справжній рівень домагань, при якому можна виділити рівні досягнення, з'являється трохи пізніше. К. Левін вказує на те, що всі особливості рівня домагань дорослого можна спостерігати вже у дітей 8 років. М. Юкнат також не виявила відмінностей між рівнем домагань дорослих і дітей 11-12 років. Численні дослідження рівня домагань у дітей свідчать про підвищення з віком стійкості і адекватності рівня домагань, а також більшої диференційованості мети [7; 14; 29].

Таким чином, ми бачимо, що самооцінка (чи її прообраз), виникнувши вже на першому році життя дитини, далі розвивається по шляху все більшої диференціації та інтеграції, а також підвищення адекватності. У молодшому шкільному віці самооцінка набуває такі риси, як рефлексивність, диференційованість, стійкість, адекватність. При цьому найбільший вплив на самооцінку дитини надають шкільна успішність і оцінки вчителя, хоча роль батьків на даному віковому етапі також зберігається.

**1.3. Поведінкові та особистісні особливості дітей з різним рівнем самооцінки**

Відомо, то самооцінка дитини і дорослого, будучи важливим утворенням психіки, робить вплив на різні сфери життєдіяльності. В психології зібрано чимало свідчень того, що діти з різною самооцінкою виявляють характерні особливості поведінки, емоційного реагування, а також відмітні особистісні риси. Іншими словами, самооцінка людини впливає на пережиті нею почуття і емоції.

Розглянемо деякі особливості емоційного реагування дітей, які в тій чи іншій мірі опосередковуються їх самооцінкою. Як відомо, психологи розрізняють прості та складні емоції. Останні характерні лише для людини і залежать від складних когнітивних процесів. До таких емоцій, званих емоціями самосвідомості, частіше всього відносять збентеження, заздрість, співчуття, гордість, сором і почуття провини. Виникнення емоцій прийнято пов'язувати з розвитком здатності суб'єкта до самоаналізу і з засвоєнням соціо-моральних норм і правил. І хоча в основі розвитку емоцій самосвідомості лежить когнітивний розвиток дитини, інтенсивність цих емоцій, а також їх позитивний або негативний вплив на формування дитини залежать від відносин дитини з близькими дорослим, в тому числі з якостями прив’язаності до них.

Зупинимося докладніше на виникненні та розвитку таких емоцій самосвідомості як почуття провини, почуття гордості, збентеження і сором. А. Кроуф розглядає сором як попередника більш специфічної емоції - почуття провини. Автор вважає, що формування таких емоцій самосвідомості як почуття гордості і почуття провини відбувається в дошкільному віці, а прототипами цих емоцій є «применшення» (сором) або «звеличення» себе (при позитивній самооцінці). Відчуття дитиною себе як поганої або хорошої, що з'являються у відповідь на похвалу чи осуд близького дорослого, є пусковим механізмом для виникнення почуття сорому чи навпаки позитивної самооцінки. Таким чином, діти з раннього дитинства сприймають негативні оцінки дорослого на свою адресу. Це може формувати низьку загальну самооцінку і відчуття себе як поганої, що тягне за собою в майбутньому більш частий прояв таких почуттів, як сором і вина. Дослідження М. Льюїса показало, що збентеження, сором і співчуття виникали і в результаті розвитку здатності оцінювати та співвідносити зі стандартом власну поведінку [8]. Зніяковілість пов'язана з самосвідомістю, тоді як сором пов'язаний з оцінкою себе. Згідно М.Льюїсу, почуття гордості, сорому і провини виникають близько 3 років, чому передує формування здатності оцінювати поведінку як відповідну або не відповідну певним нормам. Тому дитина переживає почуття сорому при невідповідності своєї поведінки стандартам і почуття гордості - при відповідності. У більш пізньому дослідженні М. Льюїс виявив, що почуття ніяковості не однозначне і має два різних види. Перший вид являє собою збентеження, яке відчуває дитина, коли на неї звертає увагу дорослий. Другий вид збентеження пов'язаний з негативною самооцінкою дитини і виникає в тому випадку, якщо дитина не впоралася із завданням або її поведінка не відповідає нормам і правилам. Автор вважає, що збентеження, пов'язане з самооцінювання, і почуття сорому схожі між собою, але протилежні збентеження, що виникає в силу підвищеної уваги до дитини. Зробити такий висновок дозволили дані, які говорять про переживання дитиною стресу в той момент, коли вона відчуває почуття сорому чи збентеження, пов'язане з оцінкою. У ситуації, коли дитина переживає збентеження, пов'язане з увагою, стресового стану не спостерігається. Отже, можна зробити висновок про те, що у дітей з низькою самооцінкою частіше переважають такі емоції самосвідомості, як почуття провини, сорому і збентеження, пов'язане з оцінкою, все це веде до того, що дитина частіше перебуває в стресовому стані і переживає стан напруження.

Серед основних особистісних особливостей дітей з різною самооцінкою психологи частіше за інших виділяють різний рівень тривожності і сором'язливості; впевненість або невпевненість у своїх діях; нерішучість, пасивність чи навпаки активність, готовність до подолання труднощів [47].  
Показовим є класичне дослідження, завданням якою було вивчення емоційного ставлення дітей до своїх успіху та неуспіху, виявлення типів емоційних реакцій на труднощі і їх зв'язку з самооцінкою та рівнем домагань. За результатами експерименту було виділено 4 групи дітей: 1) діти, які адекватно реагують на успіх і неуспіх, 2) діти, які неадекватно реагують на неуспіх, 3) діти, які неадекватно реагують на успіх; 4) діти, що йдуть із ситуації при зіткненні з труднощами. У першій групі виявилися діти з різною самооцінкою - високою, середньою і низькою, але завжди адекватною; у другій групі - переважно діти із завищеною самооцінкою, і в третій групі - діти з низькою самооцінкою. Розглянемо особливості дітей кожної групи.

Діти першої групи переважно адекватно реагували на свої успіхи і неуспіхи. При успішному виконанні завдання вони раділи і переходили до більш складного, якщо ж вони не справлялися із завданням, то засмучувалися і вибирали завдання легше. У дітей цієї групи не спостерігалося яскраво виражених емоційних реакцій. Таким чином, можна констатувати, що адекватність реакцій на успіх і неуспіх певним чином пов'язана з адекватністю самооцінки. У другу групу увійшли діти з неадекватною реакцією на неуспіх. Після неуспішної рішення задачі вони вибирали ще більш важкі. При неуспіху, що повторювався такі діти давали різко виражену негативну емоційну реакцію, яка часто носила «агресивний» характер. Всі діти даної групи характеризувалися якої стійкою завищеною самооцінкою, або нестійкою самооцінкою з тенденцією до переоцінки своїх можливостей [23; 40].

Саме зіткнення високого рівня домагань з невпевненістю в собі навіть перед собою і призводить до гострого емоційного стану при неуспіху і до неадекватної реакції на неуспіх. Третю группу склали діти, які неадекватно реагують на успіх. Після вдалого виконання завдання вони, як правило, не підвищували, а знижували свої домагання. Такі діти бурхливо раділи успіху, сильно порушувалися, ставали нестриманими. При неуспіху вони губилися, починали закидати і звинувачувати себе. Діти цієї групи прагнули зберегти свій успіх, нехай навіть на найнижчому рівні. Як правило, діти даної групи відрізнялися низькою самооцінкою. Для досліджуваних даної групи характерні такі особливості: невіра в свої сили і можливості і повне визнання в цьому; боязнь неуспіху і бажання уникнути хвилювань і ризику; пригніченість і звинувачення себе у випадку неуспіху. Отримані дані дозволили припустити, що характер реакції на успіх і неуспіх певним чином пов'язаний із самооцінкою учня [40]. Так, виявилося, що для кожної групи характерно переважання абсолютно певного виду самооцінки: у тих, хто адекватно реагує на успіх і неуспіх має місце адекватна самооцінка; у тих, хто неадекватно реагують на успіх - недооцінка своїх можливостей; у тих, хто неадекватно реагують на неуспіх - переоцінка своїх можливостей.

В якості джерела тривожності часто виступає «внутрішній конфлікт, переважно пов'язаний зі ставленням до себе, самооцінкою, Я-концепцією». Для перевірки цього зв'язку між тривогою і ставленням до себе у дошкільників та молодших школярів у віці від 5 до 8 років було проведено спеціальне дослідження. Результати показали, що в емоційно благополучних дошкільнят та школярів 1-2 класів існує певний взаємозв'язок між «Я минулим», «Я справжнім» і «Я майбутнім», що робить можливим досягнення Я ідеального; у тривожних дітей навпроти спостерігався розрив між «Я минулим» і «Я майбутнім», вони не пов'язані з тим, яким дитина бачить себе зараз. Все це свідчить про порушення Я-концепції тривожних дітей даного віку. Також існують певні відмінності у критеріях самооцінки тривожних і емоційно благополучних дітей: думка дорослих та його вимоги надають істотний вплив на зниження самооцінки тривожних дітей. У даному дослідженні також виділилася група тривожних дітей, які оцінили себе дуже високо, однак вони не змогли дати будь-яких пояснень такої оцінки. У відсутності у тривожних дітей пояснення дуже високої самооцінки виявляється її захисний характер, спрямований, перш за все проти критичних оцінок близьких дорослих. З отриманих даних випливає, що немає чіткої залежності між рівнем самооцінки і проявом тривожності, однак існує тенденція до зниження самооцінки у тривожних дітей, а також до її необгрунтованого завищення в цілях психологічного захисту.

Численні дані дозволили збудувати певну схему, за якою відбувається закріплення тривожності як стійкого особистісного утворення. У дошкільному і молодшому шкільному віці сімейна ситуація і спілкування з близькими дорослими провокують переживання дитиною психологічних мікротравм, що веде до накопичення негативного досвіду і відчуття безпорадності. Все це, накопичуючись за законом «замкнутого психологічного кола», веде до переживання тривожності.

Таким чином, низька оцінка дитини дорослими, інтеріоризована ним і стала самооцінкою, що безпосередньо впливає на формування в період дошкільного і молодшого шкільного віку такої особистісної риси як тривожність. Ще одна особливість, часто виділяється авторами у зв'язку із самооцінкою, сором’язливість. Усі психологи визнають факт зв'язку сором'язливості з особливостями самосвідомості дитини і пов'язаного з ним ставлення до людей: невпевненість в собі, негативна самооцінка, недовіра до оточуючих [9]. Сором'язливість розуміється, як вид амбівалентного ставлення до людей і до себе, яке проявляється у спілкуванні і в міжособистісних відносинах.

Спочатку було виділилено комплекс поведінкових симптомів, що характеризують поведінку соромливих дітей: 1) локомоції, які відображають боротьбу двох протилежних тенденцій наближення - видалення, які найчастіше виявляються при зустрічі з незнайомими людьми; 2) емоційний дискомфорт, який дитина відчуває при зустрічі і в ході спілкування із сторонніми; 3) боязнь будь-яких публічних виступів; 4) вибірковість у контактах з людьми: надання переваги спілкуванню з близькими і добре знайомими дорослими.

На основі даних, отриманих в результаті дослідження, було виділено 4 основні причини сором'язливої поведінки. Основні труднощі в спілкуванні сором'язливої дитини пов `язані зі сферою власного ставлення до себе і ставлення інших. Хоча відмінностей у рівні загальної самооцінки у дошкільнят виявлено не було, конкретна самооцінка соромливих дітей виявилася значно нижче. Причому, успіх у діяльності не грав вирішальної ролі. Дитина як би заздалегідь готував себе до невдачі. Також необхідно відзначити, що конкретна самооцінка соромливих дітей сильніше схильна до коливань. Аналізуючи загальну самооцінку несоромливих і соромливих дітей, варто відзначити дисгармонію загальної самооцінки останніх. На перший план виступила така відмінна риса як досить великий розрив між тим, як діти самі себе оцінюють, і тим, як, на їхню думку, їх оцінюють близькі дорослі.

Таким чином, навіть короткий огляд досліджень становлення емоційно-особистісної сфери в онтогенезі показує тісний зв'язок формування у дитини уявлення про себе і її самооцінки з такими важливими особистісними характеристиками, як нерішучість, пасивність (або активність), бажання долати труднощі (або відхід з ситуації), тривожність, сором'язливість, а також готовність відчувати почуття провини, збентеження і сорому, ніж гордості.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

У даному розділі представлено аналітичний огляд психологічної  
літератури з ключових аспектів проблеми розвитку самооцінки:  
розглядається структура самосвідомості та види самооцінки; особливості  
самооцінки в молодшому шкільному віці; наводиться огляд літературних даних про дослідженні імпліцитної самооцінки в сучасній психології;  
розглядаються поведінкові прояви та особистісні особливості у дітей з різною самооцінкою.

Показана ключова роль самооцінки в загальній структурі самосвідомості особистості. У онтогенезі самооцінка, як і самосвідомість, формується на більш пізніх етапах пізнання дитиною себе. Самооцінка формується під впливом двох основних факторів: оцінки дорослого і власної діяльності дитини. Структура самооцінки аналізується за ступенем узагальненості її різних форм, при цьому традиційно виділяються загальна самооцінка (інакше – загальне самоприйняття або загальне самоставлення) і конкретні (приватні) самооцінки, які відображають окремі якості особистості. Аналізуються різні точки зору на співвідношення загальної і конкретних самооцінок в цілісній структурі самосвідомості. Також розглядаються види (реальна, ідеальна і дзеркальна) і параметри самооцінки (рівень, адекватність, стійкість, диференційованість). На підставі викладеного робиться висновок про те, що самооцінка за своєю психологічною природою є багаторівневим і складним з точки зору структури утворенням, що функціонує в різноманітних формах і видах.

У молодшому шкільному віці у дітей формуються все більш точні і  
повні уявлення про свої фізичних, інтелектуальні і особистісні  
якості. Основним досягненням молодшого шкільного віку в області розвитку образу Я, з'являється диференціація та інтеграція уявлень дитини про себе. Поступово самооцінка набуває таких якості, як рефлексивність, диференційованість, стійкість, адекватність. При цьому найбільший вплив на самооцінку дитини надають шкільна успішність і оцінки вчителя, хоча роль батьків на даному віковому етапі також зберігається. Загальна самооцінка як відчуття власної цінності і значущості залишається в молодшому шкільному віці одним з найважливіших показників психологічного благополуччя дитини.

Серед основних особистісних особливостей дітей з різною самооцінкою  
психологи частіше за інших виділяють різний рівень тривожності і  
сором'язливості; впевненість або невпевненість у своїх діях;  
нерішучість, пасивність чи навпаки активність, готовність до  
подолання труднощів. У цілому огляд досліджень становлення емоційно-особистісної сфери в онтогенезі показує тісний зв'язок формування у дитини нестійкою або низької самооцінки з такими несприятливими особистісними  
характеристиками, як нерішучість, пасивність, відхід від подолання  
труднощів, тривожність, сором'язливість, а також легкість виникнення почуття провини, збентеження і сорому.

**Розділ 2. Емпіричне дослідження особливостей самооцінки у молодших школярів з різними типами емоційної прив’язаності до матері**

**2.1. Загальна характеристика і методики дослідження**

Метою нашого дослідження було встановлення якісної своєрідності самооцінки молодших школярів з різними типами емоційної прив’язаності до матері.

Основна гіпотеза полягала в тому, що тип прихильності дітей до матері впливає на формування їх самосвідомості, приводячи до характерних особливостей структури та рівня самооцінки молодших школярів.

Крім декларованої, експліцитної частини самооцінки (що найчастіше і виступає у дослідженнях як власне самооцінка), ми зробили спробу розглянути її імпліцитний, неусвідомлюваний компонент. Такий варіант аналізу самооцінки дозволить глибше зрозуміти особливості самосприйняття та самоставлення дитини у дітей з різними типами емоційної прив’язаності до матері.

У дослідженні взяли участь 80 дітей. З них 37 хлопчиків та 43 дівчинки у віці від 6,5 до 9,8 років (середній вік – 8,2 років). В якості експертів в дослідженні брали участь 3 психологи та 70 батьків дітей основної вибірки.

Дослідження проводилося в чотири етапи. На першому етапі для визначення імпліцитної самооцінки дітей нами була застосована методика «Імпліцитний асоціативний тест» Е. Грінвальда. На другому етапі проводилася основна батарея методик, спрямованих на визначення ступеня надійності і типу емоційної прихильності дитини до матері, дослідження експліцитного та імпліцитного компонентів самооцінки дітей, адекватності самооцінок, вивчення особливостей поведінки дитини в ситуації успіху та неуспіху (адекватність стратегій поведінки). На третьому етапі (після виділення дітей з різною структурою і рівнем самооцінки) досліджувалися особливості поведінки і взаємодії дітей у колективній грі-змаганні. Метою четвертого етапу був аналіз всієї сукупності встановлених особливостей дітей з різними типами емоційної прив’язаності до матері (самооцінки, поведінки, реагування в ситуаціях успіху і неуспіху) і створення психологічних портретів даних груп дітей.

Основним засобом для визначення ступеня та типу прихильності до матері служив опитувальник для оцінки типів прихильності до матері. Показниками типу прихильності були: наявність базової довіри дитини до матері, емоційна близькість, гармонійність або конфліктність спільної діяльності, особливості взаємодії дитини з матір'ю, сприйняття дитиною матері як джерела допомоги і підтримки та ін. Методика складається з двох частин. Перша частина спрямована на виявлення ступеня надійності прихильності дитини до матері і містить 17 тверджень, кожне з яких включає загальну частину і два варіанти закінчення цієї загальної частини. Описується конкретна ситуація, в яку може потрапити дитина (стресова ситуація, ситуація фізичної розлуки і емоційної близькості з матір'ю, ситуація підтримки тощо), і два варіанти її можливих дій у даній ситуації. Два закінчення твердження відповідають двом варіантами поведінки дітей з різним ступенем надійності емоційної прихильності до матері: надійною або ненадійною. Процедура проведення - індивідуальна бесіда з дитиною, що допускає пояснення і відповіді на її питання. Друга частина методики спрямована безпосередньо на визначення типу ненадійної прихильності до матері (А або С) і використовується в ситуації, якщо середнє аріфметичне на першому етапі опитувальника менше 3 балів, що свідчить про те, що у відповідях дитини переважають відповіді, характерні для ненадійної прихильності. Друга частина містить 15 тверджень, кожне з яких має спільну частину і два варіанти відповідей. Обидва варіанти відображають найбільш характерну тактику поведінки дітей з ненадійними типами прихильності (запобігаючим - тип А та тривожно-амбівалентним - тип С). На основі переважання того чи іншого типу відповідей визначається тип прихильності дитини до матері: уникаючий, тривожно-амбівалентний або змішаний.

Для оцінки ступеня надійності прихильності і валідизації даних  
першого етапу опитувальника ми використовували методику оцінки надійності прихильності К. Керні. Методика складається з 15 пар тверджень, що вимірюють ступінь, в якій діти довіряють об'єкту прихильності, прагнуть покластися на нього в ситуації стресу, а також ступінь, в якому дітям легко і цікаво спілкуватися з об'єктом прихильності. Наприклад: «Деякі діти довіряють своїй мамі, інші діти не можуть довіритися своїй мамі», «Деякі діти впевнені, що мама завжди їх розуміє; інші діти відчувають, що мама не завжди їх розуміє» та ін. К. Керні стверджує, що ці компоненти відносин прихильності були виділені ще Дж. Боулбі, як найважливіші для оцінки в молодшому шкільному віці. Твердження сформульовані у форматі методики С.Хартер: «Одні діти ... Інші діти ... ». Дитина повинна вибрати те з двох тверджень, яке більше до неї підходить, а потім сказати, чи повністю вірно для неї вибране затвердження або частково. Відповідь по кожному пункту оцінюється від 1 до 4 балів. У результаті підраховується сумарний бал і середнє арифметичне значення (М), що відображають ступінь надійності прихильності конкретної дитини.

Основним засобом для визначення якісних особливостей  
експліцитної самооцінки дітей служила «Шкала самосприйняття для дітей» С.Хартер. Ця методика дає можливість визначити усвідомлюваний і вербалізований компонент самооцінки дітей, причому диференційовано - в шести найбільш значущих для дітей сферах: 1. Шкільна успішність - навчальна активність і засвоєння знань: легкість отримання гарної оцінки (наприклад: «Деякі діти вчаться дуже добре, а інші діти погано справляються з навчанням», «Деякі діти довго роблять уроки, а інші діти швидко справляються з уроками» і т. д.). 2. Спортивні якості: про успішність та активність у спортивних іграх (гаприклад: «Деякі діти успішно займаються будь-яким видом спорту; а іншим дітям не дуже вдаються заняття спортом» і т.п.); 3. Зовнішня привабливість - привабливість обличчя, фігури (наприклад: «Деяким дітям подобається, як вони виглядають, подобаються їхні обличчя, постать; а іншим дітям не подобається їхня зовнішність» і т.п.). 4. Компетентність в спілкуванні з однолітками - успішність взаємодії з однолітками: кількість друзів, популярність серед однолітків (наприклад: «Деяким дітям важко знайти собі друзів, а іншим дітям дуже легко знайти собі друзів», «Деякі діти завжди все роблять разом з друзями, а інші діти зазвичай всі роблять поодинці» і т.д.). 5. Компетентність у поведінці - знання правил поведінки і вміння їх дотримуватися (наприклад: «Деякі діти роблять те, чого не можна робити, чи заборонено, а інші діти ніколи не роблять того, що заборонено» тощо). 6. Загальна самооцінка або самоприйняття (self-worth) - особливості і ступінь самоприйняття дитини: впевненість у собі (наприклад: «Деякі діти часто незадоволені собою, а інші діти цілком задоволені собою», «Деяким дітям цілком подобається бути такими, якими вони є; а іншим дітям хотілося б бути іншими» і т.п.).

Особливість цієї методики полягає в тому, що дитині не пропонується оцінити ті чи інші свої особистісні якості безпосередньо; замість цього вона оцінює свої здібності (ступінь компетентності) в деяких конкретних і найбільш значущих для даного віку областях життя побічно, через порівняння себе з іншими дітьми. Це допомагає знизити вплив фактора соціальної бажаності, а також домогтися більшої точності та достовірності, тому що конкретні ситуації в молодшому шкільному віці для дитини більш зрозумілі, ніж загальні категорії.

Імпліцитна самооцінка досліджувалася за допомогою імпліцитного асоціативного тесту. Процедура імпліцитного асоціативного тест (ІАТ) заснована на вимірюванні сили (а саме міцності і швидкості актуалізації) автоматичних асоціацій між окремими уявленнями людини. За швидкістю протікання асоціацій можна судити про особливості імпліцитної, неусвідомлюваної самооцінки. Тест грунтується на припущенні, що люди з відносно високою імпліцитної самооцінкою будуть відповідати швидше, коли категорія «приємне» і «Я» будуть збігатися, ніж у тому випадку, коли категорії «неприємне» і «Я» будуть об'єднані разом. Такі люди відчувають себе благополучно не тільки на декларованому, але і на неусвідомлюваному рівні, їхні уявлення про себе позитивне, тому вони легше асоціюють своє Я з приємним, внаслідок чого час реакції в даному випадку буде менше, аніж тоді, коли Я об'єднано з неприємним. Від людей з низькою самооцінкою імпліцитно, навпаки, слід очікувати, що вони з більшою легкістю будуть пов’язувати своє Я з неприємним, і більше часу витрачати на об'єднання свого Я з приємними словами. ІАТ відноситься до числа методик, які виконуються випробуваним на комп'ютері. Перед початком тесту на моніторі з'являється інструкція з виконання завдання: «У центрі екрана ви побачите слова, ваше завдання як можна швидше за допомогою натиснення клавіш віднести дане слово до однієї з двох груп, назви яких будуть з’являтися в лівому і правому верхніх кутах монітора. Якщо ви помилилися, то на екрані з'являється червоний хрестик і операцію віднесення слова до якої-небудь з двох груп необхідно буде повторити». Процедура містить п'ять серій. У першій серії випробуваний сортує слова на приємні та неприємні - 10 приємних і 10 неприємних слів. Так, в якості приємних слів були запропоновані наступні: краса, щастя, свято, п'ятірка, радість, торт, усмішка, літо, жарт, веселощі, а в якості неприємних: вина, біль, хвороба, черв'як, бруд, двійка, щур, покарання, страх, сором. В якості слів, що відносяться до Я, були взяті наступні: Я, Я сам, моє; до групи слів, що не відносяться до Я, увійшли такі слова, як не Я, інші, вони. У другій серії випробуваний поділяє слова на пов'язані з Я і не пов'язані з Я. У першу групу увійшли такі слова як: я, моя; в другу - це, воно. Випробуваний також здійснював 20 виборів, як і в першій серії. Третя серія включала в себе 40 слів: 10 приємних, 10 неприємних, 10 відносяться до Я, 10 що не відносяться до Я. Неприємні слова (назва категорій Я і не-Я і слів із цієї категорії були написані зеленими літерами; назву категорій приємні і неприємні слова і самі слова з даних категорій - білим кольором). Четверта серія повторювала першу і включала 20 слів: 10 приємних і 10 неприємних. П'ята серія складалася з 40 слів, як і третя. Різниця полягала в комбінації груп, тепер в лівому верхньому кутку були категорії приємні слова і не-Я; у правому - неприємні слова та Я. Після проведення тесту підраховувався середній час, витрачений у кожній серії, і вибудовувалася гістограма часу відповідей випробуваного. Якщо середній час у п'ятій серії був вище середнього часу в третій серії, значить імпліцитна самооцінка випробуваного висока, асоціативний зв'язок Я з приємним у нього протікає швидше, ніж з неприємним. Якщо середній час у п'ятій серії менше середнього часу в третій серії, імпліцитна самооцінка випробуваного низька, тому що асоціативні зв'язки між Я і неприємним встановлюються (актуалізуються) у такої людини швидше, ніж між Я і приємним, що говорить у свою чергу про знижений рівень самосприйняття на неусвідомлюваному рівні, так би мовити про внутрішню готовність прийняти невтішні характеристики на свою адресу.

Для визначення адекватності самооцінки дітей нами була використана «Шкала експертних оцінок для вчителів і вихователів» С. Хартер. Методика аналогічна шкалою диференційованого самосприйняття для школярів і включає в себе 15 пар тверджень про ступінь компетентності дитини в п'яти сферах: шкільна успішність, прийняття однолітками, спортивна компетентність, фізичні якості і зовнішність, поведінкова компетентність. За допомогою даної методики ми визначали рівень адекватності самооцінок дітей в конкретних, важливих для даного віку сферах.

Для дослідження рівня домагань з'ясовувалися такі характеристики як рівень труднощі запланованої мети в ситуації успіху/неуспіху, переважання в них прагнення до успіху або бажання уникнути невдачі і ін. Як відомо, в теперішній час не існує абсолютно уніфікованої процедури проведення експерименту на рівень домагань, але є ряд методик, об'єднаних загальним принципом: людина ставиться перед ранжируваним рядом завдань; після ознайомлення випробуваному пропонується вибрати для вирішення завдання того ступеня складності, яку вона реально очікує досягти. Після виконання першої проби, і досягнення успіху чи неуспіху, випробуваного просять зробити наступний вибір і т.д. Для додаткової орієнтировки дітей у інструкції підкреслено виділяється рубрикація рангів завдань: легкі, середні, важкі з позначенням меж, хоча і розмитих. У нашому дослідженні матеріалом для вивчення рівня домагань молодших школярів служили чорно-білі прогресивні матриці Равена (серія С), відповідно дитина повинна була зробити дванадцять виборів за кількістю завдань. За допомогою даної методики оцінюється висота рівня домагань, а також (що було найбільш важливо для нас) адекватність рівня домагань, i відповідність висунутих цілей можливостям суб'єкта.

Додаткова інформація, що отримується в процесі проведення методики дослідження рівня домагань, стосувалася емоційних реакцій дітей, переживання ними успіху і неуспіху, різних стратегій, використаних для підтримки успіху або уникнення неуспіху. При аналізі результатів в першу чергу нами оцінювалася адекватність рівня домагань, обчислювана за наявністю і кількістю відомих атипових виборів. Типові зрушення в домаганнях - це підвищення рівня домагань після успіху і зниження через невдачі. Терміном «типова» або «нетипова» позначають зворотну динаміку: підйом рівня домагань після неуспіху і зниження домагань після досягнення.

Методика вивчення суб'єктивних оціночних тенденцій найближчого мікросоціуму дитини служила для виявлення суб'єктивних уявлень батьків про образ ідеальної дитини та на її основі визначення специфіки відношення до конкретної дитини (див. Додаток А). Методика складається з двох частин. На першому етапі батькам пропонується проранжувати десять соціально схвалюваних якостей, зі зменшенням в залежності від «самого» до «менш» вважає за краще у «найкращої», «ідеальної» дитини. Через тиждень батькам пропонують другий варіант анкети, який передбачає ранжування тих же якостей, але вже за ступенем виразності в їхньої дитини. За допомогою даної процедури визначалося ставлення батьків (у нашому випадку матері) до дитини: адекватне, зайво критичне або нереалістичне (надмірне ідеалізування дитини).

Спостереження за особливостями поведінки дітей було спрямована на виявлення особливостей поведінки дітей з різними типами самооцінки в ситуаціях колективної гри-змагання і використовувалося на третьому етапі дослідження (див. Додаток Б). Основне завдання даної процедури полягало в дослідженні репертуару характерних емоційних і поведінкових реакцій дітей в стресових ситуаціях (змагання, успіх, поразка), їх комунікативні навички, а також популярність серед однолітків. Безсумнівною перевагою цієї процедури, незважаючи на її трудомісткість, є отримання даних в природних умовах, а не в лабораторії або тестовій ситуації, що дозволяє оцінити валідність отриманих результатів стосовно до ситуацій, близьким до реального життя. Процедура проводилася у мінігрупах по чотири особи, включала в себе два завдання «Лабіринти» і «Намалюй людину» і фіксувалася на відеокамеру, встановлену в приміщенні заздалегідь. Основними параметрами для аналізу служили: популярність дитини серед однолітків; реакція дитини на успіх (збентеження, нейтральна реакція радість, гордість); реакція на неуспіх, програш (незручність, сором, відхід у себе, тривога, байдужість, нейтральна реакція, агресія, засмучення, відмова від подальшої участі в грі, готовність виконувати завдання ще раз і ін.)

**2.2. Дослідження типу емоційної прив’язаності до матері та самооцінки досліджуваних**

Першим кроком нашої роботи було визначення ступеня надійності, а потім і типу емоційної прихильності дітей до матері. Крім джерела інформації про ступінь надійності прихильності обстежуваних дітей методика К. Керні служила засобом валідизації основного опитувальника, який, на відміну від методики К. Керні, дозволяв оцінити не тільки ступінь надійності прихильності, але і тип прихильності: надійний (В), уникаючий (А) або тривожно-амбівалентний (С). Більше половини дослідженої вибірки дітей характеризувалися надійним типом прихильності (50 осіб): такі діти мали тісний емоційний контакт зі своїми матерями, відчували їх готовність зрозуміти і надати допомогу. Ці діти довіряють своїм мамам, вони не бояться розповідати їм свої секрети, будучи впевненими в їх уважному і доброзичливому відношенні. У цілому діти з надійною прихильністю характеризуються базовим довірою до матері, вони впевнені в її підтримці та прийнятті і не бояться звернутися до неї за допомогою у разі виникнення проблем. Діти з уникаючою прихильністю (тип А) склали 20% від загальної вибірки (15 осіб). Переважна їх більшість не відчувають потреби звертатися за допомогою чи порадою до своїх матерів у складних ситуаціях, вважаючи за краще вирішувати проблеми самостійно; дві третини дітей даної групи повідомили у своїх відповідях про те, що вони зазвичай не діляться з мамою своїми проблемами. Отримані результати підтвердили дві основні особливості дітей даної групи, раніше описані в літературі: 1) вони не виявляють ознак прагнення до емоційного контакту з матір'ю і 2) характеризуються високим рівнем самостійності, що переходить часом в самодостатність. Діти з амбівалентною прихильністю (тип С) склали 14% від загальної вибірки (11 осіб). Було встановлено, що більшість дітей даної групи відчувають труднощі взаєморозуміння з матір'ю і невпевненість у її діях, діти відчувають, що мама часто не розуміє їх, не впевнені в її любові й розташуванні.

Таким чином, обстежені нами молодші школярі розрізнялися за характером прихильності до матері, демонструючи ознаки всіх трьох класичних її типів. Більше третини дітей мали ненадійну прихильність - амбівалентну і уникаючу: у спілкуванні з матір'ю у цих дітей відсутня необхідна довірливість; їхнє ставлення до матері пронизане тривогою і непевністю у прийнятті, підтримці, допомозі. Дана обставина ускладнює взаємини цих дітей не тільки всередині, а й поза сімейного кола, спрямовуючи тим самим їх особистісний розвиток за несприятливим руслу.

Результати дослідження експліцитної самооцінки молодших школярів за допомогою методики С. Хартер представили, на перший погляд, позитивну картину: дійсно, середній рівень самооцінки тяжіє до високих показників, оскільки багато дітей оцінюють себе досить високо, однак у частини дітей (від 17% до 37% в залежності від конкретної сфери оцінювання) відзначалися досить низькі показники в ряді значущих сфер життєдіяльності, що вказує на усвідомлення дітьми, принаймні, своєї часткової неуспішності. Поряд з цим є діти з переважанням низьких експліцитною самооцінкою (11 осіб), що свідчить про відкрите визнання ними своєї недостатності в більшості значущих сфер, а отже, про явне психологічне неблагополуччя цих школярів. Незважаючи на диференційований характер експліцитної самооцінки у більшості молодших школярів, її структура характеризується тісним зв'язком конкретних показників з окремих аспектів (статистично значущі кореляції становлять від 0,28 до 0,69). Найбільш високі значущі кореляції (r = 0,69 при р = 0,01) мають місце між загальною самооцінкою (самоприйняття) дітей і їх оцінками своєї зовнішньої привабливості. Кореляції між шкалами методики С. Хартер зведено в табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Кореляції між шкалами методики С. Хартер**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | КС | СЯ | ЗП | КП | ЗС |
| ШУ | 0,42\*\* | 0,36\*\* | 0,42\*\* | 0,34\*\* | 0,48\*\* |
| КС |  | 0,29\* | 0,35\*\* | 0,30\*\* | 0,37\*\* |
| СЯ |  |  | 0,35\*\* | 0,26\* | 0,24\* |
| ЗП |  |  |  | 0,28\* | 0,69\*\* |
| КП |  |  |  |  | 0,28\* |

**\*р<0.01; \*\* р<0.05**

В табл. 2.1.: ШУ - шкільна успішність; КС - компетентність у спілкуванні з однолітками; СЯ - спортивні якості; ЗП - зовнішня привабливість; КП - компетентність в поведінці; ЗС – загальна самооцінка.

Цікаво відзначити, що С. Хартер також показала, що сприйняття своєї фізичної привабливості найбільш високо корелює з загальною самооцінкою (г варіюється в діапазоні 0,65 - 0,82) не тільки в дошкільному та шкільному віці, але і у дорослих; причому така тісна зв'язок однакова справедлива для обох статей, так як ніяких гендерних відмінностей немає. Такий взаємозв'язку не спостерігається у ставленні шкали загального самоприйняття та сфери оцінки своїх спортивних досягнень (р = 0,24 при р = 0,01). Пояснення полягає в різних джерелах загальної самооцінки, оцінки своєї зовнішньої привабливості (причому як було показано С. Хартер саме її суб'єктивного сприйняття) та оцінки своїх спортивних якостей. Спортивні успіхи і неуспіхи найбільш легко піддаються об'єктивній оцінці з боку дитини, уже старший дошкільник, а вже тим більше школяр в змозі оцінити, чи достатньо високо він стрибнув, чи точно метнув м'яч, швидко чи пробіг дистанцію. Тут спотворення самооцінки зустрічаються рідше. Навпаки, загальне самоприйняття (як і оцінка своєї зовнішньої привабливості) спирається не на об'єктивні досягнення, а на оцінку оточуючих, закладається в дитині близьким дорослим, перш за все матір'ю через «почуття кохання», цінності свого Я. Саме в процесі інтимно-особистісного спілкування маленькій дитині мама каже: «Який ти в мене хороший, красивий!», формуючи тим самим у малюка загальне (базове) почуття самоцінності. На першому етапі обробки даних, отриманих за допомогою методики експертних оцінок С. Хартер, ми виділили і проаналізували основні статистичні показники (табл. 2.2).

**Таблиця 2.2**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Результати методики експертних оцінок** | мінімум | максимум | середнє | станд. відхилення |
| Шкільна успішність | 1,00 | 4,00 | 2,73 | 0,96 |
| Компетентність у спілкуванні з однолітками | 1,00 | 4,00 | 2,71 | 0,96 |
| Спортивні якості | 1,00 | 4,00 | 2,87 | 0,76 |
| Зовнішня привабливість | 1,00 | 4,00 | 3,19 | 0,75 |
| Компетентність в поведінці | 1,00 | 4,00 | 3,01 | 0,89 |

Відносно високо педагоги характеризують зовнішні дані і поведінку дітей. Найбільш низько вони оцінюють успіхи дітей у шкільній діяльності і в спілкуванні з однолітками, а також їх спортивні якості.

**2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального етапу дослідження**

Взаємозв'язок різних компонентів самооцінки вказує на наявність загальних факторів, що впливають на формування самооцінки в молодшому шкільному віці. Порівняння двох вікових підгруп молодших школярів показало, що відповідно до закономірного для даного віку зростання критичності і рефлексивності динаміка експліцитної самооцінки від 1-го до 3-го класів виявляє тенденцію до значимого зниження її рівня у більшості дітей. Показово, що дана тенденція простежується не тільки в сферах шкільної успішності і поведінкової компетентності, а й у сфері загального самоприйняття. Якщо в першому класі частка низьких самооцінок за даними сфер становила від 10% до 27%, то до третього класу вона склала від 22% до 39%, тобто збільшилася практично вдвічі. У той же час самооцінка дітей у сфері спілкування з однолітками підвищується (40% низьких самооцінок в першому класі; 26% - в третьому), що показує зростання їхньої впевненості у своїх комунікативних здібностях. Значущі відмінності між самооцінкою дітей та експертними оцінками вчителів (за класами) наведено у табл. 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Значущі відмінності між самооцінкою дітей та експертними  
оцінками вчителів (за класами)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 клас | ШУ | КС | СЯ | ЗП | КП |
| Значущість | 0,003 | 0,434 | 0,037 | 0,018 | 0,560 |
| 3 клас | ШУ | КС | СК | ВП | КП |
| Значущість | 0,273 | 0,021 | 0,207 | 0,341 | 0,245 |

Аналіз зв'язків між різними аспектами експліцитної самооцінки показав, що провідне місце в її структурі займає загальна самооцінка (чи загальне самоприйняття), так як міжіндивідуальні відмінності за рівнем цього компонента тісно корелюють з приватними, конкретними самооцінками дітей. Показано, що до 46% загальної дисперсії в шкільній успішності, 42% в успішності в спілкуванні з однолітками і 63% дисперсії в самооцінці своєї зовнішньої привабливості пояснюється величиною показника загальної самооцінки. Відповідно профілі приватних самооцінок дітей з низьким, середнім і високим рівнем загального самоприйняття значимо відрізняються за всіма шкалами (рівень значимості становить від 0,000 до 0,041), крім поведінкової компетентності. Найбільші відмінності у рівні самооцінки спостерігаються між дітьми з високим і низьким рівнями загального самоприйняття: діти з низькою загальною самооцінкою вважають себе менш успішними в школі, спортивних іграх та спілкуванні з однолітками, а також менш привабливими, ніж діти з високим рівнем самоприйняття.

Ці ж відмінності підтверджуються і процедурою перевірки значимості відмінностей у рівні самооцінки між дітьми з різними типами прихильності за допомогою критеріїв Крускала-Уоллеса (порівняння всіх трьох типів дає відмінності на рівні р = 0,023) і Манна-Уїтні (порівняння надійного і ненадійних типів (див. табл. 2.4).

**Таблиця 2.4**

**Значущості відмінностей у рівні самооцінки у дітей з різними  
типами прихильності до матері**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип прив’язаності | Тип А | Тип В |
| Тип А | **—** | 0,024 |
| Тип В | **0,024** | **—** |
| Тип С | 0,97 | **0,048** |

Виділення імпліцитної та експліцитної самооцінки надає нам у поєднанні з рівнями самооцінки, принаймні, чотири різні варіанти (див. табл. 2.5).

**Таблиця 2.5**

**Варіанти самооцінки, виділені на основі поєднання імпліцитного і експліцитного компонентів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Висока експліцитна самооцінка | Низька експліцитна самооцінка |
| Висока імпліцитна самооцінка | Конкордантно висока самооцінка (secure -В/В) | Дискордантно занижена самооцінка -Н/В |
| Низька імпліцитна самооцінка | Дискордантно завищена самооцінка (захистна висока самооцінка - defensive -В/Н) | Конкордантно низька самооцінка - Н/Н |

Пошук вікових та статевих відмінностей в особливостях експліцитно самооцінки дітей здійснювався за допомогою критерію Манна-Уїтні. Аналіз самооцінки в залежності від віку в загальній вибірці показав наявність значущих відмінностей у рівні загальної самооцінки (р = 0,049), компетентності в поведінці (р = 0,056) а також в оцінці своїх шкільних досягнень (на рівні тенденції, р = 0,065). Виявилося, що третьокласники оцінюють себе значно нижче, ніж першокласники за даними шкалами, тобто їх самооцінка стає більш критичною. Очевидно, під впливом навчання і збільшення вимог з боку оточуючих діти починають судити себе суворіше, спираючись на результати своєї діяльності і реальну успішність взаємодії з однолітками та іншими партнерами по спілкуванню. Значущість відмінностей у рівні приватних самооцінок у дітей з низькою, середньою і високою загальною самооцінкою наведені в табл. 2.6.

**Таблиця 2.6**

**Значущість відмінностей у рівні приватних самооцінок у дітей з низькою, середньою і високою загальною самооцінкою**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Рівень загальної самооцінки | | | Значущість розбіжностей у дітей з різним рівнем самосприйняття уровнем общего самопринятия(р) | | |
|  | Низький | Середній | Високий | Н-С | **С-В** | **Н-В** |
| **ШУ** | 2,75 | 3,15 | 3,43 | **0,05\*** | **0,03\*** | **0,001\*\*** |
| **КС** | 2,86 | 3,02 | 3,30 | 0,22 | **0,03\*** | **0,05\*** |
| **СК** | 2,99 | 2,97 | 3,41 | 0,77 | **0,006\*\*** | 0,10 |
| **ЗП** | 2,55 | 3,29 | 3,68 | **0,000\*** | **0,004\*\*** | **0,000\*\*** |
| ПК | 3,17 | 3,23 | 3,44 | 0,80 | **0,06\*** | **0,10\*** |

**\*р<0.01; \*\* р<0.05**

Аналіз адекватності експліцитної самооцінки дітей на основі експертних оцінок вчителів показав, що уявлення педагогів про успішність дітей у різних видах діяльності за більшістю параметрів (шкільна успішність, компетентність у спілкуванні з однолітками, спортивні якості) значно нижче оцінок своїх результатів самими дітьми. Розбіжність рівнів експертних оцінок та самооцінок дітей з віком скорочується, що свідчить про зростання адекватності самооцінки і підвищення критичності і рефлексивності дітей по відношенню до себе. У цілому поряд з більш високим рівнем самооцінок дітей у порівнянні з оцінками експертів у третини дітей (від 29 до 35% від загальної вибірки) відзначається неадекватно знижений рівень експліцитної самооцінки (самооцінка дітей нижче оцінок, даних ним педагогами).

Застосування методики імпліцитного асоціативного тесту показало, що учасники дослідження суттєво відрізняються між собою і за рівнем імпліцитної, тобто неусвідомлюваної самооцінки. Хоча більша частина дітей (дві третини вибірки) мають високу імпліцитну самооцінкою, третина дітей характеризується негативним самоставлення (низькою імпліцитною самооцінкою).

Була чітко показана можливість розходження самооцінки на усвідомлюваному (вербальному) і неусвідомлюваному рівнях. У деяких дітей ці компоненти збігалися (конкордатна самооцінка), в інших розрізнялися (дискордантна самооцінка). На основі поєднання високих і низьких рівнів експліцитно і імпліцитної самооцінок були виділені чотири типи самооцінки: конкордантно висока самооцінка (22%); дискордантно завищена самооцінка (13%); дискордантно занижена самооцінка (13%); конкордантно низька самооцінка (8%). Частина дітей мали середні значення самооцінки (43%).

Аналіз рівня домагань молодших школярів показав, що близько половини загальної вибірки дітей характеризуються неадекватною стратегією рівня домагань. Такі діти, не впоравшись з важким завданням, вибирають ще більш важка; або, навпаки, вирішивши досить важке, вибирають істотно більш легке для того, щоб закріпити свій успіх і зі страху втратити «лаври переможця».

Діти з низькою самооцінкою у сфері поведінкової компетенції усвідомлюють, що не можуть контролювати свою поведінку і вести себе відповідно до прийнятих правил, значущо частіше (р=0,04) характеризуються неадекватною стратегій рівня домагань.

У молодшому шкільному віці відзначається зв'язок рівня домагань з рівнем загального самоприйняття: чим вищий у дітей самоприйняття (а також пов'язана з ним задоволеність зовнішністю і поведінкою), тим частіше вони використовують адекватні стратегії поведінки в ситуації успіху і неуспіху.

Діти з низькою загальною самооцінкою відрізняються меншою адекватністю поведінки в емоційно напружених ситуаціях. Дослідження уявлень матерів про свою дитину виявило, що вони ставляться до своїх дітей з різним ступенем критичності, при цьому переважає (61%) середня ступінь критичності, тобто диференційована і зважена оцінка їх сильних і слабких якостей при загальному прийняття. Однак частина матерів (13%) виявляють підвищено сувору оцінку своїх дітей.

При цьому рівень загального самоприйняття дітей, чиї матері відносяться до них зайво критично, значимо вище (р=0,02) загальної самооцінки інших дітей, тобто всупереч сподіванням, ці діти часто дають собі максимально можливі, явно завищені оцінки, що свідчить про захисно високий характер їх експліцитної самооцінки.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Якісний аналіз даних показав, що самооцінки в п'яти основних сферах (шкільна успішність, компетентність у спілкуванні з однолітками, спортивні досягнення, зовнішня привабливість і поведінкова компетентність) у дітей з низькою загальною самооцінкою мають різну ступінь адекватності в залежності від типу емоційної прив’язаності до матері. Діти з ненадійними типами прив’язаності практично у всіх конкретних сферах схильні давати собі оцінки нижче експертних (у 7 дітей з 10 з низькою загальною самооцінкою і ненадійною прив’язаністю). Діти з надійною прив’язаністю (і відносно низькою загальною самооцінкою) схильні оцінювати себе вище, ніж експерти, що свідчить про більше психологічне благополуччя дітей даної групи. Діти з надійним типом прив’язаності до матері значимо частіше (р = 0,017) використовують адекватні, а діти з амбівалентним і уникаючим типом прив’язаності - неадекватні стратегії і дотримуються тактики «типово неуспішного індивіда».

За допомогою методики імпліцитного асоціативного тесту крім  
експліцитно (усвідомлюваної і вербалізованої) самооцінки у більшої частини  
учасників дослідження були встановлені ознаки наявності неусвідомлюваної  
імпліцитної самооцінки. Серед молодших школярів, що мають явні  
відмінності за рівнем імпліцитної (неусвідомлюваної) самооцінки, третина дітей характеризується низькою імпліцитною самооцінкою, а дві третини - високою.

Співвідношення самооцінок дітей на усвідомлюваному і неусвідомлюваному рівнях може бути різним: в одних дітей вони близькі або збігаються (конкордантна структура самооцінки), в інших - розходяться (дискордантна структура самооцінки). У цілому аналіз співвідношень експліцитно і імпліцитної компонентів самооцінки за їх рівнем дозволив виділити чотири типи самооцінки: конкордантно високу (secure), дискордантно завищену (або захисно високу - defensive); дискордантно занижену і конкордантно низьку самооцінку. Крім того, частина дітей мали середні значення самооцінки.

Встановлені відмінності в самооцінці свідчать про принципову  
недостатність широко використовуваної характеристики самооцінки як  
«високої» або «низької» на основі врахування лише її експліцитних  
(вербалізованих) компонентів. Отримані результати показують, що вже в  
молодшому шкільному віці можливе істотне розходження зовні  
декларованої і внутрішньо (несвідомо) відчутної самооцінки. При  
цьому дискордантно завищена самооцінка (В/Н), всупереч словам дитини не  
може вважатися позитивною, оскільки носить захисний характер, а  
дискордантно занижена самооцінка (Н/В) вказує на специфічні критерії самооцінювання (наприклад, орієнтація на скромність і засудження гордості або навмисно висока «планка» досягнень), ніж на негативне самоставлення, що завжди переживається як емоційно-особистісне неблагополуччя.

**Розділ 3. Психологічна корекція самооцінки молодших школярів з різними типами емоційної прив’язності до матері**

**3.1. Принципи побудови програми психокорекції самооцінки молодших школярів з різними типами емоційної прив’язності до матері**

З метою корекції самооцінки молодших школярів з різними типами емоційної прив’язаності до матері пропонуємо  психокорекційну програму, в основу якої покладені принципи та підходи провідних науковців.

Програма передбачає комплексне вирішення наступних завдань:

1. Розвиток у дітей когнітивних здібностей та навичок, необхідних для  успішного навчання в початковій школі.

2. Розвиток соціальних і комунікативних навичок для встановлення міжособистісних відносин з однолітками і відповідних рольових відносин з педагогами.

3. Формування стійкої навчальної мотивації на фоні позитивної Я-концепції дітей, адекватної самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності.

Всі ці завдання розглядаються у сукупності, як єдиний комплекс, для створення цілісної системи впливів на особистість дитини, що можуть забезпечити стійкі позитивні зміни та формування певних психологічних феноменів.

Програма орієнтована на групові форми роботи, як більш ефективні та економічні, проте при необхідності вона може бути доповнена різними видами індивідуальної психологічної  допомоги досліджуваним учням.

Чисельність розвивальної групи для учнів першого класу не перевищувала  5-6 дітей, для учнів других-третіх класів вона складала 8-10 дітей. Принцип створення таких міні-об’єднань:

1. В кожну групу включаються діти з різним рівнем готовності до школи, з акцентуацією різних проблем, для того щоб учні допомагали один одному в набутті нових психологічних навичок.

2.В групі повинно бути, по можливості, рівне число хлопчиків та дівчаток.

3.На перших етапах роботи необхідно враховувати особистісні взаємовідносини дітей та відбирати їх в групу на основі особистих симпатій.

4.В процесі роботи групи її склад може змінюватись, з тим, щоб соціальний досвід, отриманий в групі був більш різностороннім.

Цикл роботи складав не менше 20 занять, причому на першому етапі заняття проводилися 2-3 рази на тиждень, а в подальшому, при накопиченні дітьми досвіду групового спілкування, - 1-2 рази на тиждень.

Тривалість кожного заняття складала 35-50 хвилин в залежності від стану дітей та складності запропонованих вправ та інших видів роботи.

Головний зміст групових занять складали ігри та психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфери, формування   навичок соціальної поведінки молодших школярів. В ході роботи важливо створити позитивний мікроклімат в групі, забезпечити групову динаміку та взаємодію між дітьми та керівником групи.

При цьому слід пам’ятати, що розвивальний ефект має бути досягнутий не за рахунок збільшення психотехнічних прийомів, а за рахунок найбільш повного використання потенціальних можливостей кожної з комплексних вправ, відібраних для заняття. Так, скажімо, вправа на розвиток уваги може одночасно сприяти формуванню навичок спілкування, згуртуванню групи, створювати умови для самопізнання, тощо. Окремі вправи можуть використовуватися багаторазово, з ускладненнями, передачею функції ведучого від дорослого до дітей, різними варіаціями. Якщо вправа повністю відпрацьована, але дуже подобається дітям, її потрібно включати в роботу групи до тих пір, поки бажання її виконувати зберігається.

Структура занять: ритуал привітання, розминка, основний зміст заняття, рефлексія, ритуал прощання.

Ритуали привітання-прощання є важливим моментом роботи з групою, що дозволяють згуртувати дітей, створити атмосферу групової довіри та прийняття, що, в свою чергу, надзвичайно важливо для плідної роботи. Ритуали можуть бути придумані самою групою в ході обговорення, або запропоновані психологом чи педагогом. Ритуали виконуються на кожній зустрічі, в них повинні брати участь всі діти. З часом контроль за виконанням ритуалів переходить від дорослого до самих членів групи.

Розминка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їх активності, стимулює включення до продуктивної діяльності. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але і між окремими вправами, а також в тому випадку, коли психолог відчуває необхідність змінити актуальний емоційний стан дітей.

**3.2. Зміст та особливості впровадження психокорекційної програми**

Основний зміст заняття  є сукупністю вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань розвивального комплексу. Пріоритет тут складають багатофункціональні техніки, що сприяють розвитку пізнавальних процесів та соціальних навичок дітей. Послідовність вправ повинна передбачати зміну видів діяльності та психофізіологічних станів дітей: від рухливого до спокійного, від інтелектуальної гри до релаксації, тощо. Вправи можна використовувати від складної до простої, з урахуванням фактора стомлюваності дітей. Ігор не повинно бути занадто багато, розпочинати та завершувати цю частину заняття бажано одною з улюблених вправ дітей, співзвучною з темою заняття.

Рефлексія передбачає ретроспективну оцінку заняття в двох аспектах: емоційному (що сподобалось – не сподобалось, було добре – погано і чому ) і смисловому (чому це важливо, навіщо ми це робили). Рефлексія попереднього заняття включає спогади дітей про те, чим вони займались минулого разу, що особливо запам’яталось, для чого вони це робили, тощо. Рефлексія наприкінці заняття дає дітям змогу при допомозі дорослого відповісти на питання: для чого це потрібно, як це може допомогти в житті, створює можливість зворотного емоційного зв’язку між психологом та учасниками групи.

Кожне заняття має стандартну форму проведення, його тривалість – 45-55 хв.

Розглянемо ігри для знайомства, створення позитивної ситуації спілкування, емоційного розвантаження.

Гра «М’яч».  Діти стоять в колі, обличчям один  до одного. М’яч передається по колу, той, хто його тримає, чітко та голосно називає своє ім’я. Передаючи м’яч сусіду, потрібно обов’язково дивитись йому в очі. Після цього можна кидати м’яч будь-кому з учасників групи, голосно називаючи його ім’я. Кидати м’яч треба якомога точніше, щоб його було легко ловити.

Вправа «Мій кращий друг сказав би про мене…». Дітям пропонується розповісти про себе очима іншої людини або кількох інших людей (друга, батьків, вчителя). Гра стимулює розвиток навичок самопізнання та рефлексії.

Вправа «Я не хочу вихвалятися, але…». Діти розповідають про свої сильні сторони, досягнення, успіхи. Вправа сприяє корекції самооцінки та прийняттю власної особистості.

Гра «Стежинка». Діти стають в ланцюжок один за одним. Керівник обирає ведучого. Учасники гри ідуть за ведучим, копіюючи його рухи та долаючи уявні перешкоди. По сигналу керівника ведучий переходить в кінець змійки, а ведучим стає наступний учасник.

Коли всі діти побувають в ролі ведучого, оцінюється самий оригінальний ведучий. Коли розглядається оригінальність, доцільно, з метою розвитку уяви, розібрати зображення тих перешкод, які викликали утруднення у більшості дітей.

Вправа «Посмішка по колу». Дітям пропонується поглянути на сусіда, побажати йому чогось доброго та щиро посміхнутись. Аналогічною є вправа «Коло добра». Ці вправи можуть стати традиційними для початку та завершення заняття.

Розглянемо ігри та вправи для основної частини заняття.

Гра «Закінчи речення». Гра проводиться з м’ячем. Піймавши м’яч, учасник повинен кинути його керівнику та закінчити речення, наприклад: влітку тепло, а взимку….,  птиці літають, а змії…,  восени листя жовті, а влітку… З часом речення можна ускладнювати. Якщо учень невірно закінчує речення, то слід розібрати з дітьми, чому запропоноване слово не підходить, добрати вірне слово та пояснити, чому воно підходить.

Гра «Хто є хто? Що є що?». Діти згадують, що багато слів можна віднести до якогось класу, групи. Далі керівник пропонує дітям стати в коло і кидає м’яч, пропонуючи піймати м’яч і сказати слово, яке належить до групи: 1) домашніх тварин, 2) диких тварин, 3) дерев, тощо. Слова треба говорити якомога швидше. Діти, які не можуть швидко назвати слово або помиляються, на час вибувають з гри. Якщо діти в процесі гри допускаються багато помилок, їх потрібно виправити та дати пояснення. Якщо слів названо мало, керівник повинен назвати їх сам. Гра дає змогу поповнити словниковий запас дітей та розвинути навички систематизації.

Гра «Переходи». Мета цієї гри - розвиток спостережливості та уваги дітей. Керівник пропонує учасникам групи стати в коло та уважно подивитись на колір волосся кожного. За командою ведучого, дітям потрібно сісти так, щоб крайнє праве місце зайняв учасник  з самим темним волоссям, поряд з ним потрібно розміститися тому, в кого волосся трохи світліше, а крайнє ліве місце займе той, в кого волосся найсвітліше. Сісти потрібно одночасно, зайнявши своє місце за правилами гри. Той, хто їх порушує, з гри вибуває. Гра проводиться до трьох разів.

Вправа «Складаємо казку».  Разом з дітьми обирається добре відома всім казка. Далі казка розповідається наступним чином: кожен з присутніх говорить по одному реченню, так щоб вийшла цілісна казка.

Цю вправу можна ускладнити: наприклад, наступне речення повинно починатись на якусь букву: п, н, т, тощо.

Вправа «Визначення». Ведучий показує дітям одну картку, на якій намальований певний предмет, а потім іншу. Завдання гри в тому, щоб дитина придумала слово, яке знаходиться між цими двома словами, і є «перехідним містком» між ними. Діти відповідають по черзі.

Для спрощення завдання можна навести дітям декілька прикладів. Так для слів «гусак» та «дерево»  перехідними містками можуть бути наступні слова «літати» (гусак злетів на дерево), «вирізати» ( з дерева вирізали гусака), «ховатися» ( гусак сховався за дерево), тощо.

Наприкінці гри слід визначити, хто з дітей зміг швидко та правильно впоратись із завданням.

Гра «Невидимі слова». Ведучий просить дітей взяти олівець та папір та записати слова, які він буде нібито писати в повітрі. Ведучий пише слова повільно, слова повинні бути знайомими та складатися з двох або трьох складів.

Ведучий пише 5 слів, потім перевіряє у дітей, які слова вони прочитали та записали на папері. Гру можна повторити 3-4 рази.

Гра «Казки навпаки». Дітям пропонується скласти казку або оповідання навпаки, з кінця. Наприклад, учень, що сидить наприкінці ланцюга, розпочинає розповідати: «І після цього вони жили довго та щасливо». Наступний продовжує: «Нарешті вони помирилися» і т.д. Той, хто порушив зворотну послідовність вибуває з гри. Цю гру можна повторити 2 рази. Другий раз в цю гру треба грати, дотримуючись всіх правил, з виключенням дітей, що допустилися помилок.

Гра «Футболіст». Ведучий пропонує дітям обрати футболіста, який вийде на середину кімнати. З зав’язаними очима він повинен знайти м’яч, орієнтуючись на слова одного з членів групи, який буде вести його до м’яча та пояснювати, що треба зробити, щоб точно влучити по м’ячу. Футболіста та ведучого потрібно підтримувати заохоченням.

Гра «Складаємо оповідання».  Дітям потрібно за 10-12 хвилин написати складне речення не менше ніж на 20-30 слів, яке буде, наприклад, починатися словами: «Коли я приходжу із школи…». Виграють ті діти, яким вдалося скласти речення із необхідної кількості слів та зв’язати їх за змістом.

Під час першої гри дітям можна дозволити продовжити речення свого сусіда, при наступних іграх діти повинні упоратись з завданням власноручно.

Гра «Вгадай  іграшку». Іграшки, які можуть принести до школи діти, розкладаються на столах та стільцях. Один з учасників групи виходить на 2-3 хвилини з кімнати. В його відсутність обирається той, хто буде загадувати загадку. Цей учасник повинен жестами і мімікою показати, яку іграшку він задумав. Наприклад, якщо задумана іграшка «зайчик», дитина може стрибати, гризти моркву, тощо. Той, хто вгадує, може взяти іграшку і голосно її назвати.

Якщо учасник не вгадав іграшку, то він буде загадувати загадку наступному учаснику.

Гра може бути проведена в іншій формі. Один з учасників групи виходить із кімнати. В його відсутність керівник групи разом з дітьми придумують яку-небудь історію, в якій головним героєм виступає одна з іграшок, що знаходяться в кімнаті. Коли учасник повертається, діти по черзі розповідають йому придуману історію, не називаючи ім’я персонажу, а позначаючи його займенником «він» або «вона». Історія розповідається протягом 3-5 хвилин, після чого потрібно вгадати іграшку, що є головним героєм оповідання. Якщо відповідь була невірною, до оповідання додаються деталі та подробиці.

Вправа  «Жив-був кіт…». Вправа полягає в доборі визначень до іменника. Кожен з учасників повторює попередній ряд, доповнюючи своїми словами. Наприклад:

- Це був красивий кіт…

- Це був красивий пухнастий кіт…

- Це був красивий пухнастий кіт з зеленими очима…

Вирішення завдань з сірниками. Дітям потрібно змінити розташування сірників так, щоб утворився новий предмет.

Вправа «Продовжи фразу». Дітям пропонується початок речення, яке потрібно продовжити словами «тому, що», « з- за того, що».

Наприклад: Сьогодні я замерз, тому що… надворі мороз.

…довго гуляв.

…забув надіти кофту.

Орієнтований перелік ігор-розминок.

Гра «Слухай команду». Ведучий пропонує дітям порухатись. Діти зручно розташовуються на стільцях. По команді «Встати» потрібно швидко встати, а по команді «Сісти» - швидко сісти. Вправа виконується так, щоб всі вставали та сідали одночасно.

Гра «Хто літає?».  Ведучий запитує у дітей, хто може літати, а хто не може. Діти швидко відповідають на питання, без пауз, всі разом. Коли ведучий називає когось або щось, що може літати, діти повинні хором відповісти та показати, як це  відбувається.

Гра «Танець». Ведучий пропонує дітям потанцювати. Під звуки музики він показує учасникам групи, що стоять у колі, ритмічні рухи, а діти повинні якомога точніше їх повторити. В кінці гри можна визначити кращих.

Гра «Передай предмет». Діти діляться на дві команди і стають в дві шеренги. Учасники кожної команди передають один одному будь-який предмет круглої форми (м’яч, апельсин), передавати можна тільки підборіддям або плечима, не допомагаючи собі руками. Якщо предмет падає на землю, передача починається заново. В кінці гри визначається команда-переможець.

Гра «Питання піснею».  Діти діляться на дві команди. Перша команда, порадившись, повинна проспівати уривок з будь-якої відомої пісні, в якому присутнє питання, а друга команда повинна протягом 1 хвилини згадати і проспівати уривок з іншої пісні, в якому була б відповідь на це питання. Після цього команди міняються ролями.

Гра «Обігравання предмету». Ведучий вибирає будь-який предмет: ручку, шарф, тощо. Передаючи предмет по колу, ведучий говорить, що цей предмет може грати будь-яку роль крім своєї справжньої. Кожен учасник групи повинен уявити його іншим та виконати якісь дії, представивши цей предмет. Так, наприклад, ви уявили, що в руках у вас не ручка, а термометр. З термометром можна виконати певні дії, досить прості. Наприклад, сунути під руку, подивитися температуру тощо. В кінці гри визначаються кращі актори.

Гра «Пісня». Діти сидять по колу на стільцях. Ведучий пропонує заспівати яку-небудь добре відому пісню. Далі  дітям пояснюються  правила гри: «По першому моєму хлопку ми починаємо співати, по другому – спів продовжується про себе, по третьому – знову співаємо вголос».

Гра «Закорючка». Перший гравець бере аркуш паперу і малює будь-яку закорючку. Потім передає аркуш наступному учаснику, завдання якого домалювати закорючку так, щоб з’явився який-небудь предмет або звір, тобто те, що має значення. Далі гравець малює закорючку для наступного учасника і т.д.

Гра «Як можна використати предмет?». Береться будь-який предмет (ручка, свічка, тощо). Цей предмет пускають по колу дітей, і кожен повинен сказати, як можна використати цей предмет крім його конкретного призначення.

Гра «Шикуйся». Ведучий пропонує дітям вишикуватись по зросту, по першій букві імені, по першій букві прізвища, по кольору волосся, тощо.

Гра «Компліменти». Учасники групи кидають м’яч з словами «Мені подобається в тобі те, що ти…». Той, хто отримав м’яч кидає його іншому учаснику з тими ж словами.

В корекційній програмі можуть використовуватися різноманітні ігри та вправи, важливо, щоб вони  комплексно впливали на розвиток особистості, сприяли формуванню адекватної самооцінки та подобались дітям.

**3.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження та оцінка його ефективності**

Аналіз результатів повторного тестування, проведеного після психокорекційної програми дозволив виділити спектр відмінних  
особливостей самооцінки дітей з надійним, амбівалентним і уникаючим  
типом прихильності.

За допомогою методу дисперсійного аналізу було встановлено, що тип  
емоційної прихильності до матері статистично значуще впливає на рівень  
експліцитної самооцінки дитини (F=2,177 при р=0,016), при цьому вплив  
ступеня надійності прихильності також був значущим (F=2,548 при р= 0,005).

Найбільш сильний вплив прихильність до матері робить на такі аспекти  
експліцитної самооцінки, як «зовнішня привабливість» (F=9,727 при  
р=0,001), «загальне самоприйняття» (F=7,228 при р=0,001) і (на рівні  
статистичної тенденції) - на «компетентність у поведінці» (F=2,206 при  
р=0,117). Відповідно до цього рівень загальної самооцінки (самоприйняття) дітей з надійною прихильністю виявився значимо вище, ніж у дітей з амбівалентною (р=0,024) і уникаючою (р=0,048) прихильністю (за критерієм Манна-Уітні).

Якісний аналіз даних показав, що експліцитні самооцінки в п'яти  
основних сферах (шкільна успішність, компетентність у спілкуванні з  
однолітками, спортивні досягнення, зовнішня привабливість і поведінкова компетентність) у дітей з низькою загальною самооцінкою мають  
різний ступінь адекватності в залежності від типу емоційної  
прихильності. Діти з ненадійними типами прихильності практично у всіх  
конкретних сферах схильні давати собі оцінки нижче оцінок експертів. У  
відміну від них діти з надійною прихильністю (і відносно низькою загальною  
самооцінкою) схильні оцінювати себе вище, ніж експерти, що свідчить про  
збільшення психологічного благополуччя дітей даної групи після проведення психокорекційних занять.

Результати дослідження рівня домагань у дітей з різними типами  
прихильності до матері виявили, що діти з надійним типом прихильності до  
матері значуще частіше (р = 0,017) використовують адекватні, а діти з амбівалентним і уникаючим типом прив’язаності - неадекватні стратегії рівня домагань і дотримуються тактики «типового невдахи». Молодші школярі з надійним типом емоційної прихильності до матері частіше характеризуються вибором адекватних стратегій рівня домагань, вони розуміють, що після невдачі краще трохи відступити і спробувати вирішити завдання легше, а після успіху - цілеспрямовано, але поступово рухатися вперед до «підкорення нових вершин», чого до проведення психокорекцій них заходів не відзначалося.

Розподіл імпліцитної самооцінки серед дітей з різними типами  
прив’язаності виявило відмінності на рівні тенденції (р = 0,16). Діти з  
надійною прихильністю частіше стали характеризуватися високою імпліцитною самооцінкою і позитивним самовосприйняттям, ніж діти з ненадійними типами прив’язаності. Аналіз типів самооцінки як комплексу імпліцитного і експліцитного компонентів у порівнянні з типами прихильності виявив наявність середнього ступеня зв'язку між типом прихильності дитини і типом її самооцінки (коефіцієнт спряженості Крамера для даних змінних складає 0,46 при р = 0,07). Більше половини надійно прив'язаних дітей володіють конкордантно високою самооцінкою, тоді як серед дітей з уникаючою прихильністю цей показник дорівнює 20%, а серед дітей з амбівалентним типом прихильності - 12,5%. Несприятлива картина зберігається у групі дітей з тривожно-амбівалентною прив’язаністю (тип С),де чверть дітей характеризуються конкордантно низькою самооцінкою.

Аналіз поведінкових особливостей дітей в ситуації командної гри-  
змагання виявив ряд особливостей, що відрізняють дітей з надійною,  
уникаючою і амбівалентною прихильністю. Зокрема, особливістю дітей з  
уникаючим типом прихильності (тип А) є їх низька емоційність і  
мала включеність в завдання. Їхні прояви як позитивних (радість, гордість  
за перемогу), так і негативних (засмучення, розчарування) емоцій досить  
стримані. Багато дітей даної групи відчувають труднощі міжособистісного  
спілкування, через брак навичок конструктивного спілкування. Діти з тривожно-амбівалентною прив’язаністю характеризуються достатньою емоційністю і включеністю в завдання. Основною їх особливістю є наявність  
підвищеного рівня тривожності в ситуації неуспіху. У разі програшу їх  
команди ці діти засмучуються, а вину за неуспіх у переважній більшості  
випадків приписують собі, тоді як заслугу виграшу команди - своєму  
партнеру або команді в цілому. Така поведінка свідчить про занижену  
самооцінку, невпевненість в собі, своїх силах і можливостях. Однак  
виділені особливості не є строго обов'язковою характеристикою  
кожної дитини з ненадійним типом прихильності, так як були і виключення,  
зокрема адекватну поведінку в групі з ненадійною прихильністю частіше  
демонстрували діти з високою загальною самооцінкою.

На основі отриманих даних були перелічені і середні значення по вибірці (тобто середнє арифметичне значення показників у групі), а далі був проведений порівняльний аналіз середніх показників по тестах М1 та М2.

Для статистичної обробки отриманої інформації ми скористалися розрахунком t – критерія Стьюдента. Для цього спочатку підрахували середнє арифметичне.

Місце медіани: (N + 1) / 2. Перераховані величини є мірами центральної тенденції й використовуються в залежності від характеру значень аналізованої змінної й завдань, поставлених у дослідженні. Дисперсія дорівнює середньому квадратові відхилення значення варіанти від середнього значення.

Підрахуємо середнє квадратичне відхилення. Знаходимо значення Q по формулі:

Q = **(3.1)**

Підрахуємо t – критерій Стьюдента :

t =  /  , **(3.2)**

де Х1 і Х 2 - середні показники, М 1 і М 2 - величини середніх помилок, що обчислюються по формулі:

М = Q / N **(3.3)**

Визначимо помилку для першого ряду:

М 1 = Q 1 / N **(3.4)**

Визначимо помилку для другого ряду:

М 2 = Q 2 / N **(3.5)**

Обчисливши значення t – критерію, ми по таблиці можемо визначити рівень статистичної значимості розходжень між показниками до формувального експерименту і після нього.

Для визначення по таблиці величини рівня значимості необхідно спочатку знайти число ступенів свободи по формулі:

##### V = N 1 - N 2 - 2, (3.6)

##### де V - число ступенів свободи, N - число вимірів у кожному ряду.

Згідно дослідженню, t-статистичне більше t-критичного, отже, ми можемо зробити статистично обґрунтований висновок про те, що відбулися істотні зміни як в адекватності самооцінки у дітей, так і в типі їх емоційної прив’язаності до матері (див. додаток В).

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

Розподіл імпліцитної самооцінки серед дітей з різними типами прив’язаності до матері виявив відмінності на рівні тенденції (р = 0,16). Діти з надійною прив’язаністю стали характеризуватися високою імпліцитною самооцінкою і позитивним самосприйняттям, ніж діти з ненадійними типами прив’язаності. Аналіз типів самооцінки як комплексу імпліцитного і експліцитного компонентів у порівнянні з типами прихильності виявив наявність середнього ступеня зв'язку між типом прихильності дитини і типом її самооцінки (коефіцієнт спряженості ознак для даних змінних складає 0,46 (при р = 0,07). Більше половини надійно прив'язаних дітей мають конкордатно високу самооцінку, в той час як серед дітей з уникаючою прив'язаністю цей показник дорівнює 26%, а серед дітей з амбівалентним типом прив’язаності - 15,5%. Найбільш несприятлива картина спостерігається в групі дітей з тривожно-амбівалентною прихильністю (тип С) – знизилась кількість дітей з конкордатно низькою самооцінкою.

Якісний аналіз показав, що поведінка дітей з різними типами уподобання та самооцінки характеризується певним набором спільних рис.  
Особливістю дітей з уникаючим типом прив’язаності (тип А) є їх низька емоційність і мала включеність в завдання. Їхні прояви як позитивних (радість, гордість за перемогу), так і негативних (засмучення, розчарування) емоцій досить стримані. Багато дітей даної групи відчувають труднощі міжособистісного спілкування, через брак навичок конструктивного спілкування. Після психокорекційних заходів кількість таких дітей зменшилася на 15%. Діти з тривожно-амбівалентною прив’язаністю характеризуються достатньою емоційністю і включеністю в завдання. Основною їх особливістю є наявність підвищеного рівня тривожності в ситуації неуспіху. У разі програшу їхньої команди ці діти засмучуються, а вину за неуспіх у переважній більшості випадків приписують собі, тоді як заслугу виграшу команди - своєму партнеру або команді в цілому. Така поведінка свідчить про занижену самооцінку, невпевненість у собі, своїх силах і можливостях. Після програми психокорекції ця ситуація поліпшилася. Підвищення самооцінки відбулося у 22% дітей з даної підгрупи. Однак перераховані особливості не є обов'язковою характеристикою кожної дитини з ненадійним типом прив’язаності, серед дітей з амбівалентним і уникаючим типами прихильності адекватна поведінка дітей характерна саме для школярів з високою загальною самооцінкою. З метою виявлення ефективності впровадженої нами корекційної програми був проведений контрольний етап по окремих методиках констатуючого етапу дослідження.

З результатів дослідження можна побачити, що відбулася тенденція до формування адекватної самооцінки досліджуваних.

На основі отриманих даних були перелічені і середні значення по вибірці (тобто середнє арифметичне значення показників у групі), а далі був проведений порівняльний аналіз середніх показників по тестах М1 та М2. Згідно дослідженню, t-статистичне більше t-критичного, отже, ми можемо зробити статистично обґрунтований висновок про те, що відбулися істотні зміни як в адекватності самооцінки у дітей, так і в типі їх емоційної прив’язаності до матері.