

УДК 159.922

Марченко Елена

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

Брестского государственного университета

имени А.С. Пушкина

<https://orcid.org/0000-0002-1671-584X>.DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.240>

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ПЯТЫЙ КЛАСС

Аннотация. *Статья посвящена анализу развития самооценки как одного из центральных образований самосознания личности в младшем школьном и подростковом возрастах. Самооценка рассматривается в единстве когнитивной, аффективной и регулятивной сторон. Систематизированы возможные характеристики (уровень, адекватность, устойчивость, осознаваемость, временная дифференцированность, дифференцированность конкретных самооценок, эмансипированность самооценки от оценок других людей) и виды самооценки (ретроспективная – актуальная – прогностическая; реальная – демонстрируемая – желаемая; реальная – зеркальная).*

Проанализированы ограничения количественного подхода к изучению самооценки. Обосновано, почему нельзя использовать уровень самооценки как ее основную характеристику. Дано обоснование качественных показателей оценки ее развития. Описана модификация клинической беседы Дембо – Рубинштейн, которая позволяет выявлять особенности самооценки детей в системе таких показателей, как временная дифференцированность, дифференцированность конкретных самооценок и эмансипированность самооценки от оценок других людей (родителей, педагогов, сверстников).

Обосновано, что возрастной интервал 9-11 лет представляет собой качественно своеобразный период, соотносимый с кардинальными перестройками внешней и внутренней стороны социальной ситуации развития в связи с переходом детей из четвертого в пятый класс, а также началом пубертата. Проанализировано, какие именно особенности социальной ситуации развития в младшем школьном и подростковом возрастах способствуют развитию самооценки детей. Обоснована актуальность изучения динамики самооценки детей в условиях перехода из четвертого в пятый класс.

Представлены результаты эмпирического исследования динамики самооценки детей в связи с переходом из четвертого в пятый класс. Показано, что переход в пятый класс в целом сопряжен с поступательным развитием временной дифференцированности, эмансипированности самооценки от оценок других людей, а также гармонизацией линий развития отдельных характеристик самооценки. Наиболее выраженная позитивная динамика обнаружена по дифференцированности конкретных самооценок. Случаи выраженного снижения показателей временной дифференцированности и эмансипированности самооценки рассматриваются как проявления кризиса после перехода в пятый класс. Описана эмпирическая типология детей по особенностям самооценки и развития ее характеристик на границе младшего школьного и подросткового возрастов.

Ключевые слова: *самооценка, младший школьный возраст, подростковый возраст, переход в пятый класс, динамика.*

Постановка проблемы. Самооценка выступает одной из центральных характеристик личности, которая, с одной стороны отражает особенности социальной адаптации ребенка, а с другой определяет его адаптационный личностный потенциал. Традиционно сензитивным периодом становления самооценки считается младший школьный возраст. Однако и в

подростковом возрасте складываются условия, стимулирующие развитие самооценки в связи с изменением референтного круга лиц. Возраст 9-11 лет, с которым соотносится завершение 4 класса и обучение в 5 классе, в этом контексте представляет особый интерес. Он является дважды переходным: в связи с переходом детей на новую ступень системы образования, а также с точки зрения соединения линий развития в младшем школьном и подростковом возрастах. Данный период представляет особый интерес не только с практической, но и с теоретической точки зрения, как качественно своеобразный, но практически не изученный (Цукерман, 1998).

Анализ исследований по проблеме. Идея о том, что самооценка занимает ключевое место в структуре личности, позиционировалась еще на заре психологической науки. Психологическая квалификация феномена самооценки предполагает ее рассмотрение и как процесса, и как результата работы самосознания (Бирюкевич, 2005; Захарова, 1993). Наиболее полный вариант структурной модели отражает самооценку в единстве трех сторон: когнитивной, аффективной и регулятивной. При таком понимании самооценка может быть рассмотрена как частное целое в структуре самосознания, которое представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения (Бирюкевич, 2005). В число общепризнанных можно отнести тезис о сложной организации самооценки, что требует более детального рассмотрения всех ипостасей и характеристик проявления данного образования.

Традиционно и в зарубежной, и в русскоязычной психологии принято различать две формы самооценки – общую и конкретную (Бирюкевич, 2005; Захарова, 1993; Robins, Trzesniewski, 2010). Общую самооценку понимают как «одномерную переменную, отражающую принятие или непринятие личностью себя. Большинство современных исследователей рассматривают общую самооценку в ряду таких понятий, как «любовь к себе», «самопринятие», «общее самоотношение». Относительно конкретных самооценок самой полной в русскоязычной психологии можно назвать модель, разработанную Захаровой (1993). В соответствии с временной отнесенностью различают ретроспективную, актуальную и прогностическую самооценки. Можно встретить упоминание о так называемой «зеркальной» самооценке, как о предполагаемой оценке со стороны других людей (Фаттулаева, 2009). Относительно того, отражаются ли в самооценке объективные характеристики человека или желаемые качества, различают желаемую и реальную самооценки (Захарова, 1993; Robins и Trzesniewski, 2010).

Различные виды самооценки в свою очередь описываются с помощью определенных показателей (параметров, свойств, характеристик). Наиболее популярной, а зачастую и единственной характеристикой, которую используют для описания и изучения самооценки можно назвать *уровень*, или *высоту*. По данной характеристике традиционно различают высокую, среднюю либо низкую самооценку. В тоже время, многие авторы обращают внимание на недопустимость описания самооценки посредством исключительно ее уровневого описания (Бирюкевич, 2005; Борисова, 2007; Фаттулаева, 2009). Наиболее дискутируемой характеристикой выступает *адекватность* (*реалистичность*, *критичность*) самооценки. В качестве «мерила» адекватности рассматривается соответствие самооценки объективным характеристикам человека или же оценкам родителей, педагогов. Однако в связи с затруднительностью методического обеспечения измерения этой характеристики некоторые авторы вообще предлагают отказаться от нее (Фаттулаева, 2009; Бирюкевич, 2005). Еще одно измерение самооценки, представленное оппозицией «демонстрируемая – реальная» (Захарова, 1993). Данная характеристика самооценки тесно связана с феноменом социальной желательности. Близкой к рассмотренной является оппозиция «реальная – идеальная (желаемая)» самооценка (Басина, 1998). В зависимости от того, в какой мере особенности самооценки являются независимыми изменяющихся обстоятельств, самооценка характеризуется различной мерой *устойчивости*, или *стабильности* (Захарова, 1993). По мере вербализируемости и открытости самому субъекту в числе характеристик самооценки различают *осознаваемость* (Борисова, 2007). Помимо общих характеристик различают

процессуальные характеристики самооценки, которые проявляются непосредственно в ситуации самооценивания: обоснованность / аргументированность, действенность в процессах саморегуляции, модальность / категоричность (Захарова, 1993).

Следует отметить, что представление о самооценке как о сложноструктурированном образовании на уровне конкретных эмпирических исследований часто оказывается существенно редуцированным. Это актуализирует задачу по разработке феноменологических параметров качественного анализа самооценки, а также таких диагностических процедур, которые бы позволяли получать комплексную характеристику самооценки.

Нами были выделены следующие *качественные* параметры описание самооценки как целостного, но при этом многомерного и сложно дифференцированного психического образования: 1) модальность общей самооценки (общего отношения к себе); 2) сложность когнитивной составляющей и дифференцированность системы частных самооценок; 3) временная дифференцированность; 4) дифференцированность реальной и желаемой самооценок; 5) эмансипированность от оценок других людей; 6) включенность самооценки в процессы саморегуляции (Марченко, 2012). Особенно важным решением данной задачи представляется в контексте описания динамики самооценки.

Младший школьный возраст традиционно рассматривается как период, когда происходит переход от начальных, исходных форм самооценки (глобально-нерасчлененного отношения к себе) к более зрелым (Борисова, 2007; Захарова, 1993; Рябышева, 2008; Фатуллаева, 2009; Robins, Trzesniewski, 2010). Интенсивность происходящих изменений объясняется новой социальной ситуацией развития. Новой статус «ученик» предполагает наличие определенных оценочных параметров, в терминах которых человек сравнивает себя с окружающими, оценивает себя и других. Младший школьник находится в ситуации перманентного оценивания. Школьное обучение создает благоприятные условия для развития прежде всего когнитивного компонента самооценки. По мере того, как знания ребенка о себе расширяются, углубляются и систематизируются, общая самооценка расслаивается, порождая плеяду конкретных самооценок (Захарова, 1993; Борисова, 2007 и др.).

Также происходит интенсивное развитие временной дифференциации самооценки. Ребенок постепенно осмысливает и учитывает при самооценке различные ситуации. Однако в своем большинстве исследования, проведенные в советский период, свидетельствовали о том, что в младшем школьном возрасте такие характеристики как стабильность, адекватность, эмансипированность только начинают оформляться. Самооценка младшего школьника сохраняет зависимости от мнений значимых людей (Борисова, 2007; Захарова, 1993). Менее изученным представляется вопрос об эмансипированности самооценки ребенка от оценок родителей и сверстников. Тем более, что на протяжении младшего школьного возраста взаимодействие со сверстниками приобретает все большую субъективную значимость для ребенка, а также объективное значение для его развития. В тоже время данные исследований свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте обнаруживаются кардинально отличающиеся варианты сформированности самооценки (Захарова, 1993; Борисова, 2007; Рябышева, 2008; Robins, Trzesniewski, 2010). Можно обнаружить указания и на стихийный характер развития самооценки в младшем школьном возрасте, что в целом «затрудняет самореализацию личности» (Рябышева, 2008).

В свою очередь, подростковый возраст соотносится с интенсивно происходящими процессами эмансипации самооценки от оценок других людей, а также процессами «стабилизации» и интеграции конкретных самооценок в целостное представление о себе. К началу подросткового возраста дети чувствуют себя объектами постоянного и оценивания. В то время как оценки других выступают строительным материалом для образа Я (Цукерман, 1998). Однако остается открытым вопрос о том, какой вклад в развитие самооценки привносит смена социальной ситуации развития в связи с новыми условиями обучения в пятом классе. Период 9-11 лет, соотносимый с завершением обучения в четвертом классе и обучением в пятом классе представляет собой особый возрастной этап как с теоретической,

так и практической точки зрения. В результате одни авторы относят период 10 лет к младшему школьному, а другие – уже к подростковому возрасту. Еще более неопределенной представляется ситуация, когда период десяти, одиннадцати, или же интервалы десять – одиннадцать–двенадцать лет попадают в «зазор» между двумя периодами, оказываясь по образному выражению Цукерман (1998) «ничей землей» в возрастной психологии.

Таким образом, можно заключить, что развитие самооценки детей в условиях перехода из четвертого в пятый класс является своеобразной *terra incognita*. Обозначенные факты определяют актуальность исследования особенностей самооценки современных детей на данном возрастном этапе.

Цель статьи – описать особенности динамики самооценки детей в связи с переходом из четвертого в пятый класс.

Изложение основного материала исследования. *Дизайн и процедура исследования.* Для изучения особенностей самооценки детей была разработана модификация клинической беседы Дембо – Рубинштейн. Данная процедура дает возможность выявлять не только и не столько количественные, но прежде всего качественные характеристики самооценки. Исследование включало два замера: в конце четвертого и в конце пятого классов.

Процедура проведения беседы. Перед ребенком горизонтально выкладывался нелинованный лист бумаги (формат А5). Инструкция: «Давай представим, что можно собрать вместе всех людей на земле. Собрать и поставить их друг за другом вот на такую дорожку (вертикально рисовался первый отрезок длиной 10-11 см). Похоже на то, как вы строитесь на уроке физкультуры. Здесь (верхний конец отрезка) – будут стоять самые-самые... (называется первое из выбранных понятий, например, «самые самостоятельные дети»). Вот здесь (чуть ниже) – уже не самые-самые самостоятельные. Здесь – еще менее самостоятельные, а вот здесь – указание на нижний конец отрезка – самые-самые (называется противоположное понятие, например, «несамостоятельные дети»). Затем выясняется, как ребенок понимает содержание введенного понятия.

Далее беседа строилась таким образом, чтобы выявить характеристики *актуальной* (1), *желаемой* (2), *ретроспективной* (3), *прогностической* (4) самооценок, *эмансипированности* самооценки от оценок других людей (5). Приведенные ниже вопросы сгруппированы в соответствии с этими аспектами самооценки, но последовательность их обсуждения могла быть разной в зависимости от складывающейся логики беседы.

(1) – А где стоишь ты? Отметь черточкой на дорожке. Почему ты думаешь, что стоишь здесь? Ты какой (ая)?

(2) – А ты на самом деле такой(ая) или ты хотел(а) бы здесь стоять?

(3) – Ты всегда стоял(а) здесь? А раньше бывало так, что ты стоял(а) где-нибудь в другом месте. Может ненадолго, хотя бы один раз? Где ты бывал(а) раньше? Каким(ой) ты тогда был(а)? Что тогда произошло?

(4) – Как ты думаешь, может так случиться, что когда-нибудь (в будущем) ты будешь стоять на другом месте этой дорожки? Где ты можешь оказаться? Почему так может произойти? Что может (или должно) случиться, чтобы ты оказался на самом верху (на самом низу)?

(5) – Куда на этой дорожке тебя могли бы поставить другие люди? Все думают о тебе одинаково? Почему он(она) так думает? А кто-нибудь мог бы тебя поставить на самый верх (самый низ)? Кто лучше всех знает, какой ты на самом деле? Чья черточка самая правильная? (Здесь вопросы о мнении мамы, папы и других близких не являются обязательными).

Было использовано по три шкалы. Две были идентичными при встрече с учениками в четвертом и в пятом классах – 1) «самостоятельные дети – несамостоятельные дети»; 2) «хорошие ученики – плохие ученики». Третья шкала в четвертом классе была представлена вариантом «хорошие – плохие дети», а в пятом классе – «хорошие друзья – плохие друзья». В процессе беседы фиксировались высказывания ребенка, латентное время размышлений, яркие эмоциональные реакции и проявления.

Динамика временной дифференцированности самооценки детей. Для подсчета индекса временной дифференцированности самооценки использовались следующие феноменологические показатели: различие уровня высоты актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок по каждой из трех шкал; количество отметок для обозначения самооценок; мера развернутости и категоричности самооценочных суждений. Данные показатели были выделены на основе проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований самооценки. Индекс отражал долю набранных ребенком баллов от максимально возможного числа. Так как в беседе было использовано по три шкалы, мы отдельно рассчитали три индекса временной дифференцированности самооценки. Для определения итогового уровня сформированности самооценки использовался метод содержательной оценки с привлечением двух экспертов в области возрастной психологии.

Далее все дети были разделены на три группы на основании двух критериев:

- меры соответствия полученного сводного индекса временной дифференцированности самооценки теоретической модели развития самооценки в младшем школьном и младшем подростковом возрастах;
- «попадания» величины индекса в определенный интервал стандартной десятки (см. рис. 1).



Рис. 1. Группы детей по степени временной дифференцированности самооценки (4 класс n=58, 5 класс n=55)

В группу «А» были отнесены ученики, индекс временной дифференцированности самооценки которых находился в пределах 8-10 интервалах «стандартной десятки». У данных детей временная дифференцированность самооценки находится в зоне актуального развития (с учетом возрастных возможностей развития). Феноменологически данный вариант временной дифференцированности самооценки выражался в том, что дети осознавали факт изменений себя во времени, а также понимали, что в разных ситуациях они могли проявлять обсуждаемое качество в разной мере.

Отличительной особенностью детей с этим вариантом самооценки является понимание возможности разных вариантов в проявлении обсуждаемых качеств в будущем, что выражалось в нанесении нескольких отметок на шкалу. Дети могли выделять два альтернативных варианта своей самооценки, один из которых отражал «повышение», а второй «понижение» по обсуждаемой шкале. Заметим, что, как правило, относительно прошлого дети указывали большее число пометок (от двух и больше), чем относительно предполагаемого будущего. Данный факт соответствует общей закономерности становления временной дифференциации самооценки, согласно которой дифференциация ретроспективных самооценок происходит раньше, чем прогностических (Захарова, 1993). В некоторых случаях мы фиксировали четкое отделение аффективной составляющей самооценки от когнитивной (отношения к себе от знания о себе), что проявлялось в принятии возможности снижения самооценки.

Группу «С» – ученики с наименьшими значениями индекса (1–3 интервалы «стандартной десятки»). К феноменологическим маркерам относилось отсутствие отделения актуальной, ретроспективной или (и) прогностической самооценок. Так, эти дети не признавали ни одного факта отличия своего положения на обсуждаемой шкале в прошлом, и только после нескольких уточняющих вопросов исследователя могли «вспомнить» какие-то ситуации. Или же не допускали вероятности того, что в будущем они могут измениться. У детей данной группы способность выделять изменения себя во времени находится вне зоны ближайшего развития. Одной из особенностей самооценки, которая была сопряжена с недостаточной временной дифференцированностью самооценки можно назвать превалирование аффективной составляющей самооценки над когнитивной. В беседе дети оказывали упорное «сопротивление», отвечая категорично и эмоционально на уточняющие вопросы и всячески опровергая возможность того, что в прошлом и / или в будущем их характеристики по обсуждаемым качествам могли быть / может быть хуже.

Дети, у которых мы наблюдали отдельные элементы временной дифференцированности самооценки, были отнесены в группу «В» (индексы в пределах 4–7 интервалов «стандартной десятки»). Так как были использованы три шкалы, то в данной группе было большое число индивидуальных вариантов сочетания отдельных феноменологических проявлений временной дифференцированности самооценки. Отметим лишь, что в данную группу были отнесены три подгруппы детей:

- дети, которые демонстрировали существенное различие меры временной дифференцированности самооценки по различным шкалам;
- школьники, у кого было обнаружено отсутствие отделения ретроспективной либо прогностической самооценок;
- дети, у которых наблюдалось сочетание этих двух показателей.

После второго замера – в конце пятого класса – мы использовали аналогичную процедуру обработки результатов (см. рис. 1). Группа «А», включала случаи наиболее выраженной временной дифференцированностью самооценки. По сравнению с феноменологическими показателями, свидетельствующими о нормативном варианте временного расслоения самооценки в четвертом классе, в пятом классе ключевым становится не просто различие изменений себя во времени, а понимание того, что однозначно указать свое положение на шкале в будущем невозможно. О недостаточности временной дифференцированности самооценки теоретической модели (группа «С») свидетельствовала уверенность детей, что по обсуждаемым качествам они не менялись или менялись незначительно (ребенок делал только одну пометку для ретроспективной самооценки в непосредственной близости от «места» своего актуального положения на шкале или затруднялись указать, какой конкретно ситуации соответствует отметка). Группа «В» – ученики, самооценка которых характеризовалась отдельными элементами временной дифференцированности. Лишь при направляющей помощи экспериментатора представители группы «В» оказывались способными к различению оценки себя в настоящем, прошлом и (или) будущем.

Перейдем к интерпретации полученных результатов. Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что и в конце младшего школьного, и в начале младшего подросткового возрастов мы можем обнаружить широкий спектр индивидуальных вариантов сформированности временной дифференцированности самооценки. Преобладание случаев, которые были отнесены в группу «В» и могут быть оценены как отражение «становящейся» самооценки, позволяет рассматривать изучаемых период как этап оформления временной дифференцированности самооценки. Об этом также свидетельствует и то, что наименьшей по представленности является группа «С». В качестве еще одного факта в пользу обозначенного тезиса могут быть рассмотрены особенности динамики временной дифференцированности самооценки.

Для выделения особенностей *динамики временной дифференцированности* самооценки был проведен сравнительный анализ данных двух замеров по каждому ребенку.

Практически у одной трети детей после перехода в пятый класс обнаружилось существенное изменение по показателям временной дифференцированности самооценки. Число случаев, свидетельствующих о приближении и об отдалении временной дифференцированности самооценки респондентов к показателям теоретической модели возрастного развития самооценки сходно (см. табл. 1). Из этих девяти случаев «снижения» дифференцированности шесть представляло перемещение из группы «В» в группу «С», и только три из группы «А» в группу «В». При этом из четвероклассников, отнесенных в группу «С» по временной дифференцированности самооценки, только один ребенок по прошествии года также охарактеризовался очевидным несоответствием самооценки нормативным показателям. Остальные шестеро детей переместились из группы «С» в группу «В». Это позволяет предположить, что данный период является «предельным» для начала временной дифференцированности самооценки. В пользу утверждения о том, что начало обучения в пятом классе временная дифференцированность самооценки сопряжено со стадией становления свидетельствует и тот факт, что из всех случаев изменения временной дифференцированности самооценки чуть более половины (53%) произошли с учениками, отнесенными на этапе четвертого класса к группе «В». Еще 35% процентов случаев касались четвероклассников из группы «С», и только 18% – из группы «А».

Таблица 1

Динамика временной дифференцированности самооценки (n=55)

Характеристика динамики			Р для χ^2
«повышение»	«сохранение»	«снижение»	
16	69	15	$\leq 0,01$

Довольно большое число случаев отдаления временной дифференцированности самооценки от теоретической модели в период обучения в пятом классе можно интерпретировать и как отражение кризисного характера данного периода (Цукерман, 1998; Борисова, 2007). Как правило, «проблемы» различения изменений себя во времени более выражено проявлялись при обсуждении качеств, которые имели для ребенка особую значимость («хорошие – плохие дети», «хорошие – плохие друзья»).

Динамика эмансипированности самооценки детей. Для оценки эмансипированности самооценки использовалась процедура, аналогичная описанной в отношении временной дифференцированности на основе следующих показателей: различие уровней актуальной самооценки от предполагаемых оценок сверстников, родителей и учителей; количество отметок, предполагаемых оценок других людей; мера развернутости и категоричности суждений. Как и в предыдущем случае, мы различали три варианта: «А», «В» и «С» (см. рис. 2).

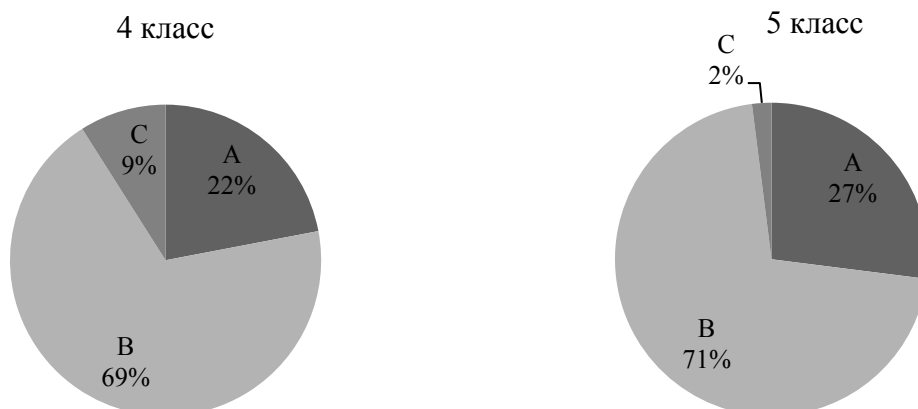


Рис. 2 Группы детей по эмансипированности самооценки от оценок других людей (4 класс n=58, 5 класс n=55)

Почти четверть учеников обнаружила высокие значения индекса эмансипированности самооценки от предполагаемых оценок других людей (вариант А). Эти дети были осторожны, сообщали, что не могут точно знать, что думают те или иные люди. А также указывали целый ряд причин, по которым точки зрения различных людей могли не совпадать.

Группа «В» объединяет детей со средними значениями индексов по всем шкалам, что отражало меньший диапазон различий высоты самооценки и оценок других людей, а также, как правило, указание на какую-то одну причину, объясняющую различия уровня их самооценки и оценок других людей. Также как вариант «В» мы квалифицировали случаи выражено различных величин индексов по трем обсуждаемым шкалам. Типичной особенностью детей группы В было указание некоторого диапазона отрезка, который, на их взгляд, отражает мнения *всех* людей о них. Дети могли обобщенно рассматривать оценки «всех девочек» и «всех мальчиков», «всех учителей», «родственников».

Представители группы «С» – дети с наименьшими эмпирическими значениями индексов эмансипированности самооценки и оценок других людей. Феноменологически это проявлялось в категоричной уверенности ребенка в том, что мнение других людей полностью совпадает с его точкой зрения или же в противопоставлении самооценки (или «слившейся» самооценки и оценки «друзей») обобщенному мнению «врагов» – тех людей, с которыми у ребенка не складываются отношения. При этом, как правило, уровни наносимых отметок на шкалу кардинально отличались.

При анализе групповых *тенденций изменения эмансипированности самооценки* в качестве позитивных моментов можно отметить общее уменьшение численности группы «С». Так, после перехода в пятый класс в данную группы был отнесен лишь один ребенок. Примечательным является то, что помимо эмансипированности у этой девочки было зафиксирована негативная динамика по всем трем изучаемым характеристикам самооценки. В исследованной выборке мы наблюдаем небольшой прирост численности группы «А». Дополнительную информацию позволяет получить детальный анализ групповых тенденций динамики эмансипированности самооценки и анализ изменений по каждому респонденту отдельно (см. табл. 2).

Таблица 2

Динамика эмансипированности самооценки от оценок других (n = 55)

Характеристика динамики			Р для χ^2
«повышение»	«сохранение»	«снижение»	
24	63	13	$\leq 0,01$

Показательным является тот факт, что все ученики, у которых в конце четвертого класса была обнаружена очевидно низкая эмансипированность самооценки от оценок других (группа «С»), уже через год продемонстрировали прирост индекса и перешли в группу «В». Данные факты вместе с тем, что практически все случаи снижения показателей эмансипированности представлены это перемещением учащихся из группы «А» в группу «В», позволяет предположить, что изучаемый период является периодом поступательного становления эмансипированности самооценки от оценок окружающих.

Динамика дифференцированности конкретных самооценок детей. Для определения индекса особенностей *дифференцированности системы конкретных самооценок* использовались следующие феноменологические показатели: 1) указание на вариативность проявлений обсуждаемого качества в различных ситуациях; 2) различие уровней отметок актуальной самооценки по трем шкалам; 3) различия общего принципа расположения отметок актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок по разным шкалам (см. рис. 3).

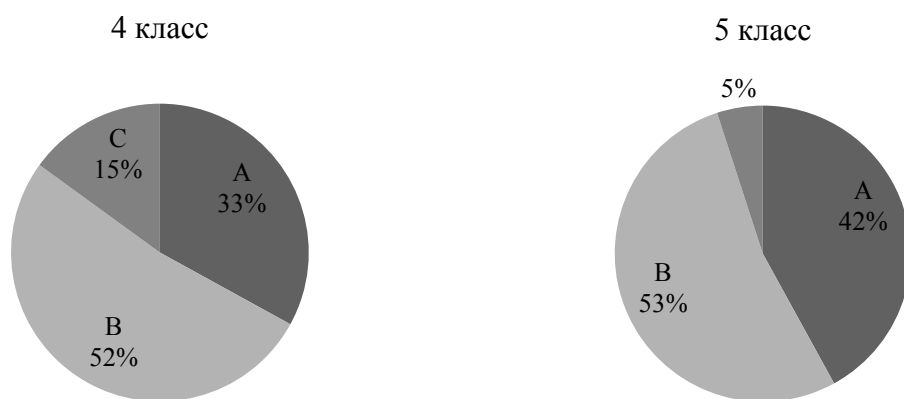


Рис. 3 Группы детей по дифференцированности конкретных самооценок (4 класс $n=58$, 5 класс $n=55$)

Отличительной особенностью поведения в ситуации исследования детей с наиболее выраженной дифференцированностью *конкретных самооценок* по всем трем шкалам (группа «А») выступило многомерное видение себя в рамках оцениваемого качества (успеваемость – по разным урокам, в разных ситуациях). Дифференцированность системы конкретных самооценок могла выражаться и в понимании ребенком того, что крайние полюса шкалы представляют собой теоретическую абстракцию. На просьбу описать детей, у которых 0% или 100% обсуждаемого качества, эти дети отвечали, что «на самом деле таких детей не бывает». Дети из группы «С» давали краткие самоописания, чаще всего в виде односложных предложений. В некоторых случаях эти четвероклассники вообще затруднялись пояснить основания своей самооценки. По всем обсуждаемым качествам наблюдалось аналогичное соотношение отметок самооценки в прошлом, настоящем и будущем. Группа «В» представлена учениками со средними значениями индекса по трем самооценочным шкалам (в пределах 4-7 интервалов «стандартной десятки») или характеризующаяся существенными различиями индексов по разным шкалам.

Обратимся к рассмотрению *динамики дифференцированности системы конкретных самооценок*, произошедших за год (см. табл. 3).

Таблица 3

**Динамика дифференцированности конкретных самооценок
($n=55$)**

Характеристика динамики			P для χ^2
«повышение»	«сохранение»	«снижение»	
26	67	7	$\leq 0,01$

Более половины детей в течение года сохранили общее соответствие самооценки теоретической модели¹. Четверть детей обнаружили существенные позитивные изменения, что выражалось в их перемещении из группы «С» в группу «В» или из «В» в «А». И только четверо детей после перехода в пятый класс еще более отдалились от теоретических показателей развития самооценки.

Из девяти четвероклассников, представителей группы «С», после перехода в пятый класс у семи произошло существенное улучшение показателей дифференцированности системы конкретных самооценок (что выражалось в перемещении в группу «В» и даже в группу «А»). Отметим, что только по данной характеристике самооценки были

¹ В данном случае «сохранение» свидетельствует не об отсутствии динамики, а о поступательном развитии самооценки в течение года.

зафиксированы случаи столь кардинальных изменений. Так, например, двое детей, которые в четвертом классе были отнесены в группу «С», и характеризовались недифференцированным образом Я, уже через год проявили выраженную гибкость самооценки по обсуждаемым качествам. Так же был зафиксирован и один случай очевидно неблагоприятной тенденции – «переход» ребенка в группу С.

Индивидуально-типологические варианты самооценки детей. Следующий шаг заключался в системном анализе индивидуальных особенностей самооценки детей до и после перехода в пятый класс. Сначала были проанализированы сочетания по мере сформированности трех аспектов самооценки (см. табл. 4 и 5). Не все из десяти возможных типов сочетаний сформированности трех аспектов самооценки были обнаружены. Отсутствовали варианты, характеризующиеся выраженным различием уровня сформированности отдельных аспектов самооценки (например, AAC и ACC).

Таблица 4

**Типы сформированности самооценки на этапе завершения 4 класса
(n=58)**

Тип сочетания (%)									
достаточный		в процессе становления							недостаточный
AAA	AAB	ABB	AAC	ABC	BBB	BBC	ACC	BCC	CCC
12	5	28	–	5	28	13	–	9	–
17		83							–

Таблица 5

**Типы сформированности самооценки на этапе завершения 5 класса
(n=55)**

Тип сочетания (%)									
достаточный		в процессе становления							недостаточный
AAA	AAB	ABB	AAC	ABC	BBB	BBC	ACC	BCC	CCC
14,5	13	18	–	–	38	14,5	–	–	2
27,5		70,5							2

Далее все ученики были разделены на три группы, характеризующихся различной мерой соответствия трех аспектов самооценки теоретической модели развития самооценки в младшем школьном и подростковом возрастах.

Первый тип – «достаточный». Он отражает такие варианты сочетания трех аспектов самооценки, которые могут быть оценены как соответствующие теоретической модели развития самооценки в изучаемом возрастном периоде. Первый вариант отражает случаи, когда все три характеристики самооценки сформированы равномерно и соответствуют возрастному максимуму («AAA»). Второй вариант – это случай, когда две любые характеристики самооценки соответствуют теоретической модели, а одна – находится в стадии становления (сочетание «AAB», «ABA» или «BAA»).

Второй тип объединяет наибольшее число возможных вариантов сочетаний и отражает уже начавшийся, но еще не заверченный процесс становления самооценки (см. таблицу 4 и 5).

Третий тип отражает случаи тотальной несформированности всех трех аспектов самооценки («CCC»).

Представленные в таблицах данные свидетельствуют об увеличении общего числа детей с достаточной сформированностью самооценки при переходе в пятый класс. Полученные данные позволяют говорить о поступательном развитии самооценки в изучаемый период. Появление после перехода в пятый класс одного ребенка с недостаточной сформированностью всех трех составляющих самооценки мы не считаем показательным, так как в данном случае речь идет о ребенке, находящемся в социально-опасном положении.

Второй вариант типологии был основан на анализе *равномерности сформированности* отдельных ее характеристик. По данному основанию были выделены варианты равномерной (I), умеренно неравномерной (II) и выражено неравномерной (III) сформированности самооценки (см. рис. 5).

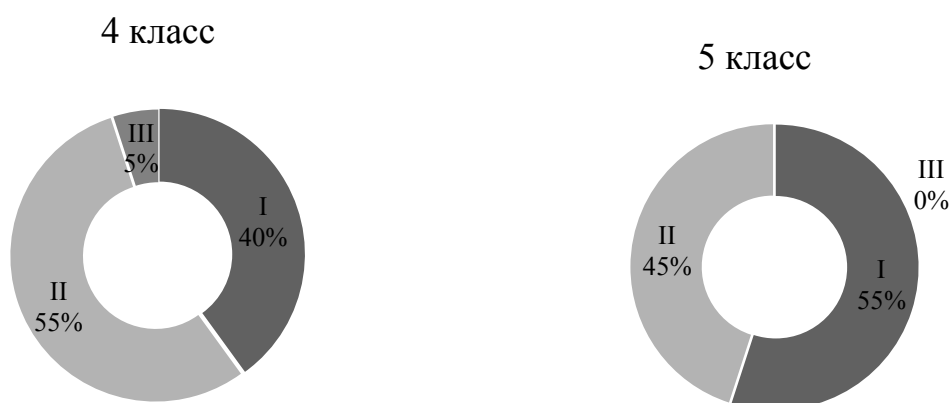


Рисунок 5 – Группы детей по типу равномерности сформированности самооценки, 4 класс n=58, 5 класс n=55 (%)

К равномерному варианту относились следующие сочетания (AAA, BBB, CCC). Умеренно неравномерные сочетания включали следующие варианты: ABB, AAB, BBC, BCC. В случае, когда у ребенка все три аспекта самооценки были сформированы в различной мере (сочетание типа ABC), мы говорили о выражено неравномерной сформированности самооценки.

На этапе завершения четвертого класса были выявлены все три варианта сочетания сформированности различных аспектов самооценки. В свою очередь через год было обнаружено отсутствие случаев выражено неравномерной сформированности отдельных аспектов самооценки. Также можно отметить и общее смещение распределения в сторону сочетаний, отражающих равномерную сформированность трех аспектов самооценки (вариант I).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В процессе исследования были выделены конкретные феноменологические показатели самооценки в единстве временной дифференцированности, эмансипированности и дифференцированности системы конкретных самооценок у детей на границе младшего школьного и подросткового возрастов. Это дает возможность специалистам реализовывать качественный анализ самооценки детей. Данные эмпирического исследования позволяют рассматривать переход в пятый класс как этап, типично сопряженный с позитивными изменениями в самооценке, процессами гармонизации линий ее развития. В тоже время особенности динамики временной дифференцированности самооценки могут быть расценены как проявления кризисного характера данного периода.

Безусловно, что выделенные нами индивидуально-типологические варианты развития самооценки являются результатом эмпирического обобщения. В этом контексте представленные типологии не претендуют на роль отражающие все возможные аспекты развития самооценки. В тоже время полученные нами результаты имеют особое значение в контексте организации практической деятельности педагогов-психологов. Они служат

основанием для реализации индивидуального подхода в организации психолого-педагогического сопровождения.

СПИСОК ССЫЛОК

- Басина, Е. З. (1988). Становление самооценки и образа Я. В Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер (Ред.). *Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста* (с. 56-65). Москва: Педагогика.
- Бирюкевич, Е. А. (2005). *Изучение особенностей личности с помощью метода беседы*. Брест: Издательство БрГУ.
- Борисова, И. А. (2007). Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери. Взято с <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-samoosenki-mladshikh-shkolnikov-s-raznymi-tipami-emotsionalnoi-privyazannosti-k>
- Захарова, А. В. (1993). *Психология формирования самооценки*. Минск: Новое знание.
- Марченко, Е. Е., & Бирюкевич, Е. А. (2012). Показатели качественного анализа самооценки учащихся на границе младшего школьного и подросткового возрастов. *Психология обучения*, 4, 49-65.
- Рябышева, Е. Н. (2008). *Психологическая модель развития самооценки в младшем школьном возрасте*. Взято с <https://www.dissercat.com/content/>
- Фатуллаева, А. Т. (2009). *Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте*. Взято с <http://www.dgpu.ru/f/userfile/file/AVTOREF-09/arf-150.pdf>
- Цукерман, Г. А. (1998). Десяти-двенадцатилетние школьники: ничья земля в возрастной психологии. *Вопросы психологии*, 3, 17-31.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2010). *Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study*. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0018769>.

REFERENCES

- Basina, E. Z. (1988). Stanovleniye samoosenki i obraza Ya [Formation of self-esteem and self-image]. V D. B. Él'konin, A. L. Venger (Red.). *Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey 6-7 letnego vozrasta* (s. 56-65). Moskow: Pedagogika. [in Russian].
- Biryukevich, E. A. (2005). *Izucheniye osobennostey lichnosti s pomoshchyu metoda besedy* [Studying personality traits using the conversation method]. Brest: Izdatel'stvo BrGU. [in Russian].
- Borisova, I. A. (2007). *Osobennosti samoosenki mladshikh shkolnikov s raznymi tipami emotsionalnoy privyazannosti k materi* [Self-esteem of younger schoolchildren with different types of emotional attachment to their mother]. Vzyato s <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-samoosenki-mladshikh-shkolnikov-s-raznymi-tipami-emotsionalnoi-privyazannosti-k> [in Russian].
- Zakharova, A. V. (1993). *Psikhologiya formirovaniya samoosenki* [The psychology of self-esteem formation]. Minsk: Novoye znaniye. [in Russian].
- Marchenko, E. E., & Biryukevich, E. A. (2012). Pokazateli kachestvennogo analiza samoosenki uchashchikhsya na granitse mladshego shkolnogo i podrostkovoogo vozrastov [The System of Quality Indicators of the Self-esteem of Students on the Border of Primary School and Junior Teens Age]. *Psikhologiya obucheniya*, 4, 49-65. [in Russia].
- Ryabysheva, E. N. (2008). *Psikhologicheskaya model razvitiya samoosenki v mladshem shkolnom vozraste* [Psychological model of self-esteem development in primary school age]. Vzyato s <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-model-razvitiya-samoosenki-v-mladshem-shkolnom-vozraste> [in Russian].
- Fatullayeva, A. T. (2009). *Formirovaniye samoosenki kak osnova lichnostnogo stanovleniya v mladshem shkolnom vozraste* [Formation of self-esteem as the basis of personal

- development in primary school age]. Vzyato s <http://www.dgpu.ru/f/userfile/file/AVTOREF-09/arf-150.pdf> [in Russian].
- Tsukerman, G. A. (1998). Desyati-dvenadtsatiletniye shkolniki: nichia zemlya v vozrastnoy psikhologii [10-12-year-olds: "No man's land" in developmental psychology]. *Voprosy psikhologii*, 3, 17-31. [in Russian].
- Robins, R.W., & Trzesniewski, K. H. (2010). *Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study*. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0018769> [in English].

CHILDREN'S SELF-ESTEEM DYNAMICS DURING THE TRANSITION TO THE FIFTH GRADE

Elena Marchenko

Doctor of Psychological sciences,
Brest State University named after A.S. Pushkin
<https://orcid.org/0000-0002-1671-584X>.

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.249>

Abstract. *The article deals with the analysis of self-esteem as a central component in the structure of the self-concept of personality.*

Self-esteem is considered in the unity of the cognitive, affective and regulatory aspects. Possible characteristics (level, adequacy, stability, awareness, temporary differentiation, differentiation of specific self-esteem, emancipation of self-esteem from the assessments of other people) and types of self-esteems (retrospective – actual – predictive; real – demonstrated – desired; real – mirror) are systematized.

The system of quality indicators of self-esteem is proposed. A modification of the clinical conversation (Dembo – Rubinstein) is described, which allows identifying temporary differentiation, differentiation of specific self-assessments and emancipation of self-esteem from the assessments of other people.

It has been substantiated that the age interval of 9–11 years is a qualitatively unique period. Особенности развития в этом возрасте are correlated with the cardinal changes of the social situation of development in connection with the children's transition to the form 5, as well as the beginning of puberty.

The results of the empirical research on the dynamics of a pupil's self-esteem during moving up from the grade 4 to the fgrade 5 are discussed. The tendencies of changes in the self-esteem of children that occur after a year of study in the form 5 are characterized. It is shown that the transition to the fifth grade is associated with the progressive development of temporary differentiation, emancipation of self-esteem from the assessments of other people, as well as the harmonization of the lines of development of individual characteristics of self-esteem. The most pronounced positive dynamics were found in the differentiation of specific self-esteem. Cases of decrease in indicators of temporary differentiation and emancipation of self-esteem are considered as manifestations of a crisis after the transition to the form 5. The empirical typology of children is described according to characteristics of self-esteem and its development. The tendencies of changes in the self-esteem of children, which occur after a year of study in the fifth grade, are characterized.

Key words: *self-esteem, primary school age, adolescence, transition to the form 5, dynamics.*

Стаття надійшла до редакції 29.09.2021 р.