

УДК 159.9

Е.Е. Марченко, Е.А. Бирюкевич

СИСТЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ НА ГРАНИЦЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТОВ

Статья посвящена проблеме изучения самооценки как центрального образования в структуре самосознания личности. Самооценка рассматривается в единстве когнитивной, аффективной и регулятивной компонент. Представлен обзор наиболее известных диагностических и исследовательских методик. Авторы рассматривают ограничения количественного подхода к изучению самооценки и дают обоснование качественных показателей. В статье описана авторская модификация методики «Лесенка», позволяющая выявлять основные особенности самооценки учащихся начальной и средней школы. Предложена система качественных показателей самооценки, иллюстрированная конкретными примерами. Материалы статьи позволят специалистам усовершенствовать методику диагностики самооценки учащихся на границе младшего школьного и младшего подросткового возрастов.

Введение

Самооценка представляет собой одну из наиболее популярных психологических категорий, используемую для описания особенностей личности человека на любом возрастном этапе. Из академической и клинической психологии понятие самооценки сегодня перешло в обыденное сознание. Темы, связанные с самооценкой, широко освещаются как в зарубежных, так и русскоязычных научно-популярных психологических изданиях, а также на сайтах, ориентированных на самую широкую аудиторию: детей и взрослых (родителей, педагогов, представителей сфер искусства и бизнеса и т.д.).

К настоящему времени в психологии накоплен значительный объем исследований самосознания и самооценки. В наиболее известных теориях личности самооценка предстает как сторона процессов осознания себя (У. Джемс), как проявление Эго (З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Фрейд), самости (К. Юнг), творческого Я (А. Адлер), подлинного Я (Э. Фромм), как важнейшая составляющая Я-концепции (К. Роджерс) и др. Исследованию собственно самооценки посвящены работы многих зарубежных (А. Buss, S. Epstein, A. Ellis, R.W. Robins, K.H. Trzesniewski, J. Reykowski, Z. Janiszewska-Nieścioruk и др.) и русскоязычных (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, А.В. Захарова, В.В. Столин, И.С. Кон, С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, Г.И. Катрич, Е.А. Бирюкевич, И.В. Сычевич, А.М. Колышко и др.) исследователей.

Столь обширная традиция обусловила то, что сегодня изучение самооценки является неотъемлемым компонентом личностной диагностики людей от дошкольного до пожилого возраста. Однако реальная психодиагностическая практика выявления особенностей самооценки является крайне противоречивой из-за ее эклектичности и ориентированности почти исключительно на формальные количественные показатели.

Постановка проблемы

В исследовании феномена и сущности самооценки можно выделить несколько проблемных областей. Помимо теоретического осмысления места и роли самооценки в структуре самосознания, определения соотношения понятий «самооценка», «самосознание», «образ Я», «Я-концепция» (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, В.В. Столин, Р. Бернс) также осуществлялось детальное изучение структурных компонентов самооценки и их содержательного наполнения на разных возрастных этапах. Особым направлением стало

изучение самооценки детей с особенностями психофизического развития (Е. де Грееф, Л.С. Выготский, Е.Т. Соколова, Н.К. Радина, Z. Janiszewska-Nieścioruk).

Данные исследования проводились в единстве с изучением условий, обеспечивающих развитие самооценки. Так, в школе М.И. Лисиной изучалась роль общения со сверстниками и взрослыми, а также собственной деятельности в развитии самооценки и образа Я ребенка-дошкольника (А.И. Силвестру, И.Т. Димитров, Р.А. Смирнова, Р.Б. Стеркина и др.). В других исследованиях проводилось изучение изменения характеристик самооценки в контексте учебной деятельности (Е.И. Савонько, А.В. Захарова, М.Э. Боцманова, Е.З. Басина и др.), а также закономерностей и механизмов целенаправленного формирования самооценки (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, А.К. Дусавицкий и др.). Исследовались взаимосвязи самооценки и мышления (А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко), самооценки и характера взаимоотношений с окружающими (В.Г. Щур, Л.И. Уманец), самооценки и нравственной сферы (Л.И. Божович, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон, М.Э. Боцманова, Г.И. Морева, Ч.Т. Оань).

В рамках каждого из указанных направлений так или иначе велась разработка исследовательского и диагностического инструментария, выделялись нормативные показатели самооценки. Метафорически можно сказать, что самооценка тщательно «препарировалась» и детально описывалась, особенно в той области, которая была обрзована исследованиями условий развития ее содержания и структуры, а также факторов, обуславливающих ее целенаправленное формирование. Можно сказать, что здесь уже созданы достаточно полные и последовательные модели структуры самооценки и генезиса ее компонентов, операционализированные в разнообразных диагностических процедурах.

В то же время вопросы функции и функционирования самооценки, ее реального участия в процессах саморегуляции и самодетерминации оказались менее исследованными. Во многом такая ситуация обусловлена тем, что для проникновения в эту область необходимо как бы «обратить вспять» логику исследований, перейти от поэлементного и зачастую формально-количественного анализа самооценки к пониманию этого образования как синтетического, целостного. Заметим, что на необходимость при изучении психической реальности обращаться к исследованию единиц, обладающих свойствами целого, вопреки устойчивой традиции описания формальных структурных элементов, еще много лет назад указывал Л.С. Выготский. По мнению И.И. Чесноковой, в реальной жизнедеятельности «самосознание всегда представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения» [1, с. 318]. Однако следует признать, что тезис о единстве когнитивного, аффективного и регуляционного аспектов самосознания долгое время декларировался, почти не находя отражения на уровне конкретных исследований и диагностического инструментария.

Такая традиция привела к тому, что в понимании сущности и природы самооценки возобладала тенденция редукции самооценки только к одному, как правило, аффективному компоненту самосознания (образа Я). И лишь те исследователи, кто смог уйти от этого, кто нашел способ включить в самооценку когнитивную («что именно оценивается») и регулятивную («как необходимо действовать») составляющие, смогли выйти в новую плоскость исследований.

Одним из наиболее известных направлений в изучении регулирующей функции самооценки у детей дошкольного возраста являются исследования С.Г. Якобсон и ее учеников (Г.И. Морева, Т.И. Фещенко) [2–3]. И успешность этого подхода во многом обусловлена рассмотрением самооценки в контексте целостно функционирующего образа Я. Однако подобных исследований, распространяющихся на более поздние возрастные группы, практически нет.

Таким образом, в отношении самооценки можно констатировать тенденцию, которая свойственна и другим областям психологии: существенное рассогласование между психологической «теорией» и «практикой» (Г.В. Бурменская, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн). На современном этапе развития психологической науки накоплен значительный материал, позволяющий понимать самооценку как сложно организованное системное образование, компоненты которого обладают некоторым содержанием и находятся в определенных генетических связях.

В тоже время исследования функциональных отношений между компонентами этой системы, а также динамических процессов реального функционирования самооценки в процессах (само)регуляции поведения, особенно в школьном и более поздних возрастах, почти отсутствуют. Однако именно этого и недостает практическим работникам. Преодолению этой тенденции, по нашему мнению, препятствует сложившаяся традиция использования диагностического инструментария, который почти исключительно ориентирован на количественное измерение уровня самооценки или степени удовлетворенности собой. При этом из-за недостаточной разработанности способы качественного анализа особенностей самооценки являются малоизвестными.

Методы изучения особенностей самооценки

Рассмотрим наиболее известные диагностические и исследовательские процедуры, которые используются для выявления особенностей самооценки. В современной русскоязычной и зарубежной психологии описаны разные группы методов изучения самосознания: тест-опросники (опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева – МИС; методика К. Роджерса и Р. Даймонда; методика самооценки тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина), проективные методы и методики (различные модификации метода незаконченных предложений, в частности, методика В. Михала, рисуночные пробы «Дом. Дерево. Человек», «Несуществующее животное»; методика Дж. Лиггетта); психосемантические методы (методика косвенного измерения системы самооценок Е.О. Федотовой – КИСС; личностный дифференциал; свободные самоописания), а также метод клинической беседы (Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн; В.Г. Щур – С.Г. Якобсон; Е.З. Бассина; Е.А. Бирюкевич).

Известно, что тест-опросники по самой своей сути призваны измерить в некоторой балльной величине уровень (высоту) отдельных составляющих самооценки или самоотношения в целом. С помощью проективных методик изучается содержание суждений человека о самом себе и их эмоциональная окрашенность. Использование проективных методик зачастую требует больших временных затрат и высокой квалификации специалиста. Кроме того, символический характер добываемых с их помощью данных зачастую представляет проблему при интерпретации.

В психосемантическом методе акцент сделан на изучении содержания и степени взаимосвязи отдельных видов самооценки (например, идеальной и реальной, актуальной и ретроспективной и т.д.). Здесь возможность количественного измерения различных показателей самооценки и самосознания в целом рассматривается как исключительное достоинство. Все названные методы предполагают изучение самооценки как статичного образования, тогда как для выявления функциональной роли самооценки в процессах саморегуляции необходимо учитывать разнообразные динамические «переходы» и трансформации самооценок разного вида друг в друга.

Среди методов, применяемых для изучения самосознания и самооценки, особое место занимает клиническая беседа, которая предполагает глубокий анализ содержания высказываний респондента. Потенциально данный метод позволяет изучать самооценку (самооценки) в единстве когнитивного, аффективного и регулятивного аспектов, т.е. с позиций целостности образа Я и во взаимосвязях отдельных самооце-

нок. Однако в реальности при конкретных описаниях методик, основанных на методе клинической беседы, их авторы не уделяют внимания стратегии качественного анализа получаемых данных. Подобные ситуации можно обнаружить как в материалах, изданных довольно давно [4], так и в относительно современных публикациях (П.В. Яньшин, И.В. Сычевич) [5–6].

Так, в довольно популярном практикуме по клинической психологии П.В. Яньшина можно обнаружить следующее. Не смотря на то, что автор весьма подробно описывает процедуру проведения клинической беседы и схемы «качественного» анализа результатов, основным итогом, которого достигает специалист при использовании данного метода, является описание высот (уровней) актуальной, идеальной (желаемой) самооценок и самооценки своих реальных возможностей. По количественному соотношению между уровнями данных самооценок автор предлагает определять меру удовлетворенности человека самим собой, его оптимизм, а также реалистичность и устойчивость его самооценки и даже защитные механизмы личности [5, с. 52–57]. Крайним вариантом подобного подхода являются предложения определять степень удовлетворенности человека собой (называемую также общей самооценкой) путем вычисления среднего арифметического между высотами всех конкретных самооценок [7, с. 9].

При описании вариантов клинической беседы, разработанных для изучения самооценки у старших дошкольников и младших школьников, речь обычно идет о так называемой методике «Лесенка». Однако конкретные описания этой методики бывают очень разными [4; 5, с. 31–52; 6, с. 17; 8–11]. Зачастую главным назначением «Лесенки» оказывается обнаружение напрямую артикулированного ребенком уровня (ступеньки), с которым он себя соотносит и который рассматривается как прямой аналог действительной самооценки. Так, например, в пособии И.В. Сычевич, предназначенном для будущих психологов, автор предлагает проводить прямое соотнесение высоты ступеньки, на которую себя располагает ребенок, и уровня его самооценки. [6, с. 17–18]. При этом никаких конкретных качественных критериев или показателей анализа содержательных аспектов самооценки не дается. Фактически такая методика не может называться клинической беседой. Аналогичную ситуацию можно обнаружить в работе Г.А. Ключниковой, где представлена методика изучения самооценки школьников, которая, по заявлению самого автора, основана на методе клинической беседы Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн [4]. Однако в приведенном автором описании ничего, кроме измерения уровня самооценки по различным качествам, обнаружить не удастся.

Таким образом, недостаточность качественного анализа свойственна даже методикам, основанным на клинической беседе, да и сама беседа здесь зачастую является предельно краткой и проводится формально. Фактически такая беседа не является клинической, т.е. свободной по своей форме, многосторонней и глубокой по содержанию. А полученные с помощью такой «клинической» процедуры данные не позволяют в полной мере отразить качественное своеобразие самооценки.

Следует отметить, что традиции качественного подхода к изучению психической реальности и в зарубежной, и в русскоязычной психологии были заложены довольно давно (В. Дильтей, У. Джемс, Э. Шпрангер, Л.С. Выготский). В изучении самооценки сторонником качественного подхода можно назвать А.В. Захарову. В ее исследованиях, а также в многочисленных работах, выполненных под ее руководством, были реализованы такие важнейшие принципы, как изучение самооценки в контексте целостной ситуации оценивания, применение прямых и косвенных методов изучения самооценки, использование клинических методик и индивидуальных процедур исследования, позволяющих получать развернутую аргументацию [7, с.16]. Однако при этом все еще существует явный дефицит конкретной информации о качественных параметрах описания самооценки, о феноменологии благополучных и неблагополучных вариантов

развития самооценки на различных возрастных периодах, в которой так нуждаются практические психологи. В наших многолетних исследованиях самооценки дошкольников и младших школьников мы пытались восполнить этот пробел.

Методика исследования

Наши исследования проводились на протяжении 1999–2001 г.г. (90 детей 5–8 лет, Е.А. Бирюкевич) и 2003–2011 гг. (124 учащихся 9–11 лет, Е.Е. Марченко) в детских садах и школах г. Бреста. В процессе этих исследований был разработан и многократно апробирован такой вариант клинической беседы, который дает возможность собирать всесторонние данные не только о количественных, но и о качественных показателях самооценки. Здесь мы опирались на модификации методики «Лесенка», разработанные в разное время С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, А.М. Прихожан, Е.З. Басиной.

Одно из последних исследований было посвящено изучению взаимосвязи между личностными особенностями младших школьников, в том числе и их самооценки, и успешности перехода этих учащихся в пятый класс. В этом исследовании, охватившем 52 ученика, нами был применен один из последних вариантов клинической беседы, который доказал свою эффективность.

Методика. Перед ребенком горизонтально выкладывается нелинованный лист бумаги (формат А5) и дается следующая инструкция: «Давай представим, что можно собрать вместе всех людей на земле. Собрать и поставить их друг за другом вот на такую дорожку (вертикально рисуется первый отрезок длиной 10–11 см, очерчиваются его концы). Похоже на то, как вы строитесь на уроке физкультуры. Здесь, – взрослый указывает на 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 строится 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 может быть разной в зависимости от складывающейся логики беседы, т.е. может отличаться от приведенной ниже. Иными словами, указанные в скобках числа не означают строгой последовательности, они введены для идентификации основных тем беседы.

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

(2) – А ты на самом деле такой (такая), 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 (какой) 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 (какая) ты на самом деле?

Чья черточка самая правильная? (Здесь вопросы о мнении мамы, папы и других близких не являются обязательными).

Подобный план беседы используется при обсуждении каждого из понятий и соответствующей ему шкалы. Еще раз повторим, что порядок следования обсуждаемых вопросов является достаточно свободным. Переход к обсуждению нового понятия и соответствующей самооценки осуществляется через предложение «нарисовать еще одну дорожку и разместить на ней всех людей по-новому».

В нашем последнем исследовании мы использовали четыре шкалы:

1. «Самостоятельные дети – несамостоятельные дети»;
2. «Хорошие – плохие дети»;
3. «Хорошие ученики – плохие ученики»;
4. «Дети, которые готовы к пятому классу – дети, которые не готовы к пятому классу» (для учащихся четвертных классов).

В зависимости от целей исследования самооценки и возраста респондентов можно использовать и другие понятия-шкалы (например, «послушные – непослушные», «аккуратные–неряхи», «смелые – трусливые», «дети, с которыми все хотят дружить – дети, с которыми никто не хочет дружить» и т.п.). В процессе беседы фиксировались высказывания ребенка, латентное время размышлений, яркие эмоциональные реакции и проявления.

Качественные показатели анализа самооценки

Обработка полученного с помощью описанной процедуры материала позволила накопить богатый опыт такой его содержательной интерпретации, которая обеспечивает описание самооценки как целостного образования.

Как известно, наиболее популярными и, соответственно, наиболее изученными являются такие характеристики самооценки, как ее высота (уровень, степень) и адекватность [7, с. 28]. Однако данные, полученные с помощью приведенного нами варианта клинической беседы, не могут быть редуцированы к такой упрощенной схеме. Одна из ключевых идей, которую мы хотели бы подчеркнуть, заключается в том, что сам по себе формальный уровень самооценки, который обычно напрямую определяется по положению (высоте) пометки на шкале не является достоверным показателем подлинной самооценки. Также расположение этой пометки в средних зонах шкалы отнюдь не означает адекватность и, соответственно, зрелость самооценки.

Самооценка, как центральное личностное образование, не может быть изучена без содержательного анализа суждений респондентов, сопровождающих графические пометки на шкале, т.е. без учета характера аргументации.

Наиболее очевидно это становится в ситуациях, когда есть необходимость различения декларируемой самооценки и подлинного мнения респондента о себе. Проиллюстрируем это следующим примером. Десятилетний Коля на шкале «самостоятельные – несамостоятельные дети» располагает себя на середине и поясняет: «Я работать умею, откосы заделывать, окна красить, бегать... Еще перечислять? Я знаю еще, но зачем?». После уточнения, что, возможно, указанные умения соответствует верхнему полюсу шкалы, мальчик перерисовывает черту немного выше и добавляет: «В принципе, все, что мне надо, я умею делать». А после еще нескольких уточняющих вопросов отмечает верхний полюс шкалы и «сознается»: «Просто мне стыдно себя ставить на самый верх».

Опыт показывает, что на границе младшего школьного и подросткового возрастов нередко ситуации, когда дети, имеющие явно выраженную потребность

в доброжелательном внимании со стороны взрослых и сверстников, в процессе клинической беседы отмечают себя на шкалах так, чтобы создать у психолога положительный образ себя. Рассмотрим это на примере поведения Даши. Девочка отмечает себя в верхней трети шкалы. При формальном анализе такая пометка вполне может быть интерпретирована как показатель «адекватной» самооценки и умения выделять в самом себе не только положительные, но и отрицательные характеристики. Однако в аргументации своей пометки Даша перечисляет исключительно свои достоинства: «Я люблю танцевать, хочу на балльные танцы, помогаю маме: пылесосу, пыль вытираю. Еще я люблю петь. Люблю в свободное время телевизор смотреть. Сейчас взяла книгу «Меховой интернат». Все читаю и читаю – мне так понравилось».

Без учета аргументации также не представляется возможным различие реальной и идеальной (желаемой) самооценок (Е.З. Басина) [11]. Так, учащийся четвертого класса Кирилл на шкале «хорошие – плохие дети» располагает себя на самом верху дорожки и сообщает: «Я тоже умный, сильный, смелый» (повторяя только что данное определение понятия «хорошие дети»). Однако на вопрос, является ли он самым хорошим, мальчик добавляет: «Нет. Я же в темноте немного боюсь». В этом случае уровень графической отметки оказывается выше, чем фактическая самооценка.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что подлинная самооценка и высота графической пометки могут не совпадать. То, как именно воспринимает и оценивает себя ребенок, можно по-настоящему понять только с учетом содержания его аргументации.

Вторая идея заключается в том, что уровень самооценки и оцениваемая на его основе «адекватность» не позволяет определить дифференцированность самооценки. Характеризовать самооценку как *вообще* высокую (завышенную), *вообще* среднюю (нормальную) или *вообще* низкую (заниженную) является некорректным. Именно для того, чтобы различить *общую и конкретные* самооценки, в беседе обязательно должны использоваться несколько понятий (шкал).

Не углубляясь в вопросы генетической и функциональной связи общего отношения к себе и оценки своих отдельных качеств, отметим, что большинство исследователей рассматривают общую самооценку в ряду таких понятий, как «любовь к себе», «самопринятие», «общее самоотношение». А это означает, что сама сущность этих явлений делает невозможным их измерение с помощью «количественных» шкал. Единственной шкалой, соответствующей общей самооценке, является номинативная шкала, позволяющая зафиксировать лишь знак самоотношения – положительный или отрицательный. Для указания модальности отношения к себе используются такие противопоставленные понятия, как «самодовольство – недовольство собой» (У. Джемс), «позитивное – негативное самоотношение» (А.Ф. Лазурский), «принятие – непринятие себя» (М. Розенберг), «общее положительное – общее отрицательное отношение к себе» (Д.А. Леонтьев). Некоторые авторы предлагают учитывать и возможность конфликтного, противоречивого отношения к себе (С.Р. Пантелеев, В.Н. Мясищев В.В. Столин). Таким образом, относительно общей самооценки правильной будет вообще говорить не о ее уровне, а об эмоциональном знаке самоотношения.

Для выявления общей самооценки мы использовали шкалы, задающие наиболее общие и соответствующие возрасту респондентов оценочные характеристики («хорошие – плохие дети», «счастливые – несчастные»). В целом же наш опыт свидетельствует, что глобальное самоотношение является столь интимным и аффективно окрашенным феноменом, что прямое его выявление не всегда возможно. Однако можно указать ряд поведенческих характеристик, которые являются диагностически важными.

Например, дети, характеризующиеся позитивным самоотношением, обычно с радостью отвечают на вопросы взрослого, делятся своими достижениями, рассказы-

вают о том, что у них получается и как к ним относятся окружающие. Таких детей порой даже приходится останавливать или возвращать к теме беседы, так как они склонны углубляться в описание различных историй своего успеха, в то время как у респондентов с негативным самоотношением необходимость что-то рассказывать о себе может вызывать тревогу, сопротивление и даже проявления негативизма.

В нашем исследовании было немало ребят, которые с удовольствием выполняли разнообразные задания психолога, но при переходе к клинической беседе по шкалам как бы закрывались, становясь отгороженными и немногословными. Были и такие, которые в самом начале встречи с психологом испытывали опасения по поводу того, что им придется делать, заранее отказывались или демонстрировали равнодушие. Однако их интонации, мимика при самоописании, содержание высказываний и т.п. позволяли впоследствии сделать вывод об отрицательном отношении ребенка к самому себе.

Естественно, что, помимо подобных поведенческих показателей, об общем негативном отношении к самому себе может свидетельствовать и непосредственно сам низкий уровень пометки на шкале. Но здесь следует учитывать само содержание обсуждаемого понятия. Если это предельно общее понятие («хороший – плохой»), то можно с высокой вероятностью диагностировать общее отрицательное отношение к себе, отсутствие принятия самого себя. Но в тех случаях, когда обсуждаемое качество (или даже несколько качеств) не является для ребенка достаточно значимым и ценным, даже достаточно низкое расположение пометки на шкале может не означать серьезного дискомфорта (а иногда и вовсе является адекватным ситуации), и этот факт не обязательно свидетельствует об общем негативном отношении к себе.

Для выявления эмоционального «знака» общей самооценки анализируется содержание аргументации самооценки по шкалам, описывающим максимально общие характеристики человека (например, хорошие – плохие дети (люди), счастливые – несчастные люди), а также особенности поведения респондента в ситуации исследования.

Если говорить о конкретных самооценках, отражающих особенности представления и отношения человека к своим отдельным качествам, то и здесь уровень отметки, которой респондент обозначает свою самооценку, также не может рассматриваться без учета аргументации. Анализ содержания аргументации самооценок по разным шкалам (качествам) позволяет оценить *дифференцированность и структурированность когнитивной составляющей самооценки*.

У детей десяти-двенадцати лет мы можем обнаружить различные градации когнитивной сложности образа Я, начиная от полной невозможности внятного самоописания, «уплощенных» представлений («Я нормальный», «Я самостоятельная») до детальных рефлексивных самоописаний – размышлений (Мария Ш.: «Я не знаю какая я. Смотря по чьему. Если по оценкам, то на середине, если по послушанию – выше. Оценки у меня все разные. И послушание разное. Когда хорошее настроение, тогда и послушание хорошее, когда настроение не очень – послушание тоже»).

Для иллюстрации обратимся к таблице 1, где в первом и втором столбцах представлены объяснения разными детьми понятий «самостоятельные дети» и «несамостоятельные дети».

Таблица 1 – Примеры высказываний детей при обсуждении понятий «самостоятельные – несамостоятельные дети»

Имя ученика	Содержание понятия «несамостоятельные дети»	Содержание понятия «самостоятельные дети»	Содержание аргументации актуальной самооценки
Василиса Б.	Не могут придти в школу без родителей, не могут сделать домашнее задание. Надо, чтобы за ними смотрели, подсказывали.	Домашние задания сами делают, идут сами в школу и из школы.	Я делаю уроки сама, в школу я сама не хожу – меня мама подвозит. Я только с остановки дохожу. И из школы сама езжу.
Даниил К.	Ничего не могут сделать.	Те, кто все сами делают: могут обед сварить, зашить что-нибудь, могут брата из садика забрать.	Я такой: могу зашить, брата забрать из школы, покушать сделать, в магазин сходить, одежду поутюжить.
Лиза В.	Может, это совсем маленькие дети.	Это уже не четвероклассники.	(Затрудняется аргументировать).

Из таблицы видно, что когнитивная сложность представлений детей может существенно различаться. Представления ребенка о сущности того или иного качества, по нашему мнению, выполняют роль эталона, который может использоваться ребенком при определении своей самооценки. Приведенные в таблице высказывания свидетельствуют, что между содержанием понятий и аргументацией актуальной самооценки существует тесная взаимосвязь.

Дополнительную информацию о сложности когнитивной составляющей самооценки ребенка может дать анализ представлений ребенка об обсуждаемых качествах.

Также отметим, что психологу-исследователю всегда следует помнить о том, что субъективное содержание качеств может кардинально отличаться от их общепринятых трактовок. В качестве примера приведем объяснение понятий «хорошие ученики» и «плохие ученики» одной девятилетней девочки: «Самые хорошие – это те, которые не дарят ничего учителю, и она их не оценивает так высоко... А самые плохие – те, которые дарят что-нибудь учительнице, и она их оценивает выше».

Использование в беседе нескольких шкал позволяет оценить дифференцированность конкретных самооценок через описание вариативности их уровней и содержания сопровождающей аргументации. Так, например, мы можем обнаружить респондентов, у которых уровни самооценки и характер их аргументации совпадают по разным шкалам (т.е. ребенок считает, что он в разных сферах и по разным качествам одинаковый) или различаются (ребенок обнаруживает в себе как качества, которые развиты хорошо, так и умения, сферы, где у него нет особых достижений).

Оценка себя в контексте предельно общих категорий «хороший – плохой» должна рассматриваться только в показателях ее знака, т.е. как общее положительное или общее отрицательное отношение к себе. Диагностическая значимость содержа-

ния аргументации является более важной, чем фактический уровень (высота) самооценки. Конкретные самооценки, обнаруживающиеся при использовании конкретных понятий, могут быть охарактеризованы как через содержание аргументации, так и через варьирование уровня (высоты) самооценки.

Следующий показатель, который позволяет описать особенности самооценки – *дифференциация актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок, или временная дифференциация самооценки*. Приведем пример самоописания десятилетней Кати по шкале «хорошие – плохие ученики»: «Я средняя. Математика иногда получается, иногда нет. Когда как. Я помню: в том году, когда я была еще в старой школе, у меня по изо и труду были одни десятки. А сейчас уже девятки, восьмерки, семерки. И уже как-то не хочется учиться». В данном случае самооценка строится на сопоставлении себя в прошлом и настоящем. О зрелости самооценки свидетельствует понимание ребенком возможности изменения его качеств при переходе от прошлого к будущему. При этом следует иметь в виду, что динамика этих изменений может быть как положительной (в смысле улучшения), так и отрицательной (в смысле ухудшения), а причины этих изменений по локусу контроля могут быть как внешними, так и внутренними: ребенок может по-разному осознавать зависимость этих изменений от внешних обстоятельств или от собственных усилий.

О недостаточной зрелости самооценки на границе младшего школьного и подросткового возрастов свидетельствует категоричная уверенность ребенка в полном совпадении ретроспективной, прогностической и актуальной самооценок по различным качествам. К одному из наиболее неблагоприятных вариантов можно отнести отрицательную динамику самооценки, уверенность ребенка в том, что со временем он становится все хуже и хуже.

Выше уже было отмечено, что помимо уровня к наиболее используемым параметрам описания самооценки относится адекватность (реалистичность, критичность). Данные понятия, как правило, используются как синонимичные, при этом под адекватностью самооценки понимается соответствие мнения человека о своих возможностях реальным умениям, достижениям. Для определения реалистичности самооценки в литературе предлагается использовать сравнение самооценки ребенка и достижений в конкретной деятельности или сравнение самооценки и экспертных оценок со стороны других людей (родителей, педагогов). Известно, что выявление объективной меры успешности в деятельности весьма затруднительно, поэтому чаще всего обращаются к методу экспертных оценок. Однако нельзя не принять во внимание, что существует немало феноменов, искажающих восприятие и понимание людьми друг друга: стереотипность восприятия, пристрастность, избирательность и т.п. Обращение к мнению родителей или педагогов также не может решить этой проблемы: с одной стороны, они знают о респондентах больше, чем сторонние наблюдатели, но, с другой стороны, эти люди являются эмоционально включенными в ситуации взаимодействия и, как следствие, могут иметь определенные установки и стереотипы, искажающие образ ребенка. К тому же метод экспертной оценки является весьма «громоздкой» процедурой, которая сопряжена с многочисленными организационными сложностями.

Некоторые авторы для выявления критичности самооценки предлагают сопоставлять уровни желаемой (идеальной) самооценки в будущем и критичной оценки респондентом своих возможностей – того, каким респондент может быть, «объективно оценивая свои возможности» (П.В. Яньшин, Е.З. Басина) [5, с. 48–49; 11]. При этом нормативным считается вариант, когда уровень так называемой критичной оценки своих возможностей в будущем оказывается ниже желаемой (идеальной) самооценки. Сопоставление формальной высоты графических отметок здесь становится практически

единственным способом определить критичность самооценки, а содержание самооценочной аргументации игнорируется.

На наш взгляд, есть более удобные и информативные показатели меры критичности самооценки. К ним мы относим содержание указываемых в аргументации характеристик и эмансипированность самооценки от оценок других людей.

На основании анализа полученных данных нами были выделены три основных варианта содержания самооценочных характеристик:

1) Ребенок ссылается *только* на свои *положительные*, т.е. социально одобряемые характеристики независимо от того, как графически изображает свое положение на шкале. («Я хорошая, учусь у учителя, хорошо учусь»).

2) Ребенок указывает *только отрицательные* проявления – социально неодобряемые, порицаемые характеристики, свои недостатки, слабые стороны. («Я иногда прослушаю что-нибудь, маму не послушаю»).

3) Аргументация содержит перечисление *как положительных, так и отрицательных характеристик* («Я делаю уроки сама, в школу сама не хочу – меня мама подвозит, я только с остановки дохожу. И из школы я сама уже езжу»; «У меня оценки в общем хорошие. У меня только 8 в позапрошлой четверти по музыке. Ну, мне так непривычно было. Сейчас я уже распелся, и у меня девятки. И по изо восьмерка: у меня с клеем и бумагой не очень складываются отношения. Ну, и у меня иногда шестерки и семерки бывают»).

Если говорить об эмансипированности самооценки от оценок других людей, то она также является важным проявлением зрелости самооценки. Например, четвероклассник Олег описывает себя по шкале «хорошие – плохие ученики»: «Раньше я хорошо учился. Учительница говорит – съехал. Еще было примерное поведение. Сейчас – удовлетворительное». Здесь в суждениях Олега присутствует не только сопоставление себя в прошлом и себя в настоящем, но и апеллирование к внешней оценке, в данном случае – оценке учителя.

Приведем пример, когда для самооценки ребенка значимым оказывается мнение сверстников. Марк Г., оценивая себя по шкале «самые хорошие – самые плохие дети», ставит черточку практически на самый низ шкалы: «Ну, иногда, когда я куплю себе булочку, все подходят и говорят: «Марк, дай! Марк, дай!» Я одному дам, а остальные обижаются и называют, что я очень плохой». В этом случае самооценка ребенка является отражением прямых оценок сверстников.

Заметим, что соотношение уровней предполагаемых ребенком оценок учителя, родителей, сверстников и самооценки ребенка может быть очень разным. И не всегда это соотношение является показателем зрелости/незрелости самооценки. Важным оказывается то, как в аргументации самооценки ребенка представлены мнения других людей: ребенок ссылается на внешние оценки, противопоставляет им свою самооценку или считает, что определить мнение других людей весьма затруднительно.

Анализ аргументации позволяет выявлять предполагаемые ребенком причины того или иного отношения к себе со стороны окружающих, объясняющих несоответствие самооценки и оценки другими людьми. Эта информация также является весьма диагностичной для выявления степени рефлексивности и критичности самооценки ребенка. В общем виде можно выделить три тенденции в интерпретации детьми предполагаемых оценок:

1) Аргументация не отягощена аффективными проявлениями, и причина несоответствия мнений объясняется объективными обстоятельствами, например, степенью знакомства с человеком («Они же не знают, как я дома себя веду»).

2) Ребенок указывает причины, которые непосредственно касаются и зависят от него самого, т.е. от его собственного желания/нежелания общаться с этим человеком. При этом самого себя ребенок воспринимает как активного субъекта («Вот смот-

рите, при учителе я стараюсь быть лучше, а так я не очень. Это чтобы тебя считали хорошим. А иногда не очень хорошо себя ведь ведешь»; «Все другие поставят меня одинаково, потому что я со всеми себя одинаково веду»).

3) Ребенок ссылается на особую установку (положительное, снисходительное, негативное, предвзятое и т.п. отношение) другого человека к себе. При этом себя ребенок может воспринимать лишь как объект этого отношения («Она же учительница и жалеет. Ставит не плохие оценки, а нормальные»).

Мы полагаем, что анализ характера аргументации респондентом своей самооценки позволяет вскрыть не только содержательную, но и процессуальную сторону самооценки. А это, в свою очередь, позволяет обнаружить регулирующую функцию самооценки. Для иллюстрации этого приведем пример: размышления десятилетней Василисы. Оценивая степень своей готовности к пятому классу, девочка отмечает, что ей не нравится красиво писать, а родители постоянно напоминают об этом и заставляют ее. На вопрос о том, как ее могла бы оценить учительница, Василиса после паузы, произносит: «Может, мне и вправду надо почерк изменить, потому что Татьяна Анатольевна тоже иногда не понимает, что я пишу. А иногда понимает». Как видим, в этом высказывании запечатлен момент осознания ребенком конфликтного содержания самосознания, которое тут же связывается с определенными действиями, т.е. выполняет регулирующую функцию. Этот пример еще раз подчеркивает, что для изучения функциональной роли самооценки необходимо обращаться к глубокому качественному анализу высказываний респондента, полученных в ходе грамотно проведенной клинической беседы.

Регулятивный аспект самооценки может быть изучен с помощью вопросов: а что надо сделать, чтобы ты стал(а) лучше (или, например, смелее, аккуратнее), оказался (оказалась) выше по этой шкале? А ты уже что-то пробовал(а) делать? А что надо для того, чтобы другие поставили, оценили тебя выше?

Заключение

Описание самооценки как целостного, но при этом многомерного и сложно дифференцированного психического образования может осуществляться с помощью системы *качественных* параметров, к которым относятся:

- 1) модальность общей самооценки (общего отношения к себе);
- 2) сложность когнитивной составляющей самооценки и дифференцированность системы частных самооценок;
- 3) временная дифференцированность самооценки;
- 4) дифференцированность реальной и желаемой самооценок;
- 5) эмансипированность самооценки от оценок других людей;
- 6) включенность самооценки в процессы саморегуляции.

Применение качественного подхода к описанию самооценки позволяет максимально полно и детально отобразить индивидуальное своеобразие личности ребенка на рубеже младшего школьного и подросткового возраста, обнаружить сильные и слабые стороны в его личностном развитии. Такая информация может использоваться как предиктор будущего процесса перехода в среднее звено обучения, а также для построения коррекционно-развивающих программ.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии ; отв. ред. Л.И. Анцыферова – М. : Наука, 1978. – С. 316–337.
2. Якобсон, С.Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 55–61.
3. Якобсон, С.Г. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников / С.Г. Якобсон, Т.И. Фещенко // Вопросы психологии. – № 3. – 1997. – С. 3–11.
4. Ключникова, Г.А. Методика изучения самооценки школьников / Г.А. Ключникова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 111–113.
5. Яньшин, П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П.В. Яньшин. – СПб. : Питер, 2004. – 336 с.
6. Сычевич, И.В. Самооценка детей младшего школьного возраста : метод. рекомендации / И.В. Сычевич. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 40 с.
7. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.
8. Бирюкевич, Е.А. Изучение особенностей личности с помощью метода беседы : учеб.-метод. рекомендации / Е.А. Бирюкевич. – Брест : Изд-во БрГУ, 2005. – 45 с.
9. Бирюкевич, Е.А. Методика «Лесенка»: знакомая незнакомка / Е.А. Бирюкевич // Психологическая диагностика. – 2009. – № 5. – С. 90–108.
10. Щур, В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности: теория и эксперимент ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 108–114.
11. Басина, Е.З. Становление самооценки и образа Я / Е.З. Басина // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1988. – Гл. 5. – С. 56–65.

Marchenko E.E, Birukevich E.A. The System of Quality Indicators of the Self-esteem of Students on the Border of Primary School and Junior Teens Age

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 as the unity of cognitive, affective and regulative components. The overview of the most well-known diagnostic and research techniques is represented in the article. The limitations of quantitative approach to self-esteem are revealed. The explanation of the application of qualitative indications in self-esteem description is presented. The author's modification of the technique «the Ladder» is presented. This technique allows to identify major features of self-concept among students at primary and secondary school. The system of quality indicators of self-esteem is proposed in unity with illustration by concrete examples. The materials of the article enable professionals to improve methods of diagnostic of self-assessment of students on the border of primary school and junior teens.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 18.11.2011