

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
ЦЕНТР ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ, ЗАОЧНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ

Кафедра теоретичної психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ»**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»

Олени ПРУС

2 курсу заочної форми навчання
спеціальність 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»

науковий керівник

доктор педагогічних наук, доцент
Галина ЛЯЛЮК

Рецензент:

доктор психологічних наук, доцент
Євген КАРПЕНКО

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«___» _____ 2022 р., протокол № _____

Завідувач кафедри теоретичної психології

доктор психологічних наук, професор

_____ **Зоряна КОВАЛЬЧУК**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3-6
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	
1.1. Соціалізація як об'єкт вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень.....	7-13
1.2. Зміст та механізми соціалізації молодших школярів в умовах родинної депривації.....	13-19
1.3. Особливості змістово-динамічних характеристик процесу соціалізації дітей в умовах родинної депривації	19-25
Висновки до 1 розділу.....	26-27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВО-ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	
2.1. Програма та методи дослідження.....	28-29
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	29-47
Висновки до 2 розділу.....	48-49
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ.....	50-58
Висновки до 3 розділу.....	59-60
ВИСНОВКИ.....	61-64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65-71
ДОДАТКИ.....	72-83

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні нова модель освіти в Україні покликана переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення продуктивно мислячої, духовно здорової та творчої особистості, котра здатна оволодіти суспільним досвідом, суспільними нормами та цінностями, розв'язувати проблеми сьогодення і майбутнього. Виховання та соціальне середовище нерозривно взаємопов'язані у процесі соціалізації особистості [4]. Особливо значущим та складним аспектом цих завдань є особистісний розвиток дітей, які перебувають в умовах родинної депривації.

Хоча в Україні сім'ю визнано пріоритетною формою влаштування дітей-сиріт, відбулися зміни в системі інституційного догляду в напрямі до альтернативного, наближеного до сімейних форм опіки й виховання, що декларовані Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр., Законом України «Про освіту» (2017), проте й сьогодні значна кількість дітей цієї категорії продовжує виховуватись в умовах родинної депривації [32]. Діяльність закладів інтернатного типу хоч і спрямована на створення оптимальних форм виховання дітей-сиріт, але, нажаль, вони не здатні ефективно компенсувати депривацію батьківської турботи.

Особливо проблемним в особистісному розвитку сиріт є молодший шкільний вік. Саме в цьому віці у дитини з'являється сензитивність до морально-етичних норм і правил поведінки, актуалізуються адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі, часто спричинюючи порушення процесу соціалізації у цілому.

Відтак, особливості соціалізації молодших школярів в умовах родинної депривації є особливо актуальною психолого-педагогічною проблемою, що особливою гостро постає у період переживання складних соціально-економічних змін, духовної кризи суспільства.

Загальна проблематика процесу соціалізації особистості посіла значне місце у теорії психології завдяки працям Г. Андреєвої, А. Бандури, Л. Божович, М.

Боришевського, Л. Виготського, Е. Еріксона, Т. Парсонса, К. Роджерса, Т. Титаренко, В. Століна, З. Фрейда, Е. Фромма.

Більшість вітчизняних та зарубіжних праць, спрямованих на вивчення особливостей психічного розвитку дітей поза сім'єю (І. Бех, Я. Гошовський, Т. Землянухіна, Н. Карасьов, Й. Лангмейер, М. Лісіної, З. Матейчек, А. Прихожан), присвячена підлітковим та дошкільним періодам. Водночас проблеми становлення особистості молодшого школяра в умовах родинної депривації висвітлені недостатньо. Тому порівняння насамперед психологічних особливостей особистості молодшого школяра і їх ровесників, що виховуються в родині, дозволить з'ясувати, поглибити знання про значення родинних стосунків для становлення особистості, соціалізації молодшого школяра, а отже, сприятиме пошуку психологічних чинників оптимізації умов розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Об'єкт дослідження – процес соціалізації молодших школярів як соціально-психологічне явище.

Предмет дослідження – особливості змістово-динамічних характеристик процесу соціалізації молодших школярів в умовах родинної депривації.

Мета дослідження: дослідити специфіку змістово-динамічних характеристик соціалізації особистості молодших школярів в умовах родинної депривації. Проаналізувати психолого-педагогічні умови оптимізації особистісного розвитку молодших школярів-вихованців школи-інтернат, чинники їх успішної соціалізації.

Гіпотези дослідження:

1. Існують певні розбіжності у системі ціннісних орієнтацій молодших школярів-вихованців школи-інтернат у порівнянні з їх ровесниками, які виховуються в сім'ях. Ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій у молодших школярів з родин є вищим, ніж у їхніх ровесників-вихованців школи-інтернат.

2. Соціальна активність молодших школярів-вихованців школи-інтернат є нижчою в порівнянні з дітьми з сімей і залежить більше від ситуативних впливів, оточення, що знижує результативність процесу соціальної адаптації.

3. Існують відмінності в змістовних характеристиках структури самооцінки, в рівнях розвитку самосвідомості дітей з родин та молодших школярів-вихованців школи-інтернат.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми соціалізації молодших школярів в умовах родинної депривації.

2. Емпірично дослідити особливості змістово-динамічних характеристик процесу соціалізації молодших школярів-вихованців школи-інтернат та їх ровесників, які виховуються в сім'ї.

3. Проаналізувати психолого-педагогічні умови оптимізації розвитку особистості молодшого школяра в умовах родинної депривації, чинники їх успішної соціалізації.

4. Розробити програму психокорекційної роботи практичного психолога школи-інтернат з розвитку особистості молодшого школяра.

Теоретико-методологічна основа дослідження: психологічні теорії соціалізації, розвитку свідомості та самосвідомості особистості (Г. Андреева, В. Москаленко, Т. Титаренко, В. Столін, С. Рубіштейн); моделі соціалізації (А. Бандура, Е. Еріксон, А. Маслоу, Т. Парсонс, К. Роджерс, З. Фройд, Т. Парсонс). положення про закономірності функціонування і розвитку ціннісно-орієнтаційної та мотиваційної сфери особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, П. Чамата); загально-психологічні принципи формування особистості в молодшому шкільному віці (Л. Божович, М. Боришевський, Б. Ельконін, І. Мухіна, Л. Обухова); теоретико-методологічні розвідки, що розкривають особливості психічного розвитку дітей, що перебувають в умовах родинної депривації (Г. Бевз, Я. Гошовський, І. Дубровіна, А. Капська, Й. Лангмейер, М. Лисіна, Г. Лялюк, З. Матейчек, І. Пеша та ін.);

Методи дослідження. З метою розв'язання завдань магістерського дослідження нами використано наступні теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення; методи емпіричного дослідження: спостереження, тестування, опитування, методи математичної статистики (порівняльний аналіз, кореляційний аналіз, факторний аналіз).

У дослідженні прийняли участь учні 3-х класів СШ № 1 м. Львова та молодші школярі 3-х класів КЗ ЛОР «Львівська санаторна школа-інтернат № 1 I-III ступенів ім. Богдана-Ігоря Антонича». Загальна кількість досліджуваних становила 50 осіб.

Теоретичне значення магістерської роботи полягає у поглибленні існуючих уявлень про особливості змістово-динамічних характеристик соціалізації молодших школярів в умовах родинної депривації; визначенні психолого-педагогічних умов оптимізації їх особистісного зростання.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що вони можуть бути використані педагогами, батьками, психологами, соціальними працівниками для підвищення ефективності організації виховної роботи, розроблена програма психокорекційної роботи практичного психолога школи-інтернат з молодшими школярами може бути успішно впроваджена у навчально-виховний процес інтернатних закладів освіти.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 79 найменувань, додатків. Основний зміст магістерської роботи викладено на 70 сторінках.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Соціалізація як об'єкт вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень

Основою розуміння процесу становлення і утвердження особистості в системі суспільних відносин є категорія соціалізації (лат. *socialis* – суспільний).

У психології існує чимало трактувань процесу соціалізації. Соціалізація у найбільш загальному її визначенні – це «багатогранний процес засвоєння людиною досвіду суспільного життя, перетворення її з природної істоти в суспільну, з індивіда в особистість» [32, с. 11].

Соціальне середовище, в якому відбувається становлення особистості, треба розуміти як систему можливостей, вимог та очікувань, яка виконує спрямовуючі функції щодо цього процесу. У міру наростання включеності індивіда в соціальне середовище, збільшуються потужність, різноманітність, витонченість та глибина особистісно-формуваельних його впливів на особистість, відбувається поглиблення автентичності. Водночас, особистість, проявляючи творчість, самодіяльність, ініціативність формує впливає на середовище [1]

Основною тенденцією розвитку наукових уявлень про сутність соціалізації є перехід від уявлення на її рівні, що стосується лише «соціальних планів» особистості, до багаторівневого підходу, який охоплює також біологічні, психологічні і психологічні аспекти. рівень і духовний.

Дослідники Ф. Гіддінс і Г. Тард наголошують, що соціалізація має діяльнісний характер і визначальним критерієм її успішності є вільне функціонування індивіда в суспільстві при умові, що він у процесі соціалізації є активним [53].

Згідно наукових поглядів Т. Парсонса [53] соціалізація є динамічним процесом, тісно зв'язаним зі структурною організацією суспільства. Індивід «вбирає» у себе загальні цінності в процесі спілкування зі «значущими» іншими

[53]. Основним інститутом первинної соціалізації, на думку вченого є сім'я, де, закладаються фундаментальні мотиваційні установки особистості [53, с. 38].

Процес соціалізації обумовлений психологічними механізмами оцінки, пізнання і засвоєння цінностей, які діють на основі принципу задоволення-страждання, який починає діяти через винагороди і покарання і поєднує в собі гальмування (аналог психологічного захисту «зміщення») З. Фрейда [71]. Когнітивний механізм включає процеси наслідування та ідентифікації, засновані на почутті поваги та любові, інтеріоризації сімейної структури як цілісної системи [71].

Цікавою для нашого дослідження є позиція Е. Фромма [72] стосовно особистісного розвитку. Вчений наголошує на важливій ролі соціологічних, політичних, економічних, релігійних та антропологічних факторів. Розвиток особистості трактує як визнання і реалізацію унікальних можливостей кожної людини, а виховання як повагу до самотності, унікальності дитини. Особистість, на його думку, повинна розвиватися вільно, прагнути до самовдосконалення і реалізації індивідуальності. Суть виховання – це розкриття особистісного потенціалу [72].

Епігенетична концепція розвитку Е. Еріксона [73] ґрунтується на ідеї, що кожна фаза життєвого циклу припадає на певний час («критичний період») і що цілісна особистість формується лише шляхом проходження всіх стадій розвитку, які супроводжуються кризою [73, с. 342].

Представники «когнітивної» моделі соціалізації (Д. Келлі, Ж. Піаже, Л. Кольберг) доводять, що поведінка особистості визначається її знаннями, сукупність яких утворює її світогляд, що й керує поведінкою людей та наголошують на навчанні мисленню, розвитку пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості. Когнітивна соціалізація, на думку Ж. Піаже [73, с. 211], має декілька стадій, які діти проходять у певній послідовності. Але швидкість і результативність соціалізації у різних дітей різна.

Особливо цінними, на нашу думку, є ідеї представників гуманістичного напрямку, А. Маслоу, К. Роджерса, які акцентують увагу на природних внутрішніх

силах особистості, здатності самостійно реалізувати процес соціалізації (самоактуалізація особистості), а засоби, фактори інститути соціалізації не повинні їм перешкоджати.

Як зауважує А. Маслоу [73], в кожній людині закладені потенційні можливості для позитивного зростання й удосконалення. Негативізм, руйнівні сили в людях – результат фрустрації (незадоволення) основних потреб. Ієрархія потреб, за А. Маслоу: 1) фізіологічні потреби; 2) потреби безпеки і захисту; 3) потреба в приналежності і любові; 4) потреба в самоповазі; значущість, компетентність; 5) потреба в самоактуалізації [73, с.128].

На думку А. Маслоу [73], кожна людина має потенційні можливості для позитивного зростання та вдосконалення. Негативізм, деструктивні сили в людях - результат фрустрації (незадоволеності) базових потреб. Ієрархія потреб, за А. Маслоу: 1) фізіологічні потреби; 2) вимоги безпеки; 3) потреба в приналежності та любові; 4) потреба в самооцінці; 5) потреба в самореалізації [73, с.128].

Основоположник феноменологічного напрямку, К. Роджерс [79] доводить, що найбільш важливим персонологічним конструктом є «Я-концепція».

Дітям для розвитку позитивної Я-концепції, яка дозволяє стати їм повноцінно функціонуючими людьми, необхідна безумовна любов, однак умови примушують їх жити відповідно до нав'язаних цінностей. На думку К. Роджерса, поведінка людей цілком залежить від власної «Я-концепції». Невідповідність між усвідомленим «Я» і «Я»-ідеальним спричиняє низьку психологічну адаптацію, і чим більше неспівпадань, тим вищий рівень тривоги, нестабільності, соціальної незрілості, емоційних порушень [79, 53-56]. Дітям потрібна безумовна любов, щоб виробити позитивну Я-концепцію, яка дозволяє їм стати повноцінними людьми, але умови змушують їх жити відповідно до нав'язаних цінностей. На думку К. Роджерса, поведінка людей цілком залежить від їхньої «Я-концепції». Невідповідність між свідомим «Я» та ідеальним «Я» зумовлює низьку психологічну адаптацію і більше неузгодженості, більш високий рівень тривожності, нестабільності, соціальну незрілість, емоційні розлади [79, 53-56].

Прихильники теорії соціального наочіння (Д.Роттер А.Бандура) вважають, що дитина засвоює соціальний досвід завдяки винагороді та покаранню за свою поведінку, в наслідок наслідування рольових моделей поведінки. Теорія соціального наочіння поглибила розуміння того, як відбувається розвиток особистості, навчання конкретних форм поведінки в сім'ї, групі ровесників. Окрім того, дослідники важливого значення надають опосередкованому підкріпленню та самопідкріпленню [8, с. 55].

У вітчизняній психології найбільш відомими науковими дослідженнями концепцій розвитку особистості є праці Б. Ананьєва, Л. Божович, Л.Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва.

Зокрема, Б. Ананьєв наголошує, що соціалізація — це процес «формування людини як особистості, її соціального становлення, включення особистості в різноманітні системи суспільних відносин, інститутів та організацій, засвоєння людиною знань, норм поведінки, які мають історичний розвиток» [2; с. 43].

На думку Л. Виготського [18], розвиток особистості відбувається в процесі непрямого спілкування, це засвоєння культурних цінностей (соціокультурна концепція розвитку). Його теорія етапів процесу розвитку особистості базується на віковій періодизації, яка базується на трьох характеристиках: ситуації розвитку, основних видів діяльності та новоутворенч віку, а джерелом розвитку є соціальне середовище [18].

Тобто, соціальна ситуація розвитку є основним фактором соціалізації особистості. На думку Л. Виготського, «середовище слід розглядати не абсолютно, а відносно, оскільки вплив довкілля визначається переживаннями дитини» [18, с. 246]. Вчений у поняття «соціалізація» змістово наповнив положеннями про інтеріоризацію – екстеріоризацію як взаємоперехід у системі сумісної діяльності людини в суспільстві. Ще в 30-х роках Л. Виготський писав: «Для нас сказати про процес «зовнішній» – означає «соціальний» [18, с. 348]. Будь-яка психічна функція була зовнішньою, власне психічною функцією; вона була насамперед соціальним відношенням двох людей» [18, с.380].

Для Л. Виготського інтериоризація – це перехід від інтерпсихічного соціального до інтрапсихічного індивідуального способу життя людини [18, с.380]. Опираючись на вчення Л. Виготського, Л. Божович показала, як у складній динаміці взаємодії діяльності і міжособистісного спілкування в різні періоди життя дитини формується її погляд на світ, який вона називає «внутрішньою позицією» [13, с. 23]. Ця внутрішня позиція і є, на думку Л. Божович, однією з основних характеристик особистості, передумова її розвитку, яка розуміється як сукупність провідних мотивів діяльності [13].

Для О. Леонтьєва основною внутрішньою характеристикою особистості є мотиваційна сфера особистості та «особистісний смисл», що виражає відношення цілей діяльності людини, тобто того, що її спонукає [12, с. 34]. Чим різноманітніші види діяльності, в які особистість включена, тим вони більш розвинені та ієрархізовані, тим гармонійнішою є сама особистість [12, с. 34].

Представники діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Мясіщев, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.) в якості системоутворюючої бази, яка забезпечує включення людини в світ культури, її саморозвиток, визначають цілеспрямовану діяльність, її активний характер.

На ранніх етапах психічного розвитку дитини на перший план виходить механізм біологічної адаптації, завдяки якому формуються уявлення та емоції дитини [1]. У процесі соціалізації цей процес трансформується шляхом виконання вищих рівнів діяльності, взаємодії з психічними та соціальними механізмами соціалізації [1].

На основі методологічних принципів загально-історичної зумовленості психіки, що формується у конкретних умовах спільної діяльності людей як об'єктів пізнання, спілкування, праці наполягали такі вітчизняні психологи як, Б. Ананьєв, О. Бодальов І. Кон, Г. Костюк, С. Кондратьєва, В. Мясіщев, С. Рубінштейн та інші. Суть цього психологічного підходу полягає в аналізі проблеми пізнання людьми одне одного як з позицій емоційного сприймання людини людиною, так і з позиції розуміння її поведінки. Такий підхід цікавий

тим, що охоплює важливі рівні відображення соціальної реальності – афективний і когнітивний, демонструючи водночас їх нерозривну єдність у процесі створення образу іншої людини [19].

Дослідниця Г. Андрєєва розглядає соціалізацію як двостороннє відношення, яке включає: засвоєння особистістю соціального досвіду при зануренні в соціальне середовище, в систему соціальних відносин, а також процес активного відтворення індивідом системи соціальних відносин, і завдяки його активного включення в навколишнє середовище [1, с. 338]. Людина не лише засвоює соціальний досвід, але й перетворює його у власні ціннісні орієнтації, установки, ідеали, втягується у процес визначення цілей, мобілізації [1, с. 345].

Загалом, у вітчизняних психологічних дослідженнях виокремлюють три сфери, в яких відбувається становлення особистості: *діяльність, спілкування, самосвідомість* (становлення «Я-концепції») [1]. Кожна сфера має свої особливості, свої умови для розвитку особистості, і процес соціалізації потрібно розглядати як єдність змін у всіх трьох сферах одночасно [1]. Розвиток самосвідомості безпосередньо пов'язаний з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості [22, с. 325].

Сучасні дослідження зумовили появу в теорії соціалізації нових характерних загальних тенденцій, які акцентують увагу на активній ролі індивіда в ході соціалізації, яка аналізується як формування персональної та соціальної ідентичностей особистості.

Аналіз обмежувальних факторів настільки ж важливий, як і рушійних факторів [33]. Соціалізація відбувається як багатофакторний динамічний процес, одночасно залучаючи велику кількість факторів, що мають характер силового поля і існують як напружена система [33]. Соціальну ідентичність необхідно розглядати як результат ресоціалізації особистості в процесі трансформації суспільства [33, с. 36]. Ресоціалізація - процес «вторинного» входження особистості в суспільні відносини, формування її здатності орієнтуватися та діяти в нових ситуаціях суспільного розвитку [61, с. 365].

Підсумовуючи вищесказане, резюмуємо, що соціалізація є результатом взаємодії численних обставин, факторів, сукупний вплив яких вимагає від людини певної поведінки та активності [61]. Тому більшість дослідників у своїх наукових розвідках розглядають соціалізацію як складний, діалектичний і цілісний процес розвитку і саморозвитку, як єдність двох суперечливих частин. Без оволодіння умовами середовища, не утвердившись у ньому, індивід не може активно на нього впливати, водночас засвоєння соціального досвіду неможливе без активності особистості в різних сферах [1; 12; 32; 61].

Досліджуючи проблеми соціалізації, вчені намагаються враховувати сукупність психологічних і соціальних процесів – як контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних. Окремі автори наголошують на взаємодії цих, зазначаючи, що процес соціалізації триває усе життя.

Таким чином, соціалізація – це складний і діалектичний цілісний процес розвитку і саморозвитку, єдність двох суперечливих частин: з одного боку, це засвоєння соціокультурного середовища, не перебуваючи в ньому, особистість не може активно впливати на нього. З іншого боку, засвоєння соціального досвіду неможливе без власної активності в різних сферах діяльності. Саме людина створює соціальні відносини, але перш ніж стати особистістю, вона повинна пройти шлях соціалізації в різних соціальних групах.

1.2. Зміст та механізми соціалізації молодших школярів в умовах родинної депривації

Основний зміст процесу соціалізації залежить насамперед від такого важливого параметра, як соціальні інститути соціалізації – спеціально створені або природно сформовані системи інститутів, функціонування яких передбачає сприяння розвитку особистості, переважно через навчання та виховання [1]. Основними інститутами соціалізації вчені виокремлюють сім'ю, навчальні заклади (дитячий садок, школа), церкву, засоби масової інформації, культурні традиції суспільства [4].

Зокрема, основними інститутами соціалізації молодших школярів є родина та школа, коло ровесників, де здійснюються процеси навчання та виховання [34].

Важливим аспектом проблеми процесу соціалізації особистості є дослідження її механізмів. Психоаналітики трактують механізми соціалізації як механізми переведення внутрішніх стимулів у соціально прийнятні форми, серед яких основну та визначальну роль відіграє процес ідентифікації. Представники біхевіоризму основними механізмами соціалізації вважають посилення зовнішнього стимулу певної поведінки та дій – научіння. Вітчизняні психологи О. Леонт'єв, А. Мудрик, А. Сухов [43] поділяють механізми соціалізації на три групи: 1) несвідомі (навіювання, зараження, наслідування, ідентифікація); 2) усвідомлені (цільова група, авторитет); 3) заохочення та покарання, які найчастіше застосовуються в суспільстві [43]. Тобто, як у вітчизняній так і зарубіжній психології на сьогодні не існує єдиного бачення на проблему розуміння механізмів соціалізації.

Соціалізація як процес, на думку багатьох дослідників, тісно пов'язаний з вихованням, яке й виступає важливим засобом соціалізації, однак, суспільство в особі соціальних інститутів здійснює корегуючі впливи на процес виховання, що й обумовило обґрунтування дослідниками проблеми єдності навчання, виховання і розвитку індивіда (Г. Костюк, М. Боришевський, О. Скрипченко, С.Тіщенко та ін.) С.Тіщенко та ін. Зміст, мотиви, способи навчальної діяльності мають колосальний вплив на розвиток особистості учня.

Г. Костюк підкреслював, що серед умов розвитку особистості вирішальна роль належить освіті та вихованню, які є способами «орієнтування діяльності дитини у суспільстві. Вони сприяють засвоєнню суспільного досвіду, створенню внутрішніх умов розвитку» [36, с.113].

Виховання як система засобів впливу на людину, спеціально розроблена суспільством для становлення та формування її особистості відповідно до інтересів цього суспільства, можна розглядати безпосередньою формою соціалізації. У понятті «виховання» загалом акцент зосереджений передусім на ролі зовнішнього впливу у розвитку особистості.

Зокрема, Л. Виготський стверджував, що розвиток особистості відбувається в процесі непрямого, опосередкованого спілкування [18]. Відповідно до його теорії, етапи соціалізації характеризуються віковими новоутвореннями, а джерелом розвитку є соціальне середовище. Соціальна ситуація розвитку є головним чинником соціалізації особистості, на думку Л. Виготського [18].

Молодший шкільний вік (від 6-7 до 9-10 років) – початок шкільного навчання знаменує зміну всього способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості.

Дитина починає виконувати суспільно значиму роль – роль учня – і, відповідно, займатися навчальною діяльністю, важливість якої відповідним чином оцінюються оточуючими. Навчальна діяльність ставить дитину об'єктивно в нову позицію стосовно дорослих і ровесників.

Система «дитина – дорослий» диференціюється. Система «дитина – учитель» стає основою життя дитини і починає визначати ставлення дитини до батьків і ставлення дитини до дітей:



Вперше відносини «дитина – учитель» стають стосунками «дитина – суспільство».

Соціалізація дитини в сім'ї здійснюється завдяки певному механізму. Дитина не усвідомлено, некритично сприймає норми і цінності, що переважають, і самореалізується у родині у тих межах і формах, які обумовлені культурними особливостями, соціальним становленням і психологічною атмосферою [30].

Соціальне підкріплення батьків соціалізує дитину, адже вона з самого початку життя є соціальною істотою, складовою частиною соціальної системи і вона засвоює ролі цієї системи.

Діти, які виховуються в безпеці, дружній сім'ї, турботливі, люблячі більше зосереджуються на розвитку та самовдосконаленні. Діти, які не розвинули свій потенціал, чутливі до позбавлення своїх основних потреб.

На жаль, не всі діти сьогодні в українському суспільстві мають сімейну підтримку. Особистісний розвиток молодшого школяра особливо ускладнюється в інтернатах, в умовах сімейної депривації. Результати наукових досліджень Я. Гошовського, М. Карасьова, Г. Лялюк, Л. Осьмак та ін. [23, 25, 44] стверджують, що втрата взаємодії батьків з дитиною з ланцюга загального розвитку звужує та обмежує рамки світу вихованців, уповільнює будь-який розвиток особистості, негативно впливає на самосвідомість загалом [25].

Важливим аспектом проблеми процесу соціалізації є дослідження її механізмів. Зокрема, психоаналітики трактують механізми соціалізації як механізми перетворення внутрішніх стимулів та підкріплень у соціально прийнятні форми, серед яких вагому та визначальну роль відіграє процес ідентифікації [8]. Представники біхевіоризму визначальними механізмами соціалізації особистості вважають зовнішнє стимульне підкріплення поведінки і учинків – наuczіння [8].

Депривація реальної сімейної взаємодії негативно позначається на процесі ідентифікації дитини, на образі самого себе, самосвідомість дитини-сироти, яка виховується в дитячому будинку, має багато гальмівних детермінант. Нестача позитивних орієнтирів і зразків, дефіцит інтимно-особистісного спілкування негативно впливають на загальне самоприйняття, формування якого супроводжується тривожністю, страхом, неадекватністю і песимізмом [25].

Зокрема, Л. Осьмак доводить, що існують значні розбіжності у емоційно-ціннісному ставленні до себе, відмінності між самоставленням, самоприйняттям дітей, які соціалізуються різним способом – у закладах інтернатного типу та в нормальних сімейних умовах [57, с. 34].

Дослідник Я. Гошовський відзначає, що важливе значення для становлення самосвідомості депривованих дітей мають такі особливості, як активність чи пасивність, загальність чи суттєвість, статусність чи випадковість, зацікавленість чи

нейтральність самоакцептації [23]. Дитина, що перебуває в умовах родинної деривації, тонко орієнтується в ієрархії міжособистісних відносин та інтуїтивно прагне знайти в ній своє місце. У вихованців стихійно складається так звана «інтернат на солідарність», що виражається в позиції «Ми» [23].

Аналіз проблеми розвитку, становлення і формування особистості в інтернатних закладах (в умовах родинної деривації) свідчить про несприятливі умови для її психічного розвитку [27]. Як свідчать наукові дослідження І.Дубровіної, Т.Землянухіної, М.Лісіної, А.Прихожан та ін., формування особистості в інтернатних закладах негативно впливає на її психічний розвиток [27]. Це насамперед пов'язано зі специфікою міжособистісного спілкування в групі дітей з дорослими (вихователями, вчителями), системою зовнішнього жорсткого контролю вихователів, постійних вказівок, що позначається на особливостях психічного розвитку вихованців [27]. Загалом, основними чинниками, що призводять до специфічного психічного розвитку дітей-сиріт у спецзакладах, є: дефіцит родинного впливу (насамперед, батька та матері); специфічна система спілкування педагогів з дітьми (як правило формальне спілкування); жорстка регламентація життєдіяльності (чуткий регламентований розпорядок дня); досить часта зміна вихователів; особливості формування практичного життєвого досвіду вихованців; звуження стимулів навколишнього середовища; часто, також відсутність особистісно-орієнтованого підходу до дітей [25].

Виховання дитини в умовах родинної деривації накладає специфічний, особливий, відбиток на розвиток її особистості та зумовлює певні труднощі, дисгармонію у здійсненні цілісної соціалізації [44].

Однією з основних причин вище згаданих порушень у вихованців дитячих будинків та інтернатних закладів, є розвиток психічної депривації. Деприваційні порушення розвиваються в ситуації, коли протягом тривалого часу не задовольняються життєві потреби дитини в різноплановому та розвивальному середовищі; в тісних емоційних зв'язках, перш за все з матір'ю, батьком, родичами та близькими людьми; наявності затишної комфортної атмосфери,

безпеки, довіри, відчуття доброзичливості та стабільності навколишнього середовища, що в подальшому стає основою для укріплення віри в себе, здатності до самореалізації [44].

Психічну депривацію розрізняють за формами прояву відносно задоволення життєво необхідних потреб, які не задовільняються у житті дитини. Діти, позбавлені батьківської турботи, можуть одночасно зазнати декількох видів депривації (емоційна, сенсорна, ідеаторна, когнітивна, індивідуальна, соціальна та культурна, материнська, патернальна) [41], що позначається на психофізіологічному та особистісному напрямах розвитку [41]. Родинна депривація – це тривале часткове або повне позбавлення дитини виховних впливів, реальної взаємодії з родинним оточенням [44, с. 65]. Сила руйнівних наслідків впливу деприваційних родинних умов розвитку дитини безпосередньо залежить від її вікових особливостей: чим менша за віком дитина і чим більша її безпорадність та залежність, тим вони здійснюють інтенсивніший вплив. Результати емпіричних досліджень переконливо доводять залежність девіантної поведінки від особливостей ранньої соціалізації особистості [42]. Слід зазначити, що може мати місце і часткова депривація, наприклад, коли не відбувалося прямої розлуки матері з дитиною, але їх стосунки з будь-якої причини є емоційно збідненими, так звана «прихована депривація».

Зауважимо, що різні діти в однаковій деприваційній ситуації поводитимуться по-різному, а тому і наслідки будуть спостерігатися різні, позаяк, вони вносять різні передумови, зв'язані з психічною конституцією дитини і рівнем розвитку особистості [32].

Порушення соціальної взаємодії між дитиною та її родиною, тобто, якщо в соціальній структурі відсутній суттєвий елемент (батько чи мати), призводить до певних порушень, невідповідності дитини до виконання певних соціальних ролей, які будуть від неї очікуватися [32]. Таким чином, відбувається порушення механізмів процесу соціалізації, який стає неповним, що проявляється у порушеннях адаптації, непристосованості дитини до соціально-сформованих норм життя, неадекватних поведінкових проявах.

Досвід родинної депривації дитини, надмірна її травмованість може спричиняти порушення у її психічному та особистісному розвитку, спричиняти різноманітні емоційні та поведінкові негативні реактивні утворення, специфічні деформації у формуванні та розвитку її особистості. Пережиті дітьми психотравми в деприваційних умовах опосередковують прагнення дітей, їх інтереси, поведінку тощо [25].

Розвиток дитини в умовах родинної депривації, свідчить не про аномалії в розвитку особистості, а про формування принципово інших специфічних механізмів її активності, які допомагають їй пристосуватися до життя в стимульно-збіднених умовах дитячого будинку чи інтернатного закладу освіти, створюють певні обмеження та бар'єри для входження її як особистості в суспільство, спричиняють розвиток неадекватних форм та проявів поведінки, знижують розвиток її суб'єктності, негативно впливають на формування Я-концепції особистості в цілому [26].

У дітей-вихованців дитячих будинків часто формується специфічний світогляд, згідно з яким вони є секуляризованими – відчуженими, тобто ізольованими від ровесників, які перебувають у звичайному соціальному середовищі, в умовах родинного виховання. Основним чинником впливу на специфіку особистісного розвитку дитини-вихованця інтернатного закладу чи дитячого будинку є колективний характер життя у групі. Це, в свою чергу зумовлює складнощі в адаптації «інтернатних» вихованців до звичного життя в соціумі [25].

Хоча група ровесників відіграє важливу роль в процесі соціалізації молодшого школяра, водночас сім'я, родина залишається важливим і найстабільнішим чинником формування її особистості [25]. Більшість результатів психолого-педагогічних досліджень засвідчують, що сім'я має основний вагомий та формуючий вплив на розвиток дитини, її самосвідомості: самопізнання, ставлення до себе й саморегуляції [1; 12; 32; 42; 45].

Особливості внутрішньо-сімейних взаємин, потреб, моральних цінностей закладають основи активного ставлення дитини до себе як до суб'єкта, сприяють

утвердженню її позитивних рис: відповідальності, ініціативності, впевненості у власних силах, комфортного самопочуття, адекватної самооцінки [1; 32; 42]. Саме від батьків молодші школярі отримують не лише розуміння, любов, співчуття, а й допомогу, підтримку, патерни для розв'язання нових, дорослих проблем, тощо.

Діти-вихованці дитячих будинків та інтернатних закладів, позбавлені позитивного впливу родинних зв'язків, деприваційна ситуація в якій вони перебувають не забезпечує еволюційного розвитку, необхідного для повноцінного становлення їх особистості, спричиняє специфіку психічного розвитку, що в свою чергу, зумовлює певні труднощі у здійсненні цілісної соціалізації дитини.

1.3. Особливості змістово-динамічних характеристик процесу соціалізації дітей в умовах родинної депривації

Процес успішної соціалізації дитини, її особистісний розвиток насамперед залежить від формування ціннісного ставлення дітей до навколишньої дійсності, когнітивною основою якого є засвоєння дитиною знань моральних норм і цінностей, які є здобутками суспільства [1]. Особливо актуальною постає проблема формування цінностей та ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку, саме в цьому віці особистість активно засвоює фундаментальні моральні принципи та норми, духовні цінності [14].

Молодші школярі ще не мають сформованих морально-етичних цінностей, але вже мають деякі уявлення, пов'язані з основними цінностями та їх антиподами. Цінності та ціннісні орієнтації не виникають стихійно, а забезпечується цілеспрямованим процесом їх формування. Важливими чинниками є висока моральність батьків та педагогів, дотримання ними норм та правил поведінки. Успіх засвоєння молодшими школярами моральних правил та цінностей залежить від того, як ставляться оточуючі (вчитель, батьки,

вихователі) до випадків недотримання цих правил, І. Бевз, Л. Славіна, О. Гудима [9].

Цінності включають у себе такі компоненти як знання (когнітивний компонент) та оцінку (відношення), які мають протилежні логічні властивості. Знання фіксують суттєвість, цінності – належне. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самоудосконалення дитини, її самотворення.

Власну діяльність людина конструює згідно нормативів і цінностей, які є важливими елементами структури особистості. Сфера особистісних цінностей змістово визначає основні смисложиттєві орієнтації, усвідомлювані налаштування а також неусвідомлювані установки.

Оскільки орієнтація на ту чи іншу систему цінностей визначає характер розвитку особистості, формування цінностей, наданих дійсності, ціннісні орієнтації посідають чільне місце в системі освіти. Ціннісне ставлення особистості до світу має форму прагнень, схвалення, уподобань, засудження, що є предметом вивчення соціально-педагогічної психології, соціології та педагогіки (М. Боришевський, А. Донцов, Є. Соколов, А. Титаренко, В. Ядов та ін.). Загально визнано, що Л. Виготський вважає, що цінність є єдністю двох частин: об'єктивної та суб'єктивної [18].

Тобто, цінність об'єктивна в силу об'єктивних властивостей предмета оцінювання, одночасно, суб'єктивна, позаяк цей предмет оцінюється людиною з позиції своїх особистих і суспільних інтересів.

Визначення особистістю цінностей, ціннісне оцінювання інтегрується у структуру її ціннісних орієнтацій. Вказуючи місце ціннісних орієнтацій в структурі особистості, Б. Ананьєв писав: «... спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації» [5, с. 123]. Поняття «цінності», «ціннісні орієнтації» давно й успішно використовуються у соціально-психологічних розвідках як один з інтегративних елементів, що характеризує спрямованість особистості, а в останні роки широко застосовуються у віковій і педагогічній психології.

Поняття «ціннісна орієнтація» виражає особистісну вартість соціальних, культурних, моральних цінностей. Ціннісна орієнтація – це глибинне вираження нормативного змісту моральної свідомості, є більш стійким утворенням, ніж окремі установки і ситуативні «оцінки-виправдання». Це стійка риса індивіда, яка виражає його моральну позицію і визначає моральну мотивацію, зміст, спрямованість мотиваційно-потребової сфери психіки особистості.

У запропонованій В. Ядовим [76] диспозиційній структурі цілісної особистості, яка є ієрархією різних станів і рівнів готовності діяти так чи інакше, система ціннісних орієнтацій утворює вищий рівень, а нижчі - представлені різними налаштуваннями й установками. В роботі В. Ядова і його співробітників подається співвідношення понять «ціннісна орієнтація», «установка» і «атитюд». Як показує їх аналіз, і установка, і атитюд є похідними структурами стосовно ціннісних орієнтацій [76].

Емпіричні ознаки різної оцінної спрямованості – ідейно-моральної, пізнавальної, трудової, естетичної, комунікативної, спортивної тощо - це свідомі спонукання до дії. Ціннісні орієнтації, як якісна характеристика особистості, що впливає на формування та розвиток потреб, є конститутивним фактором системи в соціальній позиції дитини. Оскільки через поняття «ціннісні орієнтації», що включає нормативні відносини, з'являється можливість висловити інтегративні характеристики особистості, вони стають все більш важливими в характеристиках зростаючої особистості, а також важливими засобами виявлення провідних тенденцій у її розвитку.

Результати експериментальних досліджень М. Боришевського [14] показали, що домінуючими для дітей молодшого шкільного віку є такі орієнтації, як:

а) орієнтація на успіх у певних сферах життя, що передбачає підвищення соціального статусу і їх престижу, розширення сфери особистої автономії;

б) домінуючі орієнтації на стратегію життєвої самореалізації (орієнтація на розкриття творчого потенціалу і розвиток здібностей, включаючи здатність до самопізнання і самовдосконалення) [14].

Особливу роль у становленні нових ціннісних орієнтацій відіграє колектив ровесників, система взаємин, які складаються. Входження в навчальну соціально значущу діяльність ставить дитину перед необхідністю рахуватись з іншими людьми. Засвоювати норми і правила суспільної моралі і спиратись на них в своїй поведінці.

Отже, внаслідок зміни мотивів, установок, відносин дітей молодшого шкільного віку у них формується нова соціальна ситуація розвитку, коли виникають нові ціннісні орієнтації, що визначають рівень і характер процесу соціалізації в цілому.

Більшість дітей, які потрапляють в інтернатні заклади, як правило, мають вже досвід «вуличного життя»: бродяжництва, жебракування, крадіжок, аддиктивної поведінки. Під час «вуличного життя», дитина засвоює нові субкультурні цінності, норми, ролі [55].

У десоціалізованій особистості дитини спотворюється нормативна система, зокрема прищеплюються регулятивні фактори (соціальні орієнтири, світогляд цінностей) та детермінанти (спадкові та набуті), псевдопотреби. Це відбувається за участю механізмів наслідування та ідентифікації з такими «дітьми вулиці», ускладнюючи процес соціальної адаптації дитини до умов інтернату. Деформація цінностей закладає основу для специфіки активного ставлення дитини до себе як суб'єкта, самооцінки, впливає на становлення її особистості (позитивної та негативної) [45].

Самосвідомість є центральною ланкою сутності особистості та її соціального буття.

Основним змістом самосвідомості є відображення себе як особистості. Процес соціалізації особистості неодмінно передбачає оволодіння нормами оцінки як власної діяльності, так і діяльності інших. Оцінні установки можна вважати одними з найбільш первинних у процесі онтогенетичного розвитку дитини [68].

Основними компонентами самосвідомості є: когнітивний, емоційний, вольовий. Розвиток самосвідомості людини виявляється в самоспостереженні, у

критичному ставленні до себе, в оцінці своїх позитивних і негативних якостей, у самовладанні, у відповідальності за свої вчинки [70, с.45].

Самооцінку як механізм, який забезпечує узгодження вимог індивіда до себе із зовнішніми умовами аналізували у своїх наукових розвідках такі вчені як З. Фрейд, К. Хорні, Е.Фромм та ін. [73]. Самооцінка тлумачиться ними як функція забезпечення цілості особистості та пов'язана з афективно-потребовою сферою індивіда. Формування та становлення самооцінки відбувається залежно від особливостей суспільних умов життєдіяльності. Властивості самооцінки (адекватність, рівень, стійкість) залежить від тих оцінних суджень, які дають людині інші, позаяк лише у стосунках з іншими людьми проявляються особистісні якості [72, с. 45].

У гуманістичній концепції К. Роджерса проблема уявлення людини про себе й співвіднесення самооцінки реального «Я» з ідеальним «Я» займають чільне місце. Ідеальне «Я», на думку вченого, складається з почуттів і бажань людини, в яких проявляються інтеріоризовані особистістю думки і судження інших людей про навколишню дійсність «Я» (self) [79]. Зокрема, психолог розгалужує «Я» – ідеальне, «Я»-реальне, «Я»-активне, які перебувають завжди в русі, активному саморозвитку, з тим чи іншим баченням себе [79, с.128].

У вітчизняній психологічній науці питання самооцінки одні вчені (Б.Ананьев, Б.Братусь, С.Рубінштейн, В.Столін) пов'язували з проблемою розвитку та формуванням самосвідомості, інші ж науковці (Л.Виготський, Л.Божович, Л.Славіна та ін.) висвітлювали функції самооцінки в структурі особистості. Зокрема, у дослідженнях В.Століна виокремлюються способи інтеоризації самосвідомості дитини, подається своєрідний теоретичний механізм співіснування образу Я та самосвідомості. Насамперед це пряме або непряме (поведінкове) навіювання образу або само ставлення [68]. Самоставлення дитини до певного часу є відображенням ставлень дорослих, насамперед батьків. Серед найважливіших параметрів спілкування дітей і батьків насамперед виділяють діалогічність та афективну конструктивність.

Надзвичайно фундаментальну роль у розвитку самосвідомості особистості відіграли наукові дослідження П. Чамати, які показали, що саме в процесі спілкування, взаємодії з дорослими дитина вчиться розрізняти власні якості, стани, вчинки, діє і тому рухається до усвідомлення тих самих проявів. Тобто дитина спочатку оцінює себе очима інших, а потім оцінює інших через самопізнання [54, с.32].

Оскільки в умовах родинної депривації взаємодія з дорослими частково є обмеженою, батьківсько-родинні стосунки відсутні у процесі соціалізації, то відповідно це впливає на специфіку становлення самосвідомості вихованців дитячих будинків.

Дослідниця Т. Полозова розглядає самооцінку у двох значеннях:

1) самооцінка як відносно стійке і сформоване уявлення дитини про себе, тобто як наслідок багаторазового і різноманітного оцінювання себе [58];

2) у процесі самооцінювання народжується, перевіряється, доповнюється та уточнюється уявлення дитини про себе. Уявлення особистості про себе і самооцінка, як процес, взаємозумовлюють одне одного [58].

У структуру самооцінки входять раціональні та емоційні компоненти. Зростання емоційного компоненту може ускладнювати реальне оцінювання людиною самої себе. Більшість дослідників емоційний компонент інтерпретують як особистісний, або як захисний, що покликаний виконувати функцію психологічного захисту особистості [58].

Слід зазначити, що важливою психологічною характеристикою самооцінки є її змістова сторона, тобто відображення того, що саме оцінюється. Основними критеріями самооцінки виступають ступінь її стійкості, адекватності та висота. Самооцінка, маючи регулятивну функцію, розглядається і як спонукальний механізм особистості, який визначає її соціальну активність (самоконтролю, само спонування) [43].

У дитини самооцінка формується у процесі самопізнання, основною формою якого є порівняння себе з іншими, насамперед з родичами й однолітками, а також у процесі уподібнення себе до референтних осіб. Зокрема,

зміст самооцінки молодших школярів, як зауважує М.Боришевський, стосується переважно основних моральних рис – доброти, честі, справедливості тощо [14].

Самооцінка тісно пов'язана з рефлексією, багатоаспектним і багаторівневим особистісним утворенням, а також із рівнем домагань, соціальними очікуваннями, тобто прогнозування людиною оцінки себе з боку інших [22]. Саме соціальні очікування є важливим механізмом, свого роду посередником між самосвідомістю особистості та соціальним оточенням. Слід наголосити на особливій ролі соціальних очікувань у розвитку та формуванні взаємин у родині, дитячих групах, ціннісних орієнтаціях [28]. Існують значні розбіжності в емоційно-ціннісному ставленні до себе, між самоприйняттям дітей, які соціалізуються різним способом – у закритих інтернатних закладах та в нормальних родинних умовах [44].

Відтак, самоприйняття депривованої дитини, як ієрархізована система установок особистості щодо самої себе, особливості формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, які виховуються в умовах дитячих будинків та інтернатних установах, особливості їх соціальної адаптації, потребують виваженого аналізу й поглибленого вивчення.

Висновки до першого розділу

Соціалізація є складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку. Досліджуючи проблеми соціалізації, вчені намагаються враховувати сукупність психологічних і соціальних процесів – як контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних. Саме людина створює суспільні відносини, але перш ніж вона стане особистістю, їй необхідно пройти шлях соціалізації в різних соціальних групах.

Сім'я є основним інститутом соціалізації дитини. Особливості внутрішньо-сімейних взаємин, потреб, моральних цінностей закладають основи активного ставлення дитини до себе як до суб'єкта, сприяють засвоєнню її позитивних рис: відповідальності, ініціативності, впевненості, адекватної самооцінки. Діти

отримують від батьків не лише розуміння, любов, співчуття, а й допомогу, підтримку, патерни для розв'язання нових, дорослих проблем, тощо.

Оскільки в умовах родинної депривації взаємодія з дорослими частково є обмеженою, батьківсько-родинні стосунки відсутні у процесі соціалізації, то відповідно, це впливає на специфіку становлення самосвідомості вихованців дитячих будинків та інтернатних закладів.

Вихованці дитячих будинків, позбавлені позитивного впливу родинних зв'язків, деприваційна ситуація в якій вони перебувають, не забезпечує еволюційного розвитку, необхідного для повноцінного становлення їх особистості, зумовлює специфіку розвитку їх особистості та певні труднощі у здійсненні успішної соціалізації.

Молодший шкільний вік (від 6-7 до 9-10 років) знаменує собою зміну всього укладу життя дитини. Навчальна діяльність ставить дитину об'єктивно в нову позицію стосовно дорослих і ровесників. Внаслідок зміни мотивів, установок, міжособистісних відносин між дітьми молодшого шкільного віку та вчителями, у них формується нова соціальна ситуація розвитку, адаптація до нових умов, коли виникають нові ціннісні орієнтації, що визначають рівень і характер процесу соціалізації в цілому.

Ціннісні орієнтації, як якісна характеристика особистості, що впливає на формування і розвиток потреб, є системоутворюючим фактором соціальної позиції дитини.

Процес соціалізації перш за все включає засвоєння певних еталонів оцінки своєї діяльності, та діяльності оточуючих. Існують значні розбіжності в емоційно-ціннісному ставленні до себе, між самоприйняттям дітей, які соціалізуються різним способом – у закритих інтернатних закладах та в нормальних родинних умовах.

Відтак, для виконання завдань нашого дослідження важливими є такі змістово-динамічні характеристики соціалізації молодших школярів як: самоприйняття депривованої дитини, ціннісні орієнтації молодших школярів, які виховуються в умовах родинної депривації, особливості їх соціальної адаптації.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВО-ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Програма та методи дослідження

З метою забезпечення виконання основних завдань магістерської роботи нами було здійснено емпіричне вивчення особливостей змістово-динамічних характеристик соціалізації молодших школярів. Нами виділено дві групи молодших школярів:

- 1) експериментальна група, діти, які виховуються в школі-інтернат;
- 2) контрольна група, діти, які виховуються в повних сім'ях.

У дослідженні прийняли участь дві групи досліджуваних: учні 3-х класів СШ № 1 м. Львова та молодші школярі 3-х класів КЗ ЛОР «Львівська санаторна

школа-інтернат № 1 I-III ступенів ім. Богдана-Ігоря Антонича». Школа-інтернат призначена для дітей з серцево-судинними захворюваннями. Загальна кількість досліджуваних становила 50 осіб. Слід зазначити, що соціальні контакти вихованців інтернату більш обмежені, в порівнянні з дітьми з родин, одноманітні, шкільні класи як правило знаходяться в одному приміщенні, де й групи для дітей, більшість вчителів одночасно і є вихователями. Вихованці школи-інтернат дотримуються розпорядку дня, у школі проводиться гурткова робота, навчальні консультації у другій половині дня, виховні заходи, екскурсії. Діти, які мають батьків відвідують їх на вихідних.

Емпіричне дослідження проводилось протягом вересня 2021 року, фронтально з цілими класами.

Програма емпіричного дослідження.

1. Спостереження за поведінкою двох груп досліджуваних молодших школярів.
2. Бесіди, інтерв'ю, розповіді молодших школярів про себе.
3. Вивчення особливостей змістово-динамічних характеристик соціалізації молодших школярів, які проживають в сім'ї та вихованців школи-інтернат.

Етапи дослідження включали такі напрямки:

- 1) Вивчення ціннісних орієнтацій молодших школярів.
- 2) Дослідження особливостей самооцінки досліджуваних учнів.
- 3) Вивчення соціальної адаптованості молодших школярів.

Відповідно до напрямів дослідження були підбрані методики, які дозволяють вивчити вказані вище проблеми.

1. Методика для вивчення соціальних смислових орієнтацій: «Ціннісні орієнтації» М.Рокича.
2. Методика для вивчення структури самооцінки: тест-опитувальник «Самооцінка» (ОСВ) В.Століна.
3. Методика, спрямована на вивчення рівня соціальної адаптованості молодших школярів, опитувальник «Соціальна адаптація» (СА).

2.2. Аналіз результатів дослідження

Методика для вивчення соціальних смислових орієнтації: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича призначена для визначення особливостей ціннісних орієнтацій, як показника визначеного рівня розвитку особистості. Важливо враховувати два основних показники: а) ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій; б) зміст ціннісних орієнтацій [62].

Перший показник дуже важливий для оцінки рівня особистісної зрілості ще не сформованої повністю особистості молодшого школяра. Адже інтеріоризація цінностей можлива лише за умови дії психологічного механізму диференціації та інтеграції, тобто здатності дитини виокремити з безлічі невизначених явищ ті, котрі представляють для неї цінність (можуть задовольнити потреби й інтереси) [62].

Варто зазначити, що функціонування рівня особистісного розвитку, включає і певний ступінь сформованості вищих психічних функцій свідомості та соціально-психологічної зрілості [54].

Другий показник, відображає особливості функціонування ціннісних орієнтацій та дає можливість кваліфікувати змістовний бік спрямованості особистості, що знаходиться на тому чи іншому рівні свого розвитку.

Залежно від того, які конкретні цінності входять в ієрархію ціннісних орієнтацій особистості, сполучення цих цінностей, дозволяє визначити, на які цілі життя спрямована діяльність людини і які засоби для досягнення цих цілей, на її думку є дієвими [62]. Аналіз змістового боку та ієрархічної структури ціннісних орієнтацій показує в якій мірі виявлені ціннісні орієнтації молодших школярів відповідають суспільному еталону.

Цінності розділяються на дві основні групи з погляду цілей і задач, яким служить та чи інша цінність.

Першу групу складають цінності-цілі (термінальні цінності), другу – цінності-засоби (інструментальні цінності).

Термінальні цінності (Т – цінності) – це основні цілі людини, вони відбивають довгострокову життєву перспективу, її прагнення, сенс життя людини. А також вказують на те, що для неї є особливо важливим, значимим. Саме уміння визначати свої цілі, тобто знайти самого себе і своє місце в житті, є дуже важливим показником особистісної зрілості [62].

Інструментальні цінності (І – цінності) відображають засоби, що вибираються для досягнення поставлених цілей життя та виступають, як інструмент, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності [62].

Формування ціннісно-сислової сфери дає змогу молодшому школяреві як особистості звільнитися від безпосередніх ситуативних впливів, зумовлює цілісність, цілеспрямованість поведінки. Різні об'єкти мають різну значимість у свідомості молодшого школяра залежно від їхньої цінності для задоволення його потреб. Визначення рангів тих чи інших цінностей може використовуватись як показник міри соціалізації особистості [62].

Виходячи з розуміння цінності, як відносно стійкого переконання особистості М. Рокич визначив відповідний перелік цінностей, що поділені ним відповідно на термінальні (очікувані стани існування, цінності – ідеали) та інструментальні (бажаний модус поведінки) [62].

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ

Прізвище, ім. _____ стать Ч/Ж _____ р.н. _____

Список А	№	Список Б	№
Активне діяльне життя		акуратність	
Життєва мудрість		Вихованість	
Здоров'я		Високі вимоги, домагання	
Цікава робота		Життєрадісність, почуття гумору	
Красота природи і мистецтва		Виконавчість, дисциплінованість	
Любов		Незалежність, вміння діяти самостійно	
Матеріально забезпечене життя		Непримирення до своїх недоліків та недоліків інших, вимогливість	

Наявність хороших і вірних друзів		Освітченість, висока загальна культура	
Повага оточуючих, визнання		Відповідальність	
Пізнання, інтелектуальний розвиток		Раціоналізм, вміння приймати обдумані рішення, логічно мислити	
Продуктивне життя, максимальне використання своїх можливостей		Самоконтроль, стриманість, самодисциплінованість	
Розвиток, удосконалення себе		Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів	
Розваги		Тверда воля, вміння настояти на своєму	
Свобода, самостійність, незалежність		Терпимість	
Щасливе сімейне життя		Широта поглядів, вміння зрозуміти чужу точку зору	
Щастя інших людей		Чесність, правдивість	
Творчість		Ефективність в справах, працелюбність	
Впевненість у собі		Чуйність, турботливість	

Респонденту подається два списки цінностей (по 18 в кожному). В списках учень присвоює кожній цінності ранговий номер. Запропонований М. Рокичем перелік цінностей ми подавали досліджуваним у сприйнятливому для їх віку вигляді. Молодшим школярам було роздано бланки з переліками термінальних та інструментальних цінностей та запропоновано окремо прорангувати ці переліки цінностей.

Дослідження проводилось фронтально з цілими класами, діти працювали без перерви, цілеспрямовано. Перед проведенням тестування з молодшими

школярами було проведено бесіду з метою уточнення змісту термінальних та інструментальних цінностей.

Слід зазначити, що учням-вихованцям школи-інтернат важко було виконати завдання, вони постійно перепитували, з'ясовуючи зміст цінностей, відволікались, в їхніх бланках багато виправлень, закреслень, деякі з них просили чистих бланків для повторного виконання завдання, і все ж робили помилки повторно, пропускали номери цінностей, проставляли однакові номери для декількох цінностей. Ці зафіксовані нами особливості свідчать про низьку організованість в роботі молодших школярів-вихованців школи інтернат, нижчий рівень сформованості ієрархічної структури цінностей. Учні з родин швидше та організованіше справлялись із завданням, ніж вихованці школи-інтернат, працювали без перерви, цілеспрямовано.

Нами було виокремлено особливості середньостатистичних ієрархій цінностей молодших школярів двох груп. Після розрахунку t критерію Ст'юдента, було зафіксовано значущі розбіжності в ієрархії цінностей молодших школярів школи-інтернат та дітей, які перебувають в родинному оточенні. Нами отримано показники, які відображено у Рис 2.1. (Термінальні цінності). Найбільш значущі розбіжності в ієрархії термінальних цінностей молодших школярів-вихованців школи-інтернат та молодших школярів з родин зафіксовано в цінностях «розвитку, удосконалення себе», «любові», «красоти природи та мистецтва», «продуктивного життя, максимального використання своїх можливостей».

Табл.2.1. Розподіл середньостатистичних ієрархій термінальних цінностей молодших школярів

Цінності	Молодші школярі - вихованці школи інтернат е	Молодші школярі з родин к	Розбіжності в ієрархії цінностей t
активне діяльне життя	7,1	8,8	-1,61

життєва мудрість	8,6	8,7	-0,02
здоров'я	2,5	1,5	2,07*
цікава робота	7,6	8,3	-0,74
краса природи	9,3	12,0	-2,5**
любов	3,6	6,1	-2,63**
матеріально забезпечене життя	7,53	8,32	-0,76
друзі	7,76	6,78	1,22
суспільне визнання	9,2	9,1	0,04
пізнання	11,7	10,3	1,69
продуктивне життя	12,1	10,2	2,14*
розвиток	12,4	9,42	3,56***
розваги	13,8	14,5	-0,6
свобода	12,3	12,2	0,25
щасливе родинне життя	6,7	8,2	-1,17
щастя інших	12,1	10,1	1,74
творчість	13,8	15,2	-1,91
впевненість у собі	11,5	10,5	0,92

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Нами отримано показники, які свідчать про значущі відмінності у ієрархії інструментальних цінностей молодших школярів-вихованців школи-інтернат та молодших школярів з родин. Результати виявлені у ході дослідження представлено у Табл 2.2. (Інструментальні цінності).

Табл.2.2. Розподіл середньостатистичних ієрархій інструментальних цінностей молодших школярів

Цінності	Молодші школярі - вихованці школи інтернат	Молодші школярі з родин k	Розбіжності в ієрархії цінностей t
----------	--	------------------------------------	---

	e		
акуратність	3,6	8,2	-3,4***
вихованість	4,1	5,3	-1,22
життєрадісність	7,52	9,51	-1,71
високі потреби	7,4	11,1	-3,08**
ретельність	7,1	8,1	-0,62
незалежність	8,1	8,7	-0,82
непримиренність	12,5	12,7	-0,34
освіта	7,6	6,6	1,08
відповідальність	7,7	8,1	-0,49
раціоналізм	10,5	10,8	-0,23
самоконтроль	11,3	9,2	1,72
смівливість	11,8	9,8	1,63
тверда воля	12,8	9,7	2,93**
терплячість	10,5	11,6	-0,96
широта поглядів	14,5	10,7	3,41***
чесність	10,0	8,3	1,51
ефективність у справах	12,3	9,2	2,62**
чуйність	9,4	11,2	-1,59

*** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05

Вище представлені результати дослідження розподілу середньостатистичних ієрархій інструментальних цінностей молодших школярів дають підстави стверджувати про значущість в ієрархії таких інструментальних цінностей як «акуратність», «вихованість», «високі потреби», «тверда воля, вміння настояти на своєму», «широта поглядів, вміння зрозуміти чужу точку зору», «ефективність у справах, працелюбність». На нашу думку, значущі розбіжності в цінностях «акуратність» – результат вимог, критичних зауважень з боку працівників школи-

інтернат. Однак, спостерігаючи за поведінкою вихованців школи-інтернату, не можна стверджувати, що вони акуратніші за дітей з родин, скоріше – навпаки.

Порівняння об'єктів, цінність яких найвища для досліджуваних груп дає наступну картину. Ієрархія суб'єктивної значимості цінностей молодших школярів, вихованців школи-інтернат характеризуються домінуванням таких цінностей, як «здоров'я», «вихованість», «любов», «чуйність, турботливість», в той час як у смисловій сфері дітей, які виховуються в родині, домінують такі цінності як «повага оточуючих», «освіченість, висока загальна культура», «впевненість у собі», «продуктивне життя», «сміливість у відстоюванні своєї думки», «самоконтроль», «широта поглядів, вміння зрозуміти чужу точку зору», «чесність, правдивість». Такі відмінності свідчать про трансформацію ціннісно-смислових показників актуалізації самовизначення в молодших школярів, позбавлених позитивного впливу сім'ї, і вказують на їхню більшу залежність від ситуативних впливів, орієнтацію на зовнішній контроль. Цікавим, на нашу думку, є також те, що для вихованців школи-інтернат суб'єктивно значимішими, ніж для дітей з родин є орієнтації представлені в понятті «щасливе сімейне життя».

З метою класифікації змістових характеристик ціннісних орієнтацій молодших школярів, вихованців школи-інтернат, ми провели факторний аналіз, зокрема, було використано багатфакторний метод.

Аналіз показників кожного фактора дозволив констатувати основні тенденційні напрямки і особливості ціннісних орієнтацій молодших школярів, вихованців школи-інтернат, окреслити специфіку процесу їх соціалізації.

За допомогою факторного аналізу, нами визначено структуру взаємозв'язків цінностей у свідомості досліджуваних. Таких факторів виявлено сім (враховувались фактори з вагою $>0,5$). Їх внесок у загальну дисперсію складає 60,86 %

Ф1 (22,84 %) – акуратність (0,78), вихованість (0,68), самоконтроль, стриманість, самодисциплінованість (-0,63)

Ф2 (10,76 %) – активне діяльне життя (-0,66), цікава робота (-0,41), наявність хороших і вірних друзів (0,53);

Ф3 (17,45 %) – щастя інших (-0,63), чесність, правдивість (-0,62), краса природи і мистецтва (0,76);

Ф4 (13,75 %) – терпимість (0,72), освіченість, висока загальна культура (-0,71); тверда воля, вміння зрозуміти чужу точку зору (-0,52)

Ф5 (39,66 %) - повага оточуючих, визнання (-0,76), любов (0,64), сміливість у відстоюванні своєї думки (-0,46);

Ф6 (34,94 %) - матеріально забезпечене життя (-0,74), творчість (0,66), раціоналізм, вміння приймати обдумані рішення, логічно мислити (-0,46);

Ф7 (19,95 %) – здоров'я (-0,74); життєва мудрість (-0,61); незалежність, вміння діяти самостійно (0,51).

Кожен з виокремлених нами факторів, представляє комплекс відповідних цінностей, аналіз яких, дозволив визначити психологічний зміст виявлених факторів.

Зокрема, фактори Ф1 та Ф4 – тип особистостей молодших школярів, вихованців школи-інтернат, в поведінці яких домінують прояви конформізму. Залежність вихованців школи-інтернат від оточення сприяє розвитку у них «приспосовницької» поведінки. Виконуючи вимоги дорослих, бути вихованим, акуратним, стриманим, терпимим діти завойовують таким чином увагу вихователів, вчителів, позитивне відношення оточуючих. Своєрідний конформізм вихованців школи-інтернат не стимулює активний розвиток їх самоприйняття. Цей фактор згрупував саме інструментальні цінності. У дітей цього типу не сформовано стійкі цінності ідеали.

Фактори Ф2 та Ф5 – тип соціально спрямованої особистості, основними цінностями якого є наявність вірних друзів, цікава робота, повага оточуючих. Діти постійно перебувають серед ровесників і намагаються завоювати їхню увагу.

Фактор Ф3 – тип духовно спрямованої особистості. Основними цінностями у дітей даного типу є щастя інших, естетичні цінності, пізнавальні.

Фактори Ф6 і Ф7 – тип матеріально спрямованої особистості основними цінностями якого є матеріально забезпечене життя, «приземлені» цінності. Вихованці школи-інтернату мріють про «окрему кімнату, мобільний телефон,

планшет» престижні речі, хлопці хочуть мати власне авто. Таким дітям важко вибрати професію, часто вони висловлюються, що «хочуть мати гарну роботу, щоб мати багато грошей», а ким вони хочуть стати, яку професію обрати, вони не знають. Мотивація спілкування та взаємин цієї групи молодших школярів з соціальним оточенням, вихователями, ровесниками, є вузько прагматичною і переважно пов'язана з бажанням отримати від партнера по спілкуванню певну вигоду, послуги та допомогу, тобто мотивація стосунків з оточуючими носить «споживацький» характер. Проблема матеріального забезпечення після закінчення навчання є найбільш болючішою, що також поєднується з постійним відчуттям недоступності бажаного.

Молодшим школярам-вихованцям школи-інтернат бракує розвитку чітких життєвих орієнтирів, вони не здатні чітко планувати своє майбутнє, їм більшою мірою притаманна соціальна інфатильність, яскраво виражений конформізм, перенесення відповідальності за своє життя на суспільство, так звана «споживацька психологія».

Виокремлені нами групи цінностей відображають «Я-ідеальне» кожного молодшого школяра відповідно до типу його особистості.

Крім цього, аналіз факторів, їх виокремлення цінностей, дає можливість простежити деяку дихотомійність, що властива молодшим школярам-вихованцям школи-інтернат: «чесність, правдивість» та «красота природи та мистецтва»; «любов та сміливість у відстоюванні своєї думки».

«Розщеплена самосвідомість» людини, як відомо, ґрунтовно проаналізована Е. Фроммом, який доводив, що очевидною закономірністю є те, що дихотомійна особистість гостро відчуває страх втрати самоідентичності, який породжує цілу низку захисних тактик і стратегій. Зберігаючи позитивне самоствавлення і самоприйняття особистість може використовувати широку гаму модальностей психозахисту, які іноді спроможні навіть викривати й деформувати «Я» [72].

Показники цінностей, що отримали найвище факторне навантаження, як нам видається, досить чітко репрезентують специфіку процесу соціалізації молодших школярів-вихованців школи-інтернат.

Порівняння результатів діагностики ціннісних орієнтацій у вихованців школи-інтернат та дітей з родин дозволило підтвердити гіпотетичні очікування певних розбіжностей у системі їх ціннісних орієнтацій. Ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій у молодших школярів з родин є вищим, ніж у їхніх ровесників-вихованців школи-інтернат, що вказує на вищий рівень особистісної зрілості цих дітей.

Недостатня сформованість у молодших школярів таких ціннісних орієнтацій як впевненості у собі, самоконтролю, стриманості, терпимості, максимального використання своїх можливостей, самоствердження знижує інтенсивність соціальної адаптації, а отже й можливість нормального процесу соціалізації особистості в цілому.

Соціальна адаптація передбачає взаємодію особистості і соціального середовища, яка сприяє оптимальному співвідношенню цілей і цінностей молодшого школяра і групи [1]. У процесі соціальної адаптації реалізуються потреби, інтереси та прагнення дитини, розкривається її індивідуальність, молодший школяр вступає в нове соціальне оточення, самостверджується. Соціальна адаптація передбачає активну позицію молодшого школяра, усвідомлення ним свого соціального статусу і рольової поведінки, засвоєння норм і цінностей суспільства [44].

Для дослідження соціальної адаптованості молодших школярів обох груп ми використали опитувальник «Соціальна адаптація» (СА) [62].

Молодшим школярам пропонувалось оцінити справедливість тверджень відносно себе «так» або «ні».

Опитувальник «Соціальна адаптація» (СА)

Інструкція: «Якщо на вашу думку твердження справедливі, то позначте їх “+”, якщо несправедливі “-“».

Твердження

1. Я часто відчуваю нудоту.
2. Працюючи, я втомлююсь.
3. Я не можу зосередитися на чомусь одному.

4. Я хвилююся з будь-якої причини.
5. Коли я що-небудь роблю, мої руки тремтять.
6. Я часто хвилююсь.
7. Мені часто сняться страшні сни.
8. Я пітнію навіть у холодну погоду.
9. Я повсякчас почуваю голод.
10. Мене часто турбує шлунок.
11. Іноді через хвилювання не можу спати.
12. Мене легко вивести з рівноваги.
13. Я більш чутливий, ніж інші.
14. Я часто через що-небудь хвилююсь.
15. Дуже прикро, що я не такий щасливий, як інші.
16. Я легко можу заплакати.
17. Коли мені доводиться чекати, це мене дратує.
18. Іноколи я почуваюся таким метушливим, що не можу сидіти на одному місці.
19. Я боюся труднощів.
20. Іноді я відчуваю свою непотрібність.
21. Я сором`язлива людина.
22. Я думаю, що для мене в усьому багато труднощів.
23. Я завжди напружений.
24. Іноді я почуваюся розбитим.
25. Я уникаю труднощів [62].

Підраховавши суму відповідей “так” на всі твердження, ми визначили ступінь соціальної адаптованості молодших школярів обох груп.

1-3 – висока адаптованість;

4-10 – середня ;

11-20 – низька ;

21-25 – соціальна адаптованість дуже низька, непевність у собі.

Кількісна обробка даних наведена у Табл. 2.3.

Табл.2.3. Результати тестової методики (СА) молодших школярів-вихованців школи-інтернат та дітей з родин

Соціальна адаптація	Молодші школярі-вихованці школи-інтернат Mean e	Молодші школярі з родин Mean k	t-valua	Std. Dev	Std.Dev k
SA	14,5	6,91	9,11	4,41	3.11

Вище наведені результати підтверджують негативний вплив деприваційного досвіду особистості молодшого школяра на його соціальну адаптованість. Соціальна активність молодших школярів-вихованців школи-інтернат, як показують показники отримані під час дослідження, є нижчою в порівнянні з дітьми з сімей і залежить більше від ситуативних впливів, оточення, що знижує результативність процесу соціальної адаптації, розвитку ситуативної дезадаптації.

Процес соціалізації особистості включає засвоєння еталонів оцінки результатів як своєї, так і оточуючих людей. Починаючи із раннього віку, дитина засвоює засоби й еталони оцінювання власної поведінки опосередковано, через емоційні реакції батьків, близьких на її дії. Саме тому оцінні ставлення вважають одними з первинних джерел процесу онтогенетичного розвитку самосвідомості дитини [68].

Самооцінка у молодших школярів має свої вікові закономірності, які визначаються особливостями розвитку самосвідомості, про це ми зазначали в I розділі. Самооцінювання є важливим регулятором поведінки молодшого школяра, від неї залежать взаємини з оточуючими, критичність та вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Самооцінка є основним структурним компонентом самосвідомості особистості, та тісно пов'язана з рефлексією.

Специфіку ставлень особистості до себе та до інших людей визначає сфера оцінних та самооцінних відносин. Фіксування і закріплення результату відбувається у стабільній Я-концепції та повноцінному самоприйнятті, а значить позитивно позначається на процесі соціалізації в цілому.

Для вимірювання інтегрального відчуття „за” і „проти” власного «Я» ми використали тест-опитувальник «Самооцінка» розроблений В.Століним [68].

Опитувальник містить 57 запитань, на які потрібно відповісти „так” або „ні” оцінюючи твердження відносно власної особистості. Інтерпретація даних виділяє 5 основних шкал і 7 додаткових, що дає змогу чітко виділити структуру самооцінки.

1.Фактор глобальної самооцінки S інтерпретується як внутрішнє недеференційоване відчуття „за” і „проти” себе.

2.Шкала I (самоповаги) – розкриває віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, дозволяє оцінити свої можливості, зрозуміти самого себе.

3.Шкала II (симпатії до себе) – у якій відображені приязнь-ворожість до власного „Я”, прийняття себе. Самозвинувачення.

4.Шкала III (очікуване ставлення від інших) – відображає очікування людиною, позитивного чи негативного ставлення до себе оточуючих.

5.Шкала IV (інтерес до себе) розкриває міру інтересу до власних думок і почуттів, впевненість у своїй зацікавленості для інших [68].

Додаткові шкали:

1.Шкала самовпевненості;

2.Шкала очікування відношення до інших;

3.Шкала самоприйняття;

5.Шкала самозвинувачення;

6.Шкала інтересу до себе;

7.Шкала розуміння себе [68].

Дослідження обох груп проводилось фронтально з цілими класами. При роботі ми спостерігали, яким чином діти виконували завдання, що дозволило отримати додаткову інформацію при інтерпретації результатів.

Результати статистичного аналізу показників засвідчили, що існують відмінності між інтегральною самооцінкою двох груп молодших школярів, самоповагою, самокеруванням, очікуванням позитивного ставлення інших, самопослідовністю та інтересом до себе.

Результати статистичного аналізу даних наведені в табл. 2.4

Табл. 2.4. Відмінності в структурі самооцінки молодших школярів-вихованців школи-інтернат та дітей з родин

Шкали	Молодші школярі-вихованці школи-інтернате	Молодші школярі з родин Mean k	t-valu
Інтегральна самооцінка	13,21	16,4	-3,62***
Самоповага	6,11	7,33	-2,21*
Симпатія до себе	8,33	9,11	-1,18
Очікування позитивного ставлення інших	7,12	8,64	-3,36**
Інтерес до себе	5,41	5,91	-1,32
Самовпевненість	4,43	4,84	-1,31
Очікування відношення інших	5,12	5,58	-1,37
Самоприйняття	4,24	4,75	-1,44
Самопослідовність, самокерування	3,59	4,28	-2,31*
Самозвинувачення	4,95	4,47	-1,18
Інтерес до себе	3,76	4,88	-3,31***
Розуміння себе	2,38	2,80	-1,31

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Після розрахунку t критерію Ст'юдента молодших школярів обох груп, було зафіксовано значущі відмінності між інтегральною самооцінкою (самооцінка дітей з родин вища за інтегральну самооцінку вихованців школи-інтернат), а саме зафіксовано відмінності за факторами самоповаги, очікування позитивного ставлення інших, самоконтролю самопослідовності, інтересу до себе. Ці показники у дітей з родин вищі, ніж у вихованців школи-інтернат, що вказує на вищий рівень розвитку їх самосвідомості, особистісної зрілості. Низький рівень інтересу до свого власного „Я” у вихованців школи-інтернат трактуємо як невпевненість у своїй зацікавленості, непотрібність, низький рівень самосприймання. Наведене вище вказує на недостатній розвиток таких надзвичайно важливих процесів для молодшого шкільного віку як самоаналіз, самоспостереження, рефлексія. Низький рівень самоповаги вихованців школи-інтернат, на нашу думку, є результатом засвоєння ними частих негативних оцінок оточуючих дорослих, вихователів, вчителів.

Аналізуючи відмінності між двома групами, ми помітили, що фактор самозвинувачення у вихованців школи-інтернат дещо вищий, в порівнянні з дітьми, які проживають у родинах, що можна трактувати, як егоцентризм, притаманний меншим дітям. Вищий рівень самозвинувачення у вихованців школи-інтернат, на нашу думку, – результат відзеркалення тих вимог, претензій, критичних зауважень, які вони дістають від дорослих у процесі виховання та навчання. Таких дітей, як правило, менше хвалять, значно менше пестять, частіше – пред'являють претензії.

Результати кореляційного аналізу показників за трьома використаними у дослідженні методиками дали змогу констатувати, що у молодших школярів обох груп виявлено кореляційні зв'язки між інтегральною самооцінкою (результати див. далі), змістовними її характеристиками та ціннісними орієнтаціями, а саме:

У молодших школярів-вихованців школи-інтернат:

а) констатовано прямий кореляційний зв'язок між самоповагою та „наявністю хороших друзів” ($r=0,42$); між очікуванням позитивного ставлення та „впевненістю у собі” ($r=0,44$), очікуванням відношення інших та „впевненістю у собі” ($r=0,43$), між фактором самопослідовності, самоконтролем та „наявністю хороших і вірних друзів” ($r=0,51$); інтерес до себе корелює з цінністю „цікава робота” ($r=0,42$). Ці результати ще раз підтверджують залежність цих дітей від ситуативних впливів.

б) обернений кореляційний зв'язок між інтегральною самооцінкою та цінностями „життєва мудрість” ($r=-0,41$), „здоров'я” ($r=-0,40$), „освіченістю, високою загальною культурою” ($r=-0,41$); „самоповагою та життєвою мудрістю” ($r=-0,42$); очікування позитивного ставлення інших негативно корелює зі „здоров'ям” ($r=-0,41$), непримиреністю до своїх недоліків ($r=-0,41$), творчістю ($r=-0,36$); інтерес до себе негативно корелює з такими цінностями, як „ефективність у справах, працелюбність” ($r=-0,44$), „чесність, правдивість” ($r=-0,42$), фактор самоповаги з „життєвою мудрістю” ($r=-0,43$), з цінністю „раціоналізму, вміння приймати обдумані рішення, логічно мислити” ($r=-0,43$); очікування відношення інших негативно корелює з „освіченістю, високою загальною культурою” ($r=-0,55$), з „виконавчістю, дисциплінованістю” ($r=-0,46$), з „здоров'ям” ($r=-0,35$); фактор самозвинувачення з „щастям інших людей” ($r=-0,45$)

У молодших школярів, які виховуються в сім'ях:

а) прослідковуються прямі кореляційні зв'язки між симпатією до себе та цінностями „цікава робота” ($r=0,26$), „красота природи та мистецтва” ($r=0,28$), фактором самовпевненості та „життєвою мудрістю” ($r=0,29$);

б) обернений кореляційний зв'язок між інтегральною самооцінкою, самовпевненістю та „освіченістю, загальною культурою” ($r=-0,48$), фактор симпатії до себе з цінністю „щасливого сімейного життя” ($r=-0,29$), очікування позитивного ставлення інших з „непримиренністю до своїх недоліків та недоліків інших, вимогливістю” ($r=-0,43$); інтерес до себе та негативно з „ефективністю в

справах, працелюбністю” ($r=-0,45$), „чесністю, правдивістю” ($r=-0,38$), фактор очікування відношення інших з виконавчістю, дисциплінованістю ($r=-0,43$) та „освіченістю, загальною культурою”(r=-0,59), фактор самоприйняття з „щасливим сімейним життям” ($r=-0,34$), фактор самопослідовності з цінністю „впевненості у собі”(r=-0,27), фактор самозвинувачення з цінностями „красоти природи та мистецтва”(r=-0,27), та цінністю „любові” ($r=-0,26$), розуміння себе з „щасливим сімейним життям”(r=-0,36).

Одержані дані свідчать про наявність відмінностей в змістовних характеристиках структури самооцінки, самоконцепції (відчуття „за” і „проти” власного „Я) у виділених групах молодших школярів, а отже і в рівнях розвитку самосвідомості. Особливості розвитку самосвідомості дітей з родин відповідають віковим показникам цієї якості, тоді як для вихованців школи-інтернат характерний в цілому нижчий від вікового рівня розвитку.

Результати кореляційного аналізу дали можливість прослідкувати прямі кореляційні зв'язки між соціальною адаптивністю молодших школярів-вихованців школи-інтернат та цінністю „життєвої мудрості” ($r=0,55$); обернені кореляційні зв'язки з самоповагою ($r=-0,34$); очікуванням позитивного ставлення інших ($r=-0,43$); самовпевненістю ($r=-0,35$); цінністю „продуктивного життя, максимального використання своїх можливостей” ($r=-0,35$); цінністю „впевненості в собі” ($r=-0,41$); цінністю „самоконтролю, стриманості, самодисциплінованості” ($r=-0,34$); цінністю „терпимості”(r=-0,42);

У молодших школярів з сімей прослідковуються обернені кореляційні зв'язки з інтегральною самооцінкою ($r=-0,26$); самоповагою ($r=-0,31$); очікуванням позитивного ставлення інших ($r=-0,26$); очікуванням відношення інших ($r=-0,32$); загальною інтернальністю ($r=-0,34$).

Вище наведене дає підстави стверджувати про наявність адаптаційних труднощів у вихованців школи-інтернат, особливостей їхньої дезадаптації. Отже психологічні особливості соціальної адаптації вихованців школи-інтернат характеризуються: низьким рівнем самоповаги, самовпевненості, низькою

самооцінкою; більшою залежністю від ситуативних впливів, соціального оточення, вразливістю; недостатньо сформованою системою цінностей.

Висновки до другого розділу

Порівняння результатів діагностики ціннісних орієнтацій у вихованців школи-інтернат та дітей з родин дозволило підтвердити гіпотетичні очікування певних розбіжностей у системі їх ціннісних орієнтацій. Ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій у молодших школярів з родин є вищим, ніж у їхніх ровесників-вихованців школи-інтернат, що вказує на вищий рівень особистісної зрілості цих дітей. Недостатня сформованість у молодших школярів таких ціннісних орієнтацій як впевненості у собі, самоконтролю, стриманості, терпимості, максимального використання своїх можливостей, самоствердження знижує інтенсивність соціальної адаптації, а отже й можливість нормального процесу соціалізації особистості в цілому.

Зафіксовано значущі відмінності між інтегральною самооцінкою (самооцінка дітей з родин вища за інтегральну самооцінку вихованців школи-інтернат), прослідковуються відмінності за факторами самоповаги, очікування позитивного ставлення інших, самоконтролю самопослідовності, інтересу до себе. Ці показники у дітей з родин вищі, ніж у вихованців школи-інтернат, що вказує на вищий рівень розвитку їх самосвідомості, особистісної зрілості. Отримані нами результати емпіричного дослідження дані, засвідчують наявність відмінностей в

змістовних характеристиках структури самооцінки, самоконцепції (відчуття „за” і „проти” власного „Я”) у виділених групах молодших школярів, а отже і в рівнях розвитку самосвідомості.

Результати кореляційного аналізу показників за трьома використаними у дослідженні методиками дали змогу констатувати, що у молодших школярів обох груп виявлено кореляційні зв'язки між інтегральною самооцінкою, змістовими її характеристиками та ціннісними орієнтаціями,

Отримані результати підтвердили негативний вплив деприваційного досвіду молодшого школяра на його соціальну адаптованість. Соціальна активність молодших школярів-вихованців школи-інтернат, як показують показники отримані під час дослідження, є нижчою в порівнянні з дітьми з сімей і залежить більше від ситуативних впливів, оточення, що знижує результативність процесу соціальної адаптації, розвитку ситуативної дезадаптації.

Психологічні особливості соціальної адаптації вихованців школи-інтернат характеризуються: низьким рівнем самоповаги, самовпевненості, низькою самооцінкою; залежністю від ситуативних впливів, оточення, вразливістю; недостатньою сформованістю системи цінностей.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ- ВИХОВАНЦІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТ

Результати емпіричного дослідження змістово-динамічних показників соціалізації молодших школярів стали основою для пошуку шляхів оптимізації їх особистісного розвитку.

Забезпечення гармонійного розвитку особистості молодшого школяра в умовах школи-інтернат є дуже складним завданням для практичного психолога та педагогічних працівників загалом. Складність визначається перш за все низкою чинників, серед яких провідними є такі як: недостатня розробленість теоретико-методологічних моделей виховання дітей, які виховуються в умовах родинної депривації; дефіцит методичних розробок та психологічних технік з цієї проблеми; не завжди достатнє розуміння важливості завдань особистісного зростання дітей з боку педагогів, а також сама специфіка умов школи-інтернат.

Безперечно, що недостатній рівень розвитку самосвідомості молодших школярів, а саме: неповноцінність розвитку образу «Я», досить слабка його диференційованість, неадекватність самооцінки, складність соціальної адаптації,

а також негативне змістовне наповнення ціннісних орієнтацій у поєднанні з індивідуальними особливостями є несприятливими факторами загального розвитку особистості, що призводить до дефектів соціалізації в цілому. В той же час, проведене нами дослідження показало, що недоліки у розвитку компонентів самосвідомості тісно пов'язані з виникненням феноменів соціальної адаптації, порушенням форм соціальної поведінки та комунікації. Вище перелічені недоліки розвитку самосвідомості у молодшому шкільному віці стають, на нашу думку, підґрунтям виникнення низки порушень особистісного розвитку в наступному віковому періоді, підлітковому віці.

Виходячи з вище сказаного, враховуючи специфіку умов соціалізації молодших-школярів вихованців школи-інтернат, нами була розроблена «Програма психокорекційної роботи практичного психолога школи-інтернат з розвитку особистості молодшого школяра».

Мета програми полягала у подоланні труднощів процесу соціалізації молодших школярів вихованців школи-інтернат, їх соціальної дезадаптованості шляхом корекції особистісного розвитку, а саме самосвідомості.

Реалізація програми передбачає дотримання таких принципів:

- використання індивідуальних та групових форм роботи;
- переважання тренінгових та ігрових методів психокорекції.

Основні завдання програми:

- 1) розвиток особистісної здатності молодших школярів до подолання стану емоційної напруги, диференціація образу «Я», поглиблення уявлення молодшого школяра про своє «Я», усвідомлення своєї неповторності, позитивне ставлення до власного образу-«Я», самоприйняття; одержання нової інформації про себе, переосмислення уявлень про свій образ «Я»;
- 2) підвищення адекватності самоприйняття та стійкості самооцінки, формування позитивного мислення;
- 3) розвиток особистої потреби у засвоєнні цінностей, норм та ідеалів;

4) корекція девіантних проявів поведінки, навчання конструктивним формам спілкування; навчання молодших школярів способам саморегуляції власних емоцій, формування відповідальності за власну поведінку.

Основні етапи роботи:

1) діагностичний етап, спрямований на вивчення особистості молодшого школяра, його соціальної адаптованості.

2) організаційний етап, спрямований на створення корекційних груп молодших школярів;

3) програмний етап, спрямований на постановку конкретних завдань психокорекційної роботи в групі молодших школярів та підбір методів і засобів роботи;

4) корекційний етап, метою якого є практична реалізація завдань особистісного розвитку молодших школярів;

5) моніторинговий етап, який допоможе відслідкувати ефективність роботи з кожним молодшим школярем.

Корекційний етап спрямований на практичну реалізацію завдань особистісного розвитку включає в себе роботу молодших школярів у соціально-психологічному тренінгу, з використанням методів творчого самовираження, соціотерапії, арт-терапії та ігрової терапії.

Однією з особливостей молодшого шкільного віку є прагнення до колективних форм спілкування, тому багато дослідників наголошують на доцільності використання різноманітних видів ігор, з метою вироблення емоційно насиченої та соціально позитивної доміанти. Такі ігри не тільки розвивають здатність діяти, але й допомагають молодшим школярам встановлювати контакти з іншими людьми, краще налагодити взаємодію з оточуючими. Рухове пізнання є переживанням психомоторної цілісності особистості, яка складається з мислення, почуттів, відчуттів і сприймання. Рухове пізнання світу вагомо впливає на розвиток самосвідомості особистості. Ігри дають можливість удосконалити розвиток і пізнання вправності власного тіла, молодший школяр переживає широкий спектр почуттів і виражає їх.

Позаяк, рухливі ігри піднімають конкретні тематичні аспекти і пропонують реалізацію різних ролей, молодші школярі можуть задовольнити свої потреби в русі та власні потреби внутрішнього світу. Вимушена необхідність під час гри приймати деколи небажані ролі або задуми і пропозиції інших, розвиває соціальну компетентність; гра надає учаснику почуття самостійності, незалежності, свободи. Ігри-драматизації, в яких ролі розподіляє сам молодший школяр сприяють становленню і закріпленню ціннісно-сислової сфери.

Кожен з учасників гри на занятті намагається бути уважним до інших, проявляє активність, організованість, сміливість. Молодший школяр, активно діючи, пізнає себе та свої можливості. В іграх проявляється особистість молодшого школяра, його думка про себе, взаємини з оточуючими. Гра надає можливості для розвитку успішного процесу соціалізації молодшого школяра.

Соціотерапія – це форма психотерапії, яка допомагає налагодити взаємодію між індивідом та оточенням. Поряд з внутрішньо-психічними явищами в соціотерапії важливими є також проблеми міжособистісних і соціальних взаємовідносин. Основними завданнями соціотерапії є вплив на поведінку особистості з метою її ресоціалізації, відновлення особистісних якостей, необхідних для гармонійної життєдіяльності у суспільстві, а також соціальної адаптації молодших школярів, які мають труднощі у процесі соціалізації.

Заняття в соціотерапевтичній групі мають за мету допомогти молодшим школярам подолати труднощі адаптації до суспільства, оптимізувати стосунки з оточенням, їх особистісний розвиток.

Такі заняття дозволяють реалізувати потреби молодших школярів в активній діяльності, спілкуванні, в самопізнанні та пізнанні інших людей. Груповий характер занять, вагома частка ігор, варіативність процедур дозволяє створити позитивний емоційний фон психокорекційних занять. Програма занять повинна ґрунтуватися на принципах поступового поглиблення і розкриття в процесі усвідомлення свого образу-«Я». Під час занять доцільно застосовувати такі техніки як: самопізнання, самоаналіз, зворотний зв'язок, рефлексія.

Варто зазначити, що з агресивними молодшими школярами, а також, з тими, хто зазнав важкої психічної травми, перед початком занять слід проводити індивідуальну корекційну роботу. До груп одночасно можуть входити і хлопці і дівчата. Кількість учасників тренінгу не повинна перевищувати 15.

Корекційна програма включає опрацювання наступних тем:

1. «Хто –Я». Моє відношення до себе та мої психологічні кордони.

Мета: корекція сприйняття себе, свого власного «Я»; поглиблення знань про свої сильні та слабкі сторони, прийняття своїх обмежень; робота над систематизацією своєї системи цінностей; прийняття відповідальності за своє власне життя (самостійне прийняття рішень, визначення власних життєвих цілей); формування навичок рефлексії та самодіагностики власного стану;

2. Я і мої обов'язки. Мої інтереси. Мої життєві цілі та плани.

Мета: здобути знання та вміння для адекватної оцінки власних можливостей прийняття рішень, навчитись планувати та організовувати навчання та працю.

3. Я і мої емоції.

Мета: розвиток емоційного інтелекту; формування уявлення про типи емоційних реакцій у різноманітних ситуаціях; робота над розвитком конструктивних емоційних реакцій, навичками саморегуляції власних емоцій.

4. Я і мої почуття.

Мета: отримати знання про почуття та емоції, а також конструктивні способи їх вираження; психокорекційна робота з інтеграції амбівалентних почуттів (любов-ненависть), особливо стосовно значущих осіб (батьки, ровесники, вчителі);

5. Я і дорослі. Я і мої однолітки.

Мета: розвиток інтерперсональних умінь контакту з людьми, зокрема, вміння слухати, проявляти свої почуття та потреби, навичок асертивного захисту власних психологічних кордонів, розв'язання проблем у контактах з іншими.

6. Я і школа-інтернат. Я і моя родина.

Мета: засвоєння знань про структуру дисфункційної родини; ідентифікація себе як члена дисфункційної родини; ідентифікація себе як вихованця школи-інтернат; визначення та захист своїх психологічних кордонів у контактах з працівниками школи-інтернат.

7. Я в майбутньому.

Мета: планування власного майбутнього життєвого шляху, засвоєння знань про перспективи свого особистісного розвитку.

Заняття проводяться один раз на тиждень тривалістю 1,5-2 години.

Відповідно до програми заплановано 20 занять.

I фаза занять – формування групи, проводиться одне заняття, оскільки учасники групи як правило знайомі між собою, як вихованці школи-інтернат. Під час заняття відбувається інтеграція групи, налагоджується атмосфера взаємодовіри і безпеки, виробляються вміння говорити про себе, свої потреби і репрезентувати себе. Одночасно можна розпочати роботу з емоціями, можлива діагностика індивідуальних труднощів учасників групи, створення сприятливого психологічного клімату.

Складаючи сценарії групових психокорекційних занять, потрібно мати «в запасі» декілька ігор, які можна використати в залежності від настрою учасників групи. Іноді потрібно «розшевелити» групу, а деколи, навпаки вгамувати емоції, пристрасті, розгальмованість. Ігри виконують роль розминки на початку психокорекційного заняття, сприяють згуртованості учасників групи, а також, знімають емоційну напругу після опрацювання «важких» тем, піднімають настрій наприкінці занять. (Приклади таких ігор наведено у додатку А).

II фаза – поглиблена психокорекційна робота над запланованими темами та проблемами, які виникають у процесі розвитку групи. У цей час реалізуються наступні цілі:

Терапевтичні:

а) опрацювання уражень, які виникли у відносинах з ровесниками, з дорослими, вчителями, батьками та вихователями;

б) допомога в реагуванні на емоції, які виникають внаслідок перебування у школі-інтернат;

в) корекція сприйняття інших та себе;

Навчальні:

а) самопізнання емоцій, ознайомлення зі способами саморегуляції, самодопомоги;

б) вироблення навичок рефлексії та самодіагностики власного стану; зіставлення самооцінки та оцінки іншими;

в) формування вмінь розпізнавати власні потреби та потреби інших людей;

г) засвоєння норм, цінностей, ціннісних орієнтацій;

д) навчання вмінню дотримуватись прийнятих у суспільстві норм;

е) розвиток навичок використання власних сильних сторін особистості;

є) вироблення вмінь конструктивного вирішення конфліктів;

ж) ознайомлення з механізмами алкогольних та інших uzалежнь, особливостями поведінки співузалежнених членів родини (для дітей з алкогольних родин);

з) опрацювання напрямів можливих змін поведінки молодших школярів, які сприятимуть розвитку і дозволять уникати нових уражень.

Розвиваючі (передбачають опрацювання наступних тем):

а) розвиток індивідуальних здібностей, інтересів, захоплень;

б) допомога собі у розв'язанні конфліктних ситуацій;

в) вміння товаришувати;

г) розвиток самостійності, осмислення того в чому можна бути незалежним від оточуючих, від рідних;

д) конструктивне проведення вільного часу;

е) як жити в соціумі;

є) як захиститися від маніпуляції – розвиток асертивних вмій.

III фаза – підготовка до закінчення занять.

На цьому етапі слід зосередити увагу на навчанні молодших школярів жити без підтримки, яку надає група, а саме: налагодження системи контактів та підтримки в іншій формі, ніж склалася в групі, контакти звернень у випадку складних життєвих ситуацій (телефонів осіб та сайти установ, які можуть допомогти).

Як ми вже зазначали вище, кожне заняття має визначену тему, мету (головну і додаткову). Залежно від рівня енергії групи слід розпочинати заняття вправами, які сприяють виходу надмірної енергії або піднімають її рівень.

Наступна частина заняття присвячується опрацюванню запланованої теми. Після оголошення теми доцільно використовувати мозковий штурм, або міні-лекцію. Оскільки ця частина є основною, в цей період учасники групи працюють над вирішенням своїх особистих проблем та труднощів.

При проведенні цієї частини застосовуються й такі методи роботи як:

- 1) праця в діаді, в малих групах;
- 2) використання власного практичного досвіду (наприклад, вміння відстояти свою точку зору);
- 3) техніки творчого самовираження;
- 4) моделювання психотравмуючих ситуацій за допомогою сценок, пантоміми, скульптур;
- 5) опрацювання набутого досвіду, нових набутих моделей поведінки;
- 6) рефлексія «тут і тепер»;
- 7) експрес-діагностика емоційного стану учасників групи;
- 8) обговорення у колі: що було важко зробити, який новий досвід було здобуто, а також планування змін у власній поведінці.

В кінці занять кожен учасник має можливість висловити власну думку, проводиться підсумок роботи.

На кожного учасника групи доцільно завести індивідуальну картку, де записуються спостереження як працює молодший школяр, які має труднощі, як

планується напрям подальшої роботи в групі, а також поглиблена індивідуальна робота, при потребі. Це дає можливість простежити групову динаміку та проаналізувати, як відбувався процес змін в особистісному розвитку молодших школярів. У додатку А. наведено приклади вправ та ігор для різних етапів психокорекційних занять.

Висновки до третього розділу

Основою для пошуку шляхів оптимізації особистісного розвитку молодших школярів-вихованців школи-інтернат стали результати емпіричного дослідження змістово-динамічних показників їх соціалізації.

Складність забезпечення гармонійного розвитку особистості молодшого школяра визначається низкою наступних чинників: недостатня розробленість методичних розробок та психологічних технік, теоретико-методологічних моделей виховання молодших школярів, які перебувають в умовах родинної депривації; не завжди достатнє розуміння важливості цього завдання з боку вчителів, вихователів, а також сама специфіка соціальних умов школи-інтернат.

Особливо несприятливим факторами загального розвитку особистості молодшого школяра, що призводить до дефектів соціалізації в цілому є недостатній рівень розвитку самосвідомості, а саме: неповноцінність розвитку образу «Я», досить слабка його диференційованість, неадекватність самооцінки, складність соціальної адаптації, а також негативне змістовне наповнення ціннісних орієнтацій у поєднанні з індивідуальними особливостями.

Враховуючи специфіку умов соціалізації молодших-школярів вихованців школи-інтернат та результати емпіричного дослідження, нами була розроблена «Програма психокорекційної роботи практичного психолога школи-інтернат з розвитку особистості молодшого-школяра».

Мета програми полягала у подоланні труднощів процесу соціалізації молодших школярів вихованців школи-інтернат, їх соціальної дезадаптованості шляхом корекції особистісного розвитку, а саме самосвідомості. Основними завданнями програми стали: розвиток особистісної здатності молодших школярів до подолання стану емоційної напруги, диференціація образу «Я», поглиблення уявлення молодшого школяра про своє «Я», переосмислення

уявлень про свій образ «Я»; підвищення адекватності самосприйняття та стійкості самооцінки, формування позитивного мислення; розвиток особистої потреби у засвоєнні цінностей, норм та ідеалів; корекція девіантних проявів поведінки, навчання конструктивним формам спілкування, способам саморегуляції власних емоцій, формування відповідальності за власну поведінку. Розроблено тематику групових психокорекційних занять, підібрано методи роботи з молодшими школярами, наведено приклади вправ та ігор для різних етапів занять, які допоможуть оптимізувати особистісний розвиток молодших школярів, які виховуються в умовах родинної дери́вації.

ВИСНОВКИ

Соціалізація є складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку.

Сім'я є основним інститутом соціалізації дитини. Особливості внутрішньо-сімейних взаємин, потреб, моральних цінностей закладають основи активного ставлення дитини до себе як до суб'єкта, сприяють утвердженню її позитивних рис: відповідальності, ініціативності, впевненості у власних силах, доброго самопочуття, адекватної самооцінки. Діти отримують від батьків не лише розуміння, любов, співчуття, а й допомогу, підтримку, патерни для розв'язання нових, дорослих проблем, тощо.

Ціннісні орієнтації, як якісна характеристика особистості, що впливає на формування і розвиток потреб, є системоутворюючим фактором соціальної позиції дитини. Процес соціалізації неодмінно включає засвоєння еталонів оцінки як своєї діяльності, так і діяльності оточуючих. Оцінні ставлення можна вважати одними з найбільш первинних у процесі онтогенетичного розвитку дитини.

У результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень доведено, що існують значні розбіжності в емоційно-ціннісному ставленні до себе, між самоприйняттям дітей, які соціалізуються різним способом – у закритих інтернатних закладах та в нормальних родинних умовах. Умови родинної деривації, в яких перебувають діти-вихованці дитячих будинків та інтернатних закладів, накладають специфічний відбиток на розвиток особистості дитини та зумовлюють певні труднощі у здійсненні цілісної соціалізації.

Навчальна діяльність ставить молодшого школяра (від 6-7 до 9-10 років) об'єктивно в нову позицію стосовно дорослих і ровесників. Внаслідок зміни мотивів, установок, відносин у молодших школярів формується нова соціальна ситуація розвитку, адаптація до нових умов, коли виникають нові ціннісні орієнтації, що визначають рівень і характер процесу соціалізації в цілому.

Результати наукових розвідок з досліджуваної проблеми дозволили визначити змістово-динамічні характеристики соціалізації молодших школярів-вихованців школи-інтернат, а саме: самоприйняття депривованої дитини, ціннісні орієнтації молодших школярів, які виховуються в умовах родинної депривації, особливості їх соціальної адаптації.

Проведене нами емпіричне дослідження дозволило констатувати значущі відмінності показників змістово-динамічних характеристик соціалізації молодших школярів-вихованців школи-інтернат та їх ровесників, які виховуються в родині. Порівняння результатів діагностики ціннісних орієнтацій у вихованців школи-інтернат та дітей з родин дозволило підтвердити гіпотетичні очікування певних розбіжностей у системі їх ціннісних орієнтацій. Ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій у молодших школярів з родин є вищим, ніж у їхніх ровесників-вихованців школи-інтернат, що вказує на вищий рівень особистісної зрілості цих дітей. Недостатня сформованість у молодших школярів таких ціннісних орієнтацій як впевненості у собі, самоконтролю, стриманості, терпимості, максимального використання своїх можливостей, самоствердження знижує інтенсивність соціальної адаптації, а отже й можливість нормального процесу соціалізації особистості в цілому.

Статистичний аналіз даних засвідчив, що існують відмінності між інтегральною самооцінкою двох груп молодших школярів, самоповагою, самокеруванням, очікуванням позитивного ставлення інших, самопослідовністю та інтересом до себе.

Отримані результати підтвердили негативний вплив деприваційного досвіду молодших школярів-вихованців школи-інтернат на їх соціальну адаптованість. Соціальна активність молодших школярів-вихованців школи-інтернат, як показують показники отримані під час дослідження, є нижчою в порівнянні з дітьми з сімей і залежить більше від ситуативних впливів, оточення, що знижує результативність процесу соціальної адаптації, розвитку ситуативної дезадаптації.

Психологічні особливості соціальної адаптації молодших школярів - вихованців школи-інтернат характеризуються: низьким рівнем самоповаги,

самовпевненості, низькою самооцінкою; залежністю від ситуативних впливів, оточення, вразливістю; недостатньою сформованістю системи цінностей.

Основою для пошуку шляхів оптимізації особистісного розвитку молодших школярів-вихованців школи-інтернат стали результати емпіричного дослідження змістово-динамічних показників їх соціалізації та аналіз психолого-педагогічних умов виховання.

Складність забезпечення психолого-педагогічних умов для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра визначається низкою наступних чинників: недостатньою розробленістю методик та психологічних технік, теоретико-методологічних моделей виховання молодших школярів, які перебувають в умовах родинної депривації; не завжди достатнє розуміння важливості цього завдання з боку вчителів, вихователів, а також сама специфіка соціальних умов школи-інтернат.

Особливо несприятливим факторами загального розвитку особистості молодшого школяра, що призводить до дефектів соціалізації в цілому є недостатність розвитку самосвідомості, а саме: неповноцінність розвитку образу «Я», слабка його диференційованість, неадекватність самооцінки, складність соціальної адаптації, а також негативне змістовне наповнення ціннісних орієнтацій у поєднанні з індивідуальними особливостями.

Враховуючи специфіку психолого-педагогічних умов соціалізації молодших-школярів вихованців школи-інтернат та результати емпіричного дослідження, нами була розроблена «Програма психокорекційної роботи практичного психолога школи-інтернат з розвитку особистості молодшого-школяра».

Мета програми полягала у подоланні труднощів процесу соціалізації молодших школярів вихованців школи-інтернат, їх соціальної дезадаптованості шляхом корекції особистісного розвитку, а саме самосвідомості.

Основними завданнями програми стали: розвиток особистісної здатності молодших школярів до подолання стану емоційної напруги, диференціація образу «Я», поглиблення уявлення молодшого школяра про своє «Я»,

переосмислення уявлень про свій образ «Я»; підвищення адекватності самосприйняття та стійкості самооцінки, формування позитивного мислення; розвиток особистої потреби у засвоєнні цінностей, норм та ідеалів; корекція девіантних проявів поведінки, навчання конструктивним формам спілкування, способам саморегуляції власних емоцій, формування відповідальності за власну поведінку.

Розроблена тематика групових психокорекційних занять, підібрані методи роботи з молодшими школярами, вправи та ігри для різних етапів занять допоможуть практичним психологам оптимізувати особистісний розвиток молодших школярів, які виховуються в умовах родинної деривації, що забезпечить психолого-педагогічні умови для їх успішної соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – М.: Изд-во МГУ, 1980 – 414 с.
2. Андреевкова Н.З. Проблема социализации личности / Андреевкова Н.З. // Социологические исследования - 1970. – Вып.3. – с.43 - 44.

3. Анастаси А. Психологическое тестирование / Анастаси А. — М.: Педагогика, 1982. Кн.1 — 320 с., Кн. 2 — 336 с.
4. Асанова Н.К. Психосоциальное развитие младенцев и детей воспитывающихся в учреждениях: Метод. Пособие / Под ред. Н.К. Асановой. — М.: Ин-т детской психотерапии и психоанализа, 1997. - 32 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности / Асмолов А.Г. — М., 1990. — 339 с.
6. Бабайцева В.К. Личностно-ориентированный тренинг / Бабайцева В.К. — М., 1997. — 225 с.
7. Баб'як Т.І. Психокорекційна робота з дітьми та підлітками, що зазнали насильства / Баб'як Т.І. — Львів: ВНТЛ, 1999. — 48с.
8. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения / Бандура А., Уолтерс Р. // Совр. зарубежная социальная психология. — М.; МГУ , 1984. — С.55-60.
9. Бевз Г., Дорошенко О. Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини / Бевз Г., Дорошенко О. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. Наук. Праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименко. - К.:ГНОЗІС. Ч.5.- с.25-34, 2002.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Бернс Р. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
11. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Бех І.Д. — Київ, 1998. 204 с.
12. Бех І.Д. Роль самосвідомості у вихованні учнів / Бех І.Д. // Початкова школа. — 1988. -№ 6. — С.4-8.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л.И. — М.: Педагогика, 1968. — 464 с.
14. Боришевський М.Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / Боришевський М.Й. // Початкова школа. — 1995. — № 4 — С.4-9.
15. Братусь Б.С. Аномалии личности / Братусь Б.С. - М. 1988. — С.74-101.

16. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. — Киев: Наук, думка, 1989. — 200 с.
17. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / Буянов М.И. — М.: Просвещение, 1988, — 208 с.
18. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Выготский Л.С. - Т.2. — М., 1982. — С.238- 290.
19. Весна Е.Б. Проблемы социализации и ее эффектов в развитии личности и ее смысловых установок / Весна Е.Б. // Мир психологии. — 2001. - №2. — С.154 — 165. 50
20. Гарбузов В.И. Нервные дет / Гарбузов В.И.. — Л.: Медицина, 1990. — 174с.
21. Голик А.Н. Социальная психиатрия сиритства / Голик А.Н. — М.: Лаборатория базовых знаний, 2000. — 192 с.
22. Горноста́й П.П. Социализация личности и психологические роли / Горноста́й П.П. // Теоретические и прикладные вопросы психологии — Вып.3. — ч.1.- СПб, 1997. — С.329-332.
23. Гошовський Я.О. Становлення образу „Я” в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу / Гошовський Я.О. — К.: Вища шк., 1995. -165 с.
24. Гуляр О.О. Конфліктна сім'я та її вплив на формування особистості дитини. Методичні рекомендації по роботі з “дітьми вулиці” / Гуляр О.О. — УДЦССМ, 1999. — 88 с.
25. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник в 2-х кн. — К.: Міленіум, 2005. — 286 с.
26. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; Наук. Ред. А. М. Богуш; За заг. ред. Н. В. Гавриш. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 368 с.

27. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и в домах ребенка / Дубровина И.В., Лисина М.И. // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – 192 с.
28. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / Захаров А.И. – М., 1982. – 362 с.
29. Землянухина Т.М., Лисина М.И. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте / Землянухина Т.М., Лисина М.И. // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – С.36 -56.
30. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматические расстройства у детей / Исаев Д.Н. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
31. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект: монографія / Ореста Карпенко. – Дрогобич: Редакційно видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. – 658 с.
32. Кон И.С. Ольшанский В.Б. Социализация / Кон И.С. // Философский словарь. – М., 1970, -Т.5.
33. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных Учреждений / Кондратьев М.Ю. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
34. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник / Корнев М.Н., Коваленко А.Б. – К.: Либідь, 1995 – 304 с.
35. Корнієнко І.О. Інтерактивні методи корекційного впливу на поведінку дитини / Корнієнко І.О. – Львів, 1999. - 85 с.
36. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С./ , К., 1989. – 608 с.
37. Крайнюк В.М. Сімейне благополуччя як умова психічного здоров'я особистості / Крайнюк В.М. // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. Наук. Праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.3. – ч.3. – К., 2001. – С .110 – 114.
38. Крейг Г. Психология развития / Крейг Г. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

39. Кулачківська С.Є., Тищенко С.П. Вихователь як фасилітатор особистісного зростання дитини / Кулачківська С.Є., Тищенко С.П. // Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : Наук. Записки Ін-ту АПН України психол. ім. Г.С.Костюка / за ред. С.Д.Максименка. – Вип. 20. – ч.2. – К., 2000. – С. 328 -333.
40. Курганська Л.О. Сімейні чинники формування соціальної орієнтації дитини / Курганська Л.О. // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.3. – ч.3. – К., 2001. – С.122-126.
41. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. / Лангмейер Й., Матейчек З. / – Прага: Мед. Изд. Авиценум, 1984. – 335с.
42. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / сост. В.С.Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
43. Лукашевич М.Г. Соціалізація. Виховні механізми і технології / Лукашевич М.Г. - К., 1998.- 87 с.
44. Лялюк Г. М. Психолого-педагогічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної деривації: монографія / Галина Лялюк. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2019. - 302 с.
45. Майерс Д. Социальная психология / Майерс Д. / Перевод с англ.-Питер. 1996., - 684 с.
46. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі / Максименко С.Д. / К.: Форум, 2002. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319с.
47. Москалець В.П. Специфіка гри як діяльності та чинника особистісного розвитку / Москалець В.П. // Зб. наук. праць II Міжнарод. Конференції „Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства України”, - Дрогобич: - „Коло”, 2005. – С.58-67.
48. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология и развития, детство, отрочество / Мухина В.С./ Учеб. для студ. вузов., М. ”Академия”, 2000. – 456 с.

49. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / Наследов А.Д. – СПб.: Речь, 2006. – 392с.
50. Носко І. В. Психологія розвитку та вікова психологія: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://medu.pp.ua/psihologiya-voznrastnaya/psihologiya-razvitiya-voznrastnaya.html>
51. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник / Обухова Л.Ф. – М.: Пед. общество России, 2001. – 442 с.
52. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования / Овчарова Р.В. / М.: „ТЦ Сфера”, 2001. – 448 с.
53. ПарсонсТ. Американская социология. Проблемы, перспективы, методы. (пер.с англ.) / ПарсонсТ. / М.: Прогресс, 1972. – 392 с.
54. Панок В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. та ін. Основи практичної психології. Підручник для студентів вищих закладів освіти / Панок В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. / Київ. Либідь, 1999. – 533 с.
55. Парамонов Є. О. Актуальні питання захисту прав дитини в Україні [Електронний ресурс]/Є.О. Парамонов. – Режим доступу:<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/govermgmt/2012/194-182-7.pdf>.
56. Пенькова О.І., Шалюта Т.Б. Сімейна взаємодія як фактор соціалізації особистості / Пенькова О.І., Шалюта Т.Б. // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. Наук. Праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.5. – ч.5. – К., 2003. – С .227 -231.
57. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування: проблеми реформування / Пеша І.В. – К.:Логос, 2000. – 87 с.
58. Пірен М. І., Чурай В.М. Вплив сімейно-родинної взаємодії на соціалізацію дітей / Пірен М. І., Чурай В.М. // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. Наук. Праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.3. – ч.3. – К., 2001. – С .248 -254.

59. Прихожан А.М., Толстых Н.И. Дети без семьи: детский дом: заботы и тревоги общества / Прихожан А.М., Толстых Н.И. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
60. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузкой. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
61. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика – пресс, 1999. – 440 с.
62. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / редактор-составитель – Д.Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ», 1998. – 672.
63. Рычкова Н.А. Деадаптивне поведіння дітей: діагностика, корекція, психопрофілактика: Учебне посібня / Рычкова Н.А./ М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
64. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Учеб. пособ. / Рогов Е.И. / В 2 кн. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – кн. I – 480 с.
65. Розвивальні та корекційні заняття практичного психолога. / Упорядник Т.Гончаренко. – К.: Ред. заг.пед. газ., 2004. – 120с.
66. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей. Позбавлених батьківського піклування / Волинець Л.С., Комарова Н.М., Антонова- Турченко О.Г. та ін. – К.: Укр. Ін-т соціальних досліджень, 1998. – 120 с.
67. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Смирнова Т.П. / Ростов н/Д.: Феникс, 2003. - 147 с.
68. Столин В.В. Самосознание личности / Столин В.В. / М., 1983., - 285с.
69. Технологія тренінгу / Упоряд. О.Главник, Г.Бевз / За ред. С.Максименка – К.: Главник, 2005. -112 с.
70. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Фельдштейн Д.И. М., 1994., -147 с.
71. Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений / Сост. Ред. М.Г. Ярошевский – М.: Просвещение. 1989. – 448 с.

72. Фромм Э. Искусство любить // Фромм Э. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992. – С. 117 – 190.
73. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. / СПб., 1997.
74. Шаронова Н.А. Сущность социализационного процесса и его механизмы в образовательной системе / Шаронова Н.А. // Вчені записки ХГІ „НУА”, Т.8. – Харків: Око, 2002. – 115 с.
75. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития / Эльконин Б.Д. // Вопр. Психол. – 2004. - № 1. - С. 35-49.
76. Ядов Б.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / Ядов Б.А. // Мир России. – 1995. – С. 3 - 4.
77. Яковченко В.С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт / Яковченко В.С. – Кіровоград, 1998. – 335 с.
78. Adler A. Individual Psychology // Theories of Personality Lindzey G., Hall C. – N.Y.Wiley, 1957., P.114-156.
79. Rogers C.R. Persons to persons: The problem of being human. New York: Simon and Schuster, 1967.

ДОДАТОК А.

Вправи для I фази – формування групи.

“Моє ім`я”

а) Уявіть собі, що ви збираєтесь на природу. З собою вам треба взяти предмет, який починається на ту букву, що й ім`я. Перший учасник називає своє ім`я та предмет, який бере з собою. Другий повторює ім`я першого учасника та його предмет, після чого називає своє ім`я та предмет, а третій – повторює ім`я та предмет першого. Другого та додає своє. Останній учасник повинен повторити імена та предмети всіх членів групи.

б) Кожен член групи називає своє ім'я, розповідає. Чому його так назвали, що означає його ім'я, про історію походження, легенди, пов'язані з ним, чи подобається йому ім'я. Якщо не подобається, то називає ім'я, яке б для себе вибрав.

в) Кожен називає своє ім'я та по дві позитивних і негативних якості свого характеру, які починаються з тієї самої букви, що й ім'я.

г) Учасники стають у коло. Кожен почергово виходить у центр кола, робить якийсь рух і одночасно називає своє ім'я. Решта учасників якомога точніше повторюють цей рух та інтонацію, з якою вимовлялося ім'я.

д) Кожен із учасників повинен назвати своє ім'я два рази. Перший раз так, як йому хотілось, щоб його називали у групі, а другий раз, навпаки, як йому не хотілось, щоб до нього звертались.

«Взаємне інтерв'ю»

а) Знайдіть у групі людину, яку не дуже добре знаєте. Розкажіть їй про себе: чим любите займатись, як проводите вільний час, про що мрієте... А тепер нехай розкаже про себе. Дізнайтесь про неї якомога більше. Після цього уявіть себе партнером по вправі та розкажіть про нього від свого імені.

б) Уявіть себе кореспондентом газети, який має завдання написати статтю про мало знайому вам людину. Ви можете задавати їй різні запитання, щоб якомога краще репрезентувати її іншим учасникам після закінчення інтерв'ю. Ваш партнер має зробити те ж саме.

в) Знайдіть собі у групі пару. Розкажіть партнеру про себе з точки зору іншої людини – приятеля, брата, вихователя...

Ця вправа є дуже ефективною для адаптації “новачків” у колективі, а також при розгляді теми взаємин підлітків та дорослих, проблеми взаєморозуміння з однолітками.

“Нетрадиційне вітання”

Учасники ходять по кімнаті і за командою ведучого при зустрічі вітаються:

а) долонями; б) колінками; в) носами; г) чолом; д) боком.

Можна запропонувати учасникам виробити “власне вітання”, підключити фантазію, “виробити вітання учасників групи”. Ця вправа дуже подобається підліткам, мобілізує групу, надає можливість самовираження. Також доречно буде невеличка розповідь про вітання різних народів світу, це стимулюватиме пізнавальний інтерес підлітків.

“Я є людина...”

Учасники сідають у коло. Стільців є на один менше, ніж учасників. Той, кому не вистачило стільця, стає у центр кола та репрезентує себе словами: “Я є людина, яка... (іноді ображається, сердиться, буває несправедливою і т.п.)” Бажано, щоб учасники називали риси характеру, емоційні стани, які вони часто переживають (завдання ведучого заохочувати до відвертості). Інші сидять і слухають, наступний член групи швидко встає й говорить про себе: “я є людина, яка...”. Учасник, який закінчив репрезентацію, займає вільне місце.

“Гра в асоціації”

Кожний учасник висловлює свої уявлення, які у нього створюються стосовно тих, хто сидить у колі (по черзі):

- Хто, кого чи що мені нагадує?
- Яку тварину, рослину, дерево або квітку, птаха, колір, пору року нагадує мені той, хто представляється?

“Слово – дієслово”

Ця вправа виконується в парі. Учасники стоять на певній відстані один від одного. Перший кидає м'яч і називає будь-який іменник. Другий повертає м'яч і підбирає до іменника дієслово. Перший знову називає інший іменник.

Це варіант техніки “вільних асоціацій”. Він є дуже інформативним для подальшої роботи з проблемами кожного учасника.

“Гості”

Уявіть собі якесь улюблене свято (можете закрити очі, щоб відчувати радісну атмосферу). А тепер уважно подивіться один на одного і назвіть імена учасників, кого б ви запросили на своє свято.

Вправа дає можливість виявити учасників, які потребують статусної корекції.

II – фаза період поглибленої роботи над запланованими темами та проблемами. Як ми вже зазначали наша психокорекційна програма була спрямована на розвиток особистості підлітків, формування мотивації до самовиховання і саморозвитку, корекцію недоліків у розвитку компонентів самосвідомості а також позитивне змістовне наповнення ціннісних орієнтацій.

Вправи на самопізнання, самоудосконалення та формування адекватної самооцінки.

“Хто Я”

Кожен із учасників у вільній формі робить десять повідомлень про себе, кожне з яких відрізняється від попереднього, а починається однаково: Я... (далі що завгодно аби воно було правдивим). Це можуть бути риси характеру, особливості, інтереси, біографічні дані, різноманітні порівняння. По завершенні відбувається обговорення почутого та того, що кожен з членів групи відчув.

“Хто ти?”

Ведучий 10 разів запитує учасників: “Хто – ти?”, - а члени групи на аркушах паперу записують відповіді, які починаються зі слова “Я- ...(учень, егоїст, чесна людина та ін.)”. Потім вони пронумеровують ці думки за значимістю таким чином, щоб та думка, яка найбільше характеризує учасника, стояла на першому місці, а та, яка характеризує найменше – на останньому. Ведучий пропонує поррахувати, які думки про себе переважають: позитивні чи негативні та задуматись, з чим це пов'язано.

Той, хто бажає, може прочитати думки про себе іншим.

Ця вправа дає можливість відкрити в собі щось нове, усвідомити речі, які раніше повністю не усвідомлювались. Одночасно вона дає можливість глибшого знайомства з іншими учасниками групи.

“Частина мого Я”

Ведучий пропонує учасникам згадати, якими вони бувають у різних ситуаціях, залежно від обставин. Після цього пропонує намалювати ці різні частини “Я”. Це може бути символічний малюнок.

“Я – реальне” і “Я – ідеальне”

Ведучий пропонує учасникам намалювати себе такими, якими вони є насправді і такими, якими хотіли б бути.

“Опудало”.

Ведучий говорить, що кожна людина має свої недоліки. Чи настільки вони страшні, як ми часом собі уявляємо? Уявіть, що в центрі кола стоїть дуже несимпатичне опудало, таке, яке ставлять на городах, щоб лякати птахів. Воно наділене всіма тими якостями, які ми вважаємо за свої недоліки.

Той, хто визнає за собою якийсь недолік, звертається до нього зі словами: “Жалюгідне опудало, ти... (називає недолік)”. Учасники, в тому числі й ведучий називають власні недоліки. Ведучий записує те, що називають учасники і після закінчення гри зачитує. Члени групи обговорюють позитивні сторони названих “недоліків”, однак акцентують увагу не на тих якостях, які назвали самі, а на якостях інших членів групи.

“Чарівна крамниця”

Ведучий запитує учасників, які риси характеру їм притаманні. Потім він пропонує уявити, що вони знаходяться в чарівній крамниці, де він – продавець. Кожен учасник може обміняти риси (мудрість, сміливість, чесність, лінощі та ін.), яких, на його думку, забагато і ними можна поділитися з іншими, або ті, яких він хоче позбутися, на риси, яких йому не вистачає. “Покупець” здає свої риси, а “продавець” цікавиться, чи є те, чого потребує “покупець” і скільки він міг би дати взамін.

Під час обговорення учасники діляться думками, чи кожна людська риса є цінною.

“Заміна негативних думок про себе на позитивні”

Пригадайте про ваші невдачі, які і зараз впливають на ваше життя, поведінку і самопочуття. Напишіть 10 таких речей.

А тепер спробуйте замінити негативні думки про себе на позитивні. Це можна зробити трьома способами:

- звернення до своїх прав (якщо ти думаєш, що не такий, як усі, то можеш замінити таку думку, на іншу: “Завжди я мушу все зіпсувати” – “я маю право на помилку”);

- звернення до позитивного досвіду на дану тему (“Я нерішучий” – “Є ситуації, в яких мені вдається швидко приймати рішення”);

- заміна прикметників (“Я товста” – “Я апетитна”).

Ведучий пропонує обговорення.

Цю вправу можна використовувати і при індивідуальній психокорекційній роботі з молодшими школярами з неадекватною самооцінкою.

“Подолання труднощів”

Учасникам групи почергово за допомогою міміки та пантоміми показують, як вони переборюють життєві труднощі. Можна намалювати крейдою стежку, яка символізує життєвий шлях, поставити на ній різні перепони.

Групі пропонується обговорення.

“Заборонений плід”

Члени групи почергово показують, як вони поводитимуться в ситуації, коли їхні бажання не збігаються із зовнішніми нормами поведінки. “Заборонений плід” кладеться на стілець, що стоїть у центрі кімнати. Кожен повинен підійти до стільця і показати, що він зробить із “забороненим плодом”.

“Мій девіз”

Ведучий розказує про середньовічну традицію розміщувати на щиті рицаря родовий герб з девізом. Після цього він пропонує придумати свій девіз, який виражає життєве кредо, ставлення до світу учасника групи. Щоб допомогти зрозуміти завдання, він може для прикладу назвати свій девіз (наприклад: “Завжди служити людям”). Можна ускладнити завдання і запропонувати скласти девіз зі слів, які починаються на ту ж букву, що й ім'я.

“Мій герб”

Після закінчення роботи над девізом ведучий пропонує кожному намалювати свій герб.

Останні три вправи також сприяють позитивному змістовому наповненню ціннісних орієнтацій підлітків, які є фактором загального розвитку особистості вцілому.

“Міцне дерево”

Учасники діляться на пари. Перший стає прямо, випрямляє шию, голову, плечі, але не напружує. Ведучий пропонує: “Похитайтеся з носків на п`ятки, при цьому плавно притискаючи п`ятки до підлоги.

Похитайтеся, доки не відчуєте легке розтяжіння у литках.

Постійте кілька секунд, напруживши м`язи ніг, живота і грудей. Відчуйте себе твердим і незламним, як міцне дерево, коріння якого входять глибоко в землю, яке здатне витримати будь-яку непогоду. Нехай партнер легко штовхне вас у плече. Напружуйтеся, опираючись поштовху. Залишайтеся у цій позі стільки, скільки захочете.

Розслабтеся і пройдіться. Зверніть увагу на свої відчуття. Ви відчуєте, як зросли ваша впевненість у своїх силах, ваша стійкість та витривалість”.

Медитація “Золотий мандрівник”

Сядьте зручно у кріслі. Закрийте очі і глибоко дихайте. Уявіть, що золоте світло поступово заповнює ваше серце, руки і ноги. Тіло починає світитися. Ви глибоко дихаєте. Від вас випромінюється золоте світло. Ви стаєте все веселішим.

Уявіть, що у вашому серці знаходиться золота куля світла. Це золотий мандрівник. Подивіться, куди він вас поведе, послухайте, що він вам говорить.

Після цього відкрийте очі.

Тепер золотий мандрівник завжди з вами. Він може їхати з вами в автобусі, йти до школи... Ви можете думати про нього як про енергію, мир, силу або світло, що несе любов.

“Міцне бомбардування”

Учасник сідає у крісло в центрі кола і вислуховує думки про свої сильні сторони, позитивні риси, в яких ситуаціях вони виявились. Потім “міцне бомбардування” отримує наступний учасник групи і т.д.

Таким чином, учасники не тільки мають можливість підняти свою самооцінку, але й вчаться знаходити міцні сторони інших людей, надавати їм психологічну підтримку, а також її приймати.

“Мої міцні сторони”

Кожен член групи на аркуші паперу записує всі свої якості, які вважає міцними сторонами. Після цього кожен по черговому зачитує те, що він написав, а потім запитує: “Які ще міцні сторони я маю?” – інші члени групи доповнюють його список, а він за ними записує.

“Яким я був у дитинстві”

Учасник сідає на “гарячий стілець”. Решта створює напроти нього півколо. Ведучий пропонує:

“Подивіться на учасника, що сидить у центрі кола. Спробуйте уявити, як він виглядав у дитинстві, який одяг носив, які іграшки мав, чим любив займатись, що любив їсти і т.ін.”

Коли група висловлюється, “гарячий стілець” мовчить. Він може висловитися тільки після того, як поділиться своїми фантазіями останній член групи.

Потім ведучий запитує: “Що з того, про що говорила група, співпало, а що ні з вашими дитячими спогадами? Що ви любили робити до цього часу? З ким з друзів приятелюєте до цього часу?”

Під час групового обговорення він запитує: “Чи легко було сидіти на “гарячому стільці”? Вам хотілося швидше піти чи посидіти довше? Як ви себе почували, коли група висловлювалась? Де ви почували себе спокійніше – на стільці чи в групі?”

“Яким я буду через п'ять років”

Один учасник сідає на “гарячий стілець”. Решта створює напроти нього півколо. Тренер пропонує:

“Подивіться на учасника, що сидить у центрі кола. Ви його вже добре знаєте. Уявіть його через п'ять років. Розкажіть, де він буде працювати, чим буде займатись у вільний час. Чи буде у нього сім'я, діти? Як він буде одягнений?”

Поки група висловлюється, “гарячий стілець” мовчить. Він може говорити лише тоді, коли висловиться останній член групи.

Питання тренера до “гарячого стільця”:

- а) Яким уявляєте своє майбутнє?
- б) Чого очікуєте?
- в) Чого побоюєтеся?

Можна розширити часову перспективу (через 10-20 років).

Наведемо приклади ігор і вправ, які можна використовувати на заняттях, залежно від їх мети.

Ігри на подолання розгальмованості і контролю імпульсивності

“Воскова скульптура”

Учасники сидять у колі із закритими очима та створюють “за ланцюжком” один з одного одну й ту саму скульптуру, після чого залишаються у виліпленій позі доти, поки не буде закінчена остання “копія”.

1. “Жива картина”

Учасники створюють “живу картину” – сценку на якийсь сюжет – і завмирають доти, поки ведучий не відгадає назви картини.

2. “Лава запасних”

При проведенні будь-якої рухової гри учасники домовляються, що той, хто вибуває, повинен сидіти на “лаві запасних”, тобто спеціально визначеному стільці до її завершення. Якщо він встане з крісла або буде крутитись, то вся команда отримає штрафне очко.

3. “Заборонені рухи”

Ведучий стає перед учасниками гри. Вони слідкують за його рухами і повторюють всі рухи крім одного, забороненого, про який вони заздалегідь домовляються. Це може бути, наприклад, рух “руки вниз”. Як тільки ведучий

опустить руки вниз, учасники піднімають руки вверху. Той, хто порушить правило, вибуває з гри.

5. “Зачаровані”

Тренер пропонує вибрати ведучого. Після цього всі учасники починають ходити по кімнаті, як їм заманеться. За командою ведучого: “Стоп” – всі завмирають. Ведучий намагається розвеселити “зачарованого”. Якщо це вдається, “відчарований” приєднується до ведучого. Гра закінчується, коли всі учасники “відчаровані”. Виграють найстійкіші. Перший “відчарований” стає ведучим.

6. “Мовчанка”

Група обирає ведучого. Після цього тренер пояснює, що в цій грі не можна розмовляти. Учасники можуть спілкуватися між собою і зобов'язані відповідати на запитання ведучого, але тільки жестами. Всі мовчать, аж поки ведучий не скаже: “Стоп”. Той, хто промовив якийсь звук, виконує бажання ведучого. Тренер стежить, щоб бажання ведучого не були образливими для виконавця.

У вправі на роль ведучого добре вибирати несміливих, невпевнених у собі учасників. Це дасть їм можливість відчувати себе важливими, до думки яких прислухаються. Група матиме можливість продемонструвати зміну ставлення до “ізолюваних”, “невидимих” та “відторгнених” учасників.

7. “Жмурки”

Ведучому, якого вибрала група, зав'язують очі й три рази обертають навколо себе. Решта учасників тихо пересуваються по кімнаті, а коли ведучий починає рухатись, завмирають. Вони не повинні відривати ноги від підлоги, але можна нахилитися, лягати на підлогу. Ведучий намагається когось зловити, впізнати його та назвати ім'я. Після цього учасник вибуває з гри. Якщо ведучий починає рухатися в інший бік, то учасники можуть плеснути в долоні, щоб вказати напрямок руху. Перемагає той, хто знайде найбільшу кількість учасників.

Вправи для розминки та інтеграції групи

“Послання самому собі”

Учасники стають у шеренгу так, щоб у кінці лишилося достатньо місця. Перший говорить своєму сусідові фразу, яку б він хотів почути сьогодні зранку, й біжить у кінець шеренги. Сусід передає цю фразу по ланцюжку (дослівно передавати не обов'язково), чекає, поки вона пройде 2-3 учасників, передає свою фразу й біжить у кінець шеренги, наступний робить аналогічно. Гра продовжується до того моменту, поки всі учасники не передадуть і не отримають свої повідомлення.

Послання можна передавати вголос (ведучий має можливість прослідкувати, щоб не було образливих послань), або пошепки, якщо група є достатньо зрілою.

“Морська хвиля”

Учасники сидять у колі. Один з них говорить сусідові фразу, яка означає вітання, наприклад: “Добрий день”, “Привіт”. Сусід повинен якомога швидше встати, повторити цю фразу і знову сісти, наступний робить аналогічно. Коли “хвиля” пройде півкола, до завдання додається ще один елемент, який вводить, наприклад 6-й учасник. Він може додати до фрази якийсь рух, наприклад, плеснути в долоні. Наступний 7-й учасник додає ще щось (фразу або жест). Зупинити “хвилю” можна, коли члени групи повторять 5-6 фраз і жестів.

“Вставання”

Учасники розбиваються на пари, повертаються один до одного спиною і сплітаються навхрест руками. Потім повільно сідають на підлогу і витягують ноги. Тепер потрібно знову встати. Починається “вставання”. Спочатку ноги ставляться під кутом. Потім обидва учасники посуваються спинами догори. Можна запропонувати спільне “вставання” всіх учасників у колі.

“Як ми ходимо”

Ведучий пропонує учасникам порухатись по кімнаті:

- 1) дуже швидко;
 - 2) як “дурні”;
 - 3) як п`яні;
 - 4) ніби ви чимось незадоволені;
 - 5) підлога стала липкою;
 - 6) повітря непрозоре і важко дихати;
 - 7) сили гравітації збільшилися у 10 разів;
 - 8) раптом зникла сила тяжіння;
 - 9) на підолзі з`явилося багато перешкод, які треба обминати
- “Битва за шкарпетки”

Визначається територія гри, на які гравці входять без взуття. На сигнал “Старт” учасники прагнуть стягнути один одному шкарпетки і закинути їх поза окресленого поля гри. Умова – якнайдовше зберегти шкарпетки на ногах. Хто втратить обидві шкарпетки, залишає поле. Там може одягнути собі знову шкарпетки і долучитися до гри.

“Гудзики”

Ведучий висипає на підлогу гудзики і пропонує учасникам якомога більше назбирати гудзиків, можна забирати гудзики в інших, можна випрошувати, виманювати. Виграє той в кого найбільше гудзиків.

“Товкотнеча”

Ігрове завдання полягає в тому, щоб пробитись у переповнений автобус, оскільки дуже важливо встигнути на роботу. Група стає автобусом у годину “пік”. Для цього використовують всі допоміжні засоби (стілці тощо).

Останні три гри дозволяють у веселій формі задовольнити потреби у русі і знизити агресію, не виходячи з приміщення. Але не слід пропонувати ці ігри надто агресивним молодшим школярам, можна придумати для них нові ролі.

