

УДК 159.923.2

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Катерина Островська

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Дорошенка, 41, м. Львів 79000, Україна, iostrov@polynet.lviv.ua*

Обґрунтовано необхідність упровадження програми створення умов, сприятливих для розвитку самосвідомості в дітей молодшого шкільного віку, які потребують спеціальної психокорекційної допомоги з боку шкільного психолога. Ефективність використання такої програми безпосередньо залежить від дотримання низки принципів системності, комплексності, добровільності, зворотного зв'язку та контрольованості впливу. Спільна діяльність шкільного психолога, вчителів та батьків з розвитку самосвідомості молодших школярів може стати одним із пріоритетних напрямків усієї виховної роботи сучасної початкової школи.

Ключові слова: шкільний психолог, самосвідомість, молодші школярі, порушення розвитку.

В останні десятиріччя все більше увага дослідників звертається до однієї з центральних проблем психології розвитку особистості – до проблеми пошуку механізмів та закономірностей становлення самосвідомості особистості. Загальна проблематика самосвідомості особистості посіла значне місце в теорії психології завдяки працям Р. Бернса, У. Джемса, І. Кона, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Століна, З. Фрейда, І. Чеснокової, Т. Шибутані, К. Юнга, В. Ядова та інших.

Існує декілька підходів до визначення сутності та структури самосвідомості. Окремі її компоненти були предметом численних досліджень, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. У працях вітчизняних і зарубіжних психологів (Н. Анкудінова, В. Асєєв, Р. Бернс, К. Блага, А. Бодальов, Л. Божович, Є. Бондаренко, А. Валлон, Г. Ліпкіна, М. Шебек) розглянуто теоретичні положення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості й самосвідомості особистості, генезис самосвідомості, її складових.

Предметом експериментального вивчення зазвичай є окремі сторони самосвідомості, зокрема, самовизначення і самооцінка рівня інтелекту, емоційного стану, особистісних властивостей (Л. Божович, В. Вольф, С. Куперсміт, Г. Ліпкіна, А. Петровський, Є. Савонько, К. Ханлі, С. Юлдашева та інші). У цей же час є багато незрозумілого стосовно характеру зв'язків окремих компонентів самосвідомості, її внутрішніх структурних особливостей.

Суттєвою особливістю значної кількості досліджень є їх зосередження на двох вікових категоріях. По-перше, це численні вивчення процесу становлення самосвідомості в дітей дошкільного віку, а, по-друге, це дослідження свідомості й

самосвідомості в юнацькому віці. Діяльнісний підхід у вітчизняній психології та широке визнання періодизації психічного розвитку дитини Д. Ельконіна визначили ситуацію, коли психологічне вивчення розвитку дітей молодшого шкільного віку переважно спрямовувалося на дослідження особливостей формування навчальної діяльності (В. Давидов, Ю. Машбиць, В. Рєпкін, Ю. Швалб). І тільки в незначній кількості праць доводиться необхідність поєднання дослідження процесів формування навчальної діяльності й становлення особистості в молодшому шкільному віці (О. Дусавицький, С. Максименко). У цей же час розвиток свідомості й самосвідомості в молодшому шкільному віці майже не вивчалися.

Таким чином, є очевидною необхідність вивчення не тільки окремих характеристик самосвідомості, але й їх взаємозв'язку й взаємовпливу в процесі розвитку особистості.

Мета нашої роботи полягає в розробці програми вдосконалення психолого-педагогічних умов розвитку компонентів самосвідомості в дітей молодшого шкільного віку.

Забезпечення розвитку свідомості та самосвідомості в учнів початкових класів є дуже складним завданням для шкільного психолога. Його складність визначається низкою чинників, серед яких провідними є такі: недостатня розробленість теоретико-методологічних моделей, придатних для їх застосування у вирішенні практичних завдань; майже повна відсутність методичних розробок та психологічних технік з цієї проблеми; недостатнє розуміння важливості цього завдання з боку педагогів та батьків, які першочергово зосереджені на проблемах навчання та формування навчальної діяльності.

Зрозуміло, що недостатній рівень розвитку самосвідомості, а саме: слабка диференційованість образу "Я", неадекватність самооцінки та негативне змістове наповнення ціннісних орієнтацій є несприятливим фактором загального розвитку особистості. У цей же час проведене нами дослідження показало, що недоліки в розвитку компонентів самосвідомості тісно пов'язані з виникненням феноменів шкільної дезадаптації та шкільної тривожності, емоційною нестійкістю, порушенням форм соціальної поведінки та комунікації [1]. Окрім того, ми вважаємо, що перелічені недоліки розвитку самосвідомості в молодшому шкільному віці стають підґрунтям виникнення низки порушень особистісного розвитку в підлітковому віці, почасти різних форм девіантної поведінки.

Нами була розроблена "Програма діяльності шкільного психолога з розвитку самосвідомості молодшого школяра".

Мета програми полягає у створенні умов нормального розвитку самосвідомості дітей молодшого шкільного віку та корекції випадків відхилення у процесі розвитку.

Реалізація цієї мети передбачає дотримання таких робочих принципів:

– принцип системності, який передбачає розуміння того, що окремі феномени психічного розвитку, такі, як образ "Я", самооцінка та ціннісні орієнтації не є незалежними, а утворюють цілісну систему, тобто є компонентами самосвідомості особистості;

– принцип комплексності, який передбачає, що вирішення завдань розвитку самосвідомості особистості молодшого школяра неможливе тільки за рахунок зусиль самого психолога – у цій роботі мають брати участь безпосередньо і батьки, і вчителі, тобто вирішення цього завдання передбачає комплекс розвивальних, навчальних, виховних та корекційних дій, які повинні здійснюватись узгодженими зусиллями шкільного психолога, педагогів та батьків;

– принцип добровільності, який передбачає, що всі учасники процесу мають усвідомлювати його головні цілі та завдання і брати участь у роботі за власним бажанням;

– принцип зворотного зв'язку та контрольованості розвиваючого впливу, який передбачає проведення постійного моніторингу в процесі роботи з метою надання програмі необхідної гнучкості та запобігання можливості виникнення негативних ефектів.

Основними завданнями програми є:

– моніторинг психічного розвитку (розвитку компонентів самосвідомості) та соціально-психологічної ситуації у класах;

– удосконалення психологічних знань вчителів і батьків про закономірності психічного та соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку;

– допомога вчителям та батькам в усвідомленні проблем, що виникають у класі та в окремої дитини у зв'язку з процесами розвитку самосвідомості молодших школярів;

– корекція стилю педагогічного спілкування та ставлення вчителів і батьків до труднощів, які виникають у дітей у процесі навчання та спілкування;

– розширення та диференціація психолого-педагогічних засобів розвитку самосвідомості дитини вдома, на уроках та позаурочних заняттях.

Увесь цикл роботи шкільного психолога включає такі етапи:

1. *Психодіагностичний етап*, на якому проводиться збір й аналіз інформації щодо особливостей розвитку самосвідомості учнів початкових класів та будується попередня модель факторів, які впливають на цей процес;

2. *Проектний етап*, на якому, спираючись на попередню модель, виокремлюються основні проблеми, визначаються головні напрями та програмуються провідні форми роботи;

3. *Ознайомчий етап*, на якому за результатами психодіагностичного дослідження всім батькам та вчителям початкових класів надається загальна інформація про особливості розвитку учнів і загальна характеристика ситуації у класах та повідомляється інформація щодо проведення психолого-педагогічного етапу дослідження;

4. *Організаційний етап*, на якому формувалися робочі групи з тих батьків та вчителів, які виявили бажання взяти участь у роботі;

5. *Інформаційний етап*, на якому психолог з кожним учасником робочих груп окремо обговорює особливості розвитку дитини та ситуації у класі, й спільно встановлюються наявні утруднення в організації процесу навчання та виховання;

6. *Програмний етап*, на якому встановлюються цілі й завдання участі батьків і вчителів у дослідженні та узгоджується програма психолого-педагогічної роботи;

7. *Навчально-тренінговий етап*, на якому в формі групового тренінгу вирішуються завдання підвищення рівня психологічної культури учасників, корекції стилю спілкування й педагогічної діяльності та оволодіння формами й засобами розвитку компонентів самосвідомості дитини в процесі навчання і виховання;

8. *Педагогічний етап*, на якому безпосередньо реалізуються програми психолого-педагогічної діяльності зі створення умов для позитивного розвитку компонентів самосвідомості та проводиться корекційна робота з групами дітей, які потребують особливої уваги шкільного психолога;

9. *Моніторинговий етап*, на якому психолог спільно з батьками й вчителями відслідковує зміни, що відбуваються з окремими учнями та з класом у цілому внаслідок реалізації психолого-педагогічної програми.

Описані загальні положення "Програми" надалі розгортаються у конкретні заходи, форми й методи роботи. У цьому контексті важливо підкреслити, що шкільний психолог у принципі не в змозі самотійно, без участі батьків та вчителів, вирішувати загальні завдання розвитку дітей: на нього покладаються функції проектування умов розвитку, програмування й координація спільних форм діяльності та безпосередня допомога тим дітям, робота з якими вже виходить за межі компетенції вчителів і батьків. В останньому випадку переважно йдеться про необхідність суто психологічної допомоги тим дітям, у яких вже виявилися значні відхилення від нормального шляху психічного розвитку.

Результати наших досліджень показали, що відхилення у розвитку самосвідомості молодшого школяра можуть проявлятися у трьох формах, що пов'язані з провідними для цього віку компонентами самосвідомості. По-перше, це низький рівень диференційованості образу "Я" особистості. У цьому випадку в дітей переважає загальне емоційне сприймання себе при неспроможності (чи значних утрудненнях) виокремлювати окремі риси та властивості. По-друге, це стійка неадекватно завищена чи занижена самооцінка. Навіть при достатньому рівні диференціації особистісних рис та властивостей у таких дітей переважає неадекватна їх оцінка. По-третє, це змістовні вади ціннісних орієнтацій, які переважно проявляються у стійкому егоцентризмі та неспроможності адекватного ставлення до потреб та інтересів інших.

Вказані порушення стають підґрунтям для виникнення цілої низки різних форм шкільної дезадаптації, що супроводжується високим рівнем тривожності, емоційної нестабільності та пов'язані з формуванням стійких видів акцентуації характеру й особистості.

Діагностика відхилень у розвитку самосвідомості стає основою для розробки психокорекційної програми та комплектування груп дітей, які вимагають спеціальної допомоги.

Наведемо приклади форм і методів психокорекційної роботи з дітьми, у яких були виявлені суттєві порушення у розвитку самосвідомості.

Для розвитку здатності молодших школярів до самопізнання ми використовували методи творчого самовираження, арт-терапії та ігрової терапії. В основі методів творчого самовираження та самопізнання лежить аналітична психологія К. Юнга, уявлення про структуру несвідомого, символічний характер його функціонування [4]. В основі ж використання авторських мистецтв з метою психотерапії лежать гуманістичні принципи людино-центрованої терапії К. Роджерса [5].

Перевагами застосування цих методів є те, що вони полегшують вирішення внутрішніх конфліктів дитини та дають можливість послабити напругу в підсвідомому.

Техніки творчого самовираження можуть бути використані не тільки в роботі психолога, але й у навчальному процесі. Досвід нашої роботи показав, що ці техніки треба чітко розділяти за їх психологічним змістом та навантаженням на такі, якими може користуватися вчитель, впровадження та інтерпретація яких не вимагає фахової психологічної підготовки та такі, якими може користуватися тільки шкільний психолог.

Однією з особливостей молодшого шкільного віку є їхнє активне прагнення до колективних форм спілкування. У зв'язку з цим багато дослідників стверджують доцільність використання різноманітних видів ігор, основною метою яких є вироблення емоційно насиченої та соціально позитивної домінанти.

Ми використовували методи ігротерапії (і особливо рухливі ігри) для регуляції поведінки учнів, формування навичок їх спільної діяльності, здатності до співпраці, емпатії, розвитку спонтанності, свободи самовираження, подолання бар'єрів у спілкуванні та зняття емоційно-психічної напруги.

Рух для дітей молодшого шкільного віку є життєво необхідною потребою. Ходячи, бігаючи, галасуючи, скачучи, вовтузячись, вони пізнають просторове й предметне оточення, а також – самих себе. Рух означає для дитини безпосереднє навчання, яке охоплює теж суспільну сферу. Через рухову активність у групі дитина, яка розвивається, пізнає, як поводитись з іншими й допомагати собі. Крім того, під час спільних дій вона вчиться дотримуватись угод і простих правил. Рухове пізнання є переживанням психомоторної цілісності, яка складається з мислення і почуттів, відчуттів і сприйняття. Таке пізнання світу дитиною також діє на розвиток її самосвідомості.

Отже, ігри з великою кількістю руху дають можливість учням молодших класів пізнавати, вчитися, розвиватися, а саме:

1) ігри дають досконалу можливість розвитку й пізнання вправності власного тіла;

2) граючись школярі можуть переживати й виражати широкий спектр емоцій і почуттів. Оскільки рухливі ігри піднімають конкретні тематичні аспекти й пропонують різні ролі, діти можуть задовольнити свої потреби в русі й потреби свого внутрішнього світу;

3) у багатьох рухливих іграх можна досягти результату тільки спільно з іншими, що не завжди відбувається без проблем, бо діти, перш за все, повинні на-

вчитись узгодженню ролей, вміти дотримуватись їх. Необхідність приймати часом небажані ролі або задуми й пропозиції інших розвиває соціальну компетенцію;

4) ігри дають школярам почуття самостійності, незалежності, свободи. Всі елементи реальності можна замінити елементами цікавої і радісної гри;

5) ігри справляють приємність. Діти можуть вивільнити свої мрії та почуття. Вони тішаються перебуванням з іншими, живуть "тут і тепер" і розчиняються в тому, навчаючись при цьому радості життя.

Планування ігор є відповідальним процесом. Їх вибір повинен бути пристосований до специфічної ситуації. У забавах учнів молодших класів повинні обов'язково враховуватись їх потреба в русі. Для молодших школярів "відповідними" є ігри, які "тематизують" те, що виходить на перший план в їх переживаннях і в розвитку здібностей. Улюблені забави учнів можуть стати для психолога "містком до порозуміння" з ними, бо в іграх відображається те, що є для дітей важливим. Коли дітям вдається "тяжка" гра, вони прагнуть її повторити, оскільки вона підтверджує їхню власну компетенцію і вміння.

Щоб гра була приємною, при їх виборі треба обмежувати дух змагання, керуючись принципом: "Важливим є участь у грі, а не перемога". Необхідною умовою успішного проведення забави є також принцип врахування сил дітей. Якщо ведучий діє надто рішуче, в авторитарному стилі, то саморегуляція учнів не може розвиватися як слід, а якщо він занадто дистанціюється і покладає ініціативу гри тільки на дітей, це може бути для них обтяжливим. Окрім того, не можна пропонувати гри, веселість якої впливає з компрометації одного з учасників. Така гра не тільки може зіпсувати школярам приємність, але часто погіршує клімат роботи в групі й може переноситися на стосунки в класі. Щоб розвивати вміння і творчість учнів, психологу важливо ініціювати розмови про зміст окремих ігор та особливості їх перебігу.

Отже, функція гри – розвиток самосвідомості й волі дитини, розвиток її особистості через засвоєння в грі моральних норм дорослих. На нашу думку, розвиток гри в молодшому шкільному віці пов'язаний із розвитком і перетворенням потреби дитини брати участь у житті дорослих та з віковими особливостями її особистості. В іграх проявляється особистість школяра, наприклад, його думка про себе, його взаємини з оточуючими.

Важливе місце в процесі формування адекватної самооцінки займає індивідуальна робота з окремими дітьми, спрямована на регуляцію і корекцію міжособистісних взаємин. Особливе місце в диференціації образу "Я" та формуванні адекватної самооцінки молодших школярів займає організація оцінювальної діяльності учнів у процесі особистісного й міжособистісного спілкування [3]. Проведена нами робота з організації оцінювальної діяльності сприяла збагаченню усвідомлюваних особистісних якостей та уточненню критеріїв власної самооцінки. У процесі роботи з дітьми оцінювальні судження про інших і самих себе поступово ставали повними, розгорнутими і більш деталізованими. Такі зміни, на наш погляд, обумовлені розвитком зацікавленості молодших школярів внутрішнім світом інших людей, оволодінням особистісним спілкуванням тощо.

Значної уваги з боку психолога вимагають учні з високою і дуже високою шкільною тривожністю. Слід відзначити, що тривожність є провідним компонентом таких варіантів індивідуального розвитку, як хронічна неуспішність та відхід від діяльності. Як відомо, подібна тривожність може породжуватися або реальним неблагополуччям школяра в найважливіших галузях діяльності й спілкування, або існувати, як би всупереч об'єктивно благополучному положенню, будучи наслідком деяких особистісних конфліктів, порушень у розвитку самооцінки тощо [2].

Останні випадки видаються дуже важливими, оскільки вони нерідко проходять повз увагу вчителів і батьків. Таку тривожність часто відчують навіть ті школярі, які вчаться добре і навіть на відмінно та відповідно ставляться до навчання, громадського життя, шкільної дисципліни. Однак це зовнішнє благополуччя дається їм невинновато великою ціною і загрожує зривами, особливо при різкому ускладненні умов діяльності. У таких дітей можна простежити виражені вегетативні реакції, невротоподібні психосоматичні порушення тощо.

Наші дані свідчать про те, що тривожність у цих випадках корелює з внутрішньою конфліктністю самооцінки, наявністю в ній протиріччя між високими домаганнями й достатньо сильною невпевненістю в собі. Подібний конфлікт, змушуючи цих школярів постійно домагатися успіху, водночас заважає їм правильно оцінити власні результати, породжуючи почуття постійної незадоволеності, напруженості. Це веде до гіпертрофії потреби в досягненні, наслідком чого є відзначені вчителями й батьками перевантаження, перенапруги. Але молодші школярі не здатні довго знаходитися у такому стані, досить швидко в них розвивається порушення уваги, знижується працездатність, підвищується стомлюваність. Для зниження дитячої тривожності слід забезпечити дитині сферу успіху та самореалізації; ввести максимально сприятливий оціночний режим у випадках неуспіху; знизити значущість сфер неуспіху; створити максимально великий рівень прийняття.

Природно, що залежно від реального становища школяра серед однолітків і його успішності в навчанні, виявлена висока (чи дуже висока) тривожність буде вимагати різних способів корекції. Якщо в першому випадку реальної неуспішності робота багато в чому повинна бути спрямована на формування необхідних навичок навчальної діяльності та спілкування, що дозволять перебороти цю неуспішність, то в другому – на корекцію самооцінки, подолання внутрішніх конфліктів.

Проблема подолання тривожності, власне кажучи, розпадається на дві: а) проблему оволодіння тривожністю як станом, зняття його негативних наслідків; б) усунення тривожності як відносно стійкого особистісного утворення.

Отже, можна сказати, що робота для подолання тривожності має здійснюватися на трьох взаємозалежних рівнях: 1) навчання школяра прийомам і методам оволодіння своїм хвилюванням, станом підвищеної тривоги; 2) розширення функціональних і операціональних можливостей школяра, формування в нього необхідних навичок, умінь, знань, що ведуть до підвищення результативності діяльності, створенню "запасу міцності"; 3) перебудова особливостей особистості школяра, його самооцінки й мотивації. Одночасно необхідно проводити роботу з

родиною школяра і його вчителем для того, щоб вони могли виконати свою частину корекції.

Важливим етапом у роботі є встановлення дітьми критеріїв власного успіху. Оцінка успіху часто утруднена, вони сумніваються в ній, у зв'язку з цим навіть досить вдалі ситуації розглядаються ними як неуспішні. Продуктивним у таких випадках є обговорення разом з дитиною об'єктивних показників успіху в тій чи іншій ситуації. Треба "домовитися", який результат вважати успішним, і потім максимально розгорнуто обговорити ці критерії стосовно різних ситуацій, а надалі постійно вертатися до цих критеріїв, спонукаючи дитину оцінювати свої результати.

Зрозуміло, що ефективність всіх описаних вище прийомів суттєво залежить від узгодженості позицій шкільного психолога, батьків та вчителів. Але при цьому треба пам'ятати, що саме недосконалі дії вчителя та батьків часто стають головною причиною виникнення шкільної дезадаптації та похибок у розвитку самосвідомості учня початкових класів. Тому шкільний психолог має спрямовувати свої зусилля не тільки на корекційну роботу з дітьми, але й на розвиток адекватних форм і методів спілкування та навчання, які використовують батьки та педагоги.

Таким чином, ми бачимо, що шкільна ситуація може створювати додаткові позитивні умови для розвитку самосвідомості учнів початкових класів. Але цей процес має бути керованим, а його ініціювання може здійснювати шкільний психолог. Апробована програма показала наявність значних ресурсів психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

-
1. *Островська К.* Труднощі виховання як бар'єри нормативного розвитку особистості молодших школярів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проблеми девіантоної поведінки: історія, теорія, практика". – К.: Міленіум, 2002. – С. 262 – 265.
 2. *Прихожан А. М.* Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – Сб. науч. трудов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 98 – 115.
 3. *Рувинский Л.* Самовоспитание школьника. – М.: Просвещение, 1982. – 141с.
 4. *Юнг К.* Персона. Персона-2 // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом "Бахрах-М", 2000. – С. 534 – 565.
 5. *Rogers K.* Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory. – L: Constable, 1991. – 560 p.

ORGANIZATION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST WORK ON DEVELOPMENT OF SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUNG SCHOOLBOYS

Kateryna Ostrovs'ka

*Ivan Franko National University of L'viv, Doroshenka Str., 41,
L'viv 79000, Ukraine, iostrov@polynet.lviv.ua*

The necessity of introduction of a programme on creation of conditions for development of self-consciousness of young schoolchildren having infringement in this field and need special psycho-corrective assistance of a school psychologist is grounded. The effectiveness of such a programme's use depends on the adhering of the school psychologist of the following principles: systematization, complexness, and presence of the reciprocal connection and influence control. Common activity of the school psychologist, teacher, and parents on development of self-consciousness of the children can become one of the principal directions of educative work of modern elementary school.

Key words: school psychologist, self-consciousness, young schoolchildren, developmental infringement.

Стаття надійшла до редакції 2.12.2004

Прийнята до друку 23. 05. 2005