

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ОРЛОВА ГАННА ВІКТОРІВНА

УДК 373.3.091:159.923.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Галузь 01 Освіта/Педагогіка

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів мають посилання на відповідне джерело

Г. В. Орлова
(підпис, ініціали та прізвище автора)

Науковий керівник:
ЖУРБА Катерина Олександрівна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Орлова Г. В. Виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2021.

У дисертації вперше представлено наукове осмислення проблеми виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку у позакласній діяльності закладів загальної середньої освіти, що виявляється в обґрунтуванні педагогічних умов досліджуваного процесу, розробці форм і методів виховання Я-концепції.

Виховання Я-концепції молодшого школяра є пріоритетним чинником підвищення ефективності формування соціальних компетентностей, які дозволяють школярам долати життєві труднощі у кризових ситуаціях. Цілеспрямоване виховання в дітей молодшого шкільного віку Я-концепції у відповідності до гуманістичних цінностей сучасного суспільства та розвиток морально-духовного «Я» постає надзвичайно важливим педагогічним завданням. Значні можливості у вихованні Я-концепції молодшого школяра дозволяє реалізувати позакласна діяльність закладу загальної середньої освіти, спрямована на задоволення моральних потреб та інтересів молодших школярів і розвиток Я-концепції зростаючої особистості.

У дослідженні уточнено зміст і сутність понять «Я-концепція молодшого школяра», «виховання Я-концепції молодшого школяра». Під поняттям «Я-концепція молодшого школяра» розуміється динамічна система уявлень та знань, молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і виявляється у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці. «Виховання Я-концепції молодшого школяра» – це процес, що спрямований на створення сприятливих умов для формування

когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового складових означеного утворення.

Визначено методологічні підходи (гуманістичний, особистісно-орієнтований, компетентісний, діяльнісний), на основі яких здійснюється процес виховання Я-концепції молодших школярів; з'ясовано, що базовими цінностями виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності є власна гідність, любов, свобода; виявлено психологічні механізми (самооцінка, рефлексія); розкрито функції Я-концепції молодшого школяра (інтегрувальна, саморегулювальна, емоційної регуляції, мотиваційна), виявлено і схарактеризовано компоненти виховання Я-концепції молодших школярів (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий).

Схарактеризовано особливості виховання Я-концепції молодших школярів. Розкрито вікові особливості молодших школярів новоутворення, якими є довільність пізнавальних психічних процесів, здатність до внутрішнього плану дій, розвиток рефлексії та самоконтролю. Виявлено, що значущими чинниками розвитку Я-концепції молодших школярів є: нова соціальна ситуація розвитку дитини та особливості стосунків зі значущими дорослими (батьками і вчителями).

Доведено, що Я-концепція та її складові мають значний вплив на внутрішній план діяльності молодших школярів: на сприймання, мисленнєві процеси, емоційні стани, мотивацію та поведінку, соціальну взаємодію.

Визначено критерії вихованості Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий та поведінковий), які відображають відповідні компоненти Я-концепції молодших школярів. Схарактеризовано рівні вихованості Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності (низький, середній, високий).

Проведено дослідження стану вихованості Я-концепції у молодших школярів у процесі шкільного навчання та визначено кореляцію між показниками вихованості Я-концепції відповідно до вікової специфіки.

За результатами емпіричного дослідження схарактеризовано стан готовності вчителів і батьків до виховання Я-концепції молодших школярів. З'ясовано, що причиною низького рівня вихованості Я-концепції є недостатня підготовка батьків і вчителів, відсутність системи у вихованні Я-концепції дітей, недостатнє використання можливостей позакласної діяльності, неефективність змісту форм і методів виховання Я-концепції молодших школярів, недостатнє стимулювання дітей до саморефлексії та критичного мислення.

Визначено педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, а саме: підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності; підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів; організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів.

Сутність і зміст розроблених педагогічних умов були спрямовані на збільшення в дітей обсягу інформації про себе, виховання в них наполегливості, позитивної самооцінки, моральності та духовних цінностей. Розроблено методичні рекомендації для батьків та вчителів з виховання Я-концепції молодших школярів. Визначено пріоритетні напрямки роботи з батьками та вчителями, серед яких розвиток в батьків та вчителів усвідомлення власної ролі у вихованні Я-концепції дітей; формування в батьків та вчителів орієнтації на дитиноцентричний підхід, розуміння сильних і слабких сторін дитини в загальному позитивному ключі; навчання батьків та вчителів особливостям виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку. Організовано позакласну діяльність з виховання Я-концепції молодших школярів, що включала такі форми і методи виховання, як бесіди, виховні години, дискусії, сюжетно-рольові ігри, індивідуальні консультації. Розроблено та впроваджено програму тренінгу «Пізнай себе» з виховання Я-концепції молодших школярів для використання у позакласній роботі, спрямованого на виховання Я-концепції молодших школярів: збільшення

обсягу інформації про себе, виховання наполегливості, виховання позитивної самооцінки, моральних цінностей.

Порівняння початкових і кінцевих результатів формувального етапу експерименту засвідчило ефективність обґрунтованих у дисертації педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, що доведено кількісними та якісними змінами в Я-концепції дітей в експериментальній групі відбулись за усіма критеріями.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* обґрунтовано педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності (підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів, організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів); схарактеризовано базові моральні цінності (власна гідність, любов, свобода); функції Я-концепції (інтегрувальна, саморегулювальна, мотиваційна та функція емоційної регуляції); визначено компоненти Я-концепції молодших школярів (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий та поведінковий), критерії Я-концепції молодших школярів з відповідними показниками, кореляційні зв'язки між ними та рівні (високий, середній, низький) вихованості Я-концепції молодших школярів).

- *уточнено* сутність поняття «Я-концепція молодшого школяра» (динамічна система уявлень та знань молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і виявляється у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці), «виховання Я-концепції молодшого школяра» (процес, що спрямований на створення сприятливих умов для формування когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового складових означеного утворення);

- *подальшого розвитку* набули питання щодо реалізації освітньо-орієнтованого підходу у вихованні Я-концепції молодших школярів у

позакласній діяльності; зміст, форми і методи виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в упровадженні в освітній процес початкової школи діагностичного інструментарію для визначення рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів; педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, розробленого тренінгу «Пізнай себе» з метою виховання Я-концепції молодших школярів, методичних рекомендацій для вчителів і батьків з метою виховання Я-концепції молодших школярів, які реалізовувались у позакласній діяльності.

Результати дослідження, основні положення та висновки дисертаційної роботи можуть бути використані вчителями початкової школи, вихователями групи подовженого дня, педагогами закладів позашкільної освіти, науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти для розширення курсу лекцій, практичних і семінарських занять із навчальних дисциплін за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки»; у системі післядипломної педагогічної освіти, а також з метою розробки навчальних програм, написання навчальних посібників і методичних рекомендацій.

Результати дослідження можуть бути використані у роботі початкової ланки освіти, у процесі підготовки вчителів початкової школи, у закладах вищої освіти різного рівня акредитації, зокрема під час вивчення курсів «Педагогіка», «Психологія», «Теорія і методика виховання», у системі післядипломної освіти для підготовки і перепідготовки вчителів початкової ланки освіти, шкільних психологів, заступників директорів з виховної роботи.

Інформаційний ресурс дисертації доцільно використовувати в дослідженнях із загальної педагогіки, психології, теорії та методики виховання, у навчальних курсах для вчителів початкових класів, лекцій з виховання дітей. Прогностичний потенціал дослідження уможливорює розроблення навчальних програм, а також форм і методів виховання Я-

концепції дітей молодшого шкільного віку, на засадах запропонованих рекомендацій щодо виховання Я-концепції для батьків та педагогів.

Ключові слова: Я-концепція, молодші школярі, виховання Я-концепції, самооцінка, самосвідомість, моральні цінності, педагогічні умови, освітній процес, заклади загальної середньої освіти, позакласна діяльність.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Орлова, Г. В. (2016). Виховання Я-концепції особистості у західній психології. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20 (2), 79–88.
2. Орлова, Г. В. (2017). Проблема виховання Я-концепції особистості у наукових джерелах ХХ ст. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21 (2), 115–124.
3. Орлова, Г. В. (2019). Сучасні стандартизовані зарубіжні методики дослідження Я-концепції молодших школярів. *Гірська школа Українських карпат*, 21, 19–24.
4. Орлова, Г. В. (2020). Взаємозв'язок Я-концепції та самостійної діяльності молодших школярів: динаміка розвитку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24 (2), 38–55.

Статті у наукових виданнях інших держав

1. Orlova, H. (2020). Work with parents and teachers on primary school pupils' self-concept training. *Paradigm of knowledge*, 4(42), 67-81.
2. Orlova, H. (2021). A systemic approach to the self-concept developing in junior school children: a curriculum and its evaluation. *Slovak international scientific journal*, 49 (3), 20–25.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Орлова, Г. В. (2017). Особистісно орієнтований підхід у вихованні Я-концепції дитини. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 184–187.
2. Орлова, Г. В. (2018). Концептуальні засади виховання Я-концепції молодших школярів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 212–217.
3. Орлова, Г. В. (2019). Феномен Я-концепції молодшого школяра. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 175–179.
4. Орлова, Г. В. (2020). Тренінгова форма роботи як засіб виховання позитивної Я-концепції молодших школярів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, Матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 194–197.
5. Орлова, Г. В. (2020). Динаміка розвитку Я-концепції молодших школярів. *Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, 122–124.
6. Орлова, Г. В. (2020). Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 169–174.

ABSTRACT

Orlova H. V. Educating of the self-concept of a primary school student in extracurricular activities. – Qualifying research work with the manuscript copyright.

The dissertation for the *degree* of Doctor of Philosophy in field 011 «Educational, pedagogical sciences». – Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

The dissertation presents for the first time a scientific understanding of the problem of educating of the self-concept of primary school children in extracurricular activities in the institutions of general secondary education, which is manifested in the justification of the pedagogical conditions of the process under study, the development of forms and methods of educating of the self-concept.

Education of the primary school student's self-concept is a priority factor for improving the effectiveness of the formation of social competencies that allow students to overcome life difficulties in crisis situations. Purposeful education of the self-concept in primary school children in harmonious accordance with the humanistic values of modern society and the development of the moral and spiritual Self is an extremely important pedagogical task. Significant opportunities in the education of the self-concept of a primary school student can be realized by extracurricular activities of a general secondary educational institution aimed at meeting the moral needs and interests of younger students and developing the self-concept of a growing personality.

The study clarifies the content and essence of the concepts «self-concept of a primary school student», «education of self-concept of a primary school student». The concept of «self-concept of a primary school student» is understood as a dynamic system of ideas and knowledge of younger students about themselves, which is represented by emotional and value self-attitude and manifests itself in appropriate spiritual and moral actions and behavior. Education of the self-concept of primary school student is a process aimed at creating favorable conditions for the formation of cognitive, emotional, value and behavioral components of the self-concept of primary school child, and combines the educational space of a general secondary education institution and the parental influence on the child.

Methodological approaches (humanistic, personality-oriented, competent, activity-based) are defined, on the basis of which the process of education of the

self-concept of younger schoolchildren is carried out; it is found out that the basic values of education of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities are their own dignity, love, freedom; psychological mechanisms (self-esteem, reflection) are identified; the functions of the self-concept of younger schoolchildren (integrating, self-regulating, emotional regulation, motivational) are revealed and the components of education of the self-concept of younger schoolchildren (cognitive, emotional-value, strong-willed and behavioral) are characterized.

It is revealed that the educating of the self-concept of younger schoolchildren is a multifaceted psychological and pedagogical phenomenon, and the self-concept acts as the core of the personality and largely determines the direction and nature of its activities. Purposeful education of the self-concept in primary school children in harmonious accordance with the humanistic values of modern society and the development of the moral and spiritual self is an extremely important pedagogical task.

The peculiarities of education of the self-concept of the primary school students are characterized. The age-related characteristics of the primary school students are revealed. Those include the arbitrariness of cognitive mental processes, the ability to form an internal action plan, the development of reflection and self-control. It is revealed that significant factors in the development of the self-concept of younger schoolchildren are: the new social situation of child development; the nature of relationships and assessments by significant others - primarily parents and teachers.

It is proved that the self-concept and its components have a significant impact on the internal activity plan of younger schoolchildren: perception, thought processes, emotional states, motivation and behavior, social interaction.

The criteria for establishing the level of education of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities (cognitive, emotional-value, volitional and behavioral) are defined, which reflect the corresponding components of the self-concept of younger schoolchildren. Each of these criteria has indicators that reveal their essence in more detail and complement each other. Based on this,

the levels of the self-concept development in the primary school students in extracurricular activities (low, medium, high) are characterized.

A study of the state of development of the self-concept in younger schoolchildren was carried out in age ontogenesis, and the correlation between the levels of the self-concept in accordance with age specifics was determined.

The state of education of the self-concept of the primary school students is determined. It was found out that the reason for the low level of development of the self-concept are: insufficient education of parents and teachers, a lack of a systematic education of the self-concept of children, insufficient use of opportunities for extracurricular activities, ineffectiveness of the content, forms and methods of education of the self-concept of younger schoolchildren, insufficient encouragement of children to self-reflection and critical thinking.

The pedagogical conditions for educating the self-concept of primary school students in extracurricular activities are defined, namely: preparing of teachers for educating of the self-concept of primary school students, improving the pedagogical culture of parents regarding developing of the self-concept of primary school students, organization of extracurricular activities for educating of self-concept of of primary school students.

The readiness of teachers and parents to educate the self-concept of younger schoolchildren, based on the results of an empirical study, is characterized. It is determined that both parents and teachers lack full awareness of their own role in the educating of the self-concept of children, awareness of the value of a child-centered approach, orientation towards the formation of the realistic positive self-esteem in children and stimulating them to self-reflection and critical thinking.

The essence and content of the developed pedagogical conditions were aimed at increasing the amount of information about themselves in children, forming of their persistence, positive self-esteem, morality and spiritual values. Methodological recommendations for parents and teachers on the education of the self-concept of the primary school students have been developed. Priority areas of work with parents and teachers are identified, including the development of parents' and teachers'

awareness of their own role in the forming of the self-concept of children; the formation of parents' and teachers' orientation towards a child-centered approach, understanding the strengths and weaknesses of the child in a generally positive way; teaching parents and teachers the features of forming the self-concept of primary school children. We developed and implemented the training program «Know Yourself» on the education of the self-concept of younger schoolchildren for use in extracurricular work, aimed at educating the self-concept of younger schoolchildren: increasing the amount of information about yourself, fostering perseverance, fostering positive self-esteem, morality and spiritual values.

The comparison of the initial and final results showed the effectiveness of the developed pedagogical conditions for educating of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities. Positive changes in the self-concept of children in the experimental group were proved.

The scientific novelty of the obtained research results is that:

– *for the first time*, the pedagogical conditions of education of the self-concept of a primary school student in extracurricular activities are substantiated (organization of extracurricular activities for educating of self-concept of of primary school students; preparation of teachers for educating of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities; improvement of the pedagogical culture of parents for the education of the self-concept of younger schoolchildren); the basic moral values (self-esteem, love, freedom); the functions of the self-concept (integrating, self-regulating, motivational and emotional regulation function) are characterized; the components of the self-concept of primary school students (cognitive, emotional-value, volitional and behavioral) are defined; the criteria of the self-concept of primary school students (with appropriate indicators) and the levels (high, medium, low) of education of the self-concept of primary school students) are determined;

– *the essence of the concept* of the «self-concept of a primary school student» (a dynamic system of ideas and knowledge younger students have about themselves, which is presented by emotional-value self-attitude and manifest themselves in the

corresponding spiritual and moral actions and behavior), «education of the self-concept of a primary school student» (a process aimed at creating favorable conditions for the formation of cognitive, emotional-value and behavioral components of the designated education) are clarified;

– *further development* was given to: issues related to the implementation of an educational-oriented approach in the education of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities; the content, forms and methods of education of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities.

The practical significance of the work is to introduce into the educational process of primary school the diagnostic tools to determine the levels of education of the self-concept of younger schoolchildren; pedagogical conditions for the education of the self-concept of younger schoolchildren in extracurricular activities, according to the developed training «Know Yourself» in order to educate the Self-concept of younger schoolchildren, methodological recommendations for teachers and parents on educating the self-concept of younger schoolchildren, which were implemented in extracurricular work.

The results of the study, the main ideas and conclusions of the dissertation work can be used by primary school teachers, teachers of extended day groups, teachers of institutions of extracurricular education, scientific and pedagogical workers of higher educational institutions to expand the course of lectures, practical and seminar classes in academic disciplines in the specialty «Educational, Pedagogical Sciences»; in the system of postgraduate pedagogical education, as well as for the purpose of developing curricula, writing textbooks and methodological recommendations.

It is advisable to use the information resource of the dissertation in research on general pedagogy, psychology, theory and methods of education, in training courses for primary school teachers, lectures on raising children.

The predictive potential of the study makes it possible to develop educational programs, as well as forms and methods of educating of the self-concept of primary

school children, based on the proposed recommendations for educating the self-concept for parents and teachers.

Keywords: self-concept, primary school students, education of self-concept, self-esteem, self-awareness, moral values, pedagogical conditions, educational process, institutions of the general secondary education, extracurricular activities.

REFERENCES

Research works in which the main scientific results of the thesis are published

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. Orlova, H. V. (2016). Vihovannja Ja-koncepcii osobistosti u zahidnij psihologii. [Education of the self-concept of personality in Western psychology]. *Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 20 (2), 79–88 [in Ukrainian].
2. Orlova, H. V. (2017). Problema vihovannja Ja-koncepcii osobistosti u naukovih dzherelah XX st. [The problem of education of the self-concept of personality in scientific sources of the XX century]. *Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 21 (2), 115–124 [in Ukrainian].
3. Orlova, H. V. (2019). Suchasni standartizovani zarubizhni metodiki doslidzhennja Ja-koncepcii molodshih shkoljariv. [Modern standardized foreign methods of research of the self-concept of junior schoolchildren]. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 21, 19–24 [in Ukrainian].
4. Orlova, H. V. (2020). Vzaemozvjazok Ja-koncepcii ta samostijnoii dijal'nosti molodshih shkoljariv: dinamika rozvitku. [Relationship between self-concept and independent activity of junior schoolchildren: dynamics of development]. *Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 24 (2), 38–55 [in Ukrainian].

Articles in scientific publications of other countries

1. Orlova, H. (2020). Work with parents and teachers on primary school pupils' self-concept training. *Paradigm of knowledge*, 4(42), 67-81. [in English]
2. Orlova, H. (2021). A systemic approach to the self-concept developing in junior school children: a curriculum and its evaluation. *Slovak international scientific journal*, 49 (3), 20–25. [in English]

The works of approbation character are published

1. Orlova, H. V. (2017). Osobistisno orientovanij pidhid u vihovanni Ja-koncepcii ditini. [Personality-oriented approach in the education of the child's self-concept]. *Modern educational process: essence and innovative potential*, proceedings of the reporting scientific-practical conference of the Institute of Education Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ivano-Frankivsk, 184–187. [in Ukrainian].
2. Orlova, H. V. (2018). Konceptual'ni zasadi vihovannja Ja-koncepcii molodshih shkoljariv. [Conceptual principles of education of self-concept of junior schoolchildren]. *Modern educational process: essence and innovative potential*, proceedings of the reporting scientific-practical conference of the Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ivano-Frankivsk, 212–217 [in Ukrainian].
3. Orlova, H. V. (2019). Fenomen Ja-koncepcii molodshogo shkoljara. [The phenomenon of self-concept of a junior high school student]. *Modern educational process: essence and innovative potential*, proceedings of the reporting scientific-practical conference of the Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ivano-Frankivsk, 175–179 [in Ukrainian].
4. Orlova, H. V. (2020). Treningova forma roboti jak zasib vihovannja pozitivnoi Ja-koncepcii molodshih shkoljariv. [Training form of work as a means of educating a positive self-concept of junior high school students]. *Modern educational process: essence and innovative potential*, proceedings of the reporting scientific-practical conference of the Institute of Education Problems of the National

Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ivano-Frankivsk, 194–197. [in Ukrainian].

5. Orlova, H. V. (2020). *Dinamika rozvitku Ja-koncepcii molodshih shkoljariv*. [Dynamics of development of self-concept of junior schoolchildren]. *Professional development of a teacher: a collection of materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference*. Rivne, 122–124. [in Ukrainian].

6. Orlova, H. V. (2020). *Rivni vihovanosti Ja-koncepcii molodshih shkoljariv*. [Levels of education self-concept of junior schoolchildren]. *Growing personality in terms of meaning: proceedings of the International scientific-practical conference*. Ivano-Frankivsk, 169–174. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	19
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30
1.1. Виховання Я-концепції дітей як психолого-педагогічна проблема ...	30
1.2. Сутність і структура виховання Я-концепції молодших школярів	54
1.3. Вікові особливості виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності	77
Висновки до першого розділу.....	93
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	95
2.1. Методика констатувального етапу експерименту	95
2.2. Стан вихованості Я-концепції молодших школярів	107
2.3. Розвиток Я-концепції молодших школярів у процесі шкільного навчання	127
2.4. Кореляційний аналіз Я-концепції молодших школярів як цілісного утворення	140
2.5. Діагностика готовності вчителів і батьків до виховання Я-концепції молодших школярів.....	147
Висновки до другого розділу	159
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	162
3.1. Підготовка педагогів і батьків до виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку	162
3.2. Організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції	

молодших школярів	182
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	222
Висновки до третього розділу.....	239
ВИСНОВКИ	242
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	246
ДОДАТКИ	263

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

КГ – контрольна група

М – середнє арифметичне

sd – стандартне арифметичне

m – медіана

min – мінімум

max – максимум

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В умовах сучасних соціально-економічних перетворень в Україні зростає роль упевненої в собі особистості, здатної до саморозвитку, що ставить перед собою мету і досягає її. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти стає виховання цілісної особистості, розкриття особистісного потенціалу кожної дитини, сприяння її самореалізації.

Сучасний заклад освіти має формувати розвинену особистість з адекватною самооцінкою, здатну самостійно визначати і планувати власне життя та моделі поведінки. У становленні Я-концепції молодший шкільний вік є сензитивним віковим періодом, коли діти відкривають власні можливості, виходять на новий рівень усвідомлення себе, своїх здібностей, пізнання навколишнього світу та себе в ньому.

На необхідності виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку вказується у положеннях Закону України «Про освіту» (2019), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті початкової загальної освіти (2019), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2019).

Проблема виховання в дітей Я-концепції поліаспектно представлена в наукових дослідженнях.

Із філософських позицій названа проблема розкривається в аксіологічному контексті самоствердження (В. Кремень), Я-концепції свободи і Я-концепції детермінізму (Г. Марсель, Ж. Сартр, М. Гайдегер, К. Ясперс), концепції філософії життя (А. Бергсон, В. Дільтей, Г. Зіммель, Л. Фробеніус, О. Шпенглер), смисловому та ціннісному аспекті Я-концепції особистості (В. Франкл), екзистенційних потреб людини (Е. Фромм).

У психолого-педагогічному розумінні проблема самосвідомості особистості розглянута в працях І. Беха, І. Кона, О. Леонтьєва, С. Максименка та багатьох інших. В. Маралов та І. Чеснокова розуміють самосвідомість як сукупність психічних процесів, за допомогою яких особистість усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, а її образ «Я» складають всі уявлення про саму себе.

Феномен Я-концепції досліджували зарубіжні (Р. Бернс (R. Burns), В. Джеймс (J. William), Е. Еріксон (E. Erikson), Ч. Кулі (C. Cooley), Дж. Мід (G. Mead), К. Роджерс (C. Rogers), З. Фройд (S. Freud), пострадянські (К. Абульханова-Славська, І. Кон, І. Чеснокова), українські (І. Бех, О. Жигайло, М. Боришевський, С. Максименко) психологи. Формування Я-концепції у зв'язку зі становленням самосвідомості особистості розглядали Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Столін, П. Чамата.

Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку вивчали такі вчені, як-от: Г. Абрамова, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Киричок, О. Леонтьєв, В. Мухіна, С. Рубінштейн.

У педагогіці різні аспекти проблеми Я-концепції висвітлювалися класиками, а саме: Я. Коменським (ідея природовідповідності у вихованні), Дж. Локком (формування особистості та її підготовка до життя), Й. Песталоцці (пізнання себе у процесі виховання), К. Ушинським (людина як предмет виховання), Г. Шаррельманом (формування внутрішньої свободи особистості), – а також сучасними педагогами: К. Журбою (смісл життя особистості), В. Киричок, Г. Назаренко, К. Чорною (моральна самосвідомість особистості, що зростає), О. Третьак (ціннісне ставлення до особистості), І. Шкільною (виховання особистості через залучення до гуманістичних цінностей).

До проблеми організації позакласної та позаурочної діяльності молодших школярів звертались у своїх працях Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Т. Зав'ялова, І. Стародубцева, В. Сухомлинський та ін.

Проблема виховання Я-концепції особистості знайшла відображення у ряді пострадянських і зарубіжних дисертаційних робіт, присвячених її вивченню: гендерні особливості Я-концепції (О. Романова), структурно-динамічні особливості Я-концепції (О. Жигайло), особливості Я-концепції молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень (Л. Співак), розвиток Я-концепції молодших школярів засобами змістовного спілкування між ровесниками та вчителем (Л. Москвичева), взаємозв'язок між Я-концепцією, гендером та навчальними досягненнями (G. Woods).

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена рядом *суперечностей* між:

- об'єктивною потребою суспільства у вихованні Я-концепції дітей та недостатньою теоретико-методологічною обґрунтованістю її виховання в молодших школярів у сучасних умовах;
- значущістю ролі сім'ї у вихованні Я-концепції учнів початкової школи і невідповідністю батьків до участі в цьому процесі;
- високим виховним потенціалом позакласної діяльності закладів загальної середньої освіти щодо виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку і його недостатньою реалізацією у виховній практиці, зокрема відповідних педагогічних умовах.

Усе зазначене вище актуалізує проблему виховання Я-концепції молодших школярів у педагогіці. З огляду на актуальність проблеми та наявні суперечності було обрано темою нашого дисертаційного дослідження: **«Виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження входить до тематичного плану і наукової комплексної програми Інституту проблем виховання НАПН України «Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості у позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів» (державний реєстраційний номер № 0114U002125). Тему дослідження затверджено Вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 10 від 26.11.2015 р.) та

узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 8 від 15.12.2015 р.).

Об'єкт дослідження – процес виховання Я-концепції молодших школярів.

Предмет дослідження – педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

Мета дослідження – на основі узагальнення теоретичних засад виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку, обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у процесі позакласної діяльності.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання дослідження**:

1. Узагальнити теоретичні засади виховання Я-концепції на різних етапах розвитку психологічної та педагогічної науки, визначити основні функції Я-концепції та уточнити сутність понять «Я-концепція молодшого школяра», «Виховання Я-концепції молодшого школяра».

2. Визначити базові моральні цінності та структуру поняття Я-концепції як системи взаємопов'язаних і взаємозумовлюючих компонентів, з'ясувати вікові особливості Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

3. Визначити критерії, показники, встановити кореляційні зв'язки та виявити рівні вихованості Я-концепції молодших школярів у процесі позакласної діяльності.

4. Обґрунтувати, впровадити педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласну діяльність та експериментально перевірити їх ефективність.

В основу дослідження покладено такі *положення*:

1. Я-концепція молодшого школяра – динамічна система уявлень та знань молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і виявляється у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці.

2. Структура вихованості Я-концепції молодшого школяра об'єднує

компоненти у їх взаємозв'язках і взаємозалежностях (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий).

3. Визначені критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий) дозволяють виявити рівні вихованості Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності).

4. Реалізація сукупності педагогічних умов (підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів, організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів) забезпечує виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності).

Теоретико-методологічною основою дослідження є: положення й ідеї про Я-концепцію та Я-образ особистості (Р. Бернс, І. Бех, Е. Еріксон), людиноцентризм (В. Кремень), моральну самосвідомість (К. Журба, І. Шкільна), самопізнання (М. Боришевський, В. Столін), самореалізацію (О. Безкоровайна), самооцінку особистості у процесі її становлення (І. Кон, В. Мухіна, І. Чеснокова), концептуальні положення щодо впровадження гуманістичного (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, К. Чорна), особистісно-орієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська), компетентісного (І. Зімня, В. Краєвський, А. Хуторський) і діяльнісного (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) наукових підходів; закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін), виховний потенціал позакласної діяльності (К. Журба, В. Киричок, В. Сухомлинський) та взаємодію сім'ї і школи (Л. Гончар, О. Докукіна, Л. Канішевська).

Для вирішення поставлених завдань було використано такі **методи** дослідження:

- *теоретичні*: аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури для визначення вихідних положень дисертації та з'ясування сутності понять «Я-концепція молодшого школяра», «виховання

Я-концепції молодшого школяра», визначення критеріїв, показників, рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів, обґрунтування педагогічних умов Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності;

- *емпіричні*: напівструктуроване педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, опитування, інтерв'ювання, тестування, авторські методи і методики), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для визначення динаміки рівнів вихованості у молодших школярів Я-концепції та перевірки ефективності педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності;

- *статистичні*: метод кореляційного аналізу Спірмена, експлораторний факторний аналіз із обертанням за методом варімакс та кластеризація змінних за методом Клаусета, Ньюмена та Мура; для порівняння експериментальних груп між собою — відповідні методи порівняння середніх (критерії Хі-квадрат та Краскела-Уолеса).

Експериментальна база дослідження. Експериментальною роботою на констатувальному етапі експерименту було охоплено 203 учнів та учениць 1–4 класів, 93 батьків та 14 вчителів на базі НВК «Домінанта» м. Києва, Межиріцького ліцею Канівської міської ради Черкаської області, Черкаської гімназії № 9 ім.О. М. Луценка Черкаської міської ради Черкаської області, Червонослобідського закладу загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів № 1 Червонослобідської сільської ради Черкаської області, Золотоніської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 3 Золотоніської міської ради Черкаської області, Луганського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників м. Сєвєродонецьк Луганської області. Формувальний етап експерименту проводився на базі: НВК «Домінанта» м. Київ, Золотоніської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 3 Золотоніської міської ради Черкаської області, Межиріцького ліцею Канівської міської ради Черкаської області, Луганського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників м. Сєвєродонецьк Луганської області. Формувальний експеримент охопив 203 учнів та учениць 1–4 класів.

(з них у експериментальній групі (ЕГ) – 102 дитини молодшого шкільного віку, які були залучені до експериментальної роботи та у контрольній групі (КГ) – 101 дитина, які були учасниками традиційного освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти), 93 батьків та 14 вчителів початкових класів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* обґрунтовано педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності (підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів, організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів); схарактеризовано базові моральні цінності (власна гідність, любов, свобода); функції Я-концепції (інтегрувальна, саморегулювальна, мотиваційна та функція емоційної регуляції); визначено компоненти Я-концепції молодших школярів (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий та поведінковий), критерії Я-концепції молодших школярів з відповідними показниками, кореляційні зв'язки між ними та рівні (високий, середній, низький) вихованості Я-концепції молодших школярів);

- *уточнено* сутність поняття «Я-концепція молодшого школяра» (динамічна система уявлень та знань молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і виявляється у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці), «виховання Я-концепції молодшого школяра» (процес, що спрямований на створення сприятливих умов для формування когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового складових означеного утворення);

- *подальшого розвитку* набули питання щодо реалізації освітньо-орієнтованого підходу у вихованні Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності; зміст, форми і методи виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в упровадженні в освітній процес початкової школи діагностичного інструментарію для визначення рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів; педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, розробленого тренінгу «Пізнай себе» з метою виховання Я-концепції молодших школярів, методичних рекомендацій для вчителів і батьків з метою виховання Я-концепції молодших школярів, які реалізовувались у позакласній діяльності.

Результати дослідження, основні положення та висновки дисертаційної роботи можуть бути використані вчителями початкової школи, вихователями групи подовженого дня, педагогами закладів позашкільної освіти, науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти для розширення курсу лекцій, практичних і семінарських занять із навчальних дисциплін за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки»; у системі післядипломної педагогічної освіти, а також з метою розробки навчальних програм, написання навчальних посібників і методичних рекомендацій.

Результати дослідження можуть бути використані у роботі початкової ланки освіти, у процесі підготовки вчителів початкової школи, у закладах вищої освіти різного рівня акредитації, зокрема під час вивчення курсів «Педагогіка», «Психологія», «Теорія і методика виховання», у системі післядипломної освіти для підготовки і перепідготовки вчителів початкової ланки освіти, шкільних психологів, заступників директорів з виховної роботи.

Результати дослідження **впроваджено** у виховний закладів загальної середньої освіти м. Києва: НВК «Домінанта» (довідка № 01-13/44 від 09.02.2021 р.); Черкаської області: Черкаської гімназії № 9 ім. О. М. Луценка Черкаської міської ради (довідка № 38 від 09.02.2021 р.); Червонослобідського закладу загальної середньої освіти I–III ступенів № 1 Червонослобідської сільської ради (довідка № 01-35/20 від 08.02.2021 р.); комунального закладу «Межиріцький ліцей Канівської міської ради Черкаської області» (довідка № 19 від 08.02.2013 р.); Золотоніської

загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3 Золотоніської міської ради Черкаської області (довідка № 18 від 04.02.2021 р.), Луганського обласного інституті післядипломної освіти педагогічних працівників м. Сєвєродонецьк Луганської області (довідка № 99 від 10.02.2021 р.).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях, зокрема:

– *міжнародних конференціях:* Міжнародна науково-практична конференція «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (5-6 травня 2016 р., м. Ніжин), I Міжнародна науково-практична конференція «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення» (Україна, м. Київ, 28–29 травня 2020 р.) Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (15 грудня 2020 р., м. Київ).

– *всеукраїнських конференціях:* Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (27 жовтня 2016 р., м. Київ, Військовий ліцей мені Івана Богуна), Всеукраїнська науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах», (Україна, м. Київ, 24 жовтня 2019 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування у школярів та студентської молоді нових смислів в освітньо-виховному процесі» (Україна, м. Рівне, 30 жовтня 2020 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти» (Україна, м. Рівне, 31 березня 2021 р.).

– *звітних науково-практичних конференціях* Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (2017 р., 2018 р., 2019 р., 2020 р.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 12 одноосібних публікаціях, із них 4 статті у вітчизняних фахових збірниках

і 2 статті в періодичних наукових фахових виданнях інших держав, 6 статей опубліковано у збірках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (218 найменувань, із них 38 – англійською мовою) та додатків (31 рисунок, 17 таблиць та 13 додатків на 61 сторінці). Загальний обсяг дисертації становить 323 сторінок, основний зміст викладено на 216 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Виховання Я-концепції дітей як психолого-педагогічна проблема

В умовах сучасних соціально-економічних перетворень в Україні стає очевидною необхідність виховання активного та свідомого молодого покоління громадян. Отже, одним із найважливіших завдань сучасного освітнього процесу стає виховання цілісної особистості, розкриття особистісного потенціалу кожної дитини, оскільки лише цілісна, спрямована на розвиток особистість є активним і свідомим суб'єктом громадянського суспільства. Реалізація цього завдання може забезпечуватися в контексті особистісно орієнтованого виховання, визнання людини як найвищої цінності, її неповторності й індивідуальності. Освітня система повинна забезпечити сприятливі умови для розвитку і виховання учнів. Однією з передумов реалізації цього завдання є розвиток у дітей самосвідомості та виховання позитивної Я-концепції. У становленні Я-концепції важливим періодом є молодший шкільний вік, у якому набуває активного розвитку рефлексивне мислення. Молодші школярі відкривають свої можливості, виходять на новий рівень усвідомлення власних дій, пізнання навколишнього світу та самих себе. Від особливостей становлення Я-концепції в зазначеному віковому періоді залежить подальший розвиток і життєвий шлях особистості. Саме тому необхідним є створення в сучасних українських закладах загальної середньої освіти умов для виховання позитивної Я-концепції школярів.

Проблема формування самосвідомості та виховання «Я» дитини, завжди цікавила видатних філософів, психологів і педагогів. Філософський підхід вирізняється переважно вивченням змісту Я-концепції, у той час як

психологічний розкриває її структуру, форму та загальні закономірності функціонування (Русяєва, 2012).

Філософське вивчення Я-концепції показує протиріччя між людиною у вічності (як носія вічних цінностей) та людиною у часі, що є скоріше фізичним явищем (народження та смерть). Існування людини можна визначити як протиріччя між тимчасовим і вічним (Русяєва, 2012).

Важливе філософських питань полягає у визначенні того, хто управляє людським життям і чи є вибір людини дійсно свідомим. Відповідь на нього визначає позицію особистості на через взаємозв'язок свободи та детермінізму, від якої залежить прийняття людиною свободи та відповідальності за своє життя. Вивчаючи підходи до розуміння Я-концепції, що представлені у філософії, І. Русяєва виділяє два види: «Я-концепція свободи» та «Я-концепція детермінізму» (Русяєва, 2012).

Я-концепція свободи була розкрита у працях таких філософів епохи античності, як Аристотель (1976), Епікур (In : Лукрецій, 1988), Платон (1986), Оріген (1993).

У філософії Платона центральним було вчення про душу. Платон вважав, що саме турбота про душу є головною метою в житті людини. Душа поділяється на такі рівні: розум, волю та чуттєвість (Платон, 1994). Очищення душі можливе за рахунок звільнення від чуттєвого та злиття з духовним світом. Філософське розуміння Я-концепції, за Платоном, характеризується протиставленням тіла і душі. Тіло і душа – створені Богами, але тіло – смертне і його функція полягає лише в тимчасовому зберіганні душі. Безсмертна душа може піднятися в духовному розвитку до рівня Богів і справжнього буття, якщо за допомогою розуму буде підкорений чуттєвий низенний початок (Платон, 1986).

Погляди Аристотеля на розуміння Я-концепції викладені у трактаті «Про душу» (Аристотель, 1976). Філософ розглядав душу як початок будь-якої живої істоти. Душа дозволяє людині пізнавати істину та природу. Тіло поєднується з душею, оскільки розум і мислення, які є складниками душі, не

може існувати без тіла. Всі емоційні стани душі (любов, радість, страх, співчуття, мужність, огида) також пов'язані з тілом. Душа і тіло тісно переплітаються і є невід'ємною частиною одне одного. Аристотель стверджував, що безсмертним є тільки розум, який після смерті зливається із вселенським розумом (Аристотель, 1976).

Проблема душі, її ставлення до тіла займає одне з найважливіших місць у вченні Епікура. Філософ вважав, що душа є матеріальною і подібно тілу складається з атомів, але її атоми більш тонкі і рухливі. Будучи матеріальною, душа існує у взаємодії з тілом, відчуває за допомогою тіла і в згоді з ним, саме тому вона не здатна протистояти його природним потребам. Тіло і душа взаємообумовлені, пов'язані між собою і визначають існування одне одного. Епікур виступав проти вчення про безсмертя душі та її загробне існування. Як концепція людини визначається тим, що вона не підпорядкована волі богів, а тому має свободу вибору. Філософ вважав, що проживання самодостатнього безтурботного життя в оточенні близьких людей та у свободі від страхів і обмежень, допоможе людині в досягненні задоволення від життя. Щастя людини в ній самій, від процесу існування тут-і-тепер (Танхилевич, 1926).

Особливе місце у християнській філософії займає вчення Оригена. У праці «Про початки» Ориген описує концепцію свободи волі людини, за якою вона є Божим даром для кожної істоти. Бог справедливий і кожному дав від самого початку рівні умови. У всього світу ціллю існування є повернення до Бога як до початку всього. Душа – це наше власне «Я», джерело індивідуальності, що має свободу вибору між добром і злом. Саме тому, свобода волі – причина появи зла, нерівності та несправедливості, оскільки духовний порядок порушується людьми внаслідок зловживання свободою (Ориген, 1993).

Такі філософи епохи Відродження, як М. Кузанський (1979), Дж. Мірандола (1981), М. Монтень (2012) та ін., розглядали людину як цінність для всього світу та вінець земного буття. Людина є творцем власного життя, самої себе і найважливіше створіння у природі. Філософські погляди

віддаляються від намагання зрозуміти те, що виходить за межі чуттєвого досвіду та недоступного для пізнання, і зосереджується на індивідуальності особистості. Отже, підвищується значущість окремої людини та її Я-концепції.

Однією з проблем філософії у працях Миколи Кузанського постає співвідношення Бога та світу. Ідея єдності пронизує погляд філософа на Всесвіт: кожна істота чи річ є частиною Бога і так само Бог знаходиться в кожному. Бога не можливо пізнати і людині потрібно прийняти це незнання. Бог перевершує всі відмінності і протилежності та поєднує їх у собі в їхній абсолютній тотожності. Саме через ці ідеї розкривається розуміння Я-концепції – толерантне ставлення до протилежного, відкритості до невідомого і прийняття обмеженості пізнання (Кузанский, 1979).

В епоху Просвітництва у філософських поглядах Ф. Вольтера (1932), Д. Дідро (1986), Ш. Монтеск'є (1955), Ж. - Ж. Руссо (1981) ставлення до людини та світу змінюється, провідними є ідеї наукового прогресу, рівності, свободи та освіти. Кожна особистість має право на свободу, розвиток, самореалізацію, активну позицію у реалізації власного потенціалу. Отже, основою Я-концепції стає віра у себе, розкриття потенціалу та саморозвиток.

В екзистенціалізмі Я-концепція розкривається через праці Г. Марселя (2004), Ж.-П. Сартра (2000), М. Гайдегера (1993), К. Ясперса (2012). В екзистенціалізмі свобода може бути в'язницею особистості, постійним пошуком без чіткого розуміння мети існування та без відповіді на питання про сенс життя. Свобода може бути тягарем і викликати страх, занепокоєння. Людина постійно змушена визначати себе та свій шлях, робити вибір, знаходити мету і мужність для продовження життя. Одним із центральних понять філософії Ж.-П. Сартра є поняття свободи. Філософ розуміє свободу як здатність обирати незалежно від обставин. Завжди є вибір: боротися чи змиритися, прийняти чи осуджувати. За Ж.-П. Сартром народження і смерть не має сенсу, «Я» людини не має мети. Людина сама надає цінності та сенсу навколишньому світу (Сартр, 2000).

У працях представників філософії життя (А. Бергсон (1992), В. Дільтей (2001), Г. Зіммель (1898), Ф. Ніцше (1996), Л. Фробеніус (In : Марков, 1998), О. Шпенглер (1993) у центр філософської проблематики поставила феномен життя. У філософії життя буття людини осмислюється в постійному різноманітному життєвому потоці, безперервному русі. Досліджуються сенс, мета і цінності життя. Пізнати життя за допомогою розуму чи почуттів неможливо, це скоріше інтуїтивний процес. За допомогою інтуїції людина має здатність пізнавати сутність речей і реальності. За Бергсоном, інтуїція визначає «Я» людини, її свободу та місце у світі (Бергсон, 1992). Я-концепція людини характеризується прагненням бути сильною, вольовою, прагненням до цілісного життя. За вченням Ф. Ніцше, життя людини є безумовною цінністю. Воля, сила особистості, бажання долати труднощі на шляху до самовдосконалення визначають її Я-концепцію (Ницше, 1996).

У теорії Я-концепції детермінізму, людським життям керує непідвладні та неконтрольовані сили. Людина має свободу тільки у ставленні до життєвих подій чи обставин (Русяева, 2012). Наприклад, такі представники психоаналітичного підходу як З. Фрейд (1990), К. Хорні (1997) вважали несвідоме фактором, що має вплив на Я-концепцію особистості та формує поведінку людини.

Аналізуючи категорію свободи, Н. Бердяєв вказує, що бути вільною – це відповідальність людини. Свобода вимагає від людини зусиль, мужності і відваги. Людина повинна боротися із суспільством за збереження власного «Я» та свободи бути собою. «Я» особистості постійно розвивається у творчості, пізнанні нового. Справжня свобода характеризується приєднанням до духовного світу (Бердяєв, 1994).

Розвиток освіти й виховання в європейських країнах у XVII-XVIII ст. відбувався під впливом ідей Відродження та Реформації.

Видатним представником педагогіки епохи Реформації є чеський педагог-гуманіст XVII ст. Я. Коменський, який вважається засновником класичної педагогічної системи. Людина розглядається ним як досконалий

вінець творіння, що має природний потяг до пізнання, але «ніхто не зможе стати людиною, якщо його не навчати», не плекати сім'я знання та моральності (Коменський, 1982, с.281). Мету людського життєвого шляху Я. Коменський вбачав у підготовці до вічного життя, удосконаленні особистості та духовної освіти. Педагог виклав свої ідеї у книзі «Велика дидактика» (1632), де розкрив розроблену теорію навчання, «мистецтво всіх учити всьому» та погляди на виховання дитини. Основою навчання, що виховує, є ідея природовідповідності. Я. Коменський вважав, що джерелом і першоосновою пізнання навколишнього світу є чуттєвий досвід. Згодом з'являється свідомість через спостереження за світом, відмінністю речей у ньому (Коменський, 1982, с.263). Особливу увагу педагог приділяв періоду розвитку дитини до 6-ти років («материнській школі»), в який батькам потрібно піклуватися про засвоєння різноманітного чуттєвого досвіду. При вихованні дитини потрібно враховувати «дзеркальну» природу розуму, подавати приклад моральної поведінки для наслідування. Засобами морального виховання є передусім поведінка дорослих, правила і настанови, вироблення корисних звичок.

Англійський філософ і педагог Дж. Локк відводив вихованню важливу роль у підготовці людини до життя. Досліджуючи проблему формування особистості, у праці «Досвід про людське розуміння» (1690) він заперечив існування в людській свідомості вроджених ідей чи уявлень. За переконанням філософа-педагога, розум від народження є ніби «чистим аркушем» і заповнюється змістом у процесі набуття дитиною досвіду (Локк, 1985, с. 154). На досвіді базується будь-які знання. Як і Я. Коменський, Дж. Локк у процесі розвитку молодого покоління надавав важливого значення чуттєвому досвіду, розглядаючи при цьому як сприйняття різноманітних речей органами відчуття, так і внутрішній пласт розумового досвіду. Названий вище філософ-педагог виділив два джерела отримання ідей: сприйняття та відчуття об'єктів зовнішнього матеріального світу, а також внутрішня діяльність розуму як об'єкт рефлексії, самосприйняття. Під рефлексією автор розумів

спостереження розуму за своєю діяльністю, результатом якого є ідея цієї діяльності, та усвідомлення людиною себе як такої, що мислить. Розвиваючи ідеї про тотожність особистості, Дж. Локк визначив «Я» людини, що формується через свідомість, усвідомлення себе розумною істотою (Локк, 1985, с.387-388). «Я» є істотою, що мислить, відчуває й усвідомлює себе, має уявлення про себе та свої дії. У праці «Думки про виховання» Дж. Локк зазначив, що реалізація морального виховання уможливорюється через розвиток волі, здатність відмовити своїм бажанням. самодисципліну й уміння керувати собою (Локк, 1988, с.387-388). Виховання потрібно починати з ранніх років, коли дитина більш сприйнятлива до впливу. Ефективним способом виховання є наочний приклад поведінки, що схвалюється чи не є бажаною.

Ідея вільного та природного виховання дитини розроблялася французьким філософом і педагогом XVIII ст. Ж. Руссо. Освітньо-виховна система, на думку педагога, повинна мати демократичний характер, сприяти розвитку природних здібностей дитини та спонукати її до ініціативності, самостійного набуття досвіду, знань і вмінь, а також пізнання самої себе (Руссо, 1981).

У праці «Про людину, її розумові здібності та її виховання» (1769) французький матеріаліст, літератор і філософ К. Гельвецій висловив ідею суспільного виховання та визначив важливу роль середовища у формуванні особистості. Головне завдання морального виховання філософ вбачав у моральному вдосконаленні людини, формуванні її здатності працювати на благо суспільства. Дитина не народжується доброю чи злою: саме цілеспрямований вплив дорослих і суспільного оточення формує її уявлення та ставлення до світу (Гельвецій, 1994, с. 197). К. Гельвецій наголошував на ролі чуттєвого пізнання в освіті: «справжніми вихователями дитинства» є різні відчуття, а речі, що оточують, є засобом збагачення розуму (Гельвецій, 1994, с. 30-31). Розум є властивістю матерії, яка може змінювати форму свого

існування, але існує завжди. Саме завдяки вихованню формуються розумові здібності молодого покоління (Гельвецій, 1994, с. 195-196).

Педагогічна система Й. Песталоцці будувалася на принципі природовідповідності. Педагог вважав, що основою людського пізнання є чуттєве сприйняття предметів і явищ світу, що називається «зовнішнім спогляданням», яке призводить до вміння людини споглядати внутрішньо. У процесі такого споглядання формуються поняття й уявлення про явища з їх оцінкою та власним ставленням до них (Песталоцці, 1981, с. 49). Пізнання самого себе є центральним у навчанні та вихованні, як стверджує Й. Песталоцці, що реалізується через пізнання своєї фізичної природи, внутрішньої самостійності, усвідомлення власної волі для життєвих досягнень (Песталоцці, 1981, с. 59).

Представники педагогіки «вільного виховання» XIX–XX ст. (Е. Кей (Key, 1909), М. Монтесорі (2006), Г. Шаррельман (1918) висували ідею щодо самовиховання і самонавчання, надання можливості виховуватися поступово, спираючись на дитячі інтереси, самостійний вибір. Погляди шведської письменниці Е. Кей з приводу «вільного виховання» молодого покоління викладені в її праці «Вік дитини» (1900), де розкрито основні принципи та положення нової педагогіки. У вихованні, вважає вона, потрібно звертати увагу на особливості дитини, спокійно та повільно допомагати природі в розвитку особистості, спостерігати за нею, підтримувати схильності та здібності, давати можливість самостійно і вільно проявляти свою індивідуальність (Кей, 1909, р. 102-116).

Ідеї вільного виховання підтримував німецький педагог Г. Шаррельман, представник педагогіки особистості. Він вважав, що в дитини потрібно виховувати незалежність, зовнішню і внутрішню свободу, самосвідомість і вільний прояв творчості (Шаррельман, 1918, с. 88).

Видатна італійська педагогиня М. Монтесорі реалізовувала ідею вільного виховання у своїй практиці. За її переконанням, у процесі виховання потрібно підтримувати природні прояви дитини (Монтесорі, 2006).

У своїх працях К. Ушинський висвітлював питання свідомості, витоків її виникнення і подальшого становлення. На його думку, поняття «відчуття» та «відчування» не є ідентичними. Педагог тлумачив відчуття як реакцію душі на об'єкти зовнішнього світу й інформацію, яка була отримана органами чуття, а відчування – як засіб вираження суб'єктивного до них ставлення (Ушинський, 1950, с.19-20). Відчування – первинні, але усвідомлені уявлення є одним із факторів, що впливають на їх виникнення. Одні й ті ж самі уявлення можуть по-різному сприйматися людьми і викликати в них різні відчування (Ушинський, 1950, с.108-109). Педагог приходить до визначення свідомості як здатності людини порівнювати відмінності та подібності вражень, унаслідок якої відчуття комбінуються в уявлення та їх поєднання. Свідомість з'являється у процесі впливу на душу зовнішнього матеріального світу. Якщо акт свідомості починається з порівняння вражень, то самосвідомість – зі звернення душі до власних душевних станів і є здатністю до їх свідомого «споглядання», розрізнення та порівняння (Ушинський, 1950).

Ідеї виховання підростаючого покоління польського педагога-гуманіста Я. Корчака полягали у виявленні інтересів дитини і наданні їй простору для розвитку. Педагог вважав, що потрібно виховувати повноцінну соціально активну особистість, розвивати вроджені таланти дитини (Корчак, 2014). Такий стиль виховання, за переконанням Я. Корчака, є важливим для формування Я-концепції дитини, уявлень про себе та свої можливості.

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського розкрито гуманістичну ідею цінності людини. Праця вихователя є надзвичайно важливою і відповідальною, адже на його совісті «найцінніше, що є в світі – людина» й об'єктом педагогічного впливу є жива душа (Сухомлинський, 1977, с.217). Запорукою успішного виховання, на думку педагога, є проникнення до духовного світу дитини, постійного її пізнання та розкриття, урахування її індивідуальних особливостей, інтересів, специфіки мислення та сприйняття навколишнього світу. «Кожна дитина – це особливий, неповторний світ» (Сухомлинський, 1977, с. 204), і В. Сухомлинський у своїх працях закликав

вихователів брати до уваги цю ідею в освітньому процесі. Розвиваючи ідеї морального виховання дитини, педагог визначав як ефективний інструмент впливу на душу вихованця здатність учителя донести до учнів моральні істини за допомогою слова. Звертаючись до дитини, вчитель має проявляти себе, свої моральні якості й особисте ставлення до неї. Тому саме особистість учителя є засобом впливу у процесі виховання та становлення «образу Я» учнів, стимулом до самовдосконалення. Для досягнення позитивного впливу необхідно відчувати «ставлення своїх вихованців до доброго й погано в самих собі, їхню здатність критично ставитися до власних недоліків» (Сухомлинський, 1977, с. 322). Роз'яснюючи моральне поняття, педагогу необхідно безпосередньо звертатися до внутрішнього світу дитини, мотивувати її аналізувати свої вчинки, риси власної поведінки, побачити себе очима інших людей. Отже, В. Сухомлинський у вихованні моральних якостей дитини звертався до рефлексивної оцінки себе та своїх дій, бачення себе очима оточуючих – «дзеркального Я».

У своїх працях В. Кремень зазначає, що принципи навчання в закладах загальної середньої освіти мають базуватися на принципі людиноцентризму (Кремень, 2009). Цей принцип передбачає повагу вчителем гідності та індивідуальності кожної дитини. Зміст і форми освіти в Україні мають відповідати вимогам сучасності, що вимагає приділяти увагу формуванню інноваційної людини, здатної удосконалювати протягом життя знання, що були раніше отримані. Сучасний заклад загальної середньої освіти покликаний закладати ціннісні орієнтири і навчати дитину можливості самостійно отримувати знання, оперувати інформацією і застосовувати їх на практиці (Кремень & Ткаченко, 1998).

Зазначені погляди на процес організації початкової освіти знайшли відбиток у гуманістичному підході до вивчення Я-концепції учня. Якщо Я-концепцію здобувача освіти будувати за принципами дитиноцентризму, що проголошені в теорії В. Кременя, можливо створити психологічно комфортні й ефективні умови навчання, за яких учитель і учень стануть активними

суб'єктами освітнього процесу, будуть учитись один в одного та разом розвиватися, набуваючи не тільки освітні чи професійні, але й особистісні компетенції (Кремень, Табачник, & Ткаченко, 2003).

Досліджуючи процес виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи, К. Журба (2017) наголошує на значущості формування у школярів позитивної Я-концепції, сформованість якої може виявлятися у відчутті дитиною внутрішньої свободи, почутті власної гідності, об'єктивності самооцінки й упевненості в доброзичливому ставленні до себе батьків, учителів і однолітків. На думку дослідниці, одним із завдань виховання є допомога школяру щодо усвідомлення себе суб'єктом життя, розуміння власних можливостей, досягнення поставлених цілей і успішного оволодіння різними видами творчої діяльності (Журба, 2017).

До проблеми «Я» у дослідженнях, присвячених проблемі самоствердження та самореалізації особистості зверталася О. Безкоровайна. Самоствердженням є утвердження себе, власного «Я» та значення в соціальному світі. Одними з важливих характеристик самоствердження особистості є її прагнення зайняти своє місце в суспільстві та мати позитивне і цілісне уявлення про саму себе (Безкоровайна, 2012, с. 145).

З огляду на вищесказане очевидним стає, що важливість виховання Я-концепції дитини, визначення механізму утворення Я-концепції особистості, її структури, особливостей формування, починаючи з молодшого шкільного віку. У цьому плані важливо враховувати надбання психологічної науки, у контексті якої поняття Я-концепції є розробленим на належному рівні.

Проблема формування самосвідомості людини та її уявлень про себе тривалий час розроблялась у контексті психологічної науки. Проблема самосвідомості особистості розглянута у працях вчених (І. Бех, І. Зязюн, І. Кон, О. Леонтьєв, В. Маралов, С. Максименко, І. Чеснокова та ін.). Дослідники В. Маралов та І. Чеснокова розуміють самосвідомість як сукупність психічних процесів, що допомагають людині усвідомлювати себе

як суб'єкта діяльності. Образ «Я» складається з усіх уявлення індивіда про самого себе (Маралов, 2002; Чеснокова & Шорохова, 1977).

Питанням Я-концепції особистості цікавилися зарубіжні психологи.

Одним із перших психологів, які досліджували тему «Я», був американський учений В. Джеймс (James, 1931) у своїх працях зазначав, що в широкому сенсі «Я» людини – це загальна сума всього, що вона може назвати «своїм», це не тільки її фізичні дані, психічні здібності, але й будь-які об'єкти навколишнього світу, інші люди. Науковець розрізняв такі дві сторони «Я»: емпіричне «Я» (об'єктивна частина, що є пізнаваною) та чисте «Его» (суб'єктивна частина, що пізнає). Учений виділив наведені нижче складники емпіричного «Я», як-от: матеріальне «Я» (material self), соціальне «Я» (social self), духовне «Я» (spiritual self). Тіло, зовнішній вигляд, одяг, речі, з якими ідентифікує себе людина, сімейні стосунки є змістом матеріального «Я». Соціальне «Я» формується через визнання людини іншими. Це явище не є константним, тому залежно від певної групи можуть проявлятися різноманітні сторони «Я». Найбільш інтимною частиною особистості є духовне «Я», яке є рефлексивним процесом, здатністю мислити суб'єктивно, «осмислювати себе як того, що мислить» (to think ourselves as thinkers). Завдяки розвиненості духовного «Я» ми можемо бути цілісними, не відстороненими від самих себе. Ці три складники «Я» викликають у людини відчуття й емоції, обумовлюють її ставлення до себе та спонукають до дій (James, 1931, с. 292-297).

У першій половині XX століття вивчення Я-концепції сконцентрувалося у сфері соціології. Головними теоретиками цього періоду вважають представників символічного інтеракціонізму Ч. Кулі (Cooley, 1902) і Дж. Міда (Mead, 1934). Названими вище вченими індивід розглядався в контексті соціальної взаємодії, продуктом якої є значення, що людина надає навколишньому середовищу і які викликають відповідну реакцію. Соціокультурні значення можуть змінюватись у процесі взаємодії залежно від індивідуального сприйняття.

Американський соціолог Ч. Кулі увів поняття «дзеркального Я» (the looking-glass self). Описуючи «Я» людини, соціолог передусім акцентував увагу на чуттєвому складнику: людина може бути впевненою в існуванні чогось тільки якщо це відчула (Cooley, 1902, с.137-138). Аналогічний механізм можна застосувати і до «Его» людини, коли під впливом зовнішнього фактору ми відчуваємо себе. Учений виділяє у структурі соціального «Я» відображене, або дзеркальне «Я». Сутність цього явища полягає у здатності людини усвідомлювати своє «Я» (або будь-яка ідея, яку вона вважає власною) сприймається іншою свідомістю. Те, як сприймає (на суб'єктивний погляд людини) інша свідомість цю ідею, впливає на відчуття й емоційний стан.

Дзеркальне «Я» має три складники:

- 1) уявлення про те, як інша людина сприймає нас, як ми виглядаємо в її очах;
- 2) уявлення про її судження щодо нашого образу;
- 3) відчуття, що викликані уявленням.

Для дитини функцію «дзеркала» виконують батьки, через яких вона не тільки дізнається інформацію про навколишній світ, а й пізнає себе, формується її образ власного «Я». Кожна людина будує власне «Я», спираючись на сприйняті реакції інших у процесі взаємодії. Учений надає значення уяві, яка є важливим фактором міжособистісної комунікації, завдяки можливості уявити образ, що будує на основі сприйняття співрозмовник (Cooley, 1902, с. 151-152).

Розвиваючи ідеї Ч. Кулі (Cooley, 1902) про дзеркальне «Я», Дж. Мід (Mead, 1934) уводить термін «узагальнений інший» (the generalized other). Людина сприймає себе як таку опосередковано через різні точки зору інших членів соціальної групи або через узагальнене бачення її соціальною групою. Як ми впливаємо на формування «Я» іншого, так і соціальне середовище дає нам оцінку та репрезентує ставлення «узагальненого іншого», відображення нашої особистості (Mead, 1934). Соціолог розглядав сутність і структуру «Я» крізь призму теорії символічної взаємодії. «Я» включає в себе дві підсистеми:

«I» і «me». Відчуття власних соціальних функцій і привілеїв розкриває підструктуру «I», яка є реакцією на сприймання її оточуючими, на конкретну ситуацію в безпосередньому досвіді. Сторона «me» є організованим набором усіх ставлень інших, що є прийнятими та засвоєними. Становлення «me» дає людині відчуття себе і виступає основою для формування самосвідомості (Mead, 1934).

У структурі особистості засновник психоаналітичної теорії З. Фройд (1990) виділяв три компоненти: «Воно»(Ід), «Я»(Его) та «Над-Я» (Супер-Его). Дослідник вважав, що лише незначна частина психічного життя може бути усвідомлена людиною. У сфері несвідомого функціонує «Воно», що включає примітивні інстинкти, витіснені емоції та спогади, які могли загрожувати людині при їх усвідомленні. «Я» є зв'язком між свідомим і несвідомим, що відповідає за прийняття рішень і прагне задовольнити бажання «Ід». Також психоаналітик виділяє підструктури особистості, які не виникають від народження і формуються у процесі розвитку дитини, – «Над-Я» (або «Я-ідеал»). Дитина ідентифікується з батьками (або з носієм батьківських функцій, незалежно від статі особи) у ранній період свого розвитку та інтеріоризує правила поведінки, які ними транслуються. Батьківський контроль переходить у самоконтроль. Це наша совість, «Над-Я», що контролює дії людини. «Я-ідеал» є тими високими стандартами, схваленими батьками, яких людина прагне досягти (Фрейд, 1990, с. 425–438).

Погляди американського психолога М. Розенберга (Rosenberg, 1986) на Я-концепцію відрізняються: розглядається ідея багаторівневої організації Я-концепції, до складників якої (окрім «Я»-реального і «Я»-ідеального) додається ще й «Я»-фантастичне (те, якою людина хотіла би стати, якби це було можливим), «Я»-динамічне (якою людина хоче стати, тобто мета), «Я»-належне (якою людина повинна бути, якщо вона керується моральними нормами та правилами, що існують у суспільстві), «Я»-зображуване (якою людина демонструє себе оточуючим).

Численність форм уявлень особистості про себе, що виділяється названими вище вченими, може бути пояснена тим, що у їх виділенні науковці спираються на різні сфери прояву людини. Наприклад, ставлення до свого тіла (фізичний образ «Я»), різницю в уявленні про себе у часі («Я» в минулому, теперішньому та майбутньому), у різних сферах життя людини (уявлення про себе як суб'єкта соціальних відносин, спілкування у професійному середовищі, у сімейному колі, уявлення про свої духовні потреби, цінності та моральні норми і принципи).

Психоаналітична концепція З. Фрейда набула подальшого розвитку в дослідженнях Е. Еріксона (2006), який розглядав проблематику Я-концепції в контексті «его-ідентичності» особистості. Дослідник зазначав, що ідентичність індивіда ґрунтується на відчутті тотожності собі та безперервності власного існування в часі і просторі, а також на усвідомленні того, що це визнається іншими (Еріксон, 2006, с. 58-59). «Его-ідентичністю» є суб'єктивним відчуттям безперервної самототожності. У процесі формування ідентичності людини «Его» забезпечує виокремлення значущих ідентифікацій у дитинстві та інтеграцію образів «Я» (Еріксон, 2006, с. 219). Психолог розділяє поняття «Я» та «Его»: замість «Я» відображає різні «самості», «Его» розглядає крізь призму психоаналітичної теорії як усвідомлене «Я».

Розробляючи теорію клієнт-центрованої терапії, К. Роджерс вводить поняття Я-концепції (уявлення людини про себе). Концепція «Я» визначає прояви активності, форми поведінки та способи задоволення потреб. Не залежно від того, який вид потреби виникає в особистості, задовольнити їх можна способом, що не суперечить уявленню людини про свої цінності, культурні норми, характер і здібності (Роджерс, 1997, с. 56–57). Якщо переживання індивіда відрізняються від його уявлень про себе, можуть активізуватися психологічні механізми захисту, наприклад, витіснення відчуттів зі свідомості, викривлення відповідності між ідеальним «Я» та реальною поведінкою. Ідеальне «Я» відображає те, якою людина хотіла б стати. Структура «Я» формується через взаємодію із соціумом. Поведінка

розглядається психологом як намагання досягти узгодженості Я-концепції. У процесі терапії відчуття, що заперечувалися, усвідомлюються, проживаються й асимілюються з концепцією «Я». Показником особистісних змін є те, що Я-концепція клієнта стає більш відповідною ідеальному «Я» (Rogers, 1961, с. 228). Дослідник Г. Салліван розробляв теорію міжособистісних відносин, що має схожість з теорією К. Роджерса у поглядах на розуміння Я-концепції. Г. Салліван зазначав, що зрілі міжособистісні відносини є одним із факторів, що впливають на здоровий психічний розвиток особистості. Здатність особистості встановлювати близькі стосунки з іншими розуміється як показник сформованої Я-концепції (Салліван, Роттер, & Мишел, 2007).

Представник гуманістичного напрямку у психології А. Маслоу є автором теорії мотивації та ієрархії потреб. Психолог упевнений, що високі потреби особистості можуть бути актуальними тільки, якщо базові фізіологічні потреби є задоволеними.

Потреби А. Маслоу розподіляє на такі підгрупи:

- 1) фізіологічні (голод, спрага, сексуальні потяги тощо);
- 2) потреба в безпеці (стабільні умови життя, структурованість і закон у соціумі, захист, свобода від страху);
- 3) соціальні (прив'язаність, відносини з оточуючими, кохання);
- 4) потреба в повазі та визнанні з боку інших;
- 5) духовні потреби (самоактуалізація, самовираження, самоідентифікація). Саме потреби є рушійними силами особистості, мотиваторами до діяльності та розвитку (Maslow, 1954, с. 35-51).

Феномен Я-концепції досліджується також у екзистенційно-гуманістичному напрямі психологічної науки. Один із представників якого, Е. Фромм (1990), пов'язував здатність любити та відкритість до інших з характеристикою Я-концепції особистості. Кожна людина має потребу у прив'язаності та емоційному зв'язку з іншими, що дає відчуття цілісності. Зріла любов інтерпретувалася психологом як здатність особистості піклуватися про інших, брати на себе відповідальність за іншу людину та

поважати її, проявляти турботу, відчувати, співпереживати, емпатійно ставитися. Згідно з такими ідеями, Я-концепція особистості проявляється саме у міжособистісних відносинах (Фромм, 1990).

Розкриваючи поняття цілісності «Я» особистості, В. Франкл (1990) указував на важливість духовності, укріплення цінностей, свободи вибору та моральності. Дослідник вважав, що активність особистості визначає її здатність бути щасливою та самореалізуватися у життєвому шляху, враховуючи ціннісні орієнтації людини. Сенси та цінності стають не метою, а скоріше засобом для досягнення певної якості життя. Схожу позицію В. Франкл має і щодо розуміння Я-концепції особистості, яка не є самоціллю, а дає можливість людині взаємодіяти з навколишнім світом, робити вибір, керуючись сменами та цінностями. Свобода та відповідальність за своє життя мають вплив на становлення Я-концепції та здоровий розвиток людини (Франкл, 1990).

Поняття «Я-концепція» у працях дослідника Р. Бернса (1986) визначається як сукупність всіх уявлень людини про себе, що поєднана з їх оцінкою. Психолог детально розглядає особливості формування Я-концепції в онтогенезі, її сутність і структуру. Р. Бернс виділяє три основні складники цього поняття: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий. Когнітивний компонент «установок на себе» (Бернс, 1986, с. 32) є образом «Я» індивіда, досить статичним утворенням, що характеризується особливостями самоопису. Розкриваючи сутність поняття «установка», учений зазначає, що це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. Я-концепцією є множинність установок на себе. Автор зауважує, що терміни «Я-концепція» та «образ Я» часто вживаються в науковій літературі як синоніми, але вони не є тотожними: дефініція «образ Я» недостатньо передає динамічний і оцінний характер уявлень людини про себе і використовується тільки для позначення когнітивного складника Я-концепції. До образу «Я» можуть відноситися будь-які статусні, рольові, психологічні характеристики індивіда, опис його життєвих цілей, речей або власності, які він визначає «своїми».

Залежно від особливостей Я-концепції індивід інтерпретує реакції на нього соціального оточення, це сприйняття може викривлюватись і не відповідати дійсності, навіть нейтральні дії можуть трактуватись як негативні за умов наявності подібної установки в образі «Я». Різні сторони образу «Я» викликають емоційну реакцію та оцінку, що пов'язані з прийняттям або несхваленням тих чи інших переконань про себе. Цей емоційно-оцінний складник Р. Бернс називає самооцінкою та тлумачить як афективну оцінку себе. Вона не завжди може бути об'єктивною, будь-які показники сприймаються людиною крізь призму її Я-концепції. Самооцінка носить суб'єктивний характер і може змінюватися через обставини, реакції соціуму на самоопис чи поведінку. Важливу роль у формуванні самооцінки займає відповідність реального образу «Я» та ідеального, високий рівень якої вважається показником психічного здоров'я. Оцінка власного «Я» призводить до певної поведінки, але індивід не завжди діє в узгодженні з переконаннями, залежно від ситуації поведінка змінюється. Наголошується увага на механізмах психологічного захисту, за допомогою яких людина намагається зберегти сформований образ «Я». Отже, Я-концепцією є не тільки опис рис особистості, а й сукупність оцінок, викликаних ними переживань і тенденції поведінки. Учений зазначає, що Я-концепція може бути позитивною та негативною. Людина з позитивними уявленнями про себе приймає та поважає себе, відчуває власну цінність, у той час як негативна Я-концепція провокує відчуття неповноцінності, негативне відношення до себе та неприйняття. Я-концепція формується під час впливу зовнішнього середовища і виконує важливі функції, як-от: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, є основою для інтерпретації досвіду та джерелом очікувань (Бернс, 1986, с. 30-39). Визначаючи структуру Я-концепції, Р. Бернс акцентує увагу на її ієрархічності: вершиною є глобальна Я-концепція з різноманітними сторонами самосвідомості індивіда, що поділяється на нерозривно пов'язані емпіричне «Я» та чисте «Его» (за В. Джеймсом). У глобальній Я-концепції як комплексі установок на себе виділені три основні модальності: реальне

«Я», дзеркальне (або соціальне) «Я» та ідеальне «Я», – кожна з яких має подані нижче аспекти: фізичний, соціальний, інтелектуальний, емоційний (Бернс, 1986, с. 61–63).

Спираючись на ідеї символічного інтеракціонізму, американський соціолог І. Гофман (2000) розробив концепцію соціальної взаємодії та представлення себе іншим. У працях дослідника розкривається «драматургічний підхід», який виражається в тому, що людина бере на себе ролі згідно з різними соціальними ситуаціями та розігрує їх як п'єси. Представлення себе іншим, формування в них уявлення про себе, «сценічна» постановка в соціальній взаємодії є процесом, що постійно свідомо контролюється людиною (Гофман, 2000, с. 29-30). Наше уявлення про самих себе, що сформувалося у процесі виконання власної ролі, поступово стає складником нашої особистості, істинним «Я», на відміну від уявного «Я», що показує, якою ця особистість хоче виглядати (Гофман, 2000). Концепція Я за І. Гофманом має схожу структуру з ідеями Дж. Міда про підсистеми особистості «І» та «me» (Mead, 1934). Учений розрізняє власне «Я» і «Я»-як-персонаж (те «Я», що вже презентується соціальній групі). Соціальне «Я» є продуктом театралізованої взаємодії між виконавцем і публікою. Важливим фактором формування соціального «Я» є прийняття й інтерпретація іншими того образу себе, який індивід пред'являє (Гофман, 2000). Отже, у соціальній взаємодії людина у процесі самовираження намагається сформувати певне уявлення про себе в очах інших. Залежно від особливостей Я-концепції особистості, зокрема її соціального «Я», соціальні ролі та представлення себе будуть відрізнятися.

Ми розділяємо погляди німецького дослідника Х. Ремшмідта, який розглядає Я-концепцію як психічне утворення, що формується під впливом первинного досвіду соціалізації дитини у сім'ї та є результатом взаємодії біологічних, психологічних і соціальних факторів. Психолог вважає, що саме відмінність реального від ідеального «Я» і є джерелом внутрішніх конфліктів особистості, її тривоги. Я-концепція може бути несприятливою, за якої

людина мало вірить у власні сили, низько оцінює себе, має страх відмови. Зниження самоповаги, конформістські тенденції поведінки у складних ситуаціях, зміна самосприйняття в негативний бік можуть указувати на несприятливу Я-концепцію (Ремшмідт, 1994, с. 123–125).

Отже, проблема Я-концепції ґрунтовно розглядалася зарубіжними ученими-психологами, розроблялося поняття Я-концепції, визначалися погляди на формування та розвиток. Звернемося до досліджень і досвіду вітчизняних психологів у рамках розробки поняття «самосвідомість», формування «Я» особистості.

Одним із перших дослідників, що присвятив свої наукові праці вивченню питання взаємопов'язаності свідомості та самосвідомості, був психіатр В. Бехтерев (1888). У працях автором постулюється первинність самосвідомості: у процесі розвитку особистість спочатку виокремлює себе із навколишнього світу, з'являються уявлення про «Я» (передумова виникнення самосвідомості), здатність усвідомлювати себе у просторі та часі і тільки потім виникає вища форма свідомості – усвідомлення власної особистості та можливість довільно керувати уявленнями (Бехтерев, 1888, с. 6-11).

У дослідженнях видатного фізіолога І. Сеченова (1952) зазначається, що передумовою формування самосвідомості є досвід відчуттів, отриманий у дитинстві. Усі «реакції сприйняття» людини перетворюються у «відчущання», що призводить до розвитку активної та пасивної форм «Я»: «я дію», «я відчуваю» (Сеченов, 1952, с. 389). Набувши самосвідомості у зрілому віці, людина спроможна критично ставитися до актів власної свідомості та вивчати їх, відділяти внутрішнє «Я» від зовнішнього світу і порівнювати їх (Сеченов, 1952, с. 389-390).

На вторинність самосвідомості вказує Е. Шорохова: «Свідомість як розумне відображення світу в його русі та розвитку може здійснюватися без усвідомлення людиною власне процесу відображення» (Шорохова, 1961, с. 263). Людина може пізнати явище, зрозуміти його сутність, але при цьому не усвідомлювати себе як суб'єкта діяльності. У процесі

індивідуального розвитку спочатку формуються уявлення особистості про фізичне «Я» на основі сприйняття предметів і явищ оточуючого світу, зазначає Е. Шорохова, і вже потім виникає усвідомлення себе як істоти, що спроможна мислити та пізнавати (Шорохова, 1961). Самосвідомість є результатом відображення об'єктивної реальності, пізнання дійсного процесу своєї життєдіяльності, діяльності інших людей і взаємовідносин з ними, це продукт розвитку людини, практичних змін нею навколишнього світу.

Досліджуючи зміст самосвідомості, психолог П. Чамата (1965) вказує на значущість фізичної та психічної організації людини. Життєво важливим є пізнання будови тіла та функцій окремих органів. Усвідомлюючи власну психіку, людина передусім усвідомлює психічні процеси, властивості та стани. У зміст самосвідомості також входить усвідомлення особистістю власної поведінки та дій; знань, умінь і здібностей; ставлення оточуючих до неї та її – до себе; розуміння свого місця в житті; власного становлення і розвитку (Чамата, 1965). П. Чамата підкреслював, що факторами становлення самосвідомості є умови життя, навчання та виховання особистості (Чамата, 1965).

На думку Б. Ананьєва (1968), особистістю є індивід як продукт суспільного розвитку, суб'єкт пізнання, практичної діяльності та спілкування, що детермінований конкретно-історичною умовою життя соціуму (Ананьєв, 1968). Як суб'єкт суспільної поведінки та діяльності особистість є складною системою ставлень особистості (до суспільства, референтних соціальних груп, праці, оточуючих та самої себе), установок, мотивів, цілей і цінностей. Б. Ананьєв зазначає, що система ставлень людини до самої себе створюється пізніше за інші властивості, коли свідомість стає об'єктом самосвідомості (Ананьєв, 1968).

Розглядаючи процес становлення самосвідомості, І. Чеснокова визначає його як складне утворення, яке віддзеркалює процес безперервного розвитку особистості. Психолог, вивчаючи взаємозв'язок самосвідомості та самопізнання, указує, що «самосвідомість у психічній діяльності особистості

виступає як складний процес опосередкованого пізнання себе, що є розгорнутим у часі, пов'язаним із рухом від окремих ситуативних образів через інтеграцію численних образів у цілісне утворення – у поняття власного «Я» як суб'єкта, відокремленого від інших суб'єктів» (Чеснокова, 1977, с. 89). Учена виділяє три складники самосвідомості: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе та здатність регуляції поведінки.

Поняття Я-образ та Я-концепція використовуються в дослідженнях І. Кона (1984) як синоніми і включені до структури «самості». Его-ідентичність особистості, що усвідомлює себе як «самість», включає в себе екзистенційне «Я» («его», активний суб'єкт діяльності), «Я», що людина переживає, а також категоріальне «Я» (уявлення індивіда про самого себе, його Я-концепція). На думку І. Кона, Я-концепція є когнітивним утворенням, але вона пов'язана з іншими складниками «самості». Я-концепції відповідають такі психічні явища як самопізнання та самооцінка (Кон, 1984, с. 29-30). Концепцію дзеркального «Я», що має місце в поглядах Ч. Кулі (Cooley, 1902) та Дж. Міда (Mead, 1934), І. Кон називає принципом інтеріоризації чужих оцінок, коли під впливом соціального фактору самооцінка особистості може змінюватися. Експериментальні дослідження доводять, що вплив зовнішніх оцінок є більш ефективним, якщо людина впевнена в позитивному відображенні її значущим іншим (або соціальною групою) (Кон, 1984).

Розглядаючи структуру особистості, В. Мерлін (1990) виділяє такі її складники: характер, здібності та самосвідомість. Компонентами й одночасно етапами становлення самосвідомості є усвідомлення тотожності своєї особистості, усвідомлення власного «Я» як джерела активності, психічних властивостей і соціально-моральна самооцінка. Кожна зі сторін самосвідомості залежать від різних психологічних умов. Але дослідником виділено загальні фактори, що пов'язують всі компоненти самосвідомості – спрямованість особистості та пізнання зовнішнього світу (Мерлин, 1990). Психолог акцентує увагу на значенні предметної свідомості та самосвідомості, без яких не може існувати особистість. Предметна свідомість з'являється ще

на першому році життя, коли дитина проявляє здатність оперувати предметами, самосвідомість визріває у віці 2,5–3 років (із можливістю дитини вживати займенники) і є вторинним психічним явищем (Мерлин, 1990).

Передумовою розвитку самосвідомості, як зазначає В. Мухіна (1985), є відділення себе від інших людей наприкінці раннього дитинства, а вже в дошкільному віці особистість починає уявляти, якою вона є, які якості має, як до неї ставляться оточуючі та чому. Отже, на цьому етапі спостерігається активний розвиток самосвідомості. Особливого прояву самосвідомість набуває в самооцінці, для формування якої дитина повинна вміти оцінювати інших людей, а вже потім – себе (Мухина, 1985, с. 177–178).

За С. Рубінштейном (1989), без свідомості та самосвідомості особистість існувати не може. Самосвідомістю є «Я» людини як усвідомлення себе самостійним суб'єктом діяльності, здатність відносити до себе всі діяння, усвідомлено приймати створене нею. Категорія «Я» формується у процесі розвитку особистості через пізнання інших людей і самої себе. Першим етапом її становлення як самостійного суб'єкта є оволодіння власним тілом, виокремлення себе з навколишнього середовища через спілкування з оточуючими (Рубінштейн, 1989).

Усвідомленість психічних образів, на думку В. Століна (1983), – наслідок появи феноменального «Я» особистості, усвідомлення себе й похідна від розвитку свідомості та самосвідомості. Здатність виділення того, що сприймається і як сприймається, а також відділення «Я» від сприйнятого образу забезпечує усвідомленість сприйняття (Столин, 1983, с. 22–25). Батьки та дорослі впливають на формування образу «Я» та самоповаги дитини, рівень її очікувань і домагань, ідеальне «Я». Від реалістичності стандартів і вимог, що висуваються до дитини, залежить подальший розвиток її позитивних уявлень про себе. Важливо, щоб людина була спроможна досягти успіху в намаганні наблизитися до образу ідеального «Я», що транслиувався батьками в дитинстві. В. Столін підкреслює, що формування батьками ідеального «Я» дітей є закономірним процесом, який забезпечує наступність поколінь.

Розглядаючи взаємозв'язок Я-концепції та самопізнання, психолог зазначає, що людина як носій самосвідомості пізнає себе у спілкуванні з іншими й у процесі діяльності. Від результатів цього пізнання залежить створення уявлень особистості про себе, образу «Я», а також ставлення до себе (Столин, 1983).

Наукові роботи видатного сучасного педагога та психолога І. Беха присвячені також і питанням формування самосвідомості, «Я» дитини, її Я-концепції. Образ «Я» розглядається ученим як система вищих духовних цінностей особистості (Бех та ін., 2016). Він зазначає, що психологічним об'єктом виховання має бути формування образу «Я» та Я-концепції особистості, розвиток яких відбувається на основі процесу морально-духовного самоусвідомлення (Бех, 2015, с.162). Систему особистісних цінностей І. Бех вважає основою розвитку образу «Я» дитини. Одиначними образами «Я» виступають окремі цінності. Психолог у структурі Я-концепції виділяє окремо духовне та морально-духовне «Я» людини та визначає такі морально-духовні утворення як рефлексивні риси, вважаючи, що вони виникають у результаті пізнання суб'єктом самого себе і формування ставлення до самого себе (Бех, 2015).

Отже, проблема Я-концепції є більш розробленою в контексті психологічної науки. Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що уявлення людини про себе, її Я-концепція є продуктом самосвідомості особистості. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців дозволив нам дійти висновку, що Я-концепцією є динамічна система всіх уявлень індивіда про себе. Я-концепція включає в себе три компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий та має такі складники: «Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «Я»-дзеркальне, – кожен з яких включає фізичний, соціальний, інтелектуальний та емоційний аспекти. Я-концепція виконує такі функції, як: от: інтерпретація життєвого досвіду людини, прогнозування власних реакцій на події та очікування, співвідношення між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним. Вона є джерелом внутрішньої гармонії особистості. Розбіжності між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним, як зазначають дослідники, викликають протиріччя

та є фактором особистісної дисгармонії. На основі власної Я-концепції людина будує взаємини з оточуючими. Розглянувши особливості розвитку Я-концепції, важливо відзначити, що її формування відбувається насамперед під впливом оточуючого середовища. У цілому Я-концепція формується під впливом життєвого досвіду людини, але вона також відіграє важливу роль у сприйнятті особистістю власних дій та інтерпретації подій, прогнозуванні майбутнього, формуванні системи очікувань, цілей і прагнень, оцінки власних досягнень.

Ураховуючи таке значення Я-концепції в житті людини, потрібно глибше досліджувати назване явище, різні його аспекти, особливості формування. Педагогічне середовище й особистість учителя має ключовий вплив на учня початкової школи та формування його особистості. Саме тому є важливим залучення вчителів до створення сприятливих умов для виховання в дитини позитивної Я-концепції з урахуванням гуманістичних цінностей.

Отже, дослідження проблеми виховання Я-концепції молодших школярів у філософії, психології, педагогіці засвідчує інтерес науковців до зазначеної проблеми. Однак у сучасній науці не склалося єдиної думки щодо розуміння виховання Я-концепції у дітей. Триває процес визначення основних складових і пошук найбільш ефективних форм і методів виховання.

1.2. Сутність і структура виховання Я-концепції молодших школярів

Виховання цілісної особистості є одним із основних завдань сучасної системи освіти. Всебічний і гармонійний розвиток, розкриття особистісного потенціалу кожної дитини є важливим складником виховання та розвитку самосвідомості й позитивної Я-концепції дітей.

Необхідність забезпечення виховання Я-концепції учнів початкової школи, позитивної самооцінки, розвиток рефлексивного мислення, наполегливості, моральних цінностей задекларовано в положеннях Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про повну загальну середню

освіту» (2020), Концепції Нової української школи (2016). Зокрема, в останньому із зазначених нормативних документів наголошено, що одним із ключових завдань закладів загальної середньої освіти є різнобічний розвиток дітей, розкриття та розвиток здібностей і індивідуальних можливостей кожної дитини на основі партнерського спілкування батьків, педагогів та дітей, виховання та соціалізація особистості, здатної до повноцінного життя у суспільстві, має бажання самовдосконалюватися і навчатися впродовж життя. Також відзначається значущість допомоги дитині у готовності до свідомого життєвого вибору та самореалізації, громадянської активності та різноманітної діяльності (Концепція Нової української школи 2016).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемам розвитку та виховання школярів, спостерігається зростання інтересу до вивчення Я-концепції. Це зумовлено, передусім, тісним взаємозв'язком між специфікою Я-концепції учнів та їхньою поведінкою під час шкільної і позашкільної діяльності та, зокрема, її впливом на розвиток учнів та їхню успішність в освітньому процесі, гендерних відмінностей дівчат і хлопців у прояві Я-концепції (Гуменюк & Фурман, 2006; Мухина, 1985; Романова, 2012).

Основними підходами, які є запорукою формування внутрішнього світу дитини та визначають процес виховання Я-концепції молодших школярів, є гуманістичний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи.

Для сучасної системи освіти є характерною гуманістична спрямованість у навчанні і вихованні. У гуманістичному підході особистість розглядається як унікальна та цілісна система. Представник гуманістичної психології А. Маслоу розглядав Я-концепцію особистості у одній площині з її психологічної зрілістю. Психолог розробив ієрархію потреб, що складається із п'яти базових потреб людини. Потреби впливають на процес життя кожної особистості. Основу піраміди потреб, її найнижчий рівень, складають фізіологічні потреби, які є необхідними для виживання. Наступними ланками

є потреби в безпеці, соціальні потреби, важливість поваги до особистості і найвищим рівнем стають потреби в самовираженні та самореалізації, що забезпечують зростання як особистості. У контексті розвитку Я-концепції, чим вище людина зможе піднятися в ієрархії потреб, тим більшого рівня самореалізації зможе досягнути, тим краще зможе розвинути індивідуальні якості та особистісні можливості, що сформують її психологічну зрілість (Маслоу, 2014).

К. Роджерс, один із найвідоміших представників гуманістичного напрямку у психології, досліджуючи проблему Я-концепції, ставив її в центр своєї теорії. Психолог вважав, що Я-концепція включає в себе уявлення людини про власні можливості, особливості взаємодії з близькими та оточуючими, ціннісні орієнтації особистості, що визначають її поведінку та ставлення до дійсності. Ставлення особистості до себе в минулому, до себе сьогодні та у майбутньому визначають Я-концепцію особистості. Згідно з поглядами К. Роджерса, Я-концепція – явище, яке характеризується усвідомлюваністю та послідовністю. Частини особистості складають різні структурні елементи Я-концепції людини (Роджерс, 2001).

Класик гуманістичної психології та екзистенційної психотерапії Р. Мей вважав, що сутність особистості та людської природи є вищою, ніж реалізація інстинктів і реакція на зовнішні стимули. У розумінні психотерапевта людина відповідає за свій вибір життєвого шляху (Мэй, 2004).

Гуманізм визнає цінність людини, її право на свободу, самореалізацію та розвиток, прояв себе і своїх здібностей. Гуманізацію освітнього процесу К. Чорна визначає як сучасну педагогічну стратегію, що ґрунтується на визнанні «найвищою соціальною цінністю» дитини – її життя, самопочуття, власної гідності та честі (Чорна, 2012, с. 348).

Отже, у гуманістичному підході Я-концепція є поняттям, пов'язаним із прагненням особистості до вершини в ієрархії потреб, а також до самоактуалізації. Я-концепція характеризується реалістичним сприйняттям реальності, здатністю встановлювати глибокі та довірливі взаємини, свободою

вибору особистості, самостійністю та автономністю, незалежністю від впливу оточуючих.

Особистісно-орієнтований підхід до формування Я-концепції дітей молодшого шкільного віку, описаний в роботах С. Рубінштейна, В. Серікова та ін., здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їхніх здібностей, що сприяє саморозвитку і самовихованню особистості (Рубінштейн, 1997; Сериков, 1999).

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу вимагає від вчителя емпатійності, толерантності, розвинених навичок рефлексії, терпеливості, ставлення до учня як до унікальної особистості, розуміння та прийняття відмінностей. Педагог – носій цінностей та моральних норм, оскільки через власний приклад передає їх дитині. У особистісно-орієнтованому підході вчитель визнає безумовну цінність особистості дитини, а не по відношенню до окремих рис чи функцій. Ціннісне ставлення вчителя не залежить від успіху дитини в різних сферах життєдіяльності (Сериков, 1999).

Видатний педагог А. Макаренко вважав принцип індивідуального підходу до дитини найважливішим у вихованні дітей. Розкриття якостей, схильностей та здібностей дітей – завдання вчителя. Такий підхід передбачає, що в центрі освітнього процесу знаходиться сам школяр – його мотиви, цілі, пізнавальні інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, тобто учень як особистість. Особистісно-орієнтована освіта створює умови для прояву особистісних рис молодших школярів: мотивації, вибору, творчості, самореалізації, рефлексії тощо. Будь-який освітній процес повинен бути побудований на засадах пізнавальних потреб та інтересів дітей (Макаренко, 2003).

Більш розширено важливість урахування особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі та вихованні Я-концепції дитини висвітлено у працях І. Беха (Бех, 1998). Науковець зазначає, що особистісно орієнтоване виховання – «це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» (Бех, 1998, с. 29). Завдання названого вище підходу у навчанні і вихованні учнів спрямовано на те, щоб

гуманізувати освітній процес, наповнити його морально-духовним змістом, розкрити індивідуальні можливості здобувача освіти, стимулювати його до творчості та самостійності. В основі підходу – особистість дитини, розкриття її творчих здібностей, сприяння самореалізації в різних сферах життєдіяльності. Особистісно орієнтований підхід у вихованні визначає учня як найвищу цінність, забезпечує врахування його індивідуальних особливостей, саморозвиток і саморозкриття. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і дітей сприяє гармонійному розвитку їхньої особистості. Взаємодія вчителя початкових класів з дітьми має будуватися на основі поваги до гідності дитини, довіри та прийняття її особистості, що дозволить їй проявити власні здібності. Метою особистісно орієнтованого виховання є формування та розвиток у дитини особистісних і моральних цінностей. Значна увага вчителя початкової школи має приділятися вихованню цінностей молодшого школяра, його моральному становленню та духовному розвитку, почуттю людської гідності, самоцінності, чесності та справедливості. Реалізація виховного процесу неможлива без звернення дитини до свого внутрішнього світу, пізнання себе, саме тому одне із завдань педагога – підтримувати бажання учня проявляти активність та ініціативність у розвитку, плекати ціннісне ставлення і до себе, і до інших.

Ми погоджуємось із позицією І. Беха, який зазначає, що ключовим принципом виховання виступає «принцип ціннісної орієнтації, реалізація якого передбачає залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури» (Бех, 2002, с. 6). Учений вважає, що особистісно-орієнтований виховний процес повинен забезпечити розвиток моральної особистості та приділяє увагу вихованню високого рівня розвитку моральної свідомості і самосвідомості як моральної чутливості до себе та відповідальності перед собою (Бех, 2002, с. 8).

Визначаючи стратегію виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі із врахуванням особистісно-

орієнтованого підходу, можна відзначити інтегративність, яка передбачає створення безперервного, єдиного, цілісного процесу виховання Я-концепції в закладі загальної середньої освіти. Цей процес включає й позакласну діяльність. Я-концепція формується з використанням діалогу, що вимагає особистісної взаємодії, партнерських стосунків між педагогом та учнем, з урахуванням важливості саморозвитку особистості, її активністю та самовдосконаленням, розвитком індивідуальних особливостей та творчих здібностей дитини, покращення її навичок рефлексії. Системність дозволяє розглядати формування Я-концепції молодшого школяра як динамічне ціле, частини якого пов'язані між собою та впливають один на одного (Селиванов, 2000).

Особистісно орієнтований підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, який лежить в основі виховання позитивної Я-концепції здобувачів початкової освіти. Тож виховання, орієнтоване на особистість, є тим теоретико-методологічним фундаментом, який можна покласти в основу цілеспрямованого розвитку Я-концепції дитини. Стратегія реалізації особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні виховного середовища, що сприяє саморозвитку кожного учня, його індивідуальному становленню (Бондаревська, 2007).

Концептуальні основи компетентнісного підходу також мають бути враховані у процесі виховання Я-концепції. І. Зімня розглядає компетентність, як складний феномен, який включає інтелектуальні, емоційні та морально-етичні складники. Компетенції дослідниця визначає як внутрішні «приховані психологічні новоутворення», якими є знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і стосунків (Зимняя, 2004, с. 23). Компетенції згодом виявляються компетентностями. Ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, І. Зімня виділяє три групи компетентностей, які відносяться до самого себе як особистості та суб'єкта життєдіяльності, до взаємодії людини з іншими людьми, до діяльності людини в усіх її типах і формах (Зимняя, 2004).

Компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, суб'єкта життєдіяльності, включають компетенції здоров'язбереження, ціннісно-сміслової орієнтації у світі, компетенції інтеграції, громадянськості та саморозвитку і самовдосконалення. Компетентності другої групи включають компетенції соціальної взаємодії та спілкування. Компетенції діяльності, пізнавальної діяльності та інформаційних технологій включаються дослідницею до компетентностей третьої групи, які відносяться до різноманітних форм діяльності людини (Зимняя, 2004).

Терміни «компетентність» і «компетенція» розмежовуються А. Хуторським та В. Краєвським. Компетенція визначається як коло питань, які людина пізнала та отримала досвід, тоді як компетентністю є поєднання відповідних знань, здібностей особистості, які дозволяють їй орієнтуватися у цій сфері та активно діяти в ній (Краевский & Хуторской, 2003). У подальших наукових працях термін «компетентність» визначається А. Хуторським як оволодіння учнем відповідною компетенцією, що включає її ставлення до неї та предмету діяльності і є сукупність особистісних якостей, що необхідні для продуктивної діяльності (Хуторской, 2017).

Аналіз різних трактувань терміна «компетентність» дозволяє виділити такі його складники:

- освітній, що ґрунтується на формуванні знань, умінь і навичок;
- особистісний і мотиваційний, що дозволяє формувати соціально значущі якості особистості, зокрема її Я-концепцію, Я-образ, самооцінку, самоставлення й інші складники;
- діяльнісний, що базується на активній соціальній позиції особистості як суб'єкта діяльності (Головань, 2008).

Дослідник А. Хуторський визначив сім ключових освітніх компетенцій, що мають загальнокультурне значення:

- інформаційні – знання своїх індивідуальних особливостей, наявність уявлень про світ, уміння аналізувати інформацію, використовувати різні методи пізнання;

- ціннісно-сміслові – пов’язані із ціннісними орієнтирами учня, здатність пізнавати та розуміти навколишній світ, уміння приймати рішення та потреба в саморозвитку;
- культурні – включають пізнання та досвід діяльності людини у сфері культури, досвід пізнання наукової картини світу та духовно-моральних основ життя;
- комунікативні – ефективна взаємодія з іншими, навички роботи в колективі, розуміння різних соціальних ролей і володіння ними;
- навчально-пізнавальні – можливості у сфері пізнавальної діяльності, що включають планування, навички аналізу та рефлексії, уміння ставити мету та реалізація поставлених цілей, усвідомлення вимог соціуму й уміння їх аналізувати, самооцінка результатів діяльності, здатність до креативних рішень;
- соціально-трудова – активна життєва позиція у виборі діяльності, здатність до аналізу результатів діяльності, наявність професійних і життєвих перспектив, здатність до самоконтролю у трудовій і професійній діяльності;
- компетенції особистісного самовдосконалення: включають фізичний, духовний та інтелектуальний саморозвиток, емоційну саморегуляцію, самопізнання, культуру мислення і поведінки, здатність до прогнозування, осмислення результатів саморозвитку (Хуторской, 2017).

Наведена вище класифікація дозволяє констатувати: усі складники компетенції пронизані психологічними факторами. Отже, для того, щоб формувати певний набір компетенцій, необхідно виховувати також структурні компоненти Я-концепції, що знаходяться в основі набуття певних освітніх компетенцій дитини.

Основні положення діяльнісного підходу розробляли Б. Ананьєв (1980), Л. Виготський (1982), О. Леонтьєв (1975), С. Рубінштейн (1997). Основна ідея діяльнісного підходу у вихованні пов'язана з діяльністю, яка є засобом становлення та розвитку особистості дитини. О. Леонтьєв важливим елементом діяльнісного підходу вважав розуміння мотивів, що спонукають

людину до певних дій. Мотивація до діяльності тісно пов'язана з потребами людини та визначає особистісний смисл її поведінки. Учений вважав, що розвиток свідомості відбувається в діяльності, а не сам собою. Завдяки механізму інтеріоризації відбувається перехід від зовнішньої предметної діяльності в навколишньому світі до внутрішньої психічної діяльності людини (Леонтьєв, 1975). Діяльність визначає особистість, її характер та здібності. У той же час саме активна життєва позиція людини, її здатність здійснити вибір та нести за себе відповідальність перед суспільством грають ключові роль у формуванні особистості (Асмолов, 1984).

Отже, завдяки Я-концепції, особистість отримує здатність реалізувати діяльність з метою задоволення особистісних та соціально обумовлених потреб людини.

Засвоєння цінностей особистістю інтенсивно відбувається в молодшому шкільному віці. Значущість цього періоду важко переоцінити, оскільки саме в цей час закладаються духовно-моральні основи особистості, знання, уміння, засвоюються норми поведінки, цінності, усвідомлюються стосунки між дитиною та навколишнім світом, формуються мотиви поведінки (Фіцула, 2000).

На думку Е. Бондаревської, виховання повинно будуватися з урахуванням механізмів духовно-морального розвитку дитини. Таким механізмом у молодшому шкільному віці виступає емоційне чи образне сприйняття світу та цінностей культури (Бондаревська, 1993). Орієнтиром змісту культурологічної освіти для цього вікового періоду виступають спільні цінності культури. Система цінностей особистості включає в себе соціально значущі цінності, які регулюють діяльність дитини в інформаційному просторі, а також особистісні цінності, засвоєні людиною у процесі творчості. До таких загальнолюдських цінностей традиційно відносять добро, істину, гідність, самостійність, дружелюбність, красу, здоров'я, любов, свободу, взаємоповагу, справедливість та миролюбність (Бондаревська, 2007).

Формування Я-концепції нерозривно пов'язане з ціннісною системою поглядів людини, оскільки Я-концепція відображає її образ «Я» та місце у світі, суспільстві, змінюється під впливом діяльності та певного досвіду. Оскільки Я-концепція визначає спрямованість особистості, мотивацію та ціннісні орієнтири, ми розглянемо важливі, на наш погляд, цінності та з'ясуємо важливість їх формування в освітньому процесі. Вважаємо за важливе розкрити цінності, що мають пряме відношення до процесу виховання Я-концепції молодших школярів – любові, власної гідності, свободи.

Необхідним і обов'язковим елементом процесу виховання дитини є виховання любові до себе, оточуючих, сім'ї, Батьківщини та світу в цілому (Фромм, 1990). Найбільш відповідним віком для цього є молодший шкільний вік, коли особливо важливим є не упустити момент та залучити кожного учня. Великі можливості для виховання цінностей любові та дружби має позакласна діяльність дітей.

Важливим завданням початкової школи є виховання в дітях здібності бути відкритими, ставитися один до одного з розумінням. А відповідно одним із завданням педагогів – це навчити молодших школярів вирішувати конфлікти, знаходити компроміси. Роботу щодо виховання цінності любові педагоги можуть здійснювати у процесі урочної та позаурочної діяльності, а саме під час проведення відкритих уроків, класних годин, психологічних тренінгів тощо.

Цінність любові також можна виховувати у контексті патріотичного та екологічного виховання молодших школярів, що спрямовані на:

- виховання емоційно-позитивного ставлення до тих місць, де дитина народилась і живе: рідного дому (сім'ї), вулиці, міста, краю;
- формування бережливого ставлення до природи й усього живого;
- розвиток уміння бачити і розуміти красу навколишнього світу, бажання дізнатися більше про рідний край, його історію;
- виховання дружніх взаємин між дітьми;

- розвиток почуття відповідальності та гордості за досягнення рідної країни (Варениченко & Мелаш, 2019; Киричок, 2010).

Реалізовувати вищевказані завдання виховання можна через різні види діяльності: під час занять та ігор, трудової діяльності, у побуті. Для виховання цінностей, у тому числі – любові, можна використовувати творчі завдання. Читати разом тексти, наприклад, казки чи прислів'я, адже занурюючись у світ творів, кожна дитина пізнає та відчуває світ. У молодших школярів інтерес та зацікавленість викликають ігри, під час яких потрібно проявляти кмітливість, спритність, допитливість, товариську (Лазарєв, 1995).

Людська гідність – це уявлення про безумовну цінність кожної людини. Право на гідність є «невід'ємним правом кожної людини» (Чорна, 2012, с. 345). Г. Бандзеладзе визначає власну гідність як якість людини, що відрізняє її серед інших істот (Бандзеладзе, 1998). За Л. Кулаковою (2015), почуття власної гідності є основою становлення особистості, яка має інтегрувальне значення в цілісному процесі її розвитку, відображає самооцінку людини власних якостей, здібностей, світогляду, своєї поведінки, суспільного значення. Ключовими складниками почуття власної гідності людини є почуття, мислення і воля. Саме воля дозволяє особистості активно визначати себе та саморегулювати свою діяльність і поведінку всупереч зовнішнім та внутрішнім перешкодам і впливам інших (Кулакова, 2015).

У дисертаційному дослідженні Л. Кулакової вказано, що розвиток почуття власної гідності молодших школярів обумовлений взаємодією та спільною діяльністю з дорослими, що оточують дитину. Таким чином відбувається засвоєння першого суспільного досвіду (Кулакова, 2015). Авторкою встановлено, що формуванню почуття власної гідності дитини сприяє позитивна оцінка оточуючими якостей молодшого школяра. Розвиток самооцінки пов'язаний з появою в дитини потреби в тому, щоб значущі дорослі оцінювали результати її діяльності. Основні етапи становлення почуття власної гідності, за Л. Кулаковою, проявляються в ознайомленні

дитини з моральними нормами; перевірка їх необхідності, практичне застосування в поведінці з урахуванням моральних якостей (Кулакова, 2015).

Високий рівень розвитку почуття власної гідності характеризується наявністю у дитини стійкого та позитивного досвіду моральної поведінки, саморегуляції разом із прагненням до організації діяльності та поведінки інших осіб, проявом активної соціальної позиції, сформованістю світогляду, здатністю при необхідності проявляти вольові зусилля. Людина з почуттям власної гідності має можливість організовувати та управляти своєю діяльністю, стосунками у колективі, проявляє ставлення з повагою до оточуючих, може продемонструвати самовладання та витримку, має здатність до захисту честі та гідності (Кулакова, 2015).

Система освіти, що спрямована на формування підростаючого покоління, зазначає Л. Кулакова, що спроможне бути творчим, активним і свідомим, враховує ці перетворення під час організації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Особливо це потрібно враховувати при вихованні учнів початкової школи, коли закладаються основа моральності людини (Кулакова, 2015).

Ефективність формування вольового компоненту почуття власної гідності в зазначеного контингенту дітей, за Л. Кулаковою, забезпечується саме сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, серед яких важливе значення мають соціальні та психолого-педагогічні умови (Кулакова, 2015).

Досліджуючи виховання гуманістичних цінностей старших підлітків, І. Шкільна виділяє власну гідність як «інтегральну цінність», що включає самоповагу, самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самовдосконалення (Шкільна, 2004, с. 44). Власна гідність відображає відчуття власної цінності, а також визначає свідоме ставлення людини до самої себе та ставлення до неї з боку оточуючих. Також важливим є виховання ціннісного ставлення у молодшого школяра до особистості іншої людини ґрунтується на визнанні людини як найвищої цінності (Третяк, 2016).

І. Бех вказує на те, що власна гідність виражає уявлення про цінність кожної людини, яка на знаходиться на шляху реалізації себе або вже реалізована (Бех, 2008, с. 9). Позитивна Я-концепція виявляється в почутті власної гідності та переконаності у власній значущості, впевненості в доброзичливому ставленні до себе батьків, учителів і однолітків, їхньому прийнятті, об'єктивній самооцінці, бажанні пробувати себе в різних видах діяльності та впевненості у власних можливостях (Бех та ін., 2016).

При організації навчальної та позакласної діяльності самореалізації дитини допомагає свобода вибору творчої, навчальної та позаурочної діяльності. Реалізація свободи вибору діяльності в освітній роботі закладу загальної середньої освіти забезпечує розвиток самостійності школяра, передбачає свободу пошуку, вибору та спонукає його до самопізнання та самореалізації (Монтессорі, 1992). Дитині важливо давати право обирати предмет чи позакласні заняття в освітньому процесі. Забезпечити свободу пошуку та вибору в різних видах діяльності має дорослий. Це вчить дитину автономної поведінки, самостійності та мотивує її (Руссо, 2013).

Для реалізації цінності свободи у вихованні необхідно залучення вчителя до цінностей суспільства, свободи власного вибору у творчості та самореалізації, оволодіння педагогом основами діагностики та прогнозування, прийняття ним гуманістичної основи співробітництва, прагнення до емоційного приєднання до дитини, удосконалення власного «Я», свободи спілкування, розуміння дитини. Для успішної виховної роботи педагог як особистість має вміти співпереживати, бути доброзичливим, давати можливість дітям проявити творчі здібності, вміти справлятися зі своїм емоційним станом, мати витримку, відповідальність, гнучкість. Обов'язковою умовою для кожного педагога є відкритість до учнів та бажання з ними взаємодіяти (Бородовицина, 2017). Молодший шкільний вік є сприятливим також для виховання у дітей шанобливого ставлення до людей. Особливо важливою є роль вчителя та його поведінки, оскільки діти наслідують моральні норми, споглядаючи за дорослими (Чорна, 2006).

Сім'я є першоосновою формування позитивної Я-концепції особистості. Вихованню Я-концепції допомагає безпечний простір спілкування в сім'ї. Психологічний клімат сімейного та шкільного спілкування, ставлення дорослих, які виховують дитину, є умовами формування позитивної Я-концепції школяра (Макаренко, 2003). На значущість сім'ї у процесі виховання особистості, що зростає, звертають увагу такі сучасні педагоги, як: Л. Гончар (2018), О. Доукіна (2005), К. Журба (2019), Л. Канішевська (2011).

Аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних учених Л. Аршакуні, В. Ригова (Аршакуні & Рыгов, 2015), Е. Ісаєва (Ін : Слободчиков & Исаев, 1995), К. Роджерса (2001), А. Маслоу (2014), В. Франкла (1990) дозволив нам констатувати, що духовність особистості, її орієнтація на цінності добра, любові, свободи, істини лежать в основі виховання позитивної Я-концепції у міжособистісних відносинах.

Дослідники Л. Аршакуні та В. Рыгов звертаються до духовності як до інтегральної характеристики людини. Розвиненість духовної сфери є джерелом ресурсності, яка допомагає зберігати власну гідність, свободу та відповідальність за себе й інших у важких життєвих обставинах. У структурі значущості власного «Я» виділяється духовно-моральний компонент, що включає реалізацію ціннісних і духовно-моральних якостей особистості в поведінці, спілкуванні, життєвій активності (Аршакуні & Рыгов, 2015).

Діалогічний клімат сімейного спілкування характеризується домінуванням духовно-моральних цінностей. Діалогічний, особисто-орієнтований рівень спілкування педагога з дитиною має розвиваючий, виховуючий потенціал та впливає на особистість в цілому. Детермінуючим фактором такого спілкування є духовні та особистісні характеристики педагога. Головними факторами, що забезпечують установа в сім'ї діалогічного клімату спілкування визначаються орієнтація на духовно-моральні цінності у взаємодії з дитиною, повагу, любов, свободу, щирість та відкритість, визнання унікальності дитини та прийняття її неповторності.

Вони лежать в основі формування Я-концепції, що орієнтована на названі вище цінності в іншій людині. Духовний бік особистості реалізується саме в діалозі, який передбачає відкритість, природність, щирість, свободу та відповідальність педагога (Володько, 1999).

Вивчення проблеми виховання Я-концепції молодших школярів передбачає визначення ключового поняття.

У працях учених Я-концепція розглядається як сукупність установок індивіда, усіх уявлень, спрямованих на самого себе, що поєднана з їх оцінкою (Бернс, 1986), цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного «Я» людини, на основі якого вона будує свої взаємини з іншими і визначає ставлення до себе (Жигайло, 2009). Р. Бернс зазначав, що «Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що собою являє індивід, але й те, що він про себе думає, як дивиться на своє діяльнісний початок і можливості розвитку в майбутньому» (Бернс, 1986, с. 31).

У педагогічних словниках Я-концепція визначається як відносно стійка, певною мірою усвідомлена система уявлень особистості про себе, яка переживається нею як неповторна та на основі якої будується взаємодія з іншими людьми. Виділяються три компоненти Я-концепції, а саме: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, значущості; емоційний – самоповага, самоприпинення; оцінково-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу (Гончаренко, 1997, с. 418). До емоційного компоненту також відносять почуття власної гідності, власного обов'язку, переживання своєї унікальності (Кремень, 2008). Я-концепція може бути орієнтована як на теперішнє (яким я є зараз), так і на майбутнє (яким я хочу бачити себе).

У психологічному словнику за редакцією Б. Мещерякова і В. Зінченка поняття «Я-концепція» розкривається як система уявлень людини про саму себе, що постійно розвивається та включає «усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей,

самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість» (Мерешаков & Зинченко, 2004, с. 636).

У працях К. Абульханова-Славської, О. Асмолова Я-концепція особистості пов'язується із рівнем особистісної активності людини у виборі свого життєвого шляху та спроможністю якісно організувати життя згідно з власними уявленнями та цінностями (Абульханова-Славська, 1991; Асмолов, 1984). В. Слободчиков, П. Гальперін, М. Ісаєв зазначають, що вагомим є взаємозв'язок Я-концепції особистості з відповідальністю за власні вчинки (Гальперин, 2002; Слободчиков & Исаев, 1995). Л. Божович тлумачить Я-концепцію як здатність особистості до незалежності, свободи та самостійності (Божович, 1997).

У наукових працях В. Зінченко та Є. Моргунова Я-концепцію визначається як уявлення людини про себе, що характеризуються відносною стійкістю, усвідомленістю. Я-концепція обумовлює особливості взаємин з оточуючими і ставлення до самого себе та може містити в собі внутрішні суперечності (Зинченко & Моргунов, 1994).

Отже, під поняттям «Я-концепція» зазвичай розуміється динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає когнітивний, афективний і поведінковий аспекти. На основі аналізу наукових джерел, ураховуючи важливу роль Я-концепції в моральному вихованні, нами уточнено поняття «Я-концепція молодшого школяра»: динамічна система уявлень та знань молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і виявляються у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці. Вихованням Я-концепції молодшого школяра є процес, що спрямований на створення сприятливих умов для формування когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового складників означеного утворення.

Для глибшого розуміння ролі Я-концепції важливо розглянути її функції. Я-концепція відіграє важливу роль у регуляції внутрішніх і зовнішніх форм діяльності молодшого школяра. Дослідники Г. Олпорт та Е. Еріксон

виділяють такі основні функції Я-концепції, як-от: інтеграція й організація досвіду дитини, забезпечення відчуття постійності та континуальності психічного відображення в часі та просторі, емоційна та діяльнісна регуляція, зокрема її мотиваційний компонент (Allport, 1955, Erikson, 1950).

Як зазначалося вище, Я-концепція може містити змістові елементи, що суперечать один одному. Тому її інтегровальна функція постає в цьому світлі однією з найважливіших. Дослідники є однастайними в тому, що у процесі свого розвитку малеча організовує власний досвід у вигляді наративу – автобіографічної розповіді, яка інтегрує різноманітний досвід дитини в єдину цілісну структуру (Bruner, 1986; Dennett, 1982; Gergen & Gergen, 1983). У процесі розвитку дитини її наратив постійно переглядається й уточнюється. До того ж, із появою нового життєвого досвіду підростаюче покоління та дорослі можуть переглядати історично ранні аспекти власного наративу, адаптуючи його до актуального стану розвитку їхньої Я-концепції (Greenwald, 1980).

Дослідники саморегулювальної функції Я-концепції К. Роджерс (1997) та Г. Олпорт (Allport, 1955) зазначають, що Я-концепція як сукупність когнітивних структур значною мірою впливає на мисленнєву діяльність дитини, виступаючи в ролі когнітивного фільтра, який забезпечує диференційну чутливість дитини до тих чи інших аспектів власного досвіду. Така селективна обробка інформації з навколишнього середовища відбувається на свідомому та позасвідомому рівнях психічної діяльності.

Однією з найважливіших функцій Я-концепції є емоційна регуляція. Більшість емоційних реакцій стосуються «Я» молодшого школяра. Емоційна регуляція зазвичай полягає у захисті себе від негативних емоційних станів, що в більшості випадків досягається шляхом підтримання сталості попередніх поглядів на себе (значна частина яких, як правило, є позитивними), а також шляхом пошуку позитивного підкріплення та розвитку позитивної Я-концепції в різноманітній діяльності.

Коли діти отримують інформацію, яка суперечить їхнім позитивним поглядам на себе (наприклад, їм говорять, що вони погано вчаться), їхня Я-концепція, зокрема, самооцінка як її структурний складник, підпадають під загрозу, що викликає відповідне погіршення емоційного стану. У відповідь на таку ситуацію діти учні початкової школи намагаються пояснити ситуацію відповідно до дійсної Я-концепції або взаємодіяти із значущими іншими, які підтримують дійсну Я-концепцію (Swann & Hill, 1982, Swann, 1985).

Отже, підтримка сталості дійсного образу себе є одним із засобів емоційної регуляції. Стабільність і стійкість Я-концепції, відповідно, забезпечується не просто запереченням інформації, що не відповідає Я-концепції, а скоріше є складним процесом, у ході якого дитина оцінює інформацію із навколишнього середовища, а потім намагається інтегрувати її з дійсною Я-концепцією (Kulik, 1986; Markus, 1977; Greenwald, 1980; Swann & Hill, 1982; Swann, 1983).

Збереження сталості Я-концепції є необхідним для позитивного емоційного стану (оскільки дає позитивні емоції, якщо підтверджуються позитивні сторони Я-концепції, або ж дає почуття контролю, якщо підтверджуються її негативні сторони). І навпаки, збереження позитивного емоційного стану є необхідним для збереження константності позитивної Я-концепції. За відсутності прямої загрози для Я-концепції, діти, як правило, демонструють прагнення до розвитку. Тобто вони включаються в нові види діяльності, шукають нову інформацію про себе, можуть залучатися до специфічної діяльності, щоб підвищити ймовірність того, що отримають позитивний зворотній зв'язок від навколишнього середовища. Коли зворотній зв'язок є негативним, підростаюче покоління вибірково інтерпретує інформацію так, щоб мінімізувати загрозу щодо своєї позитивної Я-концепції. Водночас, за наявності позитивного емоційного стану їм легше інтегрувати негативний зворотній зв'язок (Greenwald, 1980; Snyder, 1983).

На думку А. Тессера, люди можуть підтримувати позитивну самооцінку одним із двох способів: бути кращими за подібних до себе інших у значущих

сферах або ж ідентифікуватися із тими, хто є більш успішними, поширюючи на себе в такий спосіб їхні досягнення. Дослідник зазначає, що люди оцінюють значущість діяльності (та включаються в діяльність), а також обирають собі коло спілкування так, щоб максимізувати позитивний вплив на власну самооцінку (Tesser & Campbell, 1980).

Ще один спосіб, за допомогою якого люди підвищують самооцінку, полягає у вибірковій інтерпретації подій. Наприклад, дослідження упередженості в пам'яті доводять, що люди вибірково запам'ятовують свої успіхи та переглядають свої спогади, щоб підтримати позитивний образ себе (Greenwald, 1980). Також вони користуються стратегією компенсаторного підкріплення, шукаючи в собі позитивні сторони, якщо стикаються з негативним зворотнім зв'язком щодо себе, наприклад, «я не розумний, але я добрий» (Greenberg & Pyszczynski, 1985).

Мотиваційна функція – ще одна важлива роль Я-концепції, що полягає в мотивуванні дітей, спонуканні їх до дії. Передусім ідеться про взаємозв'язок між цілями дитини та Я-концепцією, зокрема про те, як цілі, прагнення, мотиви, страхи і загрози репрезентовані у структурі Я-концепції.

Досліджуючи мотивацію дітей, Дж. Нуттін (Nuttin, 1984) підкреслював необхідність розуміння того, як абстрактні, іноді несвідомі мотиви трансформуються в дуже конкретні особисті наміри і плани. Дослідження вченого сприяли персоніфікованому розумінню мотивації. Тому мотивація дитини стала розглядатись у тісному взаємозв'язку з її Я-концепцією.

Дослідники Х. Маркус і П. Нуріус (Markus & Nurius, 1986) визначають можливе-Я як самотійне уявлення про те, ким дитина може стати в майбутньому (в позитивному чи негативному сенсі). Такі уявлення розглядаються як індивідуалізовані загальні мотиви, когнітивний компонент мотивації. Можливе-Я дитини включає образ фактично досягнутої мети. Тобто ці уявлення є дуже конкретними та персоніфікованими, що дозволяє їм регулювати її поведінку. Можливе-Я постійно зіставляється дитиною із

Я-реальним, особливо в тих сферах, де Я-концепція є добре розвиненою та регулює емоційне ставлення дитини до Я-реального (Markus & Nurius, 1986).

У дослідженнях Б. Шленкера (Schlenker, 1985) мотивація молодого покоління розглядається з точки зору реалізації конкретних аспектів Я-концепції, або бажаного-Я. Бажане-Я, на думку дослідника, – це «те, ким дитина хотіла б бути і ким вона, на її думку, може бути» (Schlenker, 1985, с. 74). Тобто, бажане-Я є зосередженим переважно на позитивній і реалістичній перспективі та виступає окремим видом можливого-Я. Б. Шленкер стверджує, що бажане-Я, яке спадає на думку дитині в певний момент часу, визначається як характеристиками конкретної ситуації, так і соціальними чинниками (тобто тим, як вона уявляє собі реакцію інших людей на її власну діяльність). Відповідно, такі доступні свідомості дитини образи бажаного-Я виступають когнітивними структурами, які впливають на сприймання нею ситуації діяльності та слугують певним стандартом поведінки.

У структурі мотивації дитини, важливу роль відіграє самовизначення (тобто прагнення відповідати тому образу-Я, який вона сама для себе створила). Згідно з теорією Р. Вікланда та П. Гольвітцера, молоде покоління прагне до самовизначення, досягти бажаного образу себе, набутти бажаних якостей і властивостей. При цьому навіть якщо дитина ще не досягла бажаної якості образу-Я, вона все одно розглядає цю якість як вже наявну. І якщо дитина ще не досягла такої якості чи властивості образу-Я або ж втратила її, вона відчуває психологічну напругу, що змушує її шукати альтернативні символічні шляхи реалізації бажаного. Ці символічні способи реалізації бажаного-Я замінюють реальні досягнення, даючи дитині відчуття, що вона вже відповідає бажаному образу в очах інших (Wicklund & Gollwitzer, 1982).

Експериментальні дослідження Р. Вікланда та П. Гольвітцера (Wicklund & Gollwitzer, 1982) засвідчують, що діти, які могли розповісти про своє бажане-Я та демонстрували прагнення до самовизначення, проте ще не досягли відповідності бажаному образу-Я в реальності, усе ж таки частіше

описували себе, ніби вони вже реалізували власний бажаний образ-Я, намагалися переконати дорослих у правильності власного бачення, шукали його підтвердження, не бажали визнавати помилки, допущені в діяльності, демонстрували зовнішні, поверхневі «символи» бажаного-Я (наприклад, показували, що володіють певними предметами), порівняно з дітьми, що дійсно досягли своєї мети, або тими, які не прагнуть до самовизначення. Отже, представники молодого покоління, які прагнуть до ще не досягнутого образу-Я, використовують символічні та прямі способи реалізації бажаного образу-Я та докладають великих зусиль, щоби відповідати цьому образу.

Так, прагнучи реалізувати Я-ідеальне (або бажане-Я), у своїй діяльності дитина неминуче вступає в соціальну взаємодію. Інші люди часто слугують для неї засобом досягнення її цілей, що зі свого боку вимагає від молодшого школяра спілкування з іншими. Здобувач початкової освіти залежить від інших і в ході соціальної взаємодії формується під впливом свого оточення та намагається водночас сам формувати його. Я-концепція дитини в цьому контексті забезпечує ту чи іншу інтерпретацію результатів взаємодії учня із соціальним оточенням, а також регулює залученість дитини до соціальної взаємодії. Значна частина соціальної поведінки, свідомо чи ні, підпадає під дію вимог молодшого школяра до самого себе, що є складниками Я-концепції.

Проаналізуємо погляди науковців щодо структури виховання Я-концепції дітей. Досліджуючи Я-концепцію, Р. Бернс виділяє три основні складники: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий. Когнітивний компонент є «образом Я» індивіда, що характеризується особливостями опису себе (Бернс, 1986). Різні сторони «образу Я» викликають емоційну реакцію й оцінку, що пов'язані з прийняттям або несхваленням тих чи інших переконань про себе. Цей емоційно-оцінний складник Р. Бернс називає самооцінкою як афективною оцінкою себе. На основі Я-концепції людина сприймає світ, буде взаємини з оточуючими, діяльність і поведінку.

Я-концепцію як уявлення індивіда про свої соціальні якості, соціальний статус, потреби та інтереси, що інтегровані у складну та динамічну систему,

розглядає Ю. Матвеев (1990). На його думку, Я-концепцією особистості є сукупність установок індивіда на самого себе, а її якісні параметри визначаються трьома компонентами – когнітивним (сукупність переконань), емоційним (оцінково-емоційне ставлення до себе та образу власного «Я»), поведінковим, що спрямовує дії індивіда, які базуються на уявленнях про самого себе та про свої потенційні можливості (Матвеев, 1990).

На думку сучасного українського психолога С. Головіна (Головин, 2009), у структурі Я-концепції можна виділити зазначені нижче складники:

- пізнавальний – те, що індивід думає про власні якості, здібності, зовнішній вигляд, здатність бути корисним для суспільства;
- емоційний – повага індивіда до себе, любов до себе або, навпаки, приниження своєї гідності;
- вольовий – дії індивіда, спрямовані на підвищення рівня самооцінки та пошуку доброзичливого ставлення зі сторони оточуючих (Головин, 2009).

За С. Головіним, Я-концепцією є цілісний образ власного «Я», який визначається соціальним досвідом і включає такі складники:

- фізичне «Я» – схема власного тіла;
- реальне «Я» – уявлення про себе в теперішній період життя; динамічне «Я» – якою людиною має намір стати;
- соціальне «Я» – інтеграція в різні соціальні сфери, наприклад, етнічну, громадянську;
- екзистенційне «Я» – оцінка людиною себе в аспекті життя і смерті;
- ідеальне «Я» – те, якою людиною хотіла би стати, орієнтуючись на моральні норми;
- фантазійне «Я» – те, якою людиною хотіла би бути, якщо була б така можливість (Головин, 2009).

Дослідники (Р. Бернс, К. Роджерс, К. Хорні, І. Кон) виділяють у структурі Я-концепції три компоненти, а саме:

1) когнітивний – уявлення особистості про себе, Я-образ, що включає Я-реальне (яким я бачу себе зараз), Я-ідеальне (яким я бачу себе в майбутньому) та Я-дзеркальне (яким я думаю, що мене бачать інші),

2) емоційно-оцінний – афективна оцінка цього уявлення про себе, самооцінка;

3) поведінковий – поведінкова реакція чи конкретні дії, що спричинені Я-образом і самооцінкою.

Емоційно-ціннісний компонент включає, на нашу думку, не тільки самооцінку, але й ціннісне ставлення до себе, моральне «Я», ставлення людини до себе як до носія певних моральних цінностей. І. Бех зазначає, що метою формування і розвитку особистості є «образ Я», важливим складником якого є морально-духовне «Я» (система особистісних цінностей людини). Поведінковий компонент визначає дії особистості, що зумовлені її уявленням про себе та самоставленням.

Ми враховуємо погляди І. Беха на компонентну модель сходження особистості, що зростає, до духовних цінностей. Дослідник описує п'ятикомпонентну модель, як-от:

1) когнітивний – уявлення особистості про себе, Я-реальне (яким я бачу себе зараз), Я-ідеальне (яким я хочу бути в майбутньому) та Я-дзеркальне (якими нас бачать, за нашим переконанням, інші),

2) емоційно-ціннісний – самооцінка, ставлення до себе, самоповага;

3) компонент довільного імпульсу – виявлення рішучості як вольової якості, самоконтроль;

4) поведінково-праксичний – вчинки та дії людини,

5) самоціннісний – самоцінність особистості, самоставлення (Бех, 2018).

Ми опираємося на модель І. Беха, але в подальшому дослідженні виділяємо чотири компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий та поведінковий з відповідними критеріями та показниками, які розкривають їх сутність, доповнюють один одного та дають можливість здійснити кількісний та якісний аналіз стану вихованості Я-концепції.

Когнітивний компонент відображає сукупність уявлень дитини про себе і своє місце в навколишній дійсності. Емоційно-ціннісний компонент відбиває специфіку ставлення молодшого школяра до себе. Вольовий компонент демонструє специфіку організації та саморегуляції діяльності учня початкової школи. Поведінковий компонент включає в себе специфіку проявів вихованості Я-концепції дитини в поведінці та різних видах її діяльності.

Таким чином, Я-концепція відіграє важливу роль у регуляції внутрішніх і зовнішніх форм діяльності дітей молодшого шкільного віку. Основними функціями Я-концепції є інтегровальна (організація досвіду дитини), саморегулювальна, функція емоційної регуляції та мотиваційна. Схарактеризована нами структура Я-концепції є цілісною системою, компоненти якої взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного. Визначення структурних компонентів дозволяє також з'ясувати напрямки подальшого дослідження щодо діагностики рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів та побудови формувального етапу експерименту.

1.3. Вікові особливості виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності

Розвиток Я-концепції пов'язують з виникненням у дитини відчуття самототожності та власної унікальності. У дошкільному віці Я-концепція будується на основі усвідомлення дитиною якостей, які найбільш цінують і на які звертають увагу дорослі. Наприклад, зовнішність, риси характеру, поведінка (Кремень, 2008). Р. Бернс підкреслював, що схвалення дитини батьками формують відчуття власної цінності та стає згодом схваленням дитини самої себе (Бернс, 1986).

Згідно з віковою періодизацією, прийнятою психологами, молодшим шкільним віком є період життя від 6 до 11 років. Початкова школа – це період шкільного життя дітей віком від 6–8 років (1–2 класи) до 9–11 років (3–4 класи). Особливості соціальної ситуації розвитку, початок навчальної

діяльності впливають на розвиток молодшого школяра. У даному віковому періоді дитина починає освоювати навчальну діяльність, розвивається рефлексія, самоконтроль та внутрішній план дій, психічні функції характеризуються більшою довільністю, а також змінюється і мотиваційна сфера дитини (Выготский 1991; Эльконин, 1971; Романова, 2012).

Дослідники (Давидов, 1996; Эльконин, 1971) відзначають широкі можливості розвитку дитини в цей період. Молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку багатьох психологічних утворень. У початковій школі учні оволодівають знаннями, способами дій, у них з'являється потреба думати, міркувати, активно пізнавати навколишні явища, проявляти інтелектуальну активність у діяльності (Выготский, 1991; Эльконин, 1998). У процесі навчальної діяльності, молодші школярі прагнуть до самозміни та самовдосконалення, а також вчаться навичкам самоконтролю та самоорганізації (Мамонова, 2004).

У молодшому шкільному віці розвивається Я-концепція і з'являються нові характеристики у змісті всіх компонентів. Ці зміни обумовлені розвитком рефлексивної позиції дитини переходом до іншого провідного виду діяльності – навчальної, зміною внутрішньої позиції та соціального середовища. Новоутвореннями віку є довільність психічних процесів, збільшення пізнавальних можливостей, здатність до внутрішнього плану дій, розвиток рефлексії та самоконтролю (Выготский, 1991; Эльконин, 1971). Я-концепція в учнів початкової школи має специфіку, що визначається усвідомленням і переживанням себе як суб'єкта навчальної діяльності. Значущими чинниками розвитку Я-концепції молодших школярів виділяють нову соціальну ситуацію розвитку дитини, особливості стосунків з дорослими, а основними психологічними механізмами її розвитку є рефлексія та самоконтроль. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає необхідного для подальшого навчання рівня розвитку, дає можливість підготуватися до переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та викликами (Романова, 2012).

Молодший школяр вчиться керувати власною поведінкою, що сприяє розвитку довільності психічних процесів. Довільність виявляється у тому, що дитина ставить цілі діяльності та знаходить можливості для їх досягнення. При виконанні різних завдань у процесі навчальної діяльності, дитина вчиться планувати власні дії та передбачати кроки. Самоконтроль та оцінка діяльності дитини у процесі навчання впливають на формування у дітей здатність до планування дій у думках. Внутрішній план дій допомагає дитині вчитися відповідати вимогам соціального середовища. У молодших школярів виникає усвідомлення власних дій, психічних станів, а навчальна діяльність спонукає дітей вчитися обґрунтовувати свої дії, що допомагає у розвитку рефлексії (Выготский, 1982; Кулагина, 1999).

Рефлексію ґрунтовно дослідив у своїх працях І. Бех (Бех, 2015). У широкому розумінні слова рефлексія є відображенням себе та внутрішнього світу у свідомості особистості, що має безперечний вплив на поведінку. Вона є основою розвитку самосвідомості й об'єднує самопізнання, переживання власного ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. Рефлексія відіграє значну роль у відображенні «образу Я», в усвідомленні себе як цілісної особистості та побудові стосунків з іншими. За переконанням Б. Ананьєва, рефлексія виникає в мірі розвитку здатності дитини усвідомлювати себе як суб'єкта власних дій (Ананьев, 1980). На думку дослідників В. Давидова, В. Слободчикова, Г. Цукерман, сенситивним періодом рефлексії є молодший шкільний вік. Завдяки рефлексії змінюється пізнавальна діяльність молодших школярів, формується нове ставлення до себе і до інших, погляд на світ у цілому, виробляється власний погляд на речі з переоцінкою слів дорослих, уявлення про цінності (Давыдов, Слободчиков, & Цукерман, 1992).

Досліджуючи розвиток молодших школярів у процесі навчальної діяльності, Г. Цукерман акцентує увагу на розвитку здатності дітей до рефлексії. Володіючи рефлексивним мисленням, дитина може відокремити відоме від невідомого, пізнавати невідоме, висувати гіпотези, співвідносити

власний вплив та дії однолітка у спільному вирішенні завдань. Поведінковими проявами рефлексивного розвитку молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності є уміння запитувати інформацію, гнучкість та готовність до зміни сформованих способів дії, критичність до дій і думок інших, незалежність в оцінці і самооцінці (Цукерман, 1998).

Період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку характеризується здатністю дитини до формування оцінного ставлення. Вітчизняний дослідник П. Чамата, розкриваючи особливості становлення оцінного ставлення, вважав, що «усвідомлення людиною своїх взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, що виражається в її здатності визначати своє місце в цьому світі, виділяти себе з нього і протиставляти себе йому, правильно оцінювати свої ставлення до інших людей і ставлення інших до себе..., допомагають їй правильно оцінювати і саму себе...» (Чамата, 1949, с. 229). За Л. Виготським (2005), наприкінці дошкільного віку в дитини з'являється здатність регулювати власну поведінку через ставлення до себе та до інших людей. Довільність психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви), що набуває активного формування в цьому віковому періоді, дозволяє планувати власні дії, виконувати їх у внутрішній позиції (ніби внутрішнім мовленням), що формує вміння аналізувати й оцінювати основи своїх дії (Выготский, 2005). Довільність також виявляється в умінні організовувати свою діяльність, свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення. У молодшому шкільному віці також розвиваються такі важливі частини та механізми самосвідомості – самооцінка, самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, ідентифікація, що виступають основою для становлення рефлексії (Давидов, Слободчиков, & Цукерман, 1992; Ельконін, 1971) та, відповідно, і Я-концепції дітей. Рівень когнітивного та рефлексивного розвитку, формування внутрішнього плану дій дозволяє дитині будувати свою поведінку, діяльність і будувати стосунки з оточуючими вже на основі власного вибору, а не тільки через зовнішні фактори.

Молодший шкільний вік є сприятливим щодо здійснення фундаментального для дитини морального розвитку – «новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини» (Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей, 2018, с. 18). На цьому віковому етапі в учня початкової школи поступово формуються моральні почуття, цінності та переконання, відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Дитина вчиться брати участь у виборі доручень і справ, а не тільки зосереджується на виконанні вимог дорослих. Ще одним важливим для нашого дослідження новоутворенням, що виникає в молодшого шкільному віці, є відносно стійкі форми поведінки, які стануть основою для формування характеру дитини (Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей, 2018).

У молодшому шкільному віці формування Я-концепції відбувається під час переходу до нового соціального статусу – школяра – та прийняттям внутрішньої позиції учня, що впливає на зміну ставлень дитини до навколишньої дійсності та самого себе. Я-концепція набуває активного розвитку у процесі взаємодії з учителем, спілкування з однолітками: збагачується «образ Я» дитини та самооцінка. Саме тому велике значення має організація виховного середовища, в якому молоде покоління знаходиться та набуває досвід соціальної взаємодії. Коли дитина йде вчитися до закладу загальної середньої освіти, відбувається зміна соціальної ситуації розвитку, а саме, центром такої ситуації розвитку стає вчитель (Блонский, 1997; Кулагина, 1999). Соціальною ситуацією розвитку є відносини між дитиною та соціальною дійсністю, середовищем. Дане поняття було сформульовано Л. Виготським і визначалося як джерело психічного розвитку дитини (Выготский, 1991).

Розглянемо погляди вчених на відмінності між різними віковими групами дітей молодшого шкільного віку, а також особливості розвитку психічних процесів. У школярів, порівняно з дітьми дошкільного віку, зростає здатність до використання додаткових засобів саморегуляції. Зокрема, відзначено, що молодші школярі схильні промовляти свої дії вголос, вибудовувати асоціації

зі знайомими образами при сприйнятті візуальних образів (Выготский, 1982). Внутрішнє мовлення є формою спілкування дитини із собою. О. Тихомиров зазначає, що після 5 років мовна регуляція дій переходить до внутрішнього мовлення, отже зовнішнє мовлення стає зайвим (Тихомиров, 1984). До кінця молодшого шкільного віку активно розвивається інтелект, що дає можливість дитині розуміти й установлювати зв'язки між елементами об'єктів та явищ, які сприймає дитина (Ермакова, Румянцева, & Целищева, 2007). Ці особливості важливо враховувати батькам і вчителям під час спілкування з дитиною та у процесі її виховання.

Завдяки способу організації навчання у закладі загальної середньої освіти, розвивається словесно-логічне мислення молодших школярів. В перші два роки в освітньому процесі педагогами найчастіше використовується наочність, обсяг якої зменшується в наступних класах (Кулагина, 1999).

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, що робить його сприятливим періодом для засвоєння моральних норм і правил поведінки. Н. Болдирєв відмічає, що моральне виховання не може бути відокремленим у спеціальний виховний процес. Формування моральності відбувається під час всієї багатогранної діяльності дітей (іграх в закладі загальної середньої освіти й удома із сім'єю, навчанні), у різноманітних стосунках, в які учні вступають зі своїми однолітками, дітьми дошкільного віку та дорослими. Моральне виховання – це цілеспрямований процесом, що характеризується системою щодо змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій (Болдирев, 1979).

Сприятливі умови для виховання Я-концепції молодших школярів створює використання такої важливої частини освітнього процесу як позакласна діяльність. Її основною метою є задоволення моральних потреб дітей, розкриття індивідуальних можливостей кожного учня, його здібностей та нахилів у неформальній атмосфері. Принципи ініціативності, добровільності та творчості є перевагою позакласної діяльності і допомагають у виховання Я-концепції зазначеного контингенту молодого покоління.

Одними із завдань позакласної діяльності є вироблення практичних умінь і навичок, здатності самостійно вирішувати завдання, поглиблення знань, розширення світогляду й уявлень про себе (Бех та ін., 2016).

З метою виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності доречно використовувати індивідуальні та групові форми роботи.

Позакласна діяльність, за С. Гончаренком, є однією із форм організації дозвілля учнів і складником освітньої роботи закладу загальної середньої освіти (Гончаренко, 1997, с. 263). Позакласну роботу можуть організовувати в позаурочний час органи дитячого самоврядування самостійно чи під керівництвом педагогів. Провідну роль організатора позакласної діяльності для дітей молодшого шкільного віку відіграють педагоги і психолог закладу загальної середньої освіти.

Успішне виховання, на думку В. Сухомлинського (1979), залежить від уміння тісно пов'язати урок з позакласними та позашкільними заходами. Важливо враховувати дві програми навчання, з яких перша – це обов'язковий для вивчення та збереження в пам'яті матеріал освітньої програми, друга – позакласне читання, позаурочні та позакласні заняття. Друга програма є різнорівневою та різноплановою, має бути спрямована на індивідуалізацію та диференціацію навчання, створення умов для повноцінного розумового розвитку учнів з різним рівнем підготовки; запобігання відставання і неуспішності; задоволення потреб в індивідуальному розвитку обдарованих дітей молодшого шкільного віку; розширення обсягу знань, створення сприятливого інтелектуального фону; забезпечення гендерної освіти і виховання, формування освітнього середовища та досвіду емоційно-ціннісного ставлення як складників змісту навчання і виховання. Позакласна діяльність має бути орієнтована на потреби дитини, враховувати вікові, гендерні й індивідуальні особливості її розвитку. У середовищі позакласної діяльності дитина проявляє самостійність у вирішенні різноманітних дитячих проблем – від вибору теми малюнка або казки до визначення напрямку, що

викликає інтерес, учиться жити, діяти, мислити, засвоює моральні норми та цінності (Пироженко, 2013).

У реалізації процесу виховання дітей на уроках та у позакласній діяльності можна виокремити ряд ідей:

- творчість та уміння шукати творчі рішення (спрямований на пошук нового, розвиток оригінальності, ініціативи, фантазії учнів; є головним стимулом для виконання цікавих вправ);
- спілкування (дитина навчається чіткіше висловлювати власні думки, уважніше слухати співбесідника та вміння розуміти іншого);
- уміння вибирати (у дитини розвивається уміння робити вибір в різних ситуаціях, може змінюватися характер поведінки);
- систематичність і послідовність процесу виховання, орієнтація на самостійність дитини;
- спрямованість процесу навчання на всесторонній та гармонійний розвиток особистості (Бабанский, 1989, 1977).

Завдяки різноманітній активній позакласній діяльності діти молодшого шкільного віку можуть проявити себе, власні творчі здібності та вільно спілкуватися. Унаслідок того, що у процесі позакласної діяльності спрямовується активність дітей, також змінюється і мотивація (Бабанский, 1977).

Заняття у вільний від уроків час, організовані педагогом, створюють умови для виявлення і розвитку інтересів і нахилів кожного учня, їх вільного прояву, набуття самостійності та розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Саме тому виховання особистості не повинно відбуватися тільки в межах класу. Великі можливості щодо виховання творчої активної дитини відкриває перед фахівцем у галузі початкової освіти позакласна діяльність, що створює умови для різних видів творчості, а також проявів і розвитку структурних компонентів Я-концепції.

Отже, позакласна діяльність є частиною освітнього процесу закладу загальної середньої освіти, спеціально організованою діяльністю, завданнями якої є створення середовища для розкриття здобувачами освіти власних можливостей, пізнання себе, виховання Я-концепції дітей, поглиблення знань, умінь і навичок, засвоєння моральних цінностей.

При виборі вправ для здійснення позакласної діяльності необхідно віддавати перевагу тим, що дозволять дитині відчувати себе частиною колективу, демонструвати значущість її діяльності для всього класу, підштовхувати молодших школярів до об'єднання в групи для досягнення поставлених цілей, підтримувати один одного (Завьялова & Стародубцева, 2008).

У вправах, що проводяться в 4 класі у процесі позакласної діяльності, доцільно пропонувати дітям виступати в ролі організатора, вчити їх взаєморозуміння, формувати вміння координувати свої вчинки з однокласниками, узгоджувати загальну поведінку. Рекомендуються ігри, в яких школярі повинні придумати спосіб реалізації поставленого завдання, мати можливість вибрати свій варіант дій. Варто звернути увагу на сюжет ігор і перейти від дитячих сценаріїв до ситуацій практичної спрямованості (Завьялова & Стародубцева, 2008).

Вивченню Я-концепції дітей молодшого шкільного віку присвячено ряд дисертаційних досліджень.

Вплив на формування Я-концепції здійснюється не тільки у просторі закладу загальної середньої освіти, а й у процесі вихованні в сім'ї, у стосунках з батьками та родичами. Урахування взаємодії сім'ї та закладу загальної середньої освіти є важливим у процесі виховання Я-концепції молодших школярів. У дисертаційному дослідженні У. Шостак ефективну взаємодію сім'ї та ЗЗСО визначено як процес їх регулярних впливів один на одного, з метою формування ефективного впливу на розвиток особистості дитини (Шостак, 2015). Ефективна взаємодія забезпечує обмін інформацією та досвідом, більш рефлексивним ставленням до розвитку дитини. У процесі

навчання в початковій школі, сім'я та заклад загальної середньої освіти впливають на рівень розвитку пізнавальних процесів дітей, їх навчальної мотивації та самооцінки, характер стосунків між учнем і навколишнім світом. Узгодженість, спорідненість і організованість дій, планування спільної діяльності, чіткий розподіл функцій сім'ї та ЗЗСО та їх ефективна взаємодія здатні забезпечити різнобічний розвиток особистості молодшого школяра, його поетапну самореалізацію. Дослідницею з'ясовано, що психологічними умовами ефективної взаємодії сім'ї та закладу освіти щодо розвитку особистості дитини є сукупність впливів зовнішнього і внутрішнього середовищ. Вони мають прояв на трьох основних рівнях: макрорівні – у державній освітній політиці, мезорівні – освітньому процесі й сімейному вихованні (організації освітнього процесу, залучення батьків до виховання дитини, партнерстві в у сімейних стосунках, педагогічної культури батьків); мікрорівні – в індивідуальних особливостях розвитку дитини і ставленні до сім'ї та закладу загальної середньої освіти (Шостак, 2015).

Проведене дослідження (Гангнус, 2007) підтвердило важливість формування в молодших школярів позитивної Я-концепції у процесі навчально-пізнавальної діяльності, що зумовлює становлення значущих особистісних якостей учнів, як-от пізнавальна і контрольна-оцінна самостійність, ініціативність, відповідальність, уміння ставити і досягати мети, здатність до конструктивного самовираження, взаємодії та рефлексії, уміння встановлювати й усувати причини труднощів, що виникають, толерантність, сформована система моральних і поведінкових орієнтацій. Позитивна Я-концепція молодшого школяра, за Н. Гангнус, характеризується розвиненою системою уявлень, адекватною самооцінкою та почуттям компетентності (Гангнус, 2007). До факторів, урахування яких є важливим для становлення в молодшого школяра позитивної Я-концепції, відносяться такі: сприятлива морально-психологічна атмосфера життя дитини в системі відносин з батьками, учителями й однолітками; побудова навчально-пізнавальної діяльності учня на основі його внутрішньої особистісної

активності, прагненні до пізнання, рефлексивних джерелах миследії; розвиток у молодших школярів освітніх компетентностей; педагогічно доцільний підхід до навчання і виховання як створення максимально сприятливих умов для розкриття й активізації сутнісних сил дитини (Гангнус, 2007).

Становлення компонентів Я-концепції хлопчиків і дівчат молодшого шкільного віку є асинхронним, про що засвідчило експериментальне дослідження О. Романової, присвячене вивченню гендерних особливостей Я-концепції (Романова, 2012). Компоненти Я-концепції дівчат схожі на відповідні компонентів хлопчиків, які є на декілька роки старшими. Основними чинниками становлення Я-концепції учнів 1–4-х класів психолог виділяє стосунки із значущими іншими, а психологічними механізмами – рефлексію та самоконтроль (Романова, 2012).

Досліджуючи становлення моральної самооцінки молодших школярів, М. Заміщак зазначає, що важливим є врахування підсвідомого прагнення дитини до володіння моральною Я-концепцією, що спричиняє самоповагу, відчуття самоцінності, прийняття себе та довіру до себе (Заміщак, 2014). Моральна Я-концепція (Я-добрий, відповідальний), за вченою, спонукає особистість відповідати такому моральному образу (Заміщак, 2014, с. 160). Наявність названих нижче якостей (жорстокість, ненависність, прагнення говорити неправду, «аморальне Я» дитини) може зумовити невпевненість у поведінці. Тому важливим завданням педагога є забезпечити молодшому школяру ситуації успішності, в яких він зможе відчути свої можливості, власну значущість (Заміщак, 2014).

Результати дослідження, проведеного О. Жигайло (2009), є доказом того, що Я-концепція молодших школярів розвивається в напрямку становлення інтегрованої системи когнітивних, емоційних і поведінково-мотиваційних уявлень про себе як суб'єкта навчальної діяльності. Я-концепція дитини оцінюється за такими параметрами як уявлення про моральні та вольові якості, взаємовідносини із соціумом (Жигайло, 2009). Зазначено, що протягом навчання в початковій школі свого розвитку набувають когнітивний,

емоційний, поведінково-мотиваційний складники Я-концепції учня. Когнітивний компонент найбільш активно проявляється в першому класі усвідомленням статусу школяра (відбувається перехід з імені на прізвище). У другому класі розвивається емоційний компонент Я-концепції, що представлений диференціацією самооцінки, довільною рефлексією та саморегуляцією емоцій. Дитина орієнтується не лише на вчителя, а й починає порівнювати себе з однолітками. Поведінково-мотиваційний компонент, який включає усвідомлення свого статусного становища у групі однолітків та становлення стабільної мотивації навчання, більш виражено проявляється в третьому класі. У четвертому класі відбувається структурування ставлення до самого себе (самосприйняття) та диференціація «Я-реального» та «Я-ідеального» (Жигайло, 2009).

У процесі дослідження гендерних особливостей Я-концепції молодших школярів Є. Талакова (2012) виділяє в її структурі когнітивний складник, що включає образ «Я», емоційно-ціннісний складник, який проявляється в самооцінці дитини, Я-реальне, Я-ідеальне, Я-дзеркальне (Я очима вчителя), Я-антиідеальне, або Я-відкинуте. Також результати дослідження виявили, що розвиток Я-концепції молодших школярів відбувається не у відповідності до загальновікових закономірностей, а під трансляції дітям впливом культурних норм у процесі соціалізації та присвоєння дівчатами та хлопцями соціальних стандартів (Талакова, 2012).

Продуктивний розвиток Я-концепції не може відбуватися стихійно під впливом ситуації і вимагає створення спеціальної середовища, яке є стимулом для саморозвитку дитини, що доведено дослідженням Л. Москвичевої (2003). Умовами створення гуманістичного соціокультурного розвивального середовища, що надає можливість особливого змістовного спілкування молодших школярів з однолітками й учителем, виділено організацію атмосфери відкритості, довіри, ненасильства та позитивних переживань; безоцінне позитивне прийняття педагогом відповідей дітей; створення

креативного середовища, співпраці; тренінгову форму проведення занять (Москвичева, 2003).

Результати дисертаційного дослідження Н. Володько засвідчили, що включення дитини до особистісно та духовно-орієнтованого діалогічного спілкування позитивно впливає на підвищення рівня адаптованості молодших школярів до школи, а також на формування адекватної самооцінки, підвищення довіри до себе та інших, відчуття захищеності, вмотивованість, зниження тривожності, укріплення внутрішньої позиції школяра (Володько, 1999).

На формування Я-концепції дітей молодшого шкільного віку впливають різні фактори, зокрема власний досвід дитини, взаємодія з дорослими й однолітками, самооцінка шкільної та іншої успішності тощо. Дослідники, які зверталися до проблеми формування Я-концепції, зазначають, що у процесі свого розвитку діти роблять висновки щодо різних аспектів власного «Я», базуючись на свідомому чи позасвідомому аналізі своїх фізіологічних відчуттів, емоцій, когніцій і мотивів (Бандура, 2000; Росс & Нисбетт 1990; Anderson, 1984).

Із точки зору дослідника С. Андерсона, думки й почуття мають набагато більше значення для формування Я-концепції, ніж поведінка. Коли стороннім спостерігачам (наприклад, учителям чи вихователям) відомі думки і почуття дитини, вони починають розуміти її близько до того, як вона розуміє себе сама. У той час, коли їм відома лише поведінка дитини, вони приходять до зовсім інших висновків. Відтак, надзвичайно важливими для виховного процесу є, по-перше, допомога дитині щодо правильного розуміння власних думок та емоційних станів, а по-друге, важливою умовою виховання Я-концепції молодших школярів є позиція вчителів, які мають виявляти інтерес до внутрішнього світу дитини, а не лише фокусуватися на поведінці (Anderson, 1984).

Формування Я-концепції відбувається у процесі спроб дитини самостійно оцінити продукти власної діяльності. За результатами проведених

експериментальних досліджень науковець Я. Троуп (Trope, 1982) робить висновок, що невизначеність у Я-концепції та самооцінці тісно пов'язані із бажанням дитини включатись у той чи інший вид діяльності. Автор вважає, що діти більш охоче виконують завдання, які дозволяють отримати максимальну кількість інформації щодо їхніх власних здібностей, особливо, коли вони не впевнені в цих здібностях (Trope, 1982). Діти можуть відрізнитися за мірою готовності шукати потенційно негативну інформацію про себе. В одних ситуаціях вони шукають підтвердження власних позитивних якостей, однак в інших ситуаціях вони можуть більш охоче шукати або приймати потенційно негативну інформацію – наприклад, під час переходів між різними етапами дорослішання або прийняття рішень із довгостроковими наслідками (Trope, 1984).

Діти також дізнаються про себе від інших через порівняння із соціальними нормами та внаслідок прямої взаємодії. У. МакГуайр (McGuire, 1984) зазначає, що однією з найпотужніших детермінант актуальної Я-концепції учня початкової школи є специфіка її безпосереднього соціального середовища. При цьому молодші школярі зосереджують свою увагу на тих властивостях, що більше всього виділяють їх із певного соціального середовища. Наприклад, діти невисокого зросту будуть звертати увагу на зріст, якщо вони навчаються у класі з високими дітьми, а молодші школярі, що походять із менш фінансово успішних сімей, будуть звертати увагу на атрибути приналежності до певного соціального класу тощо (McGuire, 1984, McGuire & McGuire, 1982).

Порівняння із соціальними нормами є потужним джерелом самопізнання. Діти навчаються використовувати соціальне порівняння для того, щоб оцінювати себе і ставати більш досвідченими в цьому протягом шкільних років (Frey & Ruble, 1985). Люди порівнюють себе з іншими людьми, які, на їхню думку, є кращими, для того, щоб оцінити себе і почуватися добре. Порівняння з менш успішними людьми дозволяє особистості відчути себе

кращою у певній сфері життєдіяльності. Такий прийом доцільно обирати для задоволення одного чи обох названих вище мотивів.

Динаміка формування якісних складників Я-концепції пов'язана як із власне специфічною інформацією про себе, яку дитина одержує з навколишнього світу (через самосприйняття, соціальне порівняння, оцінки інших людей), так і з характерною для певного етапу когнітивного розвитку дитини здатністю розуміти цю інформацію. Дослідниця С. Харттер пропонує модель розвитку Я-концепції, згідно з якою елементи самоопису дитини стають абстрактнішими у міру її дорослішання (Harter, 1983). Спершу самоопис молодшого школяра ґрунтується на описі особливостей поведінки (наприклад, «добре читає»), потім – на описі певної риси («розумний»), далі – елементарній абстракції («науковий»), і нарешті – на абстракції вищого порядку («інтелектуальний»). У кожній із фаз існує чергування узагальнення, диференціації та реінтеграції уявлень про себе. Наприклад, дитина спочатку думає про себе, як про «розумну», а потім як про «розумну в математиці, але нерозумну в англійській». Отже, уявлення про різні аспекти себе зможуть бути розвиненими неоднаково (Harter, 1983).

Надзвичайно важливим для виховання Я-концепції є зворотній зв'язок з боку соціального середовища. У процесі своєї діяльності учень початкової школи сам оцінює власні результати цієї діяльності, а також отримує інформацію про них від інших людей (Darley & Fazio, 1980). Отже, як самосприйняття, так і реакція оточуючих виконують для Я-концепції функцію зворотнього зв'язку. Цей зворотний зв'язок може бути конгруентним (тобто відповідним), або неконгруентним Я-реальному або бажаному-Я. Конгруентність, афективна валентність і особиста важливість цього зворотного зв'язку, а також стосунки дитини із джерелом цього зв'язку (Swann, 1984) визначають когнітивні, афективні та поведінкові реакції дитини. Коли дитина отримує зворотній зв'язок, який не відповідає її власній Я-концепції, вона може вважати, що сталась помилка, діяти проти нього або діяти відповідно до нього. Якщо дитина діє відповідно до неконгруентного

зворотного зв'язку, то це не обов'язково має наслідком зміну Я-концепції (Snyder & Swann, 1978).

Отже, Я-концепція та її складники мають значний вплив на внутрішній план діяльності молодших школярів: на сприймання, мисленнєві процеси, емоційні стани, мотивацію та поведінку. Окрім того, Я-концепція дитини впливає також і на її соціальну взаємодію.

При вибудовуванні виховного впливу на дітей І. Бех (2004) пропонує низку інваріантів (як наукових вимог), які, на нашу думку, можуть бути враховані у процесі організації виховання Я-концепції учня. Першим інваріантом психолог визначає формування в суб'єкта здатності та бажання усвідомлювати себе як особистість. Одним із завдань педагога є допомогти дитині в усвідомленні власних почуттів, намірів і прагнень, виховувати позитивний «образ Я», уявлення про себе. Другим інваріантом є культивування у дитини цінності іншої людини. У процесі формування цінності людської особистості у школяра з'являється самоцінність та розуміння власної значущості. Третій інваріант – формування в молодшого школяра образу «хорошого іншого», що сприяє соціалізації дитини та засвоєнню моральних вимог у взаємодії із соціумом. Четвертий інваріант – використання «ефекту генерації» у виховному процесі, що дає можливість здобувачу початкової освіти самостійно приходити до морального судження та оволодівати моральними нормами навіть на чуттєвому рівні. П'ятим інваріантом І. Бех вважає ефект присутності у виховному процесі, спрямованість педагога на дитину та встановлення емоційного контакту з нею (Бех, 2004). Культивування у вихованця досвіду свободи приймати особистісні рішення, що є шостим інваріантом, грає важливу роль у становленні власного «Я» дитини, формування ставлення до себе як до активного суб'єкта у взаємодії з навколишнім світом. Сьомим інваріантом є «культивування зворушливого виховного впливу», тобто чуттєвих ставлень учня початкової школи до себе та світу (Бех, 2004, с. 93). Вважаємо, що інваріанти,

запропоновані І. Бехом, допоможуть зробити процес виховання Я-концепції дітей ефективнішим.

Отже, провідні концептуальні положення, які слід покласти в основу виховання Я-концепції молодших школярів є такими:

- дитина є найвищою цінністю у процесі виховання;
- кожна дитина є неповторним, має індивідуальні задатки та здібності, характерологічні особливості, які педагог повинен враховувати заради сприяння саморозвитку дитини;
- кожна дитина потребує індивідуального підходу у процесі виховання;
- основним орієнтиром у вихованні є формування моральних цінностей учня початкової школи, його духовно-морального «Я», ціннісного ставлення до себе;
- ставлення педагога до дитини як до суб'єкта виховання забезпечує гармонійний розвиток її особистості.

Отже, важливим чинником виховання Я-концепції є створення виховного середовища, яке сприяло б індивідуальному розвитку і саморозвитку кожної дитини. Цілеспрямоване виховання в молодших школярів Я-концепції у гармонійній відповідності щодо гуманістичних цінностей сучасного суспільства та розвиток морально-духовного «Я» постає надзвичайно важливим педагогічним завданням.

Висновки до першого розділу

Виховання Я-концепції молодших школярів є багатогранним психолого-педагогічним явищем, Я-концепція виступає ядром особистості та значною мірою визначає направленість і характер її діяльності. Відповідно до мети й завдань дослідження в першому розділі нами здійснено аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми поняття «Я-концепція», її сутності та структури. На основі аналізу джерел розкрито сутність поняття

«Я-концепція молодшого школяра»: динамічна система уявлень і знань молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і виявляється у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці. «Виховання Я-концепції молодшого школяра» – це процес, що спрямований на створення сприятливих умов для формування когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового складників означеного утворення. Визначено методологічні підходи (гуманістичний, особистісно-орієнтований, компетентісний та діяльнісний), на основі яких здійснюється процес виховання Я-концепції молодших школярів. Розкрито базові цінності (любов, свобода, власна гідність) та визначено функції Я-концепції молодшого школяра (інтегровальна, саморегулювальна, емоційної регуляції, мотиваційна).

Розроблено структуру виховання Я-концепції учнів початкової школи, що включає чотири компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий. Когнітивний компонент відображає сукупність уявлень дитини про себе і своє місце в навколишній дійсності. Емоційно-ціннісний компонент відображає специфіку ставлення молодшого школяра до себе. Вольовий компонент показує специфіку організації та саморегуляції діяльності дитини. Поведінковий компонент включає в себе специфіку проявів вихованості Я-концепції дитини в поведінці та різних видах її діяльності.

Розкрито вікові особливості учнів початкової школи і новоутворення, якими є довільність пізнавальних психічних процесів, здатність до внутрішнього плану дій, розвиток рефлексії та самоконтролю. Виявлено, що значущим чинником розвитку Я-концепції молодших школярів стає нова соціальна ситуація розвитку дитини, що визначає стосунки зі значущими дорослими – батьками і вчителями.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях авторки (Орлова, 2016; Орлова, 2017а; Орлова, 2017б; Орлова, 2018; Орлова, 2019а; Орлова, 2019б).

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Методика констатувального етапу експерименту

З метою виявлення стану вихованості Я-концепції молодших школярів було проведено констатувальний етап експерименту, який охопив 203 учнів та учениць 1–4 класів: 98 хлопців та 105 дівчат віком від 5 до 10 років. Також для з'ясування готовності вчителів і батьків до виховання Я-концепції молодших школярів ми опитали 93 батьків та 14 вчителів на базі НВК «Домінанта» м. Києва, Межиріцького ліцею Канівської міської ради Черкаської області, Черкаської гімназії № 9 ім.О. М. Луценка Черкаської міської ради Черкаської області, Червонослобідського закладу загальної середньої освіти I–III ступенів № 1 Червонослобідської сільської ради Черкаської області, Золотоніської загальноосвітньої школи I – III ступенів №3 Золотоніської міської ради Черкаської області, Луганського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників м. Сєверодонецьк Луганської області.

Стан вихованості Я-концепції зазначеного вище контингенту дітей визначався нами за когнітивним, емоційно-ціннісним, вольовим та поведінковим критеріями, які відображають відповідні компоненти Я-концепції молодших школярів. Кожен з цих критеріїв має показники, які більш детально розкривають їх сутність, доповнюють один одного, виступають індикаторами вихованості Я-концепції учнів початкової школи й уможлиблюють її кількісний та якісний аналіз.

Критерії та показники вихованості Я-концепції подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та показники вихованості Я-концепції

Критерії	Показники
Когнітивний	Обсяг уявлень про себе; диференційність Я-концепції; усвідомлення значення для себе цінностей.
Емоційно-ціннісний	Позитивне ставлення до себе; об'єктивна самооцінка; самоціннісне ставлення.
Вольовий	Здатність до самоконтролю; вміння зосереджуватись; рівень домагань; прагнення до самостійності.
Поведінковий	Здатність захищати власну гідність; вияв поваги до себе; моральні вчинки та поведінка.

Когнітивний критерій відображає сукупність уявлень дитини про себе та своє місце в навколишній дійсності. Показниками вихованості Я-концепції за когнітивним критерієм є специфіка уявлень про себе, їх обсяг і диференційність. Обсяг когнітивного критерію Я-концепції – це кількість інформації про себе, якою володіє молодший школяр. Диференційність когнітивного критерію Я-концепції – це кількість різних життєвих сфер, у яких учень початкової школи має про себе певну інформацію. Окрему увагу ми приділили ціннісним аспектам когнітивного критерію Я-концепції. Зокрема йдеться про структуру цінностей дитини й усвідомлення нею розуміння значення цінностей.

Емоційно-ціннісний критерій відображає специфіку ставлення молодшого школяра до себе. Показники вихованості Я-концепції за названим критерієм включають позитивне, самоціннісне ставлення до себе та об'єктивність самооцінки учня початкової школи.

Вольовий критерій відображає специфіку організації та саморегуляції діяльності дитини. Показниками вихованості Я-концепції за цим критерієм є

здатність до самоконтролю, уміння зосереджуватися, рівень домагань та прагнення до самостійності.

Поведінковий критерій відображає специфіку проявів вихованості Я-концепції молодшого школяра в поведінці. Показники вихованості Я-концепції за зазначеним вище критерієм включають здатність захищати власну гідність, виявлення поваги до себе, моральні вчинки та поведінку.

З метою діагностики Я-концепції учнів початкової школи за всіма зазначеними критеріями та показниками нами було розроблено діагностичний комплекс, стисло представлений у таблиці 2.2. Він включає як широко відомі діагностичні методики, так і авторські адаптації та оригінальні методичні розробки. Зміст адаптації передбачав переважно такі зміни інструкцій, завдань і запитань методик, щоб вони були зрозумілі дітям молодшого шкільного віку і щоб учні могли їх виконати. Якщо не вдавалось знайти валідні та надійні методики, що відповідали б завданням дослідження, методики й опитувальники розроблялись автором. Детальний опис кожної з методик подано нижче.

Дослідження уявлень про себе молодших школярів (методика «Інтерв'ю», авторська). Бланк методики подано в додатку А.

Мета цієї методики – вивчити стан сформованості в дитини уявлень про себе. Оцінювався якісний зміст Я-концепції учня початкової школи, загальна кількість інформації про себе, якою він володіє (обсяг Я-концепції), а також різноманітність цієї інформації (диференційність Я-концепції).

Таблиця 2.2.

**Комплекс методик для діагностики вихованості Я-концепції
молодших школярів**

Критерії	Показники	Діагностичні методики
Когнітивний	Обсяг уявлень про себе; диференційність Я-концепції; усвідомлення значення для себе цінностей.	Методика «Інтерв'ю» (авторська); авторський опитувальник.

Емоційно-ціннісний	Позитивне ставлення до себе; об'єктивна самооцінка; самоціннісне ставлення.	Дослідження Я-концепції молодших школярів С. Хартер (адаптація Н. Чернишової); методика дослідження структури цінностей молодших школярів А. Дюрінг (адаптація Г. Орлової).
Вольовий	Здатність до самоконтролю; уміння зосереджуватись; рівень домагань; прагнення до самостійності.	Моторна проба Шварцландера, (адаптація Г. Орлової); шкала прагнення до самостійності молодших школярів (Г. Орлової); дослідження наполегливості молодших школярів (адаптація Г. Орлової).
Поведінковий	Здатність захищати власну гідність; виявлення поваги до себе; моральні вчинки та поведінка.	Напівструктуроване педагогічне спостереження.

Нами виділено 14 категорій, за якими оцінювався склад когнітивного критерію Я-концепції молодших школярів і рівень її вихованості. Схарактеризуємо їх.

1. Загальна інформація. Включає найбільш прості та загальні відомості, як-от: ім'я, стать, вік, адреса проживання тощо.

2. Уподобання. Містить відомості про об'єкти та явища навколишньої дійсності, до яких в дитини є позитивне чи негативне ставлення. Наприклад: «Мені подобається природа», «Я люблю морозиво» тощо.

3. Діяльність. Включає відомості про сфери діяльності учня початкової школи – навчальну, позанавчальну, ігрову тощо. Наприклад: «Я ходжу до школи та на плавання», «Я люблю читати» тощо.

4. Володіння речами чи тваринами. Включає відомості про об'єкти та явища навколишньої дійсності, які молодший школяр вважає своєю власністю. Наприклад: «У мене є собака», «У мене є велосипед», «Я маю багато іграшок» тощо.

5. Інформація про сім'ю. Містить відомості про найближче соціальне оточення дитини. Наприклад: «Мою маму звати Аня», «Я живу з татом і мамою», «У мене є молодша сестра» тощо.

6. Стосунки із друзями. Включає відомості про те, як учень початкової школи бачить свої стосунки з однолітками. Наприклад: «Я дружу із Сашком», «У мене багато друзів у таборі».

7. Стосунки з іншими людьми. Містить відомості про те, як молодший школяр бачить власну взаємодію з іншими людьми та із суспільством в цілому. Наприклад: «В мене добрі стосунки з іншими», «До мене гарно ставляться».

8. Зовнішній вигляд. Включає відомості про особливості зовнішності дитини. Наприклад: «Я висока», «У мене сірі очі», «Я гарний» тощо.

9. Стан здоров'я. Містить відомості про те, як учень початкової школи сприймає власне здоров'я. Наприклад: «У мене поганий зір», «Я часто хворію» тощо.

10. Особливості особистості. Включає відомості про те, як молодші школярі сприймають власний характер та особистість. Наприклад: «Я добрий», «Я всього боюсь», «Я смілива» тощо.

11. Успішність у навчанні. Містить відомості про те, як дитина сприймає свої успіхи в ЗЗСО й у навчанні в цілому. «Я вмію читати», «Я гарно пишу», «Я – відмінник».

12. Минулий досвід. Включає будь-які фактичні відомості про минуле учня, які не можна віднести до інших категорій. Наприклад: «Улітку я був на морі», «Колись я вчився в ліцеї».

13. Плани, мрії, бажання. Містить відомості про спрямованість особистості дитини, які не можна віднести до інших категорій. Наприклад: «Я хочу стати лікарем», «На вихідних я їду до бабусі в село» тощо.

14. Інше. Включає будь-які інші відомості, які не можна віднести до жодної з наведених вище категорій.

Дослідження за методикою складалось із двох частин – вільної розповіді та відповідей на уточнювальні запитання дослідника. Такий розподіл пов'язаний із тим, що учням початкової школи важко вільно розповідати на задану тему без зовнішньої опори (наочності, підказок дорослого тощо). Тобто, у цьому віці дитина може мати певні уявлення про себе, проте вона

відчуває утруднення щодо структурування та повідомлення цієї інформацію без сторонньої допомоги.

Спочатку молодшим школярам пропонували у вільній формі розповісти про себе. Коли дитина припиняла вільно розповідати, її підбадьорювали та запитували, чи хотілося б їй щось додати. Це давало змогу молодому поколінню якомога повніше самостійно розкрити зміст своєї Я-концепції.

Потім учням початкової школи ставили додаткові запитання. Після кожного з них дитині надавали час для відповіді. Якщо вона нічого не відповідала протягом 5–10 секунд або давала відповідь «Я не знаю», ми переходили до наступного запитання. Відповідно до 14 описаних вище категорій нами було поставлено 14 додаткових запитань, а саме:

1. Де ти живеш?
2. Що ти любиш?
3. Чим ще ти займаєшся, окрім навчання у школі?
4. Яка твоя улюблена іграшка?
5. Що ти можеш розповісти про свою сім'ю?
6. Як ти дружиш з іншими дітьми?
7. Чи слухаєшся ти дорослих? Розкажи, як ти це робиш.
8. Що ти можеш розповісти про свій зовнішній вигляд?
9. Яке в тебе здоров'я?
10. Що ти можеш повідомити про свій характер?
11. Розкажи, як ти вчишся в школі
12. Розкажи про своє минуле
13. Чого б тобі хотілося? Про що ти мрієш?
14. Може ще щось хочеш розказати про себе?

Така організація дослідження уявлень дитини про себе дозволила отримати відомості про Я-концепцію тих молодших школярів, яким важко давати відповіді без зовнішнього джерела підтримки. Також вона дала змогу порівняти особливості представлення учнем/ученицею себе самостійно та за допомогою дорослого. Тобто це дозволило визначити рівень самостійного

структурованого володіння уявленнями про себе у співвідношенні із більш широким володінням несистематизованою інформацією про себе.

Дослідження за цією методикою проводили так, щоб інші молодші школярі не могли дізнатися, про що запитують респондента. Щоб дитина під час самопрезентації почувалася більш розслаблено та невимушено, цю методику проводили після кількох інших, коли опитувані вже звикли до ситуації дослідження. Відповіді учня/учениці записувались на диктофон, а підрахунок результатів здійснювався поза присутністю дитини.

Підбиття підсумків здійснювалося окремо для кожної з частин дослідження пропонованої нами методики. Для цього ми визначали, скільки своїх характеристик назвала дитина за кожною із представлених вище категорій. Після цього ми з'ясовували, скільки категорій містить принаймні одну характеристику (показник диференційності Я-концепції) та загальну кількість характеристик за всіма категоріями (обсяг Я-концепції).

Розуміння дитиною значення цінностей (любов, власна гідність, свобода) оцінювалося за допомогою авторської анкети.

Анкета складалась із 9 запитань, як-от:

1. Як ти розумієш, що таке любов?
2. Чи є любов важливою для тебе?
3. Наведи приклад проявлення почуття любові у твоєму житті.
4. Як ти розумієш, що таке власна гідність?
5. Чи є почуття власної гідності важливим для тебе?
6. Наведи приклад проявлення почуття власної гідності у твоєму житті.
7. Як ти розумієш, що таке свобода?
8. Чи є свобода важливою для тебе?
9. Наведи приклад проявлення свободи у твоєму житті.

Перші три відкриті запитання спрямовані на діагностику розуміння дитиною значення цінностей. Наступні три запитання – на оцінку дитиною важливості зазначених цінностей. Решта запитань додатково демонструють розуміння молодшим школярем цінностей (тобто здатність поєднати ці

абстрактні концепції з конкретними прикладами із власного життя), а також діагностують усвідомлення ним ролі цінностей у своєму житті.

Дослідження структури цінностей молодших школярів А. Дюрінг (авторська адаптація).

Схарактеризуємо методику дослідження структури цінностей молодших школярів А. Дюрінг (авторська адаптація).

Методика має на меті визначити структуру цінностей дитини. В основі методики лежить модель С. Шварца (Schwartz, 1992), згідно з якою виділено 10 базових цінностей, а саме: універсалізм, традиції, безпека, досягнення, стимуляція, доброчинність, конформність, влада, гедонізм, пізнання. Оригінальна методика, розроблена А. Дюрінг та її колегами (Aryus, Döring, Blauensteiner, Drögekam, & Bilsky, 2010), полягає в Q-сортуванні карток із зображенням кожної з цих десяти цінностей. Кожна картка містить відповідну ілюстрацію і два підписи: формальну назву цінності та її опис доступною для молодшого школяра мовою (Таблиця 2.3.). Зміст адаптації полягав у перекладі методики та формалізації підрахунку результатів. Бланк методики подано в Додатку Б.

Методика проводилась індивідуально. Спершу дитині давали 10 карток із зображеннями різних цінностей. Експериментатор повідомляв, що на кожній картці намальовані речі, які є дуже важливими в житті, та зачитував респонденту назву кожної з цінностей. Далі учневі пропонувалось подумати, що саме із цих речей їй найбільше хотілося б мати у своєму житті. Молодший школяр мав обрати одну картку із зображенням найважливішої із запропонованих дорослим речі та покласти її окремо. Потім він мав обрати одну зовсім неважливу річ та покласти її на відстані під першою карткою. Далі – обрати дві картки, які є в цілому важливими, та покласти їх під дуже важливою карткою. Наступний етап – вибрати дві картки, які є не дуже важливими, та покласти їх над зовсім неважливою карткою. Решту карток слід було покласти посередині. У результаті експериментатор отримував Q-сортування цінностей дитини за такою схемою: 1 дуже важлива для дитини

річ, 2 важливі, 4 середньої важливості, 2 не дуже важливі та 1 зовсім неважлива. Під час підрахунку результатів кожній цінності призначався бал: 6 балів – дуже важлива для дитини річ; 4 бали – важлива; 3 бали – речі середньої важливості; 2 бали – не дуже важливі речі; 0 балів – зовсім неважлива річ.

Таблиця 2.3

Цінності за методикою А. Дюрінг

№	Формальна назва	Опис доступною мовою
1.	Універсалізм	Дружити з незнайомцями
2.	Традиції	Думати про Бога
3.	Безпека	Бути в безпеці
4.	Досягнення	Бути найкращим
5.	Стимуляція	Робити речі, що захоплюють
6.	Доброчинність	Допомагати іншим
7.	Конформність	Дотримуватися правил
8.	Влада	Щоб тебе всі слухалися
9.	Гедонізм	Розслаблятися
10.	Пізнання	Дізнаватись нові речі

Після цього шляхом визначення середнього арифметичного показника цінності групувалися відповідно до моделі Шварца в чотири групи:

1. Цінність себе (досягнення, влада);
2. Цінність інших (універсалізм, доброчинність);
3. Цінність новизни (стимуляція, пізнання, гедонізм);
4. Цінність безпеки (традиції, безпека, конформність).

Наступна методика, яку ми використовували у процесі експериментальної частини дослідження, – методика дослідження Я-концепції молодших школярів С. Хартер в адаптації Н. Чернишової (Чернышева, 2006). Її мета – виявити особливості самооцінки дитини. За названою вище методикою визначається загальний рівень самооцінки та власне самооцінка за чотирма сферами, а саме: пізнавальна діяльність, спілкування з однолітками,

позаурочна діяльність, упевненість у собі. Бланк методики подано в додатку В.

Методика дослідження Я-концепції учнів початкової школи проводилась індивідуально. Експериментатор зачитував дитині пару тверджень, що описують приклади того, якими бувають діти, і просив вибрати, на кого з них досліджуваний більше схожий. Наприклад: а) діти, яким легко отримати хорошу оцінку та б) діти, яким важко отримати хорошу оцінку. Після цього експериментатор уточнював, чи є обрана відповідь правильною в будь-якій ситуації («завжди вірно»), або вона правильна в деяких випадках («можливо»). Відповідно в бланку відповідей відзначалась одна із цифр. Підбиття підсумків здійснювалося за допомогою ключа.

Робота за методикою «Моторна проба Й. Шварцландера» (авторська адаптація) дозволила встановити рівень домагань дитини та визначити співвідношення між рівнем домагань і реальною продуктивністю учня початкової школи, тобто, визначити об'єктивність її самооцінки (Бороздина & Видинська, 1986). Адаптація методики полягала у викладенні інструкції мовою, зрозумілою для дітей молодшого шкільного віку. Бланк методики подано в додатку Д. Методика проводилась індивідуально. Учні пропонували чотири бланки для заповнення й олівець. Експериментатор запитував дитину, скільки хрестиків вона зможе поставити в бланку за 10 секунд і записував відповідь у бланк. За сигналом дорослого починався відлік десяти секунд, протягом яких молодший школяр мав проставити в бланку якомога більше хрестиків. Після сигналу дослідника про закінчення десятисекундного періоду підраховувалась і фіксувалась фактична кількість хрестиків. Усього здійснювалось чотири спроби, на які давалось 10, 10, 8 та 10 секунд відповідно.

Підрахунок результатів передбачає додавання різниць між передбачуваним значенням другої спроби (ПЗ 2) та реальним значенням першої спроби (РЗ 1), передбачуваним значенням третьої спроби (ПЗ 3) та реальним значенням другої спроби (РЗ 2), передбачуваним значенням четвертої спроби (ПЗ 4) та реальним значенням третьої спроби (РЗ 3).

Отримана сума ділиться на 3. Тобто, результат підраховується за формулою: $РД = (ПЗ\ 2 - РЗ\ 1 + ПЗ\ 3 - РЗ\ 2 + ПЗ\ 4 - РЗ\ 3) / 3$. Рівень домагань 5,00 і вище є нереально високим, від 3,00 до 4,99 – високим, від 1,00 до 2,99 – помірним, від -1,49 до 0,99 – низьким, -1,50 і менше – нереально низьким.

Наступна методика, що передбачала дослідження прагнення до самостійності молодших школярів є авторською, спрямована на визначення бажання дитини до автономії та самостійного вирішення проблем реального життя. Бланк методики подано в додатку Е.

Методика проводилась індивідуально. Так, учневі зачитувались 10 проблемних ситуацій, які можуть траплятись із дітьми (наприклад, «Якщо дитина зголодніла», «Якщо болить голова» тощо). Після кожної з них молодший школяр мав сказати, що слід робити в подібній ситуації. У відповідях дослідник звертав увагу, чи прагне дитина вирішувати проблеми самостійно, чи потребує допомоги. Якщо з відповіді не зрозуміло, чи прагне учень до самостійності, ставились уточнювальні запитання («Для чого потрібно це робити?»). Відповіді записувались у бланку. Наприкінці відповіді дитини оцінювались за такою шкалою: 0 – якщо молодший школяр не знає, що робити або якщо пропонує покликати на допомогу батьків; 1 – якщо дитина пропонує звернутися до відповідної служби чи спеціаліста (наприклад, до лікаря); 2 – якщо учень пропонує самостійно вирішити проблему.

Досліджуючи наполегливість молодших школярів за допомогою методики В. Гришина та П. Лушина за авторською адаптацією ми намагалися визначити рівень їхньої наполегливості (Гришин & Лушин, 1990). Бланк методики подано в додатку Ж.

Методика проводилась індивідуально. Дітям давали три набори картинок і пропонували скласти з кожного набору окрему історію. Так, за допомогою картинок перших двох наборів можна скласти історію з певним сюжетом. З картинок третього набору таку історію скласти майже неможливо. Респонденти не повинні були про це знати. Час виконання всіх завдань фіксувався за допомогою секундоміра.

Спочатку перевіряли правильність виконання перших двох завдань і визначали середнє арифметичне витраченого на них часу. Показник наполегливості являє собою співвідношення часу, витраченого на третє завдання, і середнього арифметичного часу, витраченого на перші два завдання. За цією методикою показники від 0 до 1,9 визначають низький рівень наполегливості; від 2,0 до 2,9 – середній; 3,0 і більше – високий.

Напівструктуроване педагогічне спостереження застосовувалося для дослідження поведінкових проявів вихованості Я-концепції молодших школярів. Бланк педагогічного спостереження подано в додатку К.

Ми спостерігали за поведінкою дітей у звичайних для них умовах (на уроці, на перерві, під час прогулянки, в їдальні тощо). Цільовою поведінкою, на виявлення якої було спрямоване педагогічне спостереження, стали прояви знання себе, самоповаги, захист власної гідності та моральні вчинки. Фіксувалися час початку та закінчення всієї процедури спостереження; час від початку всього спостереження до початку цільової поведінки; ім'я дитини; ситуація, в якій поведінка проявилась; код і опис поведінки; рівень вираженості поведінки (-2 – чітко виражена поведінка, протилежна цільовій; -1 – частково виражена поведінка, протилежна цільовій; 1 – частково виражена цільова поведінка; 2 – чітко виражена цільова поведінка); додаткові відомості, якщо експериментатор вважав за потрібне їх зазначити.

Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів визначалися за попередньо з'ясованими критеріями і показниками, що узагальнено представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів

Критерії	Показники (за рівнями)		
	Низький	Середній	Високий
Когнітивний	Дитина має низький рівень обсягу та диференційності (у дитини незначно розвинуті уявлення про себе, вона має обмежену кількість загальної	Дитина має розвинуті уявлення про себе, знає загальну інформацію про себе та незначну кількість специфічної інформації (середній рівень обсягу та	Дитина має добре розвинуті уявлення про себе. Знає значну кількість різної інформації про себе (високий рівень обсягу

	інформації про себе). Не може дати визначення цінностей та не усвідомлює цінності людської особистості.	диференційності). Може дати прості визначення деяких цінностей та усвідомлює цінність людської особистості.	та диференційності). Може дати визначення цінностей та усвідомлює цінність людської особистості.
Емоційно-ціннісний	Має нереалістично низьку або високу самооцінку, нереально низьку або завищену самоцінність.	Має помірно реалістичну самооцінку, дещо занижений або завищений рівень самоцінності.	Має реалістичну позитивну самооцінку. Має помірно високий рівень самоцінності.
Вольовий	Має нереально низький або високий рівень наполегливості та прагнення до самостійності, нереально низький або високий рівень домагань, низький рівень продуктивності.	Має дещо завищений або занижений рівень наполегливості та прагнення до самостійності, дещо занижений або завищений рівень домагань, середній рівень продуктивності.	Має середній або помірно високий рівень наполегливості та прагнення до самостійності, високий рівень продуктивності. Має реалістично високий рівень домагань.
Поведінковий	Має надмірно часті прояви самоповаги та захисту власної гідності, або не має їх зовсім. Не робить моральних вчинків.	Має обмежені прояви самоповаги та захисту власної гідності. Обмежено робить моральні вчинки.	Має адекватні прояви самоповаги та захисту власної гідності. Робить моральні вчинки.

Після збору діагностичних даних ми здійснювали обчислення результатів, їх якісну інтерпретацію й аналіз із застосуванням методів математичної статистики. Для характеристики кожної з експериментальних груп визначали описові статистики за кожною з методик (середнє арифметичне та медіана, стандартне відхилення, мінімум і максимум значень). Для пошуку взаємозв'язків між змінними використовували метод кореляційного аналізу Спірмена, експлораторний факторний аналіз із обертанням за методом варімакс та кластеризація змінних за методом Клаусета, Ньюмена та Мура. Для порівняння експериментальних груп між собою – відповідні методи порівняння середніх показників (критерії Хі-квадрат і Краскела-Уолеса). Математичні обчислювання здійснювали у статистичному пакеті RStudio Desktop 0.99.473 + R 3.2.2.

2.2. Стан вихованості Я-концепції молодших школярів

Узагальнений опис результатів діагностики вихованості Я-концепції учнів першого класу за всіма методиками представлено в таблиці 2.5.

Першокласники можуть назвати від 1 до 23 власних характеристик, середній показник – 10 характеристик. Ці характеристики належать до незначної кількості змістових категорій (від 1 до 3, середнє – 1,6 із 14 можливих). Загалом першокласники називають свої загальні характеристики (ім'я, вік тощо), говорять про свої вподобання («Я люблю кататися на велосипеді»), володіння речами чи тваринами («У мене є кіт») та членів родини («Мого тата звать Іван», «Моя мама працює в лікарні»).

Діагностика розуміння для себе цінностей любові, власної гідності та свободи показала, що всі першокласники вважають їх важливими, однак жоден із респондентів не зміг самостійно сформулювати, що ці цінності означають. Лише незначна частина опитаних дітей (приблизно 30%) змогли навести конкретний приклад цінності із власного життя. При цьому вони могли назвати лише приклад любові. Учні здебільшого наводили приклади речей, які вони «люблять» (наприклад: їжа, іграшки). І знову лише незначна частина з них називала більш ціннісно значущі приклади (як-от: стосунки з батьками).

Таблиця 2.5

Кількісні результати діагностики Я-концепції першокласників

Шкали	M	sd	m	min	max
1. Вік	6,00	0,32	6,00	5,00	6,50
2. Обсяг Я-концепції	9,80	5,49	10,00	1,00	23,00
3. Диференційність Я-концепції	1,61	0,76	1,00	1,00	3,00
4. Цінність інших	3,44	0,48	3,35	2,60	4,50
5. Цінність безпеки	3,20	0,37	3,30	2,20	4,00
6. Цінність себе	2,70	0,65	2,80	1,70	4,20
7. Цінність новизни	2,80	0,45	2,80	1,80	3,70
8. Самооцінка пізнавальної сфери	3,13	0,62	3,00	2,00	4,00
9. Самооцінка спілкування	2,94	0,83	3,00	1,00	5,00
10. Самооцінка позаурочної діяльності	2,80	0,86	3,00	1,00	5,00
11. Упевненість у собі	3,06	0,74	3,00	1,00	4,00
12. Загальна самооцінка	11,80	2,15	12,00	6,00	16,00
13. Рівень домагань	1,45	1,55	1,38	-2,35	5,06
14. Продуктивність	10,67	2,80	10,00	5,00	18,00

15. Самостійність	9,13	2,39	9,00	2,00	13,00
16. Наполегливість	1,57	1,16	1,00	0,00	4,00
17. Захист власної гідності в поведінці	2,65	1,28	3,00	0,00	5,00
18. Самоповага в поведінці	2,61	1,55	2,50	0,00	6,00
19. Моральна поведінка	1,83	0,88	2,00	-1,00	4,00

Примітка: М – середнє арифметичне, sd – стандартне відхилення, m – медіана, min – мінімум, max – максимум

У структурі цінностей першокласників найважливішою є цінність інших (у середньому – 3,44), друге місце посідає цінність безпеки (у середньому – 3,20), третє – цінність новизни (у середньому – 2,80), найменш важливою є цінність себе (у середньому – 2,70).

Самооцінка першокласників у середньому є в міру позитивною. Загальний рівень самооцінки в середньому становить 11,8 балів із 16 можливих. Найбільш високо першокласники оцінюють свою пізнавальну сферу (у середньому – на 3,13 із 4 можливих), на другому місці – упевненість у собі (у середньому – 3,06 із 4 можливих), на третьому – самооцінка спілкування (у середньому – 2,94 із 4 можливих), найнижчу оцінку отримала позаурочна діяльність (у середньому – 2,80 із 4 можливих).

Рівень домагань першокласників у середньому є помірним і складає 1,45 балів. Вони мають середній, однак дещо занижений рівень прагнення до самостійності (у середньому – 9,13 балів) і низький рівень наполегливості (у середньому – 1,57 балів).

У поведінці першокласників здебільшого проявляється захист власної гідності (у середньому – 2,65 бали), на другому місці – самоповага (у середньому – 2,61 бали), найменш часто проявляється моральна поведінка (у середньому – 1,83 бали).

Рівні вихованості Я-концепції першокласників за основними кількісними показниками представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні вихованості Я-концепції учнів першого класу

Шкала (методика)	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
Обсяг уявлень про себе (інтерв'ю)	44,6	37,2	18,2
Диференційність Я-концепції (інтерв'ю)	81,2	18,8	0,0
Самооцінка (методика Хартер)	32,7	45,6	21,7
Рівень домагань (методика Шварцландера)	43,6	32,8	23,6
Цінність себе (методика Дьюрінг)	40,0	32,7	27,3
Прагнення до самостійності (авторська)	43,6	37,3	19,1
Наполегливість (методика Гришина та Лушина)	58,2	29,1	12,7
Захист власної гідності в поведінці (спостереження)	56,4	38,1	5,5
Самоповага в поведінці (спостереження)	49,1	38,2	12,7
Моральна поведінка (спостереження)	76,3	18,2	5,5

Обсяг уявлень першокласників про себе розвинений переважно на середньому (37,2% дітей) та низькому (44,6%) рівнях. Лише у 18,2% учнів обсяг уявлень про себе розвинений на високому рівні. У переважній більшості першокласників (81,2%) Я-концепція є слабкодиференційною, лише 18,8% респондентів мають середній рівень її вихованості за цим показником. При цьому в жодної дитини не спостерігається високодиференційної Я-концепції.

Першокласники мають недостатньо добре виховану самооцінку. У 21,7% з них самооцінка вихована на високому рівні, тобто є позитивною, але не завищеною. У 45,6% дітей цієї групи спостерігається середній рівень розвитку самооцінки, а в 32,7% – низький (тобто, самооцінка значно завищена чи занижена).

В учнів першого класу спостерігається низький розвиток рівня домагань. Серед цих молодших школярів 32,8% оцінюють власні можливості дещо нижче чи вище за реальні, 23,6% оцінюють свої можливості позитивно та реалістично і 43,6% з них ставлять перед собою нереалістично високі чи нереалістично низькі цілі.

Досить вагомий відсоток першокласників (40,0%) має низький рівень розвитку ціннісного ставлення до самих себе. У значної частини з них (32,7%) ціннісне ставлення до себе виховане на середньому рівні. У 27,3% учнів першого класу рівень вихованості ціннісного ставлення до себе є високим.

Майже п'ята частина першокласників (19,1%) прагне достатньо високого та водночас реалістичного рівня самостійності. У 43,6% першокласників прагнення до самостійності виховане на низькому рівні та тільки в 19,1% – на високому.

Наполегливість у першокласників в основному вихована недостатньо (у 58,2% – низький рівень). Менше третина опитаних мають виховану на середньому рівні наполегливість, а решта – 12,7% – на високому.

У поведінці першокласників можна простежити недостатній рівень проявів здатності захищати власну гідність і самоповаги (у 56,4% та 49,1% випадках відповідно ці поведінкові прояви виховані на низькому рівні). Трохи більше третини учнів цієї категорії виявляє здатність захищати власну гідність і самоповагу в поведінці на середньому рівні та лише незначна частка (5,5% та 12,7% відповідно) – на високому. Моральна поведінка проявляється здебільшого на низькому рівні (76,3%). На середньому та високому рівні моральна поведінка проявляється у 18,2% та 5,5% дітей відповідно.

Узагальнений рівень вихованості Я-концепції першокласників за основними критеріями показано на рисунку 2.1.

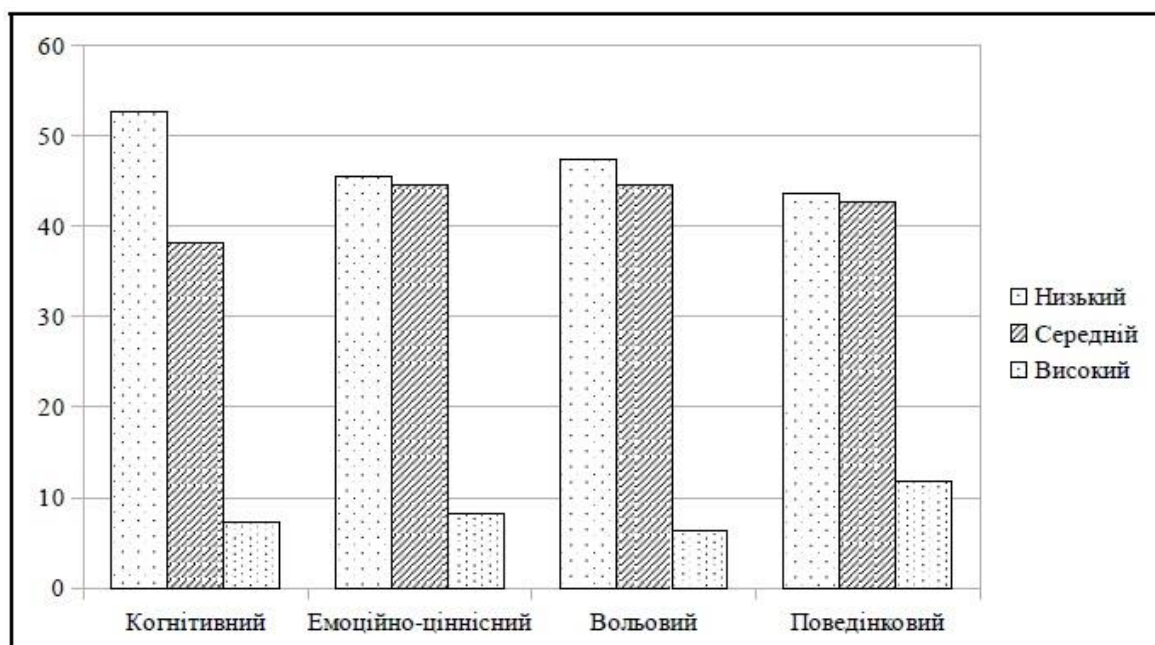


Рис. 2.1. Рівні вихованості Я-концепції учнів першого класу за основними критеріями (%)

Тобто, у першому класі діти мають недостатньо виховані емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий критерії Я-концепції. У більшості першокласників за цими показниками Я-концепція розвинута на низькому чи середньому рівні. Найменше розвинутий когнітивний критерій Я-концепції. Найслабшими місцями в Я-концепції зазначеного контингенту учнів є уявлення про себе та наполегливість.

Узагальнений опис результатів діагностики вихованості Я-концепції другокласників за всіма методиками представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Кількісні результати діагностики Я-концепції другокласників

Шкали	M	sd	m	min	max
1. Вік	6,94	0,25	6,90	6,50	7,40
2. Обсяг Я-концепції	12,11	5,35	12,00	2,00	23,00
3. Диференційність Я-концепції	2,09	0,97	2,00	1,00	4,00
4. Цінність інших	3,26	0,51	3,30	2,20	4,20
5. Цінність безпеки	3,15	0,41	3,10	2,20	4,00

6. Цінність себе	2,64	0,71	2,70	0,70	4,10
7. Цінність новизни	2,97	0,55	2,90	1,60	4,50
8. Самооцінка пізнавальної сфери	2,87	0,68	3,00	2,00	4,00
9. Самооцінка спілкування	2,85	0,86	3,00	1,00	5,00
10. Самооцінка позаурочної діяльності	2,74	0,85	3,00	1,00	4,00
11. Упевненість у собі	3,06	0,67	3,00	2,00	5,00
12. Загальна самооцінка	11,49	2,08	11,00	6,00	16,00
13. Рівень домагань	1,91	2,14	2,20	-3,20	5,70
14. Продуктивність	12,00	3,74	12,00	5,00	20,00
15. Самостійність	10,09	2,31	11,00	4,00	14,00
16. Наполегливість	1,45	1,00	1,00	0,00	4,00
17. Захист власної гідності в поведінці	2,45	1,19	3,00	0,00	5,00
18. Самоповага в поведінці	2,47	1,64	2,00	-1,00	5,00
19. Моральна поведінка	1,98	0,87	2,00	1,00	4,00

Примітка: М – середнє арифметичне, sd – стандартне відхилення, m – медіана, min – мінімум, max – максимум

Другокласники називають від 2 до 23 власних характеристик, середній показник складає 12 характеристик. Ці характеристики належать до незначної кількості змістових категорій (від 1 до 4, в середньому – 2,1 із 14 можливих). Загалом другокласники надають інформацію за тими ж категоріями, що й першокласники (загальні характеристики, вподобання, володіння речами чи тваринами, інформація про членів сім'ї). Водночас у незначної кількості учнів зазначеного контингенту в категоріальній структурі когнітивного компонента Я-концепції з'являються основи усвідомлення себе як суб'єкта діяльності. Ці респонденти починають пов'язувати себе із своєю діяльністю в цілому та з навчальною діяльністю зокрема.

Діагностика розуміння для себе цінностей любові, власної гідності та свободи показала, що всі другокласники також вважають ці цінності важливими. Приблизно четверта частина з них (23%) змогли самостійно сформулювати, що означають ці цінності. Формулювання носили конкретний характер і стосувалися лише цінностей любові (наприклад: «Любов – це коли тобі хтось подобається») та свободи (наприклад: «Свобода – це коли ти робиш,

що хочеш» або «Свобода – це коли ти можеш поїхати, куди хочеш»). Сформулювати розуміння власної гідності не змогла жодна дитина. Ті молодші школярі, які змогли сформулювати власне розуміння цінностей, також навели конкретний приклад названої вище цінності із власного життя. Другокласники наводили такі ж приклади любові, як і першокласники. Однак у них частка прикладів любові, що стосувалися взаємин, а не речей, була більшою на 39%. Приклади свободи переважно дублювали наведений вище.

Структура цінностей респондентів також мало відрізняється від структури цінностей першокласників. Найважливішою для них є цінність інших (у середньому – 3,26), друге місце посідає цінність безпеки (у середньому – 3,15), третє – цінність новизни (у середньому – 2,97), найменш важливою також є цінність себе (у середньому – 2,64).

Самооцінка другокласників в середньому є в міру позитивною. Загальний рівень їхньої самооцінки в середньому становить 11,5 балів із 16 можливих. Найбільш високий бал респонденти мають за шкалою впевненості в собі (у середньому – 3,06 із 4 можливих), друге місце посідає самооцінка пізнавальної сфери (у середньому – 2,87 із 4 можливих), третє – самооцінка спілкування (у середньому – 2,85 із 4 можливих). Найнижчу оцінку отримала позаурочна діяльність (у середньому – 2,74 із 4 можливих).

Рівень домагань учнів другого класу в середньому є помірним і складає 1,91 балів. Вони мають середній рівень прагнення до самостійності (у середньому – 10,09 балів) та низький рівень наполегливості (у середньому – 1,45 балів).

У поведінці другокласників майже однаково проявляються самоповага (у середньому – 2,47 бали) та захист власної гідності (у середньому – 2,45 бали), найменш часто проявляється моральна поведінка (у середньому – 1,98 балів).

Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів за основними кількісними показниками представлено в таблиці 2.8.

Обсяг уявлень другокласників про себе розвинений переважно на низькому (41,0% дітей) та середньому (39,4%) рівнях. У 19,6% молодших школярів обсяг уявлень про себе розвинутий на високому рівні. У більшості респондентів (65,6%) Я-концепція є слабкодиференційною. У 36,5% дітей Я-концепція має середній рівень диференційності. Високодиференційна Я-концепція не спостерігається в жодного учня чи учениці другого класу.

Таблиця 2.8

Рівні вихованості Я-концепції учнів другого класу

Шкала (методика)	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
Обсяг уявлень про себе (інтерв'ю)	41,0	39,4	19,6
Диференційність Я-концепції (інтерв'ю)	65,6	36,5	0,0
Самооцінка (методика Хартер)	28,6	49,0	22,4
Рівень домагань (методика Шварцландера)	32,8	36,2	29,2
Цінність себе (методика Дьюрінг)	38,0	32,8	29,2
Прагнення до самостійності (авторська)	39,6	38,4	22,0
Наполегливість (методика Гришина та Лушина)	54,2	32,7	13,1
Захист власної гідності в поведінці (спостереження)	55,8	42,0	2,2
Самоповага в поведінці (спостереження)	44,9	39,6	13,4
Моральна поведінка (спостереження)	70,8	21,2	8,0

Другокласники мають посередньо виховану самооцінку. У 22,4% з них самооцінка вихована на високому рівні, тобто є позитивною, але не завищеною. У 49,0% дітей цієї групи спостерігається середній рівень розвитку самооцінки, а у 28,6% – низький (тобто, самооцінка значно завищена чи занижена).

У зазначеного вище контингенту молодших школярів спостерігається середній розвиток рівня домагань. Серед цих учнів 36,2% оцінюють власні можливості дещо нижче чи вище від реальних, 32,8% оцінюють свої можливості позитивно та реалістично і 29,2% ставлять перед собою нереалістично високі чи нереалістично низькі цілі.

Трохи менше третини другокласників (29,2%) мають високорозвинене ціннісне ставлення до самих себе. У 38,0% ціннісне ставлення до себе виховане на низькому рівні, а в 32,8% – на середньому.

Лише незначна частина респондентів (22,0%) прагне достатньо високого та водночас реалістичного рівня самостійності. У 38,4% дітей прагнення до самостійності виховане на середньому рівні й у 39,% – на низькому.

Наполегливість в учнів другого класу в основному вихована недостатньо (54,2% – низький рівень). 13,1% з них мають виховану на високому рівні наполегливість, а решта 32,7% – на середньому.

У поведінці 13,4% зазначеного контингенту молодших школярів виявляється високий рівень вихованості самоповаги, у 39,6% – середній, а в 44,9% – низький. 55,8% респондентів виявляє низький рівень здатності захищати власну гідність, і тільки 2,2% – високий. Моральна поведінка проявляється здебільшого на низькому рівні (70,8%). На середньому рівні моральна поведінка є характерною для 21,2% другокласників. Високий рівень вихованості моральної поведінки притаманний лише 8% дітей.

Узагальнений рівень вихованості Я-концепції респондентів цієї вікової групи за основними критеріями показано на рисунку 2.2.

У другому класі діти мають переважно посередньо виховані когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий критерії Я-концепції. Найслабшими місцями в Я-концепції другокласників, як і першокласників, є уявлення про себе та наполегливість.

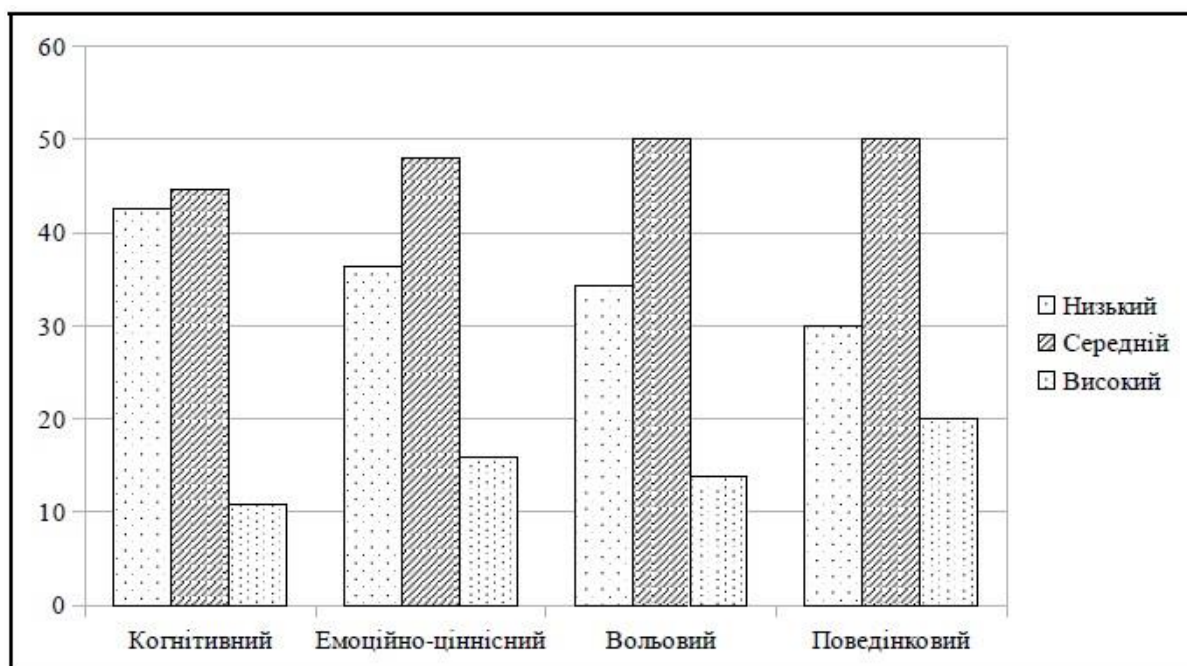


Рис. 2.2. Рівні вихованості Я-концепції учнів другого класу за основними критеріями (%)

Узагальнений опис результатів діагностики вихованості Я-концепції учнів третього класу за всіма методиками представлено в таблиці 2.9.

Третьокласники називають від 3 до 24 власних характеристик, середній показник – 14 характеристик. Ці характеристики належать до незначної кількості змістових категорій (від 1 до 4, у середньому – 2,19 із 14 можливих). Учні надають інформацію за тими ж категоріями, що і другокласники (загальні характеристики, уподобання, володіння речами чи тваринами, інформація про членів сім'ї, у незначної кількості учнів наявна також інформація про діяльність, зокрема – навчальну).

Діагностика розуміння для себе цінностей любові, власної гідності та свободи показала, що всі 100% третьокласників вважають ці цінності важливими. Із них 42% змогли самостійно сформулювати, що зазначені цінності означають. Як і другокласники, респонденти третього року навчання змогли сформулювати значення лише цінностей любові і свободи. Сформулювати розуміння власної гідності не змогла жодна дитина. Відповіді учнів якісно відрізнялись від відповідей другокласників так само, як відповіді

другокласників відрізнялись від відповідей першокласників. Отже, зросла кількість дітей, які наводили приклади любові в контексті стосунків і зменшилась кількість учасників експерименту, що під «любов'ю» розуміли свої бажання чи вподобання.

Таблиця 2.9

Стан вихованості Я-концепції учнів третього класу

Шкали	M	sd	m	min	max
1. Вік	7,81	0,30	7,80	7,40	8,30
2. Обсяг Я-концепції	14,43	4,84	14,50	3,00	24,00
3. Диференційність Я-концепції	2,19	0,80	2,00	1,00	4,00
4. Цінність інших	3,00	0,46	3,00	1,80	4,20
5. Цінність безпеки	3,11	0,38	3,10	2,20	3,90
6. Цінність себе	2,80	0,51	2,80	1,80	3,80
7. Цінність новизни	3,09	0,47	3,15	1,80	4,20
8. Самооцінка пізнавальної сфери	2,93	0,54	3,00	2,00	4,00
9. Самооцінка спілкування	3,02	0,74	3,00	1,00	4,00
10. Самооцінка позаурочної діяльності	2,94	0,83	3,00	1,00	5,00
11. Упевненість у собі	3,22	0,60	3,00	2,00	4,00
12. Загальна самооцінка	12,11	1,87	12,00	8,00	16,00
13. Рівень домагань	2,21	1,83	2,22	-4,00	6,05
14. Продуктивність	12,81	3,08	13,00	7,00	19,00
15. Самостійність	10,31	1,89	10,00	6,00	16,00
16. Наполегливість	1,83	0,88	2,00	1,00	4,00
17. Захист власної гідності в поведінці	3,31	1,21	3,00	1,00	6,00
18. Самоповага в поведінці	3,24	1,40	3,00	1,00	7,00
19. Моральна поведінка	2,00	1,05	2,00	0,00	4,00

Примітка: M – середнє арифметичне, sd – стандартне відхилення, m – медіана, min – мінімум, max – максимум

У структурі цінностей третьокласників перше місце посідає цінність безпеки (у середньому – 3,11), друге місце – цінність новизни (у середньому – 3,09), третє – цінність інших (у середньому – 3,00), найменш важливою, як і в учнів попередніх класів є цінність себе (у середньому – 2,80).

Самооцінка третьокласників в середньому є в міру позитивною. Загальний рівень самооцінки в середньому становить 12,11 балів із 16

можливих. Найбільш високий бал третьокласники мають за шкалою впевненості в собі (у середньому – 3,22 із 4 можливих), на другому місці – самооцінка спілкування (у середньому – 3,02 із 4 можливих). За шкалами самооцінки позаурочної діяльності та пізнавальної сфери третьокласники мають майже однакові результати (2,94 та 2,93 відповідно)

Рівень домагань учнів зазначеного вище класу в середньому є помірним і складає 2,21 бали. Вони мають середній рівень прагнення до самостійності (у середньому – 10,31 балів) та низький рівень наполегливості (у середньому – 1,83 балів).

У поведінці третьокласників переважно проявляється захист власної гідності (у середньому – 3,31 бали), на другому місці – самоповага (у середньому – 3,24 бали), найменш часто проявляється моральна поведінка (у середньому – 2,00 бали).

Рівні вихованості Я-концепції зазначеного вище контингенту молодших школярів за основними кількісними показниками представлено в таблиці 2.10.

Обсяг уявлень про себе в третьокласників розвинений здебільшого на середньому (43,6% дітей) та низькому (33,0%) рівнях. У 23,4% дітей обсяг уявлень про себе має низький рівень розвитку. У переважної більшості респондентів (63,6%) Я-концепція є слабкодиференційною, 34,6% мають середній рівень вихованості Я-концепції за цим показником, а 1,8% – високий.

Молодші школярі мають посередньо виховану самооцінку. У 54,6% з них самооцінку виховано на середньому рівні, у 23,6% спостерігається високий рівень розвитку самооцінки, а у 21,8% – низький (тобто, самооцінка значно завищена чи занижена).

В учнів третього класу наявний середній розвиток рівня домагань. Серед цих учнів 38,5% оцінюють власні можливості дещо нижче чи вище від реальних, 35,0% оцінюють свої можливості позитивно та реалістично і 26,5% із них ставлять перед собою нереалістично високі чи нереалістично низькі цілі.

Таблиця 2.10

Рівні вихованості Я-концепції учнів третього класу

Шкала (методика)	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
Обсяг уявлень про себе (інтерв'ю)	33,0	43,6	23,4
Диференційність Я-концепції (інтерв'ю)	63,6	34,6	1,8
Самооцінка (методика Хартер)	21,8	54,6	23,6
Рівень домагань (методика Шварцландера)	26,5	38,5	35,0
Цінність себе (методика Дьюрінг)	32,5	36,4	31,1
Прагнення до самостійності (авторська)	33,8	41,2	25,0
Наполегливість (методика Гришина та Лушина)	50,9	33,7	15,4
Захист власної гідності в поведінці (спостереження)	50,7	38,5	10,8
Самоповага в поведінці (спостереження)	39,6	52,4	8,0
Моральна поведінка (спостереження)	58,0	32,7	9,3

Ціннісне ставлення до самих себе у третьокласників за рівнями розподілене майже рівномірно. У 36,4% з них ціннісне ставлення до себе виховане на середньому рівні, у 32,5% – на низькому й у 31,1% – на високому.

Четверта частина учнів третього класу (25,0%) прагне достатньо високого та водночас реалістичного рівня самостійності. У 41,2% третьокласників прагнення до самостійності виховане на середньому рівні й у 33,8 – на низькому.

Наполегливість у респондентів в основному вихована на низькому рівні (50,9%). Третина третьокласників (33,7%) має середній рівень вихованості наполегливості. Високий рівень наполегливості мають лише 15,4% третьокласників.

У поведінці зазначених вище учасників експерименту можна простежити низький рівень проявів здатності захищати власну гідність і моральної поведінки (50,7% та 58,0% учнів відповідно). Майже третина учнів цієї категорії виявляє здатність захищати власну гідність і моральну поведінку на середньому рівні. Лише в незначній кількості третьокласників виявлено високий рівень вихованості Я-концепції за цими показниками поведінкового

критерію (10,8% та 9,3% відповідно). Самоповага в поведінці цих молодших школярів проявляється здебільшого на середньому рівні (52,4%). На високому та низькому рівні самоповага в поведінці проявляється у 8,0% та 39,6% дітей відповідно.

Узагальнений рівень вихованості Я-концепції третьокласників за основними критеріями показано на рисунку 2.3.

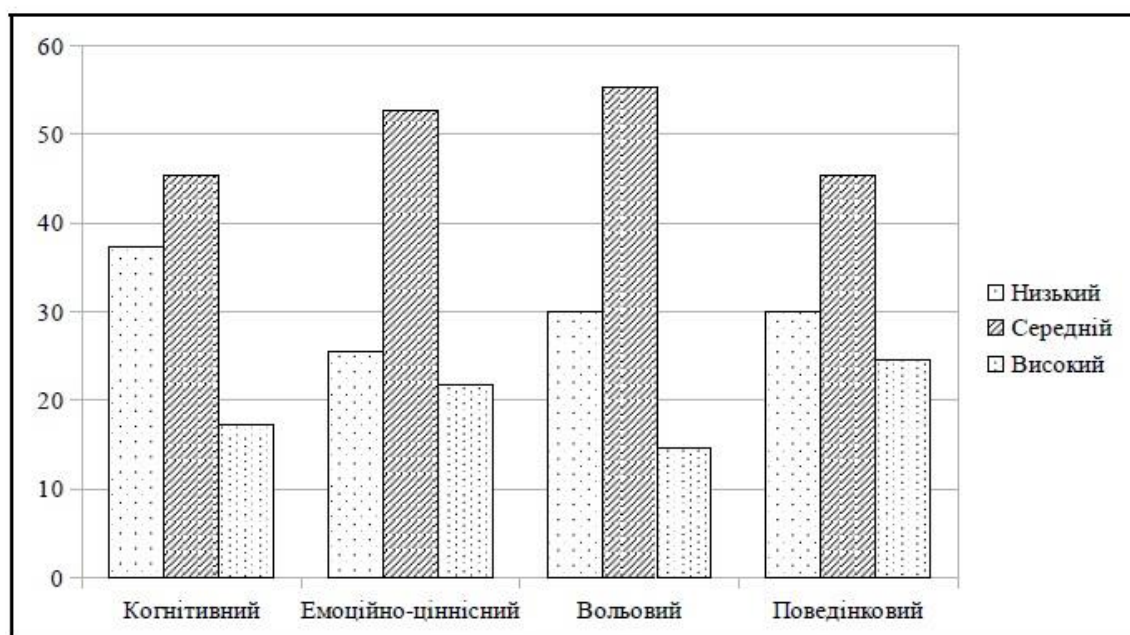


Рис. 2.3. Рівні вихованості Я-концепції учнів третього класу за основними критеріями (%)

У третьому класі діти мають переважно посередньо виховані когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий критерії Я-концепції. Значним є відсоток учнів із низьким рівнем вихованості Я-концепції за цими критеріями. Найслабшими місцями в Я-концепції третьокласників, як і в попередніх випадках, є уявлення про себе та наполегливість.

Узагальнений опис результатів діагностики вихованості Я-концепції учнів четвертого класу за всіма методиками представлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Стан вихованості Я-концепції учнів четвертого класу

Шкали	M	sd	m	min	max
1. Вік	9,28	0,68	9,15	8,40	10,80
2. Обсяг Я-концепції	16,10	6,14	18,00	3,00	25,00
3. Диференційність Я-концепції	2,56	0,94	3,00	1,00	5,00
4. Цінність інших	2,88	0,51	2,80	1,80	4,30
5. Цінність безпеки	3,18	0,32	3,20	2,50	4,00
6. Цінність себе	2,71	0,58	2,80	1,30	3,90
7. Цінність новизни	3,00	0,36	2,95	2,50	4,00
8. Самооцінка пізнавальної сфери	2,63	0,67	3,00	1,00	4,00
9. Самооцінка спілкування	2,77	0,69	3,00	1,00	4,00
10. Самооцінка позаурочної діяльності	2,63	0,76	3,00	1,00	4,00
11. Упевненість у собі	3,19	0,67	3,00	2,00	5,00
12. Загальна самооцінка	11,27	1,81	11,00	7,00	16,00
13. Рівень домагань	2,33	1,93	2,20	-1,86	6,14
14. Продуктивність	13,90	2,89	14,00	7,00	20,00
15. Самостійність	10,25	2,31	10,00	6,00	16,00
16. Наполегливість	1,88	1,02	2,00	0,00	4,00
17. Захист власної гідності в поведінці	3,48	1,30	4,00	0,00	6,00
18. Самоповага в поведінці	3,58	1,78	4,00	-1,00	9,00
19. Моральна поведінка	2,23	1,19	2,00	0,00	5,00

Примітка: M – середнє арифметичне, sd – стандартне відхилення, m – медіана, min – мінімум, max – максимум

Четверокласники називають від 3 до 25 власних характеристик, середній показник – 16 характеристик. Ці характеристики належать до переважної кількості змістових категорій, що і в учнів 1–3 класів (від 1 до 5, у середньому – 3 із 14 можливих). Загалом учні зазначеного віку надають інформацію за тими ж категоріями, що і учні 1–3 класів (загальні характеристики, уподобання, володіння речами чи тваринами, інформація про членів сім'ї). У досить значної кількості респондентів у структурі Я-концепції є також

інформація про діяльність, зокрема навчальну. В окремих випадках діти згадують також про свої стосунки з друзями та плани, мрії і бажання.

Діагностика розуміння для себе цінностей любові, власної гідності та свободи показала, що четверокласники також одностайно вважають ці цінності важливими. На відміну від учнів 1–3 класів кількість названих вище учасників експерименту, що змогли самостійно сформулювати своє розуміння цінностей любові і свободи, є суттєвою і складає 73%. Сформулювати своє розуміння власної гідності змогли 15% четверокласників. За якісним показником відповіді четверокласників були дуже схожими на відповіді третьокласників. Проте в незначній частини з них (15%) у тлумаченні значення цінностей з'явилися більш абстрактні відповіді (наприклад: «Любов – це таке почуття»). Формулювання розуміння власної гідності носили конкретніший характер (наприклад: «Власна гідність – це коли ти себе поважаєш»). Також у них з'явилися і більш комплексні приклади цінностей із власного життя (наприклад: «Я люблю Україну»). Варто зазначити, що більш абстрактні визначення цінностей давали ті ж діти, що могли сформулювати своє розуміння значення власної гідності. Саме вони наводили більш комплексні приклади цінностей із життя.

Структура цінностей четверокласників мало відрізняється від структури цінностей учнів 3 класу. Перше місце посідає цінність безпеки (у середньому – 3,18), друге місце – цінність новизни (у середньому – 3,00), третє – цінність інших (у середньому – 2,88), найменш важливою є цінність себе (у середньому – 2,71).

Самооцінка учнів 4 класу в середньому є в міру позитивною. Загальний рівень самооцінки в середньому становить 11,27 балів із 16 можливих. Найбільш високий бал респонденти мають за шкалою впевненості в собі (у середньому – 3,19 із 4 можливих), на другому місці – самооцінка спілкування (у середньому – 2,77 із 4 можливих). За шкалами самооцінки позаурочної діяльності та пізнавальної сфери четверокласники мають однакові результати (2,63 та 2,63 відповідно).

Рівень домагань дітей молодшого шкільного віку в середньому є помірним і складає 2,33 бали. Вони мають середній рівень прагнення до самостійності (у середньому – 10,25 балів) та низький рівень наполегливості (у середньому – 1,88 бали).

В поведінці четверокласників частіше за все проявляється самоповага (у середньому – 3,58 бали), на другому місці – захист власної гідності (у середньому – 3,48 бали). Найменш часто проявляється моральна поведінка (у середньому – 2,23 бали).

Рівні вихованості Я-концепції четверокласників за основними кількісними показниками представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Рівні вихованості Я-концепції учнів четвертого класу

Шкала (методика)	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
Обсяг уявлень про себе (інтерв'ю)	30,6	42,2	27,2
Диференційність Я-концепції (інтерв'ю)	46,9	46,9	6,2
Самооцінка (методика Хартер)	18,4	55,3	26,3
Рівень домагань (методика Шварцландера)	15,2	42,9	41,9
Цінність себе (методика Дьюрінг)	28,5	30,0	41,5
Прагнення до самостійності (авторська)	26,4	44,3	29,3
Наполегливість (методика Гришина та Лушина)	48,2	34,7	17,1
Захист власної гідності в поведінці (спостереження)	45,5	36,3	18,2
Самоповага в поведінці (спостереження)	51,3	33,3	15,4
Моральна поведінка (спостереження)	55,7	36,2	8,1

Обсяг уявлень четверокласників про себе розвинений переважно на середньому рівні (у 42,2% дітей). На низькому рівні цей критерій Я-концепції розвинений у 30,6% учасників експерименту, а у 27,2% молодших школярів – на високому. Диференційність Я-концепції в четверокласників розвинена на середньому (46,9%) та низькому (46,9%) рівнях. Лише 6,2% учнів мають високодиференційну Я-концепцію.

Четверокласники мають посередньо виховану самооцінку. У 26,3% з них рівень вихованості самооцінки є високим, тобто самооцінка цих учнів вважається позитивною, але не завищеною. У 55,3% дітей спостерігається середній рівень розвитку самооцінки, а у 18,4% – низький (тобто, самооцінка є значно завищеною чи заниженою).

В учнів четвертого класу спостерігається середній розвиток рівня домагань. Серед респондентів 42,9% оцінюють власні можливості дещо нижче чи вище від реальних, 41,9% – оцінюють свої можливості позитивно та реалістично і лише 15,2% молодших школярів ставлять перед собою нереалістично високі чи нереалістично низькі цілі.

Високорозвинене ціннісне ставлення до самих себе має 41,5% четверокласників. У 28,5% дітей ціннісне ставлення до себе виховане на низькому рівні, а у 30,0% – рівень вихованості ціннісного ставлення до себе є середнім.

Переважає більшість учнів зазначеної вікової групи (44,3%) має середній рівень розвитку самостійності. У 29,3% учасників експерименту цієї групи прагнення до самостійності виховане на високому рівні, а в 26,4% – на низькому.

Молодші школярі в основному мають недостатньо добре виховану наполегливість (у 48,2% – низький рівень). Трохи більше третини четвертокласників мають наполегливість, виховану на середньому рівні, а решта (17,1%) – на високому.

У поведінці респондентів можна простежити переважно низький рівень проявів здатності захищати власну гідність, самоповаги та моральної поведінки (у 45,5%, 51,3% та 55,7% дітей відповідно ці поведінкові прояви виховані на низькому рівні). Згідно з результатами експерименту, 36,3%, 33,3% та 36,2% учнів цієї групи виявляють здатність захищати власну гідність, самоповагу та моральну поведінку на середньому рівні. І лише незначний відсоток (18,2%, 15,4% та 8,1% відповідно) – на високому.

Узагальнений рівень вихованості Я-концепції четверокласників за основними критеріями показано на рисунку 2.4.

Тобто, у четверокласників усі критерії Я-концепції виховані на середньому рівні. Проте значною залишається кількість учнів із низьким рівнем вихованості Я-концепції за цими критеріями. Вольовий та когнітивний критерії мають найменший рівень вихованості. Найслабшими місцями в Я-концепції четверокласників, як і в інших учнів молодшого шкільного віку, є уявлення про себе та наполегливість.

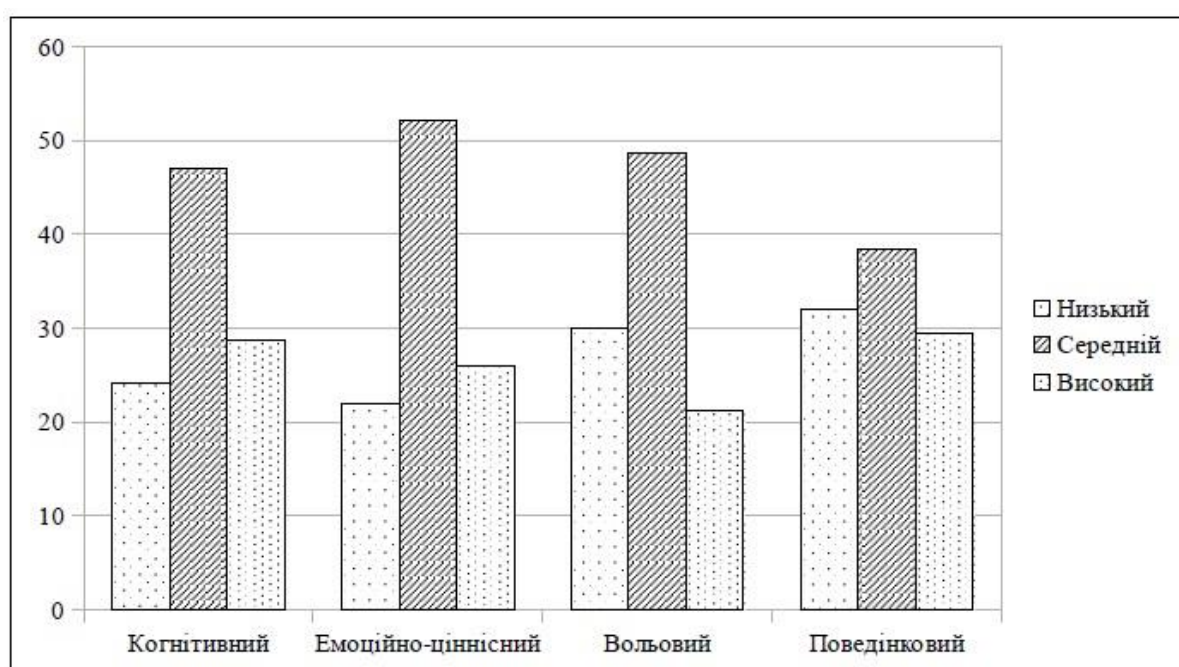


Рис. 2.4. Рівні вихованості Я-концепції учнів четвертого класу за основними критеріями (%)

Отже, за результатами діагностичного психолого-педагогічного експерименту нами здійснено параметричний опис стану вихованості Я-концепції молодших школярів. Найбільш розвиненими в названого контингенту дітей є вольовий і поведінковий критерії Я-концепції. Найбільш слабо розвиненим виявився її когнітивний критерій. При цьому найбільш слабкими місцями в Я-концепції учнів 1–4 класів визначено обсяг і диференційність Я-концепції та наполегливість.

2.3. Розвиток Я-концепції молодших школярів у процесі шкільного навчання

Для виявлення статистично значущих особливостей розвитку Я-концепції молодших школярів за всіма її компонентами ми здійснили аналіз таблиць розподілу за класами та рівнями із застосуванням критерію Хі-квадрат. Результати аналізу представлено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Розвиток Я-концепції молодших школярів за компонентами

Рівні	Класи			
	1	2	3	4
	Когнітивний критерій*			
Низький	52,7	42,5	37,3	24,1
Середній	38,2	44,6	45,4	47,1
Високий	7,3	10,8	17,3	28,8
	Емоційно-ціннісний критерій*			
Низький	45,5	36,3	25,5	22,0
Середній	44,6	47,9	52,7	52,1
Високий	8,2	15,8	21,8	25,9
	Вольовий критерій*			
Низький	47,3	34,2	30,0	30,0
Середній	44,6	50,0	55,4	48,7
Високий	6,4	13,8	14,6	21,3
	Поведінковий критерій*			
Низький	43,6	30,0	30,0	32,0
Середній	42,7	50,0	45,4	38,5
Високий	11,8	20,0	24,6	29,5
Примітка: * - різниця між класами за критерієм Хі-квадрат статистично значуща при $p < 0,01$				

За результатами аналізу встановлено, що в міру дорослішання дитини когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий та поведінковий критерії її Я-концепції статистично значущо змінюються.

На рисунку 2.5 унаочнено зміни в розвитку когнітивного критерію Я-концепції молодших школярів. При переході від першого до другого класу закладу загальної середньої освіти кількість дітей, які мають низький рівень вихованості когнітивного критерію Я-концепції дещо зменшується (на 10,2%). Майже непомітно збільшується кількість учнів, які мають високий рівень розвитку за цим показником (на 3,5%). У цей період вирізняється незначним зростанням кількості учасників експерименту, які мають середній рівень вихованості когнітивного критерію Я-концепції (на 6,4%).

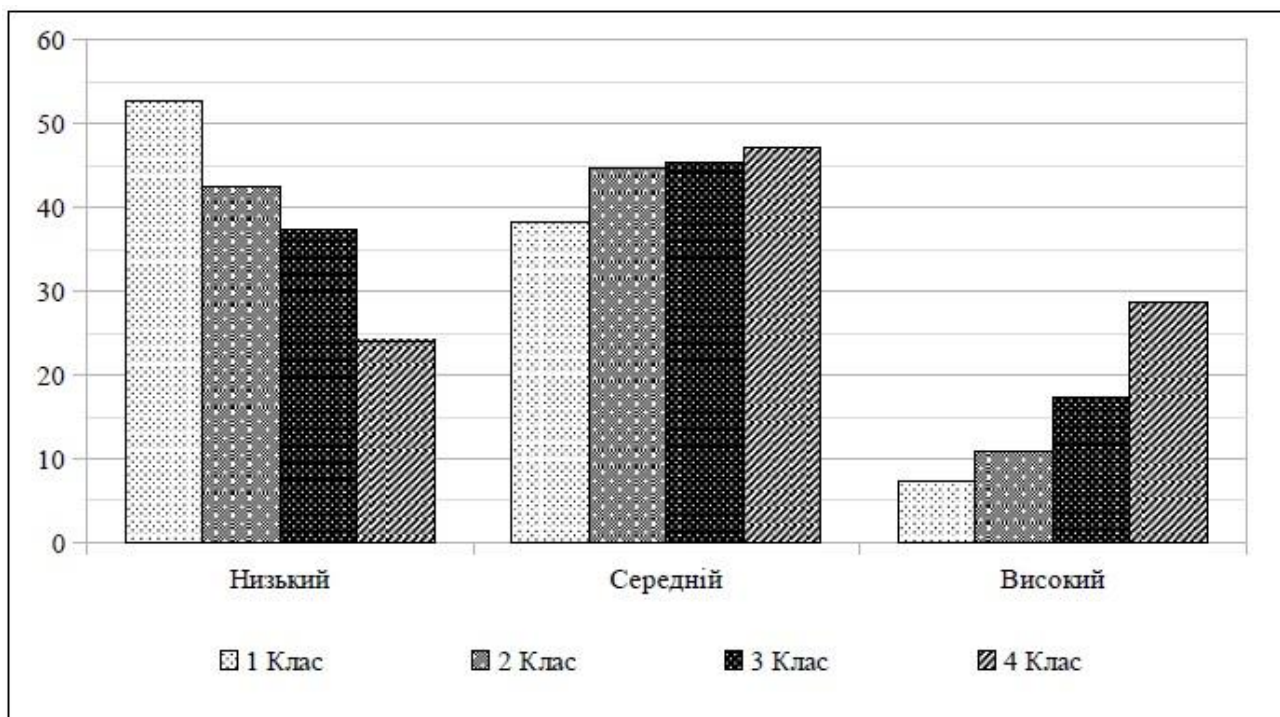


Рис. 2.5. Розвиток когнітивного критерію Я-концепції молодших школярів за рівнями (%)

При переході від другого до третього класу динаміка змін дещо спадає, хоча тенденція до поступового розвитку Я-концепції за когнітивним критерієм зберігається. Кількість респондентів, що мають низький рівень розвитку Я-

концепції за цим критерієм, спадає на 5,2%. На 6,5% збільшується кількість дітей із високим рівнем вихованості когнітивного критерію Я-концепції і на 0,8% – із середнім. При переході з третього до четвертого класу кількість молодших школярів із високим рівнем вихованості Я-концепції збільшується на 11,5%, проте із середнім і низьким – зменшується (відповідно на 1,7% та 13,2%).

Загальний обсяг змін в Я-концепції дитини за когнітивним критерієм у міру її дорослішання і поступового переходу від першого до четвертого класу є помітним. Кількість учнів із високим рівнем вихованості когнітивного критерію Я-концепції збільшується на 21,5%. Кількість респондентів із середнім та низьким рівнем вихованості Я-концепції зменшується на 8,9% та 28,6% відповідно. Можна припустити, що в цілому у процесі шкільного навчання в тих дітей, які мали середній рівень розвитку Я-концепції за когнітивним критерієм, останній у процесі розвитку зростає до високого рівня, а в тих, що мали низький рівень, – до середнього.

На рисунку 2.6 унаочнено розвиток емоційно-ціннісного критерію Я-концепції молодших школярів.

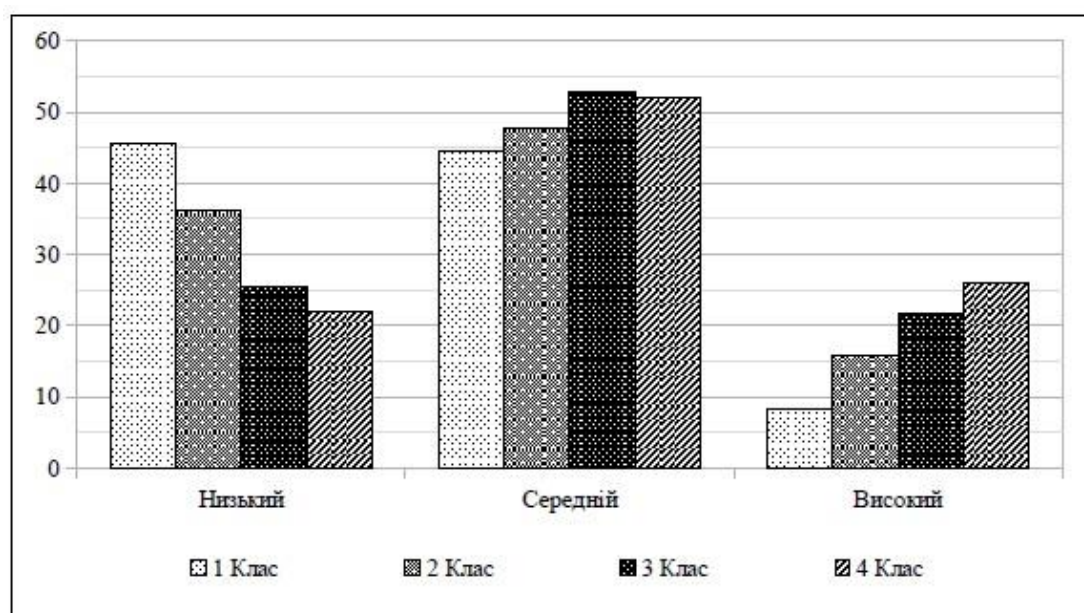


Рис. 2.6. Розвиток емоційно-ціннісного критерію Я-концепції молодших школярів за рівнями (%)

За цим критерієм прослідковуються майже такі ж зміни, як і в попередньому випадку. Дещо збільшується кількість дітей із високим рівнем вихованості Я-концепції за емоційно-ціннісним критерієм (на 17,7%). У той же час спостерігається зменшення кількості учнів із середнім (на 7,5%) та низьким (23,5%) рівнем вихованості цього критерію Я-концепції у процесі переходу від першого до четвертого класу.

На рисунку 2.7 наочно представлено розвиток вольового критерію Я-концепції молодших школярів. Прослідковується позитивна тенденція в розвитку цього критерію Я-концепції у міру переходу учня між класами початкової школи. Кількість дітей із високим рівнем розвитку вольового критерію Я-концепції зростає на 7,4% у процесі переходу з першого до другого класу, на 0,8% – при переході з другого до третього і на 6,7% – у процесі переходу з третього до четвертого класу. Кількість респондентів, що мають середній рівень вихованості Я-концепції за цим критерієм, збільшується на 5,4% при переході з першого до другого та з другого до третього класів. У процесі переходу з третього до четвертого класу вона зменшується на 6,7%. Кількість учасників експерименту з низьким рівнем вихованості вольового критерію Я-концепції зменшується на 13,1% при переході з першого до другого класу, на 4,2% – при переході з другого до третього класу і на 2,0% під час переходу з третього до четвертого класу.

Різниця між першим та четвертим класами за цим критерієм є такою: кількість дітей з низьким рівнем зменшується на 17,3%, із середнім рівнем збільшується на 4,1%, з високим – збільшується на 14,0%.

На рисунку 2.8 представлено розвиток поведінкового критерію Я-концепції молодших школярів.

Кількість дітей, що мають високий рівень розвитку цього критерію Я-концепції зростає на 8,2% у процесі переходу з першого до другого класу, на 4,6% – при переході з другого до третього класу і на 4,9% – у процесі переходу з третього до четвертого класу.

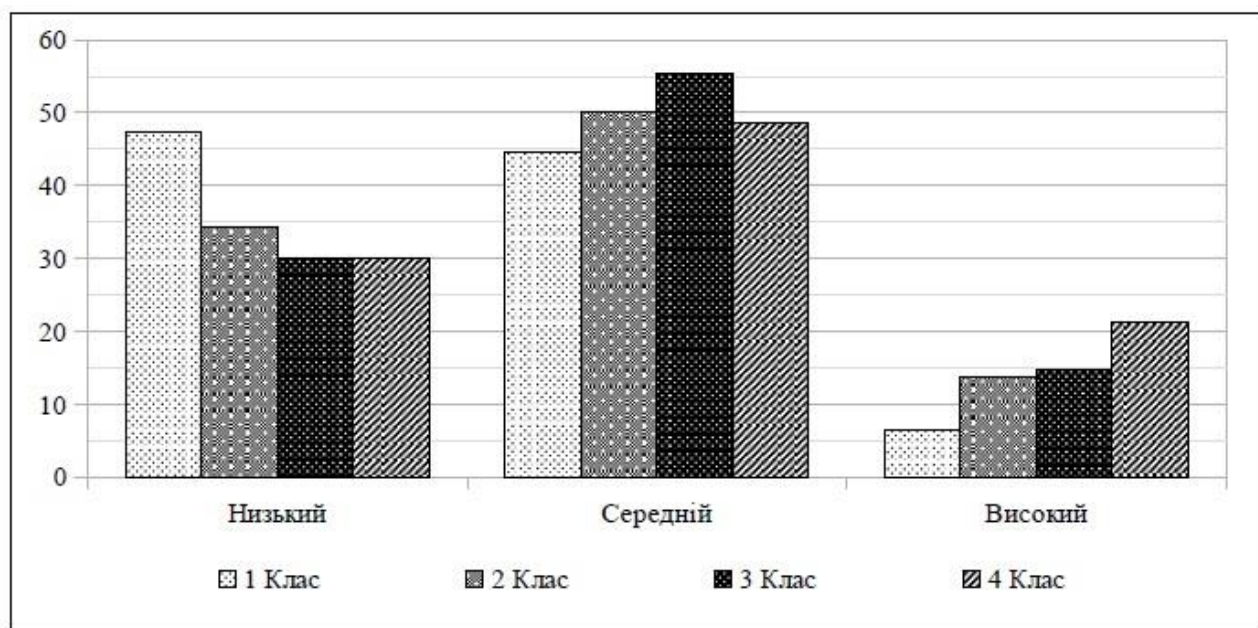


Рис. 2.7. Розвиток вольового критерію Я-концепції молодших школярів за рівнями (%)

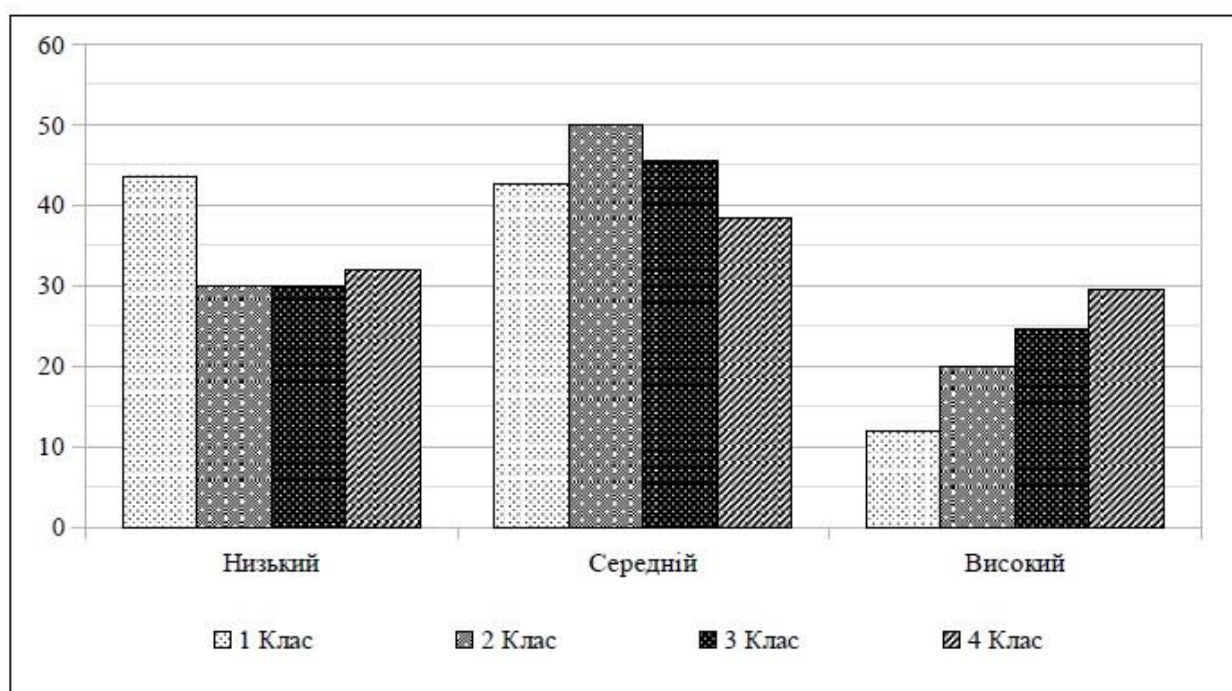


Рис. 2.8. Розвиток поведінкового критерію Я-концепції молодших школярів за рівнями (%)

Кількість дітей, що мають середній рівень розвитку поведінкового критерію, Я-концепції збільшується на 7,3% при переході з першого до

другого класу і зменшується на 4,6% у процесі переходу з другого до третього класу та на 6,9% – у процесі переходу з третього до четвертого класу. Кількість молодших школярів із низьким рівнем вихованості поведінкового критерію Я-концепції зменшується на 13,6% при переході з першого до другого класу, лишається стабільною у процесі переходу від другого до третього класу і збільшується на 2,0% при переході з третього до четвертого класу (що лишається в межах статистичної похибки).

Загалом у міру переходу від першого до четвертого класу кількість учнів з високим рівнем вихованості поведінкового критерію Я-концепції зростає на 17,7%. Кількість учасників експерименту із середнім рівнем вихованості цього критерію Я-концепції зменшується на 4,2%, а з низьким рівнем – на 11,6%. Тобто можна припустити, що динаміка розвитку цього критерію Я-концепції є подібною до розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного та вольового критеріїв.

Отже, за період навчання в початковій школі в дітей найбільш інтенсивно розвивається когнітивний критерій Я-концепції, мають достатню динаміку розвитку поведінковий, вольовий та емоційно-ціннісний критерії. Проте навіть у четверокласників усі названі критерії лишаються недостатньо розвиненими.

У таблиці 2.14 представлено більш детальний аналіз розвитку складників Я-концепції молодших школярів. У процесі переходу дитини між класами початкової школи статистично значущі (за критерієм Краскела-Уоліса) мають зміни відбуваються щодо її віку, обсягу та диференційності Я-концепції, цінності інших, самооцінки пізнавальної сфери, рівня домагань, продуктивності; у поведінці змінюється частота проявів захисту власної гідності та самоповаги.

Аналогічні результати дає аналіз кореляцій між віком і результатами діагностики Я-концепції учнів початкової школи за всіма шкалами методик. Із віком статистично значущо (при $p < 0,01$) корелюють (за методом Спірмена) обсяг ($\rho = 0,42$) та диференційність ($\rho = 0,37$) Я-концепції, цінність

інших ($\rho = -0,45$), цінність новизни ($\rho = 0,20$), самооцінка пізнавальної сфери ($\rho = -0,26$), рівень домагань ($\rho = 0,19$), продуктивність ($\rho = 0,39$), прагнення до самостійності ($\rho = 0,20$), наполегливість ($\rho = 0,15$), захист власної гідності ($\rho = 0,32$), поведінкові прояви самоповаги ($\rho = 0,30$), моральна поведінка ($\rho = 0,22$). Тобто, результати є однаковими, якщо враховувати, що метод кореляційного аналізу Спірмена та метод порівняння вибірок Краскела-Уоліса мають різну статистичну потужність.

Таблиця 2.14

**Порівняльний аналіз кількісних результатів
дослідження Я-концепції молодших школярів**

Шкали	Клас							
	1		2		3		4	
	М	sd	М	sd	М	sd	М	sd
1. Вік*	6,00	0,32	6,94	0,25	7,81	0,30	9,28	0,68
2. Обсяг Я-концепції*	9,80	5,49	12,11	5,35	14,43	4,84	16,10	6,14
3. Диференційність Я-концепції*	1,61	0,76	2,09	0,97	2,19	0,80	2,56	0,94
4. Цінність інших*	3,44	0,48	3,26	0,51	3,00	0,46	2,88	0,51
5. Цінність безпеки	3,20	0,37	3,15	0,41	3,11	0,38	3,18	0,32
6. Цінність себе	2,70	0,65	2,64	0,71	2,80	0,51	2,71	0,58
7. Цінність новизни	2,80	0,45	2,97	0,55	3,09	0,47	3,00	0,36
8. Самооцінка пізнавальної сфери*	3,13	0,62	2,87	0,68	2,93	0,54	2,63	0,67
9. Самооцінка спілкування	2,94	0,83	2,85	0,86	3,02	0,74	2,77	0,69
10. Самооцінка позаурочної діяльності	2,80	0,86	2,74	0,85	2,94	0,83	2,63	0,76
11. Упевненість у собі	3,06	0,74	3,06	0,67	3,22	0,60	3,19	0,67
12. Загальна самооцінка	11,80	2,15	11,49	2,08	12,11	1,87	11,27	1,81
13. Рівень домагань*	1,45	1,55	1,91	2,14	2,21	1,83	2,33	1,93
14. Продуктивність*	10,67	2,80	12,00	3,74	12,81	3,08	13,90	2,89
15. Самостійність	9,13	2,39	10,09	2,31	10,31	1,89	10,25	2,31
16. Наполегливість	1,57	1,16	1,45	1,00	1,83	0,88	1,88	1,02
17. Захист власної гідності в поведінці*	2,65	1,28	2,45	1,19	3,31	1,21	3,48	1,30
18. Самоповага в поведінці*	2,61	1,55	2,47	1,64	3,24	1,40	3,58	1,78

19. Моральна поведінка	1,83	0,88	1,98	0,87	2,00	1,05	2,23	1,19
------------------------	------	------	------	------	------	------	------	------

Примітка: * - різниця між класами за критерієм Краскела-Уоліса статистично значуща при $p < 0,01$

Цікавим є те, що кореляційний аналіз показників кожного класу окремо не дає результатів, подібних описаним вище. Тобто показники розвитку Я-концепції пов'язані не з віком, а з досвідом навчання в закладі загальної середньої освіти. Це ще раз доводить, що в молодшому шкільному віці саме досвід навчальної діяльності є визначальним фактором розвитку Я-концепції дитини.

На рисунку 2.9 представлено розвиток обсягу та диференційності Я-концепції молодших школярів.

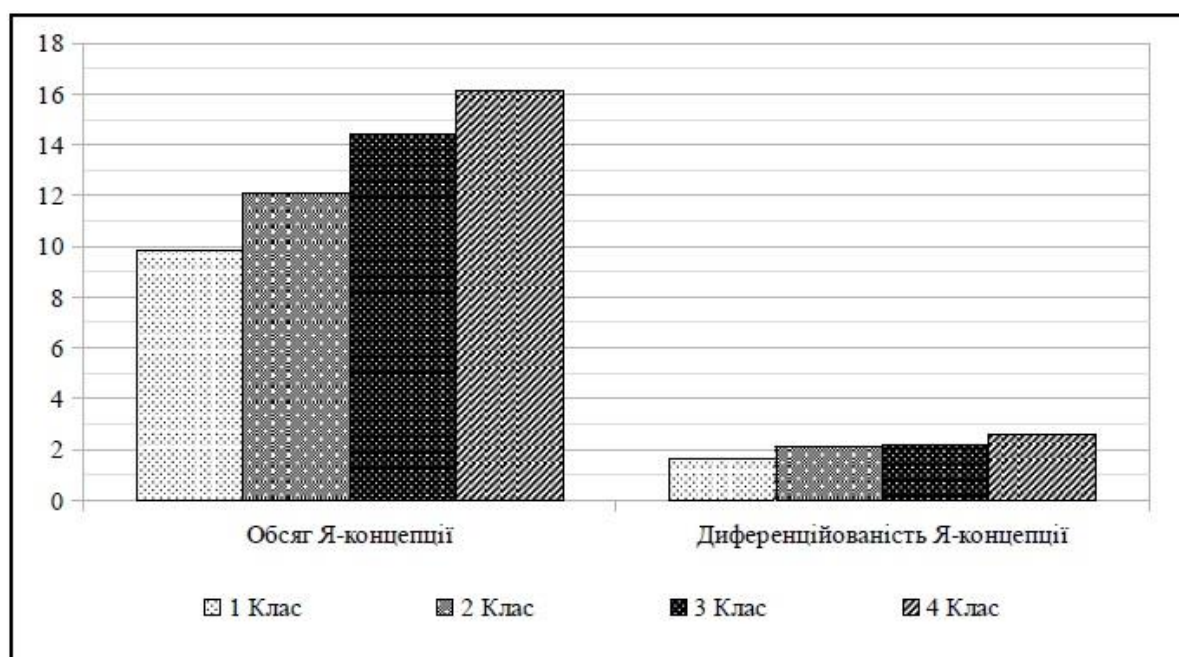


Рис. 2.9. Розвиток обсягу і диференційності Я-концепції

Кількість інформації про себе, якою володіє дитина, в середньому збільшується на дві одиниці з кожним класом, а загальна різниця між першим та четвертим класом складає близько 6 одиниць. Диференційність Я-концепції значно не змінюється, в середньому Я-концепція учнів початкової школи має

близько 2 змістових категорій. Я-концепція четверокласників в середньому має майже на одну категорію більше, ніж у першокласників.

На рисунку 2.10 представлено розвиток структури цінностей молодших школярів.

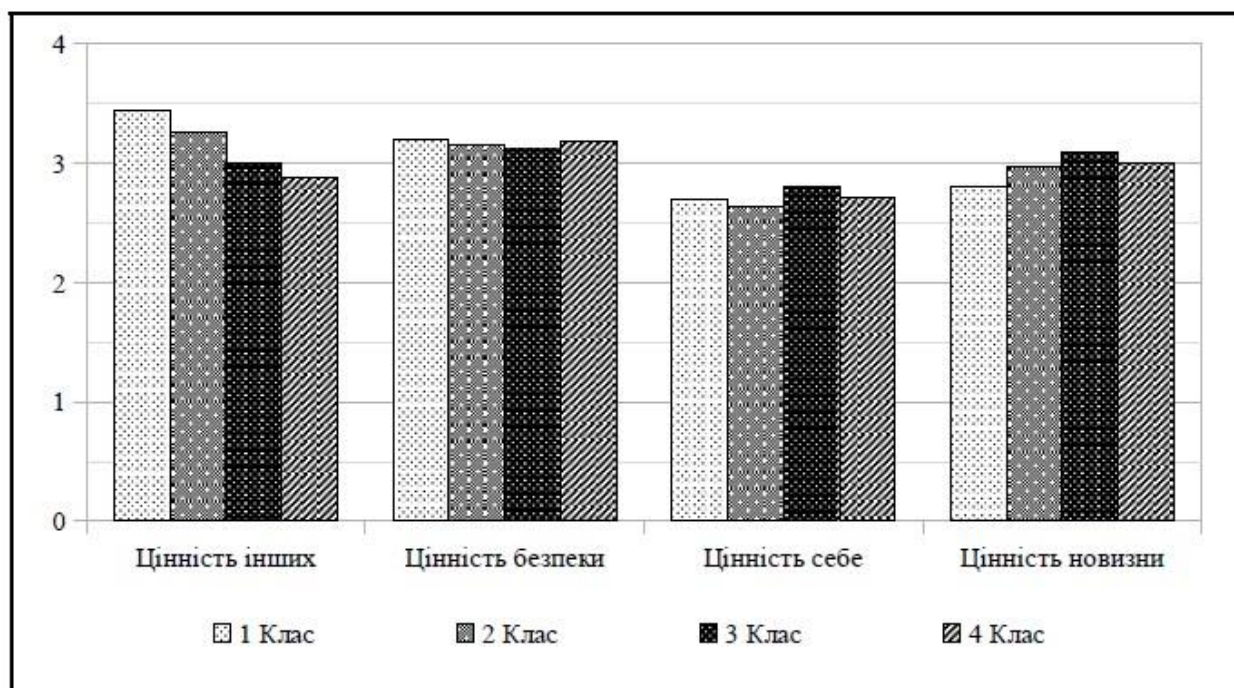


Рис. 2.10. Розвиток структури цінностей молодших школярів

Чітка тенденція прослідковується лише щодо зміни ролі цінності інших, яка у міру дорослішання дитини та її переходу між класами поступово зменшується. Набагато менше виражена тенденція щодо збільшення ролі цінності новизни. Роль решти цінностей статистично значущо не змінюється.

Розвиток самооцінки молодших школярів представлено на рисунку 2.11.

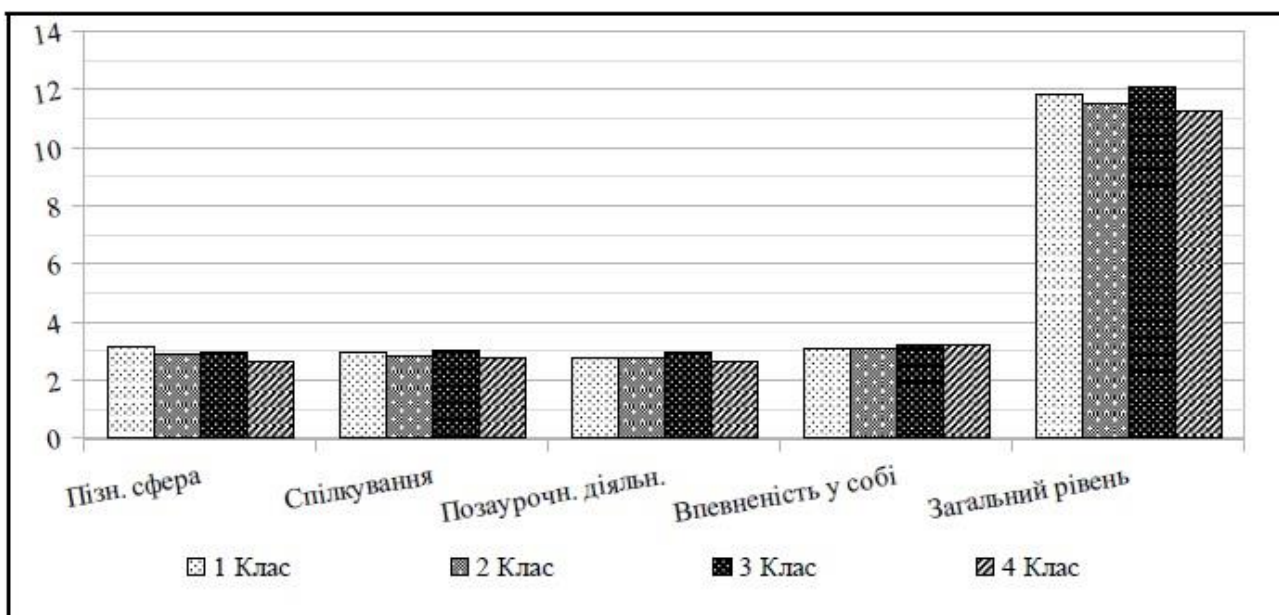
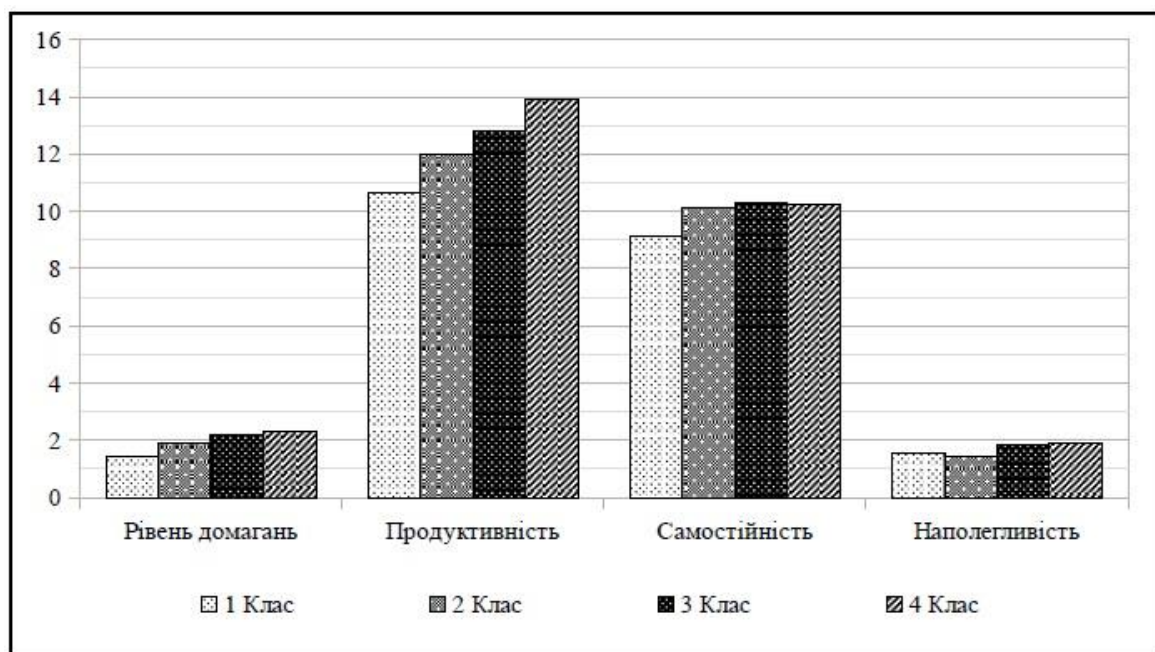


Рис. 2.11. Розвиток самооцінки молодших школярів

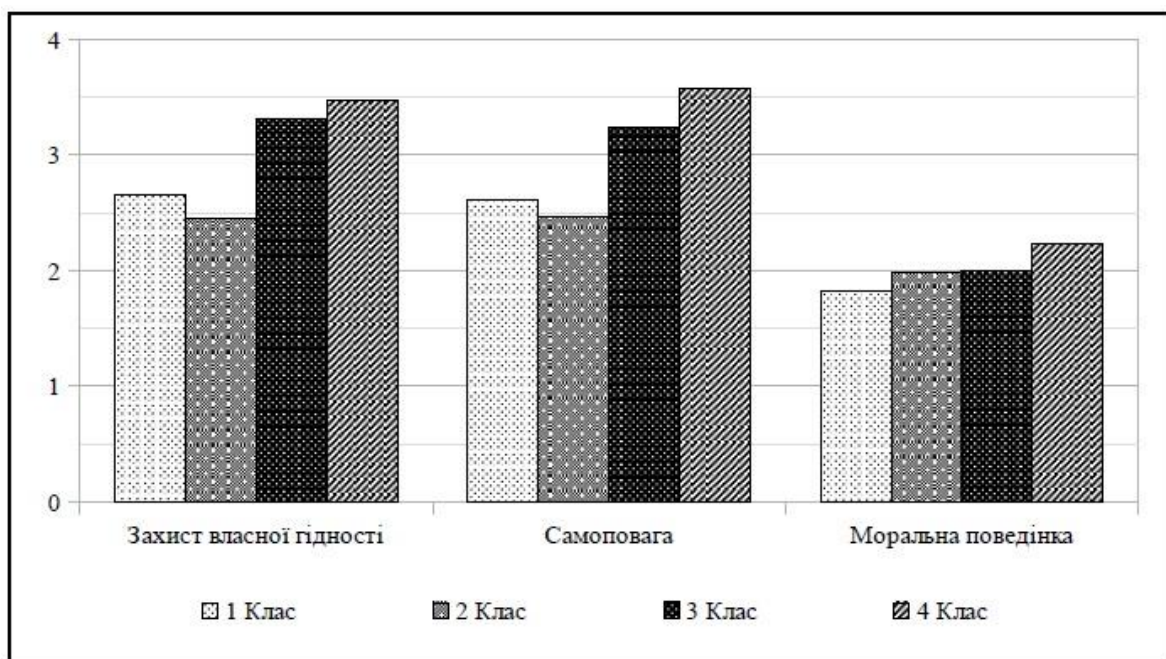
У змінах розвитку прослідковується статистично значуща тенденція до зменшення самооцінки пізнавальної сфери. В інших сферах самооцінки статистично значущих тенденцій не прослідковується.

На рисунку 2.12 представлено розвиток продуктивності, рівня домагань, наполегливості та прагнення до самостійності молодших школярів. У цій динаміці чітко прослідковуються статистично значущі тенденції до зростання продуктивності та рівня домагань. У прагненні учнів початкової школи до самостійності та їхній наполегливості також можна відмітити незначну тенденцію до збільшення в міру дорослішання дітей. Водночас ця тенденція не є статистично значущою.



**Рис. 2.12. Розвиток складників вольового критерію
Я-концепції молодших школярів**

На рисунку 2.13 представлено розвиток складників поведінкового компонента Я-концепції молодших школярів. У змінах розвитку складників цього компонента прослідковуються чіткі статистично значущі тенденції до збільшення в поведінці дітей проявів захисту власної гідності та самоповаги. Прояви моральної поведінки також стають дещо частішими, однак ця тенденція є значно менш вираженою. До того ж вона не є статистично значущою.



*Рис. 2.13. Розвиток складників поведінкового критерію
Я-концепції молодших школярів*

Отже, Я-концепція молодших школярів є складником особистості, що динамічно розвивається у процесі навчальної діяльності.

Когнітивний критерій Я-концепції дітей помітно розвивається під час навчання в закладі загальної середньої освіти. Обсяг Я-концепції за час навчання в початковій школі збільшується в середньому на 60%. Диференційність Я-концепції за той же час в середньому збільшується на одну категорію. Тобто, під час навчання в 1–4 класах учні досить багато дізнаються про себе, проте різноманітність нової інформації є не дуже високою. За час навчання в названій вище ланці ЗЗСО у значної кількості дітей покращується рівень вихованості когнітивного критерію Я-концепції. Вірогідно, це пов'язано як із загальним розвитком когнітивних здібностей молодших школярів, так і зі стрімким зростанням кількості досвіду, який вони отримують у закладі освіти. Водночас навіть у четвертому класі когнітивний критерій Я-концепції в більшості дітей вихований на низькому рівні.

Емоційно-ціннісний критерій Я-концепції учнів під час навчання в початковій школі лишається переважно на середньому рівні вихованості. У

процесі навчання в закладі загальної середньої освіти самооцінка пізнавальної сфери в дітей стає дещо меншою, ніж на початку навчання. Такі зміни можна пояснити, по-перше, наближенням самооцінки до реальності із досвідом. По-друге, навчання в закладі освіти передбачає поступове ускладнення навчального матеріалу. У свою чергу, стикаючись із труднощами, діти можуть нижче оцінювати результати своєї навчальної діяльності. Другою тенденцією, виявленою в динаміці розвитку емоційно-ціннісного критерію Я-концепції молодших школярів, є помітне зменшення ролі цінності інших у структурі цінностей дітей і незначне підвищення ролі цінності пошуку новизни.

Вольовий критерій Я-концепції в період навчання в початковій школі помітно розвивається. Дещо збільшується продуктивність учнів та їхній рівень домагань, певною мірою підвищуються їхні наполегливість і прагнення до самостійності. Однак навіть на момент переходу до четвертого класу вольовий критерій Я-концепції в більшості дітей лишається розвиненим недостатньо. Низький рівень наполегливості, характерний навіть для четверокласників, є однією з найслабших сторін їхнього розвитку.

Поведінковий критерій Я-концепції учнів також помітно розвивається за час навчання в ЗЗСО. Захист власної гідності та прояви самоповаги в поведінці випускників початкової школи зустрічаються значно частіше, ніж у першокласників. А от моральна поведінка в молодших школярів виховується значно повільніше. Проте навіть на момент переходу до четвертого класу поведінковий компонент у дітей молодшого шкільного віку лишається розвиненим на середньому рівні, значна кількість учнів має низький рівень вихованості цього компонента Я-концепції.

Таким чином, досліджено розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового критеріїв вихованості Я-концепції і розвиток їх складників та визначено, що Я-концепція дітей молодшого шкільного віку динамічно розвивається у процесі навчальної діяльності.

2.4. Кореляційний аналіз Я-концепції молодших школярів як цілісного утворення

З метою ґрунтовного вивчення структури Я-концепції учнів початкової школи ми провели кореляційний аналіз результатів констатувального експерименту із застосуванням методу Спірмена. У таблиці 2.15 представлено отриману нами кореляційну матрицю.

Обсяг і диференційність Я-концепції статистично значущо позитивно корелюють між собою із середньою силою зв'язку ($\rho = 0,55$). Досить вираженим є рівень взаємозв'язків між обсягом Я-концепції та рівнем домагань ($\rho = 0,64$) і продуктивністю ($\rho = 0,61$). Також обсяг Я-концепції пов'язаний із прагненням дитини до самостійності ($\rho = 0,49$), її самооцінкою власної пізнавальної сфери ($\rho = -0,36$), упевненістю в собі ($\rho = 0,35$), самооцінкою позаурочної діяльності ($\rho = 0,32$), поведінковими проявами захисту власної гідності ($\rho = 0,32$), цінністю себе ($\rho = 0,24$), цінністю новизни ($\rho = 0,19$). Диференційність Я-концепції, як і її обсяг, пов'язана з цінністю себе, самооцінкою позаурочної діяльності, рівнем домагань, продуктивністю та поведінковими проявами захисту власної гідності, однак сила зв'язку є дещо слабшою.

Також диференційність Я-концепції більш тісно, ніж обсяг Я-концепції, пов'язана із цінністю новизни, упевненістю в собі та загальним рівнем самооцінки. На відміну від обсягу Я-концепції, її диференційність статистично значущо не пов'язана із самооцінкою пізнавальної сфери, однак пов'язана з проявами моральної поведінки, хоча цей зв'язок є дуже слабким ($\rho = 0,16$).

Таблиця 2.15

Результати кореляційного аналізу

Шкали	1	2	3	4	5	6	7
1. Вік							
2. Обсяг Я-концепції	0,42*						

3. Диференційність Я-концепції	0,37*	0,55*					
4. Цінність інших	-0,45*	-0,29*	-0,32*				
5. Цінність безпеки	-0,03	0,03	-0,10	0,17*			
6. Цінність себе	0,04	0,27*	0,24*	-0,29*	-0,32*		
7. Цінність новизни	0,20*	0,19*	0,29*	-0,19*	-0,37*	-0,08	
8. Самооцінка пізнавальної сфери	-0,26*	-0,36*	0,03	-0,08	-0,22*	0,18*	0,25*
9. Самооцінка спілкування	-0,03	0,23*	0,24*	-0,18*	-0,05	0,34*	0,34*
10. Самооцінка позаурочної діяльності	-0,03	0,32*	0,18*	0,20*	0,01	0,26*	0,32*
11. Упевненість у собі	0,09	0,35*	0,41*	-0,08	-0,25*	0,30*	0,46*
12. Загальна самооцінка	-0,04	0,23*	0,32*	-0,09	-0,14*	0,40*	0,48*
13. Рівень домагань	0,19*	0,64*	0,44*	-0,20*	0,27*	0,47*	0,14*
14. Продуктивність	0,39*	0,61*	0,53*	-0,21*	0,13	0,26*	0,40*
15. Самостійність	0,20*	0,49*	0,40*	-0,30*	-0,22*	0,48*	0,28*
16. Наполегливість	0,15*	0,26*	0,21*	0,13	0,23*	0,33*	0,09
17. Захист власної гідності в поведінці	0,32*	0,32*	-0,17*	-0,22*	0,06	0,42*	0,18*
18. Самоповага в поведінці	0,30*	0,23*	-0,07	-0,24*	0,14	0,47*	0,08
19. Моральна поведінка	0,22*	0,08	0,16*	0,03	0,14*	0,23*	0,19*
Шкали	8	9	10	11	12	13	14
9. Самооцінка спілкування	0,18*						
10. Самооцінка позаурочної діяльності	0,19*	0,52*					
11. Впевненість у собі	0,37*	0,37*	0,44*				
12. Загальна самооцінка	0,52*	0,73*	0,75*	0,70*			
13. Рівень домагань	-0,28*	0,28*	0,23*	0,30*	0,21*		
14. Продуктивність	-0,32*	0,30*	0,12	0,33*	0,18*	0,81*	
15. Самостійність	-0,19*	0,41*	0,09	0,27*	0,25*	0,68*	0,57*
16. Наполегливість	0,00	0,27*	0,20*	0,37*	0,34*	0,45*	0,50*
17. Захист власної гідності в поведінці	-0,08	0,24*	0,19*	0,13	0,22*	0,41*	0,38*
18. Самоповага в поведінці	-0,27*	0,35*	0,19*	0,15*	0,19*	0,52*	0,47*
19. Моральна поведінка	0,24*	0,28*	0,24*	0,09	0,32*	0,20*	0,23*
Шкали	15	16	17	18			
16. Наполегливість	0,32*						
17. Захист власної гідності в поведінці	0,24*	0,38*					
18. Самоповага в поведінці	0,31*	0,42*	0,61*				
19. Моральна поведінка	0,17*	0,14	0,20*	0,07			

Примітка: * - кореляційний зв'язок статистично значущий при $p < 0,05$ і менше

Тобто, діти з більш розвиненою за обсягом і диференційністю Я-концепцією є більш амбітними та водночас більш продуктивними, прагнуть бути самостійними, більше цінують себе. Також вони є дещо упевненішими в

у собі, мають вищу самооцінку, більш відкрито бачать свої труднощі в навчальній діяльності.

Цікавими є взаємозв'язки складників структури цінностей між собою та з іншими критеріями Я-концепції молодших школярів. Так, цінність безпеки має статистично значущий обернений зв'язок із цінністю новизни ($\rho = -0,37$) та цінністю себе ($\rho = -0,32$) і прямий зв'язок із цінністю інших ($\rho = 0,17$). Цінність інших має обернений зв'язок із цінністю себе ($\rho = -0,29$) та цінністю новизни ($\rho = -0,19$). Тобто, діти, які більше прагнуть бути в безпеці, менше прагнуть розвитку та нових вражень.

Цінність інших негативно корелює із прагненням до самостійності ($\rho = -0,30$), поведінковими проявами самоповаги ($\rho = -0,24$) та захисту власної гідності ($\rho = -0,22$), продуктивністю ($\rho = -0,21$), рівнем домагань ($\rho = -0,20$) і самооцінкою спілкування ($\rho = -0,18$) та позитивно – із самооцінкою позаурочної діяльності ($\rho = 0,20$). Цінність безпеки має позитивний зв'язок із рівнем домагань ($\rho = 0,27$) і наполегливістю ($\rho = 0,23$) та негативний – з упевненістю в собі ($\rho = -0,25$), самооцінкою пізнавальної сфери ($\rho = -0,22$) та прагненням до самостійності ($\rho = -0,22$). Тобто, учні початкової школи, які більше цінують інших, відчують більшу залежність від них та менше відстоюють власні інтереси. Діти, які цінують безпеку, більше намагаються досягти успіхів у навчанні і мають нижчу самооцінку.

Усі складники самооцінки статистично значущо пов'язані між собою із силою зв'язку від 0,18 до 0,75. Найбільш слабо між собою пов'язані самооцінка пізнавальної сфери, самооцінка спілкування ($\rho = 0,18$) та самооцінка позаурочної діяльності ($\rho = 0,19$), що свідчить про відносну незалежність цих критеріїв самооцінки одна від одної. Найбільш тісно пов'язаними є загальний рівень самооцінки та самооцінка позаурочної діяльності ($\rho = 0,75$), самооцінка спілкування ($\rho = 0,73$) і впевненість у собі ($\rho = 0,70$).

Самооцінка пізнавальної сфери має слабкий обернений зв'язок із продуктивністю ($\rho = -0,32$), рівнем домагань ($\rho = -0,28$), самоповагою в

поведінці ($\rho = 0,27$), прагненням до самостійності ($\rho = -0,19$) та слабкий прямий зв'язок із моральною поведінкою ($\rho = 0,24$). Самооцінка спілкування має прямий зв'язок із прагненням до самостійності ($\rho = 0,41$), самоповагою ($\rho = 0,35$), продуктивністю ($\rho = 0,30$), рівнем домагань ($\rho = 0,28$), моральною поведінкою ($\rho = 0,28$), наполегливістю ($\rho = 0,27$) та проявами захисту власної гідності ($\rho = 0,24$). Самооцінка позаурочної діяльності має дуже слабку пряму кореляцію з моральною поведінкою ($\rho = 0,24$), рівнем домагань ($\rho = 0,23$), наполегливістю ($\rho = 0,20$), проявами самоповаги ($\rho = 0,19$) та захисту власної гідності ($\rho = 0,19$). Упевненість у собі корелює із наполегливістю ($\rho = 0,37$), продуктивністю ($\rho = 0,33$), рівнем домагань ($\rho = 0,30$), прагненням до самостійності ($\rho = 0,27$) і дуже слабо – із проявами самоповаги ($\rho = 0,15$). Загальний показник самооцінки корелює із наполегливістю ($\rho = 0,34$), моральною поведінкою ($\rho = 0,32$), прагненням до самостійності ($\rho = 0,25$), проявами захисту власної гідності ($\rho = 0,22$), самоповагою ($\rho = 0,19$) та продуктивністю ($\rho = 0,18$).

Тобто у структурі самооцінки молодших школярів важливу роль відіграє їхнє ставлення до власних інтересів та оцінка своїх місця і ролі в колективі. Діти з позитивною та водночас адекватною самооцінкою більше прагнуть самостійності та мають вищі показники в діяльності, більш активно відстоюють свої інтереси.

Рівень домагань і продуктивність мають тісний взаємозв'язок одне з одним ($\rho = 0,81$). Також рівень домагань і продуктивність пов'язані з прагненням до самостійності ($\rho = 0,68$ та $\rho = 0,57$ відповідно), наполегливістю ($\rho = 0,45$ та $\rho = 0,50$ відповідно), поведінковими проявами захисту власної гідності ($\rho = 0,41$ та $\rho = 0,38$ відповідно), самоповаги ($\rho = 0,52$ та $\rho = 0,47$ відповідно) та моральності ($\rho = 0,20$ та $\rho = 0,23$ відповідно).

Отже, учні початкової школи з вищими рівнем домагань та продуктивністю також є більш самостійними, наполегливими, а також більш активними у відстоюванні своїх інтересів.

Прагнення до самостійності позитивно корелює з наполегливістю ($\rho = 0,32$) та поведінковими проявами самоповаги ($\rho = 0,31$), захисту власної гідності ($\rho = 0,24$) та моральної поведінки ($\rho = 0,17$). Наполегливість пов'язана із проявами самоповаги ($\rho = 0,42$) та захисту власної гідності ($\rho = 0,38$).

Тобто діти, які більше прагнуть до самостійності, також є наполегливішими. А більш самостійні і наполегливі діти активніше відстоюють свої інтереси.

Серед поведінкових проявів, які цікавили нас у контексті вивчення Я-концепції молодших школярів, позитивно корелюють між собою прояви самоповаги та захисту власної гідності ($\rho = 0,61$). Окремої згадки заслуговує моральна поведінка, формування якої є одним із важливих завдань виховного процесу. Вона слабо пов'язана з рештою складників Я-концепції учнів початкової школи. Найбільш тісний зв'язок моральна поведінка має із самооцінкою. Решта кореляційних зв'язків між поведінкою та особливостями Я-концепції розглядалися вище.

Для більш точного встановлення взаємозв'язків між складниками Я-концепції молодших школярів і визначення взаємопов'язаних груп таких складників ми провели пошуковий факторний аналіз із обертанням факторів за методом варімакс. Кількість факторів визначалася за методом Кеттелла, який показав, що факторна структура експериментальних даних є найбільш оптимальною при виділенні трьох факторів. У таблиці 2.16 представлено результати факторного аналізу.

До першого фактору належать обсяг (0,74) і диференційність Я-концепції (0,76), продуктивність (0,75), рівень домагань (0,66), прагнення до самостійності (0,60) та вік (0,49). Також до цього фактору можна віднести цінність інших, що має слабе негативне факторне навантаження (-0,37)

До другого фактору належать загальний показник самооцінки (1,00), упевненість у собі (0,64), самооцінка спілкування (0,63), самооцінка позаурочної діяльності (0,60), самооцінка пізнавальної сфери (0,59), цінність

новизни (0,74). Також до цього фактора можна віднести цінність себе, що має слабе позитивне факторне навантаження (0,34).

Таблиця 2.16

Результати факторного аналізу (факторні навантаження)

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Вік	0,49	-0,07	0,12
2. Обсяг Я-концепції	0,74	0,12	0,23
3. Диференційність Я-концепції	0,76	0,28	-0,24
4. Цінність інших	-0,37	-0,04	0,01
5. Цінність безпеки	-0,10	-0,24	0,32
6. Цінність себе	0,25	0,34	0,33
7. Цінність новизни	0,27	0,49	-0,09
8. Самооцінка пізнавальної сфери	-0,30	0,59	-0,29
9. Самооцінка спілкування	0,14	0,63	0,27
10. Самооцінка позаурочної діяльності	0,01	0,60	0,19
11. Упевненість у собі	0,29	0,64	0,00
12. Загальна самооцінка	0,02	1,00	0,12
13. Рівень домагань	0,66	0,15	0,55
14. Продуктивність	0,75	0,11	0,44
15. Самостійність	0,60	0,21	0,24
16. Наполегливість	0,25	0,25	0,48
17. Захист власної гідності в поведінці	0,14	0,16	0,64
18. Самоповага в поведінці	0,16	0,11	0,79
19. Моральна поведінка	0,06	0,33	0,13

До третього фактору належать самоповага в поведінці (0,79), захист власної гідності (0,64), рівень домагань (0,55), наполегливість (0,48) і продуктивність (0,44). Також цей фактор слабо навантажений показниками цінності себе (0,33) та цінності безпеки (0,32).

Додатково ми здійснили кластеризацію змінних за методом Клаусета, Ньюмена та Мура, результати якої показано на рисунку 2.14.

Показники Я-концепції групуються у три кластери. До першого входять обсяг і диференційність Я-концепції, вік, наполегливість, продуктивність, рівень домагань і прагнення до самостійності. До другого – самооцінка

пізнавальної сфери, самооцінка позаурочної діяльності, упевненість у собі, загальний показник самооцінки та цінність новизни.

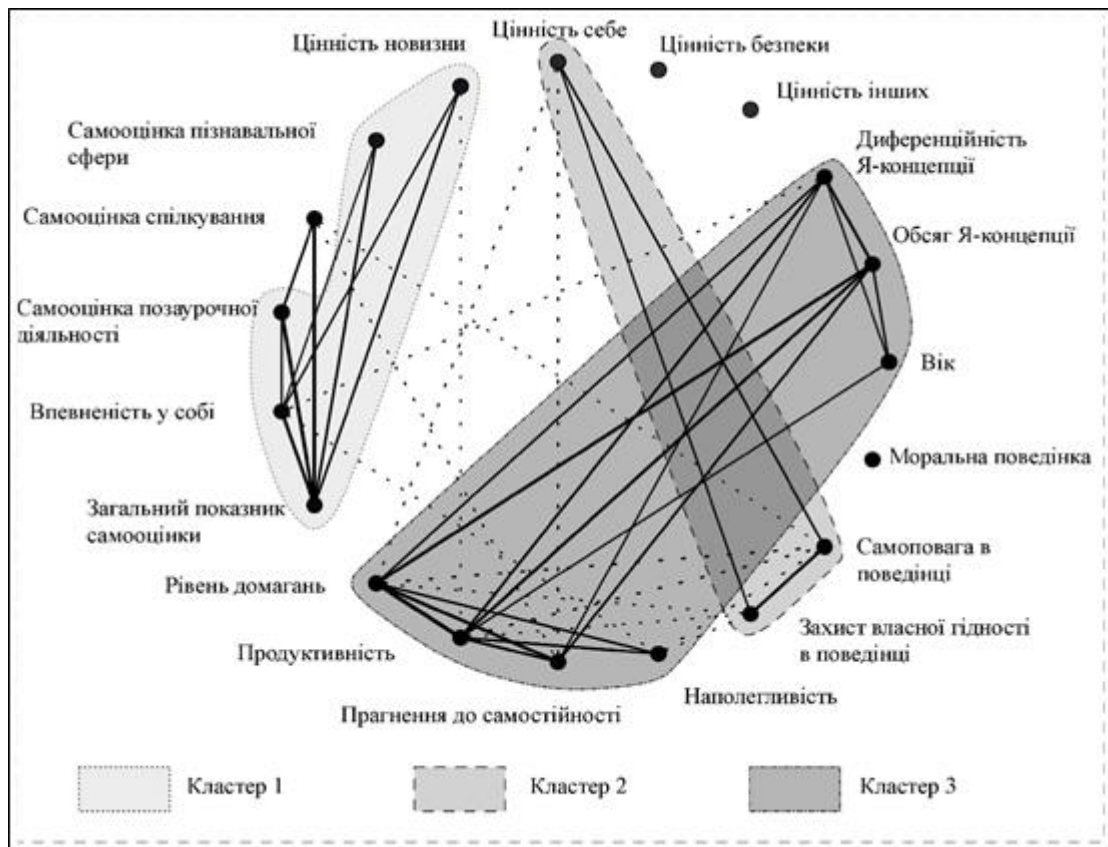


Рис. 2.14. Результати кластерного аналізу

Узагальнюючи результати кореляційного, факторного та кластерного аналізу у структурі Я-концепції молодших школярів можна виділити три групи тісно пов'язаних між собою показників. До першої групи входять ті, що відображають знання дитини про себе, її ціннісне ставлення до себе, прагнення до самостійності, бажання та здатність реалізовувати себе в діяльності. Другу групу становлять показники, що відображають самооцінку учня початкової школи у різних сферах і показники цінності себе й цінності новизни. До третьої групи входять поведінкові прояви самоповаги і захисту власної гідності та ціннісне ставлення до себе. Тобто перша група показників являє собою комплексну характеристику загального рівня розвитку дитячої індивідуальності, друга – особливості самооцінки та ціннісного ставлення до

себе, а третя – прагнення до самоствердження. Ці три групи є взаємопов'язаними, хоча зв'язки між ними досить слабкі.

Таким чином, проведено кореляційний аналіз результатів констатувального експерименту та досліджено кореляційні зв'язки між показниками критеріїв вихованості Я-концепції молодших школярів.

2.5. Діагностика готовності вчителів і батьків до виховання Я-концепції молодших школярів

Надзвичайно важливу роль у вихованні Я-концепції учня початкової шкки відіграють дорослі, які беруть безпосередню участь в його житті та діяльності. У молодшому шкільному віці цими дорослими є члени сім'ї дитини та педагоги. Вони створюють для неї життєві умови, організовують більшу частину її діяльності, дають їй зворотній зв'язок, на основі якого дитина формує основу власної Я-концепції. Тож, розуміння дорослими значення Я-концепції в житті молодшого школяра та їхнє свідоме включення у процес виховання Я-концепції є надзвичайно важливими передумовами його здорового розвитку.

З метою діагностики готовності батьків і вчителів до виховання Я-концепції учнів початкової школи, нами було проведено анкетування з використанням авторського опитувальника, який складався із трьох змістових частин, що містили всього 10 запитань. На кожне з них можна було дати один або кілька варіантів відповіді із 4–5 запропонованих. Окремі запитання давали змогу надати уточнення.

Перша змістова частина опитувальника мала на меті з'ясувати, наскільки добре батьки та педагоги орієнтуються в таких поняттях як «Я-концепція» та «самооцінка». Ця частина опитувальника мала у своєму складі 5 запитань, які описані нижче (варіанти відповідей див. в таблицях 2.16–2.21).

1. Яке з наведених нижче тверджень найбільше відповідає вашому розумінню того, що таке Я-концепція дитини?

2. Чи потрібно звертати спеціальну увагу на виховання Я-концепції дитини?

3. З якого віку починається формування Я-концепції дитини?

4. Якою має бути самооцінка дитини?

5. Що впливає на самооцінку дитини найбільше?

Друга змістова частина опитувальника мала на меті з'ясувати, які цінності прагнуть сформувати в дітей батьки та педагоги. Вона вміщувала лише одне тестове запитання: батькам і вчителям пропонувалось обрати 10 із 18 запропонованих властивостей, які потрібно виховувати в дитини в першу чергу. Запропоновані властивості відображають цінності любові, власної гідності та свободи, а також конформність як їхню протилежність.

Третя змістова частина опитувальника мала на меті з'ясувати, чи приділяють батьки і вчителі окрему увагу вихованню Я-концепції, як саме вони це роблять і з якими труднощами стикаються. Ця змістова частина мала у своєму складі 4 описаних нижче запитання.

1. Чи приділяєте ви увагу вихованню Я-концепції вашої дитини?

2. Якщо ви це робите цілеспрямовано, за допомогою чого досягаєте поставленої мети?

3. Чи потребуєте ви допомоги у вихованні Я-концепції дитини?

4. Якщо так, то чого саме вам найбільше не вистачає?

Варіанти опитувальника для батьків і педагогів відрізнялися лише за формулюваннями запитань. Запитання анкети для батьків були сформульовані так, щоб визначити їхню думку щодо виховання власних дітей. Формулювання запитань анкети для педагогів були спрямовані на визначення думки фахівців стосовно виховання дітей та підходів щодо організації та здійснення цього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Усього в опитуванні взяли участь 93 представники батьківського колективу (із них 65% – матері) і 14 учителів, які навчають дітей 1–4 класів.

Результати анкетування батьків за першою змістовою частиною опитувальника представлено в таблиці 2.16.

У цілому відповіді батьків учнів та учениць зазначених класів не відрізняються. Отже, можна стверджувати, що вони мають усталені позиції, не зумовлені досвідом взаємодії із закладом загальної середньої освіти.

Приблизно третина батьків мають розуміння сутності та значення виховання Я-концепції, сформоване хоча б на середньому рівні (дають повну або майже повну відповідь на три із п'яти запитань першої змістової частини). Лише 10% батьків мають добре розуміння сутності та значення виховання Я-концепції (дають найбільш повну відповідь на всі 5 запитань першої змістової частини). При цьому третина батьків дає повне визначення Я-концепції та розуміє, з якого віку вона починає формуватися.

Більше третини батьків вважають, що самооцінка дитини має бути реалістичною (утрачаючи при цьому дитиноцентричну направленість на визнання самоцінності кожної дитини). Разом із тим менше 20% із них вважають, що самооцінка має бути одночасно реалістичною та позитивною. Приблизно стільки ж батьків розуміють чинники виховання Я-концепції.

Варто зазначити, що приблизно 40% батьків делегують відповідальність за виховання Я-концепції суто вчителям, 30% вважають ЗЗСО найбільш значущим чинником виховання Я-концепції молодших школярів. Тобто батьки в цілому недостатньо розуміють сутність і значення виховання Я-концепції своїх дітей.

Таблиця 2.17

**Обізнаність батьків щодо виховання
Я-концепції молодших школярів (%)**

Запитання анкети	Клас дитини			
	1	2	3	4
Яке з наведених нижче тверджень найбільше відповідає вашому розумінню того, що таке Я-концепція дитини?				
а) Я не знаю що таке Я-концепція ;	7,0	11,0	9,0	9,0
б) Я-концепція – це те ж, що і самооцінка;	23,0	30,0	32,0	28,0

в) Я-концепція – це всі уявлення дитини про себе;	39,0	26,0	16,0	27,0
г) Я-концепція – це всі уявлення дитини про себе та її самооцінка.	31,0	33,0	43,0	36,0
Чи потрібно звертати спеціальну увагу на виховання Я-концепції дитини?				
а) не потрібно, вона сформується сама природним шляхом;	13,0	15,0	12,0	13,0
б) потрібно – це мають робити батьки і найближче оточення дитини;	21,0	34,0	41,0	35,0
в) потрібно – це мають робити вихователі учителі;	41,0	37,0	36,0	46,0
г) потрібно – це мають робити всі, хто виховує дитину.	25,0	14,0	11,0	6,0
З якого віку починається формування Я-концепція дитини?				
а) із народження;	9,0	8,0	4,0	10,0
б) у ранньому дитинстві, з 1 року життя;	9,0	15,0	13,0	13,0
в) у дошкільному віці, з 3 року життя;	30,0	21,0	28,0	31,0
г) у ранньому шкільному віці, з 6 року життя;	20,0	25,0	31,0	30,0
д) у ранньому підлітковому віці, з 11 року життя.	32,0	31,0	24,0	16,0
Якою має бути самооцінка дитини?				
а) високою;	5,0	13,0	11,0	9,0
б) позитивною;	31,0	33,0	25,0	40,0
в) реалістичною;	53,0	37,0	43,0	29,0
г) реалістично позитивною.	11,0	17,0	21,0	22,0
Що впливає на самооцінку дитини найбільше?				
а) сім'я;	21,0	17,0	23,0	16,0
б) заклад освіти;	31,0	25,0	30,0	31,0
в) однолітки;	22,0	32,0	22,0	27,0
г) позашкільна діяльність;	7,0	10,0	16,0	16,0
д) усе зазначене вище.	19,0	16,0	9,0	10,0

Ціннісні орієнтації батьків у вихованні Я-концепції молодших школярів представлено в таблиці 2.18.

Усі батьки одноставно вважають важливими цінність сім'ї, самостійність, прагнення досягати успіху, прагнення до знань,

відповідальність, слухняність і повагу до старших. Тобто вони майже стовідсоткову перевагу надають успіхам дітей у навчальній діяльності (та відповідній конформності) і значно менше уваги приділяють їхній самоцінності, свободі й орієнтації на доброзичливе, сповнене любові ставлення до інших людей і оточення.

Цікавим є розподіл ціннісних орієнтацій, які не стосуються успіхів у навчальній діяльності. Тут найбільш значущою батьки вважають любов до Батьківщини (цей пункт відмітили приблизно 80% батьків). Майже 20% батьків цінують прагнення до саморозвитку та почуття власної гідності. На кожну з решти ціннісних орієнтацій припадає приблизно 10% відповідей.

Таблиця 2.18

**Ціннісні орієнтації батьків
у вихованні Я-концепції молодших школярів (%)**

Цінність	Клас дитини			
	1	2	3	4
Цінність сім'ї	100,0	100,0	100,0	100,0
самостійність	100,0	100,0	100,0	100,0
прагнення досягати успіху	100,0	100,0	100,0	100,0
прагнення до знань	100,0	100,0	100,0	100,0
відповідальність	100,0	100,0	100,0	100,0
слухняність	100,0	98,0	100,0	100,0
повага до старших	91,0	98,0	100,0	100,0
любов до Батьківщини	78,0	81,0	83,0	77,0
прагнення до саморозвитку	31,0	28,0	19,0	17,0
почуття власної гідності	21,0	19,0	23,0	21,0
повага до традицій	22,0	19,0	17,0	23,0
доброзичливість	11,0	13,0	12,0	12,0
прагнення до безпеки	10,0	13,0	10,0	11,0
партнерство у стосунках	8,0	12,0	7,0	7,0

толерантність	7,0	7,0	14,0	11,0
почуття справедливості	3,0	4,0	2,0	7,0
самоцінність	5,0	2,0	10,0	9,0
любов до природи	4,0	2,0	3,0	5,0

Тобто, можна зробити висновок, що батьки учнів початкової школи мають сформоване ціннісне ставлення до навчальної діяльності своїх дітей, проте не прагнуть до більш збалансованої системи цінностей у вихованні Я-концепції молодого покоління.

Відповіді батьків стосовно поглядів на процес виховання Я-концепції молодших школярів представлено в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

**Погляди батьків
на виховання Я-концепції молодших школярів (%)**

Запитання анкети	Клас дитини			
	1	2	3	4
Чи приділяєте ви увагу вихованню Я-концепції вашої дитини?				
а) Ні, не звертаю на це особливої уваги;	11,0	12,0	11,0	15,0
б) розумію, що це важливо, однак спеціально не виховую;	49,0	47,0	38,0	49,0
в) цілеспрямовано виховую Я-концепцію своєї дитини.	40,0	41,0	51,0	36,0
Якщо виховуєте цілеспрямовано, то як саме ви це робите?				
а) При нагоді розповідаю дитині, якою вона має бути;	15,0	21,0	20,0	24,0
б) при нагоді показую дитині приклади доброї і поганої поведінки (у літературі, мультфільмах, кінострічках, досвіді інших людей);	34,0	40,0	32,0	34,0
в) при нагоді запитую в дитини, що вона сама думає про себе;	15,0	9,0	20,0	9,0
г) при нагоді запитую в дитини, що вона думає про вчинки інших людей;	31,0	29,0	28,0	33,0
в) інше (опишіть).	5,0	1,0	0,0	0,0
Чи потребуєте ви допомоги у вихованні Я-концепції дитини?				
а) Ні, не потребую;	21,0	19,0	10,0	11,0

б) потребу певною мірою;	66,0	50,0	63,0	74,0
в) точно потребу.	13,0	31,0	27,0	15,0
Якщо потребуєте, то чого саме вам найбільше не вистачає?				
а) Інформації про те, що саме виховувати в дитини;	11,0	10,0	8,0	8,0
б) інформації про те, якою має бути Я-концепція дитини;	9,0	8,0	10,0	2,0
в) навичок спілкування з дитиною;	6,0	8,0	10,0	17,0
г) конкретних вправ, ігор;	33,0	35,0	29,0	28,0
д) часу на вправи, ігри, бесіди.	41,0	39,0	43,0	45,0

Більшість батьків стверджують, що розуміють важливість виховання Я-концепції дітей, однак не приділяють цьому спеціальної уваги. Майже 40% батьків стверджують, що цілеспрямовано виховують Я-концепцію дітей. Лише приблизно 10% зазначеного вище контингенту опитаних стверджують, що не приділяють Я-концепції особливої уваги.

Поряд із цим, більшість батьків зазначили, що виховують Я-концепцію дітей шляхом розповідей про свої очікування та враження стосовно молодого покоління та розповідей про життя інших людей. Орієнтовно тільки третина батьків стимулюють дітей самостійно аналізувати інших людей і порівнювати себе із ними. Трохи більше 10% батьків стимулюють своїх дітей до саморефлексії. Зовсім незначна частина батьків – менше 5% – указали на інші способи виховання Я-концепції (серед цих способів – заняття із психологом або уроки в релігійній недільній школі).

Приблизно дві третини батьків визнають, що певною мірою потребують допомоги у вихованні Я-концепції своїх дітей і майже 20% – що точно потребують такої допомоги. Орієнтовно 15% батьків стверджують, що такої допомоги не потребують. Поряд із цим, переважна більшість опитаних (приблизно 40%) вважає, що основною перешкодою у вихованні Я-концепції дітей є брак часу. Ще майже 30% вважають, що їм не вистачає обізнаності щодо конкретних вправ чи ігор. Лише 10% усвідомлюють, що мають брак знань щодо Я-концепції дітей та принципів її виховання.

Тобто, більшість батьків не мають достатньо доброго розуміння того, що являє собою цілеспрямоване виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку, хоча і мають певну готовність отримувати з цього приводу допомогу навіть в обмеженій кількості.

Результати анкетування вчителів, що відбивають їхню обізнаність стосовно виховання Я-концепції учнів початкової школи, представлено в таблиці 2.20.

У цілому результати опитування фахівців у галузі початкової освіти є схожими на результати анкетування батьків. Майже третина педагогів мають середню обізнаність щодо виховання Я-концепції і приблизно 10% – добру. Ще 10% учителів мають недостатньо добру обізнаність щодо виховання Я-концепції.

Таблиця 2.20

**Обізнаність учителів щодо виховання
Я-концепції молодших школярів**

Запитання анкети	Кількість учителів (%)
Яке з наведених нижче тверджень найбільше відповідає вашому розумінню того, що таке Я-концепція дитини?	
а) Я не знаю що таке Я-концепція;	5,0
б) Я-концепція – це те ж, що і самооцінка;	21,0
в) Я-концепція – це всі уявлення дитини про себе;	42,0
г) Я-концепція – це всі уявлення дитини про себе та її самооцінка.	32,0
Чи потрібно звертати спеціальну увагу на виховання Я-концепції дитини?	
а) Не потрібно, вона сформується сама природнім шляхом;	12,0
б) потрібно – це мають робити батьки і найближче оточення дитини;	43,0
в) потрібно – це мають робити вихователі й учителі;	25,0
г) потрібно – це мають робити всі, хто виховує дитину.	20,0
З якого віку починається формування Я-концепції дитини?	
а) З народження;	7,0

б) у ранньому дитинстві, з 1 року життя;	10,0
в) у дошкільному віці, з 3 року життя;	27,0
г) у ранньому шкільному віці, з 6 року життя;	27,0
д) у ранньому підлітковому віці, з 11 року життя.	29,0
Якою має бути самооцінка дитини?	
а) Високою;	11,0
б) позитивною;	20,0
в) реалістичною;	57,0
г) реалістично позитивною.	12,0
Що впливає на самооцінку дитини найбільше?	
а) Сім'я;	35,0
б) заклад освіти;	19,0
в) однолітки;	30,0
г) позашкільна діяльність;	0,0
д) все зазначене вище.	16,0

Кількість учителів, які дають повну відповідь стосовно сутності поняття «Я-концепція», є такою ж, як і кількість батьків – приблизно 30%. Також майже 30% фахівців добре розуміють, з якого віку починає формуватися Я-концепція дитини. Майже 60% педагогів вважають, що самооцінка молодого покоління має бути реалістичною. Тобто вони, як і батьки, випускають зі свого поля зору дитиноцентричну орієнтацію.

Цікавими є відмінності між відповідями на анкету вчителів і батьків. Батьки здебільшого вважають заклад загальної середньої освіти головним чинником виховання Я-концепції, а педагогічних працівників – особами, які мають найбільший вплив і, відповідно, найбільший відсоток відповідальності за виховання Я-концепції дітей. Учителі ж навпаки найголовнішим чинником виховання Я-концепції молодших школярів вважають сім'ю, а найбільш впливовими та відповідальними особами – батьків. Це означає, що в значній

кількості випадків діти лишаються без підтримки дорослих, які б свідомо взяли на себе відповідальність за формування їхньої Я-концепції.

Ціннісні орієнтації фахівців у вихованні Я-концепції учнів початкової школи представлено в таблиці 2.21.

Відповіді вчителів на другу частину анкети вказують на те, що вони, як і батьки, основний ціннісний зміст убачають у навчальній діяльності дітей. Водночас значення інших цінностей педагоги визначають більш збалансовано. Окрім навчальної діяльності вчителі цінують любов до Батьківщини та повагу до традицій, а також прагнення до успіху і саморозвитку. Як і батьки, вони значно менше уваги приділяють самоцінності учнів, їхній свободі й орієнтації на доброзичливе та сповнене любові ставлення до інших людей і оточення.

Тобто, у педагогів, як і в батьків, в основі підходу до виховання Я-концепції дітей лежить недостатньо збалансована система цінностей, в якій роль навчальної діяльності й успішності переоцінена за рахунок інших, не менш важливих, цінностей.

Таблиця 2.21

**Ціннісні орієнтації вчителів
у вихованні Я-концепції молодших школярів**

Цінність	Кількість учителів, що вважають цінність однією з 10 найважливіших (%)
Цінність сім'ї	100,0
самостійність	100,0
прагнення до знань	100,0
відповідальність	100,0
слухняність	100,0
повага до старших	100,0
любов до Батьківщини	89,0
прагнення досягати успіху	75,0
повага до традицій	56,0

прагнення до саморозвитку	35,0
доброзичливість	21,0
почуття власної гідності	17,0
любов до природи	17,0
толерантність	15,0
почуття справедливості	15,0
прагнення до безпеки	10,0
партнерство у стосунках	8,0
самоцінність	6,0

Відповіді фахівців у галузі початкової освіти, що висвітлюють їхні погляди на процес виховання Я-концепції молодших школярів, представлено в таблиці 2.22.

Переважає більшість учителів, як і батьки, стверджують, що розуміють важливість виховання Я-концепції дітей, проте не приділяють цьому спеціальної уваги. Майже третина педагогів стверджують, що цілеспрямовано виховують Я-концепцію учнів. Лише 5% фахівців стверджують, що не приділяють Я-концепції особливої уваги.

Виховання Я-концепції вчителі також здебільшого здійснюють шляхом обговорення позитивних і негативних прикладів інших. П'ята частина зазначеного контингенту опитуваних указала, що використовує «інші» методи виховання Я-концепції, до яких віднесли, наприклад, проведення виховних годин і спілкування з батьками дітей. Свої очікування від молодших школярів озвучують 15% педагогів. Ще 15% фахівців у галузі початкової освіти стимулюють учнів до самостійного розмірковування над поведінкою інших людей, а 5% – спонукають дітей до саморефлексії.

Таблиця 2.22

**Погляди вчителів
на виховання Я-концепції молодших школярів**

Запитання анкети	Кількість учителів (%)
Чи приділяєте ви увагу вихованню Я-концепції дитини у своїй педагогічній діяльності?	
а) Ні, не звертаю на це особливої уваги;	5,0
б) розумію, що це важливо, однак спеціально не виховую;	65,0
в) цілеспрямовано виховую Я-концепцію дітей.	30,0
Якщо виховуєте цілеспрямовано, то як саме ви це робите?	
а) При нагоді розповідаю дітям, якими вони мають бути;	15,0
б) при нагоді показую дітям приклади доброї і поганої поведінки (у літературі, мультфільмах, кінострічках, досвіді інших людей);	45,0
в) при нагоді запитую в дітей, що вони думають про себе;	5,0
г) при нагоді запитую в дітей, що вони думають про вчинки інших людей у певних ситуаціях;	15,0
д) інше (опишіть).	20,0
Чи потребуєте ви допомоги у вихованні Я-концепції дітей?	
а) Ні, не потребую;	21,0
б) потребую певною мірою;	66,0
в) точно потребую.	13,0
Якщо потребуєте, то чого саме вам найбільше не вистачає?	
а) Інформації про те, що саме виховувати в дитини;	5,0
б) інформації про те, якою має бути Я-концепція дитини;	5,0
в) навичок спілкування з дітьми;	0,0
г) конкретних вправ, ігор;	35,0
д) часу на вправи, ігри, бесіди.	55,0

Дві третини вчителів визнають, що певною мірою потребують допомоги у вихованні Я-концепції дітей в їхній педагогічній діяльності, і лише 13% – що точно потребують такої допомоги. Водночас 21% педагогів вважають, що їм

допомога у вихованні Я-концепції не потрібна. Як і батьки, вчителі здебільшого вважають, що саме брак часу не дозволяє їм приділяти достатньо уваги вихованню Я-концепції учнів. Ще 35% вважають, що їм не вистачає обізнаності щодо конкретних виховних методик. Лише 10% респондентів усвідомлюють, що мають брак теоретико-методологічних знань щодо сутності Я-концепції молодших школярів і принципів її виховання.

Отже, за результатами діагностики готовності фахівців у галузі початкової освіти та батьків до виховання Я-концепції молодших школярів ми дійшли висновку, що як батьки, так і вчителі не є цілком готовими до виховання Я-концепції зазначеного контингенту учнів. Це спричинено передусім відсутністю повноцінного усвідомлення власної ролі у вихованні Я-концепції. Також їм бракує усвідомлення цінності дитиноцентричного підходу й орієнтації на реалістичну позитивну самооцінку молодшого школяра (пошук сильних і слабких сторін із наголосом на перших). Названим вище респондентам не вистачає методичних засобів для стимулювання дітей до саморефлексії та критичного мислення, а також для включення виховання Я-концепції у звичайну поточну діяльність. Батьки і вчителі є одностайними у ствердженні про брак конкретних ігор і вправ для розширення власного методичного арсеналу.

Висновки до другого розділу

Визначено критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий) та відповідні показники вихованості Я-концепції молодшого школяра, схарактеризовано рівні Я-концепції молодшого школяра (високий, середній, низький).

Емпіричним шляхом визначено стан вихованості Я-концепції молодших школярів.

Найбільш вихованими в зазначеного контингенту дітей є вольовий та поведінковий критерії Я-концепції. Найслабше вихованим виявився її

когнітивний критерій. Навіть у четверокласників рівень вихованості за всіма критеріями Я-концепції є недостатнім. Більшість дітей мають за всіма критеріями переважно низький і середній рівень розвитку. Лише незначна частина дітей має високий рівень розвитку за всіма критеріями Я-концепції. При цьому найбільш слабкими місцями в Я-концепції учнів 1–4 класів є обсяг і диференційність Я-концепції та наполегливість.

Установлено, що Я-концепція молодших школярів динамічно розвивається у процесі навчальної діяльності.

Шкільна діяльність сприяє збільшенню динаміки розвитку когнітивного критерію Я-концепції дітей. У значної кількості учнів початкової школи рівень розвитку цього критерію Я-концепції покращується. Однак навіть у четвертому класі когнітивний критерій Я-концепції в більшості дітей розвинений найслабше і визначається низьким рівнем.

Емоційно-ціннісний критерій Я-концепції молодших школярів під час навчання в 1–4 класах лишається переважно на середньому рівні розвитку.

Вольовий критерій Я-концепції в зазначений період помітно розвивається. Дещо збільшується продуктивність дітей та їхній рівень домагань, певною мірою підвищуються їхні наполегливість і прагнення до самостійності. Проте навіть на момент переходу до четвертого класу ці складники вольового критерію Я-концепції в більшості учнів лишаються розвиненими недостатньо. Найменш розвинутою визначається наполегливість молодших школярів.

Поведінковий критерій Я-концепції дітей названої вище вікової групи також помітно розвивається за час навчання в закладі загальної середньої освіти. Водночас навіть на момент переходу до четвертого класу поведінковий критерій в молодших школярів лишається розвиненим на середньому рівні, значна кількість учнів має низький рівень вихованості цього критерію Я-концепції.

Досліджено структуру Я-концепції дітей як цілісного утворення та визначено взаємозв'язки між складниками Я-концепції. Виявлено три групи

взаємопов'язаних показників вихованості Я-концепції молодших школярів. Перша група показників являє собою комплексну характеристику загального рівня розвитку дитячої індивідуальності. До неї входять показники знання учня про себе, його ціннісного ставлення до себе, прагнення до самостійності, бажання та здатності реалізовувати себе в діяльності. Друга група відображає особливості самооцінки та ціннісного ставлення до себе і включає показники, що відображають самооцінку молодшого школяра в різних сферах і показники цінності себе й цінності новизни. Третя група віддзеркалює прагнення дитини до самоствердження і включає поведінкові прояви самоповаги та захисту власної гідності, а також ціннісне ставлення до себе. Ці три групи є взаємопов'язаними, хоча зв'язки між ними слабкі.

За результатами емпіричного дослідження схарактеризовано стан готовності вчителів і батьків до виховання Я-концепції молодших школярів. Визначено, що як батьки, так і фахівці в галузі початкової освіти не є цілком готовими до ефективного виховання Я-концепції учнів. Найбільше їм бракує повноцінного усвідомлення власної ролі в названому процесі, усвідомлення цінності дитиноцентричного підходу, орієнтації на формування реалістичної позитивної самооцінки в молодших школярів і стимулювання їх до саморефлексії та критичного мислення.

Розкрито основні завдання роботи з батьками та вчителями, які спрямовані на розвиток в дорослих усвідомлення власної ролі у вихованні Я-концепції дітей і формування в них усвідомлення власних зон відповідальності, орієнтації на дитиноцентричний підхід, пошук і валідацію сильних та слабких сторін учня в загальному позитивному ключі; орієнтацію на стимулювання молодших школярів до саморефлексії та критичного мислення.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях авторки (Орлова, 2020а; Орлова, 2020с; Орлова, 2020d).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Підготовка педагогів і батьків до виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку

Аналіз наукових досліджень і результати констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність теоретичного обґрунтування педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів.

У словнику з освіти та педагогіки поняття «умова» визначено як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, які позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці, вихованні та навчанні, формуванні особистості» (Полонский, 2004, с. 36).

Учені О. Пехота, В. Будає, А. Старєва тлумачать педагогічні умови як систему, складниками якої є певні норми, методи, умови, ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення певної педагогічної мети (Пехота, Будає, & Старєва, 2010).

Педагогічними умовами, на думку О. Братанич, є сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів та організаційних форм, а також матеріальних можливостей для їх здійснення (Братанич, 2008).

Ми погоджуємось із поглядами дослідниці І. Шкільної, яка розглядає педагогічні умови як цілеспрямовану систему роботи для досягнення мети, вирішення поставлених педагогічних завдань через відповідний зміст, форми і методи виховання, що передбачає досягнення певного результату (Шкільна, 2004).

Відповідно до аналізу літературних джерел за результатами констатувального етапу дослідження та за допомогою експертного аналізу було визначено педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів, як-от:

- 1) підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності;
- 2) підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів;
- 3) організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів.

Формувальний етап експерименту проводився на базі зазначених нижче закладів освіти: НВК «Домінанта» м. Київ, Золотоніської загальноосвітньої школи I – III ступенів №3 Золотоніської міської ради Черкаської області, Межиріцького ліцею Канівської міської ради Черкаської області, Луганського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників м. Сєвєродонецьк Луганської області. Експеримент охопив 203 учнів та учениць 1–4 класів, з них у експериментальній групі (ЕГ) – 102 дитини молодшого шкільного віку, які були залучені до експериментальної роботи та у контрольній групі (КГ) – 101 дитина, які були учасниками традиційного освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, 93 батьків та 14 вчителів початкових класів.

Реалізація даних педагогічних умов в освітньому процесі враховувала рівні вихованості критеріїв вихованості Я-концепції дітей молодшого шкільного віку й особливості їхнього розвитку.

Схарактеризуємо педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

Батьки і вчителі – значущі дорослі, які мають найбільший вплив на виховання Я-концепції дитини зазначеного вище віку. На констатувальному етапі дослідження нами було з'ясовано, що як батьки, так і вчителі є

недостатньо підготовленими до виховання Я-концепції учнів початкової школи.

Педагог відіграє важливу роль у формуванні психіки дитини, її Я-концепції. Отже, зорієнтованість педагога на гуманістичну парадигму виховання та гуманістичні цінності є важливим чинником у вихованні молодших школярів. Учитель має бути прикладом моральної поведінки для дитини, ставитися до особистості, що зростає, як до найвищої цінності та виявляти таке ставлення в діях і вчинках. Ефективність виховання Я-концепції молодшого школяра, позитивний вплив на його мотивацію у самотворенні потребує від педагога відповідної підготовки, здатності до професійного зростання та самовдосконалення.

На думку І. Беха, для педагога важливо мати добре виражені здібності для рефлексії своїх індивідуальних можливостей і знання того, як його «Я» й особистісні якості впливають на дітей, як ними інтерпретуються, якого значення набувають. Адекватність «Я-образу» педагога впливає на успішність результату виховання дітей (Бех, 1998).

Роль сім'ї є важливою у вихованні Я-концепції молодшого школяра. Саме в сімейному колі дитина вперше виявляє, чи люблять її, чи приймають такою, якою вона є, чи супроводжують її успіх або невдачі. Це дає підстави вважати, що сім'я є не лише первинною ланкою в соціалізації особистості, що зростає, а й відіграє провідну роль у вихованні позитивної Я-концепції учня початкової школи.

Аналіз результатів діагностики готовності вчителів і батьків до виховання Я-концепції молодших школярів дозволив сформулювати цілі просвітницької роботи з ними в ході проведення семінарів, просвітницьких лекцій, онлайн-вебінарів, педагогічних рад, індивідуальних консультацій.

Передусім подібні заходи були спрямовані на повноцінне усвідомлення батьками та педагогами особистої відповідальності та ролі у вихованні Я-концепції дитини названої вище вікової групи. Формування в батьків і вчителів активної та відповідальної позиції сприяє їхній більш свідомій

залученості до процесу виховання Я-концепції молодшого школяра. Також це впливає і на досвід взаємодії з дорослим, в якому виховується Я-концепція дитини.

Другим важливим завданням роботи з батьками й учителями було усвідомлення ними пріоритетної ролі гуманістичного й особистісно орієнтованого підходів як умови повноцінного виховання Я-концепції молодого покоління. Згідно із зазначеними науковими підходами батькам і педагогам рекомендовано було орієнтуватися не на абстрактний ідеал розвитку, якому мають відповідати всі без винятку молодші школярі, а на особливості і потреби саме тієї дитини, з якою вони безпосередньо взаємодіють. Дорослі мають підкріплювати самоцінність учня, орієнтувати його на позитивне самосприйняття сукупності власних позитивних і негативних сторін, усвідомлення своїх особливих зон найближчого розвитку. Педагогам і батькам бажано заохочувати дітей до саморефлексії та критичного мислення.

На підготовчому етапі дослідження вчителів початкової школи було ознайомлено з результатами констатувального етапу дослідження та організацією позакласної діяльності з метою виховання Я-концепції молодших школярів, презентовано програму тренінгу «Пізнай себе» для дітей названої вище вікової групи.

На формувальному етапі було зосереджено увагу на реалізації педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, а саме: підготовці вчителів до виховання Я-концепції молодших школярів, підвищенні педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів; організації позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів.

Педагогічну умову – *підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності* – реалізовували під час педагогічних рад, проведення семінару «Виховуємо Я-

концепцію молодшого школяра», проведення лекцій, надання індивідуальних консультацій.

Нами було визначено пріоритетні напрямки роботи з батьками та вчителями:

1. Розвиток в батьків і вчителів, усвідомлення власної ролі у вихованні Я-концепції дітей.
2. Формування в зазначеного вище контингенту дорослих орієнтації на дитиноцентричний підхід, пошук і валідацію сильних та слабких сторін дитини в загальному позитивному ключі.
3. Навчання батьків і вчителів методів стимулювання учнів початкової школи до саморефлексії та критичного мислення.

Підготовка педагогів до виховання Я-концепції молодших школярів включала положення педагогічного забезпечення формування позитивної Я-концепції в зазначеного контингенту дітей під час позакласної діяльності, а саме:

- урахування гуманістичної та особистісно-орієнтованої моделей виховання, орієнтованих на розвиток особистості учнів;
- забезпечення виховання Я-концепції має стати основоположним у роботі фахівців у галузі початкової освіти з учнями 1–4 класів, оскільки молодший шкільний вік виступає сензитивним періодом для становлення в дитини позитивних уявлень про себе і є тим «фундаментом», з яким вона піде далі у житті;
- основними завданнями діяльності педагога щодо забезпечення виховання в молодших школярів Я-концепції виступають такі: забезпечення сприятливої психологічної атмосфери в класі; розвиток у дітей здатності до саморозуміння; удосконалення способів взаємодії з навколишнім світом і людьми; підтримка творчого самовираження учнів; об'єднання зусиль батьків, учителів і дитини щодо створення ефективних умов для становлення позитивної Я-концепції молодшого школяра; особистісне зростання самого педагога.

Діяльність педагога за рішенням перерахованих завдань здійснювалася з урахуванням ряду принципів, що визначають характер взаємовідносин педагога та дітей молодшого шкільного віку, як-от:

- принцип гуманного ставлення до учнів, згідно з яким оптимістична віра в дитину, пріоритет позитивного стимулювання, терпимість до її недоліків сприяють становленню позитивної Я-концепції;
- принцип надання активності та самостійності дітям у процесі організації різних видів діяльності, а також оцінки себе і результатів своєї діяльності;
- принцип творчості та спонтанності, що передбачає орієнтацію вчителя на проблемний підхід у процесі виховання, створення умов для активного вираження себе кожною дитиною у творчості, тому що дитина, поставлена перед необхідністю досягнення будь-якої мети, активізує свій розум, звикає до самостійності щодо прийняття рішень, учиться аналізувати отриманий результат, набуває віру у власні творчі сили;
- принцип партнерського спілкування, який передбачає створення атмосфери повної взаємодії між дітьми і педагогом, наявності довірливих відносин між ними; володіння вчителем мистецтвом педагогічного спілкування, здатністю зрозуміти та прийняти позицію дитини, керувати нею, яке найбільшою мірою залежить від майстерності кожного конкретного фахівця і – що важливо – його власних уявлень про себе, наявності в нього позитивної Я-концепції, без якої створення відповідної атмосфери є неможливим.

Важливою у процесі виховання Я-концепції дитини є побудова педагогічного спілкування на основі співпраці, «розвивальної допомоги»; взаємозв'язок навчальних і творчих завдань у процесі навчання; актуалізація та розвиток рефлексивних навичок учнів; педагогічно доцільне поєднання оцінки вчителя і самооцінки дитини.

Зміст роботи з педагогами було сфокусовано на описаних нижче темах, які конкретизують визначені раніше пріоритетні напрямки роботи:

Тема 1. Традиційна та гуманістична моделі шкільного навчання. Орієнтація на розвиток особистості учнів.

Тема 2. Гуманне ставлення до дітей. Оптимістична віра в учня. Пріоритет позитивного стимулювання. Терпимість до дитячих недоліків.

Тема 3. Надання активності та самостійності молодшим школярам у процесі організації різних видів діяльності, а також оцінки себе і результатів своєї діяльності;

Тема 4. Творчість і спонтанність. Проблемний підхід у навчанні. Створення умов для кожної дитини щодо активного самовираження у творчості;

Тема 5. Довірливі відносини. Створення атмосфери взаємодії та взаєморозуміння між учнями і педагогом;

Тема 6. Мистецтво педагогічного спілкування. Партнерське спілкування. Здатність зрозуміти і прийняти позицію дитини. Уміння керувати в недирективний спосіб;

Тема 7. Педагогічно доцільне поєднання оцінки вчителя і самооцінки молодшого школяра. Самооцінювання дитини;

Тема 8. Використання методів взаємної перевірки. Визначення переваг і недоліків. Висловлювання критики в необразливий спосіб;

Тема 9. Використання зошитів самоаналізу. Усвідомлення особливостей своєї роботи, її сильних і слабких сторін. Спрямованість дитини на власні способи дії;

Тема 10. Метод кейс-стаді у вихованні Я-концепції молодших школярів. Застосування критичного мислення у процесі використання методу кейс-стаді.

На педагогічних радах і лекціях фахівцям у галузі початкової освіти було запропоновано такі рекомендації щодо виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності:

- педагогу важливо прагнути до гнучкості у спілкуванні з дітьми;
- актуальним є розвиток у педагога здатності до емпатії, сенситивності та потреб учнів початкової школи;

- важливо використовувати позитивне підкріплення бажаної поведінки та ігнорування небажаної;
- діалогічне, неформального та тепле спілкування з дітьми сприяє вихованню їхньої позитивної Я-концепції;
- надання переваги спілкуванню на уроці чи в позакласній діяльності над письмовими формами роботи;
- проявляти та розвивати в собі емоційну врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність;
- діяльність педагога буде ефективною за умови створення в класі атмосфери тепла, природності, взаємної довіри;
- підходити до кожної дитини з оптимістичним ставленням, звертаючи увагу на її сильні сторони, вірити в можливості, підтримувати починання молодших школярів;
- підтримувати позитивні риси здобувача початкової освіти;
- не порівнювати дітей між собою, рекомендується порівнювати учня та результати його діяльності тільки із самим собою;
- сприяти розвитку в дітей творчих здібностей;
- давати можливість кожному молодшому школяреві відчувати радість від зростання своїх сил, можливостей, досягнень;
- дати зрозуміти дитині, що вона та її потреби потрібні та значущі;
- стимулювати і заохочувати прояви самостійності та творчості;
- важливо враховувати виховання цінностей любові, власної гідності, свободи кожного учня;
- учителю важливо показувати власний приклад як носія моральних норм;
- із терпінням ставитися до того, що змінити Я-концепцію нелегко. Зміни відбуваються протягом тривалого періоду часу. Це не має розчаровувати педагога. Зміни відбуваються непомітно, повільно накопичуючись у свідомості й почуттях дитини щодо самої себе;

- корисний різноманітний досвід, якого дитина набуває у діяльності.
- Важливо розвивати здібності дитини та хвалити її за маленькі кроки вперед;
- важливо бачити в кожній дитині унікальну особистість, поважати її, приймати, вірити в неї;
 - рекомендується створювати для дитини ситуації, в яких вона почувалася б успішною;
 - ставлення до молодшого школяра з підтримкою, доброзичливістю;
 - уникати негативного впливу на Я-концепцію дитини при її неправильній поведінці, пояснення, що неприйнятний саме вчинок дитини, який не робить її «поганою»;
 - давати змістовну та зрозумілу для учня оцінку результатів його діяльності;
 - варто направляти дітей до самостійної роботи, але учням з низькою успішністю пропонувати надання допомоги та підтримувати їх;
 - включати ситуації, які ставлять перед молодшим школярем завдання усвідомлення особливості своєї роботи, його сильних і слабких сторін;
 - рекомендовано використовувати зошити, в яких діти оцінюють результати своєї роботи заняттях під час позакласної діяльності та записують свої думки;
 - не загострювати увагу на помилках дитини, а навчити її виправляти помилки та не боятися їх;
 - використовувати похвалу в роботі з молодшим школярем, знаходити привід підкреслити його переваги.

Протягом усього періоду навчання, педагог є не тільки наставником, а й другом, який може допомагати дитині розвиватися й бути готовою до дорослого життя, тому фахівцеві так важливо створювати середовище, в якому діти будуть відчувати себе прийнятими.

Метою семінару «Виховуємо Я-концепцію молодшого школяра» було поглиблення знань педагогів про феномен «Я-концепція», його сутність і структуру, особливості Я-концепції дітей зазначеного віку, вплив учителя та

його роль у формуванні Я-концепції, самооцінки і цінностей, процес виховання Я-концепції учня початкової школи.

Метою першого заняття семінару було підвищення рівня знань педагогів з проблеми виховання Я-концепції молодших школярів.

Заняття 1. Сутність, структура виховання Я-концепції молодшого школяра.

Мета: розкрити сутність і структуру Я-концепції молодшого школяра; критерії та показники вихованості Я-концепції дитини зазначеного вище віку.

План заняття:

1. Сутність, структура Я-концепції молодшого школяра.

У ході заняття було розглянуто та схарактеризовано когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий компоненти виховання Я-концепції молодшого школяра.

2. Критерії та показники вихованості Я-концепції молодшого школяра.

У процесі обговорення було розкрито такі критерії і показники:

– когнітивний критерій: відображає сукупність уявлень дитини про себе і своє місце в навколишній дійсності, показниками якого є специфіка уявлень про себе, їхній обсяг (кількість інформації про себе, якою володіє учень початкової школи) та диференційність (кількість різних життєвих сфер, в яких молодший школяр має про себе певну інформацію), а також ціннісні аспекти когнітивного критерію Я-концепції (структура цінностей дитини та усвідомлення нею цінності людської особистості, розуміння значення цінностей);

– емоційно-ціннісний критерій: відображає специфіку ставлення здобувача початкової освіти до себе, включає позитивне, самоціннісне ставлення до себе та об'єктивність самооцінки особистості;

– вольовий критерій: відображає специфіку організації та саморегуляції діяльності дитини, здатність до самоконтролю, рівень домагань, уміння зосереджуватися та прагнення до самостійності;

– поведінковий критерій: відображає специфіку проявів вихованості Я-концепції учня початкової школи в поведінці, здатність захищати власну гідність, вияв поваги до себе, моральні вчинки та поведінку.

3. Робота у групах: дати відповідь на питання «Чому я вважаю важливим виховання Я-концепції молодшого школяра?», обговорення результатів у групах.

У ході обговорення педагоги дійшли висновку, що виховання Я-концепції є актуальним завданням та невід'ємною частиною організації освітнього процесу. Педагоги підтримали ідею, що первинне виховання Я-концепції особистості відбувається у просторі сім'ї, у взаєминах зі значущими дорослими, коли дитина стає старшою і потрапляє до освітнього закладу, його середовище також має вплив: взаємодія з учителем, спілкування з однолітками.

Заняття 2. Підходи та цінності у вихованні Я-концепції молодшого школяра.

Мета: охарактеризувати підходи та цінності, урахування яких важливе у процесі виховання Я-концепції молодших школярів.

План заняття:

1. Аналіз та обговорення гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентісного та діяльнісного наукових підходів, спрямованих на створення сприятливих умов для виховання Я-концепції учня початкової школи в позакласній діяльності.

2. Обговорення у групах значення гуманістичних цінностей. Розкриття таких цінностей як власна гідність, любов, свобода.

Заняття 3. Особливості виховання Я-концепції молодшого школяра.

Мета: охарактеризувати особливості Я-концепції дітей молодшого шкільного віку; виявити чинники, що позитивно і негативно впливають на виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку.

План заняття:

1. Аналіз особливостей виховання Я-концепції молодшого школяра.

У ході висвітлення цього питання аналізувалися результати дослідження особливостей когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового критеріїв вихованості Я-концепції учнів початкової школи; їхніх вікових особливостей, соціальної ситуації розвитку дітей зазначеної вікової групи.

2. Обговорення у групах на тему «Чинники, що впливають на виховання Я-концепції молодших школярів».

Під час обговорення зазначеної проблеми педагоги виділили такі чинники, що негативно впливають на процес виховання Я-концепції учня початкової школи: емоційний дисбаланс дорослих, які виховують дитину; ефект «білої ворони» в колективі, булінг з боку однолітків; емоційне маніпулювання з боку дорослих; завищений рівень очікувань від дитини; деструктивна критика у вихованні; насильство, фізичні покарання.

У процесі аналізу чинників, що позитивно впливають на виховання Я-концепції дітей, учителями початкової школи було звернено увагу на такі з них: любов батьків до дитини; прийняття педагогами індивідуальності учня, а також урахування її потреб, інтересів, здібностей і вікових особливостей; обґрунтованість вимог дорослих; конструктивна критика з підтримкою та допомогою здобувачеві початкової освіти.

Заняття 4. Діагностика рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів.

Мета: надання педагогам інформації з методики діагностики рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів.

План заняття:

1. Ознайомлення педагогів з методикою діагностування рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів.

У ході заняття було розкрито сутність напівструктурованого педагогічного спостереження, методики дослідження Я-концепції молодших школярів С. Хартера (в адаптації Н. Чернишової), методики дослідження структури цінностей молодших школярів (А. Дюрінг), моторної проби

(Й. Шварцландера), методики дослідження наполегливості для молодших школярів (В. Грішина та П. Лушина), шкали прагнення до самостійності для молодших школярів). Обговорено особливості проведення методик з дітьми і ведення бланків запису результатів.

2. Індивідуальні консультації педагогів щодо діагностики рівнів вихованості Я-концепції молодших школярів.

Заняття 5. Особливості проведення психолого-педагогічний тренінгу «Пізнай себе» для учнів 1–4 класів.

Мета заняття: ознайомлення педагогів зі змістом розробленої програми тренінгу «Пізнай себе» в позакласній діяльності й актуальністю використання позакласної діяльності у вихованні Я-концепції дітей.

1. Використання потенційних можливостей позакласної діяльності закладу загальної середньої освіти з метою виховання Я-концепції молодших школярів.

У ході заняття розкрито можливості використання позакласної діяльності, що спрямована на задоволення моральних потреб та інтересів молодших школярів і розвиток Я-концепції особистості, що зростає.

2. Обговорення розробленої програми «Пізнай себе», розрахованої на 14 занять, що спрямовані на виховання когнітивного, вольового, емоційно-ціннісного і поведінкового критеріїв Я-концепції. Розкрито типову структуру кожного заняття, до якої входять такі складники: привітання, вправи для налаштування на роботу, обговорення теми заняття, виховні вправи, рефлексія та прощання. Обговорено проведення вправ з дітьми та необхідних для цього матеріалів.

3. Обговорення комплексу педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

4. Індивідуальні консультації з фахівцями в галузі початкової освіти щодо роботи з експериментальними матеріалами.

Наступною педагогічною умовою є *підвищення педагогічної культури батьків до виховання Я-концепції молодших школярів*. У процесі її реалізації

проводилися лекції, бесіди на батьківських зборах, семінар «Я-концепція моєї дитини: допомога у вихованні», було організовано онлайн-вебінари «Я-концепція дитини молодшого шкільного віку», «Виховуємо позитивну Я-концепцію», «Самооцінка дитини: яка роль батьків?» й індивідуальні консультації для батьків.

В організаційному плані роботу з батьками й учителями було побудовано так, щоб вона була максимально природно інтегрована в освітній процес із врахуванням відповідних ролей батьків і вчителів.

Сім'я відіграє важливу роль у вихованні Я-концепцію дітей. Результати констатувального експерименту показали недостатню підготовленість батьків до виховання Я-концепції, тому значущою є потреба у наданні їм допомоги та педагогічної підтримки.

Культуру визначають як сферу духовного життя суспільства, що включає систему виховання та освіти, а також як рівень освіченості та вихованості особистості (Гончаренко, 1997). Педагогічна культура забезпечує відповідну педагогічну діяльність вчителя з метою формування особистості учнів, що збагачує і культуру суспільства загалом (Бабич, Вітвицька, 2014).

З метою реалізації поставлених завдань і підвищення педагогічної культури батьків нами було проведено відповідну роботу з батьками дітей експериментальних груп.

Підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів включало в себе такі складники:

- навчання батьків задовольняти потреби дитини в позитивній увазі та безумовному прийнятті. Ця потреба є необхідною для психічного здоров'я кожної дитини;
- допомогу батькам у вихованні власної гідності, відчуття власної цінності дитини.

Безумовне прийняття означає, що батьки дитину приймають такою, якою вона є, а дитина має можливість вільно проявляти себе, свої бажання та

здібності. Тобто важливо проявляти до дитини позитивну увагу незалежно від поведінки дитини, її досягнень чи рівня успішності.

Однією з форм педагогічної допомоги батькам були індивідуальні консультації, на яких їх допомагали зрозуміти причини труднощів з дітьми та вирішити проблеми виховання Я-концепції у сім'ї. Під час проведення індивідуальних консультацій ураховувалися принципи конфіденційності, партнерства, доброзичливості. Батьки відмічали корисність та ефективність індивідуального спілкування у вирішенні питань, що їх турбували.

На вебінарах і батьківських зборах батьки отримали рекомендації стосовно виховання Я-концепції молодших школярів:

- батькам важливо розвивати вміння знайти індивідуальний підхід до дитини;
- у центрі уваги батьків повинне стояти емоційне життя учня, невдачі дітей найчастіше пов'язані з емоційними труднощами, тому співчуття з боку батьків допоможе їм уникнути страху;
- максимальна залученість молодшого школяра в різноманітні види діяльності підвищує його самооцінку, але за умови, що дитина буде брати участь у виборі роду діяльності та буде вмотивована;
- важливою умовою формування позитивної Я-концепції є здатність батьків висувати досяжні цілі для учня та допомагати йому в цілепокладанні;
- батькам рекомендовано вдома створювати для дітей ситуацію успіху;
- важливим джерелом формування позитивного уявлення про власне «Я» є зовнішній вигляд здобувача початкової освіти, його фізичне та психічне здоров'я, тому батьки повинні бути уважними стосовно своїх висловлювань, що стосуються зовнішності дітей;
- потрібно проявляти зацікавленість шкільними справами дитини, бути уважними і терплячими; не обмежуватися «черговими» запитаннями, а розмовляти про почуття, думки, настрої молодшого школяра, висловлювати емпатію;

- пред'являти до дитини зрозумілу та доцільну систему вимог, намагатися пояснити, обґрунтувати свої вимоги, проявляти готовність вислухати та почути думку дитини, прийняти її точку зору. Бажано, щоб дисципліна будувалася на принципах справедливості та на досяжних стандартах поведінки доступних і зрозумілих для самої дитини;

- важливою умовою виховання Я-концепції є повага до дитини. Рекомендовано охоче хвалити її за успіхи, надавати допомогу у важких ситуаціях і підтримувати в разі невдач, не вдаючись при цьому до принизливих покарань і безпідставної критики;

- батькам бажано не сваритися при дитині, не обговорювати проблеми в роздратованому стані, не зривати злість на дитині, зберігати оптимізм і позитивний настрій у різних життєвих ситуаціях, демонструвати в сім'ї позитивне ставлення до життя;

- батьки можуть розповідати молодшому школяру історії про себе, інших людей та про нього самого, акцентуючи увагу на позитивних якостях;

- батькам важливо приймати свою дитину такою, якою вона є, якомога частіше висловлювати емоційне тепло та свою любов до неї, проявляти доброзичливе, але не надмірно поблажливе ставлення;

- вірити в потенціал дитини, як у свій власний, так і у інших людей;

- допомогти учневі розвинути цілеспрямованість і наполегливість;

- виховувати працелюбність, навички щодо самостійного подолання життєвих труднощів;

- виховувати у дітей молодшого шкільного віку доброзичливість, навички співпраці та роботи в команді, уміння вступати в систему комунікації та взаємодії з педагогами й однолітками;

- виховувати в молодшого школяра дисциплінованість, створювати умови для розвитку особистості, спонукати її до самоаналізу, саморозвитку, самооцінки і самовиховання.

Представлені вище рекомендації мали на меті допомогти батькам молодших школярів створити максимально сприятливі умови для виховання в

них позитивної Я-концепції, а також вибудувати в цілому благополучні взаємини зі своїми дітьми.

Зміст роботи з батьками був сфокусований на описаних нижче темах, які конкретизують названі пріоритетні напрями роботи:

Тема 1. Значення Я-концепції для життя особистості. Роль батьків у вихованні Я-концепції молодшого школяра;

Тема 2. Безумовне прийняття дитини. Задоволення потреби дитини в позитивній увазі, любові та розумінні. Самоцінність дитини;

Тема 3. Підкріплення успіхів і підтримка у скрутних ситуаціях. Використання позитивної дисципліни замість покарань і критики. Повага до особистості учня початкової школи;

Тема 4. Емоційне життя дитини. Невдачі та емоційні труднощі. Роль співчуття з боку батьків;

Тема 5. Залученість здобувача початкової освіти до різноманітних видів діяльності та її вплив на самооцінку. Самостійне обрання дитиною видів діяльності;

Тема 6. Висування досяжних цілей як умова формування позитивної Я-концепції молодшого школяра. Допомога дитині в цілепокладанні. Створення для дітей ситуації успіху;

Тема 7. Зрозуміла та розумна система вимог до учня початкової школи як засіб виховання Я-концепції. Обґрунтування вимог. Діалог з дитиною щодо системи вимог. Принципи справедливості, зрозумілості, досяжності та корисності стандартів поведінки для молодшого школяра.

Метою семінару «Я-концепція моєї дитини: допомога у вихованні» було поглиблення знань батьків про феномен «Я-концепція», роль батьків у вихованні Я-концепції, самооцінки та цінностей дітей, особливості Я-концепції учнів початкової школи, розуміння значущості їхніх емоційних потреб.

Перше заняття семінару мало на меті підвищити рівень теоретичних знань батьків з проблеми виховання Я-концепції молодших школярів.

Заняття 1. Що таке «Я-концепція» моєї дитини і навіщо її виховувати?

Мета: розкрити сутність Я-концепції дітей молодшого шкільного віку та актуальність проблеми її виховання.

План заняття:

1. Сутність Я-концепції дітей молодшого шкільного віку.

У ході заняття було розглянуто визначення терміна «Я-концепція», схарактеризовано когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий компоненти виховання Я-концепції молодшого школяра.

2. Вплив батьків на формування ставлення дитини до самої себе та її уявлення про себе.

Під час обговорення було акцентовано увагу батьків на їхній важливій ролі у вихованні Я-концепції дітей, самооцінці, розвитку рефлексії та критичного мислення. Батьки погодилися, що проблема виховання Я-концепції є актуальною.

3. Робота у групах: відповідь на питання «Що я можу зробити для виховання Я-концепції моєї дитини?», обговорення результатів у групах.

У ході обговорення батьки дійшли висновку, що вагомий вплив на виховання Я-концепції відбувається через атмосферу довіри та підтримки у сім'ї, стосунки з батьками, створення безпечного середовища для прояву особистості дитини, прийняття індивідуальності їхньої дитини. Батьки також наголосили на важливості ставлення педагога до молодшого школяра та відповідних умов для виховання Я-концепції учнів 1–4 класів у закладі загальної середньої освіти.

Заняття 2. Які цінності молодших школярів потребують виховання у сім'ї?

Мета: охарактеризувати цінності, врахування яких важливе батькам при вихованні Я-концепції здобувачів початкової освіти.

План заняття:

1. Що таке цінності? Чи потрібно їх ураховувати у вихованні?

Бесіда з батьками на тему цінностей. У процесі заняття дійшли висновку, що свої перші знання про моральні норми дитина дізнається саме від своїх батьків. Цінності задають напрямок поведінці та вчинкам учня. Формування моральних норм і цінностей залежить від того, в якому середовищі живе дитина і яке виховання отримує.

2. Аналіз і обговорення визначених нижче цінностей: любов, власна гідність, свобода.

Обговорення у групах значення гуманістичних цінностей. Розкриття таких цінностей, як власна гідність, любов, свобода.

Заняття 3. Особливості виховання Я-концепції молодшого школяра.

Мета: охарактеризувати особливості Я-концепції учнів початкової школи; сформувати розуміння необхідності задоволення потреби дитини у прийнятті та безумовній любові.

План заняття:

1. Аналіз особливостей виховання Я-концепції молодшого школяра.

У ході висвітлення цього питання аналізувалися результати дослідження особливостей вікових особливостей здобувачів початкової освіти, розвитку Я-концепції, а також соціальної ситуації розвитку учнів 1–4 класів.

2. Обговорення у групах теми «Потреба дітей у прийнятті та любові».

Обговорення зазначеної проблеми дозволило батькам висновку, що прийняття індивідуальності дитини, безумовна любов, відсутність деструктивної критики та порівняння її з молодшими школярами, ставлення до дитини з повагою та розумінням як фізичних, так і емоційних потреб, допомагають у вихованні позитивної Я-концепції, адекватної самооцінки та взагалі впливають на психічне здоров'я учня.

Заняття 4. Як вимагати від дитини, щоб не травмувати?

Мета: допомогти батькам вибудувати адекватну систему вимог до молодшого школяра.

План заняття:

1. Реалістичні вимоги та очікування від дитини.

У ході обговорення зазначеного питання батькам було запропоновано ідею впливу нереалістичних очікувань від дитини, завищених вимог на самооцінку та рівень домагань молодшого школяра. Уточнено, що рівень вимог повинен бути реалістичним і відповідати можливостям та стану дитини. Важливо звертати увагу на почуття дитини та бути в контакті з нею, роз'яснити, чому саме такі вимоги висуваються до неї, обговорювати труднощі та страхи учня початкової школи.

2. «Ні перфекціонізму!» Як навчити дитину не боятися помилок?

У процесі заняття обговорено особистий досвід дитинства батьків (за бажанням). Вони погодилися, що не можна прожити життя, не зробивши жодної помилки, а страх помилок скоріше буде стримувати дитину щодо отримання різноманітного досвіду, підвищувати її тривожність і бажання уникнути критики. Що буде, якщо з дитинства говорити особистості, що не можна помилятися, а потрібно тільки перемагати? У такому випадку дитина може бути чутлива до поразок і труднощів. Батькам було запропоновано навчити молодших школярів приймати те, що можуть бути різні ситуації – виграшу та програшу, – підтримувати в тому, щоб дитина пробувала свої сили та правильно сприймати помилки (можна розповідати приклади із власного життєвого досвіду). Важливо навчити дітей отримувати різний досвід, імпровізувати, розвивати креативні ідеї щодо вирішення різних проблем.

3. Обговорення у групах на тему «Приклад батьків у вихованні дитини».

У ході групової роботи було розглянуто вплив поведінки батьків на виховання. Підхід «роби, як тобі кажуть, але не так, я роблю я» не дає очікуваних позитивних результатів у вихованні молодшого школяра. Дитина спостерігає, як спілкуються батьки й інші дорослі, вбирає моделі поведінки, а також взаємодії між дорослими та їхню манеру спілкування. Обговорено можливості власного прикладу батьків у вихованні цінностей.

Заняття 5. Позитивна Я-концепція дитини.

Мета: допомогти батькам зрозуміти особливості позитивної Я-концепції.

План заняття:

1. Характеристика позитивної Я-концепції дитини. Групова робота.

У ході заняття батькам було запропоновано у групах обговорити визначене питання. Вони вирішили, що можна прирівняти позитивну Я-концепцію до позитивного ставлення до себе та прийняття себе. Висновки груп були схожими: насамперед позитивна Я-концепція дитини виявляється в почутті власної гідності, упевненості у своїх силах і доброзичливому ставленні інших.

2. Індивідуальне консультування батьків із проблем у вихованні дітей.

Отже, було проведено комплексну роботу з педагогами та батьками, спрямовану на підготовку вчителів початкової школи та батьків до створення сприятливих умов для виховання Я-концепції в дітей молодшого шкільного віку.

3.2. Організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів

У ході констатувального експерименту нами було виявлено, що обсяг і диференційність Я-концепції в учнів початкової школи є найменш розвиненими. Тому надзвичайно важливим у вихованні Я-концепції в молодшому шкільному віці було спрямувати виховний вплив на розвиток обсягу та диференційності Я-концепції.

Роботу з дітьми названої вище вікової групи під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту було націлено на:

1) краще розуміння власних емоцій. Вони навчаться відрізняти свої емоції, зрозуміють, які емоції відчують у різних життєвих ситуаціях – навчанні, грі, спілкуванні тощо. Це може стати основою для формування більш розвиненого емоційного інтелекту;

2) краще розуміння власних умінь і навичок. Окрім того, що дитина зможе описати свій характер і перерахувати риси, які їй властиві, вона також зможе усвідомити, що саме вона вміє. У такий спосіб у неї буде сформовано

повне й об'єктивне уявлення про себе. У подальшому це усвідомлення допоможе учню початкової школи сформувати адекватну самооцінку. Одночасно через це усвідомлення він навчиться об'єктивно оцінювати власні сили: чи впорається із завданням, наскільки складно це буде, чи є потрібної допомога в цьому. Отже, краще розуміння власних умінь і навичок одночасно пов'язане із формуванням трьох компонентів Я-концепції: когнітивного, емоційного та вольового;

3) уміння звертатися по допомогу у складних умовах. Здобувач початкової освіти вчиться впізнавати занадто складні для нього завдання, з якими не може самотійно впоратись. Та для досягнення мети він учиться звертатися по допомогу до однолітків і вчителів. Як наслідок – молодший школяр учиться працювати в команді;

4) самотійність. Дитина вчиться самотійно оцінювати складність завдання та свої власні сили за рахунок розвитку когнітивного, вольового й емоційного компонентів Я-концепції;

5) креативність. Складні умови потребують креативних ідей. Здатність творчо підходити до вирішення завдань є важливою рисою, яка входить до складу Я-концепції особистості. Отже, протягом виховання вольового та когнітивного компонентів ми одночасно виховуємо вміння творчо вирішувати поставлені завдання;

6) адекватна оцінка вимог інших. Для того, щоб уникати підвищення тривожності просто так, дитина повинна розуміти, коли високі вимоги до неї є адекватними, а коли – ні. Одночасно треба навчити школяра відстоювати свою позицію про те, що ці вимоги не є адекватними та можливими. Так людина не буде відчувати себе погано через те, що не зробила неможливого. Цей напрям роботи пов'язаний із розвитком вольового компоненту Я-концепції, зокрема з вихованням почуття власної гідності;

7) уміння приймати інших. Дитина вчиться усвідомлювати, що всі люди – різні та їх варто приймати такими, якими вони є. Люди не мають бути схожими один на одного і це нормально. Дитина також розуміє, що всі мають

різний рівень розвитку певних навичок, тому й показують різний результат. Не можна очікувати від них того самого, що й від себе. Інших людей можна приймати з усіма їхніми перевагами та недоліками.

8) уміння приймати свої переваги та недоліки. Для того, щоб досягти позитивної та цілісної Я-концепції, у першу чергу учень початкової школи має навчитися приймати себе. Він має вміти чесно визнавати як свої кращі сторони, так і недоліки. У такий спосіб в дитини сформується чесність і справедливість стосовно себе, що пов'язано із розвитком поведінкового компонента Я-концепції.

У процесі організації позакласної діяльності з молодшими школярами використовувалися такі форми і методи виховання: бесіди, дискусії, ігри, тренінг, вправи, завдання, консультації, виховні години.

Бесіда як один із методів виховання Я-концепції допомагала виявити уявлення дитини про себе, власні можливості, ставлення до себе та моральні цінності, а також сприяла вихованню якостей характеру здобувачів початкової освіти. Важливою передумовою ефективності бесіди є психологічний контакт з учнем, установленню якого допомагали активне слухання педагогом і емоційне приєднання до дитини. Бесіда слугувала методом як виховання, так і отримання інформації. Але фахівець мав ураховувати, що інформація від молодшого школяра могла бути суб'єктивною та вимагала уточнень за допомогою інших методів.

Виховання Я-концепції дітей зазначеного вище віку передбачало застосування групових та індивідуальних форм роботи. Індивідуальні консультації проводилися як зі всією сім'єю, так і окремо з батьками і дітьми. Така форма роботи дозволяла педагогу побачити та краще зрозуміти стосунки між дорослими та молодим поколінням. Перевагою індивідуальних консультацій була конфіденційність, а отже, встановлення довірливих стосунків між педагогом та батьками чи педагогом та учнем.

Діти найчастіше зверталися до педагога за порадами з приводу стосунків з однолітками, труднощів у спілкуванні з батьками, страху критики,

переживання через невдачі чи помилки. Заняття з молодшим школярем дозволяли розкрити її індивідуальність, краще зрозуміти свій емоційний стан і ставлення до себе. У процесі спільної гри, малювання, ліплення з пластиліну, дитина могла розкритися та почувати себе вільно і розслаблено. Здобувачі початкової освіти часто використовували героїв гри для того, щоб розповісти вчителю історію про себе і те, що їх турбує. Наприклад, в одній із ігрових ситуацій, дитина сказала: «Зайчик не хоче сьогодні гратися, йому сумно», фахівець запитав: «Чому йому сумно? Що трапилося?». Учень поділився: «У нього немає друзів. Зайчик думає, що його не люблять у класі. У школі не знав відповідь на питання, а вдома в нього нічого не виходить, навіть чашку розбив і батьки сварилися». У грі педагог надав дитині підтримку, допоміг розібратися в ситуаціях «зайчика» та повірити у свої сили.

На індивідуальних заняттях молодшим школярам було запропоновано малюнкові вправи «Яке я звірятко зараз», «Яке я звірятко у майбутньому», «Яким звірятком мене бачать інші», в яких дитині пропонувалося уявити себе звірятком і зобразити це на папері. Приклади малюнків наведено в додатку М. Під час малювання педагог запитував учнів, що відчують персонажі малюнків, які в них думки та щоб вони хотіли змінити. Через персонажів педагог дізнавався про те, чим дитина незадоволена в собі, що би хотіла змінити, як вона бачить ставлення дорослих і однолітків. Це допомагало забезпечити виховний вплив під час бесіди.

Дискусія – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення суперечливого питання чи проблеми. Особливостями дискусії є зіткнення різних точок зору. Метод допомагає з'ясувати власну позицію учнів, виявити багатогранність точок зору з проблеми і в результаті обміну думками знайти спільне рішення. Дискусія має три етапи: визначення цілей і теми, збір інформації (думок, нових ідей, пропозицій учасників) із проблеми; обговорення, спільне оцінювання обговорюваної інформації та вироблення колективного рішення; підбиття підсумків дискусії (Кондрашова, Лаврентьєва, & Зеленкова, 2008). Із молодшими школярами було проведено

наступні дискусії: «Чи важливо бути відповідальним?», «Сильні сторони характеру – чи вони є в кожного?», «Повага до інших», «Сім'я – як спілкуватися?», «Дружба – що її робить міцною?». У ході дискусій діти ділилися своїми думками та разом з педагогом обговорювали висновки.

Для молодшого школяра гра – це важливий складник життя. Психолог С. Максименко наголошує на ефективності використання сюжетно-рольової гри з метою отримання дітьми відповідних навичок, програвання різних ситуацій, соціалізації, розкриття творчих можливостей учня початкової школи. Саме тому гру можна розглядати як частину освітнього процесу і метод виховного впливу (Максименко, 2003, с. 20). У дошкільному віці гра є провідною діяльністю, завдяки якій дитина пізнає світ предметів і дорослих. У початковій школі гра супроводжує навчальну діяльність і допомагає в адаптації до навчання в закладі загальної середньої освіти. Але дитина вже розрізняє, де навчальна діяльність, а де – ігрова. Процес гри допомагає тренувати увагу, здатність зосереджуватися, виробляти звичку самостійності, активності, витримки, розвивати здібності, творчі та пізнавальні можливості здобувачів початкової освіти.

У позакласній діяльності з метою виховання Я-концепції молодших школярів використовувалася також сюжетно-рольова гра «Соціальні ролі», в якій діти навчалися нових моделей поведінки, засвоювали моральні норми, мали змогу подивитися на себе очима дорослих, що також сприяє навичкам рефлексії. Проводилися ігри, в яких учні грали ролі батьків і педагогів, дивилися на себе та свою поведінку «очима дорослих», уявляли себе в майбутньому та грали ролі тих людей чи персонажів, в яких хотіли б чогось навчитися.

Виховання Я-концепції молодших школярів здійснювалося також у ході виховних годин, що дозволило розширити знання учнів про себе, власні цінності та якості, розвивати самостійність і наполегливість, ціннісне ставлення до себе та інших.

Зокрема, було проведено виховні години за такою тематикою: «Що я знаю про себе», «Мої емоції різні як кольори веселки», «Як навчитися дружити», «Мої цінності», «Я заслуговую на любов і повагу». Розробки виховних годин подано в Додатку Н.

З метою виховання Я-концепції було розроблено та впроваджено тренінг «Пізнай себе», у змісті якого враховано рівні вихованості складників Я-концепції учнів 1–4 класів і особливості їхнього розвитку. На основі узагальнення результатів констатувальної частини дослідження було сформульовано подані нижче основні завдання тренінгу:

1. Збільшення обсягу інформації про себе. Так, протягом формувального етапу експерименту необхідно стимулювати пізнавальну активність дитини з метою пошуку нею нового про себе. Ця активність позитивно вплине на розвиток самосвідомості здобувача початкової освіти. У процесі реалізації цієї умови в дитини буде виховано уявлення про себе, усвідомлення цінності людської особистості та значущості цінностей власної гідності, любові, свободи. Реалізація названого вище завдання можлива за рахунок виховання когнітивного критерію Я-концепції.

2. Виховання наполегливості. Через залучення молодшого школяра до певної діяльності можна навчити його бути цілеспрямованим. Така діяльність має бути в зоні ближчого розвитку – тобто, за межами можливостей учня, щоб він прикладав зусилля для її виконання. Саме так можна навчити дитину приймати виклики, оцінювати власні сили, докладати зусиль, не здаватись, якщо вона пізнає невдачу. У здобувача початкової освіти поступово формуватиметься здатність до самоконтролю, уміння зосереджуватись, підвищиться власний рівень домагань, з'явиться прагнення до самостійності. Реалізація цього завдання можлива за рахунок виховання вольового критерію Я-концепції.

3. Виховання позитивної самооцінки. Дитина навчиться оцінювати себе, свої вчинки та розділяти оцінку інших від власної. Це завдання стане фундаментом, на якому буде базуватись виховання адекватної самооцінки. У

результаті в учня буде сформовано позитивне ставлення до себе, а також самоціннісне ставлення. Реалізація завдання можлива за рахунок виховання емоційно-ціннісного критерію Я-концепції молодших школярів.

4. Виховання моральності та духовних цінностей. Це означає, що дитина повинна навчитися поважати як власні інтереси, так і інтереси оточуючих. Таким способом у здобувача початкової освіти можна виховати здатність захищати власну гідність, повагу до себе, орієнтацію на моральні вчинки та поведінку. Реалізація цього завдання можлива за рахунок виховання поведінкового й емоційно-ціннісного критеріїв Я-концепції.

У процесі реалізації психолого-педагогічного тренінгу «Пізнай себе» нами були враховане наступне:

1. Учень має дізнаватися більше про себе. Ця інформація має відображати індивідуальність дитини та стосуватись якомога більшої кількості різних сфер її життя. Зокрема процес виховання Я-концепції молодшого школяра було зосереджено на пізнанні самого себе в таких сферах:

- загальна інформація про себе – усвідомлення дитиною свого імені, віку, статі;
- уподобання – усвідомлення здобувачем початкової освіти власних бажань, що йому подобається, а що – ні;
- діяльність – розуміння дитиною, в яких видах діяльності вона задіяна (навчальній, ігровій, позашкільній тощо);
- володіння речами чи тваринами – учень має усвідомлювати межі своєї власності та відчувати своє право на власність;
- інформація про родину – відчуття власної приналежності до сім'ї і більш широко – до свого роду;
- стосунки з друзями – усвідомлення дитиною взаємозв'язків із важливими для неї однолітками;

- стосунки з іншими людьми – розуміння молодшим школярем взаємозв'язків із широким колом людей поза сім'єю, а також із суспільством у цілому, відчуття своєї приналежності до народу;

- зовнішній вигляд – знання особливостей своєї зовнішності;

- стан здоров'я – дитина повинна знати особливості свого здоров'я;

- особливості особистості – усвідомлення здобувачем початкової освіти особливостей свого характеру;

- навчальна діяльність – дитина має знати свої слабкі та сильні сторони в навчальній діяльності;

- минулий досвід – учень повинен знати та цінувати свій досвід і свою особисту історію розвитку;

- плани, мрії, бажання – усвідомлення власних мрій, потреб і побудова планів.

2. Виховання через діяльність, яка формує наполегливість. Тобто форми і методи виховання Я-концепції мають залучати дитину до діяльності, що відповідає її віку й інтересам. Складність цієї діяльності має сприяти вихованню в молодшого школяра збалансованої наполегливості. Завдання мають бути для дитини викликом, вона має робити певне зусилля, виконуючи їх, отримувати досвід винагороди. Однак мають бути і такі завдання, які здобувач початкової освіти виконати не зможе. Їх виконання дозволить навчити його вчасно відмовлятися від безперспективних видів діяльності. При цьому важливою є нормалізація невдач.

3. Спрямування виховного впливу на формування в дітей реалістичної позитивної самооцінки. Це означає, по-перше, що учень початкової школи має отримувати зворотній зв'язок про результативність своєї діяльності іззовні (від групи, від педагога) і по-друге, що він має сам оцінювати власну діяльність. При цьому важливо оцінювати власну результативність якомога більш наближено до реальності.

4. Виховання дитини в руслі моральності та розвитку духовних цінностей при одночасному піклуванні про власні інтереси. Відчуття себе як моральної істоти матиме позитивний вплив на самооцінку особистості, слугуватиме основою самоповаги та прагнення до розвитку власної індивідуальності в суспільно корисних формах.

При одночасному урахуванні зазначених вище ідей, вони мають взаємопідсилювальний вплив один на одну. З більшою кількістю інформації про себе молодшому школяреві легше знайти ті сфери, в яких він є успішним і ті, в яких він не є таким. При цьому наявність зон успіху допоможе дитині реалістично та позитивно сприймати неуспіхи. Відтак її самооцінка буде більш адекватною. Також усвідомлення власних успіхів і неуспіхів допоможе учневі реалізовуватись й діяльності із адекватним рівнем наполегливості. Він більш охоче виконуватиме складні завдання, але не буде до себе занадто вимогливим. Через усвідомлення моральності та духовних цінностей дитина матиме додаткове джерело самоповаги і буде частіше проявляти суспільно корисну моральну поведінку, не нехтуючи при цьому власними інтересами.

Тренінг був спрямований на виховання когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового критеріїв Я-концепції молодших школярів, що реалізовувалося через:

- 1) усвідомлення себе, власних рис характеру, навичок, умінь, бажань;
- 2) усвідомлення власних емоцій і переживань, формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе;
- 3) самостійність, наполегливість, концентрацію, самоконтроль;
- 4) повагу до себе й оточуючих, моральну поведінку, почуття справедливості, почуття власної гідності.

Цільовою аудиторією психолого-педагогічного тренінгу були молодші школярі віком від 6–7 до 10–11 років. Експеримент проводився в реальній групі чи класі. Кількість учнів у групі вар'ювалася від 23 до 28 осіб. Умови проведення тренінгу – позакласна діяльність. Групи були закритими, тобто

протягом усього експерименту учасники з інших класів у тренінг не включались.

Програма тренінгу була розрахована на 14 занять, тривалість одного заняття дорівнювала 90 хвилинам. Кожні 30 хвилин робити перерву, тому що діти цього віку не можуть так довго концентрувати увагу. Перше заняття було присвячене знайомству, останнє заняття – підбиттю підсумків роботи. На формування позитивної Я-концепції відводилося 12 занять. Тобто для реалізації кожного із завдань експерименту, присвячених формуванню певного критерію Я-концепції, планувалося по 3 заняття. Загальна структура психолого-педагогічного тренінгу була такою:

- 1 заняття – знайомство;
- 2–4 заняття – виховання когнітивного критерію Я-концепції;
- 5–7 заняття – виховання вольового критерію Я-концепції;
- 8–10 заняття – виховання емоційного критерію-концепції;
- 11–13 заняття – виховання поведінкового критерію Я-концепції;
- 14 заняття – підбиття підсумків.

Обладнання для проведення тренінгу не потребувало значних витрат, оскільки це були папір, ручки, олівці, роздатковий матеріал.

Власне тренінгову програму, що розбита на теми і завдання та включає вправи з урахуванням часу та критеріями успішності, наведено в таблиці у додатку Л.

Психолого-педагогічний тренінг було спрямовано на виховання цілісної та позитивної Я-концепції дітей молодшого шкільного віку і на усвідомлення:

- ким вони є, які риси характеру їм властиві;
- що вони знають і вміють, що їм цікаво;
- які корисні уроки вони вивчили з минулого досвіду;
- як вони бачать своє майбутнє;
- можливість самостійного вирішення завдань;
- як інші люди можуть допомогти та як попросити про допомогу;
- як працювати в команді;

- як вони бачать своїх друзів, клас, сім'ю;
- що є гарним у світі;
- за що вони люблять світ і людей у ньому.

Додатково проведення психолого-педагогічного тренінгу було спрямовано на поліпшення стосунків між однокласниками, покращення навчальних досягнень, підвищення соціальної активності учнів початкової школи.

Кожне заняття мала типову структуру, що включала такі блоки:

1. Привітання – 1–2 хвилин.

Діти й учитель вітали один одного. У ході цього блоку педагог розповідав про план роботи цього заняття. Також він нагадував, про що йшлося на минулому тижні.

Метою цього блоку було розпочати заняття та налаштуватися на роботу, установити контакт з учнями.

2. Вправа «Настрій на роботу» – 3–5 хвилин.

Педагог просив дітей тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, він казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і молодший школяр тупотів. А коли вчитель казав: «Помідори ростуть у городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – той плескав. П'яти-шести питань дитині достатньо, щоб зорієнтуватись у правилах «гри». Ще 10–15 питань у рамках цієї вправи досить, щоб «включити» її до роботи та налаштувати на заняття.

Метою цього блоку було налаштувати учнів на роботу; вони повинні зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття. Ця вправа повторювалася на початку кожного заняття. У такий спосіб вона створювала певний ритуал, який оголошує початок заняття.

3. Обговорення важливості теми заняття – 7–10 хвилин.

Педагог повідомляв учням тему заняття та пояснював, чому їм важливо цьому навчитись. Він наводив життєві приклади для ілюстрації власних слів.

Мета цього блоку – пояснити дітям тему заняття, зацікавити їх темою.

4. Вправи – 50 хвилин.

Вчитель пропонував молодшим школярам цікаві та корисні вправи з метою розвитку в них певних здібностей та якостей. Протягом кожного заняття проводилися 2–3 вправи. Час виконання кожної з них – 15-20 хвилин. Мета цього блоку відповідала меті проведення тієї чи іншої вправи.

5. Рефлексія – 15–20 хвилин.

Діти розповідали, що нового вони дізналися протягом виконання вправ, ділилися власним досвідом один з одним.

Мета цього блоку – допомогти молодшим школярам усвідомити те, чого вони навчилися, закріпити результати виконання вправи, а також скоригувати когнітивні викривлення, якщо вони з'являються в них. Також цей блок допомагав розвивати у зазначеного контингенту дітей навички рефлексії, емоційної саморегуляції тощо.

6. Прощання — 1–2 хвилини.

Учитель стисло підбивав підсумок заняття й узагальнював те, чого навчилися діти.

Мета цього блоку — узагальнити отриманий на занятті досвід і формально завершити заняття.

Перше та останнє заняття могли мати дещо змінену структуру відповідно до їхніх цілей. Нижче детально описані тематичні заняття програми, включно з їхніми цілями, теорією, необхідними матеріалами, вправами й очікуваними результатами.

Заняття 1. Знайомство

Мета: учитель знайомились із класом та встановлювали з учнями дружні стосунки.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- пояснити дітям мету позакласних занять;

- мотивувати дітей, наголошуючи на важливості занять, та зацікавити їх.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка

Зміст:

1. Представлення – 3 хвилини

Педагог представлявся учням: називав своє ім'я, розповідав про певні риси свого характеру та повідомляв про мету перебування в цій аудиторії зі школярами.

2. Вправа «Знайомство» – 15–20 хвилин

Учні сідають в коло і кожен по черзі представляється іншим та розповідає про своє ім'я. Для того, щоб допомігти молодшому школяру розповісти про власне ім'я, педагог задавав орієнтовні запитання:

- Як тобі більше подобається, коли до тебе звертаються?
- Як тебе зазвичай називають вдома мої батьки та родичі?
- Як до тебе зазвичай звертаються друзі?
- Чи були якісь цікаві історії, пов'язані з твоїм ім'ям?
- Чи зустрічав ти кого-небудь з таким самим ім'ям?
- Що означає твоє ім'я? Чи батьки розповідали, чому вони назвали тебе саме таким іменем?
- Чи хотів би ти мати інакше ім'я? Чи подобається тобі твоє ім'я?

Той, хто говорив, тримав у руках м'яку іграшку. Вона символізувала те, що саме ця дитина зараз говорить. Коли молодший школяр завершував розповідь, він передавав іграшку іншому. Саме так можна було легко забезпечити порядок у групі й допомогти не перебивати один одного.

Метою вправи було згуртувати групу, сформувати в учасників сильне почуття безпеки, приналежності до групи, «спорідненості» з нею.

3. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Учитель просив дітей тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати долоні – якщо вона буде

правдивою та реалістичною. Наприклад, фахівець у галузі початкової освіти казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

4. *Обговорення мети та завдань занять* – 5 хвилин

Педагог пояснював, навіщо учням варто відвідувати позакласні заняття. Він мотивував їх тим, що це буде цікаво та весело, на них чекають багато активних вправ та ігор, і що вони допоможуть краще пізнати себе та своїх друзів. Учитель також розповідав організаційні моменти: в які дні проходитимуть заняття та скільки часу вони триватимуть. Мета цього блоку – зацікавити дітей роботою.

5. *Обговорення правил групової роботи* – 5 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти встановлював правила роботи у групі. На заняттях необхідно було дотримуватися таких правил:

- кожен учасник мав право вільно висловлювати свою думку; інші мали слухати, не перебиваючи, повинні були дочекатися своєї черги, щоб говорити. Для того, щоб черговість зберігалась, слово надавалося тому, хто тримав у руках м'яку іграшку;
- кожен молодший школяр мав право відмовитися від участі в обговоренні або виконанні вправи; при цьому він або вона, якщо не брали участі у вправі чи обговоренні, повинні були не заважати іншим дітям працювати;
- у жодному разі не допускалися образи словами чи діями та критика роботи інших учасників.

6. *Вправа «Тепло»* – 5–7 хвилин

Діти ставали в коло та бралися за руки. Діти повинні були передати один одному тепло, підтримку та доброзичливе ставлення. Дитина могла зробити це різними способами, наприклад, обійняти, проявити підтримку за допомогою

легкого рукостискання, показати рухами або сказати щось приємне, передати «тепло» в руках. Кожна дитина по черзі приймала участь у грі, поки ланцюжок не завершувався. Мета вправи – створити теплу атмосферу, почуття безпеки та радості у групі.

7. Вправа «Підтримка» – 10 хвилин

Діти вставали в так коло. Кожен зі школярів по черзі знаходився в його центрі. Потрібно було стояти прямо, а діти навколо школяра намагалися підняти руки і бути готовими «підхопити». Школяр міг падати в різні сторони, саме тому відстань між ним та колективом не була великою, діти підходили доволі близько. Якщо дітей було багато, їх об'єднували їх у кілька малих груп. Мета вправи – сформувати довіру, уміння її проявляти (падіння) та виправдовувати (діти повинні були встигнути зловити учасника та обережно поставити на місце).

8. Рефлексія – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе відчуває, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

9. Прощання – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися молодші школярі протягом заняття та дякував усім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: діти розуміли, навіщо відвідують ці заняття; отримували мотивацію щодо активної участі в них; між учнями та педагогом установлювалися теплі стосунки.

Заняття 2. Хто я є?

Мета: сформувати когнітивну сторону Я-концепції дитини – уявлення про свою особистість.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати усвідомлення здобувачем початкової освіти власних рис характеру;

- сформувати усвідомлення дитиною стосунків із друзями, однокласниками, учителями;
- сформувати усвідомлення учнем початкової школи стосунків у сім'ї.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, папір, кольорові фломастери й олівці, плюшева іграшка

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Учитель вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити й умотивувати дітей включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин

Педагог просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, фахівець у галузі початкової освіти казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. *Обговорення важливості самоусвідомлення* – 7–10 хвилин

Учитель пояснював, навіщо дітям варто пізнавати себе, знати свої риси характеру, особистісні особливості тощо. Мета цього блоку – зацікавити учасників процесом самопізнання.

4. *Вправа «Лист моєму другу»* – 20 хвилин

Молодшому школяру пропонувалося уявити собі, що в нього є друг, який живе в іншій країні та з яким вони листуються. Завдання дитини – більше розповісти про себе другу, про інтереси, зовнішній вигляд, свій характер. Дитині потрібно було також намалювати у листі свій автопортрет. Великими літерами учаснику треба було написати своє ім'я та описати історію зі свого життя, за допомогою якої новий друг міг би більше зрозуміти дитину.

Мета вправи – навчити здобувача початкової освіти виділяти свої головні та важливі особливості, здійснювати взаємні пізнання характерів учасниками групи.

5. *Вправа «Музика та плескання»* – 10 хвилин

За командою педагога діти виконували завдання: «Плескають тільки хлопчики! Плескають тільки дівчатка! Плескають тільки веселі! Плескають ті, у кого є друзі! Тільки ті, хто любить смачну їжу! Тільки ті, хто любить вчитися! Тільки ті, хто любить відпочивати! Тільки ті, хто любить морозиво! Тільки ті, кому подобається грати у шахи; Тільки ті, хто любить природу! Плескають хлопчики! Плескають ті, хто любить солодке! Плескають ті, хто любить танцювати! Плескають дівчинки! Плескають усі!». Мета вправи – допомогти дітям пізнати себе, визначити свої риси характеру та якості.

6. *Вправа «Покажи ситуацію»* – 20 хвилин

Молодші школярі ставали в коло і кожен по черзі пригадував ситуацію зі шкільного чи сімейного життя. Дитина, яку обирали ведучою, повинна була зіграти роль та показати ситуацію, яку інший учасник розповідав. Гра дозволяла самовиражатися, привернути до себе увагу. Мета гри – стимулювати учня описувати себе в різних життєвих ситуаціях.

7. *Завдання «Мої взаємини з однокласниками»* – 15 хвилин

Дітям роздавали тестові бланки, на якій була таблиця із п'ятьох колонок. Бланк заповнювався таким чином:

- в першій колонці діти писали список учнів класу (учитель диктував його);

- потрібно було оцінити взаємини із цими дітьми від 0 до 10 балів.

Кожна дитина наступній колонці відповідала на питання:

Питання колонки № 2: Кого ти бажаєш запросити до себе на день народження або на прогулянку?

Питання колонки № 3: Як ти думаєш, чи запросив би тебе той учень на свято чи на прогулянку?

Питання колонки № 4: У тебе з'явилася можливість піти разом з будь-ким із класу на прогулянку, навіть, якщо раніше не спілкувався добре. Кого б ти запросив із собою?

Питання колонки № 5: Чи той учень взяв би тебе, якби збирав клас на прогулянку?

Мета вправи – узагальнити знання про себе і про взаємини з ровесниками.

Рефлексія – 10 хвилин.

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

8. *Прощання* – 2 хвилини.

Педагог узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: молодший школяр міг описати себе та свої риси характеру; він усвідомлював свої дружні та теплі стосунки із сім'єю, друзями та однолітками.

Заняття 3. Що я вмію?

Мета: сформувати когнітивну сторону Я-концепції дитини – уявлення про власні вміння.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати усвідомлення учнем початкової школи власних знань та інтересів;
- сформувати усвідомлення дитиною власних умінь і навичок;

Матеріали: дошка, кольорова крейда, м'яч, плюшева іграшка.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Фахівець у галузі початкової освіти вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити й умотивувати учнів включитись у процес заняття.

2. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Учитель просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, фахівець у галузі початкової освіти казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. Обговорення важливості знань, умінь та навичок – 7–10 хвилин

Педагог пояснював, навіщо дітям необхідно пізнавати свої вміння, знати свої навички, особистісні знання тощо. Мета цього блоку – зацікавити молодших школярів у пошуках того, що їм цікаво.

4. Вправа «Що я люблю робити» – 20 хвилин

Ця гра дозволяла дітям розповісти про власні інтереси. Один з школярів за допомогою жестів і рухів показував іншим про будь-яке заняття, яке йому подобається: читання, малювання, ліпити з пластиліну. Решта уважно дивилися та намагалися вгадати, про яке заняття йде мова. Після того, як учасник закінчував свою «розповідь», всі намагалися це відгадати. В кінці діти розповідали, чи здогадався хтось з дітей, що показував ведучий. Далі виступав наступний школяр, участь приймала кожна дитина. Мета вправи – усвідомити свої інтереси та вміння.

5. Вправа «Цікавий факт» – 15 хвилин

Діти ставали в коло та перекидали один одному м'яч. Та дитина, яка ловила, називала який-небудь цікавий факт про світ, який він або вона знали. Мета цієї гри – стимулювати інтерес до дослідження оточуючого світу, обмін знаннями між дітьми.

6. Рефлексія – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

7. *Прощання* – 2 хвилини

Педагог узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: молодший школяр усвідомлював свої інтереси, знання, уміння та навички; діти обмінювалися знаннями про світ між собою.

Заняття 4. Ким я був та ким я хочу бути?

Мета: сформувати когнітивну сторону Я-концепції дитини – уявлення про себе в минулому та майбутньому.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати усвідомлення здобувачем початкової освіти цінності минулого досвіду;
- сформувати в дитини готовність до планування саморозвитку на майбутнє, визначення цілей у ближчій перспективі.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, бланки, папір, кольорові олівці, плюшева іграшка.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Учитель вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати учнів включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин.

Педагог просив дітей тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, фахівець у галузі початкової освіти казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. Обговорення важливості досвіду в житті дитини – 7–10

хвилин.

Учитель пояснював, навіщо дітям варто оцінювати те, як вони змінюються з часом та усвідомлювати ці зміни. Мета цього блоку – зацікавити дітей шукати те, що їх приваблює.

4. Вправа «Раніше – зараз» – 20 хвилин

Дітям роздавалися аркуші, які вони заповнювали самостійно. На дошці малювалася загальна таблиця. Діти відповідали на питання.

Раніше ми:	Зараз ми:
Не вміли...	Вміємо...
Не любили...	Любимо...
Не хотіли...	Хочемо...
Не знали...	Знаємо...

Після того, як папір із питаннями був заповнений, педагог пропонував молодшим школярам подивитися, що в них змінилося. У результаті обговорення робилися висновки про те, що людина постійно змінюється і дізнається багато нового про себе. Мета вправи – допомогти усвідомленню дітьми процесу своїх змін та дорослішання.

1. Вправа «Моє доросле майбутнє» – 15 хвилин

Дітям пропонувалося намалювати себе в майбутньому. Після того, як малюнки були закінчені, всі обговорювали, що дозволило їм домогтися такого цікавого майбутнього. Педагог запитував, яким чином воно стало саме таким?

Мета вправи – допомогти молодшим школярам усвідомити, чого вони бажають, ким вони хочуть бути та як цього можна досягти.

2. Вправа «Яким я буду, коли виросту?» – 15 хвилин

Педагог пропонував дітям сісти зручно, закрити очі та уявити себе дорослими. Коли дитина уявляла образ себе дорослої, педагог просив розглянути, як вона виглядає, як одягнена, чим займається, які люди її

оточують. Педагог запитував: «Як люди до вас ставляться? За що вони вас люблять? За які ваші якості поважають?». Потім діти відкривали очі і по черзі розповідали групі та педагогу, якими вони себе побачили та які їх якості подобалися оточуючим.

Мета вправи – допомогти дітям усвідомити, якими людьми вони бажають стати, які якості характеру для них є найбільш цінними.

3. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з молодших школярів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

4. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: дитина усвідомлювала свій минулий досвід; вона усвідомлювала зміни, які з нею трапились, і що ці зміни зробили її кращою; уявляла себе дорослою, усвідомлювала те, чого вона бажає досягти та якою людиною хоче стати.

Заняття 5. Як самотійно долати труднощі?

Мета: сформувати вольову сторону Я-концепції дитини – самотійність.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- розвинути в молодшого школяра самотійність;
- сформувати у здобувача початкової освіти вміння самотійно приймати рішення;
- розвинути здатність долати труднощі, приймати виклики, вчитись у процесі роботи.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка, м'яч.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Педагог вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати дітей включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин

Учитель просив дітей тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, фахівець у галузі початкової освіти казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилася та почалося заняття.

3. *Обговорення важливості самостійності* – 7–10 хвилин

Учитель пояснював, навіщо дітям варто бути самостійними. Мета цього блоку – зацікавити учасників шукати те, що їх приваблює.

4. *Вправа «Я сам!»* – 20 хвилин

Здобувачі початкової освіти виходили на центр кімнати. За командою вчителя кожен з них придумував собі певну позу, яка відображала те, що він вміє робити самостійно. Вправу повторювали 2–3 рази.

Мета вправи – допомогти дітям усвідомити свої можливості робити щось самостійно.

5. *Вправа «Три творчі рішення»* – 15 хвилин

Молодші школярі повинні були побачити річ, наприклад, м'яч, з нової точки зору та знайти йому три незвичні, творчі методи застосування. Потім діти обмінювалися власними ідеями. Мета вправи – розвинути творчий потенціал учасників.

6. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він почувався, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

7. *Прощання* – 2 хвилини

Фахівець у галузі початкової освіти узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: учень усвідомлював, що вміє робити самостійно; учився самостійно вирішувати складні завдання за допомогою креативного мислення.

Заняття 6. Як інші допоможуть мені долати труднощі?

Мета: сформувати вольову сторону Я-концепції дитини – вміння долати труднощі та виконувати надскладні завдання.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати здатність оцінювати можливості інших;
- забезпечити усвідомлення того, що всі люди мають різні знання та навички;
- розвинути вміння просити про допомогу у складних ситуаціях;
- сформувати вміння роботи в команді.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка.

Зміст:

1. Привітання – 3 хвилини

Педагог вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати учнів включитись у процес заняття.

2. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Учитель просив дітей тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, фахівець у галузі початкової освіти казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилася та почалося заняття.

3. *Обговорення важливості командної роботи у важких ситуаціях* – 7–10 хвилин.

Педагог пояснював, навіщо дітям треба об'єднуватись і допомагати один одному, яку користь вони могли з цього отримати. Мета цього блоку – вмотивувати дітей до командної роботи.

4. *Вправа «Вагончики потягу»* - 20 хвилин

Молодші школярі шикувалися в колону по одному, поклавши руки на плечі один одному. Вчитель пояснював правила гри: не можна було розмовляти, всі повинні були закрити очі. Остання дитина була машиністом потягу, інші діти – вагончиками. Якщо дитина торкалася лівого плеча – це означало «поворот вліво», по правому плечу – «поворот вправо», один хлопок по обох плечах одночасно – «їдемо вперед», два хлопка – «потяг зупиняється». Машиніст починав і проводив «потяг» по кімнаті декілька разів. Для продовження гри останній учасник ставав попереду всіх. Мета вправи – координовано виконувати завдання та прислухатись до інших.

5. *Вправа «Ми заплуталися»* – 15 хвилин

Усі учасники ставали в коло, тримаючись за руки. Вибрався ведучий, який відходив так, щоб не бачити, що роблять інші. Гравці, не розмикаючи рук, деформували коло, заплутували ланцюжок. Після того, як ланцюжок був заплутаний, запрошувався ведучий, завданням якого було розплутати всіх та відновити первісне коло. Учасники могли давати поради ведучому. Мета – навчити координовано вирішувати завдання.

6. *Вправа «Станемо у ряд»* – 15 хвилин

Діти об'єднувались у дві команди та ставали у шеренги. Педагог розміщував обидві шеренги навпроти одна одної. Учитель задавав критерії, за якими команди повинні були змагатися на швидкість та на якість. Наприклад: вишикуватися за зростом, кольором волосся, розміром взуття, довжиною волосся, кольором очей, першими буквами прізвища чи імені. Діти виконували заняття мовчки, без обговорення та допомоги групи. Мета вправи – сприяти згуртованості колективу та навчити уважності та самостійності.

7. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

8. *Прощання* – 2 хвилини

Педагог узагальнював те, чого навчилися молодші школярі протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: дитина навчилася працювати в команді; виконувати разом із помічниками ті завдання, які не зробила би сама; розподіляти ролі в команді.

Заняття 7. Як я можу допомогти іншим долати труднощі?

Мета: сформувати вольову сторону Я-концепції дитини – уміння допомагати іншим у виконанні складних завдань.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- розвивати в учнів почуття доброти та уважність до інших;
- сформувати вміння роботи в команді.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка, м'яч.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Учитель вітався з дітьми та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати учасників включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин

Педагог просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. *Обговорення важливості взаємодопомоги* – 7–10 хвилин

Учитель пояснював, навіщо дітям треба об'єднуватись і допомагати один одному, яку користь вони можуть отримати. Мета цього блоку – умотивувати дітей до командної роботи.

4. *Вправа «Не впасти у прірву»* – 15 хвилин

Гравці об'єднувались у пари й отримували по дві картонки (можна звичайний папір). Завдання: пересуваючись з однієї на іншу картонку – «землю», – якомога швидше перебратися через прірву. Мета вправи – розвиток уміння працювати в парах і координованості.

5. *Вправа «Паровозик»* – 15 хвилин

Всі учасники ставали «паровозиком», закриваючи очі гравцеві, що стоїть попереду. Отже, відкриті очі залишалися в останнього гравця, а вільні руки – у першого. Учитель ховав іграшку в кімнаті, а перед «паровозиком» було завдання – знайти її. Остання дитина руками повертала «паровозик», тобто керувала ним. Ланцюжком ці рухи передавалися всьому «паровозику», і він починав рухатися. Гра продовжувалася до тих пір, поки перший школяр не брав в руки заховану педагогом іграшку. Мета вправи – навчити дітей діяти разом, допомагати один одному.

6. *Вправа «Наш ритм»* – 10 хвилин

Усі учні ставали у коло і закривали очі. Після того, як фахівець у галузі початкової освіти давав сигнал, кожен повинен буде хлопати будь-який ритм. Дітям потрібно було прислуховуватись до ритмів інших учасників і знайти загальний ритм. Мета – навчити дітей прислуховуватись один до одного та змінювати свої дії у відповідь на дії інших.

7. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

8. *Прощання* – 2 хвилини

Педагог узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: молодший школяр навчався працювати в команді, виконувати разом із помічниками ті завдання, які не зробив би сам; розподіляти ролі в команді.

Заняття 8. Що я відчуваю?

Мета: сформувати емоційну сторону Я-концепції дитини – уміння впізнавати та відрізняти власні емоції.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати вміння усвідомлювати свої поточні почуття й емоції;
- розвинути вміння відрізняти емоції;
- розвинути здатність ділитися своїми емоціями та переживаннями.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка, піктограми.

Зміст:

1. Привітання – 3 хвилини

Учитель вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати дітей включитись у процес заняття.

2. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Педагог просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. *Обговорення важливості емоцій у житті* – 7–10 хвилин

Учитель пояснював, що таке емоції, які вони бувають, як відчуються. Мета цього блоку – навчити дітей називати та розрізняти власні емоції.

4. *Вправа «Вгадай мою емоцію»* – 15 хвилин

Педагог завчасно малював на паперах зображення різних емоцій. Діти брали по черзі папірці та показували намальовану емоцію. Інші учасники повинні були відгадати, яку емоцію їм показують і пояснити, чому вони «впізнали» саме таку емоцію. Педагог піклувався про те, щоб у грі брали участь усі учні. Мета вправи – навчити дітей правильно висловлювати свої емоції та бачити емоції інших людей.

5. *Вправа «Коли я радію»* – 15 хвилин

Всі учасники ставали в коло. Педагог кидав дитині м'ячик і запитував: «Розкажи, будь ласка, коли ти радієш?». Дитина повинна була придумати і відповісти. Наприклад, «Я радію, коли мама посміхається», «Я радію, коли гуляю з друзями». Після відповіді дитина кидала м'ячик наступній дитині і запутвала «А коли ти радієш?». Мета вправи – допомогти дітям зрозуміти, які ситуації викликають в них певні емоції. Додатково ця вправа розкривала внутрішній світ кожного учасника, його взаємини як з батьками, так і з однолітками.

6. *Вправа «Скринька з емоціями»* – 10 хвилин

Кожній дитині педагог давав завдання подумати над ситуаціями, в яких вона засмучувалась, була ображена чи злилася. Потім педагог давав по черзі скриньку, в яку просив «скласти» неприємні емоції. Скринька закривалася і передавалася далі. Кожен учасник міг скласти свою злість, смуток чи образи. Мета вправи – усвідомлення свого емоційного стану та звільнення від негативних емоцій.

7. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

8. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: учень навчався усвідомлювати свій настрій, розпізнавати власні емоції, розрізняти їх між собою; розпізнавати емоції інших.

Заняття 9. Що я відчуваю?

Мета: сформувати емоційну сторону Я-концепції молодшого школяра – уміння адекватно оцінювати себе.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати адекватну самооцінку;
- розвинути позитивне самоставлення.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка.

Зміст:

1. Привітання – 3 хвилини

Учитель вітався з учнями й оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати учнів включитись у процес заняття.

2. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. Обговорення важливості самооцінки у житті – 7–10 хвилин

Педагог пояснював, що таке самооцінка, яка вона буває, як вона відчувається. Мета цього блоку – навчити дітей оцінювати себе та сформувати позитивне ставлення до себе.

4. *Вправа «Похвалити друга»* – 15 хвилин

Всі учасники ставали у коло. Учитель пропонував дітям провести конкурс, в якому кожна дитина повинна була похвалитися своїм сусідом зліва. Хвалитися можна було досягненнями, вміннями, або будь-якими характеристиками іншої дитини. Мета вправи – викликати в дитини інтерес до однолітків і бажання знайти в них якомога більше гарних якостей.

5. *Вправа «Я – лев»* – 15 хвилин

Учасники закривали очі й уявляли собі, що кожен з них перетворився на лева. Лев – цар звірів, сильний, могутній, упевнений в собі, спокійний, мудрий. Потім вони відкривали очі і по черзі ходили від імені лева. Кожен проходив по колу гордою, упевненою ходою.

6. *Вправа «Я можу!»* – 10 хвилин

Діти перекидували один одному іграшку і перераховували те, що в них добре виходить: «Я вмію добре бігати!», «Я вмію добре плавати!», «Я гарно читаю вірші!», «Я добре стрибаю!» . Мета вправи – допомогти в укріпленні самоповаги дітей.

7. *Вправа «Папуга»* – 10 хвилин

Для гри вчитель заздалегідь готував папірці, на яких писав підтримуючі речення. Педагог приносив іграшкового папугу, який «видавали» дітям папірці. У процесі гри кожен учасник витягував у папуги папірець і вирішував, кому з дітей підходить це висловлювання. Мета вправи – сприяти підвищенню самооцінки та формуванню позитивного самоставлення.

8. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

9. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: дитина навчалася позитивно оцінювати себе, свої характер і навички, а також позитивно ставитися до себе.

Заняття 10. Мої переваги та недоліки

Мета: сформувати емоційну сторону Я-концепції здобувача початкової освіти – вміння адекватно оцінювати себе.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати уявлення учня початкової школи про свої сильні сторони;
- розвинути здатність визнавати свої недоліки;
- сформувати здатність приймати себе.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка, пластилін.

Зміст:

1. Привітання – 3 хвилини

Учитель вітався з учасниками, оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати учнів включитись у процес заняття.

2. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде відповідати реальності, буде правдивою. Наприклад, педагог казав: «На березі ростуть гриби» або «Улітку завжди йде сніг» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Огірки ростуть в городі» або «А морозиво на смак – солодке і холодне» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. Обговорення важливості розуміння власних переваг та недоліків – 7–10 хвилин

Учитель пояснював, що таке прийняття себе. Мета цього блоку – навчити дітей оцінювати свої переваги та недоліки, приймати їх – це сприяє розвитку в молодших школярів позитивного самоставлення.

4. *Вправа «Скульптура моїх позитивних якостей»* – 15 хвилин

Дитина визначала свої позитивні якості та записувала їх на папері. Потім педагог пропонував до кожної з них підібрати пластилін різних кольорів. Наступним завданням було зліпити на кожну якість відповідну фігурку, наприклад, фантазійну, за баченням самої дитини. Після цього дитина ліпила загальну скульптуру з використанням всіх фігурок позитивних якостей і показувала групі. Мета вправи – сприяти підвищенню самоповаги дітей.

5. *Вправа «Сказати правду»* – 15 хвилин

Діти вирізали із паперу сліди і розкладали їх на підлозі. Потім педагог і діти разом ставали в коло і обирали ведучого, який стає на аркуш паперу. Звертаючись до нього, фахівець у галузі початкової освіти називав особистісну якість, наприклад, «справедливість», «відповідальність», «самостійність», і дитина повинна була визначити, чи відноситься ця якість до неї. Якщо дитина погоджувалася із якістю, то робила крок уперед, а якщо ні – то залишалася на аркуші паперу. Головне завдання вправи – пройти весь шлях і чесно відповідати. Мета вправи – сприяти підвищенню рефлексії молодших школярів, формувати чесність, вміння визнавати власні недоліки та переваги.

6. *Вправа «Я вирішую – я не вирішую»* – 10 хвилин

Діти перекидувалися м'ячиком та продовжували незакінчені речення: «Я вирішую сам ...», «Я не вирішую сам ...». Мета вправи – сприяти усвідомленню учнями значущості власного вибору, а також усвідомлення меж своїх можливостей.

7. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

8. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття та дякував усім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: дитина дізнавалася про свої кращі сторони та недоліки; вчилася об'єктивно оцінювати себе, приймати свої переваги та недоліки.

Заняття 11. Хто мене оточує?

Мета: сформувати поведінкову сторону Я-концепції молодшого школяра – уявлення про оточуючих людей.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати уявлення про особливості характеру однолітків, друзів і батьків;
- розвинути здатність приймати інших.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка.

Зміст:

1. Привітання – 3 хвилини

Педагог вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати дітей включитись у процес заняття.

2. Вправа «Налаштування на роботу» – 7–10 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони повинні зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. Обговорення важливості розуміння інших – 7–10 хвилин

Учитель пояснював що таке прийняття інших. Мета цього блоку – навчити дітей оцінювати переваги та недоліки інших людей, приймати їх, що сприяє розвитку позитивного ставлення до інших людей.

4. *Вправа «Хто перед тобою?»* – 15 хвилин

У великому аркуші паперу вищипувалася дірочка діаметром 1 см. Молодші школярі по черзі підходили до дірочки та розглядали через неї інших, проговорюючи якості та вміння тих дітей, яких вони «побачили». Мета вправи – сприяти розвитку взаємоповаги дітей.

5. *Вправа «Один день»* – 20–25 хвилин

Вибрався учень на роль ведучого. Він мав зобразити один день із життя іншої дитини: як вона прокидається, йде до школи, вчиться на уроках, повертається, грає, лягає спати тощо. Педагог і решта учасників допомагали ведучому, граючи ролі тих, хто поряд з дитиною в цьому дні (наприклад, братик чи сестричка, батьки, друзі). Мета вправи – надати дітям можливість отримати досвід «іншої дитини».

6. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті

7. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття, та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: молодший школяр вчився бачити світ очами інших людей, об'єктивно оцінювати інших, приймати переваги та недоліки інших.

Заняття 12. Що є добрим і поганим у світі?

Мета: сформувати поведінкову сторону Я-концепції дитини – уявлення про оточуючий світ.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформулювати уявлення про те, що є «добре»;
- сформулювати уявлення про те, що є «погано»;
- розвинути уявлення про толерантність, етичність і моральні вчинки.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Учитель вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати дітей включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. *Обговорення важливості розуміння добра* – 7–10 хвилин

Педагог пояснював, що таке оточуючий світ, толерантність, етичність, моральність. Мета цього блоку – навчити дітей робити правильні вчинки.

4. *Вправа «Мій найкращий вчинок»* – 15 хвилин

Кожен учасник малював на аркуші епізод зі свого життя, де він зробив щось приємне для інших. Так, молодший школяр зображував той найкращий вчинок, яким пишався. Мета вправи – допомогти кожному усвідомити те, що він вчиняє добре.

5. *Вправа «Хороший чи поганий»* – 15 хвилин

Вибиралася дитина на роль ведучого. Педагог пропонував різні ситуації, в яких поведінка дитини була хорошою чи ні. Наприклад, дитина допомогла другу, коли той сумував, дитина сказала неприємні слова бабусі. Дитина повинна була зіграти ролі, а інші діти допомагали та підтримували. По черзі

участь приймали всі діти. Мета вправи – надати дітям можливість отримати досвід «поганої дитини» та «хорошої дитини».

6. *Вправа «А як ти вважаєш?»* – 15 хвилин

Для гри необхідно було придумати проблемні ситуації, значущі для здобувачів початкової освіти, та описати їх на папірцях. Наприклад: «Петя забув вдома зошит, а вчителька це помітила і зробила зауваження». На зворотному боці цих папірців були написані слова: «А як ти вважаєш, чи це правильно?» Ведучий і дитина по черзі витягували папірці, читаючи те, що на них написано, і висловлювали свою думку з приводу вчинків. Ця вправа створювала ситуацію, в якій учень отримував досвід висловлювання власної думки та прийняття її оточуючими. Мета вправи – сприяти усвідомленню дітьми поняття справедливості.

7. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті

8. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття, та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: молодший школяр учився відрізняти позитивне від негативного, виражати справедливість, розуміти які його вчинки є добрими, а які – ні.

Заняття 13. За що я люблю світ?

Мета: сформувати поведінкову сторону Я-концепції учня початкової школи – уявлення про оточуючий світ.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- сформувати в дитини позитивне ставлення до світу;
- сформувати уявлення про власні цінності.

Матеріали: дошка, кольорова крейда, плюшева іграшка.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Педагог вітався з учнями та оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати дітей включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони повинні зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. *Обговорення важливості розуміння світу та цінностей* – 7–10 хвилин

Учитель пояснював, що таке оточуючий світ і цінності, які вони бувають. Мета цього блоку – навчити молодших школярів усвідомлювати цінності любові, поваги, справедливості тощо.

4. *Вправа «Шкала радості»* – 10 хвилин

Учасникам пропонувалося вказати, на скільки балів зі 100 вони оцінюють своє життя, де 100 балів – це дуже щаслива та радісна, а 1 – зовсім ні. Діти проговорювали оцінку, а потім обґрунтовували. Членам групи можна було ставити один одному питання. Бесіда проходила по черзі. Мета вправи – допомогти дітям усвідомити цінність і красу життя.

5. *Вправа «Мій ідеальний світ»* – 15 хвилин

Кожний здобувач початкової освіти малював ідеальний для нього світ, зображуючи ті цінності, які мають бути в людини, та представляв її образ. Мета вправи – допомогти дитині усвідомити найважливіші для неї цінності.

6. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний з учнів розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті

7. *Прощання* – 2 хвилини

Учитель узагальнював те, чого навчилися діти протягом заняття, та дякував всім за гарну роботу. Він оголошував дату, час і тему наступного заняття.

Результат заняття: молодший школяр усвідомлював ступінь свого щастя, вчився виражати важливі для нього цінності.

Заняття 14. Прощання

Мета: фахівець у галузі початкової освіти чи психолог підбиває підсумки проведеної роботи.

Час заняття: 90 хвилин.

Завдання:

- узагальнити матеріал, опрацьований разом із учнями;
- узагальнити знання та навички, сформовані в молодших школярів під час пропонованого комплексу позакласних занять;
- умотивувати дітей на подальший саморозвиток.

Матеріали: дошка, плюшева іграшка.

Зміст:

1. *Привітання* – 3 хвилини

Учитель вітався з учнями й оголошував тему заняття. Мета вправи – зацікавити та вмотивувати учнів включитись у процес заняття.

2. *Вправа «Налаштування на роботу»* – 7–10 хвилин

Фахівець у галузі початкової освіти просив молодших школярів тупнути, якщо фраза, яку він скаже, буде неправдивою чи неможливою, або поплескати в долоні – якщо вона буде правдивою та реалістичною. Наприклад, педагог казав: «На дереві ростуть хмаринки» або «Сніг іде влітку» – і дитина тупотіла. А коли він казав: «Помідори ростуть в городі» або «Пиріг з вишнями на смак – солодкий» – вона плескала.

Мета вправи – налаштувати учнів на роботу; вони мають зрозуміти, що перерва закінчилась і почалося заняття.

3. *Підбиття підсумків* – 5 хвилин

Педагог просив учнів розповісти, чим позакласні заняття були корисними, чого діти навчилися та дякував їм за участь. Мета цього блоку – узагальнити матеріал, який здобувачі початкової школи пройшли й узагальнити вміння та навички, сформовані в них у результаті спільної роботи.

4. *Вправа «Обійми»* – 5 хвилин

Учитель пропонував дітям сісти в одне велике коло і казав: «Ми пройшли з вами доволі довгий шлях та навчилися краще один одного розуміти. Передайте сусіду тепло, вдячність та підтримку за допомогою обіймів». Мета вправи – закріпити дружні та теплі стосунки між учасниками групи.

5. *Вправа «Дорога мого життя»* – 20 хвилин

Учасники повинні були намалювати «маршрут власного життя», що розпочинався від дня народження, а закінчувався днем проведення заняття. У проміжку молодшим школярам потрібно було намалювати важливі події свого життя. Якщо діти не хотіли малювати, вони їх підписували. Далі учням пропонувалося об'єднатись у пари і розповісти один одному про події, зазначені на їхньому «маршруті життя». Мета вправи – мотивувати дітей використати нові навички і здібності під час виконання цієї вправи.

6. *Вправа «Чого я навчився»* – 15 хвилин

Діти перекидували один одному м'яч і розповідали, чому вони навчилися протягом тренінгу і що для них було найцікавішим.

7. *Рефлексія* – 10 хвилин

Кожний здобувач початкової освіти розповідав, як він себе почував, що для нього було цікавим, що нового він дізнався на цьому занятті.

8. *Прощання* – 2 хвилини

Педагог узагальнював те, чого навчилися учні протягом комплексу занять, і дякував усім за гарну роботу.

Тренінг було проведено з дітьми молодшого шкільного віку, що знаходилися в експериментальній групі. Педагоги відзначали ефективність тренінгової роботи з учасниками, вплив вправ на настрій, а також позитивні відгуки дітей.

Заключним етапом формувального експерименту була оцінка результатів проведеної роботи. Експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності висвітлено в підрозділі 3.3.

Отже, організація позакласної діяльності з метою виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку включала проведення тренінгу «Пізнай себе», виховних годин, дискусій, сюжетно-рольових ігор, бесід, індивідуальних консультацій.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Формувальний експеримент проводився із залученням експериментальної та контрольної груп (далі в тексті – ЕГ та КГ відповідно) і з відповідним вимірюванням показників вихованості Я-концепції молодших школярів до та після проведення розробленого нами комплексу виховних заходів. Методика й організація діагностичних зрізів були аналогічними щодо тих, що проводилися на констатувальному етапі дослідження.

На початковому етапі формувальної частини дослідження (перед проведенням виховної роботи) ми порівняли між собою ЕГ та КГ із застосуванням критерію Уїлкоксона для непов'язаних вибірок, з метою переконатися, що ЕГ та КГ значущо не відрізняються за основними параметрами і підходять для апробації розробленої програми.

На заключному етапі формувального етапу дослідження ми порівняли між собою показники ЕГ до та після проведення комплексу виховних заходів (далі за текстом – ЕГ1 та ЕГ2 відповідно), щоб емпірично перевірити ефективність розробленої програми та визначити, на які саме критерії Я-

концепції молодших школярів вона впливає. Також ми порівняли між собою показники КГ до та після проведення комплексу виховних заходів (далі за текстом – КГ1 та КГ2 відповідно), з метою переконатися, що зміни виникли саме внаслідок проведення організованої нами дослідно-експериментальної роботи, а не через дію неврахованих третіх факторів. Для порівнянь ми використали критерій Уїлкоксона для пов'язаних вибірок. На початковому та заключному етапах формульовального етапу дослідження нами використано непараметричні критерії порівняння вибірок, оскільки показники ЕГ та КГ за значною кількістю шкал були розподілені ненормально (що ми визначили за тестом Шапіро-Уїлка), а відтак використання параметричних методів аналізу (критерію Стюдента) виявилось неможливим. Математичні обчислювання здійснювались у статистичному пакеті RStudio Desktop 0.99.473 + R 3.2.2.

Детально аналіз кількісних результатів формульовальної частини дослідження представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Характеристика Я-концепції молодшого школяра по завершенні формульовального етапу експерименту (за допомогою критерію Уїлкоксона)

Шкали	Група							
	ЕГ1		ЕГ2		КГ1		КГ2	
	М	sd	М	sd	М	sd	М	sd
2. Обсяг Я-концепції	12,50	3,95	18,22*	5,82	14,03	5,78	14,39	4,51
3. Диференційність Я-концепції	2,13	0,97	4,06*	1,17	2,22	0,78	2,70+	1,01
4. Цінність інших	3,25	0,54	3,11	0,59	3,07	0,53	3,17	0,59
5. Цінність безпеки	3,14	0,40	3,15	0,46	3,18	0,60	3,09	0,44
6. Цінність себе	2,79	0,56	2,93	0,57	2,73	0,51	2,89	0,54
7. Цінність новизни	2,92	0,42	2,98	0,50	2,91	0,48	2,98	0,46
8. Самооцінка пізнавальної сфери	2,96	0,54	3,54*	0,52	2,97	0,60	3,00	0,62
9. Самооцінка спілкування	2,99	0,59	3,66*	0,71	3,09	0,58	3,00	0,61
10. Самооцінка позаурочної діяльності	2,98	0,75	3,24	0,63	2,71	0,65	2,79	0,72

11. Упевненість у собі	3,06	0,49	3,49*	0,58	3,17	0,67	3,11	0,67
12. Загальна самооцінка	11,99	2,33	13,93*	1,85	11,94	1,97	11,90	2,11
13. Рівень домагань^	1,14	1,31	2,54*	2,04	2,14	1,69	2,25	1,70
14. Продуктивність	11,82	2,59	13,62*	3,40	12,10	2,78	10,37+	2,20
15. Самостійність^	9,16	1,53	12,32*	2,04	10,51	1,76	10,62	2,14
16. Наполегливість	1,34	1,14	1,48	1,06	1,44	1,13	1,33	1,02
17. Захист власної гідності в поведінці	2,90	1,09	4,34*	1,43	3,03	1,23	2,71	1,15
18. Самоповага в поведінці	2,72	1,75	4,00*	1,25	3,36	1,66	3,38	1,23
19. Моральна поведінка	2,24	0,81	2,96*	1,08	2,08	0,82	1,57+	1,01

Примітка: ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховних заходів; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховних заходів; КГ1 – контрольна група до проведення виховних заходів; КГ2 – контрольна група після проведення виховних заходів; ^ – різниця між ЕГ1 та КГ1 статистично значуща при $p < 0,05$; * – різниця між ЕГ1 та ЕГ2 статистично значуща при $p < 0,05$; + – різниця між КГ1 та КГ2 статистично значуща при $p < 0,05$.

Як видно з наведених даних, на початку формувального етапу експерименту статистично значуща різниця між ЕГ та КГ була видимою лише за показниками рівня домагань і самостійності. Ці відмінності були виражені несуттєво. Як в ЕГ, так і в КГ рівень домагань і прагнення до самостійності були переважно на середньому рівні, який відповідає віковій нормі й отриманим нами в констатувальній частині дослідження результатам. За рештою показників ці дві групи статистично значущо між собою не відрізнялись. Також показники виявилися подібними до результатів констатувальної частини нашого дослідження. Відтак, ми вирішили, що ці дві групи відповідають цілям нашого дослідження і можуть взяти участь у формувальному експерименті.

Після проведення комплексу виховних заходів показники ЕГ статистично значущо зросли за значною кількістю шкал.

Так, обсяг Я-концепції молодших школярів ЕГ в середньому став більшим майже на 6 понять (виріс з дещо більше як 12 понять до експерименту, до 18 понять після експерименту). Диференційність Я-концепції в ЕГ збільшилась удвічі – в середньому із 2 до 4 категорій. При

цьому якісні зміни відповідали виявленій нами на констатувальному етапі дослідження віковій динаміці. Тобто в дітей легше і швидше формувалися такі елементи Я-концепції, як-от уявлення про власну діяльність, і дещо повільніше і складніше – уявлення про себе в системі соціальних відносин.

Самооцінка дітей ЕГ суттєво підвищилась майже за всіма шкалами. Самооцінка пізнавальної сфери зросла в середньому на 0,58 балів (із 2,96 до 3,54 балів), самооцінка спілкування – на 0,67 балів (із 2,99 до 3,66), упевненість у собі – на 0,43 бали (із 3,09 до 3,49). Самооцінка позаурочної діяльності також дещо зросла (на 0,26 балів: із 2,98 до 3,24), але ці зміни виявились статистично незначущими. Загальний показник самооцінки, відповідно, також підвищився, оскільки він є сумою показників за всіма шкалами методики. Ураховуючи, що методика Хартер, за якою проводилось дослідження самооцінки молодших школярів, має чотирибальну шкалу, таке підвищення самооцінки є значним. Також слід зазначити, що попри таке істотне зростання самооцінки дітей, вона не стає завищеною.

Після проведення виховних заходів статистично значущо підвищився також і рівень домагань дітей в ЕГ. Він зріс на 1,4 бали (з 1,14 до 2,54) – тобто вдвічі. Це означає, що діти в ЕГ стали значно більш упевненими у своїх силах і більш охоче ставити перед собою складніші завдання. Рівень домагань учнів з ЕГ в середньому лишився помірним (за обраною методикою помірний рівень лежить в межах від 1,00 до 2,99 балів). Проте якщо на початку експерименту він був ближчим до низького, то в кінці експерименту – наблизився до адекватно високого. Відповідно дещо зросла і продуктивність дітей ЕГ: у середньому на 1,8 балів (з 11,82 до 13,62). Тобто внаслідок формування більш розвиненої Я-концепції, реальна продуктивність молодших школярів зросла на 15% у завданні, яке потребує вольового напруження і використання дрібної моторики рук.

Також в учнів з ЕГ статистично значущо зросло прагнення до самостійності. Унаслідок проведеної роботи воно зросло на 3,16 балів (із 9,16 до 12,32). Тобто учні ЕГ стали більше вірити у власні сили та виявляти

прагнення до самостійного вирішення проблем. Водночас таке прагнення лишається на реалістичному середньому рівні – діти розуміють, що деякі з проблем чи рішень потребують уваги дорослих (наприклад, поїздка в гості чи хвороба).

Після проведення комплексу виховних заходів за програмою здобувачі початкової освіти стали також частіше захищати власну гідність (у середньому відбулося підвищення на 1,44 бали: із 2,90 до 4,34) та виявляти моральну поведінку (у середньому – підвищення на 0,72 бали: із 2,24 до 2,96).

У КГ за час реалізації формульованої частини експерименту подібних змін не відбулося. Ми не виявили статистично значущої різниці між показниками КГ1 та КГ2 за більшістю шкал. Винятком стали тільки показники диференційності Я-концепції, які збільшились у середньому на 0,48 балів (із 2,22 до 2,70) і показники продуктивності та проявів моральної поведінки, які зменшились відповідно на 1,73 (із 12,10 до 10,37) та 0,51 (із 2,08 до 1,57) балів. Незначне підвищення диференційності Я-концепції в КГ можна пояснити впливом інших розвивальних факторів відповідно до визначених на констатувальному етапі дослідження тенденцій. Зменшення продуктивності та проявів моральної поведінки ми пояснюємо дією неврахованих випадкових факторів, оскільки ця тенденція не збігається з результатами констатувальної частини дослідження, які ми отримали на більшій вибірці дітей різного віку.

Відповідна динаміка в ЕГ прослідковується також і щодо змін вихованості Я-концепції молодших школярів за рівнями (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка Я-концепції молодших школярів експериментальної групи на початку і в кінці експерименту

Шкали	Рівні (%)					
	На початку			В кінці		
	Н	С	В	Н	С	В
Обсяг Я-концепції	69	28	3	3	16	81

Диференційність Я-концепції	50	47	3	3	47	50
Цінність себе	69	19	12	9	22	69
Загальна самооцінка	50	34	16	0	19	81
Рівень домагань	53	34	12	0	69	31
Самостійність	66	34	0	0	22	78
Наполегливість	69	28	3	50	19	31
Захист власної гідності в поведінці	75	22	3	0	3	97
Самоповага в поведінці	65	19	16	0	6	94
Моральна поведінка	66	28	6	0	16	84

Примітка: Н – низький рівень, С – середній рівень, В – високий рівень.

Так, якщо на початку експерименту обсяг Я-концепції більшості (69%) дітей ЕГ був розвиненим на низькому рівні і тільки у 3% – на високому, то в кінці експерименту в більшості дітей (81%) обсяг Я-концепції виявився розвиненим на високому рівні. Такі ж суттєві зміни відбулись і стосовно рівня диференційності Я-концепції. На початку експерименту високодиференційна Я-концепція була лише у 3% молодших школярів, а в 50% вона була низькодиференційною. Наприкінці експерименту – навпаки: лише у 3% учасників експерименту Я-концепція залишилась низькодиференційною, у 50% дітей вона розвинулась до високого рівня, а в 47% – до середнього.

Низький рівень ціннісного ставлення до себе до експерименту був притаманний 69% учнів ЕГ, а високий – лише 12% з них. У кінці експерименту у 69% дітей ЕГ спостерігався високий рівень ціннісного ставлення до себе, 22% – середній і лише у 9% – низький.

Помітно змінилася кількість здобувачів початкової освіти з реалістично високою самооцінкою. Якщо на початку експерименту таких дітей в ЕГ було 16%, то на кінець експерименту їхня кількість збільшилась до 81%. Учні із заниженою самооцінкою після проведення експерименту в ЕГ не залишилися зовсім, у той час як на початок експерименту в ЕГ було 50% таких дітей.

Після проведення виховної роботи в ЕГ не було виявлено жодного учасника з низьким рівнем домагань. До проведення виховних заходів таких дітей в ЕГ було 53%. На 35% збільшилась кількість учнів початкової школи із

середнім рівнем домагань (із 34% до 69%). На 19% збільшилась кількість дітей з високим рівнем домагань.

Також в ЕГ стало більше молодших школярів із високим рівнем прагнення до самостійності. На кінець експерименту таких дітей в ЕГ було 78%, у той час як на початку експерименту їх не було зовсім.

Суттєво змінилась кількість учнів початкової школи з високим рівнем наполегливості (на 28%). Кількість дітей із середнім і низьким рівнем наполегливості зменшилася на 19% і 9% відповідно.

Дуже суттєво змінились і показники поведінкових проявів. Кількість здобувачів початкової освіти з високим рівнем проявів захисту власної гідності на кінець експерименту зросла на 94%, з високим рівнем проявів самоповаги – на 78%, з високим рівнем проявів моральної поведінки – на 78%. При цьому в ЕГ не залишилось жодної дитини з низьким рівнем кожного із цих поведінкових проявів.

Тобто в результаті проведення позакласної виховної роботи в дітей ЕГ значно стали розвиненими обсяг та диференційність Я-концепції, зросли їхня самооцінка та ціннісне ставлення до себе. Суттєві зміни відбулись у їхніх рівні домагань, наполегливості та прагненні до самостійності. Також помітні зміни відбулись в поведінці цих молодших школярів. При цьому виховні заходи позитивно вплинули на розвиток Я-концепції всіх дітей – як тих, хто до проведення експерименту мав низький рівень її розвитку за визначеними критеріями, так і тих, хто мав середній і високий рівні розвитку за цими критеріями.

Натомість у контрольній групі таких значних змін не відбулося (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка Я-концепції молодших школярів контрольної групи на початку і в кінці експерименту

Шкали	Рівні(%)					
	КГ1			КГ2		
	Н	С	В	Н	С	В
Обсяг Я-концепції	56	25	5	55	45	19
Диференційність Я-концепції	56	44	0	69	22	9
Цінність себе	65	19	16	66	22	12
Загальна самооцінка	75	20	5	78	12	9
Рівень домагань	41	50	9	44	53	3
Самостійність	84	16	0	75	25	0
Наполегливість	53	34	12	72	12	16
Захист власної гідності в поведінці	81	16	3	66	31	3
Самоповага в поведінці	81	16	3	84	12	3
Моральна поведінка	53	38	9	31	38	31

За час проведення формувального експерименту в дітей КГ помітно змінилися лише обсяг і диференційність Я-концепції, що відображає її природній розвиток.

Узагальнено відмінності між ЕГ та КГ до та після проведення виховної роботи представлено на рисунку 3.1.-3.4.

Наведені показники демонструють, що внаслідок проведення позакласної виховної роботи в ЕГ вдалося суттєво розвинути когнітивний і поведінковий критерії Я-концепції молодших школярів. Емоційно-ціннісний і вольовий критерії Я-концепції в дітей ЕГ також вдалось розвинути, але не так помітно. Натомість, в дітей КГ спостерігається лише незначний розвиток когнітивного критерію Я-концепції, у той час як решта її критеріїв лишилися майже без змін.

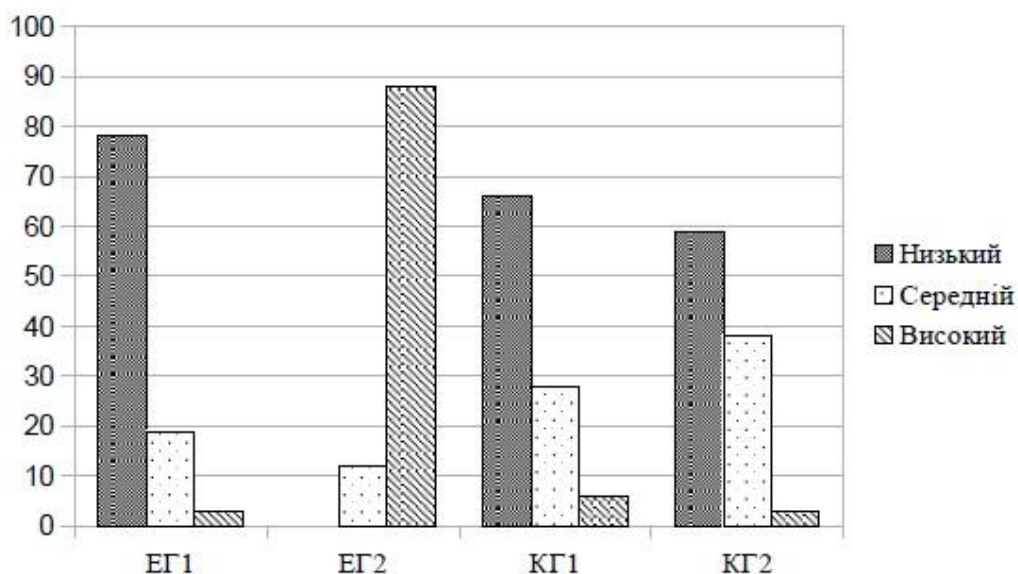


Рисунок 3.1. Результати формувального експерименту за рівнями вихованості когнітивного критерію Я-концепції (%). ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховної роботи; КГ1 – контрольна група до проведення виховної роботи; КГ2 – контрольна група після проведення виховної роботи

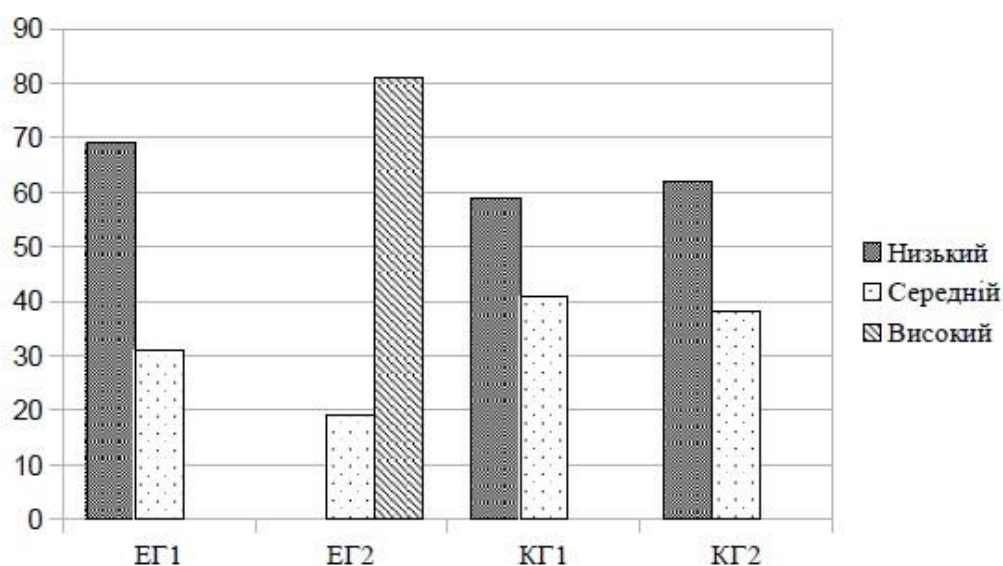


Рисунок 3.2. Результати формувального експерименту за рівнями вихованості емоційно-ціннісного критерію Я-концепції (%). ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; ЕГ2 –

експериментальна група після проведення виховної роботи; КГ1 – контрольна група до виховної роботи; КГ2 – контрольна група після проведення виховної роботи

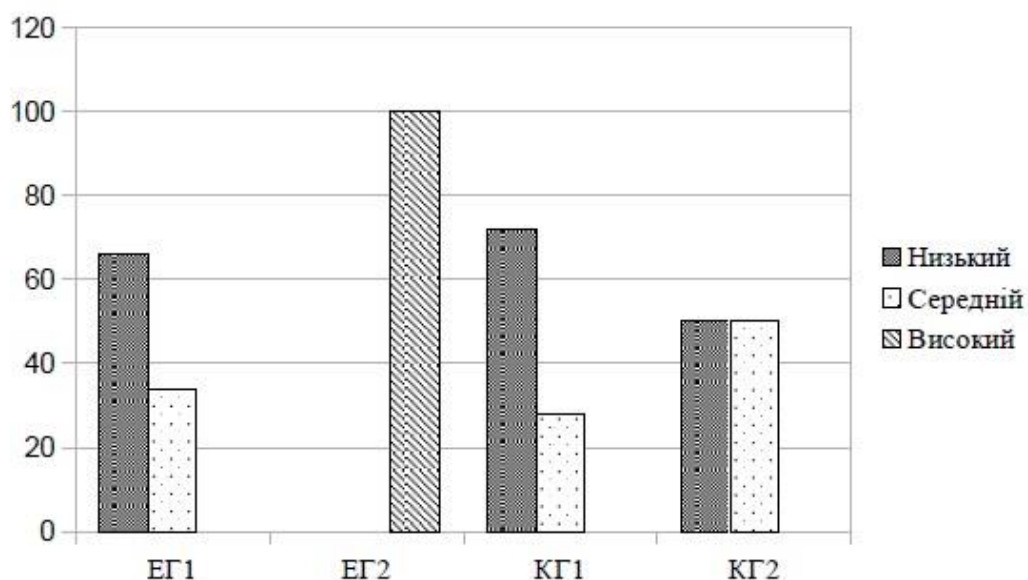


Рисунок 3.3. Результати формувального експерименту за рівнями вихованості вольового критерію Я-концепції (%). ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховної роботи; КГ1 – контрольна група до виховної роботи; КГ2 – контрольна група після проведення виховної роботи

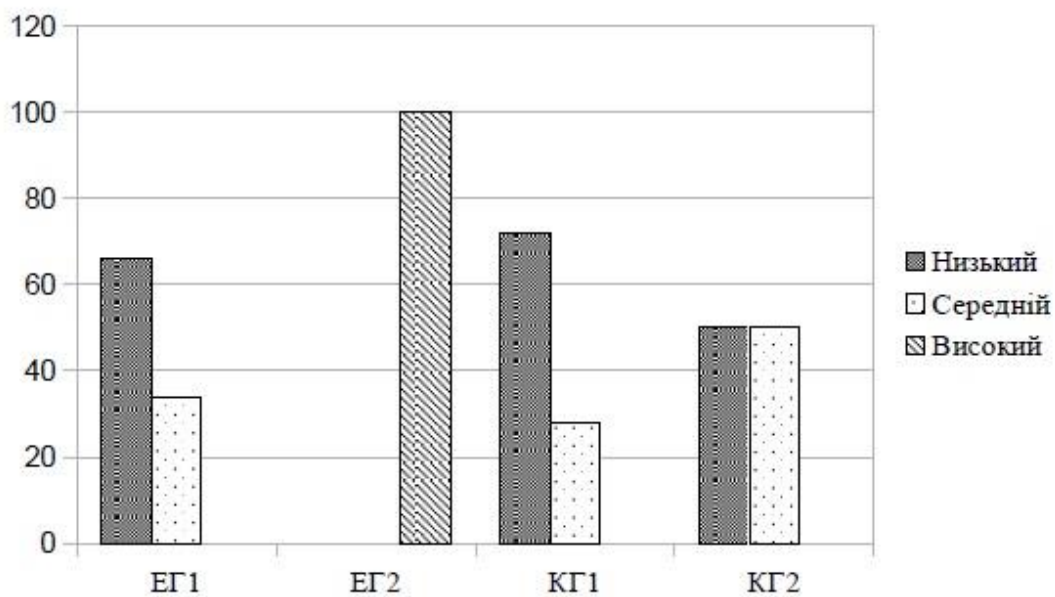


Рисунок 3.4. Результати формувального експерименту за рівнями вихованості поведінкового критерію Я-концепції (%). EG1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; EG2 – експериментальна група після проведення виховної роботи; KG1 – контрольна група до виховної роботи; KG2 – контрольна група після проведення виховної роботи

Динаміку вихованості Я-концепції молодших школярів за когнітивним, емоційно-ціннісним, вольовим і поведінковим критеріями вихованості Я-концепції представлено в таблиці 3.4. На поданому графіку показано різницю даних експериментальних груп з дітьми з 1 до 4 класу до проведення виховної роботи (EG 1) та після (EG 2).

Таблиця 3.4

Динаміка вихованості Я-концепції молодших школярів

Рівні	Класи							
	1		2		3		4	
	EG1	EG2	EG1	EG2	EG1	EG2	EG1	EG2
	Когнітивний критерій							
Низький	52	15	42	9	37	6	24	0

Середній	38	13	44	16	45	18	47	21
Високий	7	72	10	75	17	76	28	88
Емоційно-ціннісний критерій								
Низький	45	9	36	0	25	4	22	0
Середній	44	17	47	19	52	10	52	12
Високий	8	74	15	81	21	86	25	88
Вольовий критерій								
Низький	47	24	34	22	30	17	30	9
Середній	44	20	50	18	55	19	48	21
Високий	6	56	13	60	14	64	21	73
Поведінковий критерій								
Низький	43	18	30	8	30	2	32	0
Середній	42	26	50	10	45	3	38	2
Високий	11	56	20	82	24	95	29	98

Примітка: ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховних заходів; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховних заходів.

Динаміка вихованості Я-концепції молодших школярів є суттєвою за когнітивним, емоційно-ціннісним, вольовим і поведінковим критеріями вихованості Я-концепції. Низький рівень вихованості когнітивного критерію зменшується в усіх класах, але в 1 класі найбільш виражено – із 45% до 9%. Динаміка високого рівня вихованості спостерігається з 1 по 4 клас – показник в ЕГ2 збільшився в кожному класі на 59–65%. Середній рівень вихованості суттєво зменшився в кожному класі (на 25% – у 1 класі, 28% – у 2 класі, 27% – у 3 класі, 26% – у 4 класі). За емоційно-ціннісним критерієм прослідковується зменшення середнього рівня в усіх класах, але особливо у 3 та 4 класі (на 27% – у 1 класі, 28% – у 2 класі, 42% – у 3 класі, 40% – у 4 класі). Низький рівень вихованості зазначеного критерію суттєво знижується в 1–2 класах (36%), як і високий – підвищується саме в цій віковій категорії (60%). Результати щодо вольового критерію показують, що низький рівень рівномірно зменшився у 2–3 класах – відповідно на 12% та 13%, у 1 класі – на 23%, у 4 – на 21%. Дані високого рівня вихованості Я-концепції свідчать про

підвищення на 47–52% з 1 по 4 клас. (у 2 класі показник – 47 %, 1 та 3 класи – 50%, лише в 4 класі незначна різниця – 52%). За поведінковим критерієм зміни відбулися на всіх рівнях, але особливо – у 3 та 4 класах. Низький рівень у 4 класі знизився із 32% до 0%, що є найвищим результатом серед класів. Високий рівень у 3 класі збільшився на 71%, у 4 класі – 69%, у той же час середній рівень також більше знизився саме у 3–4 класах (на 42% та 36%). Відмінності між ЕГ до та ЕГ учнів 1–4 класів після проведення виховної роботи за рівнями вихованості представлено на рисунку 3.4.-3.7.

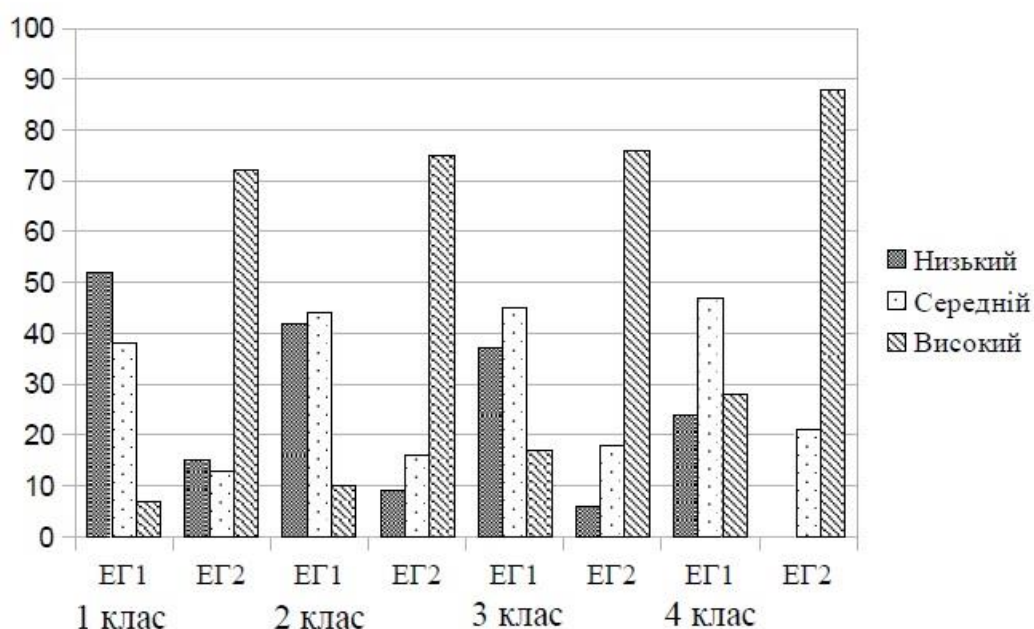


Рисунок 3.4. Результати формувального експерименту в 1–4 класах за рівнями вихованості Я-концепції за когнітивним критерієм (%). ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховної роботи

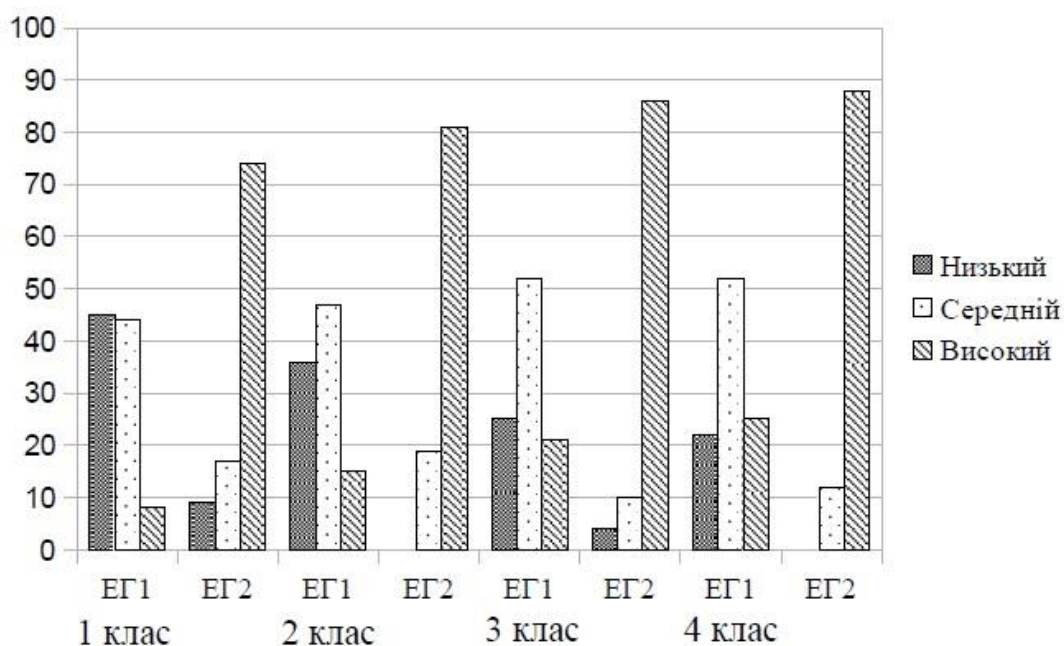


Рисунок 3.5. Результати формувального експерименту в 1–4 класах за рівнями вихованості Я-концепції за емоційно-ціннісним критерієм (%).

EG1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; EG2 – експериментальна група після проведення виховної роботи

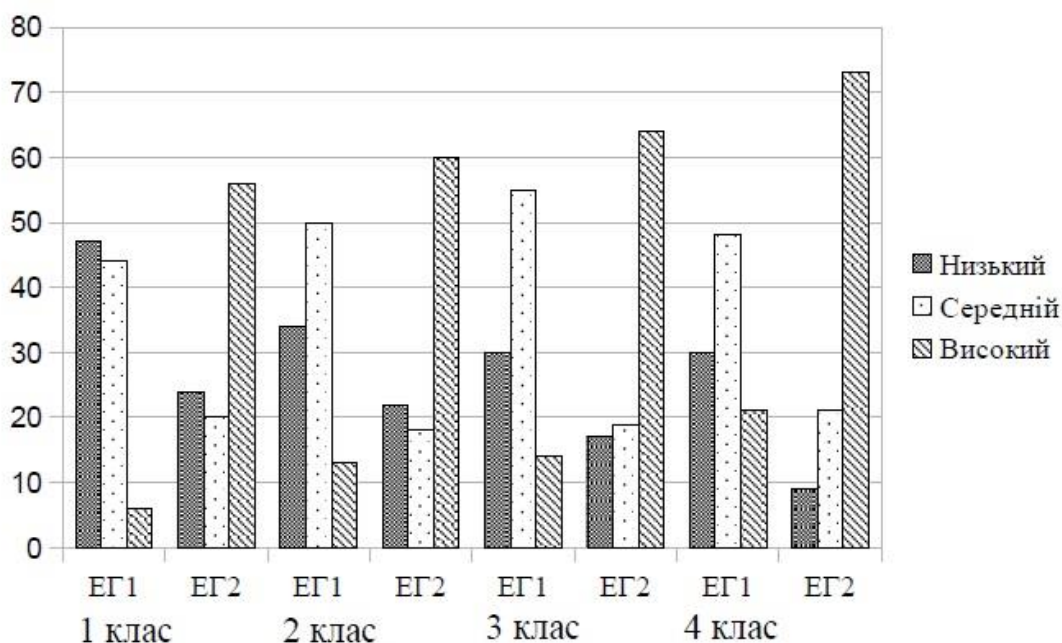


Рисунок 3.6. Результати формувального експерименту в 1–4 класах за рівнями вихованості Я-концепції за вольовим критерієм (%). EG1 –

експериментальна група до проведення виховної роботи; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховної роботи

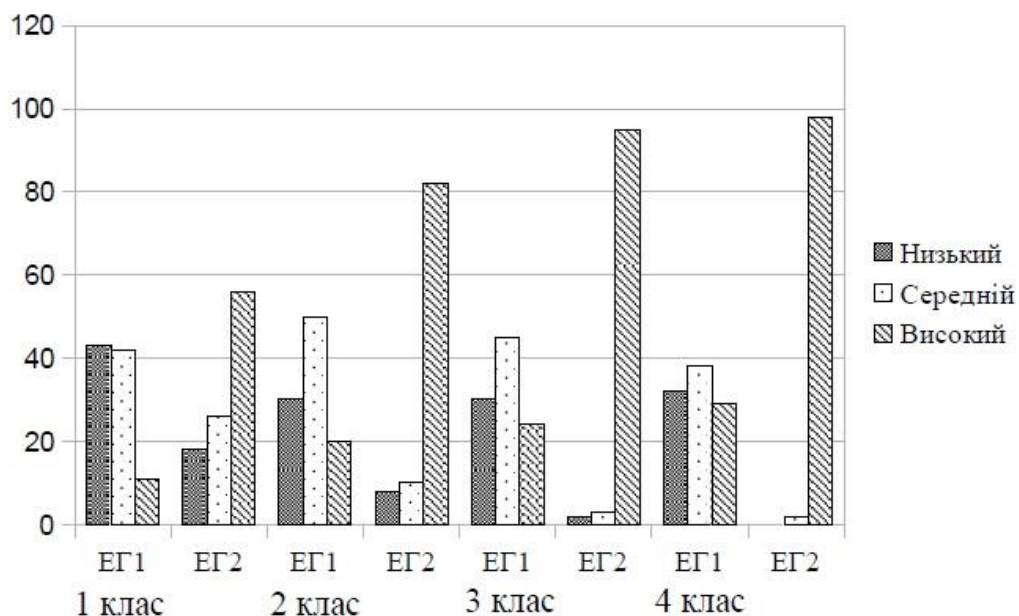


Рисунок 3.7. Результати формувального експерименту в 1–4 класах за рівнями вихованості Я-концепції за поведінковим критерієм (%). ЕГ1 – експериментальна група до проведення виховної роботи; ЕГ2 – експериментальна група після проведення виховної роботи

У таблиці 3.5 відображена динаміка розвитку Я-концепції дітей молодшого шкільного віку в 1-4 класах за рівнями вихованості. Отримані результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку: в експериментальних групах значно зменшилась кількість дітей молодшого шкільного віку з низьким (1 клас – 30,25%, 2 клас – 23,25%, 3 клас – 23,25%, 4 клас – 24,75%) та середнім (1 клас – 23%, 2 клас – 32%, 3 клас – 36,75%, 4 клас – 31,50%) рівнями вихованості Я-концепції. Відповідно зростає кількість молодших школярів з високим рівнем (1 клас – 53,25%, 2 клас – 55,25%, 3 клас – 60%, 4 клас – 56,25%) вихованості Я-концепції.

Таблиця 3.5

Динаміка розвитку Я-концепції молодших школярів в 1-4 класах

Рівні	Класи											
	ЕГ1	ЕГ2	Динаміка	ЕГ1	ЕГ2	Динаміка	ЕГ1	ЕГ2	Динаміка	ЕГ1	ЕГ2	Динаміка
Низький	46,75	16,50	-30,25	35,50	12,25	-23,25	30,50	7,25	-23,25	27,00	2,25	-24,75
Середній	42,00	19,00	-23,00	47,75	15,75	-32,00	49,25	12,50	-36,75	46,25	14,75	-31,50
Високий	11,25	64,50	+53,25	16,75	72,00	+55,25	20,25	80,25	+60,00	26,75	83,00	+56,25

З метою оцінки корисності запропонованих напрямів і тематики роботи з батьками й учителями, ми провели анкетування названого вище контингенту респондентів із використанням описаного в підрозділі 2.5 опитувальника до та після відповідної роботи з ними. За результатами анкетування нами визначено рівні готовності батьків і педагогів до виховання Я-концепції дітей. Результати анкетування показано на рисунку 3.4.

Як видно з наведених даних, після реалізації запропонованих педагогічних умов рівень готовності батьків і вчителів значно підвищився. Кількість батьків із високим рівнем готовності до виховання Я-концепції збільшилась із 10% до 46%, а з низьким – зменшилась із 56% до 10%. Кількість фахівців у галузі початкової освіти із високим рівнем готовності до виховання Я-концепції збільшилась із 11% до 54%, а з низьким – зменшилась із 51% до 7%.

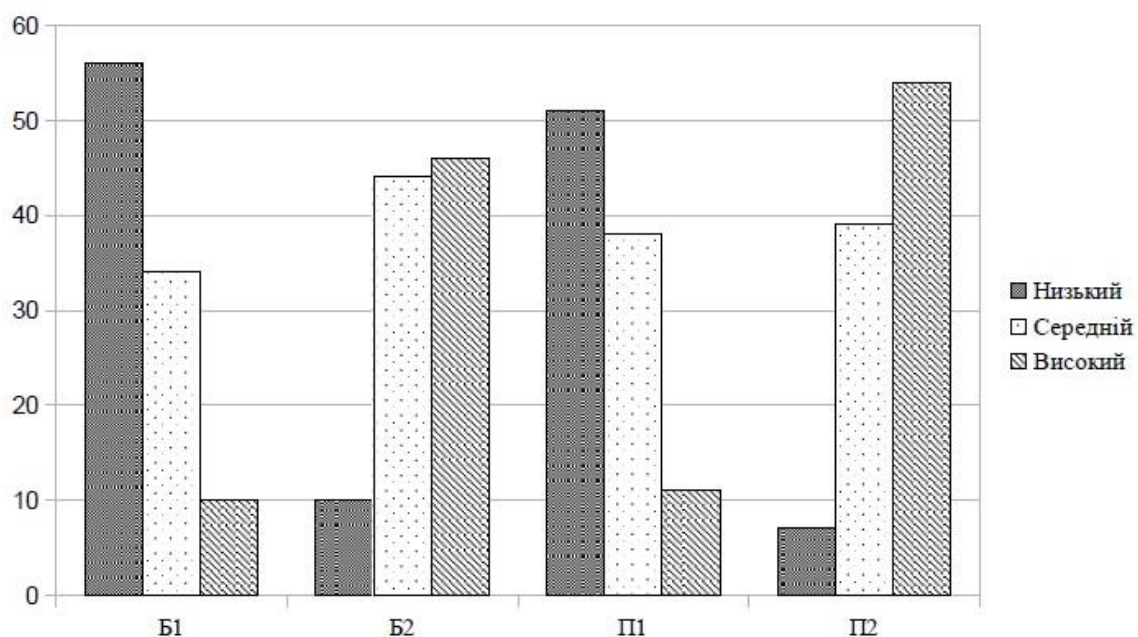


Рисунок 3.8. Готовність батьків і педагогів до виховання Я-концепції дітей до та після реалізації педагогічних умов за рівнями (%). Б1 – батьки до реалізації педагогічних умов; Б2 – батьки після реалізації педагогічних умов; П1 – педагоги до реалізації педагогічних умов; П2 – педагоги після реалізації педагогічних умов

У результаті роботи з учителями та батьками нами було реалізовано педагогічні умови, що сприяло підвищенню їхньої готовності до виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку.

Отже, наведені результати засвідчують позитивні зміни в розвитку Я-концепцію молодших школярів експериментальної групи завдяки проведенню комплексу позакласних виховних заходів. Позитивна динаміка є найбільш помітною за когнітивним (обсяг і диференційність Я-концепції) і поведінковим (прояви самоповаги, захисту власної гідності та моральної поведінки) критеріями Я-концепції учнів початкової школи. Також позитивні зміни відбулися за емоційно-ціннісним і вольовим критеріями Я-концепції дітей. Насамперед зросла їхня самооцінка.

У контрольній групі, де педагогічні умови не були реалізовані, позитивні зміни зафіксовані лише за когнітивним критерієм вихованості Я-концепції, а

саме – обсяг і диференційність Я-концепції, що відображає її природній розвиток.

Підготовча робота з учителями сприяла підвищенню їхнього фахового рівня щодо виховання Я-концепції здобувачів початкової освіти в позакласній діяльності.

Проведена з батьками робота була спрямована на підвищення їхньої педагогічної культури щодо виховання Я-концепції молодших школярів та сприяла поглибленню знань про феномен Я-концепції, кращому розумінню ролі батьків у вихованні Я-концепції дітей, самооцінки та цінностей молодого покоління, задоволенню емоційних потреб учнів початкової школи, розширенню виховних можливостей сім'ї.

Отримані результати доводять, що запропоновані нами педагогічні умови виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, що були спрямовані на підготовку батьків і педагогів, удосконалення змісту, форм і методів виховання дітей зазначеної вище вікової групи є ефективними і можуть бути впроваджені в позакласну діяльність сучасного закладу загальної середньої освіти.

Висновки до третього розділу

На формувальному етапі дослідження здійснювались розробка й упровадження педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, а також експериментальна перевірка їх ефективності.

На основі узагальнення результатів теоретичної та констатувальної частин дослідження визначено педагогічні умови виховання, а саме: підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності; підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів; організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів.

Підготовча робота з педагогами проводилася на педагогічних радах, лекціях, під час проведення семінару «Виховуємо Я-концепцію молодшого школяра», індивідуальних консультацій та сприяла підвищенню їхнього фахового рівня у вихованні Я-концепції учнів початкової школи.

Робота з батьками була важливим аспектом експериментальної роботи включала індивідуальну роботу, лекції та бесіди на батьківських зборах, семінар «Я-концепція моєї дитини: допомога у вихованні», лекції та вебінари. Проведена робота сприяла активному залученню батьків до виховання Я-концепції молодших школярів.

Виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку здійснювалось у позакласній діяльності, що дозволило сформувати в них відповідні знання, уміння та навички. У роботі з молодшими школярами використовувалися такі форми і методи виховання як бесіди, виховні години, дискусії, сюжетно-рольові ігри, індивідуальні консультації.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили наявність позитивних змін за визначеними нами раніше критеріями і показниками. Діагностичний зріз на заключному етапі експерименту дозволив виявити, що в учнів з експериментальної групи помітно збільшився когнітивний критерій вихованості Я-концепції, а саме обсяг та диференційність Я-концепції. За емоційно-ціннісним критерієм вихованості Я-концепції зросли самооцінка та ціннісне ставлення до себе учнів початкової школи. За вольовим критерієм підвищився рівень домагань, наполегливості та прагнення до самостійності. Помітні зміни відбулися за поведінковим критерієм: діти стали частіше вказувати прояви самоповаги, захисту власної гідності та моральної поведінки. Тобто, суттєві позитивні зміни в Я-концепції молодших школярів в експериментальній групі відбулися за всіма її критеріями. Водночас у дітей контрольної групи таких змін виявлено не було. Отож, можемо зробити висновок, що позитивний вплив на Я-концепцію здобувачів початкової освіти мала реалізація розроблених педагогічних умов.

Проведено аналіз динаміки змін в Я-концепції за когнітивним, емоційно-ціннісним, вольовим і поведінковим критеріями окремо в кожному класі. Ця динаміка є подібною за всіма критеріями: після проведеної роботи кількість дітей з високим рівнем вихованості Я-концепції виявилась найменшою в першому класі і найбільшою – у четвертому. Водночас приріст (різниця в показниках до та після проведення тренінгу в одному класі) є майже однаковим. Це свідчить про те, що тренінг мав приблизно ідентичну ефективність у всіх класах, а різниця в кінцевих результатах пояснюється різницею в базовому рівні вихованості Я-концепції, який учні початкової школи вже мали на момент початку тренінгу. Відповідно, організація позакласної діяльності була ефективною для кожної вікової групи.

Розроблені педагогічні умови апробовано у процесі роботи з батьками і фахівцями в галузі початкової освіти. Аналіз результатів анкетування батьків і педагогів до та після реалізації зазначених педагогічних умов показало, що внаслідок їх реалізації рівень педагогічної культури батьків і підготовки учителів до виховання Я-концепції молодших школярів значно виріс.

Отже, зазначені вище результати дозволяють зробити висновок про доцільність запропонованих нами педагогічних умов виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях авторки (Орлова, 2020b; Orlova, 2020; Orlova, 2021).

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено нове рішення актуальної проблеми виховання Я-концепції молодшого школяра в позакласній діяльності.

Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких *висновків*:

1. На основі аналізу наукових джерел простежено розвиток ідеї виховання Я-концепції у дітей, з'ясовано основні функції виховання Я-концепції молодшого школяра (інтегрувальна, саморегулювальна, емоційної регуляції, мотиваційна), визначено методологічні підходи (гуманістичний, особистісно-орієнтований, компетентнісний і діяльнісний), принципи (дитиноцентризму, надання активності та самостійності, творчості та спонтанності, партнерського спілкування), на основі яких здійснюється процес виховання Я-концепції учня початкової школи у позакласній діяльності.

Уточнено сутність поняття «Я-концепція молодшого школяра» як динамічної системи уявлень і знань молодшого школяра про себе, що презентується емоційно-ціннісним самоставленням і утверджується у відповідних духовно-моральних вчинках і поведінці. «Виховання Я-концепції молодшого школяра» – це процес, спрямований на створення сприятливих умов для формування когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінкового складників означеного утворення.

2. На підставі здійсненого теоретичного аналізу обґрунтовано базові моральні цінності (власна гідність, любов, свобода), визначено структурні компоненти Я-концепції молодших школярів (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий, поведінковий), що розкривають специфіку виховання Я-концепції у дітей зазначеного віку.

Розкрито вікові особливості молодших школярів, а саме новоутворення, якими є довільність пізнавальних психічних процесів, здатність до

внутрішнього плану дій, розвиток рефлексії та самоконтролю. Виявлено, що значущими чинниками розвитку Я-концепції в молодшому шкільному віці є такі: нова соціальна ситуація розвитку дитини; характер стосунків зі значущими дорослими, передусім – батьками і вчителями.

3. Відповідно до структури Я-концепції встановлено критерії вихованості Я-концепції молодшого школяра в позакласній діяльності (когнітивний, емоційно-ціннісний, вольовий і поведінковий). Показниками когнітивного критерію визначено уявлення про себе, їхній обсяг і диференційність, розуміння значення цінностей. До показників емоційно-ціннісного критерію віднесено позитивне ставлення до себе, об'єктивність самооцінки дитини та ціннісне ставлення до себе. Показники вольового критерію відображено через специфіку організації та саморегуляції діяльності дитини. Показниками вихованості Я-концепції за вольовим критерієм є здатність до самоконтролю, уміння зосереджуватися та прагнення до самостійності. Показники вихованості Я-концепції за поведінковим критерієм включають здатність захищати власну гідність, вияв поваги до себе, моральні вчинки та поведінку.

Установлено кореляційні зв'язки між показниками всіх критеріїв вихованості Я-концепції молодших школярів, що підтверджують їх взаємозв'язок і взаємозалежність, проведено факторний та кластерний аналіз.

На основі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні Я-концепції молодшого школяра (високий, середній, низький).

4. Розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови виховання Я-концепції учнів початкової школи: підготовка вчителів початкової школи до виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності; підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання Я-концепції молодших школярів; організація позакласної діяльності з виховання Я-концепції молодших школярів.

Упроваджено форми й методи виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності, що сприяли збільшенню обсягу інформації про себе, вихованню наполегливості, позитивної самооцінки, моральності та

духовних цінностей. Використано такі форми і методи виховання як бесіди, виховні години, тренінг «Пізнай себе», дискусії, сюжетно-рольові ігри, індивідуальні консультації.

Проведено підготовчу роботу з учителями на педагогічних радах, лекціях, під час проведення семінару «Виховуємо Я-концепцію молодшого школяра», індивідуальних консультацій, що сприяло підвищенню їхнього фахового рівня стосовно виховання Я-концепції дітей молодшого шкільного віку.

Робота з батьками сприяла їх активному залученню до виховання Я-концепції молодших школярів і включала індивідуальну роботу, лекції та бесіди на батьківських зборах, семінар «Я-концепція моєї дитини: допомога у вихованні», вебінари.

Згідно з результатами діагностування рівнів вихованості Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності після завершення формувального етапу педагогічного експерименту засвідчило позитивну динаміку: в експериментальних групах значно зменшилась кількість дітей молодшого шкільного віку з низьким (1 клас – 30,25%, 2 клас – 23,25%, 3 клас – 23,25%, 4 клас – 24,75%) та середнім (1 клас – 23%, 2 клас – 32%, 3 клас – 36,75%, 4 клас – 31,50%) рівнями вихованості Я-концепції. Відповідно зросла кількість молодших школярів з високим рівнем (1 клас – 53,25%, 2 клас – 55,25%, 3 клас – 60%, 4 клас – 56,25%) вихованості Я-концепції.

Порівняння початкових і кінцевих отриманих результатів у процесі дослідницько-експериментальної роботи підтвердило ефективність обґрунтованих і впроваджених педагогічних умов виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності.

Проведене дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності. *Перспективним* вважаємо подальші розвідки щодо виховання Я-концепції школярів інших вікових груп, розробки особистісно зорієнтованої технології виховання Я-концепції особистості, що зростає, в умовах невизначеності.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *рекомендовано* запровадити в системі післядипломної педагогічної освіти проведення тематичних курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкової школи та класних керівників із питань виховання Я-концепції молодших школярів у позакласній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абульханова–Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва : Мысль.
- Амонашвили, Ш. А. (1990). *Личностно–гуманная основа педагогического процесса*. Минск : Университетское.
- Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Ленинград : ЛГУ.
- Ананьев, Б. Г. (1980). *Избранные психологические труды*. Москва : Педагогика.
- Аристотель (1976). *Сочинения в четырех томах (Т. 1)*. Москва : Мысль.
- Аршакуни, Л. В., & Рыжов, В. В. (2015). Исследование значимости Я в психологической модели роста и развития человека. *Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования*, 1(1), 86–94.
- Асмолов, А. Г. (1984). *Личность как предмет психологического исследования*. Москва : Издательство Московского университета.
- Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация процесса обучения*. Москва : Педагогика.
- Бабанский, Ю. К. (1989). *Избранные педагогические труды*. Москва : Педагогика.
- Бабич, М., & Вітвицька, С. (2014). Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*, 77–80.
- Бандзеладзе, Г. Д. (1998). *О понятии человеческого достоинства*. Тбилиси : Мецниереба.
- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт–Петербург : Евразия.
- Безкоровайна, О. (2012). Феномен «культура особистісного самоствердження»: сутність та зміст. *Молодь і ринок*, 2(85), 144–149.
- Бергсон, А. (1992). *Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память*. Москва : Московский клуб.

- Бердяев, Н. А. (1994). *Философия свободного духа истории*. Москва : Республика.
- Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва : Прогресс.
- Бех, І. (1998). *Особистісно-зорієнтоване виховання*. Київ : ІЗМН.
- Бех, І. (2002). Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 3, 143–156.
- Бех, І. (2004). Нова методологія виховання підростаючої особистості. *Український соціум*, 1 (3), 88–94.
- Бех, І. (2008). Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 12(1), 5–18.
- Бех, І. (2015). *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Чернівці : Букрек.
- Бех, І. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Київ – Чернівці : Букрек.
- Бех, І., Чорна, К., Журба, К., Киричок, В., Шкільна, І., & Коновець, С. (2016). *Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів*. Харків: Друкарня Мадрид.
- Бехтерев, В. М. (1988). *Сознание и его границы*. Казань : Типография Императорского Университета.
- Бороздина, Л., & Видинска, Л. (1986). Притязания и самооценка. *Вестник Московского Университета*, 14, 22–30.
- Блонский, П. П. (1997). *Психология младшего школьника*. Воронеж : НПО «МОДЭК».
- Божович, Л. И. (1979). Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*, 2, 228–240.
- Божович, Л. И. (1997). *Проблемы формирования личности*. Воронеж: НПО «МОДЭК».

- Болдирев, Н. И. (1979). *Моральное воспитание школьников*. Москва : Просвещение.
- Бондаревская, Е. В. (1993). *Опыт разработки концепции воспитания*. Ростов–на–Дону : РГПИ.
- Бондаревская, Е. В. (2007). Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*, 8, 44–53.
- Боришевський, М. И. (1980). Теоретические вопросы самосознания личности. *Психологические особенности самосознания подростка*, 5–38.
- Боришевський, М. Й. (1974). *Взаємини в учнівському колективі: формування особистості*. Київ : ТОВ «Знання» УСРС.
- Бородовицына, Т. О. (2017). *Особенности Я-концепции педагогов*. Воронеж : ВГПУ.
- Братанич, О. Г. (2008). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи*. (Дис. канд. педагог. наук), Кривий Ріг.
- Варениченко, А. Б., & Мелаш, В. Д. (2019). *Особливості формування екологічних цінностей молодших школярів Нової Української школи. Сучасний рух науки*. Дніпро : «WayScience».
- Володько, Н. В. (1999). *Диалогическое общение как фактор преодоления дезадаптации ребенка к школе*. (Дис. канд. психол. наук). Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород.
- Вольтер, (1932). *Философские повести и рассказы* (Т. 1). Москва–Ленинград : Академия.
- Выготский, Л. С. (1982). *Мышление и речь*. Москва : Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва : Педагогика.
- Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва : Смысл; Эксмо.
- Гальперин, П. Я. (2002). *Лекции по психологии*. Москва : Высшая школа.

- Гангнус, Н. (2007). *Формирование у младших школьников позитивной Я-концепции в учебно-познавательной деятельности*. (Дис. канд. педагог. наук). ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет», Пермь.
- Гельвецій, К. А. (1994). *Про людину, її розумові здібності та її виховання*. Київ : «Основи».
- Гнатюк, Я. (2001). Філософсько-теософський кордоцентризм у текстах Григорія Сковороди: історико-типологічний вимір. *Людина і політика*, 3(15), 114–121.
- Гнатюк, Я. (2002). Особливості філософського кордоцентризму Памфіла Юркевича. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*, 3, 68–76.
- Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23–30.
- Головин, С. (2009). *Словарь практического психолога*. Минск : Харвест.
- Гончар, Л. (2018). *Теоретико-методичні засади формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут проблем виховання, Київ.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.
- Гришин, В. В., & Лушин, П. В. (1990). *Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе*. Москва : ИКА «Москва».
- Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва : ИНТОР.
- Давыдов, В. В., Слободчиков, В. И., & Цукерман, Г. А. (1992). Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 3(4), 14–19.
- Дидро, Д. (1986). *Сочинения в двух томах (Т. 1)*. Москва : Мысль.
- Дильтей, В (2001). *Сущность философии*. Москва : Инстрада.

- Докукіна, О. М. (2005). Полікультурне середовище сім'ї і толерантність особистості. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 8(1), 292–295.
- Ермакова, Е. С., Румянцева, И. Б., & Целищева, И. И. (2007). *Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст*. Москва : Речь.
- Жигайло, О. (2009). *Структурно-динамічні особливості розвитку Я-концепції молодшого школяра*. (Дис. канд. психол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
- Журба, К. (2017). Сучасні форми і методи виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи у позакласній діяльності. *Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі України: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри*, 207–216.
- Журба, К. (2019). *Теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи*. (Дис. докт. педаг. наук). Інститут проблем виховання, Київ.
- Завьялова, Т., & Стародубцева, И. (2008). *Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников*. Москва : Аркти.
- Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017).
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX (2020).
- Заміщак, М. (2014). *Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів*. (Дис. канд. псих. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.
- Зиммель, Г. (1898). *Проблемы философии истории*. Москва : Книжное дело.
- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

- Зинченко, В. П., & Моргунов, Е. Б. (1994). *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. Москва : Тривола.
- Каніше夫ська, Л. (2011). *Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут проблем виховання, Київ.
- Киричок, В. А. (2010) Сучасні форми і методи патріотичного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 14, 134–144.
- Коменский, Я. А. (1982). *Избранные педагогические сочинения*. Москва : Педагогика.
- Кон, И. С. (1984). *В поисках себя: личность и ее самосознание*. Москва : Политиздат.
- Кондрашова, Л. В., Лаврентьева, О. О., & Зеленкова, Н. І. (2008). *Методика організації виховної роботи в сучасній школі*. Кривий ріг : КДПУ.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. № 988-р (2016)
- Корчак, Я. (2014). *Как любить ребенка*. Москва : АСТ.
- Костюк, Г. С. (1964). Воспитание и развитие. *Педагогическая энциклопедия*, 1, 389–394.
- Краевский, В. В., & Хуторской, А. В. (2003). Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, 2, 3–10.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008) *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка.
- Кремень, В. Г., Табачник, Д. В., & Ткаченко, В. П. (2003). *Україна: проблеми самоорганізації*. Київ : Промінь.

- Кремень, В. Г., & Ткаченко, Д. В. (1998). *Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації*. Київ : Видавничий центр «Друк».
- Кузанский, Н. (1979). Сочинения в 2-х томах. (Т. 1). Москва : Мысль.
- Кулагина, И. Ю. (1999). *Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет)*. Москва : Издательство УРАО.
- Кулакова, Л. (2015). *Формування почуття власної гідності у молодших школярів в умовах навчальної діяльності*. (Дис. канд. псих. наук). Національна академія педагогічних наук України Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.
- Лазарєв, М. О. (1995). *Основи педагогічної творчості*. Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД.
- Леонтьев, А. Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат.
- Локк, Дж. (1985). *Сочинения в трёх томах*. Москва : Мысль.
- Локк, Дж. (1988). *Сочинения в трёх томах*. Москва : Мысль.
- Макаренко, А. С. (2003). *О воспитании: золотой фонд педагогики*. Москва : Школьная Пресса.
- Максименко, С. Д. (2003). *Готовність дитини до навчання*. Київ : Мікрос-СВС.
- Мамонова, Е. Б. (2004). Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте. (Дис. канд. психол. наук). Нижегородский государственный педагогический университет, Нижний Новгород, 2004.
- Маралов, В. Г. (2002). *Психология самопознания и саморазвития*. Москва : «Академия».
- Марков, Г. Е. (1998). Взлёт и крушение теории: немецкая этнология на рубеже веков. Лео Фробениус. *Этнографическое обозрение*, 4, 140–151.
- Марсель, Г. (2004). *Опыт конкретной философии*. Москва : Республика.
- Маслоу, А. (2014). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург : Питер.

- Матвеев, Ю. И. (1990). *Социальная ориентация личности*. Ростов– на–Дону: Издательство Ростовского университета.
- Мерлин, В. С. (1990). *Структура личности: характер, способности, самосознание*. Пермь: ПГПИ.
- Мещеряков, Б., & Зинченко, В. (2004). *Большой психологический словарь*. Москва : Олмапресс.
- Мэй, Р. (2004). *Открытие Бытия*. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований.
- Монтень, Е. М. (2012). *Проби*. Харьков : Фолио.
- Монтескье, Ш. Л. (1955). *Избранные произведения*. Москва : Госполитиздат.
- Монтессори, М. (2006). *Мой метод. Начальное обучение*. Москва : АСТ : Астрель.
- Монтессори, М. (1992). Про засади моєї школи. *Учительська газета*, 4, 4.
- Москвичева, Л. (2003). *Развитие Я-концепции у младших школьников средствами содержательного общения со сверстниками и учителем*. (Дис. канд. псих. наук). Нижегородский государственный педагогический университет, Нижний Новгород.
- Мухина, В. С. (1985). *Детская психология*. Москва : Просвещение.
- Ницше, Ф. (1996). *Сочинения в 2 томах*. Москва : Мысль.
- Ориген. (1993). *О началах*. Новосибирск : Наука.
- Орлова, Г. В. (2016). Виховання Я-концепції особистості у західній психології. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20 (2), 79–88.
- Орлова, Г. В. (2017а). Особистісно орієнтований підхід у вихованні Я-концепції дитини. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 184–187.

- Орлова, Г. В. (2017b). Проблема виховання Я-концепції особистості у наукових джерелах ХХ ст. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21 (2), 115–124.
- Орлова, Г. В. (2018). Концептуальні засади виховання Я-концепції молодших школярів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 212–217.
- Орлова, Г. В. (2019a). Сучасні стандартизовані зарубіжні методики дослідження Я-концепції молодших школярів. *Гірська школа Українських карпат*, 21, 19–24.
- Орлова, Г. В. (2019b). Феномен Я-концепції молодшого школяра. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 175–179.
- Орлова, Г. В. (2020a). Взаємозв'язок Я-концепції та самостійної діяльності молодших школярів: динаміка розвитку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24 (2), 38–55.
- Орлова, Г. В. (2020b). Тренінгова форма роботи як засіб виховання позитивної Я-концепції молодших школярів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, Матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ : НАІР, 194–197.
- Орлова, Г. В. (2020c). Динаміка розвитку Я-концепції молодших школярів. *Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, 122–124.
- Орлова, Г. В. (2020d). Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах*: матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 169–174.

Песталотци, И. Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения*. Москва : Педагогика.

Пехота, О. М., Будак, В. Д., & Старева, А. М. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. Київ : А.С.К.

Пидкасистой, П. И. (2000). *Педагогика*. Москва : Педагогическое общество России.

Пироженко, Л. В. (2013). Содержание школьного образования как составляющая педагогической системы В.Сухомлинского. *Проблемы современного образования*, 6, 48–56.

Платон (1986). *Диалоги*. Москва: Мысль.

Платон (1994). *Собрание сочинений (Т. 3)*. Москва : Мысль.

Полонский, В. М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. Москва : Высшая школа.

Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. (2018). Київ : НАПН.

Ремшмидт, Х. (1994). *Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности*. Москва: Мир.

Роджерс, К. (2001). *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Москва : ЭКСМО–Пресс.

Роджерс, К. Р. (1997). *Клиенто–центрированная терапия*. Москва; Киев : Рефл–бук: Ваклер.

Романова, О. (2012). *Гендерні особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів*. (Дис. канд. псих. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Росс, Л., & Нисбетт, Р. (1999). *Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии*. Москва : Аспект Пресс.

- Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*. Москва : Педагогика.
- Рубинштейн, С. Л. (1997). *Избранные философско–психологические труды: основы онтологии, логики психологии*. Москва : Академия.
- Руссо, Ж.–Ж. (1981). *Педагогические сочинения*. Москва : Педагогика.
- Руссо, Ж.-Ж. (2013). *Избранные произведения*. Москва : Государственное издательство художественной литературы.
- Русяева, И. (2012). Философские аспекты Я-концепции : корни психологических защит. *Современные исследования социальных проблем*, 11(19).
- Салливан, Г., Роттер, Дж., & Мишел, У. (2007). *Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности*. Москва : Прайм-Еврознак.
- Сартр, Ж.–П. (2000). *Бытие и ничто*. Москва : Республика.
- Селиванов, В. С. (2000). *Основы общей педагогики: теория и методика воспитания*. Москва : Академия.
- Серигов, В. В. (1999). *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва : Логос.
- Сеченов, И. М. (1952). *Избранные произведения. Т. 1. Физиология и психология*. Москва : Издательство Академии Наук СССР.
- Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (1995). *Психология человека*. Москва : Школа–Пресс.
- Слободчиков, В. И., & Цукерман, Г. А. (1990). Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, 3, 25–36.
- Спиркин, А. Г. (1972). *Сознание и самосознание*. Москва : Политиздат.
- Співак, Л. М. (2011). *Діагностика і корекція «Я–концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень*. Київ : Каравела.
- Степанов, В. К. (1991). *Активизация внеурочной работы в начальной школе*. Москва : Просвещение.
- Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. Москва : Издательство МГУ.

- Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. Москва : Издательство МГУ.
- Сухомлинский, В. А. (1979). *Избранные педагогические сочинения*. Москва : Педагогика.
- Сухомлинський, В. О. (1977). *На нашій совісті – людина. Вибрані твори* (Т.5). (с. 203–217). Київ : Радянська школа.
- Талакова, Е. (2012). *Гендерные особенности Я-концепции в процессе личностного становления детей младшего школьного возраста*. (Дис. канд. псих. наук). Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород.
- Танхилевич, О. М. (1926). *Эпикур и эпикуреизм*. Москва : Новая Москва.
- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. Москва : Издательство Московского университета.
- Третяк, О. П. (2016). Сучасні наукові підходи до виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20(2), 254–266.
- Тіт Лукрецій Кар (1988). *Про природу речей*. Київ : Видавництво художньої літератури «Дніпро».
- Ушинский, К. Д. (1950). *Человек как предмет воспитания*. Москва–Ленинград : Издательство АПН.
- Фіцула, М. М. (2000). *Педагогіка*. Київ : Академія.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва : Прогресс.
- Фрейд, З. (1990). *Психология бессознательного*. Москва : Просвещение.
- Фромм, Э. (1990). *Искусство любить*. Москва : Педагогика.
- Фурман, А. В., & Гуменюк, О. Є. (2006). *Психологія Я-концепції*. Львів : Новий Світ.
- Хайдеггер, М. (1993). *Время и бытие : статьи и выступления*. Москва : Республика.
- Хорни, К. (1997). *Собрание сочинений* (Т. 3). Москва : Смысл.

- Хуторской, А. В. (2017). Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России*, 12 (218), 85-91.
- Цукерман, Г. А. (1998). Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников. *Вопросы психологии*, 5, 68–82.
- Чамата, П. Р. (1949). *Про генезис самосвідомості дитини*. Київ : Радянська школа.
- Чамата, П. Р. (1965). *Самосвідомість та її розвиток у дітей*. Київ : Товариство «Знання» Української РСР.
- Чернышева, Н. С. (2006). *Характер младшего школьника*. Москва : Флинта.
- Чеснокова, И. И., & Шорохова, И. И. (1977). *Проблема самосознания в психологии*. Москва : Наука.
- Чорна, О. О. (2006). Педагогічні умови виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей. *Рідна школа*, 4, 18–20.
- Чорна, К. І. (2012). Гуманізація навчально-вихованого процесу як механізм становлення культури гідності зростаючої особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 16(1), 344–353.
- Шаррельман, Г. (1918). *Трудовая школа*. Москва : Работник просвещения.
- Шибутани, Т. (1969). *Социальная психология*. Москва: Прогресс.
- Шкільна, І. (2004). *Виховання гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
- Шорохова, Е. В. (1961). *Проблема сознания в философии и естествознании*. Москва : Соцэкгиз.
- Шостак, У. В. (2015). *Психологічні умови ефективної взаємодії сім'ї та школи у розвитку особистості молодшого школяра*. (Дис. канд. псих. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.
- Шпенглер, О. Г. (1993). *Закат Европы*. Москва : «Наука».

- Щукина, Г. И. (1986). *Роль деятельности в учебном процессе*. Москва : Просвещение.
- Эльконин, Д. Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, 4, 6–20.
- Эльконин, Д. Б. (1998). *Развитие устной и письменной речи*. Москва : ИНТОР.
- Эриксон, Э., & Толстых, А. (2006). *Идентичность : юность и кризис*. Москва : Флинта, МПСИ, Прогресс.
- Ясперс, К. (2012). *Философия. Просветление экзистенции*. Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация».
- Abraham, M. (1954). *Motivation and Personality*. New York : Harper.
- Allport, G. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven : Yale Univ. Press.
- Anderson, S. M. (1984). Self-knowledge and social inference: II. The diagnosticity of cognitive/affective and behavioral data. *Journal of personality and social psychology*, 46, 294–307.
- Aryus, K., Döring, A., Blauensteiner, A., Drögekam, L. & Bilsky, W. (2010). Assessing Values at an Early Age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS–C). *Journal of personality assessment*, 92(4), 439–448.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. New York : Plenum.
- Clauset, A., Newman, M., & Moore, C. (2004). Finding community structure in very large networks. *Physical review*, 70(6), Article ID 066111.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York : Scribner.
- Darley, I. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American psychologist*, 35(10), 867–881.
- Dennett, D. (1982). Why do we think what we do about why we think what we do? *Cognition*, 12, 219–237.
- Erikson, E. H. (1950). Identification as the basis for a theory of motivation. *American sociological review*, 16(1), 14–21.

- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of personality and social psychology*, 48(3), 550–562.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1983). *Narratives of the self*. In *studies in social identity*. New York : Praeger.
- Greenberg, I., & Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation: A response to the threat to self regard of public failure. *Journal of personality and social psychology*, 49(1), 273–280.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history. *American psychologist*, 35(7), 603–618.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York : John Wiley.
- Key, E. C. (1909). *The century of the child*. New York and London : The Knickerbocker Press.
- Kulik, J., Sledge, P., & Mahler, H. (1986). Self-confirmatory attribution, egocentrism, and the perpetration of selfbeliefs. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 587–594.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63–78.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- McGuire, W. J. (1984). *Search for the self: going beyond self-esteem and the reactive self*. In *personality and the prediction of behavior*. New York: Academic.
- McGuire, W. J., & McGuire, C. V. (1982). *Significant others in self-space: Sex differences and developmental trends in the self*. In J. Suls (Ed.), *Social*

psychological perspectives on the self (pp. 77-96). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago.

Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.

Orlova, H. (2020). Work with parents and teachers on primary school pupils' self-concept training. *Paradigm of knowledge*, 4(42), 67-81.

Orlova, H. (2021). A systemic approach to the self-concept developing in junior school children: a curriculum and its evaluation. *Slovak international scientific journal*, 49 (3), 20–25.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston : Houghton Mifflin company.

Rosenberg, M. I., Suls, J. M., & Greenwald, A. G. (1986). *Self-Concept from middle childhood through adolescence*. In psychological perspectives on the self, 3 (pp. 107–135). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.

Schlenker, B. R. (1985). *Identity and selfidentification*. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 65-99). New York : McGraw-Hill.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Experimental social psychology*, 25, 1–65.

Snyder, M., Gangestad, S., & Simpson, J. (1983). Choosing friends as activity partners: The role of self-monitoring. *Journal of personality and social psychology*, 45(5), 1061–1072.

Snyder, M., & Swann, W. (1978). Hypothesis testing processes in social interaction. *Journal of personality and social psychology*, 36(11), 1202–1212.

Swann, W. B., & Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: reaffirming self-conceptions through social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 59–66.

- Tesser, A., & Campbell, J. (1980). Self-definition: The impact of the relative performance and similarity of others. *Social Psychology Quarterly*, 43(3), 341–346.
- Trope, Y., & Bassok, M. (1982). Confirmatory and diagnosing strategies in social information gathering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 22–34.
- Trope, Y., Bassok, M., & Alon, E. (1984). The questions lay interviewers ask. *Journal of personality*, 52(1), 90–106.
- Wicklund, R. A., & Gollwitzer, P. M. (1982). *Symbolic Self-Completion*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- William, J. F. (1890). *The principles of psychology*. New York : Holt.
- Woods, G. S., (1998). *A study of Self-Concept as it relates to academic achievement and gender in third grade students*. (Master's thesis). Rowan University, New Jersey.

ДОДАТКИ

Додаток А

ПРОТОКОЛ

дослідження уявлень про себе

молодших школярів.

Методика «Інтерв'ю».

Дата		П.І.П. дитини	
------	--	---------------	--

Інструкція для дослідника

Мета цієї методики – вивчити стан сформованості в дитини уявлень про себе. Оцінюється загальна кількість інформації про себе, якою володіє дитина, а також різноманітність цієї інформації (диференційність Я-концепції).

Проводити дослідження слід так, щоб інші діти не могли дізнатись про що запитують досліджуваного. Якщо це можливо, то запитувати дитину та робити запис має людина, яка дитині добре відома. Якщо це не можливо, то цю методику слід проводити після кількох інших, коли дитина вже звикла до ситуації дослідження. Відповіді слід записувати на диктофон, а підрахунок результатів здійснювати поза присутністю дитини.

Дослідження складається з двох частин. Спершу дитині читається інструкція та пропонується у вільній формі розповісти про себе. Коли вільна розповідь дитини закінчилась, її слід підбадьорити та спитати, чи хотілося б їй щось додати: «Молодець! Вийшло дуже добре! Може тобі хочеться щось додати?».

Якщо дитині нічого додати, слід задати описані нижче додаткові запитання. Після кожного запитання дитині потрібно дати час на відповідь. Якщо дитина не відповідає протягом 5-10 секунд, слід перейти до наступного запитання.

Інструкція для дитини

Я хочу краще з тобою познайомитись. Тому розкажи мені про себе все-все, що ти знаєш та хочеш розказати. Мене цікавить все – важливе і не важливе. Не поспішай. В тебе є достатньо часу.

Додаткові запитання

	Де ти живеш?
	Що ти любиш?
	Чим ще, крім школи, ти займаєшся?
	Яка твоя улюблена іграшка?
	Розкажи про свою родину
	Як ти дружиш з іншими дітьми?
	Чи ти слухаєшся дорослих? Розкажи як ти це робиш.
	Що ти можеш розказати про свій зовнішній вигляд?
	Яке в тебе здоров'я?
	Що ти можеш розказати про свій характер?
	Розкажи як ти вчишся в школі
	Розкажи про своє минуле
	Чого б тобі хотілося? Про що ти мрієш?
	Може ще щось хочеш розказати про себе?

Підрахунок результатів

Для підрахунку результатів порахуйте окремо для кожної з частин дослідження, скільки своїх характеристик назвала дитина за кожною з представлених у бланку відповідей категорій. Підрахуйте, скільки категорій

містить принаймні одну характеристику. Підрахуйте загальну кількість характеристик за всіма категоріями.

Бланк підрахунку результатів

№	Категорії (приклад)	К-сть характеристик	
		1 частина	2 частина
	Загальна інформація (ім'я, стать, вік, адреса)		
	Вподобання (мені подобається природа)		
	Діяльність (я ходжу до школи та на плавання)		
	Володіння речами чи тваринами (в мене є собака)		
	Інформація про родину (мою маму звати Аня)		
	Стосунки з друзями (я дружу з Сашею)		
	Стосунки з іншими людьми		
	Зовнішній вигляд (в мене сірі очі, я високий)		
	Стан здоров'я (в мене поганий зір)		
	Особливості характеру (я добрий)		
	Успішність в навчанні (я вмію читати, я гарно пишу)		
	Минулий досвід (влітку я був на морі)		
	Плани, мрії, бажання (я хочу стати лікарем)		
	Інше		
	Всього характеристик		
	К-сть категорій		

Додаток Б

ПРОТОКОЛ
дослідження структури цінностей
молодших школярів А. Дюрінг
(адаптація Г. Орлової)

Т Дата		П.І.П. дитини	
-----------	--	------------------	--

Інструкція для дослідника

Методика має на меті визначити структуру цінностей дитини. Дитині дають 10 карточок із зображеннями різних цінностей. Експериментатор зачитує дитині нижній підпис кожної з карточок. Далі дитині пропонується зробити сортування карточок за поданою нижче схемою. При підрахунку результатів кожній шкалі буде поставлена оцінка згідно таблиці.

Важливість	Зовсім неважливо	Не дуже важливо	Середньої важливості	Важливо	Дуже важливо
Кількість карточок					
Оцінка					

Інструкція для дитини

Я дам тобі десять карточок. На кожній намальовані речі, які є дуже важливими в житті (*експериментатор зачитує підписи*). Подумай, чого б з цих речей тобі хотілося найбільше. Обери одну карточку із зображенням найважливішої з усіх цих речей та поклади окремо (*це виконується*). Тепер обери одну зовсім не важливу річ та поклади на відстані під першою карточкою (*це виконується*). Обери дві карточки, які є в цілому важливими. Поклади їх під дуже важливою карточкою (*це виконується*). Тепер вибери дві карточки, які є не дуже важливими для тебе. Поклади їх над зовсім неважливою карточкою (*це виконується*). Решту карточок поклади посередині. Це речі середньої важливості.

Результат

Цінність	Оцінка
Універсалізм	
Традиції	
Безпека	
Досягнення	
Стимуляція	
Доброчинність	
Конформність	
Влада	
Гедонізм	
Пізнання	

Стимульний матеріал

Універсализм	Традиції
	
Дружити з незнайомцями	Думати про Бога

Безпека	Досягнення
	
Бути в безпеці	Бути найкращим

Стимуляція	Доброчинність
	
Робити захоплюючі речі	Допомагати іншим

Конформність	Влада
	
Слухатись правил	Щоб тебе всі слухались

Гедонізм	Пізнання
	
Розслаблятись	Дізнаватись нові речі

Додаток В

ПРОТОКОЛ
дослідження Я-концепції
молодших школярів С. Хартер
(адаптація Н. Чернишової)

Дата		П.І.П. дитини	
------	--	------------------	--

Інструкція для дослідника

Методика проводиться індивідуально. Експериментатор зачитує дитині пару тверджень і просить вибрати, яке з них їй ближче, більше підходить для неї. Після цього експериментатор уточнює, чи є обрана відповідь правильною в будь-якій ситуації («завжди вірно»), або вона правильна деяких випадках («можливо»). Відповідно до цього в бланку відповідей відзначається одна з цифр.

Інструкція для дитини

Я прочитаю тобі два приклади того, якими бувають діти. Скажи, на кого з них ти більше схожий. Ти схожий на них завжди і тільки іноді?

Обробка результатів

Для обрахунку результатів за шкалами методики слід додати всі бали за ключем до методики.

Шкала	Номери запитань	Бал
Пізнавальна діяльність		
Спілкування з однолітками		
Позаурочна діяльність		
Впевненість в собі		
Самооцінка	Сума за всіма запитаннями	

	Ствердження	Оцінка				Ствердження
		Завжди вірно	Можливо	Можливо	Завжди вірно	
	Діти, яким гарну оцінку отримати легко					Діти, яким гарну оцінку отримати важко
	Діти, яким нового друга складно знайти, мало друзів					Діти, у яких багато друзів
	Діти, які вміють та люблять грати в різні ігри					Діти, які грають не у всі ігри
	Діти, які не дуже впевнені в собі					Діти, які завжди впевнені в собі
	Діти, у яких в школі бувають неприємності					Діти, у яких у школі все добре
	Діти, з якими всі хочуть грати					Діти, з якими грають тільки близькі друзі
	Діти, які погано грають, зате отримують хороші оцінки					Діти, які не дуже добре вчаться, але добре грають
	Діти, які завжди вчиняють правильно					Діти, які іноді помиляються
	Спритні та швидкі діти					Діти, котрим треба подумати, щоб знайти вірну відповідь
	Діти, які подобаються не всім, а хто їх близько знає					Діти, які подобаються всім

Діти, які полюбують нові ігри					Діти, які полюбують звичні та добре знайомі ігри
Діти, які іноді погано себе ведуть					Діти, які ведуть себе завжди добре
Діти, які на уроці правильно виконують завдання					Діти, які не одразу правильно виконують роботу в класі
Діти, які полюбують грати з усіма разом					Діти, які рідко грають з усіма разом і часто в стороні
Діти, які повільно бігають					Діти, які швидко бігають
Діти, яким часто роблять зауваження з приводу поведінки					Діти, яких часто хвалять за гарну поведінку
Діти, які швидко виконують домашні завдання					Діти, які довго виконують домашні завдання
Діти, з якими важко подружитися					Діти, з якими можна швидко подружитися
Діти, яких одразу обирають у команду для гри					Діти, яких не одразу обирають в команду для гри
Діти, яким часто говорять, що вони хороші					Діти, яким рідко говорять, що вони хороші

	Діти, які забувають вивчений матеріал					Діти, які гарно пам'ятають те, що вивчали
	Діти, які самі пропонують, в яку гру грати					Діти, котрим пропонують, в яку гру грати
	Діти, яким більше подобається дивитися, як грають інші					Діти, яким хочеться грати, а не спостерігати за грою
	Діти, які все роблять гарно, в них все виходить					Діти, у яких часто бувають невдачі
	Діти, які швидко розуміють те, що вони прочитали					Діти, які не завжди розуміють текст, який прочитали
	Діти, які не люблять грати з усіма					Діти, які полюбляють грати з усіма
	Діти, які полюбляють виконувати завдання вчителя					Діти, яким не подобається виконувати завдання вчителя
	Діти, які хочуть бути такими, як усі					Діти, які хочуть бути несхожими на інших

Додаток Д

ПРОТОКОЛ

дослідження рівня домагань
(моторна проба Й. Шварцландера)

Дата		П.І.П. дитини	
------	--	---------------	--

Інструкція для дослідника

Слід зручно посадити досліджуваного за добре освітлений стіл, видати бланк з чотирма таблицями, ручку і провести дослідження з чотирьох спроб, даючи інструкцію і фіксуючи час виконання за допомогою секундоміра.

Перед кожною спробою досліджуваного просять назвати кількість квадратів, які він може заповнити хрестиками, розставляючи їх по одному в кожному квадраті за 10 секунд. Він записує свою відповідь у верхню велику клітинку першої таблиці зліва. Після спроби, яка починається і закінчується за сигналом експериментатора, досліджуваний підраховує кількість проставлених хрестиків і записує цю кількість у нижній великій клітинці таблиці зліва.

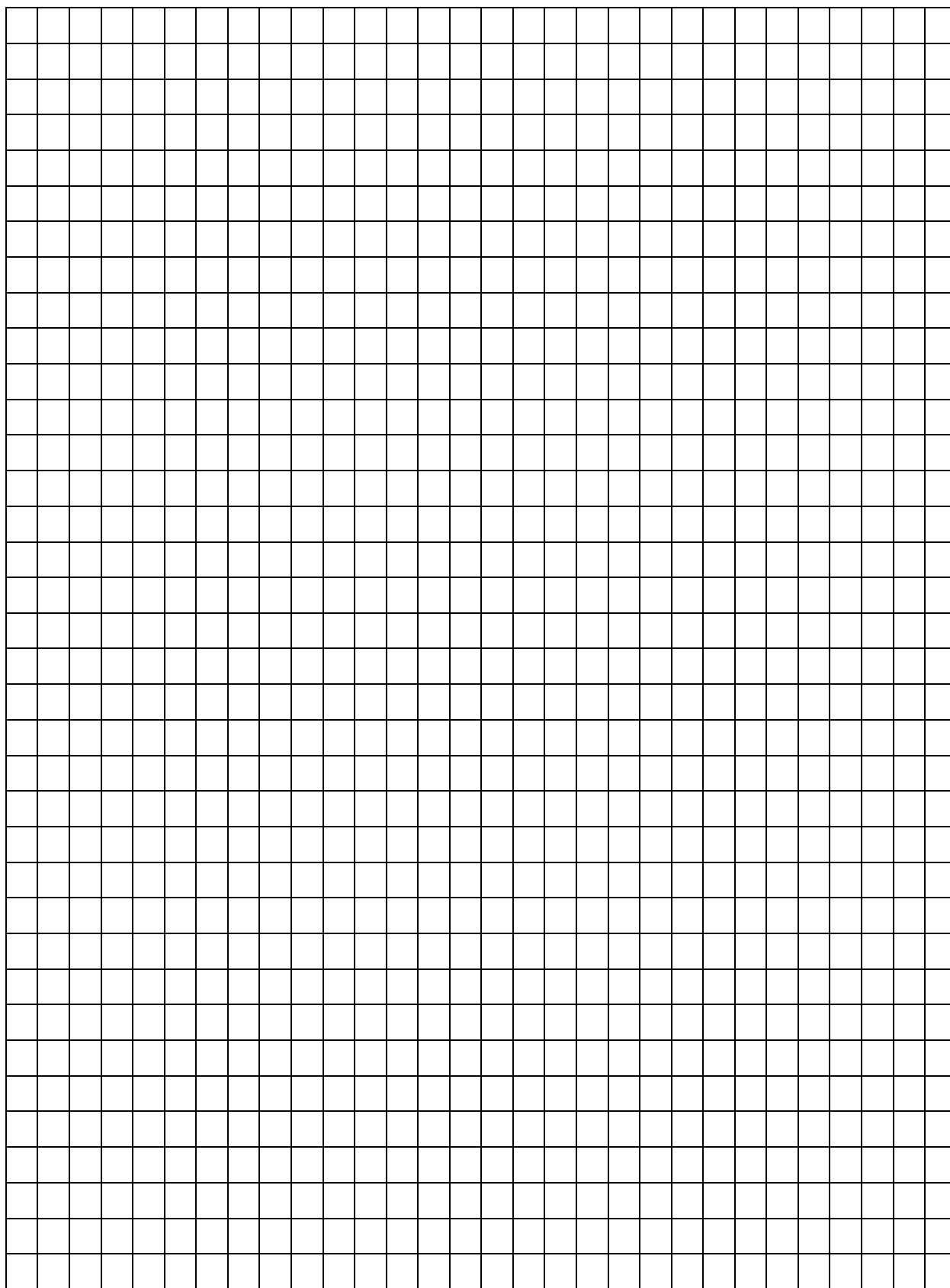
У третій спробі час, відведений на виконання досліду, зменшується до 8 секунд, про що повідомляють дитину. Так само проводять четверту спробу.

Інструкція для дитини

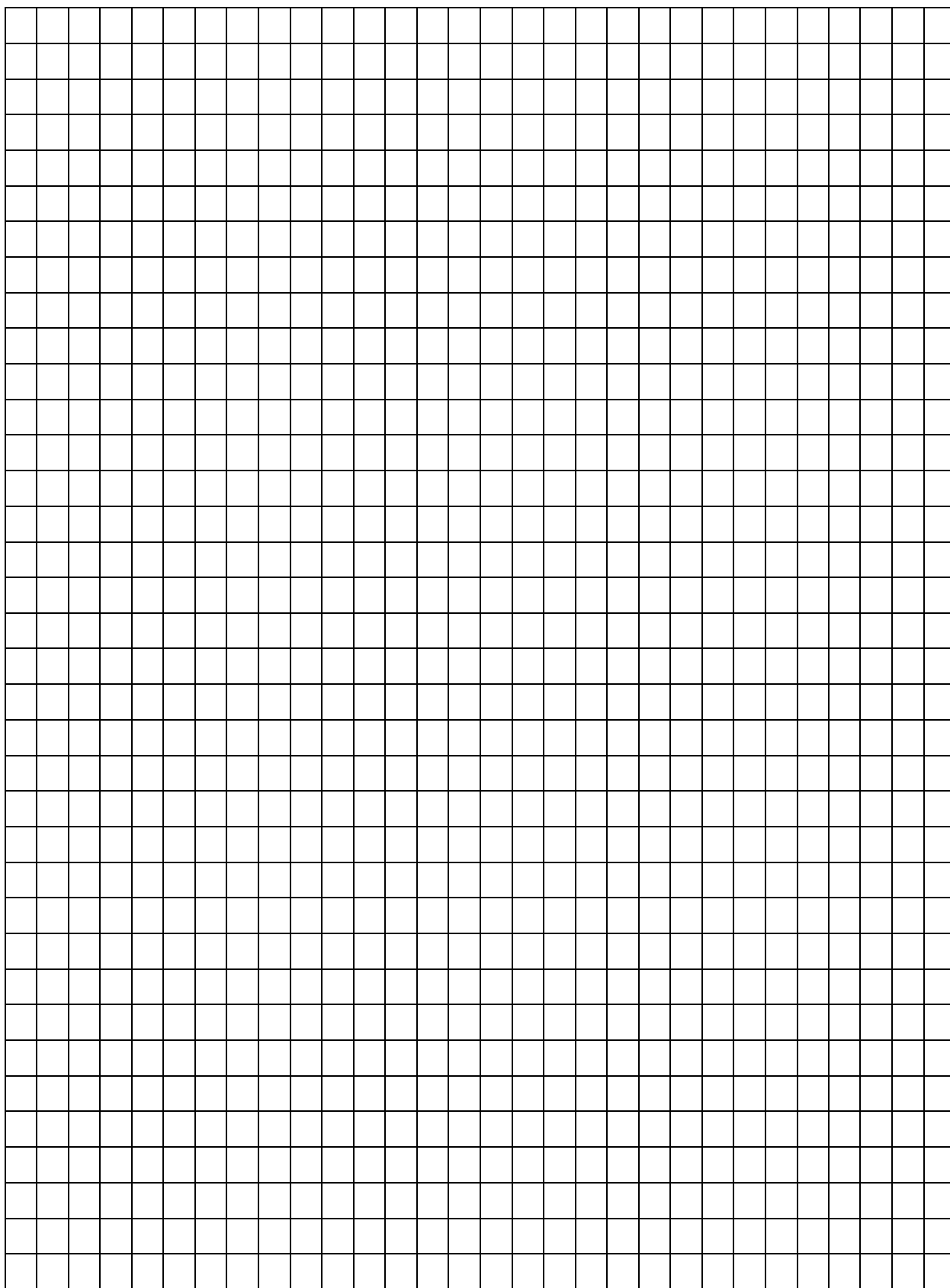
«Тобі треба за 10 секунд проставити якомога більше хрестиків у клітинки. Як думаєш, скільки хрестиків ти зможеш поставити? Запиши це число у верхній великій клітинці. Починайте розставляти хрестики. Усе зрозуміло? Починаємо!»

Друга спроба проводиться за тією ж схемою, що і перша. Перед її початком дається така інструкція: «Підрахуй хрестики і напиши свій результат у нижньому великому прямокутнику. Скільки хрестиків зможеш поставити в другій таблиці? Запиши це число у верхній великий прямокутник».

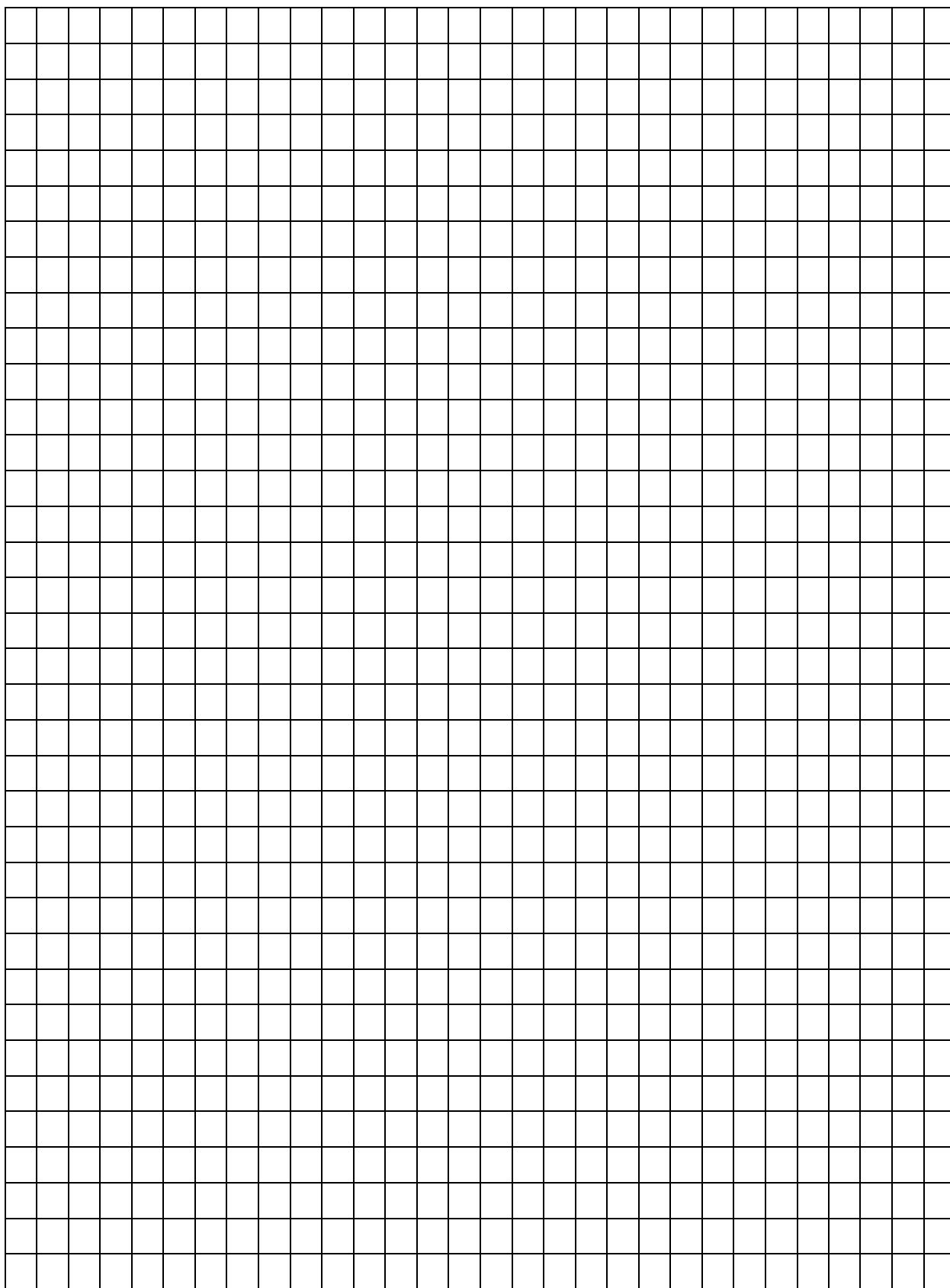
Бланк. Спроба 1



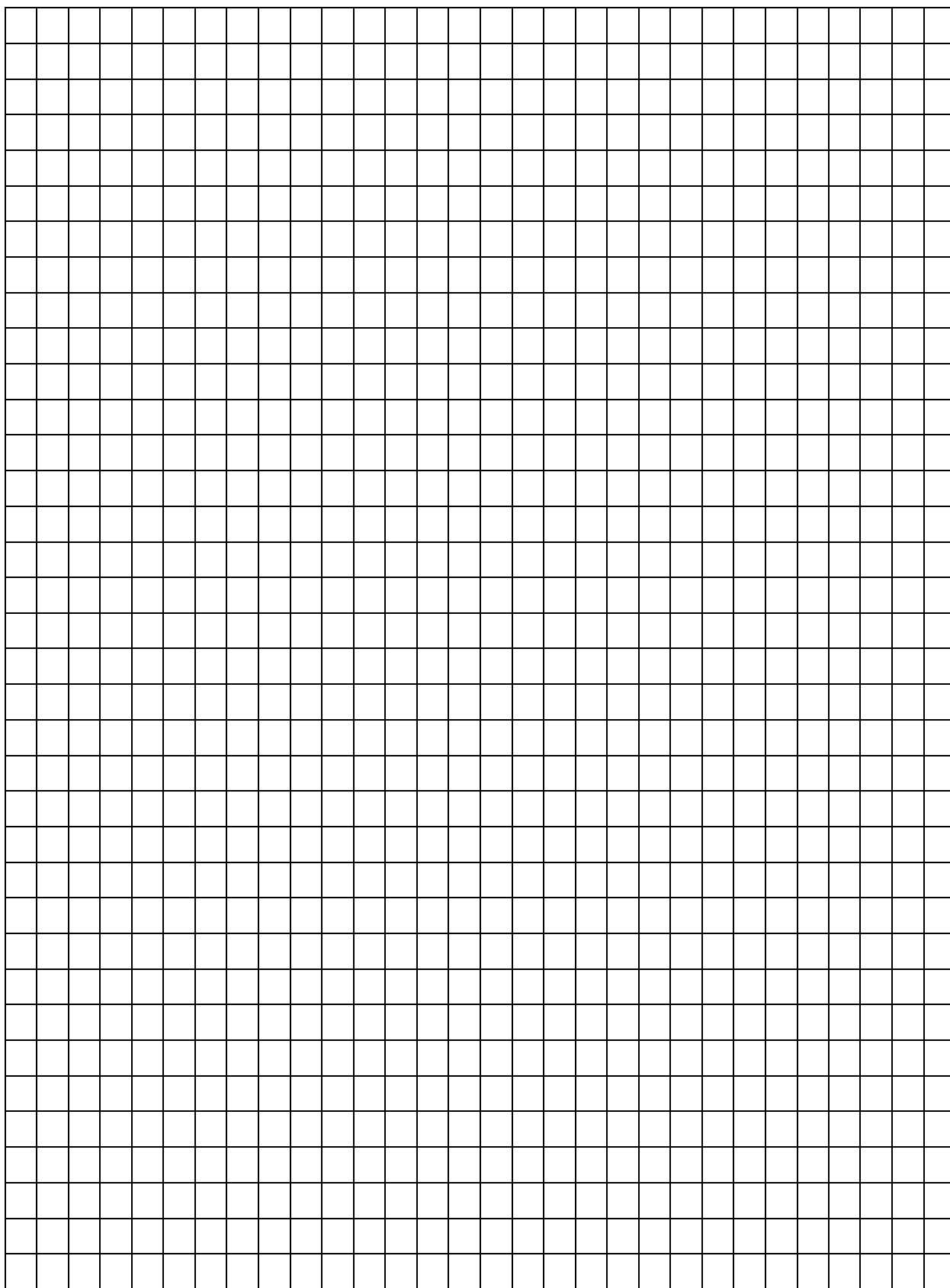
Бланк. Спроба 2



Бланк. Спроба 3



Бланк. Спроба 4



Додаток Е

ПРОТОКОЛ
дослідження прагнення до самостійності
молодших школярів

	___ __ 20__	П.І.П. дитини	
--	-------------	------------------	--

Інструкція для дослідника

Мета опитувальника – виявити прагнення дитини до самостійності. Прочитайте дитині інструкцію. Зачитуйте кожну із ситуацій та записуйте відповіді дитини. У відповіді слід звернути увагу на те, чи прагне дитина вирішувати проблеми самостійно, чи потребує допомоги. Якщо з відповіді не зрозуміло, чи прагне дитина до самостійності, задайте уточнюючі запитання («Для чого потрібно це робити?»). В кінці перегляньте відповіді дитини та оцініть їх за такою шкалою:

	0 –	якщо дитина не знає що робити або якщо пропонує покликати на допомогу батьків	
	1 –	якщо дитина пропонує звернутись до відповідної служби чи спеціаліста (наприклад, до лікаря)	
	2 –	якщо дитина пропонує самостійно вирішити проблему	

Інструкція для дитини

Я прочитаю тобі кілька прикладів ситуацій, які можуть траплятись з дітьми. Скажи, що в кожній з них слід робити. Тут немає правильних та неправильних відповідей. Мене просто цікавить твоя думка.

Ситуація	Відповідь	Бал
Якщо дитина зголодніла		
Якщо хочеться подивитись новий мультфільм		
Якщо болить голова		
Якщо в класі хтось ображає		
Якщо дитина заблукала		
Якщо хочеться нову іграшку		
Якщо вдома закінчився хліб		
Якщо не вмикається смартфон		
Якщо хтось з однокласників малює на парті		
Якщо хочеться поїхати в гості до друга		
Всього		

Додаток Ж

ПРОТОКОЛ
дослідження наполегливості
молодших школярів

Дата		П.І.П. дитини	
------	--	---------------	--

Інструкція для дослідника

Учням послідовно видають набори картинок і просять скласти з них історію. Труднощі в складанні речень у першому й другому наборах практично однакові, а з третього набору скласти історію практично неможливо. Піддослідний про це не повинен знати. Час виконання всіх завдань фіксується за допомогою секундоміра.

Інструкція для дитини

Я дам тобі карточки з малюнками. Тобі потрібно скласти з них історію. А я подивлюся, за скільки часу ти це зробиш.

Підрахунок результатів

Спочатку слід перевірити правильність виконання перших двох завдань та порахувати середнє арифметичне витраченого на них часу. Показник наполегливості є відношення часу, витраченого на це завдання до середнього арифметичного часу, витраченого на перші два завдання.

Час 1 завдання	Час 2 завдання	Час 3 завдання	Середнє між час 1 та час 2	Наполегливість (Час3 ÷ Середнє)

Набір 1



Набір 2



Набір 3



Додаток К

ПРОТОКОЛ
напівструктурованого спостереження
за поведінковими проявами
вихованості Я-концепції молодших школярів

Інструкція для спостерігачів

Спостерігайте за поведінкою дітей в звичайних для них умовах (на уроці, на перерві, під час прогулянки, в їдальні тощо). Зафіксуйте дату та час початку спостереження. Увімкніть секундомір.

Якщо ви помітили, що хтось з дітей проявляє поведінку, яку можна віднести до однієї з наведених у таблиці категорій, зафіксуйте на бланку: 1) скільки часу пройшло від початку всього спостереження до початку такої поведінки; 2) ім'я дитини; 3) ситуацію, в якій була дитина; 4) код та опис поведінки; 5) рівень вираженості поведінки; 6) додаткові спостереження, якщо вони є (див. приклад заповнення протоколу).

В кінці всього спостереження вимкніть секундомір та зафіксуйте час закінчення спостереження.

Ко д	Категорія	Приклади поведінки
З	Прояв знання себе	Описує себе або свою родину
С	Прояв самоповаги	Впевнено говорить про свою значущість
Г	Захист власної гідності	Відстоює себе, свою родину, клас, країну тощо
М	Моральні вчинки	Допомагає іншим, бере відповідальність за власні вчинки, турбується про потреби інших тощо

Рівні вираженості поведінки

-2 – чітко виражена негативна поведінка		2 – чітко виражена позитивна поведінка
-1 – дещо виражена негативна поведінка		1 – дещо виражена позитивна поведінка

Дата		Час початку	___ год ___ хв	Час закінчення	___ год ___ хв
Обставини					
Клас			Кількість дітей		
Урок	Перерва	Інше:			
Хід спостереження					
Час, хв	Дитина	Ситуація	Поведінка (код, опис)	Рівень	Примітка

ПРОГРАМА
психолого-педагогічного тренінгу з виховання
Я-концепції молодших школярів

№	Тема заняття	Зміст заняття	Завдання
1	Знайомство	- знайомство педагога з дітьми; - вправа «Знайомство»; - вправа «Настрій на роботу»; - обговорення мети та завдань занять; - обговорення правил групової роботи; - вправа «Тепло»; - вправа «Підтримка» - рефлексія.	1) пояснити дітям мету позакласних завдань; 2) мотивувати дітей важливістю занять; 3) зацікавити дітей цікавими планами; 4) встановити теплі та дружні стосунки між вчителем та дітьми, та між дітьми усередині групи.
2	Хто я є?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості самоусвідомлення; - вправа «Лист моєму другу»; - вправа «Музика та плескання»; - вправа «Покажи ситуацію»;	1) сформувати усвідомлення дитиною власних рис характеру; 2) сформувати усвідомлення дитиною стосунків в друзями, однокласниками, вчителями; 3) сформувати усвідомлення

		- Тестове завдання «Мої взаємини з однокласниками» ; - рефлексія.	дитиною стосунків в сім'ї.
3	Що я вмію?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості знань, умінь та навичок; - вправа «Що я люблю робити»; - вправа «Цікавий факт»; - рефлексія.	1) сформувати усвідомлення дитиною власних знань та інтересів; 2) сформувати усвідомлення дитиною власних навичок та вмінь.
4	Ким я був та ким я хочу бути?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості минулого та майбутнього; - вправа «Раніше – зараз»; - вправа «Мое доросле майбутнє»; - вправа «Яким я буду, коли виросту?»; - рефлексія.	1) сформувати усвідомлення дитиною цінності минулого досвіду; 2) сформувати в дитині плани саморозвитку на майбутнє, цілі у ближчій перспективі.
5	Як самотійно долати труднощі?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості самотійності; - вправа «Я сам!»; - вправа «Три творчих рішення»;	1) розвинути у дитини самотійність; 2) сформувати у дитини вміння самотійно приймати рішення;

		- рефлексія.	3) розвинути здатність долати труднощі, приймати виклики, вчитись у процесі роботи.
6	Як інші допоможуть мені долати труднощі?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості взаємодопомоги; - вправа «Вагончики потягу»; - вправа «Ми заплуталися»; - вправа «Станемо у ряд»; - рефлексія.	1) сформувати здатність оцінювати можливості інших; 2) сформувати усвідомлення про те, що всі люди мають різні знання та навички; 3) розвинути вміння просити про допомогу у складних ситуаціях.
7	Як я можу допомогти іншим долати труднощі?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості командної роботи; - вправа «Не впасти у прірву»; - вправа «Паровозик»; - вправа «Наш ритм»; - рефлексія.	1) розвинути в дітей доброту та уважність до інших; 2) сформувати вміння працювати в команді.
8	Що я відчуваю?	- вправа «Настрій на роботу»;	1) сформувати вміння усвідомлювати свої

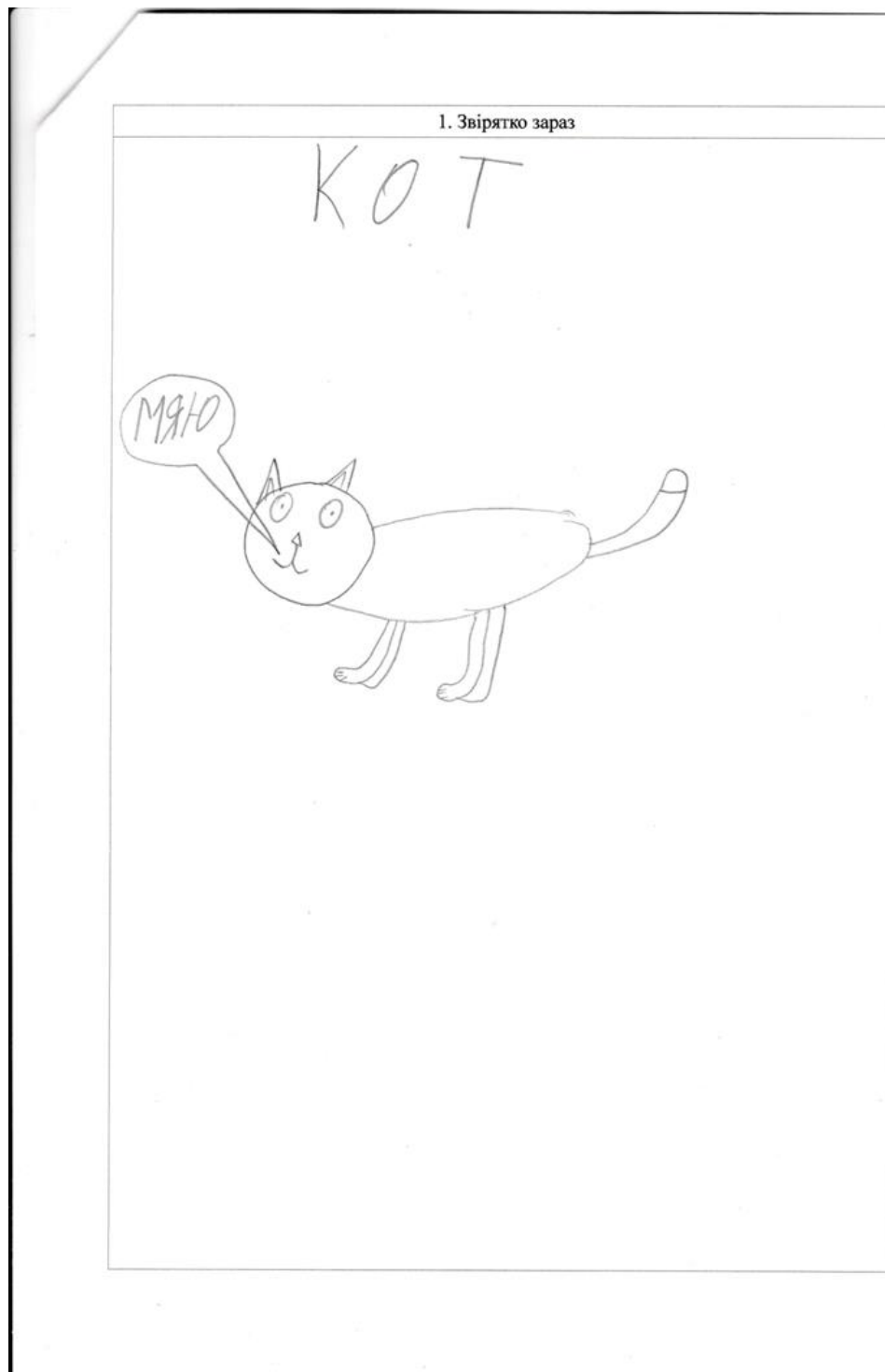
		- обговорення важливості емоцій та почуттів; - вправа «Вгадай мою емоцію»; - вправа «Коли я радію»; - вправа «Скринька з емоціями» ; - рефлексія.	поточні почуття та емоції; 2) розвинути вміння відрізняти емоції; 3) розвинути здатність ділитись своїми емоціями та переживаннями.
9	Моя самооцінка	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості самооцінки; - вправа «Похвалити друга»; - вправа «Я – лев»; - вправа «Я– можу»; - вправа «Папуга»; - рефлексія.	1) сформувати адекватну самооцінку; 2) розвинути позитивне самоставлення.
10	Мої переваги та недоліки	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості сильних та слабких сторін; - вправа «Скульптура моїх позитивних якостей»; - вправа «Сказати правду»;	1) сформувати уявлення дитини про свої сильні сторони; 2) розвинути здатність визнавати свої недоліки; 3) сформувати здатність приймати себе.

		вправа «Я вирішую-я не вирішую»; - рефлексія.	
11	Хто мене оточує?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості оточуючих людей; - вправа «Хто перед тобою?»; вправа «Один день»; - рефлексія.	1) сформувати уявлення про особливості характеру однолітків, друзів та батьків; 2) розвинути здатність приймати інших.
12	Що є гарним та поганим у світі?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості моральних цінностей; - вправа «Мій найкращий вчинок»; вправа «Хороший чи поганий»; - вправа «А як ти вважаєш?»; - рефлексія.	1) сформувати уявлення про те, що є «добре»; 2) сформувати уявлення про те, що є «погано»; 3) розвинути уявлення про толерантність, етичність та моральні вчинки.
13	За що я люблю світ?	- вправа «Настрій на роботу»; - обговорення важливості минулого та майбутнього; - вправа «Шкала радості»;	1) сформувати в дитини позитивне ставлення до світу; 2) сформувати уявлення про власні цінності.

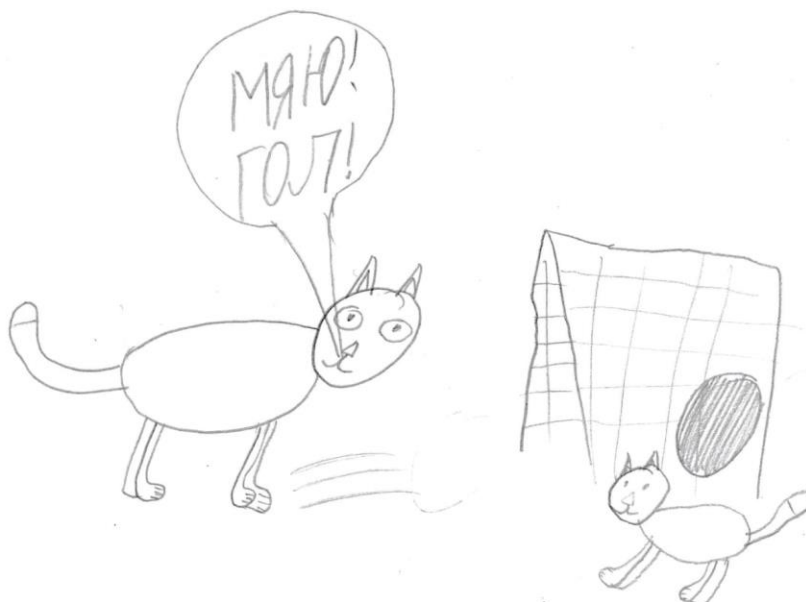
		вправа «Мій ідеальний світ»; - рефлексія.	
14	Підбиття підсумків роботи	- повторення основних інсайтів занять; - вправа «Обійми» - вправа «Дорога мого життя»; - вправа «Чого я навчився»; - рефлексія.	1) узагальнити те, чому діти навчились; 2) підвести підсумки роботи.

Додаток М

Малюнки молодших школярів з вправи «Яке я звірятко зараз»,
«Яке я звірятко у майбутньому», «Яким звірятком мене бачать інші» на
індивідуальних заняттях з педагогом



2. Звірятко в майбутньому



КОТ-ФУТБАЛІСТ

3. Яким звірятко бачать батьки та друзі

KOT



1. Звірятко зараз



Котик

2. Звірятко в майбутньому

Котик

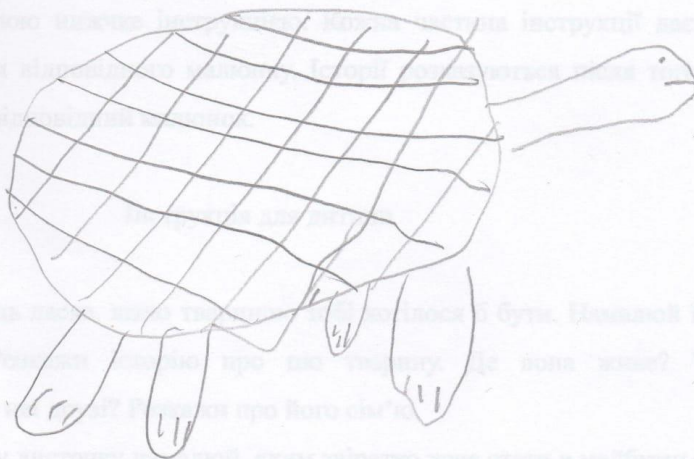
Кот.



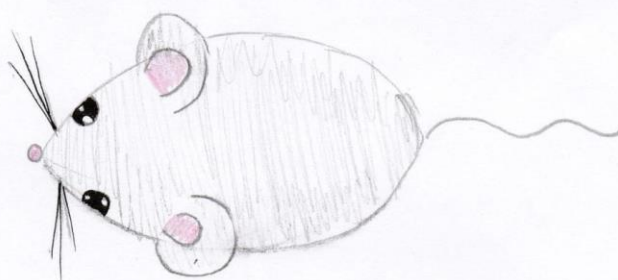
Kamr

3. Яким звірятко бачать батьки та друзі

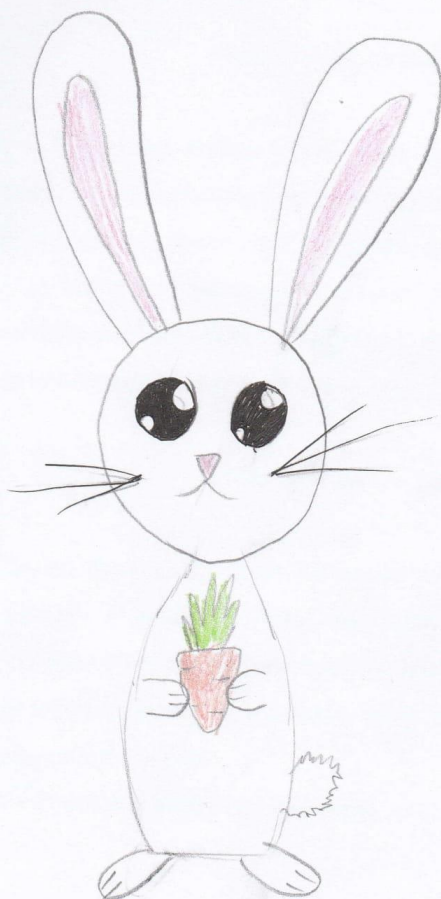
Ніні



1. Звірятко зараз



2. Звірятко в майбутньому



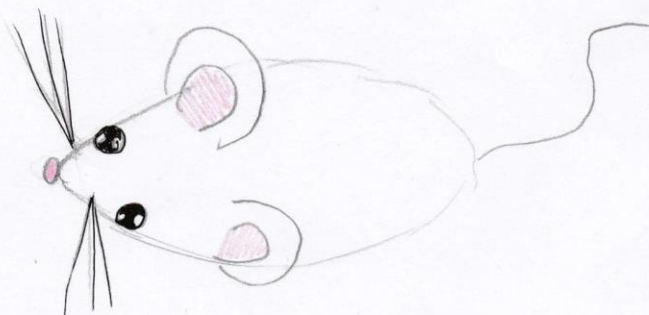
3. Яким звірятко бачать батьки та друзі

Друзі

Волк



Батьки



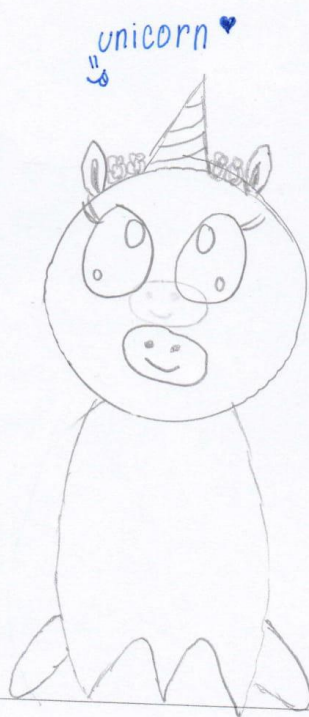
1. Звірятко зараз



2. Звірятко в майбутньому



3. Яким звірятко бачать батьки та друзі



Додаток Н

Виховні години з дітьми молодшого шкільного віку**Тема: «Що я знаю про себе?»**

Мета: розвивати уявлення дітей про себе, власні якості, формувати позитивне ставлення до себе.

Хід заняття:

1. Привітання та налаштування на заняття.

Педагог вітається з дітьми і бажає всім гарного настрою на занятті.

Вправа «Привітайся із сусідом». Діти перекидають по черзі один одному м'яку іграшку та говорять добрі побажання у вільній формі. Наприклад, «Я бажаю, щоб у тебе сьогодні щось добре вийшло», «Я бажаю тобі бути уважним», «Я бажаю, щоб у тебе був гарний настрій».

2. Повідомлення теми і мети уроку.

Педагог: «Дорогі діти! Продзвенів дзвінок, який покликав вас на заняття. Сьогодні воно буде особливим, тому що кожен з вас дізнається щось нове про себе й один про одного».

3. *Вправа «Моя долонька».* Педагог видає кожній дитині папір з олівцями та пропонує обвести свою долоньку. У середині долоньки молодші школярі пишуть літеру «Я», всередині долоньки – щось добре про себе та якості, які кожному учню в собі подобаються. Потім педагог збирає всі малюнки, витягує по одному і зачитує, а діти намагаються вгадати, чий це малюнок.

4. *Вправа «Уяви себе звірятком».* Кожному молодшому школяру пропонується уявити себе звірятком і придумати історію про його характер та сильні сторони. Потім педагог роздає папери з кольоровими олівцями і діти малюють звірятко. Фахівець у галузі початкової освіти об'єднує учнів у групи і кожен з них розповідає іншим учасникам про своє звірятко.

5. *Гра «Асоціації».* Учитель говорить про те, що кожна дитина має впевненість у своїх силах і віру в себе, а для того, щоб їх краще зрозуміти та усвідомити, пропонує пограти в асоціації. Педагог запитує учнів: «Якщо твоя

віра в себе та свої сили були б деревом, то яким? А якщо погодою, то якою? Якщо звірятком, то яким?». Діти діляться асоціаціями.

6. Підсумок заняття

– Що нового ви сьогодні дізналися?

– Чим би ви хотіли поділитися з друзями?

Кожна дитина бере в руки іграшку, розповідає, чим сьогоднішнє заняття було їй корисним і перекидає іграшку сусідові.

Побажання гарного дня та настрою всім дітям.

Тема: «Мої емоції різні як кольори веселки»

Мета: допомогти в розумінні різних емоційних станів, формувати вміння долати неприємні емоції.

Хід заняття:

1. Привітання та налаштування на заняття.

Педагог вітається з дітьми і бажає всім гарного настрою на занятті.

Вправа «Привітайся із сусідом». Діти перекидають по черзі один одному м'яку іграшку та говорять добрі побажання у вільній формі. Наприклад, «Я бажаю, щоб у тебе сьогодні щось добре вийшло», «Я бажаю тобі бути уважним», «Я бажаю, щоб у тебе був гарний настрій».

2. Повідомлення теми і мети уроку.

Педагог: «Дорогі діти! Сьогодні ми з вами дізнаємося, що таке емоції та як їх розпізнавати. Це буде корисним для кращого розуміння себе та спілкування з друзями, знайомими і батьками».

3. *Бесіда «Які емоції бувають?».* Педагог, спілкуючись із дітьми, розповідає про те, які емоції ми можемо відчувати: «Усі емоції є важливими, вони допомагають нам краще зрозуміти себе і свої потреби, спілкуватися з іншими, реагувати на життєві події. Ми можемо відчувати різні емоції залежно від ситуації та нашого ставлення до неї: радість, любов, натхнення, задоволення, роздратування, злість, тривогу, сором, сум, огиду». У групах учні діляться досвідом переживання різних емоцій.

4. Вправа «Чи всі емоції корисні?».

Учитель пропонує молодшим школярам обрати емоцію, яку вони вважають негативною, неприємною і не люблять, та пригадати ситуації, у яких вона виникала. Педагог запитує: «Діти, як ви думаєте, чому емоція з'являється саме в цих ситуаціях? Що емоція показує вам? Чи вона може вам у чомусь допомогти?».

5. Вправа «Назви емоцію». Учні сідають у коло. Один з учасників заняття уважно дивиться на сусіда та намагається вгадати його емоційний стан і пояснити свою позицію. Наприклад, каже сусіду: «Мені здається, що ти зараз відчуваєш радість, тому що усміхаєшся». Сусід погоджується або не погоджується, уточнює слова дитини, описує, який стан у нього насправді та продовжує вправу. Після того, як коло замкнеться, педагог разом з дітьми обговорює, які способи допомагали їм дізнаватися емоційний стан.

6. Вправа «Як впоратися з емоціями». Діти об'єднуються у дві команди. Учитель пропонує придумати одній команді розповідь про їхнього ровесника, який дуже сильно розізлився, а другій – про дитину, яка образилася на однокласника. Учні разом придумують історію. Потім учасники команди розігрують цю історію за допомогою сюжетно-рольової гри та допомагають персонажу знайти рішення цієї ситуації. Педагог коментує та надає свої рекомендації.

7. Підсумок заняття:

- Що нового ви сьогодні дізналися?
- Чим би ви хотіли поділитися з друзями?

Кожна дитина бере в руки іграшку, розповідає, чим це заняття було їй корисним і перекидає її сусідові.

Педагог бажає всім дітям гарного дня та настрою.

Тема: «Як навчитися дружити»

Мета: навчити налагоджувати доброзичливі стосунки з ровесниками, шукати конструктивне вирішення ситуацій.

Хід заняття:

1. Привітання та налаштування на заняття.

Педагог вітається з дітьми і бажає всім гарного настрою на занятті.

Вправа «Привітайся із сусідом». Діти перекидають по черзі один одному м'яку іграшку та говорять добрі побажання у вільній формі. Наприклад, «Я бажаю, щоб у тебе сьогодні щось добре вийшло», «Я бажаю тобі бути уважним», «Я бажаю, щоб у тебе був гарний настрій».

2. Повідомлення теми і мети уроку.

Педагог: «Дорогі діти! Сьогодні ми поговоримо про дружбу. Дружба – це добрі стосунки, що ґрунтуються на взаємній симпатії, спільних інтересах, взаємоповазі, довірі та зацікавленості. Справжній друг може допомогти нам, вислухати і зрозуміти, бути поруч, коли нам важко. Але дружити також треба вчитися. Щоб дружба міцнішала, її потрібно підкріплювати».

3. *Вправа «Мозковий штурм».* Учитель пропонує учням продовжити фразу «Дружба – це». Усі висловлювання дітей він записує на дошці і визначає ті, що часто повторюються або є важливими. Потім молодші школярі разом малюють плакат про дружбу з усіма висловлюваннями.

4. *Обговорення «Що для мене – дружба».* Педагог пропонує дітям відповісти на запитання чи продовжити речення: «Чи є в тебе друзі?», «Справжній друг – це той, хто....», «Я хотів би, щоб мій друг ...», «Я радію, коли мій друг....», «Я засмучуюся, коли мій друг ...», «Який я друг?», «Що я можу зробити чи чого потрібно навчитися, щоб стати кращим другом?».

5. *Обговорення у групі «Конфлікти в дружбі: чи таке можливо?».* Педагог питає в учнів початкової школи, чи завжди конфлікти призводять до руйнування стосунків. Або ж конфлікти бувають та їх важливо вирішувати, слухати один одного, намагатися зрозуміти. Фахівець у галузі початкової освіти пропонує розповісти про свій досвід конфлікту та спосіб його вирішення. У групі діти обговорюють, які ще способи могли би бути доречними.

6. Підсумок заняття

– Що нового ви сьогодні дізналися?

– Чим би ви хотіли поділитися з друзями?

Кожна дитина бере в руки іграшку, розповідає, чим це заняття було їй корисним і перекидає її сусідові.

Побажання гарного дня та настрою всім дітям.

Тема: «Мої цінності»

Мета: визначити цінності молодших школярів, заохотити їх розвивати цінності.

Хід заняття:

1. Привітання та налаштування на заняття.

Педагог вітається з дітьми і бажає всім гарного настрою на занятті.

Вправа «Привітайся із сусідом». Діти перекидають по черзі один одному м'яку іграшку та говорять добрі побажання у вільній формі. Наприклад, «Я бажаю, щоб у тебе сьогодні щось добре вийшло», «Я бажаю тобі бути уважним», «Я бажаю, щоб у тебе був гарний настрій».

2. Повідомлення теми і мети уроку.

Педагог: «Дорогі діти! Цінності – це як зірка на небі, яка вказує нам шлях у мандрівці, вони підказують нам, куди йти, який вибір робити та як себе поводити. Тому ми будемо сьогодні говорити про важливі цінності».

3. *Вправа «Цінністю для людини може бути...».* Педагог пропонує дітям продовжити речення. Відповіді записує на дошці. Коли відповідей достатньо, учні вибирають і записують у зошит ті цінності, які є для них важливими.

4. *Обговорення «Якби цінностей не існувало».* Учитель початкової школи пропонує дітям уявити світ, в якому би не існувало таких цінностей: власна гідність, повага, любов, свобода, партнерство, чесність. Обговорення: «Чи хотілося би вам, щоб світ був таким?».

5. *Вправа «Я в майбутньому».* Учень обирає цінність, яку хотів б укріпити в житті, та уявляє себе в майбутньому вже з цією цінністю. Потім

малює себе в майбутньому та розповідає історії з життя, де керувалася саме цією цінністю.

6. Підсумок заняття

– Що нового ви сьогодні дізналися?

– Чим би ви хотіли поділитися з друзями?

Кожна дитина бере в руки іграшку, розповідає, чим це заняття було їй корисним і перекидає її сусідові.

Побажання гарного дня та настрою всім дітям.

Тема: «Я заслуговую на любов і повагу»

Мета: дати інформацію про повагу до себе, навчити дитину поважати себе.

Хід заняття:

1. Привітання та налаштування на заняття.

Педагог вітається з дітьми і бажає всім гарного настрою на занятті.

Вправа «Привітайся із сусідом». Діти перекидають по черзі один одному м'яку іграшку та говорять добрі побажання у вільній формі. Наприклад, «Я бажаю, щоб у тебе сьогодні щось добре вийшло», «Я бажаю тобі бути уважним», «Я бажаю, щоб у тебе був гарний настрій».

2. Повідомлення теми і мети уроку.

Педагог: «Дорогі діти! Сьогодні ми поговоримо про повагу і любов до себе. Кожен із нас є унікальною особистістю з різними якостями та сторонами. Але і кожен з нас заслуговує на повагу та любов, не дивлячись на поразки чи досягнення. Ми варті любові та поваги самі собою, такі, які ми є. Але це не означає, що нам потрібно зупинитися та не розвиватися. Але нам варто бути уважними до себе, сприяти доброзичливому ставленню до себе в різних обставинах і ситуаціях».

3. *Вправа «Закінчи речення».* Молодші школярі кидають один одному іграшку чи м'ячик і закінчують речення: «Я маю право на ...», «Я добре вмію

...», «Я можу відчувати різні емоції, наприклад, ...», «Мене люблять і поважають ...».

4. Вправа «Дзеркало самоповаги». Учитель приносить на заняття дзеркало і пропонує учням уявити, що це – «Дзеркало самоповаги» і коли ми дивимось у нього, то автоматично поважаємо себе та приймаємо свою особистість. Діти по черзі підходять і дивляться у дзеркало, розглядають себе та розповідають, як вони себе почувають, що вони думають про себе та як реагують на ситуації. Педагог звертає увагу молодших школярів, що на повагу заслуговують усі діти, якими б різними вони не були.

5. Вправа «Теплі слова». Фахівець у галузі початкової освіти запитує в дітей, які слова чи фрази викликають у них теплі та приємні відчуття. Молодші школярі розповідають, а педагог записує на дошці. Коли фраз достатньо, учитель цікавиться, як часто діти говорять подібні слова собі. Учні пропонується написати лист собі, використовуючи теплі та добрі слова.

6. Підсумок заняття

– Що нового ви сьогодні дізналися?

– Чим би ви хотіли поділитися з друзями?

Кожна дитина бере в руки іграшку, розповідає, чим це заняття було їй корисним і перекидає її сусідові.

Побажання гарного дня та настрою всім дітям.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Орлова, Г. В. (2016). Виховання Я-концепції особистості у західній психології. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20 (2), 79–88.
2. Орлова, Г. В. (2017). Проблема виховання Я-концепції особистості у наукових джерелах ХХ ст. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21 (2), 115–124.
3. Орлова, Г. В. (2019). Сучасні стандартизовані зарубіжні методики дослідження Я-концепції молодших школярів. *Гірська школа Українських карпат*, 21, 19–24.
4. Орлова, Г. В. (2020). Взаємозв'язок Я-концепції та самостійної діяльності молодших школярів: динаміка розвитку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24 (2), 38–55.
5. Orlova, H. (2020). Work with parents and teachers on primary school pupils' self-concept training. *Paradigm of knowledge*, 4(42), 67-81.
6. Orlova, H. (2021). A systemic approach to the self-concept developing in junior school children: a curriculum and its evaluation. *Slovak international scientific journal*, 49 (3), 20–25.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Орлова, Г. В. (2017). Особистісно орієнтований підхід у вихованні Я-концепції дитини. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 184–187.
2. Орлова, Г. В. (2018). Концептуальні засади виховання Я-концепції молодших школярів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 212–217.

3. Орлова, Г. В. (2019). Феномен Я-концепції молодшого школяра. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 175–179.
4. Орлова, Г. В. (2020). Тренінгова форма роботи як засіб виховання позитивної Я-концепції молодших школярів. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал*, Матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ, 194–197.
5. Орлова, Г. В. (2020). Динаміка розвитку Я-концепції молодших школярів. *Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, 122–124.
6. Орлова, Г. В. (2020). Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 169–174.

Додаток Р

Відомості про апробацію результатів дослідження

Назва конференції, семінару		Місце та дата проведення	Форма участі
<i>Міжнародні науково-практичні конференції</i>			
1	Міжнародна науково-практична конференція «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери»	м. Ніжин, 5-6 травня 2016 р.	Очна, виступ з доповіддю
2	I Міжнародна науково-практична конференція «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення»	м. Київ, 28–29 травня 2020 р.	Очна, виступ з доповіддю
3	Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах»	м. Київ, 15 грудня 2020 р.	Дистанційна, друк тез
<i>Всеукраїнські науково-практичні конференції</i>			
1	Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді»	м. Київ, 15 грудня 2020 р.	Очна, виступ з доповіддю

2	Всеукраїнська науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах»	м. Київ, 24 жовтня 2019 р.	
3	Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування у школярів та студентської молоді нових смислів в освітньо-виховному процесі»	м. Рівне, 30 жовтня 2020 р.	Дистанційна, друк тез
4	Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти»	м. Рівне, 31 березня 2021 р.	Дистанційна, виступ з доповіддю
<i>Звітні науково-практичні конференції</i>			
1	Звітна науково-практична конференція Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал»	м. Київ, квітень 2017	Очна, виступ з доповіддю, друк тез
2	Звітна науково-практична конференція Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал»	м. Київ, 18 квітня 2018	Очна, виступ з доповіддю, друк тез

3	Звітна науково-практична конференція Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал»	м. Київ, 22 квітня 2019	Очна, виступ з доповіддю, друк тез
4	Звітна науково-практична конференція Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал»	м. Київ, квітень 2020	Дистанційна, друк тез

Додаток С

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ



Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Орлової Ганни Вікторівни «Виховання Я-концепції молодшого школяра у
позакласній діяльності», поданої на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Навчально-виховний комплекс «Домінанта» підтверджує впровадження
результатів дисертаційного дослідження Г.В.Орлової у процесі здійснення
виховної роботи з молодшими школярами впродовж 2019-2020 років, зокрема,
використання таких методик виховання Я-концепції молодших школярів, як:

- програму тренінгу «Пізнай себе» для молодших школярів;
- рекомендації з виховання Я-концепції молодших школярів у освітньому
процесі та позакласній діяльності;
- рекомендації для батьків з виховання Я-концепції молодших школярів.

Використання зазначених методик роботи сприяло підвищенню рівня
вихованості Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі. Проведена
робота позитивно вплинула на становлення молодших школярів, згуртованість у
класі, та на ціннісне ставлення до себе та оточуючих.

Відгук від педагогів позитивний, побажання подальшої роботи у даному
напрямку.

Директор



Світлана УФІМЦЕВА



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЛУГАНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. Гагаріна, 111, м. Северодонецьк, Луганська обл., 93412, Україна, E-mail: loippo@loippo.edu.ua
тел. 0667593017
Код ЄДРПОУ 02139707

10.02.2021 № 99

На № ____ від ____

За місцем вимоги

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Орлової Ганни Вікторівни
з теми «Виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності»,
поданої на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Орлової Г. В. «Виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності» впроваджувались в освітній процес Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти протягом 2019–2020 років.

Орлова Г. В. запропонувала для використання програму тренінгу «Пізнай себе» для молодших школярів, рекомендації з виховання Я-концепції молодших школярів в освітньому процесі та позакласній діяльності, рекомендації для батьків з виховання Я-концепції молодших школярів. Використання цих матеріалів здійснювалось під час проведення навчальних занять з учителями початкових класів, вихователями груп подовженого дня, практичними психологами на курсах підвищення кваліфікації та педагогічних заходів з неформальної освіти (науково-методичних та науково-практичних семінарах, тренінгах, майстер-класах тощо).

Робота педагогічних і науково-педагогічних працівників інституту за запропонованими здобувачем матеріалами сприяла підвищенню професійної компетентності вчителів та вихователів щодо формування Я-концепції молодших школярів та ефективності реалізації концептуальних положень Нової української школи.

Результати дисертаційного дослідження схвалено на засіданні кафедри педагогіки та психології Луганського ОІППО (протокол № 2 від 10 лютого 2021 року).

Заступник директора з наукової роботи,
кандидат педагогічних наук, доцент



Ольга КАСЬЯНОВА



КАНІВСЬКА МІСЬКА РАДА

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «МЕЖИРІЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ
КАНІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ»**

вул. Центральна, 1, с. Межиріч, Черкаський район, Черкаська область, 19035, тел. (04736) 93-6-30,
e-mail: mezhirich@ukr.net, код ЄДРПОУ 33369578

08.02.2021 № 19

на ____ від ____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Орлової Ганни Вікторівни «Виховання Я-концепції молодшого школяра у
позакласній діяльності», поданої на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Г.В.Орлової «Виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності» впроваджувалися в освітній процес комунального закладу «Межиріцький ліцей Канівської міської ради Черкаської області» впродовж 2019-2020 років.

Педагоги-практики ознайомились із рекомендаціями з виховання Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі та використовували їх у позакласній діяльності. У процесі здійснення виховної роботи з молодшими школярами було використано програму тренінгу «Пізнай себе» для молодших школярів, що була ефективна для формування позитивної самооцінки дітей, відкриття різноманітних знань про себе, виховання наполегливості, моральності та духовних цінностей. При проведенні батьківських зборів були доречними рекомендації для батьків з виховання Я-концепції молодших школярів.

Використання зазначених методик сприяло підвищенню рівня вихованості Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі. Проведена робота позитивно вплинула на становлення молодших школярів, згуртованість у класі, та на ціннісне ставлення до себе та оточуючих.

Таким чином, результати дисертаційного дослідження Г.В.Орлової отримали позитивний відгук від педагогів та були корисними для молодших школярів у позакласній діяльності.

Директор



Оксана ПОТУЖНЯ

**ЧЕРВОНОСЛОБІДСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
I-III СТУПЕНІВ № 1
ЧЕРВОНОСЛОБІДСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

19604, Черкаська область, Черкаський район,
с. Червона Слобода, вул. Небесної Сотні, 52
тел. (0472) 30-41-85, E-mail: Tchervonasloboda@ukr.net, код ЄДРПОУ 24354889

08.02.2021 №01-35/20

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Орлової Ганни Вікторівни «Виховання Я-концепції молодшого школяра у
позакласній діяльності», поданої на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Червонослобідський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №1 Червонослобідської сільської ради Черкаської області підтверджує впровадження результатів дисертаційного дослідження Г.В. Орлової у процесі здійснення виховної роботи з молодшими школярами впродовж 2019-2020 років, зокрема, використання таких методик виховання Я-концепції молодших школярів, як:

- програму тренінгу «Пізнай себе» для молодших школярів;
- рекомендації з виховання Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі та позакласній діяльності;
- рекомендації на батьківських зборах для батьків з виховання Я-концепції молодших школярів.

Загалом, дослідження Г.В. Орлової є актуальним та отримало позитивну оцінку педагогів-практиків. Використання зазначених методик роботи сприяло підвищенню рівня вихованості Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі. Проведена робота позитивно вплинула на становлення молодших школярів, згуртованість у класі, та на ціннісне ставлення до себе та оточуючих.



Анатолій САМОХОТОВ



УКРАЇНА

Міністерство освіти і науки України

ЧЕРКАСЬКА ГІМНАЗІЯ №9 ім. О.М. ЛУЦЕНКА

ЧЕРКАСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ

18005, м. Черкаси, вул. Ю.Ілленка, 52, тел. 73-75-60, 73-75-62, факс 737564

e-mail: gymnazium9ck@gmail.com

www.gym9.ck.ua

UA 798201720344220002000050118 ДКСУ м. Київ МФО 820172 код 14202233

Від 09.02.2021 р. №38

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Орлової Ганни Вікторівни «Виховання Я-концепції молодшого школяра у
позакласній діяльності», поданої на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Протягом 2019-2020 років педагогічний колектив Черкаської гімназії №9 ім. О.М. Луценка був залучений до участі в експериментальному дослідженні Орлової Ганни Вікторівни «Виховання Я-концепції молодшого школяра у позакласній діяльності». Здійснювалося впровадження методики виховання Я-концепції молодших школярів в освітньому процесі. У позакласній діяльності педагогами була використана програма тренінгу з виховання Я-концепції молодших школярів «Пізнай себе», який направлений на збільшення обсягу інформації про себе, виховання наполегливості, позитивної самооцінки, моральності та духовних цінностей. У роботі з педагогами та організації освітнього простору, позакласної діяльності були доречними рекомендації з виховання Я-концепції молодших школярів. На батьківських зборах використано рекомендації для батьків з виховання Я-концепції молодших школярів.

Використання зазначених методик роботи сприяло підвищенню рівня вихованості Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі.

Відгук від педагогів позитивний, побажання подальшої роботи у даному напрямку.

Директор



І.В. Топчій



**Відділ освіти Золотоніської міської ради
та виконавчого комітету Черкаської області
Золотоніська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №3
Золотоніської міської ради Черкаської області**

вул. Гоголя, буд. 7, м. Золотоноша, Черкаська область, 19700, тел. 0 (4737)

5-50-58, e-mail: zoloschool3@ukr.net

Код ЄДРПОУ 21382282

04.02.2021 № 18

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Орлової Ганни Вікторівни «Виховання Я-концепції молодшого школяра у
позакласній діяльності», поданої на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Золотоніська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №3 Золотоніської міської ради Черкаської області підтверджує, що протягом 2019-2020 років здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Г.В.Орлової у процесі здійснення виховної роботи з молодшими школярами. Було використано наступні методики виховання Я-концепції молодших школярів:

- програму тренінгу «Пізнай себе» для молодших школярів;
- рекомендації з виховання Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі та позакласній діяльності;
- рекомендації на батьківських зборах для батьків з виховання Я-концепції молодших школярів.

Використання зазначених методик роботи сприяло підвищенню рівня вихованості Я-концепції молодших школярів у освітньому процесі. Проведена робота позитивно вплинула на становлення молодших школярів, згуртованість у класі, та на ціннісне ставлення до себе та оточуючих.

Відгук від педагогів позитивний, побажання подальшої роботи у даному напрямку.

Директор школи



Л.А. Павленко