

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка**

На правах рукопису

РОМАНОВА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159. 922. 6

**ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ
«Я-КОНЦЕПЦІЇ» МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

**Науковий керівник –
Співак Любов Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент**

Кам'янець-Подільський – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ	
ГЕНДЕРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МОЛОДШИХ	
ШКОЛЯРІВ.....	
1. 1. Феномен «Я-концепції» особистості у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці.....	11
1. 2. Вивчення «Я-концепції» учнів початкових класів.....	33
1. 3. Теоретико-методичні підходи до експериментального дослідження гендерних особливостей «Я-концепції» молодших школярів.....	53
Висновки до розділу 1.....	66
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
СТАНОВЛЕННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..	
69	
2. 1. Особливості становлення когнітивного компонента «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.....	69
2. 2. Гендерні особливості становлення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» учнів перших-четвертих класів.....	87
2. 3. Гендерні особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції» учнів початкових класів.....	99
2. 4. Чинники та психологічні механізми розвитку «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.....	119
Висновки до розділу 2.....	127

РОЗДІЛ 3	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	131
3. 1. Теоретичне обґрунтування програми формування «Я-концепції» в учнів початкових класів.....	131
3. 2. Зміст і організація програми формування «Я-концепції» у дітей молодшого шкільного віку.....	137
3. 3. Результати експериментальної програми формування «Я-концепції» в молодших школярів.....	151
Висновки до розділу 3.....	175
ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	203

ВСТУП

Актуальність теми. Демократизація та гуманізація сучасної системи освіти призводять до необхідності її переходу від авторитарної до особистісно орієнтованої моделі, кінцевою метою якої виступає максимальне розкриття індивідуальних можливостей і самоактуалізація особистості кожного учасника навчально-виховного процесу. Досягнення цієї мети є неможливим без наявності високого рівня розвитку самосвідомості та сформованої позитивної «Я-концепції» особистості. У зв'язку з цим, виявлення специфіки становлення та пошуки ефективних шляхів і засобів формування «Я-концепції» у хлопчиків та дівчаток з врахуванням їх особливостей вже з перших днів участі в навчально-виховному процесі початкової школи є важливим завданням психологічної науки та педагогічної практики.

Проблема «Я-концепції» особистості залишається однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. Вченими розкрито такі аспекти цієї проблеми як: поняття та структура даного феномену (Р. Бернс, В. Джеймс, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Мід, К. Роджерс, М. Розенберг, Т. Шибутані, З. Фройд, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, І.С. Кон, С.Д. Максименко, А.А. Налчаджян, О.Т. Соколова, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.), «Я-концепція» як продукт самосвідомості (В. Джеймс, К. Роджерс, І.С. Кон, В.В. Столін та ін.), соціально-психологічні чинники (Р. Бернс, О.Є. Гуменюк, А.В. Петровський та ін.) і механізми формування (Ю.М. Орлов, О.Т. Соколова, І.І. Чеснокова та ін.). Вивченню особливостей становлення «Я-концепції» особистості на різних вікових етапах чи в певних умовах присвячено дослідження І.П. Андрійчук (формування позитивної «Я-концепції» у майбутніх практичних психологів під час їх професійної підготовки), О.М. Васильченко (етносоціальні уявлення у структурі «Я-

концепції» університетської молоді), С.Б. Кузікової (корекція «Я-концепції» як умова подолання конфліктності в підлітковому віці), Л.П. Чепіги (розвиток «Я-концепції» підлітків у залежності від засобу організації їх учіння у початковій школі) та ін.

У молодшому шкільному віці увага науковців зосереджувалася на вивченні таких сторін «Я-концепції» особистості: окремих компонентів або складових (самооцінки — А.Д. Андрєєва, Т.Ю. Андрущенко, Л.І. Божович, А.В. Захарова, З.С. Карпенко, Г.І. Ліпкіна, Н.Г. Морозова, Т.І. Юфєрева та ін., самоствавлення — В.С. Мухіна та ін.; самоконтролю — М.Й. Боришевський; усвідомлення власної поведінки — Р.В. Павелків; образу «Я» у взаємозв'язку з самооцінкою та ціннісними орієнтаціями другокласників — К.О. Островська), умов і чинників (Л.В. Благонадьожина, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, А. Валлон, Л.В. Долинська, І.В. Дубровіна, О.О. Жигайло, М.Г. Іванчук, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, В.С. Мухіна, А.О. Реан, О.В. Скрипченко, Л.М. Співак, Т.М. Титаренко та ін.), механізмів (А.А. Валантинас, Т.П. Гаврилова, І.М. Коган, В.С. Мухіна, Н.М. Пеньковська та ін.) її становлення. Однак гендерні особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів не були предметом дослідження, тоді як у працях з вікової психології зазначено про значні відмінності у психічному розвитку дівчаток і хлопчиків.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз стану вивчення проблеми «Я-концепції» особистості молодшого шкільного віку засвідчив не лише її неабияку соціальну значущість, а й недостатній рівень дослідження окремих теоретичних і прикладних, зокрема гендерних аспектів цієї проблеми, що зумовило наш вибір теми дисертаційного дослідження: «Гендерні особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано на кафедрі загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Тема

дисертації затверджена Вченою радою Кам'янець-Подільського державного університету (протокол № 1 від 31 січня 2007 р.) і узгоджена Радою НАПН з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 20 березня 2007 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально виявити гендерні особливості становлення «Я-концепції» учнів початкових класів; розробити та апробувати програму з формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Визначити основні теоретичні та методичні підходи до вивчення проблеми «Я-концепції» молодших школярів у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці.

2. Експериментально виявити гендерні та динамічні особливості становлення «Я-концепції» учнів початкових класів.

3. Обґрунтувати психологічні та педагогічні умови формування «Я-концепції» у молодших школярів з урахуванням її гендерних особливостей.

4. Розробити та перевірити ефективність програми з формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку; сформулювати психолого-педагогічні рекомендації для вчителів початкових класів і батьків молодших школярів.

В основу дисертаційного дослідження покладено такі **припущення:**

1. Становлення «Я-концепції» молодших школярів вирізняється певними особливостями, які виявляються в асинхронному розвитку її структурних компонентів у хлопчиків і дівчаток одного віку.

2. Для формування компонентів і позитивного змісту «Я-концепції» в учнів початкових класів необхідно враховувати гендерні особливості її становлення за умови дотримання диференційованого підходу та оптимізації психологічних чинників (стосунки із значущими іншими) і механізмів становлення «Я-концепції» (рефлексія та самоконтроль) засобами

використання системи розвивальних засобів впливу на самосвідомість дітей молодшого шкільного віку, підґрунтям яких є особистісно орієнтоване навчання та виховання.

Об'єкт дослідження: «Я-концепція» особистості в молодшому шкільному віці.

Предмет дослідження: гендерні особливості становлення «Я-концепції» учнів початкових класів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань згідно з визначеними метою, задачами і припущенням використовувався комплекс таких теоретичних, емпіричних і статистичних методів дослідження:

- теоретичний аналіз, класифікація і систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення результатів теоретичних і експериментальних досліджень (етап теоретичного дослідження);

- бесіда, контент-аналіз, тестування, констатувальний і формувальний експерименти (етап емпіричного дослідження).

На етапах проведення констатувального і контрольного експериментів використано такі психодіагностичні методики: самоопис; «Контрольний список прикметників»; «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» (для дослідження когнітивного компонента «Я-концепції»); опитувальник для визначення рівня загальної самооцінки Г.Н. Казанцевої; тест шкільної тривожності Філіпса; методика Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн у модифікації Ю.О. Бабаян (для вивчення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції»); психомалюнок «Неіснуюча тварина», тест «Завершення речень» (для дослідження поведінкового компонента «Я-концепції»); «Малюнок сім'ї», опитувальник батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна; тест С.Б. Борисенка «Незакінчені речення» у модифікації І.М. Коган (для вивчення психологічних чинників і механізмів «Я-концепції»).

Для обробки одержаних експериментальних даних застосовувалися методи математичної статистики: *t*-критерій Ст'юдента, χ^2 – критерій Пірсона.

Дослідження проводилося у три етапи (пошуковий, експериментальний і заключний) упродовж 2006 - 2011 рр.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше* досліджено гендерні особливості становлення когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового компонентів «Я-концепції» учнів початкових класів; обґрунтовано психологічні (створення для дитини, як у школі, так і вдома сприятливого психологічного клімату, атмосфери психологічної підтримки, доброзичливості та комфорту; змістовне та адекватне оцінювання вчителями індивідуальних досягнень і результатів учіння кожного школяра; розвиток мотивації досягнення успіху в дітей як вчителями, так і їх батьками та ін.) і педагогічні (дотримання вчителями початкових класів провідних принципів особистісно орієнтованого навчання та виховання; врахування закономірностей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі початкової школи та ін.) умови розвитку «Я-концепції» в учнів 1-4-х класів; виявлено психологічні чинники (стосунки дитини з вчителями початкових класів, батьками й ровесниками) і механізми (рефлексія та самоконтроль) формування «Я-концепції» в молодших школярів; обґрунтовано, розроблено та апробовано програму з формування «Я-концепції» у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням їх гендерних особливостей на основі диференційованого підходу;

- *уточнено та поглиблено* знання про вікові особливості становлення «Я-концепції», її структурну та динамічну специфіку в молодших школярів;

- *набуло подальшого розвитку* знання про становлення самосвідомості дітей молодшого шкільного віку та сформованої «Я-

концепції» особистості як провідного чинника самоактуалізації кожного учасника навчально-виховного процесу.

Практичне значення одержаних результатів. Матеріали дисертаційного дослідження можуть використовуватися: практичними психологами та вчителями початкових класів з метою формування «Я-концепції» в учнів молодшого шкільного віку з врахуванням її гендерних особливостей; викладачами вищих навчальних педагогічних закладів для поглиблення знань студентів про психічний та особистісний розвиток учнів початкових класів, зокрема при вивченні теми «Розвиток молодшого школяра» (навчальна дисципліна «Вікова психологія»); викладачами спецкурсів для вчителів початкової школи.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 151 від 22. 12. 2011 р.), Хмельницької ЗОШ I-III ступенів № 14 (довідка № 423 від 04. 01. 2012 р.) та НВК № 4 м. Хмельницького, Хмельницької області (довідка № 936 від 22. 11. 2011 р.).

Особистий внесок здобувача у спільній із Л.М. Співак науковій статті «Проблема співвідношення між поняттями «Я-концепція» та «Я-образ» особистості» становить 50 %.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції «Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці» (Рівне, 2004), на III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2011), на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (Київ, 2011), на звітних наукових конференціях викладачів, докторантів, аспірантів і на засіданнях

кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Публікації. Провідні теоретичні положення і результати дослідження представлені у 11 наукових публікаціях, зокрема 4 наукових статтях у фахових виданнях, решта — матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У даному розділі подано аналіз основних концептуальних підходів до вивчення проблеми «Я-концепції» особистості в зарубіжній і вітчизняній психологічній науці, висвітлено результати дослідження «Я-концепції» учнів початкових класів, представлено теоретико-методичні підходи до експериментального дослідження гендерних особливостей «Я-концепції» молодших школярів.

1. 1. Феномен «Я-концепції» особистості у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці

Проблема «Я-концепції» особистості є однією з найбільш актуальних у сучасній зарубіжній і вітчизняній психологічній науці. У зарубіжній та «радянській» (за часів Радянського Союзу) психології різноманітні аспекти даної проблеми вивчалися такими вченими: Р. Бернс, В. Джеймс, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Д. Мід, К. Роджерс, М. Розенберг, Р. Уайлі, І.С. Кон, А.А. Налчаджян, Ю.М. Орлов, О.Т. Соколова, В.В. Столін, З. Фройд, К. Хорні, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова, Т. Шибутані та ін. Упродовж останніх п'ятнадцяти років навколо проблеми «Я-концепції» особистості сконцентрувалася й увага українських науковців (І.П. Андрійчук, М.Й. Боришевський, О.М. Васильченко, Я.О. Гошовський, О.Є. Гуменюк, С.Б. Кузікова, І.А. Слободянюк, Л.П. Чепіга, В.І. Юрченко та ін.).

Вперше у зарубіжній психології, досліджуючи структуру самосвідомості, американський психолог В. Джеймс виокремив емпіричне «Я» (Me), чи сучасною мовою, «Я-концепцію» особистості. У змісті емпіричного «Я» В. Джеймс виділив матеріальне «Я», соціальне «Я» і духовне «Я». До матеріального «Я» належать: фізична, тілесна сутність людини (чи біологічне «Я» за В. Джеймсом); друзі, сім'я; усі предмети, з якими людина ідентифікує себе як особистість (одяг, власність і т. п.). Людина може мати декілька соціальних «Я», які вирізняються тим, що можуть бути сталими, а можуть і змінюватися. Ідентифікація людини з кожним із таких соціальних «Я» зумовлюється відповідними обставинами та оточенням. Здатність людини відшукати у власному «Я» найбільш привабливе і за певних умов, у різноманітних ситуаціях найчастіше поводити себе, як це «Я», є передумовою та ознакою правильної поведінки. Соціальне «Я» складається з моделей (паттернів), які формують засади взаємин індивіда з оточуючими людьми. На думку науковця, соціальне «Я» людини залежить від того, як її сприймає найближче оточення. Під духовним «Я» В. Джеймс розумів внутрішню суб'єктивну сутність особистості, що є найбільш усталеною й інтимною частиною «Я». Духовне «Я» виступає джерелом життєвих зусиль, уваги та волі людини.

В. Джеймс зазначив, що «Я» є особистісною неперервністю, яка усвідомлюється людиною щоразу, як вона прокидається. З людського «Я», що є значно більшим у порівнянні з особистісною ідентичністю, розпочинаються усі психічні процеси; в «Я» відфільтровуються всі знання та життєвий досвід людини [42; 101; 170].

Для глибшого розуміння сутності «Я» та «Я-концепції» необхідно звернутися до соціально-психологічних концепцій, в основу яких покладено теорію символічного інтеракціонізму. З'ясуванням смислу «Я» займалися теоретики символічного інтеракціонізму — Ч. Кулі [47; 169], Дж. Мід [47]. Вчені акцентували увагу на соціальних чинниках становлення «Я»,

вважаючи, що появу «Я» зумовлюють ситуації спілкування і взаємодії між людьми. Водночас осмислення людиною власного «Я» тісно пов'язано з розумінням нею суспільства. Ч. Кулі обґрунтував теорію дзеркального «Я», відповідно до положень якої основними компонентами «Я» виступають: «Я–яким–мене–бачать–інші» та «Я–яким–я–сам–себе–бачу». Зміст дзеркального «Я» складають уявлення людини про думки щодо неї з боку значущих інших (зокрема щодо її зовнішнього вигляду, якостей характеру, поведінки і т. ін.).

Слід зазначити, що у психологічному словнику за редакцією В.П. Зінченко та Б.Г. Мещерякова поняття «значущий інший» визначається як певна людина чи референтна особистість, думка якої високо цінується даним індивідом [20]. Важливою для з'ясування смислу феномену «значущий інший» є його трифакторна ймовірнісна модель, яка побудована радянським психологом А.В. Петровським. За допомогою цієї моделі можна виявити три форми міжіндивідної репрезентації особистості значущого іншого: 1) владні повноваження; 2) референтність чи авторитет; 3) емоційна привабливість. Згадані вище форми можуть мати різноманітні значення: позитивне, нульове або негативне. У результаті поєднання різних за значеннями форм, як слушно зауважив А.В. Петровський, можна отримати типологічні моделі значущого іншого. Прикладом однієї з цих моделей є особа, яка користується великим авторитетом, вирізняється емоційною привабливістю і не володіє владними повноваженнями («кумир») [94; 135].

Теорія дзеркального «Я», запропонована Ч. Кулі, надалі розроблялась американським соціологом і психологом Дж. Мідом. Дж. Мід розглянув розвиток «Я» як цілісне психічне явище, соціальний процес, що відбувається всередині людини і призводить до появи «Я-концепції». Уявлення індивіда про власне «Я» формується в залежності від того, як він сприймається значущими іншими. На думку науковця, у своїй поведінці людина найчастіше обирає соціальну роль «партнера значущого іншого», що зумовлена здатністю індивіда приймати роль іншого, уявляти, як його

сприймає партнер по спілкуванню чи група, тобто генералізований інший (за Дж. Мідом). Вивчаючи розвиток особистості, дослідник зробив висновок про те, що у процесі взаємодії з іншими людьми у суспільстві, тобто в системі безпосередніх комунікацій, основним механізмом формування особистості виступає встановлення людиною контролю над власною поведінкою згідно з соціальними нормами, ролями, соціальними установками та уявленнями про особистість з боку партнерів по взаємодії [135].

Значний вплив на психологію самосвідомості здійснив представник феноменологічної, гуманістичної психології, американський психолог К. Роджерс. Вчений висунув концептуальне положення, згідно з яким «Я» (self) чи «Я-концепція» (self concept) — це організований послідовний гештальт, що постійно знаходиться у процесі формування і перетворення в залежності водночас із зміною ситуацій. К. Роджерс визначив «Я» або «Я-концепцію», як «...структурований, послідовний концептуальний гештальт, що містить уявлення про характеристики «Я» як суб'єкта (I) і «Я» як об'єкта (Me), та сприйняття взаємин «I» або «Me» з оточуючими людьми і різноманітними аспектами життя. До гештальту належать й цінності, які пов'язані з такими сприйняттями. Цей гештальт є досяжним для усвідомлення, однак не обов'язково усвідомлюється» [172, с. 200].

Важливими для пояснення усвідомлення чи неусвідомлення людиною такого гештальту є положення психоаналітичної теорії про психічну структуру особистості, що були обґрунтовані З. Фройдом. Вихідним для усіх різноманітних проявів особистості виступає Ід. Зміст такого структурного компоненту є майже цілком безсвідомим. На Ід не впливають часові зміни і життєвий досвід людини, оскільки Ід не взаємодіє з оточуючим світом. До Ід належать примітивні думки, які ніколи не усвідомлюються індивідом і думки, які придушуються чи відкидаються свідомістю людини. Однак придушені та відкинуті переживання володіють здатністю впливати на

поведінку індивіда з інтенсивністю, що не зменшується, оминаючи контроль з боку свідомості.

Другий структурний компонент особистості — Его, на противагу Ід, постійно взаємодіє з оточуючим світом, забезпечуючи життєздатність індивіда, його безпеку та здорову психіку. Своєрідним регулятором вчинків і думок людини виступає останній компонент у структурі особистості — Суперего. Складовими цього компоненту є: моральні норми, стандарти поведінки та утворення, що формують заборони для особистості. Суперего виконує такі основні функції: сумління, самостереження і формування ідеалів [154; 155].

3. Фройд зауважив, що Его та Суперего частково не усвідомлюються людиною. «Безперечно, значна частина его і суперего може залишатися неусвідомленою і являтися, в дійсності, звичайним несвідомим. Це означає, що людина нічого не знає про їх зміст і необхідно докласти певних зусиль, щоб примусити індивіда їх усвідомити» [174, с. 69].

Значний вплив на становлення поняття «Я-концепції» було зумовлено концепцією ідентичності Е. Еріксона. Констатуючи складність і багатогранність феномену «ідентичність», науковець визначив цей феномен з двох сторін: 1) як свідоме відчуття власної ідентичності; 2) як несвідоме прагнення особи до цілісності. На думку Е. Еріксона, ідентичність є критерієм для процесу синтезу Его. Водночас, на противагу ранньому фрейдизму, дослідник акцентував увагу на значущій ролі Его у функціонуванні особистості. У зв'язку з цим він зазначив, що функціонуюче Его, за умови збереження індивідуальності, не є ізольованим, адже певна спільність поєднує різноманітні Его в їх взаємній активації. Ідентичність також розглядалася науковцем як внутрішня солідарність з груповими ідеалами і груповою ідентичністю [101; 155; 158].

Характеризуючи «Я» чи «Я-концепцію», К. Роджерс зазначив, що «Я» — це процес, система, яка постійно змінюється. Змінність і гнучкість «Я»

зумовлює появу в людини природної та переважаючої потреби в особистісному розвитку і зростанні, тобто тенденції до самоактуалізації. К. Роджерс під самоактуалізацією розумів прагнення живої істоти до зростання, розвитку, самостійності, самовираження, активізації усіх можливостей власного організму [173]. За К. Роджерсом, самоактуалізація є центральним спонуканням, навколо якого сконцентровані всі інші спонукання, зокрема й «Я», оскільки «Я» не діє, а лише виявляє провідну тенденцію організму до такої поведінки, що спрямована на підтримку і підсилення організму [172].

Отже, «Я-концепція» — це розуміння індивідом самого себе, що ґрунтується на його життєвому досвіді у минулому, подіях теперішнього часу та надіях на майбутнє. «Я-концепцію», якою людина понад усе прагне володіти, тобто той уявний образ, якому вона прагне відповідати, К. Роджерс назвав «Я»-ідеальним. Значні відмінності «Я»-ідеального від «Я»-реального виступають перешкодою для особистісного зростання людини [109; 155; 158; 172].

Представники феноменологічної психології відзначили, що цілісне людське «Я» виступає фундаментальним чинником поведінки та розвитку особистості. Так, К. Роджерс акцентував увагу на взаємозв'язку «Я» з самоактуалізацією, що є основним поняттям у його теорії.

Аналізуючи основні положення згаданої вище теорії, Р. Бернс зазначив, що К. Роджерс розглядає «Я-концепцію» як певну систему сприймань індивідом самого себе. На думку Р. Бернса, «Я-концепція» — це сукупність усіх уявлень людини про себе у поєднанні з оцінками таких уявлень [11; 101].

Американський дослідник, представник інтеракціоністської теорії, Т. Шибутані зауважив, що кожний індивід вирізняється відносно стійкою «Я-концепцією» (Self-conception), яка визначає лінію його поведінки. Так, кожна людина здатна охарактеризувати себе як неповторну людську істоту з

особливим набором певних якостей. У порівнянні із стійкістю «Я-концепції», «Я-образи», тобто уявлення людини про себе, постійно змінюються в залежності від ситуації [101; 165]. Таким чином, «Я-концепція» вирізняється певною стійкістю, яка не залежить від якої-небудь ситуації, на противагу «Я-образу», що пов'язаний з конкретною ситуацією.

Досліджуючи проблему самосвідомості у психології, радянська дослідниця І.І. Чеснокова зазначила, що в процесі діяльності самосвідомості відбувається сприйняття особистістю різноманітних образів себе самої у відповідних діяльнісних і поведінкових ситуаціях, взаємодія індивіда з оточуючими людьми та поєднання таких образів спочатку в цілісне уявлення, а згодом — у власне «Я». Погоджуючись з висновком Т. Шибутані щодо динамічності «Я-образу» та стійкості «Я-концепції» у поведінці людини, вчена підкреслила, що визначене таким чином поняття «Я-концепції» не відображає сутнісного розуміння особистістю самої себе, власної суспільної значущості. У зв'язку з цим, до «Я-концепції» вона відносить і самооцінку, зазначаючи, що відображенням «Я-концепції» виступає більш-менш адекватний рівень власної гідності людини [163].

Схожої думки дотримується й інший радянський психолог Ю.М. Орлов. Він визначив «Я-концепцію» через поведінку «Я». Спочатку в результаті дії механізму ідентифікації з'являється «Я». Так, самоусвідомлення виникає внаслідок ототожнення людини з тими значущими об'єктами оточуючого світу, які вона безпосередньо відносить до себе. Це «Я», що представляє собою жорстку програму певних типів поведінки і психічних станів, він назвав «Я-концепцією». Ю.М. Орлов, як і К. Роджерс, звернув увагу на часткову усвідомленість «Я-концепції» [85; 86].

А.А. Налчаджян представив власне бачення поняття «Я-концепції» в руслі теорії соціально-психологічної адаптації особистості. «Я-концепція» чи самосвідомість «Я», виступаючи центральною інстанцією особистості, розглянута науковцем як уявлення, сукупність знань людини про себе [73].

Узагальнюючи викладені вище підходи до розуміння психологічного змісту феномена «Я-концепції», можна дійти до таких висновків: 1) цей феномен розглядається дослідниками як процес і результат діяльності самосвідомості, тобто, сприйняття індивідом самого себе; 2) зміст «Я-концепції» складають уявлення, знання людини про себе саму, оцінки таких уявлень і уявлення про певні типи поведінки та психічні стани; 3) смисл даного феномену зумовлений особливостями розуміння людиною самої себе за допомогою наявного в неї життєвого досвіду, уявлень про теперішні та майбутні події; 4) «Я-концепція» певною мірою усвідомлюється, а частково існує на неусвідомлюваному рівні; 5) «Я-концепція» може виступати структурованою системою; 6) «Я-концепція» вирізняється відносною стійкістю і виступає значущим суб'єктивним чинником поведінки особистості; 7) «Я-образ» у порівнянні з «Я-концепцією» характеризується нестійкістю і ситуативністю.

Для глибшого розуміння психологічного змісту поняття «Я-концепції» проаналізуємо наукові погляди на процесуальні та результативні характеристики «Я-концепції». Так, думку В. Джеймса і К. Роджерса про те, що «Я-концепція» виступає як процесом, так і результатом діяльності самосвідомості, підтримують й інші вчені: І.С. Кон, В.В. Столін, В.І. Юрченко та ін.

Радянський дослідник В.В. Столін розглядає «Я-образ», тобто уявлення людини про себе, як продукт самосвідомості, що з'являється в результаті самопізнання та ставлення індивіда до самого себе. Зміст «Я-образу» складають знання про різноманітні загальні якості, що є характерними для багатьох людей, та знання про риси, що вирізняють індивіда серед інших людей. Уявлення про себе характеризуються певним емоційно-оцінковим ставленням до них з боку самої людини, і деякі з таких уявлень не усвідомлюються, оскільки об'єкт і суб'єкт самопізнання співпадають. Науковець зазначив, що «Я-образ» виступає значущою умовою розвитку

самосвідомості, адже людина, як суб'єкт самопізнання, вирізняється свідомістю і самосвідомістю [80].

Український вчений М.Й. Боришевський теж вважає, що «образ Я» є результатом самопізнання й емоційно-ціннісного самоствавлення людини, тобто апробації індивідом власних оцінок себе самого, власних домагань, психологічних і соціальних очікувань у житті. Сформований «образ Я» передбачає наявність достатньо високого усвідомлення людиною смислу свого «Я», власної особистості [23].

Інший радянський науковець І.С. Кон виокремив «Я-образ» як одну із структурних складових самосвідомості. На його думку, «Я-образ» чи рефлексуюче «Я» виступає об'єктом сприймання і внутрішнього відчуття людини. «Я-образ» розглядається ним як соціальна установка, до якої належать: соціальна ідентичність, фізичні якості, оцінки людиною власних соціально-психологічних характеристик. І.С. Кон зауважив, що співпадання суб'єкта і об'єкта такої установочної системи зумовлює специфічність «Я-образу» в кожного індивіда [53].

Український психолог П.Р. Чамата зазначив, що зміст «Я-образу» складають уявлення індивіда щодо будови власного тіла, функцій певних органів та усвідомлення людиною власного розвитку, яких-небудь процесів і властивостей психіки, дій, цілей і мотивів, місця у житті; ставлення до людини з боку оточуючих [159; 161].

Сучасний український науковець В.І. Юрченко дотримується думки про те, що «Я-концепція» розкриває не лише процесуальні, а й результативні аспекти «Я». Поняття «Я-концепції» визначено ним подібно до розкритих вище визначень інших науковців. «Я-концепція» — це складна динамічна система уявлень людини про себе, система «установок на себе», що містить когнітивні, емоційно-оцінкові та поведінкові характеристики, які взаємопов'язані між собою. До основних проявів «Я-концепції» В.І. Юрченко відносить: самоатрибуцію чи соціально-рольову ідентифікацію;

емоційно-оцінкове самоствавлення; переживання індивідом цілісності свого «Я» (або ж його відсутності); локус-контролю, що виступає своєрідним механізмом психологічного захисту уявлень про себе [166].

У психологічному словнику за редакцією Б.Г. Мещерякова і В.П. Зінченко поняття «Я-концепції» розкрито як «система уявлень людини про саму себе, яка розвивається, і містить: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей; б) самооцінку; в) суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість» [19, с. 636].

Зауважимо, що тлумачення сутності феномену «Я-концепція» не обмежується викладеними вище точками зору. Проведений аналіз психологічної наукової літератури засвідчує існування інших поглядів на досліджуване поняття. Так, вітчизняна дослідниця О.Є. Гуменюк вивчала «Я-концепцію» в руслі основних положень, закономірностей і механізмів проектування та втілення організаційного клімату модульно-розвивальної інноваційної освітньої системи. Вона довела, що «Я-концепція» становить результат не лише соціалізуючого наслідування і соціопсихічної адаптації особистості до типових ситуацій життєдіяльності, а й спеціально організованої освітньої діяльності у сім'ї, дошкільному закладі, школі, ВНЗ чи системі післядипломного навчання, а також її розвиткового самоспричинення і самотворення; ... соціокультурне зумовлення і самоспричинення розвитку «Я-концепції» виходить за межі пізнання людиною своїх конкретних якостей та усвідомлення себе як учасника соціального процесу й поширюється на ту серцевинну частину її самосвідомості, у якій діалектично поєднуються чотири складових — когнітивна (Я-образ), емоційно-оцінна (Я-ставлення), поведінкова (Я-вчинок), спонтанно-креативна (Я-духовне) — у структурно-функціональному контексті організаційного клімату та під інтегральною дією виробленої Я-схеми, котра містить найбільш прийнятні когнітивні інтерпретації та

узагальнення про самість, що отримані з минулого досвіду і контролюють обробку інформації про власне Я» [41, с. 10]. Отже, дослідниця акцентує увагу на об'єктивному соціально-психологічному чинникові розвитку «Я-концепції» — організаційному кліматі модульно-розвивальної системи освіти та обґрунтовує модель самотворення «Я-концепції» як гармонійне взаємодоповнення чотирьох перерахованих вище складових.

Українським науковцем Я.О. Гошовським виокремлено «Я-концепцію», тобто уявлення людини про себе як про об'єкт спостереження, у складі «Я». «Я» — це єдність і цілісність індивіда. Під «образом Я» психолог розуміє результат суб'єктивного відображення особистістю самої себе [38]. Таким чином, у порівнянні з іншими дослідниками, погляди яких окреслено вище, Я.О. Гошовський не розмежовує поняття «Я-концепції» та «образу Я».

Становить інтерес думка І.П. Іванчук щодо визначення сутності феномена «Я-концепції» особистості. Цей феномен вона розглядає як динамічну сукупність уявлень людини про себе, виявами яких виступають когнітивні, емоційно-оцінкові та інтерактивні ознаки, що пов'язані між собою. Самовизначеність і цілісність особистості забезпечується наявністю інтегрованих знань про себе в її «Я-концепції» [7].

Важливим аспектом вивчення проблеми «Я-концепції» особистості є з'ясування її структури. Традиційним є розгляд структури «Я-концепції» як установки з трьох компонентів (Л.В. Бороздіна, І.С. Кон, А.В. Петровський, О.Т. Соколова, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова, В.І. Юрченко та ін.). Складовими «Я-концепції» є: 1) когнітивна чи «Я-образ» — уявлення особистості про себе; 2) емоційно-оцінна, що містить афективну оцінку таких уявлень (самооцінку) чи емоційно-ціннісне ставлення індивіда до себе (самоставлення); 3) поведінкова — дії, зумовлені когнітивною та емоційно-оцінною складовими.

Зауважимо, що у деяких науковців компоненти у змісті емоційно-оцінної та поведінкової складової відрізняються від описаних вище.

На думку А.В. Петровського, до емоційно-оцінної складової «Я-концепції» слід відносити самоповагу, самолюбство (чи протилежні характеристики — самозневагу, самокритичність) і т. ін., а до поведінкового чи вольового — різноманітні прагнення і бажання людини (зайняти певний статус у групі, завоювати повагу з боку значущих інших і т. ін.) [93].

В.І. Юрченко вважає, що до змісту емоційно-оцінної складової, окрім самооцінки та самоствавлення, належать самоповага й особистісна тривожність [166].

За змістом компонентів Р. Бернс вирізняв позитивну і негативну «Я-концепцію». Адекватна самооцінка, самоповага, позитивне самоствавлення, почуття власної цінності та ін. характеризують позитивну «Я-концепцію». Свідченням негативної «Я-концепції» виступають протилежні характеристики: неадекватна самооцінка, самозневага, негативне самоствавлення, почуття меншовартості та ін. [11].

У структурі «Я-концепції» особистості науковцями виокремлено різноманітні модальності, що пов'язані з теперішнім, минулим чи майбутнім людини; значущими характеристиками індивіда (соціальними, фізичними і т. ін.).

К. Роджерс до структури «Я-концепції» відносить такі модальності: реальне, ідеальне, соціальне та фізичне «Я». Зміст реального «Я» складають уявлення індивіда про себе на даний момент. З-поміж цих уявлень науковець виокремив такі, що з'явилися раніше та частково перестали бути актуальними в реальності. До ідеального «Я» належать уявлення про бажання та плани на майбутнє. Уявлення щодо власної соціальної ролі — це соціальне «Я». До фізичного «Я» належать уявлення про власне здоров'я, стан організму [173].

М. Розенберг більшість модальностей пов'язував з майбутнім. Так, під бажаним чи динамічним «Я» він розуміє уявлення людини про те, якою вона поставила за мету стати. Уявлення індивіда про те, яким він може стати

належать до можливого «Я». До ідеалізованого «Я» належать уявлення людини про те, якою їй приємно себе бачити. Зміст фантастичного «Я» утворюють уявлення індивіда про те, яким необхідно бути згідно з засвоєними моральними нормами. З дійсністю М. Розенберг пов'язав дві модальності: 1) наявне «Я»; 2) представляюче «Я». Зміст наявного «Я» співпадає зі змістом реального «Я» (за К. Роджерсом). Представляюче «Я» — це уявлення про те, якою людина виглядає перед іншими [171].

Слідом за М. Розенбергом, схожі модальності у складі «Я-концепції» виділили українські дослідники Я.О. Гошовський та Л.М. Грімак. Я.О. Гошовський виокремлює такі модальності: теперішнє «Я» (уявлення індивіда про себе на даний момент), «ідеальне Я» (якою особистість прагне стати, зважаючи на засвоєні моральні та інші зразки), «динамічне Я» (яким індивід намагається бути), «фантастичне Я» (якою людині хотілось би бути), «пропоноване Я» (чи «маска», під якою приховані дійсні переживання) [38].

На думку Л.М. Грімак, найважливішими модальностями виступають: теперішнє «Я» (реальне «Я» за М. Розенбергом), динамічне «Я» (як у М. Розенберга), ідеальне «Я» (фантастичне «Я» за М. Розенбергом), показне «Я» (представляюче «Я» за М. Розенбергом) та фантастичне «Я» (бажане чи динамічне «Я» за М. Розенбергом) [40].

Р. Бернс у структурі «Я-концепції» особистості як установки виокремив три основні модальності: «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне». Істинні чи хибні уявлення людини про себе в дійсності він назвав «Я-реальним». «Я-ідеальне» — це уявлення індивіда про те, яким він прагне стати. Під «Я-дзеркальним» він розуміє уявлення людини про те, що про неї думають значущі інші [11].

Ю.М. Орлов найважливішими вважає дві модальності: реальне «Я» та ідеальне «Я» [85; 86]. Однак, незважаючи на різноманіття модальностей «Я», «Я-концепція» характеризується цілісністю, яку зумовлено ідентичністю особистості.

М.Й. Боришевський і М.О. Резніченко зазначили, що судження індивіда про розбіжності у змісті його «Я-реального» та «Я-ідеального» характеризують самооцінку особистості [99; 106]. Водночас відповідність чи розходження оцінки людиною власних якостей з її фактичними вимірами є свідченням адекватності чи неадекватності самооцінки [99]. Адекватна чи неадекватна самооцінка зумовлює розвиток позитивної або негативної «Я-концепції» особистості.

На думку науковців, в узагальненій самооцінці людини відображається рівень її самоповаги і самоцінності [39; 55; 150]. Позитивна самооцінка призводить до появи самоповаги, що виявляється у відсутності суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», позитивному самоставленні, почутті власної гідності. На противагу, низька самоповага може виступати свідченням зростання самосвідомості та потреби у самовихованні.

Вчені зазначають, що суперечності між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» виявляються у високому рівні тривожності, психічній дезадаптації та вказують на ймовірні суперечності в «Я-концепції» особистості [37; 158]. Такі суперечності виступають значущим джерелом розвитку уявлень особистості про власне «Я» [42; 101; 158].

І.С. Кон зауважує, що високий рівень тривожності вказує на порушення цілісності «Я-образу», яке виявляється у переживаннях і внутрішній напрузі. Водночас кожна людина болісно переживає наявність негативних компонентів у змісті «Я-образу» [54]. Глибокі суперечності між реальними та ідеальними уявленнями про власне «Я» призводять до дезорганізації самосвідомості та діяльності людини [93].

Представляють інтерес підходи до будови «Я-концепції» особистості, що пов'язані з свідомим і несвідомим рівнями у психічній діяльності людини.

Так, І.С. Кон виділяє нижчий і вищий рівні «Я-концепції». На нижчому рівні знаходяться неусвідомлені установки, які виявляються у переживаннях людини. Самооцінка та усвідомлення індивідом власних особистісних якостей складають вищий рівень «Я-концепції» [54].

М.Й. Боришевський свідоме і несвідоме також відносить до вертикальної будови «Я-образу». У горизонтальній будові він виокремив такі компоненти: соціально-психологічні очікування, самооцінку та рівень домагань [22].

Науковці відзначають, що неоднаковим ступенем усвідомлення вирізняється й емоційно-ціннісне самоставлення людини. Найвищий рівень усвідомлення характеризується чітким і повною мірою усвідомленим самоставленням, що зумовлено такими переконаннями індивіда, які співпадають з оцінками значущих інших. На противагу, свідченням нижчого рівня усвідомлення виступають: нечітка емоційна оцінка якостей власного «Я» та невизначена мотивація поведінки [80; 147; 161].

На думку вчених, самооцінка є важливим внутрішнім регулятором поведінки особистості [150; 163]. Водночас М.Р. Гінзбург слушно зазначив, що, здійснивши аналіз поведінкової діяльності людини, можна зрозуміти її «Я-концепцію» [35].

Охарактеризуємо особливості поведінкового компонента «Я-концепції» особистості, що тісно пов'язаний з емоційно-оцінним компонентом. Самооцінка, яка належить до мотиваційної сфери особистості, сприяє тому, що індивід постійно порівнює кінцеву мету та засоби діяльності з власними можливостями. Водночас саморегуляція поведінкової діяльності відбувається за допомогою самосвідомості, що безперервно співвідносить дійсну поведінку особистості з її «Я-концепцією». Саморегуляція — це процес організації індивідом власної поведінкової діяльності засобами самопізнання та самоставлення.

Для глибшого розуміння процесу саморегуляції розглянемо два рівні цього процесу, виокремлених і обґрунтованих І.І. Чесноковою. Перший рівень є простішим і вирізняється тим, що людина управляє усіма етапами власної поведінкової діяльності — від мотивації до оцінювання результатів. На другому рівні саморегуляція ускладнюється, набуваючи форми самоконтролю, засобами якого здійснюється планування дій згідно з поставленою метою, порівнюються внутрішній (мета, мотиви) та зовнішній (дії) компоненти діяльності, аналізується виконання усіх етапів діяльності та простежуються взаємозв'язки між ними.

На думку вченої, дію самоконтролю зумовлено певними мотивами, самооцінкою виявів таких дій та зовнішньою, суспільною оцінкою їх наслідків. Вищою формою саморегуляції індивідом власної поведінки виступає самовиховання, що пов'язано з адекватністю самооцінки особистості, позитивним самостваленням і високим рівнем розвитку самопізнання [163].

Р. Бернс підкреслив, що «Я-концепція» сприяє інтерпретації досвіду індивіда, збереженню чи порушенню цілісності особистості. У разі неспівпадання нового досвіду з уявленнями про власне «Я», людина намагається зменшити такі відмінності за допомогою захисних механізмів. Так, кожна людина з нормальною поведінкою прагне зберегти цілісність власної «Я-концепції» [11].

Найбільш повно поняття «психологічного захисту» розкрито у психологічному словнику за редакцією В.П. Зінченко та Б.Г. Мещерякова. «Захист психологічний — система регулятивних механізмів у психіці, які спрямовані на усунення чи зведення до мінімуму негативних травмуючих особистість переживань, у поєднанні з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Ситуації, що потребують захисту психологічного, характеризуються реальною чи вдаваною загрозою цілісності особистості, її ідентичності та самооцінці. Ця суб'єктивна загроза

може породжуватися конфліктом суперечливих тенденцій всередині особистості або невідповідністю інформації, що надходить ззовні, образу світу, який склався в особистості, та образу «Я».

Захист психологічний спрямований, у кінцевому рахунку, на збереження стабільності самооцінки особистості, її образу «Я» та образу світу, що досягається: 1) усуненням з свідомості джерел конфліктних переживань чи 2) їх трансформацією таким чином, щоб попередити виникнення конфлікту; 3) до механізмів захисту психологічного відносять також специфічні форми реагування (поведінки), які знижують гостроту переживання загрози чи внутрішньоособистісного конфлікту» [19, с. 172].

Науковці виокремили більше двадцяти механізмів психологічного захисту, основними з яких є такі: витіснення, реактивне утворення (інверсія), регресія, ідентифікація, раціоналізація, сублімація, проекція та ізоляція. Коротко охарактеризуємо їх. Під витісненням розуміють усунення з свідомості особистості потягів і переживань, які неприйнятні для неї. Реактивне утворення (інверсія) — це перетворення у свідомості емоційного ставлення до об'єкта на протилежне. Регресією називають повернення до примітивніших форм поведінки і мислення. Механізм ідентифікації пов'язаний з неусвідомленим уподібненням до загрожуючого об'єкту. Раціоналізація — це раціональне пояснення індивідом власних бажань і дій, справжні причини яких містяться в ірраціональних з соціальної точки зору чи особистісно неприйнятних потягах. Сублімація виявляється у перетворенні енергії сексуального потягу в соціально прийнятні форми активності. Приписування іншим людям власних витіснених мотивів, переживань і якостей характеру є проекцією. Механізм ізоляції — це блокування негативних емоцій, витіснення з свідомості зв'язків між емоційними переживаннями та їх джерелом [Там само].

Механізми психологічного захисту «вмикаються» і в тих випадках, якщо індивіду не вдається позбутися суперечностей між «Я-концепцією» та

дійсною поведінкою засобами зміни поведінкової діяльності [86; 172]. Отже, механізми психологічного захисту належать до поведінкової складової «Я-концепції» особистості.

З метою глибшого розуміння сутності «Я-концепції» особистості розглянемо чинники і механізми її розвитку. На думку науковців, важливим чинником розвитку «Я-концепції» виступають взаємини індивіда із значущими іншими (батьками, вчителями, друзями) [11; 140; 151], у результаті спілкування з якими розширюється обсяг знань про власне «Я».

З розвитком «Я-концепції» особистості тісно пов'язані такі психологічні механізми як ідентифікація і самопізнання. Поняття «ідентифікації» тлумачиться як: 1) «ситуативне уподібнення (зазвичай, неусвідомлене) себе до значущого іншого як зразка, завдяки емоційному зв'язку з ним ...; 2) стійке ототожнення себе із значущим іншим, прагнення бути схожим на нього» [19, с. 188]. Так, у процесі ідентифікації уявлення про себе є засобами порівняння індивідом себе з самим собою та з іншими людьми [145].

Самопізнання людини відбувається за допомогою самоспостереження, аналізу наслідків і результатів власної діяльності, ставлення до неї з боку оточуючих і т. ін. [129].

І.І. Чеснокова виокремила два рівні самопізнання. Перший рівень характеризується тим, що особистість засобами самосприйняття, самоспостереження та самоаналізу порівнює себе, власну поведінкову діяльність з іншими людьми та їх поведінкою. Людина також враховує думку про неї з боку оточуючих. Таким чином, у певних ситуаціях з'являються відповідні образи власного «Я», що об'єднуються в недосконалий, дещо суперечливий «Я-образ».

На другому рівні самопізнання ускладнюється в зв'язку з появою самоосмислення і самоаналізу. Особистість аналізує знання про власне «Я», що були отримані раніше, та поведінкову діяльність з урахуванням її

внутрішнього компоненту (мети і мотивів). Водночас мотиви порівнюються з соціальними нормами і вимогами людини до себе. У результаті дії самопізнання з'являється «Я-образ» [163].

Вчені зауважують, що співпадання об'єкта і суб'єкта пізнання зумовлює появу труднощів у самопізнанні. Такі труднощі долаються внаслідок того, що людина пізнає оточуючий світ і власне «Я» за допомогою інших [141; 160].

На думку науковців, процес самопізнання детермінується здатністю особистості до рефлексії та діалогу з власним «Я». Під рефлексією розуміють «мисленнєвий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, взаємин з іншими, ставлень до них, власних завдань, покликання і т. ін.» [19, с. 469]. Отже, дією механізму рефлексії зумовлено появу в індивіда знань щодо процесу самопізнання.

У процесі діалогу з власним «Я» чи внутрішнього діалогу розвивається самоставлення особистості, аналізуються характеристики власного «Я», система цінностей. Здатність людини до рефлексії призводить до того, що самопізнання переходить у форму самовиховання [29; 134; 147].

Становить інтерес підхід О.Т. Соколової до визначення психологічних механізмів розвитку «Я-образу» особистості. Дослідниця виділяє чотири групи цих механізмів: 1) приписування бажаних характеристик; у даному випадку людина не здатна пояснити належність таких характеристик до власного «Я»; 2) привласнення думок значущих інших про самого індивіда; пояснюючи наявність певних якостей у власному «Я-образі», людина посилається на думку з боку інших людей; 3) порівняння себе з однолітками; індивід співставляє які-небудь характеристики у власному «Я» з відповідними характеристиками в інших; 4) аналіз власної поведінкової діяльності (мотивів, дій) [134].

В останнє десятиріччя окремі дослідження «Я-концепції» особистості стосувалися особливостей її змісту та чинників розвитку (О.М. Васильченко, С.Б. Кузікова, Л.П. Чепіга).

О.М. Васильченко вивчала етносоціальні уявлення в структурі «Я-концепції» університетської молоді. Психологу вдалося простежити зв'язок між рівнями сформованості «Я-концепції» студентів та їх етносоціальними уявленнями, який полягає у тому, що високому рівню розвитку «Я-концепції», який вирізняється високим рівнем самовпевненості, самоприйняття і прийняття інших, адекватною самооцінкою, діалогізмом «Я», інтернальністю, домінантністю, середнім рівнем внутрішньої конфліктності, рефлексії та самоцінності, відповідає позитивна етнічна ідентичність [28].

С.Б. Кузікова експериментально дослідила чинники і психологічний зміст конфліктності та особливості становлення «Я-концепції» молодших підлітків, які виявляються у тому, що більшість досліджуваних не здатні адекватно реагувати на різноманітні ситуації, вирізняються низьким рівнем саморегуляції, неспроможні до конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів. Автор переконливо доводить, що корекція «Я-концепції» є однією з основних умов подолання конфліктності у підлітковому віці, оскільки зміна самосприйняття особистості засобами підвищення рівня адекватності самооцінки у відповідності з її домаганнями і можливостями призводить до зміни особистісних настановлень молодшого підлітка [59].

Особливості засобу організації учбової діяльності в початковій школі як чинника розвитку «Я-концепції» особистості в підлітковому віці розглядала Л.П. Чепіга. Нею з'ясовано, що за умови розвивального навчання у початкових класах, учні з високим рівнем учбової діяльності вирізняються високо-позитивною чи позитивно-критичною «Я-концепцією». До характеристик високо-позитивної «Я-концепції» належать: позитивне

самоствалення, інтерес до самопізнання, висока самоповага, самооцінка і рівень домагань, нормальний рівень тривожності, інтернальний локус-контролю, високий рівень усвідомлення власного «Я». Позитивно-критична «Я-концепція» виявляється у цілісності «Я-образу», високій самоповазі, низькій аутосимпатії та прагненні підлітка до самовдосконалення.

На противагу до згаданого вище, за умови традиційного навчання у початковій школі залежності між рівнем учбової діяльності та особливостями «Я-концепції» підлітків не виявлено. Водночас такі підлітки характеризуються суперечливою або компенсаторною «Я-концепцією» особистості у порівнянні з підлітками, що навчалися за умови розвивального навчання у початкових класах. Підлітки з суперечливою «Я-концепцією» мають високий рівень домагань та аутосимпатії, однак, низький локус-контролю і самоповагу. Проявами компенсаторної «Я-концепції» виступають: висока самоповага та аутосимпатія у поєднанні з низьким локусом-контролю [162]. Таким чином, підходи до організації навчання у початковій школі є важливим об'єктивним чинником розвитку «Я-концепції» надалі.

Вивчення основних теоретичних підходів до досліджуваної проблеми дозволило нам зробити наступні висновки. «Я-концепція» є відносно стійкою системою різноманітних усвідомлюваних і неусвідомлюваних уявлень людини про себе, які зумовлено її емоційно-оцінним ставленням до цих уявлень, що виявляються у поведінці. До структури «Я-концепції» належить три компоненти: 1) когнітивний чи «Я-образ» — реальні, ідеальні та дзеркальні уявлення особистості про себе (фізичні, емоційні, соціальні, інтелектуальні та ін.); 2) емоційно-оцінний — самооцінка, самоствалення, самоповага чи самозневага; 3) поведінковий — мотиви та вчинки людини.

З метою унаочнення структуру «Я-концепції» особистості представлено у вигляді моделі (рис. 1. 1).

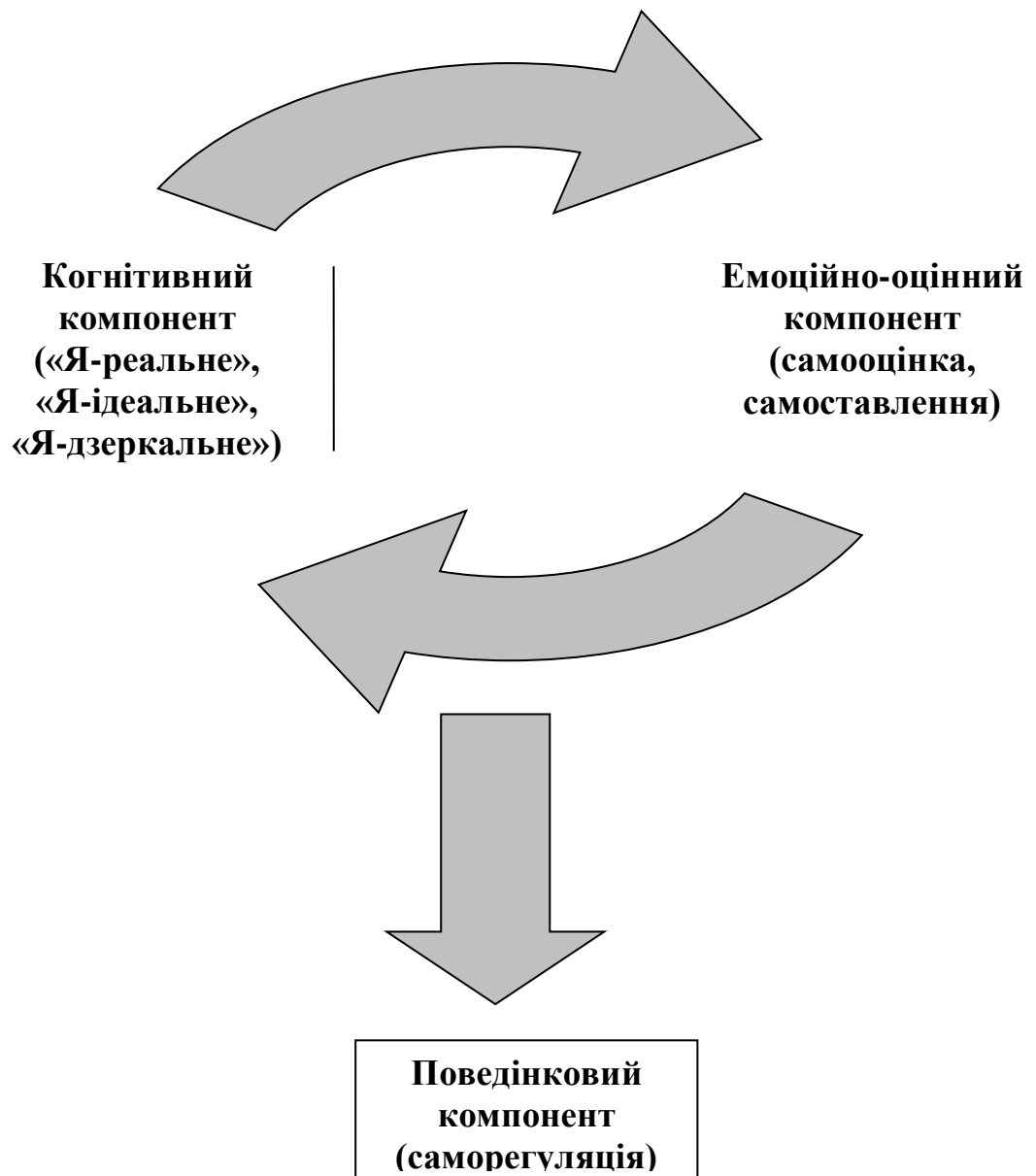


Рис. 1. 1. Структура «Я-концепції» особистості

З рис. 1.1 видно, що «Я-концепція» особистості з'являється в результаті безперервної взаємодії «Я-образу» та емоційно-оцінного компоненту, що виявляється у поведінці особистості.

У змісті когнітивного компонента «Я-концепції» ми виокремлюємо такі основні модальності: «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне».

Проявом суперечностей між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» є високий рівень тривожності.

Спираючись на точку зору Р. Бернса, ми дотримуємося думки про те, що «Я-концепція» може бути сповнена позитивним чи негативним змістом. Ознаками позитивної «Я-концепції» виступають: адекватна самооцінка, позитивне самоствавлення, самоповага і т. ін. Протилежні за змістом ознаки (неадекватна самооцінка, негативне самоствавлення, самозневага і т. ін.) є свідченням негативної «Я-концепції».

Важливими об'єктивними чинниками розвитку «Я-концепції» особистості є її стосунки із значущими іншими (друзями, батьками, вчителями та ін.) та соціальні умови розвитку (для прикладу, тип навчання), а до основних психологічних механізмів належать: самопізнання, саморефлексія та саморегуляція.

Зважаючи на предмет нашого дослідження та отримані у результаті теоретичного аналізу поняття, структуру, психологічні чинники і механізми розвитку «Я-концепції» особистості, у наступному підрозділі розкриємо її вікові особливості.

1. 2. Вивчення «Я-концепції» учнів початкових класів

Проблема «Я-концепції» молодших школярів досліджувалася багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими. Вагомий внесок у розробку різноманітних аспектів цієї проблеми зробили такі науковці: А.Д. Андрєєва, Т.Ю. Андрущенко, Л.В. Благонядьжина, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, А.А. Валантинас, А. Валлон, Т.П. Гаврилова, Л.В. Долинська, І.В. Дубровіна, О.О. Жигайло, А.В. Захарова, М.Г. Іванчук, З.С. Карпенко, І.М. Коган, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, Г.І. Ліпкіна, В.С. Мухіна, К.О. Островська,

Р.В. Павелків, Н.М. Пеньковська, А.О. Реан, Л.І. Рувінський,
І.В. Сингаївська, А.Є. Соловійова, О.В. Скрипченко, Л.М. Співак,
С.О. Ставицькою, Т.М. Титаренко, С.М. Томчук, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова,
Т.І. Юферева та ін.

У молодшому шкільному віці триває інтенсивний розвиток самосвідомості та «Я-концепції» особистості. Новий період становлення «Я-концепції» дитини пов'язаний передусім із зміною соціальної ситуації розвитку та кризою 6-7 років.

Вчені (Л.І. Божович [17; 18], І.В. Дубровіна [96; 103], І.С. Кон [51; 53-55], І.Ю. Кулагіна [60], В.С. Мухіна [72], А.О. Реан [104] та ін.) стверджують, що з початком навчання розвиваються соціальні характеристики «Я-образу» дитини. Молодший школяр розпочинає усвідомлювати себе в якості суб'єкта учбової діяльності та суспільних стосунків, що згодом призводить до появи важливого новоутворення — внутрішня позиція школяра. Чинником появи цього новоутворення є прагнення дитини вчитися, стати школярем, тобто стати дорослішою.

В умовах, за яких провідним видом діяльності стає учбова, дитину і результати її діяльності оцінюють вчителі та ровесники. Неспівпадання таких оцінок з уявленнями дитини про себе, сформованими ще в дошкільному дитинстві, зумовлює появу кризи в розвитку. В зв'язку з цим, Т.М. Титаренко зазначає: «Уперше в дитини з'являється внутрішня боротьба переживань, що розпочинає усвідомлюватися нею як суперечності між сприйняттям себе та оцінками з боку інших» [149, с. 49].

Результатами учбової діяльності дитини визначається її статус у класі. Найменшим авторитетом користуються школярі з початковим рівнем навчальних досягнень, найбільшим — учні з високим рівнем таких досягнень [1; 16; 26; 31; 65; 71; 72; 79; 91; 97; 104].

Оцінки з боку значущих ровесників, як хлопчиків, так і дівчаток, є важливим чинником розвитку соціальних характеристик у змісті власного

«Я» молодшого школяра. Мікрогрупи у початкових класах утворюються на засадах симпатій і спільних інтересів. Представляє інтерес їх динамічна характеристика, простежена науковцями. Так, від першого до четвертого класу збільшується кількість дітей у мікрогрупах. Якщо у першому класі до мікрогруп входять по два школярі, незалежно від їх статі, то мікрогрупи в третьому і четвертому класах є статево ізольованими та містять три і більше учнів. Науковці зауважують, що до закінчення початкової школи на розвиток «Я-концепції» учня більше впливають ровесники з певної мікрогрупи у порівнянні зі значущими дорослими [52; 149].

Особливості становлення соціального «Я» молодшого школяра у мікрогрупах розкрито у роботах А. Валлона. На думку вченого, учасники таких груп оцінюють один одного за кількома характеристиками, внаслідок чого ранг учня постійно змінюється. Усвідомлення нового статусу дитиною призводить до усвідомлення нових різноманітних можливостей, не порушуючи, водночас, цілісності особистості [26].

І.С. Кон слушно зауважив, що усі соціальні взаємини дитини із значущими іншими є емоційно забарвлені. Тобто, в період молодшого шкільного віку інтенсивно розвиваються й емоційні характеристики «Я-образу» дитини. Дослідник звертає увагу на те, що в цей період дитина розпочинає усвідомлювати те, що оточуючі її люди вирізняються стійкими переконаннями, якостями характеру та переживаннями, які тісно пов'язані з їх життєвим досвідом. Таким чином, у молодшого школяра з'являється розуміння іншої людини, яке зумовлене певними уявленнями про неї та реакцією на емоційний стан цієї людини [52].

Науковці зазначають, що з подорослішанням емоції учнів початкових класів вирізняються тривалістю та стійкістю, що призводить до появи в дітей дружніх стосунків на основі сталих і міцних інтересів [88; 168].

Як ми вже вказували в попередньому підрозділі, тривожність є проявом суперечностей у «Я-концепції» особистості. Так, за результатами

дослідження С.М. Томчука, присвяченого вивченню генези негативних емоційних станів молодших школярів, майже в половини першокласників (65,14 % на початку року, 48,45 % в кінці року), двох п'ятих другокласників (43,81 % на початку року, 38,32 % в кінці року), третини третьокласників (33,98 % на початку року, 24,21 % в кінці року) та третини четвертокласників (30,39 % на початку року, 37,5 % в кінці року) виявлено тривогу [152]. Такі експериментальні дані є свідченням суперечностей в уявленнях учнів початкових класів про власне «Я». Водночас слід зауважити, що гендерні особливості емоційних характеристик дітей даного вікового періоду залишились поза увагою дослідників.

Емоційно забарвлені соціальні контакти молодших школярів сприяють розвитку «Я-образу» дитини. На думку Т.М. Титаренко, найінтенсивніше уявлення про власне «Я» формуються у процесі спілкування між друзями, оскільки під час такого спілкування людина виявляє свої справжні характеристики [150].

Дружба є важливим чинником розвитку ідеальних уявлень про власне «Я», оскільки до «Я-ідеального» належать позитивні характеристики, окремі з яких притаманні друзі. «Я-ідеальне» виступає не лише регулятором поведінкової діяльності дитини, а й чинником розвитку особистості. Науковці стверджують, ідеальні уявлення про власне «Я» з'являються до четвертого класу [51; 52; 140; 142].

Значний вплив на розвиток «Я-концепції» молодших школярів мають їх фізичні характеристики. У зв'язку з цим, дослідники (Р. Бернс, Б.Є. Робінсон, П. Скін, К. Флейк-Хобсон та ін.) зазначають, що стереотипні реакції, зумовлені певним типом будови тіла дитини, виступають важливим джерелом становлення уявлень про власне «Я». Так, з'ясовано, що учням початкових класів найбільше подобаються ровесники з атлетичною будовою тіла, а найменше — з пікнічною [11; 156].

Слід зауважити, що дитина приходить до школи із сформованими фізичними уявленнями про себе. У результаті зміни соціальної ситуації розвитку, молодший школяр зіштовхується з новими оцінками і ставленнями до власної зовнішності, що, в свою чергу, може виступити чинником змін у самоставленні та самооцінці учня. Так, В.С. Мухіна стверджує: «Окремою проблемою для дитини, яка прийшла до школи, — є конституція її тіла. Тілобудова дитини визначає її рухову активність, руховий стиль, «витоки характеру» [72, с. 292].

Особливий інтерес становлять гендерні особливості розвитку «Я-образу» молодших школярів, що виявлені Т.М. Титаренко. Дослідниця звертає увагу на відмінності уявлень про власне «Я» в дітей — у хлопчиків такі уявлення з'являються майже на два роки пізніше у порівнянні з дівчатками. Оскільки дівчатка є уважнішими до власної зовнішності, ставлення до них з боку інших людей, то уявлення про себе в них є набагато глибшими у порівнянні з хлопчиками. Чинником розвитку складнішого «Я-образу» в дівчаток виступає використання взаємооцінювання в їх мікрогрупах [149].

В.С. Мухіна, характеризуючи психологічний час особистості, зазначила, що в учнів початкових класів інтенсивніше розвиваються реальні уявлення про власне «Я». Дослідниця пише: «Судження дитини молодшого шкільного віку про власне минуле, теперішнє та майбутнє є досить примітивними. Зазвичай, реально дитина цього віку живе сьогоdnішнім днем і найближчим майбутнім» [72, с. 310].

Усі уявлення молодшого школяра про власне «Я» мають певне емоційне забарвлення та оцінку з боку самої дитини. Т.М. Титаренко вказує на те, що значна кількість учнів перших і других класів вирізняються наявністю таких складних психічних утворень: самооцінки, самоставлення, суперечностями між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», між самоставленням та оцінками з боку оточуючих [149].

У зв'язку із згаданим вище, І.І. Чеснокова висловила думку про те, що відмінності між оцінкою себе самого та оцінками з боку інших людей зумовлені тим, що на розвиток самооцінки впливає сам індивід, який вирізняється особливостями власних психічних та особистісних характеристик [163].

Досліджуючи зміст самооцінки учнів початкових класів в учбовій діяльності, А.В. Захарова і Т.Ю. Андрущенко розкривають її динамічну характеристику. Вчені зазначили, що в учнів першого і другого класів зміст самооцінки визначається учбовою діяльністю. До змісту самооцінки належать такі особистісні якості, що є найбільш важливими для дитини на певному проміжку часу. В процесі виконання учбової діяльності школяр усвідомлює себе її суб'єктом, засвоює дії контролю та оцінки, які спочатку спрямовані на навчальні завдання та дії, а згодом — на власні особистісні якості та поведінку [46].

Л.В. Долинська, вивчаючи особливості усвідомлення учнями початкових і перших класів своїх навчальних успіхів, вказала на те, що діти передусім оцінюють такі особистісні якості, що характеризують їх як учнів (зокрема, дисциплінованість, результативність учбової діяльності та ін.) [43]. Основним чинником характеристик і оцінок дітьми ровесників та самих себе є оцінка результатів учбової діяльності школяра з боку вчителя. Так, однолітки з різними рівнями навчальних досягнень наділяються неоднаковими особистісними якостями. І.Ю. Кулагіна слушно зазначила: «Оцінка успішності на початку шкільного навчання виступає оцінкою особистості в цілому і визначає соціальний статус дитини» [60, с. 135]. З подорослішанням учні початкових класів, окрім результатів учбової діяльності, розпочинають оцінювати власні особистісні якості: справедливість, чемність, щирість, чесність і т. ін.

Водночас науковці зауважують, що молодшим школярам важко бути об'єктами і суб'єктами оцінювання, тому вміння оцінювати оточуючих

людей з'являється швидше у порівнянні із здатністю до самооцінювання [22; 23; 32; 90].

На думку вчених (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, Н.Г. Морозова, О.В. Скрипченко та ін.), з віком в учнів початкових класів розвиваються такі характеристики самооцінки, як критичність і самостійність. У порівнянні з першокласниками, які лише позитивно оцінюють результати власної учбової та поведінкової діяльності, об'єктами самооцінювання другокласників є успішні й неуспішні результати учіння, добрі та погані вчинки [88; 125; 126].

Поява критичності зумовлює зростання самостійності під час самооцінювання. На відміну від першокласників, самооцінка яких визначається оцінками їх результатів учіння з боку вчителя, друго- та третьокласники спершу оцінюють себе за вимогами вчителя, а згодом розпочинають оцінювати себе самостійно. Водночас З.С. Карпенко зауважує, що з подорослішанням дитини зростає її вміння адекватного самооцінювання. Вчена експериментально з'ясувала, що в учнів перших-четвертих класів зустрічаються всі види самооцінок за параметром «адекватність». Важливим є висновок дослідниці про те, що стійкою заниженою самооцінкою вирізняється найменша кількість школярів, що, в свою чергу, виступає свідченням альтернативного характеру самооцінки в учнів початкових класів [49].

Важливими є висновки А.Д. Андрєєвої щодо вікової динаміки самооцінки учнів початкових класів. Так, у другокласників переважає занижена самооцінка, що зумовлена потребою учнів в оцінюванні результатів своїх учбових дій, їх порівнянні з результатами ровесників, необхідністю у порівнянні себе з іншими тощо. Дослідниця з'ясувала, що самооцінка третьокласників вирізняється стабільністю [6].

Конкретність і ситуативність самооцінки молодших школярів експериментально підтверджено результатами дослідження А.В. Захарової та

Т.Ю. Андрущенко. Дослідниці виявили, що до закінчення початкової школи самооцінка стає стійкішою, перетворюючись у внутрішню позицію школяра, та є чинником розвитку певних особистісних якостей і важливим мотивом поведінкової діяльності дитини [46].

Науковці виокремлюють два провідних чинника розвитку самооцінки в учнів початкових класів: 1) успішні чи неуспішні результати учбової діяльності — оцінювання вчителем навчальних умінь дитини призводить до появи здатності оцінювати однолітків і себе, сприяючи становленню самооцінки; 2) оцінки у процесі міжособистісної взаємодії школяра — дитина співставляє себе з оточуючими, намагається об'єктивно оцінити власні інтелектуальні та фізичні якості, вчинки і поведінкову діяльність [30; 46; 106].

В.С. Мухіна звертає увагу на те, що усвідомлення молодшим школярем ставлення до себе відбувається за допомогою звертання до нього з боку оточуючих. У зв'язку з цим дитина розпочинає цінувати доброзичливе ставлення до себе, а ціннісні орієнтації щодо імені стають нормою її життєдіяльності. Водночас зі вступом до школи індивід приймає звертання до нього за прізвищем [72], що сприяє розвитку когнітивного компоненту «Я-концепції» особистості.

Вивченню особливостей взаємозв'язку образу «Я», самооцінки та ціннісних орієнтацій учнів другого класу в процесі розвитку їх самосвідомості присвячено дослідження К.О. Островської. Автором експериментально доведено, що характер самооцінки дитини пов'язаний з її уявленнями про себе. Так, другокласники, що виокремлюють власне «Я» за допомогою сфери діяльності, вирізняються завищеною самооцінкою; а діти, в яких уявлення про себе належать до сфери взаємин, мають занижену та адекватну самооцінку.

К.О. Островською виявлено три основні напрями розвитку самосвідомості. Першим напрямом є змістовна диференціація «Я-образу»,

яка полягає в тому, що другокласники здатні виокремлювати у власному «Я» та в ровесників переважно такі особистісні характеристики, що мають відношення до процесу навчання. Важливим є висновок дослідниці про те, що учні другого класу змістовно та реалістично диференціюють «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Другим напрямком розвитку самосвідомості виступає змінювання характеру самооцінки у значної кількості школярів — від загальної синкретичної самооцінки до диференційованої за окремими параметрами. Однак самооцінка ще не стає адекватною, оскільки діти погано усвідомлюють критерії оцінювання власного «Я». Третій напрямок розвитку самосвідомості пов'язаний із зміною функціональної ролі та змістовного наповнення ціннісних орієнтацій як регуляторів поведінки і діяльності дитини. Ціннісні орієнтації другокласників стають основою для мотивації спілкування і діяльності, втрачаючи стимулюючу функцію.

Психолог виокремила найбільш поширені вади в розвитку самосвідомості учнів другого класу: низький рівень диференційованості уявлень про власне «Я», неадекватність самооцінки і ціннісних орієнтацій, що містяться в основі мотивів учбової діяльності та спілкування дитини. Становлять інтерес два типи порушень у розвитку самосвідомості, виокремлені К.О. Островською: 1) переважання дошкільних форм у розвитку самосвідомості; 2) неадекватне усвідомлення та оцінювання дитиною власних якостей. Автор звертає особливу увагу на те, що згадані вище порушення виступають чинником появи шкільної дезадаптації [87].

Виявленню провідних чинників появи особистісної тривожності у молодших школярів, що пов'язані з їх участю в процесі навчання, та психолого-педагогічних умов їх подолання присвячено дослідження С.О. Ставицької. Основними чинниками виникнення тривожності в учнів виступають: негативне емоційне самопочуття, що зумовлено перебуванням у школі; незадоволення результатами власної учбової діяльності та собою як її суб'єктом. На основі виявлених чинників психологом було обґрунтовано

психолого-педагогічні умови подолання тривожності, зокрема: забезпечення комфортних психічних і фізіологічних умов перебування у школі; індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; дотримання принципів доброзичливості, взаємопідтримки та взаємоповаги у стосунках з ровесниками, стосунках у процесі навчання; застосування з боку вчителів до дітей з високим рівнем особистісної тривожності розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки й т. ін. [146].

Т.І. Юфєревою переконливо доведено, що самооцінка молодшого школяра виконує функцію регулятора його поведінкової діяльності, зокрема адекватна самооцінка призводить до появи самостійності та незалежності у поведінці дитини [167].

Розкриємо особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів. М.Й. Боришевський вказав на те, що в учнів початкових класів немає потреби у довільному самоконтролі під час засвоєння правил поведінки у школі, оскільки дотримання таких правил відбувається у присутності вчителя. Чинниками несформованості самоконтролю в дитини виступає відсутність спонук та навичок його здійснення. У зв'язку з цим, важлива роль у розвитку самоконтролю відводиться вчителю, який повинен задавати школярам установку на самоконтроль, вчити учнів звертати увагу на наслідки власної поведінки, дії та вчинки [20-22].

І.І. Чеснокова вважає, що до розвитку самоконтролю та рефлексії призводить здатність молодшого школяра до оцінки та аналізу своїх дій, яка з'являється у результаті його участі в учбовій діяльності [163].

Науковці (І.Д. Бех [14; 15], Л.І. Божович [Б8], М.Й. Боришевський [20-22], І.Ю. Кулагіна [К3], В.С. Мухіна [72], І.І. Чеснокова [163]) стверджують, що розвиток саморегуляції поведінкової діяльності дитини молодшого шкільного віку зумовлено засвоєнням нею моральних норм. Чинниками цього процесу є: мисленнєвий та інтелектуальний рівень розвитку школяра

та надситуативний орієнтир поведінки у відповідності до певних моральних норм.

Г.І. Ліпкіна вказує на те, що «Я-моральне» виступає важливим регулятором вчинків і поведінки учнів початкових класів, що виявляються у ставленні дитини до себе та оточуючих людей, до діяльності. Основними чинниками розвитку моральної свідомості школяра є соціальне порівняння і очікування з боку оточуючих. Вчена вбачає позитивний шлях розвитку моральної свідомості у використанні вчителем порівняння дітей за такими принципами: «порівняння школярів з однаковими здібностями та можливостями» і «порівняння реальних досягнень учня з минулими» [63; 64].

Особливості прогнозування молодшими школярами моральної поведінки оточуючих розкрито у дослідженні І.В. Сингаївської. Психологом з'ясовано, що ефективність прогнозування моральної поведінки дитиною значною мірою зумовлено характером її стосунків з об'єктом прогнозування. Учні початкових класів високо оцінюють поведінку ровесників з високим статусом і, на противагу, недооцінюють з низьким. Водночас дружнє спілкування сприяє глибокому пізнанню особистості друга. Тому до четвертого класу знижується точність прогнозування поведінки ровесників з одночасним зростанням точності прогнозування поведінки друзів [128].

Психологічні особливості усвідомлення учнями початкових класів власної поведінки розкрито у дисертаційному дослідженні Р.В. Павелківа. Вчений зазначає, що «усвідомлення молодшими школярами власної поведінки виявляється у тому, що «образ Я» вже неприв'язаний до конкретної реальної ситуації, а «виокремлюється» від неї та піднімається на вищий рівень узагальнення, що зумовлює зростання його регулятивної функції. Знаючи власні можливості, дитина ставить цілі і вибирає засоби їх досягнення згідно з власними уявленнями про себе. Тобто, здатність молодшого школяра «відірватися» від конкретної ситуації у процесі

самоусвідомлення призводить до розвитку його можливостей свідомого і довільного регулювання поведінки» [90, с. 32].

Психологом виокремлено три рівні усвідомлення учнями початкових класів власної поведінкової діяльності. Перший, найвищий рівень вирізняється здатністю школярів: до самоаналізу та оцінювання власних вчинків за еталонами, представленими вчителем; до співпраці з ровесниками; до виконання вказівок вчителя. На другому рівні вчинки учнів є ситуативними, дитина усвідомлює власну поведінку, частково здатна до самоаналізу. Третій рівень характеризується імпульсивністю та неусвідомленістю вчинків, нездатністю школяра до самоаналізу [Там само].

Зв'язок між самовихованням як найвищою формою саморегулювання і самооцінкою молодших школярів було простежено Л.І. Рувінським і А.Є. Соловйовою. Учні з процесуально-ситуативним рівнем самооцінки не здатні простежити зв'язок між власними особистісними якостями і вчинками. Критеріями оцінювання власного «Я» виступають певні зовнішні результати діяльності, що не завжди відповідають можливостям дитини і можуть бути випадковими. У зв'язку з цим самооцінка дитини вирізняється об'єктивністю. Водночас випадковість, суперечливість ситуацій зумовлюють нестійкість самооцінки. Дитина з такою самооцінкою намагається виправитися, тобто відмовитися від окремих вчинків [123].

Становлять інтерес дані щодо взаємозв'язку між рівнями розвитку самоконтролю та уявленнями учнів другого класу про власне «Я», виявлені К.О. Островською. За результатами експериментального дослідження автора, такий взаємозв'язок виявляється в тому, що діти, які характеризують себе за допомогою сфери взаємин, вирізняються здатністю до кращого контролю власних дій, у порівнянні з дітьми, які описують себе за допомогою сфери діяльності [87].

Таким чином, у розкритих вище дослідженнях вивчалися переважно окремі складові «Я-концепції» дитини чи особливості взаємозв'язків між

ними. Структурно-динамічну характеристику «Я-концепції» молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності розкрито О.О. Жигайло.

За параметрами «уявлення про свої моральні й вольові якості» та «взаємини з оточуючими», автор виділяє три компоненти у структурі «Я-концепції» учня:

- 1) когнітивний — знання про атрибутивну і змістовну сторони навчальної діяльності; навчальну мотивацію; вольові та особистісні якості, що виявляються в учінні; особливості взаємин між учасниками процесу навчання;
- 2) емоційний — інтерес до учіння; ставлення до себе як до школяра, оцінка власних здібностей, моральних і вольових якостей, своїх стосунків з іншими учасниками навчального процесу (вчителями і ровесниками);
- 3) поведінково-мотиваційний — включення в навчальну діяльність, набуття позиції школяра.

У результаті проведеного експериментального дослідження, О.О. Жигайло виявила структурно-динамічні особливості «Я-концепції» учнів початкових класів. Період навчання у першому класі є сенситивним для розвитку когнітивного компоненту, оскільки дитина усвідомлює статус школяра та переходить з імені на прізвище. Другий клас виступає сенситивним періодом для емоційного компоненту в зв'язку з тим, що у другокласників диференціюється самооцінка, з'являється довільна рефлексія, саморегуляція власних емоційних станів, стійкі прояви шкільної тривожності, здатність до порівняння себе з ровесниками. Третій клас є сенситивним для становлення поведінково-мотиваційного компоненту, що виявляється у компенсації та гіперкомпенсації в поведінці, в усвідомленні дитиною власного статусу в групі ровесників. У четвертому класі відбувається виокремлення «Я-реального» та «Я-ідеального» [44].

Важливим є розгляд питання про чинники розвитку «Я-концепції» молодших школярів. Більшість вчених (Л.І. Божович, Л.В. Благонадьожина [32], М.Й. Боришевський [20-22], В.С. Мухіна [72], Р.В. Павелків [90], О.В. Скрипченко [125; 126] та ін.) вказують на те, що найважливішим чинником становлення «Я-концепції» школярів перших-третьох класів виступають результати учбової діяльності. Основний значущий дорослий у цей період — учитель, оскільки він оцінює такі результати. Оцінна діяльність учителя зумовлює розвиток уявлень про власні учбові здібності в першо- та другокласників, які належать до їх «Я-реального». Водночас оцінку з боку вчителя дитина відносить не лише до власних здібностей, а й до особистості в цілому.

В.С. Мухіна відзначила, що результат участі молодшого школяра у спортивних змаганнях також значною мірою впливає на «Я-образ» дитини, оскільки «знецінення «Я-образу» та зміна ставлення до себе відбувається ситуативно» [72, с. 295].

М.Г. Іванчук акцентує увагу на виховному особистісно-розвивальному потенціалі інтегрованого підходу до навчання, що виступає основою трансформації змістового і діяльнісного компонентів процесу навчання в такі морально-психологічні ситуації, які сприяють синтезу когнітивного, ціннісно-емоційного та поведінкового досвіду молодших школярів. Інтегрований підхід до навчання дослідниця визначила як глобальну та системну організацію дидактичного процесу, спрямовану на продуктивний особистісний розвиток школяра, підвищення його розвивального потенціалу і рівня соціально-психологічної адаптації у соціумі. Тоді як інтегроване навчання представлено у вигляді творчого продуктивного процесу, в умовах якого відбувається вільне самовираження дитини, активізація таких функцій особистості, які спрямовані на вдоволення основних особистісних і суспільних потреб.

На думку М.Г. Іванчук, використання інтегрованого підходу у навчанні сприяє: розширенню можливостей соціально-психологічної адаптації дитини до нових умов, появі здатності до дій у різноманітних ситуаціях, творчій самореалізації, побудові системи цінностей, розкриттю учнем свого потенціалу (особистісного, психічного та інтелектуального). Вчена переконливо довела, що в умовах такого підходу самореалізація учня здійснюється на рівні «Я» діяльного, а сама дитина усвідомлює себе в якості суб'єкта міжособистісних взаємодій, що спроможний впливати на оточуючих і прагне до самореалізації та самоактуалізації своєї особистості [48]. Таким чином, інтегрований підхід в навчальному процесі початкової школи є значущим об'єктивним чинником розвитку самосвідомості та «Я-концепції» молодшого школяра.

К.О. Островська до основних чинників розвитку самосвідомості учнів початкових класів відносить: оцінки з боку вчителів і батьків; потребу в самооцінюванні школярем результатів власної учбової діяльності; зміну соціальної ситуації розвитку, статусу; уніфікацію системи соціальних стосунків, нормованість комунікацій дитини [87]. Тобто, дослідниця виокремила такі об'єктивні чинники, які зумовлюють розвиток «Я-образу», самооцінки та ціннісних орієнтацій в дитини молодшого шкільного віку.

Р.В. Павелків звернув особливу увагу на те, молодший шкільний вік є останнім віковим періодом залежності дитини від дорослого. Така залежність є значущим чинником успішного розвитку самосвідомості школяра [90].

Основними психологічними механізмами розвитку «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку є: рефлексія, статева ідентифікація та емпатія.

Вивченню психологічних умов розвитку рефлексії в учнів початкових класів присвячено дослідження Н.М. Пеньковської. В результаті ретельного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, автор прийшла до висновку про те, що рефлексію необхідно розглядати як інтегральну

характеристику особистості молодшого школяра. Чинниками появи такого особистісного утворення виступають: розвиток механізму децентрації, самооцінки і самоконтролю; розширення соціальних контактів школяра; поглиблення інтересу до «Я-образу»; здатність до аналізу власних дій, вчинків, поведінки, якостей характеру.

Н.М. Пеньковська визначає рефлексію як інтегровану особистісну здатність до аналізу зовнішніх і внутрішніх чинників, що призводить до прийняття рішень і визначення власної поведінки, ставлення до власного «Я» та соціуму. До зовнішніх чинників належать: очікування з боку значущих інших, їх оцінки і ставлення; до внутрішніх — думки індивіда, можливості, особистісні якості, емоційні стани, ставлення та вчинки.

Рефлексія розглядається дослідницею в цілісній єдності таких взаємоузгоджених аспектів: 1) інтелектуального; 2) емоційно-ціннісного; 3) регулятивного. Складовими інтелектуального аспекту є: сукупність знань про власне «Я» та уявлення індивіда про думки та оцінки щодо нього з боку оточуючих. Емоційно-ціннісний аспект складають: інтерпретація, самооцінка та самоставлення. До регулятивного аспекту належать: здатність індивіда до саморегуляції діяльності та поведінки, за умови одночасного порівняння очікувань з боку оточуючих людей, їх можливих реакцій зі своїми думками, бажаннями та вчинками.

Н.М. Пеньковська зазначила, що для характеристики особливостей розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці доречно використовувати поняття «рефлексивна позиція», яке визначається як система уявлень, оцінок, ціннісних ставлень і самоставлень дитини, що є основою для саморегуляції діяльності та поведінки учня. Чинником розвитку рефлексивної позиції школяра виступає його самооцінка.

Становлять інтерес виокремлені автором типи рефлексивної позиції серед досліджуваних учнів других і третіх класів, основними критеріями для

яких виступають: модальність, інтенсивність та стабільність ознак розвитку рефлексії.

Так, майже половину досліджуваних школярів (48 %) віднесено до нестабільного типу рефлексивної позиції. Основними характеристиками цього типу є: недостатня орієнтація дитини у різноманітних моральних нормах; неточність і неконкретність у самохарактеристиці; нечіткість і відсутність аргументованості у судженнях про свої позитивні та негативні якості; ситуативність самооцінки, її завищений характер; відсутність адекватних уявлень про оцінку власного «Я» з боку значущих інших та про очікування оточуючих щодо самої дитини; ситуативність у поведінці, переважання мотивів уникнення невдач.

Лише четверта частина молодших школярів (26 %) вирізняється оптимальним типом рефлексивної позиції. Ознаками даного типу виступають: добра орієнтація учня в різноманітних моральних нормах; усвідомлення дитиною власних позитивних якостей; сформоване вміння критично оцінити власні недоліки; наявність морально-етичних та оцінних суджень щодо свого «Я» у словнику дитини; самооцінка є домінуючим мотивом поведінки; переважання альтруїстичних вчинків над егоїстичними; вміння співвідносити власні інтереси з інтересами оточуючих.

Зародковим та амбівалентним типами рефлексивної позиції вирізняються майже однакова кількість учнів — 14 % і 12 %, відповідно, що є значно меншими кількісними показниками у порівнянні з кількісними показниками описаних вище типів. Характеристики зародкового типу є протилежними до характеристик оптимального, а саме: відсутність орієнтації в моральних нормах; незначна кількість морально-етичних понять у словнику; несформованість критеріїв самооцінки і самоаналізу; неадекватна самооцінка і т. ін. Ознаками амбівалентного типу рефлексивної позиції виступають: високий рівень самопрезентації; достатня кількість морально-етичних понять у словнику школяра та характеристик для самоаналізу;

переважання егоїстичних тенденцій над альтруїстичними; домінування, суперництво у взаємодіях з іншими людьми; неспроможність співставити особливості власного «Я» з очікуваннями оточуючих.

Заслуговує на увагу виявлена дослідницею динамічна характеристика рефлексії в друго- та третьокласників. Експериментально з'ясовано, що з віком самоаналіз стає глибшим, більш розгорнутим та аргументованим, що зумовлено появою в дитини критеріїв для самооцінювання, збільшенням словника школяра та розвитком інтелектуальних і мисленнєвих операцій [92].

Важливим механізмом розвитку фізичних і соціальних уявлень про власне «Я» є статева ідентифікація. На думку дослідників, до шести-семирічного віку діти усвідомлюють власну статеву належність, її незмінність та намагаються засвоїти відповідні поведінкові схеми і статеві ролі. Усвідомлення молодшими школярами власних фізичних та соціальних характеристик відбувається за допомогою категорії «стать». Так, В.С. Мухіна відзначає: «В класі дівчатка і хлопчики під час спілкування один з одним не забувають про те, що вони є протилежними: коли вчитель садить хлопчика і дівчинку за одну парту, діти бентежаться, особливо у тих випадках, якщо оточуючі ровесники реагують на цю обставину. У безпосередньому спілкуванні в дітей спостерігається певне дистанціювання в зв'язку з тим, що вони «хлопчики» і «дівчатка». Однак молодший шкільний вік є відносно спокійним щодо вираженої фіксації на статево-рольових взаєминах» [72, с. 306].

Результати дослідження механізму емпатії, що сприяє появі емоційно забарвленого «Я-образу» в дітей молодшого шкільного віку, представлені роботами А.А. Валантинаса, Т.П. Гаврилової, І.М. Коган.

А.А. Валантинас, простежуючи взаємозв'язок між емпатією та засвоєнням моральних норм молодшими школярами, виявив, що для дітей характерні такі емпатійні переживання: 1) альтруїстичні (страх щодо інших

людей, що потерпіли в яких-небудь ситуаціях); 2) егоїстичні (страх щодо себе у схожих ситуаціях). Дослідник з'ясував, що альтруїстичні переживання школярів відносяться до дорослих і тварин в однаковій мірі. Переживання щодо однолітків носять егоїстично-емпатійний характер. А.А. Валантинас дійшов висновку про те, що функції моральних норм в емпатійних переживаннях учнів початкових класів є неоднаковими. Так, для альтруїстичних емпатійних переживань характерним є те, що моральна норма є опорою в ситуаціях розв'язання конфлікту між потребами дитини і благополуччям об'єкта емпатії. На противагу, егоїстичні емпатійні переживання вирізняються тим, що моральна норма захищає актуальні потреби школяра [25].

Т.П. Гаврилова, розкриваючи особливості емпатійних переживань учнів початкових класів, зазначила, що в них зустрічаються як елементарні (рефлекторні), так і складніші (особистісні) форми емпатії, серед яких переважають співчуття та співпереживання [34].

І.М. Коган, досліджуючи особливості емпатії в молодших школярів, встановила, що емпатія виступає важливим психологічним механізмом розуміння іншої особистості та основою для побудови взаємин з нею. На думку дослідниці, емпатійне розуміння іншого виявляється засобами відображення його емоційного стану у власному емоційному стані. До рівнів прояву емпатії належать: 1) безпосереднє емоційне співпереживання; 2) чуттєво-образне співчуття; 3) рефлексивно-особистісне взаєморозуміння. У зв'язку з цим, І.М. Коган відзначила, що «...емпатія може здійснюватися на різних рівнях: від відносно простого співчуття як суто емоційного відгуку на стан іншого через процеси «відчуття» як здатності до відтворення на власній особі стану іншої особистості, до рефлексивної, свідомої побудови образу іншої людини у сукупності її емоційних станів, життєвих мотивів та ціннісних орієнтацій» [50, с. 162].

Автор експериментально довела, що в учнів початкових класів з'являється здатність до безпосередньо-емоційного співпереживання і чуттєво-образного співчуття. Ці компоненти емпатії виявляються в емоційній ідентифікації та розумінні моральних норм. Низький рівень розвитку особистісної рефлексії та спрямованості на інших людей виступають чинниками виникнення труднощів у рефлексивно-особистісному взаєморозумінні молодших школярів [Там само].

Формування «Я-концепції» особливої категорії учнів початкових класів, з низьким рівнем навчальних досягнень, вивчала Л.М. Співак. Дослідниця експериментально з'ясувала, що «Я-концепція» досліджуваних молодших школярів вирізняється негативним змістом, який виявляється у неадекватних уявленнях учнів про власне «Я», підвищеному і високому рівнях тривожності, неадекватній самооцінці, негативному ставленні до себе та низькому рівні самоконтролю у поведінці.

Л.М. Співак простежено взаємозв'язок між чинниками низького рівня навчальних досягнень і складовими «Я-концепції» школярів. Встановлено, що процес самопізнання в таких учнів ускладнюється у результаті їх низького рівня розвитку інтелекту; підвищений і високий рівні шкільної тривожності зумовлюють зростання рівня особистісної тривожності; а стійкий неуспіх в учбовій діяльності призводить до розвитку негативного самоствавлення; несформованість самоконтролю в учбовій діяльності заважає розвитку самоконтролю у поведінці. Доведено, що формування позитивної «Я-концепції» в молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень необхідно здійснювати, дотримуючись певних психолого-педагогічних умов за допомогою оптимізації згаданих вище чинників з використанням системи активних засобів впливу на самосвідомість дитини [136; 137; 139; 144].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчив відсутність спеціальних досліджень щодо гендерної специфіки становлення «Я-концепції», тоді як цей віковий період є надзвичайно

важливим для становлення індивідуальних особливостей самосвідомості дитини, зважаючи на висновки науковців про відставання на два роки хлопчиків у психічному розвитку в порівнянні з дівчатками.

Виходячи з актуальності досліджуваної проблеми, у наступному підрозділі обґрунтуємо теоретико-методичні засади експериментального вивчення гендерних особливостей «Я-концепції» дітей молодшого шкільного віку.

1. 3. Теоретико-методичні підходи до експериментального дослідження гендерних особливостей «Я-концепції» молодших школярів

З метою вивчення гендерних особливостей становлення «Я-концепції» учнів початкових класів нами було проведено констатувальний експеримент, який складався з двох етапів. Упродовж першого етапу експериментального дослідження виявлялися гендерні особливості становлення когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового компонентів «Я-концепції» учнів перших-четвертих класів, основні психологічні механізми та чинники їх розвитку. На другому етапі експерименту було виокремлено групи молодших школярів з несформованими компонентами та негативною «Я-концепцією» особистості.

Згідно з обраним підходом про розгляд «Я-концепції» як системи, в основу дослідження гендерних особливостей становлення «Я-концепції» було покладено системний підхід [5; 8; 130; 135]. Також ми зважали на вікові особливості психічного розвитку досліджуваних школярів, які розкрито нами у підрозділі 1. 2.

Охарактеризуємо гендерний підхід у психології. В енциклопедичному словнику за редакцією А.В. Петровського зазначено, що «гендерний підхід — це дослідження психологічних характеристик статевої диференціації,

з'ясування ролі соціальної статі на відміну від біологічного розуміння статі як сукупності морфологічних і фізіологічних особливостей. ... використання гендерного підходу дозволяє розкрити асиметрію статево-рольової соціалізації...» [135, с. 8].

Ш. Берн визначає поняття «гендер» як соціально-біологічну характеристику індивіда, а поняття «гендерної ролі» — як набір очікуваних стереотипних поведінкових схем для чоловіка та жінки. Механізм статевої ідентифікації розглядається як оволодіння індивідом статевою роллю засобами інтеріоризації соціального досвіду, різноманітних форм і видів діяльності [10].

На думку С.Л. Рикова, під поняттям «гендер» слід розуміти прояви статі в різноманітних статево-рольових взаємодіях. Основною метою гендерних досліджень виступає вивчення схожості чи відмінності у поведінковій діяльності чоловіків і жінок [124].

Таким чином, нами було використано метод порівняльного аналізу становлення «Я-концепції» в хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

Основними параметрами у виборі методик дослідження виступили: висока валідність і надійність, відповідність меті та завданням дослідження, віковим характеристикам молодших школярів [5; 98; 130; 164]. Слід зазначити, що у зв'язку з низьким рівнем розвитку навичок письма у першокласників, значна кількість методик проводилася в усній формі, а результати було записано експериментатором.

Як було відзначено у підрозділі 1. 2, частина уявлень про власне «Я» в дітей молодшого шкільного віку не усвідомлюється. Тому нами було використано проєктивні та непроєктивні методики вивчення «Я-концепції» особистості [138]. Вчені (О.О. Бодальов [80], О.М. Леонтьєв [61; 62], С.Л. Рубінштейн [121; 122], О.Т. Соколова [133], В.В. Столін [80] та ін.) вважають, що потребу у використанні проєктивних методів психодіагностики зумовлено упередженістю як властивістю відображення

дійсності. Така упередженість виявляється в тому, що уявлення індивіда про себе можуть виявлятися в неструктурованій ситуації. У зв'язку з цим, дослідники зазначають, що проєктивні методи дослідження мають багато переваг над непроєктивними, оскільки вони сприяють вивченню тих несвідомих компонентів самоствавлення, які не допускаються до свідомості внутрішньо особистісними захистами. До інших переваг проєктивних методик належать такі: можливість дослідити неумисне самоствавлення, яке людина не здатна адекватно вербалізувати; можливість вивчити «небажану» для особистості самооцінку, що суперечить соціально прийнятним зразкам особистості.

Нагадаємо, що в структурі «Я-концепції» виокремлено три компоненти: 1) когнітивний — реальні, ідеальні та дзеркальні уявлення особистості про власне «Я» (фізичні, емоційні, соціальні, інтелектуальні та ін.); 2) емоційно-оцінний — самооцінка, самоствавлення, самоповага чи самозневага; 3) поведінковий — самоконтроль особистості.

З метою вивчення особливостей когнітивного компоненту було використано самоописи, методика «Контрольний список прикметників», проєктивні методики: «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» та психомалюнок «Неіснуюча тварина».

Спершу проводився самоопис — один з традиційних методів для дослідження самосвідомості особистості [5; 130; 136; 164].

Учням пропонувалося написати самоопис за планом:

1. Який я зараз («Я-реальне»).
2. Яким я хочу стати («Я-ідеальне»).
3. Що про мене думають оточуючі (батьки, вчителі, ровесники, друзі) («Я-дзеркальне»).

Щодо кожного пункту плану було зроблено відповідні пояснення.

У процесі аналізу самоописів було використано метод контент-аналізу [80; 130], зокрема, проведено кількісний та якісний аналіз. Так, проведення

кількісного аналізу передбачало підрахунок різноманітних характеристик, використаних у самоописі в цілому, та констатацію кількості якостей, вжитих школярем для опису «Я-реального», «Я-ідеального», «Я-дзеркального», соціальних, емоційних, інтелектуальних і фізичних уявлень про власне «Я» зокрема.

Під час якісного аналізу самоописів аналізувалися особливості уявлень досліджуваних молодших школярів про власне «Я», ступінь усвідомлення дітьми своїх соціальних, емоційних, інтелектуальних і фізичних характеристик, інтересів, потреб і можливостей, їх оцінка та зміст самоставлення. Особлива увага зверталася на оцінки особистісних рис учнів, очікувані ними від значущих інших людей (батьків, друзів, вчителів, ровесників).

Особливості «Я-образу» учнів початкових класів також з'ясовувалися за допомогою методики «Контрольний список прикметників», що є різновидом стандартизованого самозвіту та одним із традиційних методів психодіагностики самосвідомості [2; 5; 80; 111; 136; 164].

Стимульним матеріалом до методики є 40 карток, на яких записано такі соціальні, емоційні, інтелектуальні та фізичні характеристики:

- доброзичливий, недоброзичливий, щирий, нещирий, відповідальний, безвідповідальний, дружелюбний, неприязний, пасивний, відвертий, потайливий (соціальні характеристики);
- веселий, сумний, стриманий, запальний, добрий, злий, впевнений у собі, невпевнений у собі, сміливий, боязкий (емоційні характеристики);
- розумний, нерозумний, уважний, неуважний, допитливий, недопитливий, спостережливий, неспостережливий, з доброю пам'яттю, забудькуватий (інтелектуальні характеристики);
- сильний, слабкий, гарний, негарний, товстий, худий, високий, низький, спритний, незграбний (фізичні характеристики).

Школярам необхідно було вибрати якості, що належать до їх «Я-реального» та «Я-ідеального». Для обробки отриманих даних було використано метод контент-аналізу. А саме, зверталась увага на: 1) загальну кількість використаних характеристик для «Я-реального»; 2) кількість негативних якостей у змісті «Я-реального»; 3) кількість характеристик в «Я-ідеальному»; 4) наявність чи відсутність суперечностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», у змісті «Я-реального», «Я-ідеального».

Рівень сформованості «Я-образу» було визначено за допомогою чотирьох параметрів, розроблених і обґрунтованих О.Т. Соколовою: 1) когнітивна складність і диференційованість; 2) цілісність, послідовність і адекватність; 3) чіткість та ієрархізованість; 4) стійкість і стабільність.

На ступінь когнітивної складності й диференційованості вказують: кількість і рівень узагальненості якостей, які використано школярем для опису власного «Я»; наявність чи відсутність пояснень щодо тих чи інших використаних характеристик; рівень критичності; здатність до усвідомлення своїх позитивних і негативних якостей; ступінь виразності певної характеристики чи його відсутність.

Водночас було виокремлено три рівні сформованості когнітивної складності й диференційованості «Я-образу» молодших школярів.

Перший рівень характеризується когнітивною складністю та диференційованістю уявлень про власне «Я». Ознаками першого рівня виступають: значна кількість використаних понять, наявність усіх можливих (соціальних, інтелектуальних, емоційних, фізичних) характеристик, сформовані образи «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне»; розуміння дитиною значень використаних якостей; наявність пояснень щодо використаних понять; поняття у самописі мають неоднаковий ступінь виразності, на що вказують такі прислівники: «дуже», «не дуже» і т. ін.

Свідченням другого рівня є когнітивна примітивність і недиференційованість уявлень дитини про себе. На другий рівень вказують

такі ознаки: незначна кількість використаних понять; індивід усвідомлює лише окремі характеристики та образи («Я-реальне», «Я-ідеальне» чи «Я-дзеркальне») у змісті власного «Я»; нерозуміння значення використаних якостей, неадекватні пояснення щодо їх наявності; відсутність негативних характеристик; не вказано ступеня виразності понять.

На третьому рівні когнітивну складність і диференційованість визначити складно, оскільки дитина ще не усвідомлює уявлення про себе.

До проявів цілісності, послідовності та адекватності належать: суперечності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» у змісті «Я-реального», «Я-ідеального» чи їх відсутність; зв'язок між «Я-образом» і поведінковою діяльністю людини; зв'язок між «Я-образом» особистості та сприйманням її з боку інших людей. «Я-образ» вирізняється цілісністю, послідовністю та адекватністю, якщо між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», у «Я-реальному» та «Я-ідеальному» відсутні суперечності; поведінка людини відповідає її «Я-образу» та узгоджується з думкою оточуючих. На противагу, на суперечливість, непослідовність і неадекватність «Я-образу» вказують суперечності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» у змісті «Я-реального» та «Я-ідеального», невідповідність поведінки людини її «Я-образу» та думкам про неї з боку оточуючих.

Характеристики «Я-реального» та «Я-ідеального», яким надано перевагу, дозволяють встановити чіткість та ієрархізованість «Я-образу».

Відсутність суттєвих змін упродовж тривалого проміжку часу є свідченням стійкості та стабільності уявлень про власне «Я» [133; 134].

З метою виявлення неусвідомлюваних уявлень молодших школярів про власне «Я» було використано психомалюнок «Неіснуюча тварина» [45; 105; 107; 110; 111; 136]. Інтерпретацію малюнків ми здійснювали на основі існуючих методичних психодіагностичних підходів (див. Додаток А). Слід зазначити, що за допомогою психомалюнків ми також встановлювали

особливості емоційно-оцінного і поведінкового компонентів «Я-концепції» дітей молодшого шкільного віку.

Для виявлення змісту емоційно-оцінного компоненту «Я-концепції» досліджуваних школярів ми вивчали характер їх самооцінки, самоствавлення та рівень особистісної тривожності.

Рівень загальної самооцінки учнів початкових класів визначався за допомогою опитувальника Г.Н. Казанцевої [153]. Кожному школяреві пропонувалося вибрати один з варіантів («Так», «Ні» чи «Не знаю») у відповідь на кожне із двадцяти запропонованих тверджень. У процесі обробки отриманих результатів було підраховано кількість позитивних відповідей на твердження з парними номерами і кількість негативних відповідей на твердження з непарними номерами. Число, яке вказувало на характер загальної самооцінки, є різницею між кількістю позитивних і негативних відповідей.

За допомогою проективної методики «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» (див. Додаток Б) [45; 80] з'ясовувалися особливості самооцінки, сили власного «Я», соціальні характеристики, егоцентризм та ідентифікація. Учням було запропоновано заповнити бланки згідно з інструкціями до кожного завдання. Інтерпретація отриманих результатів здійснювалася за такими принципами: фізична дистанція між кружечками, у яких індивід позначає себе та значущих інших людей, інтерпретується як психологічна дистанція; позначення власного «Я» у кружечку, що розміщений лівіше у порівнянні з кружечками, в яких позначено значущих інших, є свідченням власної цінності, яку переживає індивід; позначення свого «Я» у кружечку, який знаходиться вище від кружечків, у яких індивід позначив значущих інших, вказує на «силу» «Я»; позначення власного «Я» всередині фігури, яка складається з кружечків, у яких позначено інших людей, інтерпретується як переживання залежності, належності до соціуму, позначення свого «Я» за межами фігури —

незалежність «Я». Зауважимо, що результати цієї методики щодо соціальних характеристик і сили власного «Я» ми відноситимемо до когнітивного компоненту «Я-концепції», щодо самооцінки та її співвідношення із силою «Я» — до емоційно-оцінного компоненту «Я-концепції», а дані щодо егоцентризму та ідентифікації — до психологічних механізмів «Я-концепції».

Характер самооцінки молодших школярів щодо певних якостей, які перераховано нижче, вивчався за допомогою методики Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн [153] у модифікації Ю.О. Бабаян [9].

Школярам було роздано картки, на яких було зображено сім вертикальних ліній довжиною 100 мм, кожна з яких відповідає таким характеристикам: розуму, старанності, самостійності, відповідальності, складності учіння, везінню та наполегливості. Знизу на лінії позначено точку, вгорі — прапорець (див. Додаток В). Учням було запропоновано оцінити себе за кожною з семи якостей згідно з інструкцією: «На малюнку зображені лінії, нижня межа яких позначена точками, а верхня — прапорцями. Кожна лінія має свою назву. Подивіться на першу лінію. Внизу напис «Везіння». Уявіть собі, що уздовж цієї лінії розташовані Ваші ровесники. Зверху — тільки ті діти, яким завжди щастить. Трохи нижче — діти, яким щастить дуже часто. У самому низу — ті діти, яким майже ніколи не щастить, і вони постійно потрапляють у неприємні ситуації. Позначте хрестиком на цій лінії, де, на Вашу думку, знаходитеся Ви. А потім — на другій лінії і т. д.». Методику було проведено в невеликих групах (по 7 школярів).

Отримані дані опрацьовувалися та інтерпретувалися таким чином. 1 мм лінії відповідає 1 балу самооцінки. Вимірювання проводилося від нижньої точки на лінії до хрестика, який позначила дитина. Довжина лінії — 75–100 мм, тобто 75–100 балів вказує на завищений характер самооцінки, нечутливість до власних помилок і неуспіхів, невміння правильно себе оцінити. Лінія довжиною 60–74 мм, тобто 60–74 бали, є свідченням

адекватної («високої») самооцінки. Довжина лінії 45–59 мм, тобто 45 – 59 балів, вказує на наявність адекватної («середньої») самооцінки. Довжина лінії, менша ніж 45 мм, тобто менше ніж 45 балів, відповідає заниженій самооцінці.

Наявність чи відсутність тривожності як прояву можливих суперечностей у «Я-концепції» особистості з'ясовувалася за допомогою психомалюнків «Неіснуюча тварина» і методики «Тест шкільної тривожності Філліпса». У процесі аналізу психомалюнків зверталася увага на техніку їх зображення (див. Додаток А).

Результати «Тесту шкільної тривожності Філліпса» [56; 105; 107; 136] дозволили виявити чинники тривожності, що стосуються школи. Для проведення методики «Тест шкільної тривожності Філліпса» було підготовлено бланки з опитувальником, який складався із тверджень, на які молодші школярі повинні були дати позитивну чи негативну відповідь. Обробка отриманих результатів проводилася за ключем до методики.

Також ми зважали на загальну кількість неспівпадань відповідей з ключем: якщо їх кількість є більшою 75 %, то тривожність є високою; якщо кількість цих неспівпадань міститься в межах від 50 % до 75 %, то тривожність підвищена. Слід зазначити, що кожне твердження належить до певного синдрому чи чинника тривожності: загальношкільна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація потреби у досягненні успіху, страх самовираження, страх перед ситуацією перевірки знань, страх не відповідати очікуванням з боку оточуючих, низький фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи у взаєминах з вчителями.

Особливу увагу ми звертали на високий і підвищений рівні тривожності за такими чинниками:

- загальношкільна тривожність, тобто емоційні переживання школяра, які пов'язані з різноманітними формами його включення в життя школи;

- переживання соціального стресу – емоції дитини, що пов’язані з соціальними взаєминами дитини з оточуючими;
- фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливі психічні умови, за яких дитина не має змоги задовольнити потребу в успіхові, досягненні високих результатів і т. ін.;
- страх самовираження – наявність негативних емоційних переживань у ситуаціях, що пов’язані з саморозкриттям, представленням себе оточуючим, демонстрацією власних можливостей;
- страх перед ситуацією перевірки знань – поява негативних емоцій у ситуаціях перевірки знань і можливостей;
- страх не відповідати очікуванням з боку оточуючих — негативні переживання, пов’язані з оцінками інших; орієнтація на думку значущих інших у процесі самооцінювання;
- проблеми і страхи у взаєминах з вчителями – поява в дитини негативних емоцій під час спілкування з вчителями у школі.

З метою вивчення гендерних особливостей становлення поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів ми використали психомалюнок «Неіснуюча тварина» (див. Додаток А) і тест «Завершення речень» [5; 56; 80; 136].

У процесі інтерпретації психомалюнків зверталася увага на несучу, опорну частину зображеної тварини (лапи) та її розміри щодо розміру всієї фігури і форми, що виступало свідченням обґрунтованості, обдуманості, раціональності прийняття рішення чи імпульсивності та поверховості суджень. Особливості характеру контролю дитини за власними міркуваннями, висновками, рішеннями виявлялися за деталями поєднання корпусу з ногами. Зображення хвоста тварини (поверний вправо, вліво, вгору або вниз) дозволяло встановити позитивне чи негативне ставлення школяра до власних дій, поведінки чи думок.

За допомогою тесту «Завершення речень» з'ясовувалися особливості поведінки дитини в різноманітних ситуаціях, ставлення до себе та до значущих інших.

Школярам потрібно було продовжити 9 незакінчених речень:

1. Думаю, що справжній друг...
2. Я завжди хотів (хотіла)...
3. Якщо хто-небудь мене скривдив, то я...
4. Мені не подобаються люди, які...
5. Я дуже намагаюся, але не можу...
6. Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...
7. Найбільше мені подобаються люди, які...
8. Я думаю, що здатний на те, щоб...
9. Якщо я посварюсь з другом, то...

Якісний аналіз закінчень речень сприяв виявленню особливостей поведінки школярів.

Чинники і психологічні механізми розвитку «Я-концепції» учнів вивчалися за результатами самоопису, психомалюнка «Неіснуюча тварина», «Тесту шкільної тривожності Філіпса», методики «Малюнок сім'ї», опитувальника батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна та тесту С.Б. Борисенка «Незакінчені речення» у модифікації І.М. Коган.

Якісний аналіз самоописів учнів перших-четвертих класів сприяв виявленню механізмів і чинників становлення «Я-концепції» за О.Т. Соколовою: 1) приписування бажаних характеристик; 2) привласнення думок значущих інших про самого індивіда; 3) порівняння себе з ровесниками; 4) самоаналіз поведінки. Характеристику цих механізмів і чинників розкрито у підрозділі 1. 1.

Такий чинник становлення «Я-концепції», як ставлення до дитини з боку батьків вивчався за допомогою опитувальника батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна та проективної методики «Малюнок сім'ї».

Опитувальник батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна [100; 105] сприяє виявленню таких типів ставлення батьків до власних дітей: прийняття чи нехтування, кооперація, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація та інфантилізація. Прийняття вказує на позитивне емоційне ставлення дорослого до власної дитини, незважаючи на її індивідуальні особливості. На противагу, неприйняття свідчить про негативне ставлення дорослого до дитини, що виявляється у роздратуванні, злості у ставленні до дитини. Кооперація визначається наявністю інтересу батьків до планів дитини, прагненням батьків допомогти дитині, високою оцінкою батьками різноманітних здібностей дитини, переживанням почуття гордості щодо досягнень дитини. Симбіоз вказує на дистанцію у спілкуванні між батьками і дитиною. Авторитарна гіперсоціалізація є свідченням переважання авторитарного стилю спілкування з дитиною. Інфантилізація означає сприймання власної дитини як набагато молодшої за віком, ніж в реальності.

Обробка результатів проводиться за ключем до методики.

Інтерпретація методики «Малюнок сім'ї» [56; 80; 95] сприяла виявленню особливостей взаємин між дитиною і батьками, емоційне самопочуття дитини у сім'ї. Так, на наявність емоційного конфлікту в сім'ї, на невдоволення дитини сімейною ситуацією вказує невідповідність малюнка реальному складові сім'ї. Діти, які відчувають себе у сім'ї відторгнутими, не зображають на малюнку себе. На противагу, відсутність сім'ї на малюнку і присутність самої дитини є свідченням відсутності спільності в сім'ї.

На окрему увагу заслуговують випадки, якщо дитина малює себе окремо від інших членів сім'ї. Такі малюнки вказують на переживання дитиною почуття відчуженості від сім'ї. Свідченням низького рівня емоційних зв'язків між членами сім'ї виступає окреме зображення кожного з них. З'єднані руки членів сім'ї характеризують наявність позитивного психологічного клімату в сім'ї та включеність дитини в сім'ю.

Особливості емоційного ставлення дитини до кожного з членів сім'ї, «Я-образу» і статевої ідентифікації дитини з'ясовувалися за допомогою інтерпретації графічного зображення дитиною себе та інших членів сім'ї.

Особливості психологічного механізму особистісної рефлексії молодших школярів вивчалися за допомогою тесту С.Б. Борисенка «Незакінчені речення», модифікованого, адаптованого та апробованого для даного вікового періоду І.М. Коган [50] (див. Додаток Д). Школярам пропонувалося закінчити 19 речень, які сприяли виявленню рівня сформованості в них психологічного механізму особистісної рефлексії, що полягає у здатності індивіда до аналізу переживань, як власних, так й інших людей; розуміння ставлення оточуючих до себе та його чинників. Обробка отриманих даних проводилася згідно з ключем до цього тесту та нормативними показниками за І.М. Коган.

За допомогою психомалюнку «Неіснуюча тварина» також виявлялися особливості рефлексії. Свідченням тенденції до рефлексії виступає голова тварини, повернена вліво. Досить часто дії такої людини не реалізуються, оскільки для неї характерний страх перед активними діями і нерішучість.

Отримані результати співставлялися з даними, отриманими за допомогою інших методик. Проведення методик у різний час і в неоднакових умовах сприяло забезпеченню об'єктивності експерименту. Дотримання системного підходу та принципу перехресної валідизації методів [5; 164] у дослідженні дозволило виявити особливості «Я-концепції» особистості в хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

З метою встановлення достовірних та об'єктивних результатів щодо гендерної характеристики становлення «Я-концепції» учнів початкових класів до експериментальної вибірки увійшли однакова кількість хлопчиків і дівчаток як в цілому, так і зокрема у 1-4-х класах.

У констатувальному експерименті взяли участь 296 школярів, віком від 6 до 10 років (148 хлопчиків і 148 дівчаток) — учнів перших-четвертих

класів НВК № 4 та ЗОШ № 14 I-III ступенів м. Хмельницького. Характеризуючи контингент досліджуваних, зазначимо, що серед них: 72 учні 1-х класів (36 хлопчиків і 36 дівчаток), 74 учні 2-х класів (37 хлопчиків і 37 дівчаток), 74 учні 3-х класів (37 хлопчиків і 37 дівчаток), 76 учнів 4-х класів (38 хлопчиків і 38 дівчаток). До експериментального дослідження було залучено вчителів початкових класів та батьків молодших школярів.

Висновки до розділу 1

У результаті проведеного теоретичного аналізу основних підходів до вивчення проблеми гендерних особливостей «Я-концепції» молодших школярів у психологічній науці, можна зробити такі висновки:

1. «Я-концепція» — це досить стійка система різноманітних усвідомлюваних і неусвідомлюваних уявлень особистості про себе у поєднанні з її емоційно-оцінним ставленням до цих уявлень, що виявляються в поведінці. На думку більшості вчених, «Я-концепція» містить три компоненти: 1) когнітивний — реальні, ідеальні та дзеркальні уявлення особистості про себе; 2) емоційно-оцінний — самооцінка, самоствавлення, самоповага; 3) поведінковий — самоконтроль.

За характером змісту компонентів виокремлюється позитивна (адекватна самооцінка, позитивне самоствавлення, самоповага і т. ін.) і негативна (неадекватна самооцінка, негативне самоствавлення, самозневага і т. ін.) «Я-концепція».

Одним із основних об'єктивних чинників розвитку «Я-концепції» виступають стосунки особистості зі значущими іншими, а важливими психологічними механізмами є: рефлексія та самоконтроль.

2. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку самосвідомості та «Я-концепції». В умовах навчальної діяльності, як провідної, у молодших школярів триває становлення когнітивного

компонента «Я-концепції» (соціальні, емоційні, інтелектуальні та фізичні характеристики у змісті «Я-реального», «Я-ідеального», «Я-дзеркального»), з'являються самооцінка та рефлексивна позиція як новоутворення даного вікового періоду. Завдяки появі морального «Я», дії самооцінки та рефлексії здійснюється самоконтроль поведінки учнів.

До провідних чинників розвитку «Я-концепції» учнів початкових класів належать: зміна соціальної ситуації розвитку дитини; оцінки з боку значущих інших; результати учбової діяльності школяра; підхід у навчанні. Значущими психологічними механізмами формування «Я-концепції» молодших школярів виступають: рефлексія та самоконтроль.

Водночас питання про вивчення гендерних особливостей становлення «Я-концепції» учнів початкових класів залишилося поза увагою дослідників.

3. Теоретико-методичною основою вивчення гендерних особливостей становлення «Я-концепції» учнів перших-четвертих класів є: системний і гендерний підходи, перехресна валідизація методів, висока валідність і надійність методів, їх відповідність меті та завданням дослідження, віковим характеристикам молодших школярів.

Матеріали першого розділу дисертації знайшли відображення у таких публікаціях автора:

1. Романова О.В. Проблема співвідношення між поняттями «Я-концепція» та «Я-образ» особистості у психології / О.В. Романова, Л.М. Співак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці»], (Рівне, 25-26 листопада 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. — Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — Випуск 30. — Рівне: РДГУ, 2004.— С. 193-198.

2. Романова О.В. Теоретичні аспекти проблеми «Я-концепції» особистості / О.В. Романова // Матеріали звітної наукової конференції викладачів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 6-7 квітня 2005 р.) / Кам'янець-Подільський державний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. — Випуск 4. В 3-х томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2005. — Т. 1. — С. 224–225.

3. Романова О.В. Поняття «гендеру» в сучасній психологічній науці / О.В. Романова // Матеріали звітної наукової конференції викладачів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 18-19 квітня 2007 р.) / Кам'янець-Подільський державний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. — Випуск 6. В 3-х томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. — Т. 3. — С. 99–100.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ

«Я-КОНЦЕПЦІЇ» УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У даному розділі розкрито результати експериментального вивчення гендерних особливостей становлення когнітивного, емоційно–оцінного і поведінкового компонентів «Я-концепції» учнів початкових класів; описано виявлені чинники і психологічні механізми розвитку «Я-концепції» особистості в молодшому шкільному віці.

2. 1. Особливості становлення когнітивного компонента «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку

У цьому підрозділі розглядаються гендерні особливості становлення когнітивного компонента «Я-концепції» учнів початкових класів, зокрема реальних, ідеальних і дзеркальних уявлень дитини про власне «Я», наявність чи відсутність в їх змісті різноманітних характеристик: фізичних, соціальних, емоційних, інтелектуальних та ін.

Для виявлення особливостей становлення когнітивного компонента «Я-концепції» учнів 1-4-х класів було використано такі методики: самоопис, «Контрольний список прикметників», «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» та психомалюнок «Неіснуюча тварина». Розкриємо отримані експериментальні результати.

Спершу проаналізуємо самоописи, які проводилися з метою вивчення змісту різноманітних уявлень молодших школярів про власне «Я». Учням

було запропоновано описати себе згідно з таким планом: 1) який я зараз; 2) яким я хочу стати; і 3) що про мене думають оточуючі. Таким чином у самоописах було акцентовано увагу на модальностях: «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне».

Ступінь когнітивної складності й диференційованості, як один з параметрів сформованості «Я-образу», визначався за допомогою аналізу кількості та рівня узагальненості використаних характеристик; пояснень щодо таких характеристик; наявності у самоописах як позитивних, так і негативних якостей; ступенів критичності та виразності використаних учнями характеристик.

За результатами проведеного кількісного аналізу самоописів було встановлено: кількість характеристик, використаних хлопчиками і дівчатками у самоописі загалом, середню кількість вжитих дітьми характеристик. Так, кількість використаних дівчатками характеристик склала 1078 понять, хлопчиками — 801 поняття, тобто дівчатками було вжито на 277 понять більше у порівнянні з хлопчиками.

Проведення кількісного аналізу одержаних даних передбачало також підрахунок частоти використання досліджуваними різноманітних понять для опису власного «Я».

Для унаочнення отримані експериментальні дані подано до табл. 2. 1.

З табл. 2. 1 видно, що в цілому для самохарактеристики дівчатка використали від 1-го до 20-ти понять, тоді як хлопчики — від 1-го до 17-ти понять. На особливу увагу заслуговують дані про те, що найбільша кількість хлопчиків (18,24 % від усіх досліджуваних хлопчиків) вжили лише по 2 поняття. Водночас найбільша кількість дівчаток (18,24 % від усіх досліджуваних дівчаток), що співпадає з такою ж кількістю хлопчиків, використали у самоописах по 5 понять, тобто в 2,5 рази більше у порівнянні з хлопчиками.

Таблиця 2. 1

Частота використання хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку понять у самоописах, n=296

Кількість понять	Хлопчики		Дівчатка	
	Кількість	Дані у %	Кількість	Дані у %
1	21	14,18	4	2,7
2	27	18,24	9	6,08
3	16	10,69	23	15,54
4	14	9,44	7	4,72
5	11	7,52	27	18,24
6	6	4,05	17	11,5
7	11	7,52	7	4,72
8	2	1,35	7	4,72
9	12	8,11	6	4,05
10	10	6,75	5	3,38
11	8	5,4	4	2,7
12	4	2,7	8	5,4
13	-	-	8	5,4
14	2	1,35	4	2,7
15	-	-	4	2,7
16	2	1,35	1	0,7
17	2	1,35	4	2,7
18	-	-	-	-
19	-	-	1	0,7
20	-	-	2	1,35
Всього	148	100	148	100

По 1 поняттю було вжито майже сьомою частиною хлопчиків (14,18 % від усіх досліджуваних хлопчиків) і майже в сім разів меншою кількістю дівчаток (2,7 % від усіх досліджуваних дівчаток). У порівнянні з хлопчиками лише дівчатка використали найбільшу кількість понять — 19 та 20. Найменша кількість досліджуваних хлопчиків (1,35 % від усіх хлопчиків) використали по 8, 14, 16 і 17 понять, тоді як найменша кількість дівчаток (0,7 % і 1,35 % від усіх дівчаток) вжили по 16, 19 та 20 понять відповідно.

Порівняння середньої кількості характеристик, які було використано молодшими школярами у самоописах, засвідчило, що більший показник — 7 понять — було виявлено у дівчаток, менший — 5 понять — у хлопчиків. Отже, загальна та середня кількість характеристик, використаних дівчатками є набагато більшою у порівнянні з хлопчиками.

Статистичну значущість відмінностей між середньою кількістю понять, використаних хлопчиками і дівчатками, було перевірено за допомогою t -критерію Ст'юдента [36; 74; 77; 127]. Значення $t=4,44$, що було обчислено нами, набагато більше від відповідного табличного значення для $p=0,01$. Отриманий результат засвідчує той факт, що відмінності між середніми показниками кількості характеристик, використаних хлопчиками і дівчатками, є значущими.

З метою унаочнення отримані експериментальні дані щодо частоти використання понять молодшими школярами представлено на рис. 2. 1.

З рис. 2. 1 видно, що частота використаних дівчатками понять є більшою у порівнянні з частотою понять, використаних хлопчиками. Зауважимо, що більшість дівчаток використали від 3 до 6 понять, тоді як більшість хлопчиків — набагато менше понять, а саме: від 1 до 4.

Загалом від 1-го до 10-ти понять було вжито більшістю хлопчиків — 87,85 % від усіх хлопчиків — у порівнянні з меншою кількістю дівчаток — 75,65 % від усіх дівчаток.

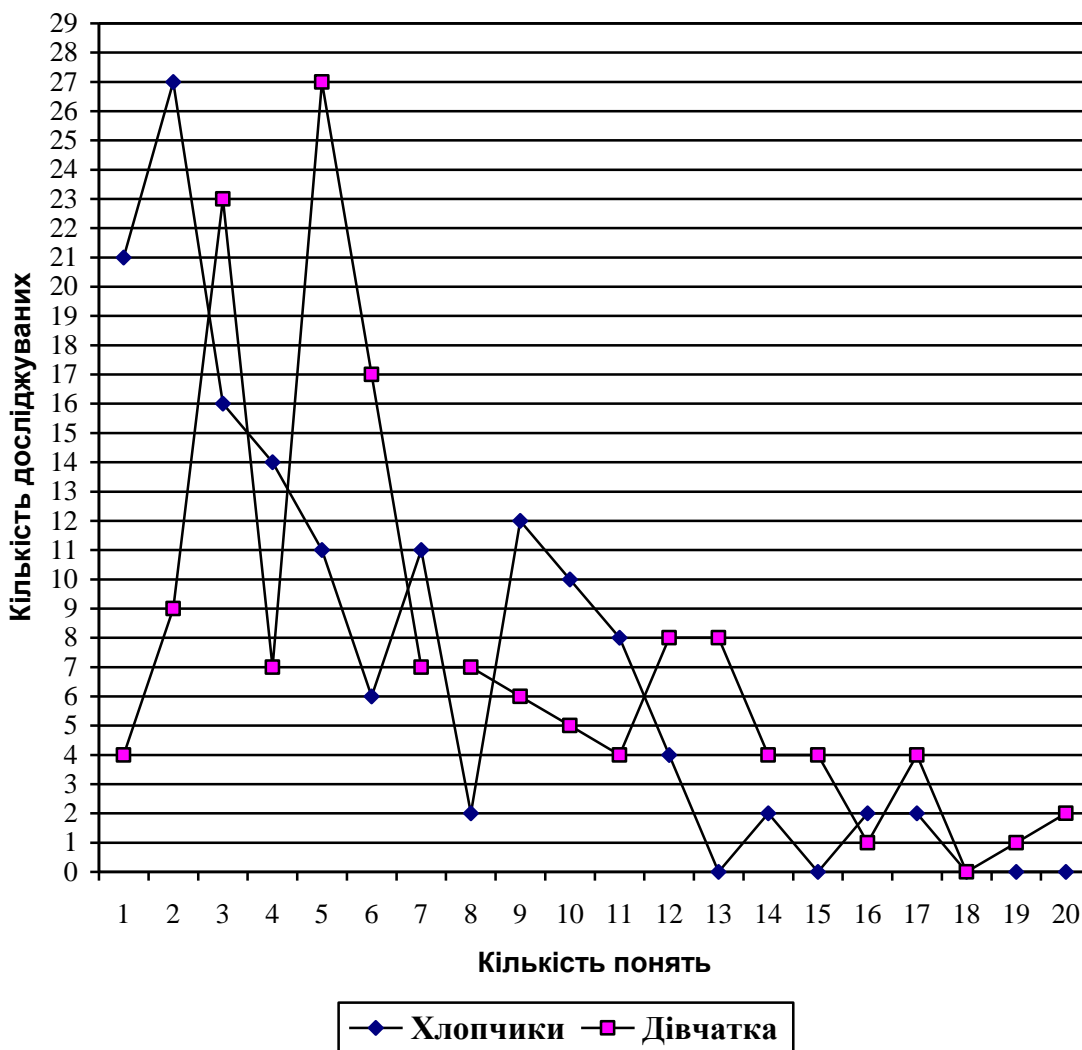


Рис. 2. 1. Гендерні особливості частоти використання понять молодшими школярами у самоописах

Від 11-ти до 20-ти понять було використано майже дев'ятою частиною хлопчиків (12,15 % від усіх хлопчиків) у порівнянні з майже четвертою частиною дівчаток (24,35 % від усіх дівчаток). Отже, кількість і частота використання дівчатками понять у самоописах, як одна з ознак когнітивної складності й диференційованості «Я-образу», є набагато більшою у порівнянні з хлопчиками. Отриманий висновок є свідченням вищого рівня розвитку когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» в дівчаток на протигагу хлопчикам.

Кількісний аналіз понять у самоописах сприяв виявленню особливостей становлення модальностей «Я-образу». З'ясовано, що у всіх молодших школярів найкраще сформована модальність «Я-реальне». Для розкриття першого пункту плану до самоопису «Який я зараз?» хлопчиками було використано 55,5 % характеристик, дівчатками — меншу кількість, а саме: 46,5 % характеристик. Несформованими у більшості учнів початкових класів є модальності «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». У порівнянні з «Я-реальним» для опису ідеальних уявлень про себе хлопчиками було вжито майже втричі менше понять (16,87 %), а для розкриття дзеркальних — майже вдвічі менше (27,63 %). Дівчатка в описі «Я-ідеального» використали 21,5 % характеристик, що майже вдвічі менше, ніж в описах «Я-реального». Кількість дзеркальних характеристик у само описах дівчаток становить 32 %, тобто майже дві треті частини від характеристик у «Я-реальному». Доречно зауважити, що кількість ідеальних характеристик у само описах дівчаток на 4,63 % більша, ніж кількість цих характеристик у само описах хлопчиків. Краще сформована у дівчаток і модальність «Я-дзеркальне»: у порівнянні з хлопчиками вони використали на 4,37 % характеристик більше.

Для інтерпретації несформованості модальностей «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне» представляють інтерес результати їх якісного аналізу. Розкриваючи пункт плану самоопису «Яким я хочу стати?», досліджувані описали бажану професію чи соціальні ролі в майбутньому («добра мати» чи «добра дружина»). Відповідаючи на пункт плану «Що про мене думають оточуючі?», вони зазначали, що не знають.

Отже, описане вище дозволяє зробити висновок про те, що у більшості молодших школярів, як хлопчиків, так і дівчаток, найкраще сформована модальність «Я-реальне», а гірше — модальності «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». Одержані результати підтверджуються у роботах психологів. Як було згадано у підрозділі 1. 2, ідеальні уявлення про власне «Я» з'являються в дітей лише до закінчення навчання у початкових класах. Таким чином,

формування модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне» в учнів виступатиме одним з важливих завдань формувального експерименту, який буде описано у третьому розділі дисертації.

Проведемо кількісний і якісний аналіз фізичних, соціальних, емоційних та інтелектуальних характеристик, які було використано досліджуваними в описах модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». Для унаочнення отримані кількісні дані подано у табл. 2. 2.

Таблиця 2. 2

**Гендерні особливості використання молодшими школярами
різноманітних характеристик у модальностях «Я-образу»
(кількість характеристик подано у %), n=296**

Характеристики	Модальності					
	«Я-реальне»		«Я-ідеальне»		«Я-дзеркальне»	
	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка
Фізичні	16,8	25,6	22,1	24,6	8,7	11,5
Соціальні	63	73,1	65,2	58,4	69,9	76,5
Емоційні	6,2	7,2	-	1,3	7,1	8,7
Інтелектуальні	2,9	5,2	10,2	18,2	6,1	11,5
Всього	100	100	100	100	100	100

Доречно зауважити, що, згідно з планом самоопису, школярам було запропоновано за допомогою різноманітних понять описати, якими вони є зараз, якими вони прагнуть стати в майбутньому та що про них думають значущі інші. Також досліджуваних просили пояснити використання тих чи інших характеристик.

З табл. 2. 2 видно, що в усіх модальностях «Я-образу» досліджуваними хлопчиками і дівчатками було використано найбільшу кількість соціальних характеристик, дещо меншу кількість фізичних та інтелектуальних і найменшу — емоційних. Такі кількісні дані вказують на схожі вікові тенденції у розвитку когнітивного компонента «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток. Одержаний нами висновок знаходить підтвердження у роботах багатьох науковців. Як було зазначено нами у підрозділі 1. 2 (за результатами досліджень Р. Бернса, Л.І. Божович, І.В. Дубровіної, І.С. Кона, І.Ю. Кулагіної, В.С. Мухіної, А.О. Реана, Б.Є. Робінсона, П. Скіна, Т.М. Титаренко, К. Флейк-Хобсона та ін.), у молодшому шкільному віці найінтенсивніше розвиваються соціальні та фізичні характеристики «Я-образу».

Водночас проведений детальний кількісний аналіз отриманих даних сприяв виявленню певних гендерних відмінностей у становленні когнітивного компонента «Я-концепції» учнів, які ми розкриємо нижче.

Найбільшого значення усіма досліджуваними школярами було надано соціальним характеристикам — їх кількість є найбільшою з-поміж інших використаних. Однак кількість цих характеристик у модальностях «Я-образу» дівчаток і хлопчиків є різною. А саме: в «Я-реальному» дівчаток соціальних характеристик на 10,1 % більше у порівнянні з хлопчиками, тоді як в «Я-ідеальному» дівчаток цих характеристик на 6,8 % менше, ніж у хлопчиків, а в «Я-дзеркальному» дівчаток — на 6,6 % більше у порівнянні з хлопчиками. Тобто, у порівнянні з хлопчиками більша кількість дівчаток звертають увагу на думки з боку значущих інших щодо власних соціальних характеристик і присвоюють собі такі думки, оскільки значна кількість характеристик, використаних ними у модальностях «Я-реальне» і «Я-дзеркальне», співпадають. Цей висновок знаходить підтвердження у дослідженнях Т.М. Титаренко. Як було відзначено у підрозділі 1. 2, взаємне

оцінювання у мікрогрупах дівчаток сприяє розвитку в них складного «Я-образу».

Для прикладу, другокласниця Олександра З. написала: «Я добра... Батьки, вчителі, однокласники та друзі думають, що я допомагаю іншим». А учениця третього класу Ірина Ц. зазначила таке про себе: «Я зараз гарна учениця і працьовита. Я допомагаю мамі й татові. Ходжу по хліб. І ще я дуже добра людина... Про мене думають інші, що я... кожному допоможу». Четвертокласниця Яна К. відзначила у самоописі: «Мене звать Яна. Мені 9 років. Вчуся у 4-Б класі... До друзів я ставлюся добре. Моя вдача добра, лагідна, весела, довірлива... Батьки про мене думають, що я розумна, весела, цілеспрямована, добра. Однокласники думають, що я... добра, гарна, весела. Вчителі думають, що я гарна, слухняна, добра, скромна дівчинка і добре вчуся».

Для виявлення гендерних особливостей когнітивного компонента «Я-концепції» молодших школярів представляють інтерес результати кількісного аналізу фізичних характеристик. У порівнянні з хлопчиками кількість фізичних характеристик у всіх модальностях «Я-образу» дівчаток є більшою. Зокрема в «Я-реальному» — на 8,8 %, в «Я-ідеальному» — на 2,5 %, в «Я-дзеркальному» — на 2,8 %. Отже, дівчатка фізичним характеристикам надають більшого значення на противагу хлопчикам. Так, в «Я-реальному» дівчаток зафіксовано 25,6 % фізичних характеристик, а в їх «Я-ідеальному» — 24,6 %. В описах хлопчиками модальностей «Я-реальне» та «Я-ідеальне» цих характеристик значно менше: 16,8 % та 22,1 % відповідно.

Водночас з'ясовано, що як дівчатка, так і хлопчики задоволені власними фізичними характеристиками. У самописах вони відзначили, що прагнуть незначною мірою покращити свій фізичний стан чи окремі характеристики. Для прикладу, учень 4-го класу В'ячеслав Ч. написав: «Зараз я маю гарне обличчя і гарну зачіску. Думаю, що я симпатичний ... Я хочу

стати ...гарним брюнетом». Трьокласник Максим Ч. зазначив: «...я думаю, що змінився зовні і став красивим за три роки. Я хочу стати ще красивішим і привертати увагу до себе ... ».

Незначні гендерні відмінності помічено у кількісних показниках інтелектуальних характеристик в усіх модальностях «Я-образу» досліджуваних. В описах власного «Я-реального» хлопчиків цих характеристик на 2,3 % менше у порівнянні з дівчатками, в «Я-ідеальному» хлопчиків інтелектуальних характеристик на 8 % менше, ніж у дівчаток, а в «Я-дзеркальному» хлопчиків — на 5,4 % менше у порівнянні з дівчатками.

Для інтерпретації отриманих кількісних даних було використано результати якісного аналізу самописів. Дівчатка більшого значення надають соціальним характеристикам, зокрема власним характеристикам як учениці (для прикладу, «старанна», «дисциплінована» і т. ін.) та як учасниці мікрогрупи («добра подруга», «допомагаю іншим, якщо це потрібно» і т. ін.). В описі модальності «Я-ідеальне» вони відзначили, що прагнуть покращити свої результати з певних навчальних дисциплін. Однак інтелектуальних характеристик у змісті всіх модальностей у хлопчиків незначна кількість. У самописах хлопчиків переважають характеристики «розумний» чи «нерозумний» (в «Я-реальному»), «хочу стати розумним» (в «Я-ідеальному»), «вчителька каже, що я нерозумний» (в «Я-дзеркальному»).

Як ми відзначили вище, у всіх самописах було виявлено найменшу кількість емоційних характеристик у змісті кожної модальності. Водночас хлопчики використали менше емоційних характеристик у порівнянні з дівчатками, а саме: в «Я-реальному» — 6,2 % таких понять у хлопчиків і 7,2% понять у дівчаток; в «Я-ідеальному» — жодного поняття у хлопчиків, 1,3 % понять у дівчаток; в «Я-дзеркальному» — 7,1 % понять у хлопчиків і 8,7% понять у дівчаток. У всіх самописах помічено, що найбільша кількість використаних емоційних характеристик у змісті «Я-дзеркального»,

незначною мірою менша кількість — у змісті «Я-реального» та майже відсутні такі характеристики у змісті «Я-ідеального».

Для інтерпретації отриманих кількісних даних проведемо якісний аналіз використаних хлопчиками і дівчатками емоційних характеристик у змісті всіх модальностей. У змісті «Я-реального» та «Я-дзеркального» більшості досліджуваних майже усі емоційні характеристики співпадають, тобто основним механізмом їх розвитку виступає присвоєння думки значущих інших. За змістом переважають позитивні характеристики: більшість дітей описали себе як веселих і вказали на те, що батьки, вчителі та друзі також вважають їх веселими.

З метою виявлення рівня когнітивної складності й диференційованості когнітивного компонента «Я-концепції» ми звернули увагу на ступінь прояву використаних досліджуваними характеристик і наявність негативних понять у самоописах. Так, майже третина молодших школярів, як хлопчиків (28,38 %), так і дівчаток (32 %), використали у самоописі такі прислівники: «дуже», «не зовсім» й т. ін.

Отримані результати є свідченням того, що у порівнянні з хлопчиками когнітивний компонент «Я-концепції» дівчаток є когнітивно складнішим і містить більше характеристик у всіх модальностях. Ці висновки знаходять підтвердження у роботах Т.М. Титаренко. Зокрема дослідниця вказує на те, що «Я-образ» дівчаток молодшого шкільного віку є набагато глибшим у порівнянні з «Я-образом» хлопчиків, як вже було відзначено нами у підрозділі 1.2.

Важливими є дані про те, що у самоописах майже шостої частини учнів (16,22 % хлопчиків і 14,19 % дівчаток) було виявлено негативні характеристики. За допомогою психомалюнків «Неіснуюча тварина» вдалося з'ясувати, що наявність негативних характеристик у власному «Я» цих школярів пов'язана із сформованим у них комплексом меншовартості. На аркуші паперу намальовані тварини розміщені зліва чи внизу, що вказує на

наявність у дітей негативно забарвлених і депресивних емоцій, невпевненості та пасивності. Маленький розмір намальованих школярами тварин і їх розміщення у нижній частині аркуша є свідченням їх невпевненості у собі, пригніченості, нерішучості, відсутності інтересу до власного статусу в соціумі, до визнання та наявності комплексу меншовартості. Для прикладу, на малюнку учениці 4-го класу Вікторії Д. (див. Додаток Ж) тваринка невеликих розмірів, з багатьма стираннями і штриховими лініями, намальована у нижній лівій частині аркуша на тоненькій лінії опори, що вказує на сформованість у цієї дитини перерахованих вище негативних характеристик. Схожим є малюнок учня 1-го класу Віталія Г. (див. Додаток З).

Доречно зауважити, що описані результати вказують на негативний зміст «Я-образу» в молодших школярів і у зв'язку з цим на необхідність формування позитивних характеристик у власному «Я» цих дітей, на що ми звертатимемо увагу в третьому розділі дисертаційного дослідження. Також ми звернемо особливу увагу на зміст емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-концепції» в учнів з негативним «Я-образом».

Експериментальні дані, одержані за допомогою самоопису, знайшли підтвердження у результатах методики «Контрольний список прикметників». Досліджувані описували «Я-реальне» та «Я-ідеальне», використовуючи запропоновані для вибору соціальні, емоційні, інтелектуальні та фізичні характеристики. Оскільки для вибору було запропоновано сорок понять, то загалом кількість характеристик, використаних хлопчиками і дівчатками суттєво збільшилася у порівнянні з даними самоопису. Загалом дівчатками було вжито 2842 характеристики, зокрема 1662 характеристики для опису «Я-реального» та 1180 характеристик для опису «Я-ідеального». Хлопчиками було використано 2474 поняття, з яких 1482 поняття належить до «Я-реального» та 992 поняття — до «Я-ідеального». Проведений кількісний аналіз даних цієї методики підтвердив описані вище результати самоопису про співвідношення між кількістю понять, використаних хлопчиками і

дівчатками. Для опису модальностей «Я-реальне» та «Я-ідеальне» дівчатка використали на 368 понять більше у порівнянні з хлопчиками. Доречно зауважити, що у порівнянні з самоописом значно збільшилася кількість використаних усіма молодшими школярами інтелектуальних і емоційних характеристик, тоді як кількість соціальних і фізичних характеристик залишилася найбільшою.

За результатами проведеного порівняльного аналізу використаних характеристик в описах дітьми «Я-реального» та «Я-ідеального» з'ясовано, що в «Я-реальному» та в «Я-ідеальному» 217 характеристик у 20,27 % дівчаток і 240 характеристик у 21,6 % хлопчиків є однаковими, що свідчить про несформованість модальності «Я-ідеальне» в цих дітей. Отже, не зважаючи на значне збільшення кількості використаних досліджуваними понять, якісний аналіз характеристик в «Я-реальному» та «Я-ідеальному» вказує на несформованість ідеальних уявлень у п'ятій частині дівчаток і майже в такій ж самій кількості хлопчиків. Отримані результати є свідченням потреби в організації спеціальної роботи, спрямованої на формування «Я-реального» в цих молодших школярів.

У результаті проведеного якісного аналізу використаних понять з'ясовано, що когнітивний компонент «Я-концепції» у 25 % дівчаток і 29,05 % хлопчиків вирізняється суперечливістю, непослідовністю і неадекватністю. У змісті «Я-реального» та «Я-ідеального» між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» цих досліджуваних виявлено суперечності. Для прикладу, третьокласником Русланом Г. до змісту «Я-ідеального» віднесено такі негативні характеристики: «злий», «недоброзичливий», тоді як його «Я-реальне» містить лише позитивні характеристики. Учень 2-го класу Ян С. в «Я-реальному» описав себе як сильного, а в «Я-ідеальному» вказав характеристику «слабкий». Учениця 4-го класу Марія П. в «Я-реальному» використала такі суперечливі поняття: «весела», «сумна». А четвертокласниця Валерія Г. описала себе в реальності за допомогою таких

суперечливих понять, як «дружелюбна» і «неприятна». Доречно зазначити, що описаний вище висновок є важливим для обґрунтування програми з гармонізації «Я-концепції».

Для визначення міри когнітивної складності й диференційованості «Я-образу» ми також звернули увагу на кількість негативних характеристик у змісті «Я-реального» дівчаток і хлопчиків. Виявлено, що дівчатка використали 162 таких характеристики, а хлопчики — 102, тобто на 60 негативних характеристик менше у порівнянні з дівчатками. Отримані результати є свідченням того, що на противагу хлопчикам у більшості дівчаток когнітивний компонент «Я-концепції» є складнішим і вирізняється позитивним змістом. Зауважимо, що на висновок про наявність негативних характеристик в «Я-реальному» молодших школярів за результатами методики «Контрольний список прикметників» і самопису, які було описано вище, ми зважатимемо при обґрунтуванні програми формувального експерименту.

Особливий інтерес представляють кількісні дані про наявність негативних характеристик у змісті «Я-ідеального» досліджуваних. Як у хлопчиків, так і в дівчаток було зафіксовано по 50 негативних характеристик, які належать до їх «Я-ідеального». Однак проведений якісний аналіз використаних характеристик засвідчив, що оскільки молодшими школярами було використано лише такі поняття, як: «недопитливий», «запальний» і «потайливий», то можна зробити висновок про те, що значення цих понять є незрозумілими для дітей.

Водночас відомо, що нерозуміння значень яких-небудь особистісних характеристик ускладнює процес самопізнання та перешкоджає розвитку позитивного «Я-образу» в індивіда. У зв'язку з цим, як на уроках, так і в позаурочний час учням початкових класів доречно пояснювати сутність різноманітних особистісних якостей. Для прикладу, на уроках з читання під час аналізу особистості якого-небудь літературного персонажа чи

історичного героя. Цей висновок може бути врахований при обґрунтуванні та розробці програми, спрямованої на формування позитивної «Я-концепції» в молодших школярів.

На основі отриманих експериментальних результатів було виокремлено три рівні сформованості когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» (за О.Т. Соколовою) в досліджуваних хлопчиків і дівчаток.

Для унаочнення отримані кількісні дані подано до табл. 2. 3.

Таблиця 2. 3

Гендерно-динамічні особливості сформованості когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» молодших школярів, n=296

Рівні	Класи (дані у %)							
	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка
Перший	-	-	-	-	13,51	21,61	23,68	34,21
Другий	30,56	41,67	51,35	67,57	72,98	72,98	76,32	65,79
Третій	69,44	58,33	48,65	32,43	13,51	5,41	-	-
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 2. 3 видно, що найвищий — перший рівень когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» сформований лише в школярів 3-х і 4-х класів з неоднаковою питомою вагою в хлопчиків і дівчаток. Зокрема сформованістю першого рівня вирізняються майже сьома частина хлопчиків (13,51 %) і майже п'ята частина дівчаток (21,61 %) у 3-х класах у порівнянні з більшою кількістю учнів 4-х класів, а саме: майже четверта частина хлопчиків (23,68 %) і майже третя частина дівчаток (34,21 %).

Водночас помічено, що кількість дівчаток з першим рівнем у 3-х та 4-х класах є дещо більшою у порівнянні з відповідною кількістю хлопчиків. Когнітивний компонент «Я-концепції» цих школярів вирізняється значною кількістю використаних соціальних, інтелектуальних, емоційних і фізичних характеристик та їх розумінням; наявністю незначної кількості негативних понять в описах власного «Я»; сформованістю модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» й «Я-дзеркальне». Також з'ясовано, що перший рівень когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» не сформований в усіх учнів 1-х і 2-х класів.

Дещо нижчий — другий рівень сформованості когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» зафіксовано в усіх досліджуваних дівчаток і хлопчиків з різною питомою вагою у 1-4-х класах. Найменша кількість школярів з цим рівнем у 1-2-х класах, а найбільша — у 3-4-х. Опишемо детальніше отримані дані. У 1-х класах другий рівень виявлено в майже третій частині хлопчиків (30,56 %) і майже п'ятій частині дівчаток (41,67 %). У 2-х класах другий рівень встановлено в половині хлопчиків (51,35 %) і у двох третіх частин дівчаток (67,57 %). В 3-х класах другим рівнем вирізняється однакова кількість хлопчиків і дівчаток — по 72,98 %. В 4-х класах другий рівень мають дві треті частини хлопчиків (76,32 %) і дещо менша кількість дівчаток (65,79 %).

Зауважимо, що другий рівень характеризується когнітивною примітивністю і недиференційованістю уявлень школярів про власне «Я». У порівнянні з першим рівнем такі учні використали набагато меншу кількість понять в цілому, усвідомлюючи водночас лише деякі з них; в їх само описах відсутні негативні характеристики. Несформованими є модальності «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». Доречно зазначити, що отримані результати є свідченням такої гендерно-динамічної тенденції: збільшення майже у три рази кількості молодших школярів з другим рівнем сформованості

когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» і більшої питомої ваги кількості дівчаток з цим рівнем у порівнянні з хлопчиками.

Особливий інтерес представляють дані щодо третього — найнижчого рівня сформованості когнітивної складності та диференційованості «Я-образу», який вказує на неусвідомлення дитиною уявлень про себе. Найбільше досліджуваних з таким рівнем виявлено у 1-х класах, а найменше — в 3-х. Так, третій рівень мають: з-поміж хлопчиків — 69,44 % першокласників, 48,65 % другокласників і 13,51 % третьокласників, з-поміж дівчаток — 58,33 % першокласниць, 32,43 % другокласниць і 5,41 % третьокласниць. Доречно відзначити, що з-поміж школярів 4-х класів не зафіксовано жодного досліджуваного з третім рівнем. Отже, від 1-го до 4-го класу зменшується кількість школярів з третім рівнем сформованості когнітивної складності та диференційованості «Я-образу». У порівнянні з хлопчиками кількість дівчаток з таким рівнем є значно меншою у кожному класі. Зазначимо, що описані вище експериментальні результати про учнів з другим і третім рівнями когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» буде враховано нами у формувальному експерименті.

Отримані висновки щодо динамічної характеристики становлення «Я-образу» молодших школярів знаходять своє підтвердження у результатах дослідження О.О. Жигайло, яка виявила, що упродовж навчання в початкових класах уявлення дітей про власні особливості змінюються від нечіткої системи до більш диференційованої, змістовної та різнобічної. Для обґрунтування програми формувального етапу експерименту важливим є висновок дослідниці про те, що сенситивним періодом розвитку когнітивного компонента «Я-концепції» є перший рік навчання дитини у школі.

За допомогою методик самоопису та «Контрольний список прикметників» з'ясувалася така характеристика когнітивного компонента «Я-концепції», як чіткість та ієрархізованість. Як ми вже зазначали вище, усі молодші школярі найбільшого значення надали соціальним характеристикам,

на другому місці розміщено фізичні характеристики, на третьому — інтелектуальні, а на четвертому — емоційні. Зауважимо, що цей висновок також знаходить підтвердження у результатах експериментального дослідження, проведеного Л.М. Співак. Дослідниця довела, що в «Я-образі» всіх молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень найбільша кількість соціальних характеристик, дещо менша кількість — фізичних, ще менша — інтелектуальних і найменша — емоційних [144].

У зв'язку з тим, що на перше місце учнями початкових класів було поставлено соціальні характеристики, значущими представляються результати проєктивної методики «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» щодо соціальної зацікавленості. Так, значна кількість досліджуваних — майже чотири п'ятих частини дівчаток (79,73 %) і майже три п'ятих частини хлопчиків (64,19 %) розмістили кружечок з власним «Я» всередині трикутника, що вказує на те, що вони вважають себе частиною соціуму. Решта молодших школярів — 20,27 % дівчаток і 35,81 % хлопчиків почувають себе ізольовано. На нашу думку, соціальна ізоляція ускладнює становлення «Я-концепції». Важливо також з'ясувати чинники цієї ізоляції. Цей висновок буде перевірятися нами у подальшому експериментальному дослідженні. Якщо він підтвердиться, то з такими досліджуваними необхідно буде організувати корекційну роботу, спрямовану на гармонізацію їх «Я-концепції» з врахуванням чинників ізоляції, про що буде згадано у третьому розділі дисертації.

За допомогою методики «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» було встановлено, що усі досліджувані хлопчики та дівчатка — учні 1-4-х класів — мають середню міру сили власного «Я». Так, діти розмістили кружечок з власним «Я» нижче у порівнянні з кружечками, в яких було позначено значущих інших дорослих: батька, матір, бабусю, дідуся, інших родичів, близьких дорослих чи друзів. Тобто, учні початкових

класів вважають «Я» значущих інших людей значно сильнішим у порівнянні з власним «Я».

Отже, описані вище експериментальні результати дозволяють зробити висновок про наявність таких гендерно-динамічних відмінностей у становленні когнітивного компонента «Я-концепції» молодших школярів. У 1-2-х класах, у порівнянні з дівчатками в більшій кількості хлопчиків сформовані не всі модальності та характеристики «Я-образу». В 3-4-х класах у порівнянні з хлопчиками в більшій кількості дівчаток відбувається становлення когнітивно складного і диференційованого «Я-образу», модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». Тобто, «Я-образ» більшості дівчаток співвідноситься з «Я-образом» хлопчиків, які є старшими у порівнянні з ними. І навпаки, «Я-образ» значної кількості хлопчиків співвідноситься з «Я-образом» молодших за віком дівчаток. Цей узагальнений висновок знаходить підтвердження у результатах досліджень Т.М. Титаренко, про що ми згадували у підрозділі 1. 2.

Отриманий висновок про більшу питому вагу дівчаток із сформованим когнітивним компонентом «Я-концепції» у порівнянні з хлопчиками порівнювався з результатами інших методик, спрямованих на виявлення гендерних особливостей емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-концепції», про що описано у наступних підрозділах.

2.2. Гендерні особливості становлення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» учнів перших-четвертих класів

З'ясування гендерних особливостей емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» молодших школярів передбачало визначення характеру самооцінки, самоствавлення та особистісної тривожності. З цією метою було

використано опитувальник Г.Н. Казанцевої, проєктивні методики: «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» і методику Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн у модифікації Ю.О. Бабаян. Отримані за допомогою цих методик результати порівнювалися з даними психомалюнка «Неіснуюча тварина».

Опитувальник Г.Н. Казанцевої дозволив зафіксувати гендерні особливості загальної самооцінки в учнів 1-4-х класів. Для унаочнення і проведення аналізу одержаних даних їх подано до табл. 2. 4.

Таблиця 2. 4

**Загальна самооцінка дівчаток і хлопчиків
молодшого шкільного віку (дані у %), n=296**

Характер самооцінки	Класи							
	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка
Занижена	16,67	16,67	18,92	13,51	13,51	8,11	7,89	10,53
Адекватна	80,56	83,33	78,38	83,79	70,27	86,49	86,85	84,21
Завищена	2,77	-	2,7	2,7	16,22	5,4	5,26	5,26
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 2. 4 видно, що найбільша кількість учнів 1-4-х класів вирізняються адекватною самооцінкою. Так, у 1-2-х класах помічено незначне переважання кількості дівчаток з адекватною самооцінкою у порівнянні з хлопчиками. А саме: в 1-х класах — 80,56 % хлопчиків і 83,33 % дівчаток, у 2-х класах — 78,38 % хлопчиків і 83,79 % дівчаток. У 3-х класах кількість хлопчиків з адекватною самооцінкою складає 70,27 %, що на

16,22 % менше у порівнянні з дівчатками (86,49 %). У 4-х класах виявлено протилежне до описаного вище гендерне співвідношення: кількість хлопчиків з адекватною самооцінкою становить 86,85 % і на 2,64 % перевищує кількість дівчаток з адекватною самооцінкою.

У порівнянні із завищеною занижена самооцінка зустрічається в усіх досліджуваних частіше. Водночас у 1-3-х класах кількість дівчаток з цими видами самооцінки є меншою (чи такою ж самою) у порівнянні з хлопчиками. У 1-х класах зафіксовано однакову кількість хлопчиків і дівчаток із заниженою самооцінкою — по 16,67 %. У 2-х і 3-х класах кількість дівчаток із заниженою самооцінкою відповідно становить 13,51 % і 8,11 % і менша на 5,41 % і на 5,4 % у порівнянні з хлопчиками. В 4-х класах помічено протилежне до описаного вище співвідношення: кількість дівчаток із заниженою самооцінкою незначною мірою перевищує кількість хлопчиків з цією самооцінкою — на 2,64 %.

Щодо завищеної самооцінки зафіксовано такі дані: у 2-х і 4-х класах — однакова кількість хлопчиків і дівчаток з цією самооцінкою: по 2,7 % і 5,26 % відповідно; у 1-х класах — 2,77 % хлопчиків і жодної дівчинки, а в 3-х класах — майже втричі більше хлопчиків (16,22 %) у порівнянні з дівчатками (5,4 %).

Описані вище результати знаходять підтвердження у результатах досліджень особливостей розвитку самооцінки молодших школярів, які проводилися А.Д. Андрєєвою та З.С. Карпенко. Так, за висновками З.С. Карпенко, в учнів початкових класів є всі види самооцінок за параметром «адекватність» [49]. У результаті дослідження динамічної характеристики загальної та парціальної самооцінки в молодших школярів А.Д. Андрєєва встановила, що з віком дитини, зокрема до 3-го класу, її самооцінка стає стабільнішою [6].

Результати вивчення загальної самооцінки за опитувальником Г.Н. Казанцевої порівнювалися з даними проективної методики «Символічні

З табл. 2. 4 видно, що в 1-2-х класах найбільша кількість досліджуваних з адекватною самооцінкою. У 1-х класах адекватну самооцінку виявлено в 41,67 % хлопчиків, а адекватну самооцінку з тенденцією до завищеної — в 30,56 % хлопчиків, тобто в 72,23 % хлопчиків загалом. Кількість дівчаток-першокласниць з адекватною самооцінкою загалом становить 91,67 %, що перевищує відповідну кількість хлопчиків на 19,44 %. Зауважимо, що у порівнянні з хлопчиками в дівчаток більш диференційована самооцінка. Зокрема 22,22 % дівчаток мають адекватну самооцінку з тенденцією до заниженої (у хлопчиків-першокласників такої самооцінки не зафіксовано), а 27,78 % — адекватну самооцінку з тенденцією до завищеної (кількість хлопчиків з цією самооцінкою незначною мірою перевищує кількість дівчаток — на 2,78 %).

Найменшу і найбільшу кількість досліджуваних із заниженою самооцінкою було виявлено з-поміж хлопчиків, а саме: лише в тридцять шостої частини першокласників (2,77 %) і майже третини третьокласників (35,14 %). У 2-х і 4-х класах кількість хлопчиків з цією самооцінкою складає 8,11 % і 5,26 %. У порівнянні з хлопчиками в 1-х і 2-х класах зафіксовано майже втричі і майже в 1,5 рази відповідно більшу кількість дівчаток із заниженою самооцінкою: 8,33 % і 13,52 %. На противагу до описаного вище, у 3-х класах кількість дівчаток з цією самооцінкою майже в 4 рази менша у порівнянні з хлопчиками (8,11 %), а в 4-х класах дівчаток із заниженою самооцінкою не має.

Цікавими виявилися дані щодо завищеної самооцінки. Найбільший кількісний показник досліджуваних з цією самооцінкою помічено у хлопчиків, учнів 4-х класів: майже дві третини — 71,05 %. Кількість дівчаток-четвертокласниць з цією самооцінкою майже вдвічі менша — 39,47 %. У 3-х класах встановлено майже таку ж кількість дівчаток із завищеною самооцінкою — 40,54 %, водночас хлопчиків-третьокласників з

цією самооцінкою не виявлено. Завищена самооцінка не сформована і в дівчаток — учениць 1-х і 2-х класів. У порівнянні з дівчатками майже четверта частина хлопчиків у 1-х і 2-х класах вирізняються завищеною самооцінкою — 25 % і 27,03 % відповідно.

На основі співвідношення даних щодо самооцінки та сили власного «Я» можна зробити висновок про те, що усі досліджувані молодші школярі з адекватною і завищеною самооцінкою та середньою мірою сили власного «Я» вирізняються позитивним самоставленням. Таким чином з'ясовано, що позитивним самоставленням вирізняється більшість учнів в усіх класах: 97,23 % хлопчиків і 91,67 % дівчаток у 1-х класах, 91,89 % хлопчиків і 86,48 % дівчаток у 2-х класах, 64,86 % хлопчиків і 91,89 % дівчаток у 3-х класах та 94,74 % хлопчиків і 100 % дівчаток у 4-х класах.

На особливу увагу заслуговують дані про те, що 35,14 % хлопчиків-третьокласників мають негативне самоставлення. Тому важливим завданням дослідження є з'ясування чинників такого самоставлення передусім у хлопчиків-учнів 3-х класів, а також у всіх досліджуваних з негативним самоставленням і проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на формування в них позитивного самоставлення.

Отже, кількісні дані щодо адекватної самооцінки за опитувальником Г.Н. Казанцевої та за методикою «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» за більшістю показників схожі й знаходять підтвердження у результатах методики «Неіснуюча тварина». Незначні відмінності зафіксовано у показниках завищеної самооцінки з-поміж дівчаток у 3-х і 4-х класах і в показниках неадекватної (завищеної та заниженої) самооцінки у хлопчиків у 1-4-х класах.

У зв'язку з виявленими відмінностями в отриманих кількісних даних щодо неадекватної самооцінки, розкриємо результати вивчення самооцінки молодших школярів, отримані за допомогою методики Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн у модифікації Ю.О. Бабаян. Нагадаємо про те, що діти

оцінювали у власному «Я» такі якості, які характеризують їх як учнів, а саме: розум, старанність, самостійність, відповідальність, складність учіння, везіння та наполегливість. Таким чином, кожному школяреві потрібно було оцінити сім власних характеристик.

З метою унаочнення одержаних за цією методикою даних і зручності проведення аналізу їх подано до табл. 2. 6.

Таблиця 2. 6

**Гендерні особливості самооцінки учнями 1-4-х класів
власних характеристик школяра (дані у %), n=296**

Характер само-оцінки	Класи							
	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
	Хлоп-чики	Дівчат-ка	Хлоп-чики	Дівчат-ка	Хлоп-чики	Дівчат-ка	Хлоп-чики	Дівчат-ка
Занижена	9,13	3,58	9,27	3,86	14,28	13,12	8,65	5,64
Адекватна середня	12,3	15,87	12,74	15,83	27,04	17	16,54	12,03
Адекватна висока	7,94	11,11	8,11	11,58	12,74	12,74	19,17	12,78
Завищена	70,63	69,44	69,88	68,73	45,94	57,14	55,64	69,55
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 2. 6 видно, що найбільша кількість усіх досліджуваних високо оцінюють власні учнівські якості. У 1-2-х класах ці показники є найвищими, а в 3-4-х класах — незначною мірою меншими, а саме: 70,63 % хлопчиків і 69,44 % дівчаток у 1-х класах, 69,88 % хлопчиків і 68,73 % дівчаток у 2-х класах, 45,94 % хлопчиків і 57,14 % дівчаток у 3-х класах та 55,64 % хлопчиків і 69,55 % дівчаток у 4-х класах.

Доречно зауважити, що у 1-2-х класах значних гендерних відмінностей щодо завищеної самооцінки не виявлено, тоді як у 3-4-х класах у порівнянні з хлопчиками з боку дівчаток помічено значне переважання кількості завищених самооцінок власних учнівських якостей.

Порівнюючи ці дані з результатами, отриманими за допомогою іншої проєктивної методики «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу», можна зробити висновок про те, що дівчатка надто високо оцінюють власні учнівські якості на противагу особистісним, тоді як більшість хлопчиків надто високо оцінюють учнівські та особистісні властивості.

Проаналізуємо дані щодо заниженої самооцінки. Схожі гендерно-динамічні тенденції зафіксовано у 1-2-х класах: цією самооцінкою вирізняється майже десята частина хлопчиків — 9,13 % у 1-х класах і 9,27 % у 2-х класах та втричі менша кількість дівчаток — 3,58 % у 1-х класах і 3,86 % у 2-х класах. У 3-х класах виявлено майже однакову кількість школярів із заниженою самооцінкою: 14,28 % хлопчиків і 13,12 % дівчаток. У 4-х класах кількість дівчаток з цією самооцінкою становить 5,64 %, що на 3,01 % менше від відповідної кількості хлопчиків.

На нашу думку, одержані відмінності у даних щодо неадекватної самооцінки можна пояснити тим, що одна з використаних методик носила непроективний характер, а дві інших — проєктивний. Дослідники (О.О. Бодальов, В.В. Столін та ін.) стверджують, що за допомогою проєктивних методик встановлюється достовірна самооцінка, яка переживається індивідом [80]. Зважаючи на цей висновок науковців, ймовірно припустити те, що в опитувальнику Г.Н. Казанцевої на противагу дівчаткам більшість хлопчиків в усіх класах обрали бажаний, а не достовірний варіант відповіді.

У порівнянні з хлопчиками адекватною середньою самооцінкою власних учнівських якостей характеризується більша кількість дівчаток у 1-2-х

класах: 15,87 % першокласниць і 15,83 % другокласниць на противагу 12,3 % хлопчиків-першокласників і 12,74 % хлопчиків-другокласників. У 3-4-х класах кількість дівчаток з цією самооцінкою є меншою у порівнянні з хлопчиками: у 3-х класах — на 10,04 % (27,04 % хлопчиків і 17 % дівчаток), у 4-х класах — на 4,51 % (16,54 % хлопчиків і 12,03 % дівчаток).

Схожі до описаних вище гендерно-динамічні співвідношення зафіксовано щодо адекватної високої самооцінки. У 1-2-х класах у порівнянні з хлопчиками переважає кількість дівчаток з цією самооцінкою: 11,11 % дівчаток і 7,94 % хлопчиків у 1-х класах, 11,58 % дівчаток і 8,11 % хлопчиків у 2-х класах. У 3-х класах однакова кількість хлопчиків і дівчаток з адекватною високою самооцінкою — по 12,74 %. У 4-х класах кількість хлопчиків з цією самооцінкою становить 19,17 % і перевищує відповідну кількість дівчаток 12,78 %. Таким чином, більшість дівчаток і хлопчиків надто високо оцінюють власні учнівські якості.

Одержані нами дані щодо динаміки становлення самооцінки учнів початкових класів та її нестійкості знаходять підтвердження у результатах досліджень Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захарової, З.С. Карпенко та К.О. Островської. Як ми вже відзначали у підрозділі 1.2, З.С. Карпенко встановила, що в дітей молодшого шкільного віку зустрічаються усі рівні самооцінок (завищена, адекватна, занижена), що можуть вирізнятися своєю стійкістю чи нестійкістю. Однак до 4-го класу вміння учнів адекватно оцінювати власне «Я» зростає. Важливим є висновок дослідниці про те, що занижена самооцінка є нестійкою, тобто самооцінка молодших школярів має альтернативний характер [49]. Т.Ю. Андрущенко й А.В. Захарова експериментально довели, що самооцінка учнів початкових класів є ситуативною та конкретною; у цьому віці лише розпочинає розвиватися тенденція до стійкості самооцінки [46]. За результатами дослідження К.О. Островської з'ясовано, що характер самооцінки у більшості молодших школярів змінюється від загальної синкретичної самооцінки до

З табл. 2.7 видно, що високим рівнем особистісної тривожності вирізняється майже третя частина хлопчиків в усіх класах: 36,11 % першокласників, 32,43 % другокласників, 43,24 % третьокласників і 31,57 % четвертокласників. Для прикладу, здійснимо якісний аналіз малюнка другокласника В'ячеслава П. (див. Додаток К). Малюнок вражає своїми великими розмірами. Неіснуюча тварина вирізняється наявністю чисельних штрихувань — великої кількості очей, заштрихованих подібно до сніжинок, величезного рота з жирними штрихуваннями зубів. Під багатьма, як у павука, лапами тварини зображено павутиння із заштрихованими, багато разів виправленими зображеннями, одне з яких є схожим на павука, інші — на комах. У цілому малюнок тварини містить багато деталей, що вказують на високий рівень агресивності хлопчика та завищену самооцінку.

У порівнянні з хлопчиками в дівчаток 1-3-х класів виявлено набагато менші показники високого рівня тривожності: 8,3 % — у 1-х класах, 5,41 % — у 2-х класах, жодної досліджуваної у 3-х класах. Кількість дівчаток-четвертокласниць з високим рівнем тривожності співпадає з відповідною кількістю хлопчиків — учнів 4-х класів і становить 31,57 %. У порівнянні з хлопчиками підвищеним рівнем тривожності характеризується більша кількість дівчаток в усіх класах: майже третя частина (33,33 %) у 1-х класах, дві п'ятих частини (40,54 %) у 2-х класах, майже третя частина (29,73 %) у 3-х класах і найбільша кількість досліджуваних з цим рівнем — майже дві треті частини (60,53 %) у 4-х класах. З-поміж хлопчиків зафіксовано такі дані: 19,44 % — у 1-х класах, по 21,62 % — у 2-х і 3-х класах і 26,32 % — у 4-х класах.

Зазначимо, що виявлення значної кількості учнів початкових класів з підвищеним та високим рівнями тривожності потребує з'ясування чинників такої тривожності та організації спеціальної корекційної роботи, спрямованої на зниження цих рівнів тривожності. Даний висновок буде враховано нами

при обґрунтуванні програми з гармонізації «Я-концепції» в молодших школярів.

Нормальний рівень тривожності зафіксовано у значній кількості всіх досліджуваних: у 1-х класах — в майже двох п'ятих частин хлопчиків (44,45 %) і більше половини дівчаток (58,33 %), у 2-х класах — в майже двох п'ятих частин хлопчиків (45,95 %) і більше половини дівчаток (54,05%), у 3-х класах — в майже третій частини хлопчиків (35,14 %) і більше двох третіх частин дівчаток (70,27 %), у 4-х класах — в двох п'ятих частин хлопчиків (42,11 %) і менше ніж десятої частини дівчаток (7,9 %).

Одержані дані підтвердилися у результатах «Тесту шкільної тривожності Філіпса», за допомогою якого було з'ясовано чинники підвищеного і високого рівнів тривожності, які пов'язані зі школою: загальношкільна тривожність, міжособистісні взаємини дитини у школі та фрустрація потреби у досягненні успіху. Ці висновки також знаходять підтвердження у результатах дослідження С.О. Ставицької, яка експериментально виявила такі провідні чинники особистісної тривожності в молодшому шкільному віці: негативне емоційне самопочуття дитини, що зумовлено її перебуванням у школі, проблеми у стосунках із вчителями та ровесниками. Дослідниця статистично зафіксувала наявність статистично значущого кореляційного зв'язку (0,589) між шкільною та міжособистісною тривожністю в учнів 1-3-х класів [146].

Таким чином, узагальнення отриманих експериментальних даних щодо гендерних особливостей становлення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» дозволяє зробити висновок про наявність певних гендерних особливостей становлення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» молодших школярів. У порівнянні з хлопчиками, значна кількість яких мають загальну неадекватну самооцінку, більшість дівчаток вирізняються загальною адекватною самооцінкою. Власні учнівські якості високо оцінюють значна кількість хлопчиків і дівчаток в усіх класах. Однак дівчатка

високо оцінюють свої учнівські якості на противагу особистісним, тоді як хлопчики високо оцінюють не лише учнівські, а й особистісні характеристики. Самооцінка більшості досліджуваних є нестійкою та ситуативною, самоповага — позитивною.

У порівнянні з дівчатками значно більша кількість хлопчиків мають високий рівень особистісної тривожності. Підвищеним рівнем тривожності характеризується більша кількість дівчаток на противагу хлопчикам. Загалом у порівнянні з 3-4-ми класами, в 1-2-х класах виявлено менше гендерних відмінностей у результатах вивчення усіх складових емоційно-оцінного компонента «Я-концепції».

Незначна кількість досліджуваних в усіх класах вирізняються негативним змістом складових емоційно-оцінного компонента «Я-концепції»: неадекватною самооцінкою, негативним самоствавленням і високим рівнем тривожності. Одержаний результат свідчить про необхідність організації та проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на гармонізацію емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» в цих дітей, зокрема: формування адекватної самооцінки, позитивного самоствавлення і зниження рівня тривожності.

2. 3. Гендерні особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції» учнів початкових класів

Виявлення гендерних особливостей становлення поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів проводилося за допомогою проєктивних методик дослідження: психомалюнка «Неіснуюча тварина» та тесту «Завершення речень».

Проаналізуємо психомалюнки досліджуваних. На обґрунтованість, обдуманість, раціональність прийняття рішень вказували значні розміри опорної частини неіснуючої тварини, зокрема лап. У 1-2-х класах було виявлено незначну кількість малюнків з таким зображенням опорної частини тварини, а саме: у 1-х класах зафіксовано 11,11 % хлопчиків у порівнянні з дещо більшою кількістю дівчаток — 16,67 %, у 2-х класах — однакову кількість дівчаток і хлопчиків по 18,92 %, що перевищує відповідну кількість у 1-х класах. У 3-4-х класах кількість зображень з багатьма лапами у тварини чи з великими розмірами лап більша у порівнянні з 1-2-ми класами. У 3-4-х класах кількість цих зображень становила майже половину усіх досліджуваних: у 3-х класах — 45,95 % у дівчаток і 48,65 % у хлопчиків, в 4-х класах — 50 % у дівчаток і 52,63 % у хлопчиків.

Решта досліджуваних в усіх класах — найбільша кількість учнів 1-2-х класів і майже наполовину менша кількість школярів 3-4-х класів — характеризуються поверховістю суджень та імпульсивністю прийняття рішень. Одержані дані заслуговують на особливу увагу, оскільки такі школярі потребують відповідного психокорекційного впливу, про що буде згадано у третьому розділі дисертаційного дослідження.

Зазначимо, що незважаючи на більшу кількість дівчаток, які вирізняються обґрунтованістю, обдуманістю та раціональністю прийняття рішень у порівнянні з хлопчиками, суттєвих гендерних відмінностей у розвитку цієї характеристики в усіх класах не помічено. Водночас виявлено таку позитивну динамічну характеристику молодших школярів: з віком у дітей з'являється обґрунтованість, обдуманість і раціональність прийняття рішень, що зумовлено впливом учбової діяльності як провідної для даного вікового періоду.

На рівень контролю учня за своїми міркуваннями, висновками та рішеннями — високий чи низький — вказувало відповідне поєднання корпусу

тварини з ногами: ретельне або недбале. Найвищі показники було зафіксовано в 4-х класах: 72,32 % дівчаток і 68,42 % хлопчиків, а найнижчі в 1-х класах: 16,67 % дівчаток і 11,11 % хлопчиків. Тоді як у 2-х класах помічено 18,92 % дівчаток і 13,51 % хлопчиків з високим рівнем розвитку самоконтролю, а в 3-х класах — 67,57 % в дівчаток і 62,16 % у хлопчиків.

Зауважимо, що значна кількість першо- і другокласників та набагато менша кількість учнів 3-4-х класів мають низький рівень розвитку самоконтролю. Такі результати будуть враховані у формувальному експерименті та будуть представлені у третьому розділі дисертації.

Описані вище висновки підтверджуються у результатах інших досліджень. Так, І.І. Чесноковою доведено, що під впливом учбової діяльності в молодших школярів відбувається становлення елементів самоконтролю як вищої форми саморегулювання [163]. А.К. Сердюк простежено особливості становлення самоконтролю учнів початкових класів щодо учбової діяльності: спочатку самоконтроль є самостійною, зовнішньою формою діяльності, лише згодом самоконтроль стає необхідною внутрішньою складовою учбової діяльності [131].

Особливості зображення хвоста на малюнку неіснуючої тварини вказали на характер ставлення дитини до своїх дій, поведінки чи думок. Опишемо отримані експериментальні дані. У 2-4-х класах переважає більша кількість дівчаток з позитивним ставленням до власних дій та поведінки у порівнянні з хлопчиками, а саме: у 2-х класах — 29,73% дівчаток і 27,03 % хлопчиків, у 3-х класах — 78,38 % дівчаток і 62,16 % хлопчиків, у 4-х класах — 15,79 % дівчаток і жоден з хлопчиків. На противагу до описаних вище результатів у 1-х класах позитивним ставленням до своїх дій і поведінки вирізняється більша кількість хлопчиків (16,67 %) у порівнянні з дівчатками (11,11 %).

Позитивне ставлення до власних думок виявлено в значно більшій кількості дівчаток у порівнянні з хлопчиками в 1-3-х класах, зокрема: у 1-х

класах — в 22,22 % дівчаток і 8,33 % хлопчиків, у 2-х класах — в 29,73 % дівчаток і 13,51 % хлопчиків, у 3-х класах — в 21,62 % дівчаток і 13,51 % хлопчиків. У 4-х класах більшою є кількість хлопчиків з позитивним ставленням до власних думок — 63,16 % — у порівнянні з 42,1 % дівчаток. Негативне ставлення до своїх думок зафіксовано лише в 1-х і 4-х класах: в 16,67 % хлопчиків-першокласників і в 15,79 % дівчаток-четвертокласниць.

Отже, у порівнянні з 3-4-ми класами в 1-2-х класах майже вдвічі менше досліджуваних з позитивним ставленням до власних дій, поведінки чи думок. Виявлено такі гендерні особливості ставлення дітей до своїх дій, поведінки або думок: у більшості класів переважає кількість дівчаток з таким ставленням у порівнянні з хлопчиками.

Нижче описані результати вивчення гендерних особливостей поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів за тестом «Завершення речень». Якісний аналіз закінчень незавершених речень «Я завжди хотів (хотіла)...» і «Я дуже намагаюся, але не можу...» сприяв виявленню особливостей прагнень дітей. У 1-х класах усі закінчення речення «Я завжди хотів (хотіла)...» досліджуваними вказували на їх прагматичні бажання. Прикладами таких закінчень є: у дівчаток — «...багато наклейок», «...виграти 1 місце в якомусь конкурсі», у хлопчиків — «...багато наклейок», «...комп'ютерний руль», «...щоб мама мені купила все, що я захочу» й т. ін. У 2-х класах окрім прагматичних бажань (у дівчаток — «...Барбі, яка співає», «...плаття», «...рибок», у хлопчиків — «...ігрову приставку», «...лего Бетмен» й т. ін.), у 21,62 % дівчаток і 24,33 % хлопчиків помічено прагнення покращити власні розумові здібності.

У порівнянні з учнями 1-2-х класів більшість прагнень третьо- і четвертокласників пов'язані з покращенням міжособистісних взаємин з ровесниками. Речення «Я завжди хотів (хотіла)...» вони закінчили так: у 3-х класах — «...щоб мене поважали друзі», «...щоб у мене було більше друзів», «...мати братика і хороших друзів» (дівчатка); «...щоб ми з Дімою були гарні

друзі, ніколи не билися і дружили», «...щоб ми з Максимом були гарними друзями» (хлопчики); у 4-х класах — «...зі мною всі дружили, поважали», «...мати одного друга навік» (дівчатка), «...щоб мене поважали», «...мати добрих друзів» і т. ін. Доречно зауважити, що уявлення про дружні стосунки в хлопчиків і дівчаток також є неоднаковими: у дівчаток вони пов'язані з взаємною повагою, у хлопчиків — з відсутністю фізичної агресії та надійністю.

На противагу першо- і другокласникам, частина учнів 3-4-х класів закінчення речення «Я завжди хотів (хотіла)...» пов'язали з майбутнім: у 3-х класах — «...працювати на добрій роботі», «...бути танцівницею» (дівчатка), «...стати футболістом», «...мати гарну роботу, власний будинок і машину» (хлопчики); у 4-х класах — «мати гарну дружну сім'ю» (дівчатка), «...стати інженером» (хлопчики) і т. ін.

Отже, значних гендерних відмінностей у прагненнях молодших школярів не виявлено, однак помічено такі вікові відмінності: в 1-2-х класах переважають прагматичні бажання, в 3-4-х класах — прагнення, пов'язані з бажанням покращити взаємини з ровесниками.

У результаті проведеного якісного аналізу закінчень речення «Я дуже намагаюся, але не можу...» виявлено певні гендерно-динамічні відмінності. У 1-2-х класах більшість дівчаток турбувала відсутність певних вмінь як учениці та господині: «...добре читати», «...гарно писати», «...допомагати мамі варити їсти» (1-й клас), «...писати гарно», «...готувати їжу» і т. ін. (2-й клас). У порівнянні з дівчатками хлопчики — першо- і другокласники переймалися недостатнім рівнем сформованості яких-небудь навчальних вмінь і недотриманням дисципліни: «...читати», «...тихо сидіти», «...слухатися всіх» (1-й клас), «...добре писати», «...бути розумним», «...слухатися» (2-й клас). Тобто у порівнянні з хлопчиками, дівчатка усвідомлюють несформованість у себе більшої кількості вмінь, і не лише

учбових. Однак жоден з досліджуваних не вказав на те, що прагне оволодіти згаданими вміннями.

У 3-х і 4-х класах закінчення речення «Я дуже намагаюся, але не можу...» за гендерними характеристиками є схожими. У 3-х класах більшість дівчаток і хлопчиків вказували на бажання покращити окремі навчальні вміння, закінчуючи речення так: «...вчити англійську мову», «...вчитися на добрі оцінки», «...написати контрольну роботу з математики» (дівчатка); «...вчитися завжди на «12», «...гарно і без помилок писати» і т. ін. У порівнянні з учнями 3-х класів з-поміж четвертокласників лише декілька дівчаток і хлопчиків пов'язали власні бажання з навчанням загалом: «...завжди добре вчитися» (дівчатка), «...вчитися» (хлопчики). Однак, як видно з цих закінчень, їх когнітивна складність є набагато вищою на противагу хлопчикам. Водночас значна кількість школярів 4-х класів виявили бажання добитися успіхів у позашкільних видах діяльності: «...написати вірші», «...співати», «...зайняти багато перших місць на конкурсах» (дівчатка); «...грати у футбол», «...здати на жовтий пояс» (хлопчики).

Проведений якісний аналіз закінчень речень «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» та «Я думаю, що здатний на те, щоб...» сприяв порівнянню мотивів і прагнень молодших школярів, особливості яких розкрито вище, з їх вчинками, що в свою чергу дозволило зробити висновок про адекватність чи неадекватність «Я-образу» дітей.

У 1-х класах діапазон закінчень речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» хлопчиками є дуже широким: «...плачу», «...попрошу допомоги» (нездатність докладати вольові зусилля), «...мені байдуже» (байдужість), «...не буду цього робити» (негативізм), «...б'юся» (агресія), «...все одно досягну», «...зроблю ще раз» (наполегливість, наявність певних вольових зусиль). Частина цих закінчень суперечать закінченням речення «Я дуже намагаюся, але не можу...». Для прикладу, першокласник Андрій Ш.

відзначаючи те, що він не може читати, вказує на такий шлях досягнення ним поставленої цілі, як фізична агресія: «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я б'юся». У хлопчиків-першокласників помічено суперечності й при порівнянні закінчень речень «Я дуже намагаюся, але не можу...» (5-е речення) та «Я думаю, що здатний на те, щоб...» (8-е речення). Як ми вже відзначали вище, у закінченнях 5-го речення хлопчики писали, що не можуть дотримуватися правил поведінки, слухатися і т. ін. У закінченнях 8-го речення вони зазначили про те, що здатні «...добре вчитися», «...бути найкращим», «...гарно писати», «...гарно читати» і т. ін. Доречно зауважити, що ці закінчення пов'язані з очікуваннями з боку батьків. Водночас мотиви і прагнення учнів 1-х класів носять прагматичний характер, що не має жодного відношення до покращення якостей школяра.

На противагу хлопчикам-першокласникам більшість дівчаток у 1-х класах схоже закінчували речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...», а саме: «...стараюся», «...все одно досягну», «...спробую ще раз» і т. ін. Ці закінчення вказують на наявність мотивів досягнення успіху в їх мотиваційній сфері та вміння докладати певних вольових зусиль для досягнення поставленої цілі. Значна кількість закінчень дівчатками речення «Я думаю, що здатна на те, щоб...» є схожими до відповідних закінчень у хлопчиків: «...швидше робити уроки», «...гарно писати», «...бути хорошою». Однак, на противагу хлопчикам, у дівчаток-першокласниць зафіксовано й альтруїстичні мотиви: «...всім допомагати», «...зробити подарунки мамі й татові».

У 2-х класах закінчення речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» хлопчиками і дівчатками є схожими — значна кількість дітей зазначають, що вони звернуться за допомогою до дорослих чи старших братів (сестер). Зауважимо, що такі закінчення відрізняються від відповідних закінчень цього речення першокласниками, в яких виявлено мотиви досягнення успіху та певні вольові характеристики, про що ми згадували

вище. Для з'ясування чинників таких відмінностей нами було проаналізовано дані про вік учнів 1-2-х класів і здійснено порівняння особистісних якостей вчителів у цих класах. У результаті виявилось, що в 1-х класах значна кількість дітей семирічного віку, а вчителі вирізняються вольовим характером. Тоді як характер вчителів у 2-х класах є м'яким і толерантним.

Таким чином, особистість вчителя та його вчинки є важливим чинником розвитку поведінкового компонента «Я-концепції» учнів початкових класів. Одержаний висновок знаходить підтвердження у наукових дослідженнях. Вчені (Л.І. Божович [16; 17; 88], Д.Б. Ельконін [88], І.Ю. Кулагіна [60], О.М. Леонтьєв [88], Н.Г. Морозова [88], В.С. Мухіна [72], Т.О. Нежнова [76], Н.І. Непомнящая [78], О.В. Скрипченко [125; 126] та ін.) стверджують, що у 1-2-х класах вчитель є найбільш значущим дорослим, який має великий авторитет серед дітей. Зауважимо, що зважаючи на важливість цього висновку, його буде використано нами у формувальному експерименті з метою розвитку поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів.

Проаналізуємо закінчення речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» учнями 2-х класів. Схожим закінченням цього речення у п'ятій частини як хлопчиків, так і дівчаток є висловлювання, що пов'язано із здатністю отримати високі відмітки: «...отримати 12 балів», «...вчитися на 12» і т. ін. Декілька закінчень речень у дівчаток стосуються надання кому-небудь допомоги, а саме: «...допомогти подрузі», «...допомогти другові». У хлопчиків таких закінчень не виявлено. Однак більшість закінчень речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» стосується позашкільних захоплень дітей: «...добре грати в теніс», «...побудувати «будинок» (за допомогою конструктора — Авт.) (дівчатка), «...скласти лего», «...мати всі комп'ютерні ігри» (хлопчики). Таким чином, у значної кількості другокласників помічено переважання позашкільної мотивації.

У результаті проведеного якісного аналізу закінчень речень «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» та «Я думаю, що здатний на те, щоб...» вдалося виявити гендерні особливості мотивів і можливостей учнів 3-4-х класів. Закінчуючи речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...», майже 20 % дівчаток у 3-х класах написали таким чином: «...серджуся, панікую», «...я його не роблю», продемонстрували несформованість вольової сфери особистості та мотиву досягнення успіху. Така ж кількість дівчаток-третьокласниць вказали на те, що звернуться за допомогою до батьків. Однак у більше половини досліджуваних учениць 3-х класів виявлено протилежні до описаних вище особистісні характеристики: «...роблю ще раз», «...спробую зробити це знову» і т. ін. І оскільки ці дівчатка пов'язували закінчення речення: «Я дуже намагаюся, але не можу...» з учбовою діяльністю, як було відзначено нами вище, то ці результати вказують на те, що мотив досягнення успіху та їх вольові зусилля стосуються сфери навчання.

У порівнянні з дівчатками-третьокласницями набагато більша кількість їх ровесників-хлопчиків — 54,05 % — виявили несформованість вольової сфери особистості та мотивації досягнення успіху, на що вказують відповідні та аналогічні як у дівчаток закінчення речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...». Тоді як в іншій половині хлопчиків-третьокласників, яка за кількістю дещо менша у порівнянні з відповідною кількістю дівчаток, помічено протилежні до щойно згаданих особистісні характеристики. На противагу дівчаткам, мотив досягнення успіху та вольові зусилля хлопчиків мають відношення не лише до навчальної сфери, а й до позашкільних захоплень, для прикладу спортом, як свідчать закінчення речення «Я дуже намагаюся, але не можу...».

Закінчуючи речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» майже половина хлопчиків-третьокласників (45,95 %) продемонстрували прагнення виконувати різноманітні соціальні ролі, окремі з яких є чоловічими, зокрема:

захисника Вітчизни («...захистити свою Батьківщину і молодших родичів»), захисника інших («...захистити моїх друзів і дівчаток»), школяра («гарно вчитися»). Помічено майже 20 % таких закінчень, які пов'язані з мотивацією досягнення успіху: «...дуже гарно малювати», «...здійснити свою мрію», «...виграти конкурс з малювання». Свідченням наполегливості та здатності докладати вольові зусилля для досягнення поставленої мети є такі закінчення речення: «...зробити складну роботу» (майже сьома частина досліджуваних). Водночас окремі закінчення речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» чи відсутність закінчення вказували на неусвідомлення школярами власних можливостей: «...вийти на вулицю і подихати свіжим повітрям», «...підняти автомобіль» і т. ін. (майже п'ята частина досліджуваних).

На противагу хлопчикам у 29,73 % дівчаток-третьокласниць зафіксовано наявність альтруїстичних мотивів і моральних прагнень: «...помирити всіх людей», «...зробити добрий вчинок», «...дружити», «...не ображати інших людей» і т. ін. Решта закінчень цього речення дівчатками є схожими до відповідних закінчень у хлопчиків, вирізняючись водночас вищим рівнем диференційованості: «...добре вчитися і бути охайною», «...добре читати і писати» і т. ін.

Проведений якісний аналіз закінчень речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» хлопчиками-четвертокласниками засвідчив, що лише незначна кількість досліджуваних (5,26 %) не будуть докладати жодних зусиль для завершення розпочатої справи. Тоді як — 18,43 % хлопчиків звернуться за допомогою до дорослих, а найбільша кількість досліджуваних — майже 50 % — будуть намагатися добитися реалізації поставленої цілі самостійно.

У порівнянні з хлопчиками, в дівчаток-четвертокласниць виявлено як схожі закінчення: «...звертаюсь за допомогою до рідних» і т. ін. (31,57 % досліджуваних), «...спробую ще раз», «...все одно знаходжу вихід» і т. ін. (31,57 % досліджуваних), так і відмінні, які властиві представницям жіночої

статі («...хвилююся», «...кричу» і т. ін.). Як видно з одержаних кількісних даних, число схожих закінчень у хлопчиків і дівчаток є різною, що вказує на наявність певних гендерних відмінностей. У порівнянні з дівчатками більша кількість хлопчиків докладатимуть зусиль для досягнення поставленої мети та менша кількість будуть звертатися за допомогою до інших.

Значна кількість закінчень речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» хлопчиками – учнями 4-х класів вказує на сформованість в них мотивів досягнення успіху. Так, більшість хлопчиків написали: «...бути дуже сильним», «...стати зіркою естради», «...винайти щось», «...стати професором» і т. ін. У невеликої кількості досліджуваних (майже в п'ятій частині) помічено такі навчальні мотиви: «бути розумним», «...найкраще вчитися» і т. ін. У незначної кількості четвертокласників (18,43 %) помічено альтруїстичні мотиви: «...робити добро». Водночас деякі хлопчики не усвідомлюють власні можливості, на що вказують для прикладу такі закінчення: «...вилікувати kota» і т. ін.

Доречно відзначити, що закінчення речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» хлопчиками-четвертокласниками є схожими до відповідних закінчень цього речення дівчатками-третьокласницями.

У порівнянні з хлопчиками, 60,53 % дівчаток схоже закінчили речення «Я думаю, що здатний на те, щоб...» («...гарно вчитися», «...гарно співати» і т. ін.). 7,9 % четвертокласниць продемонстрували неусвідомлення власних можливостей, не закінчивши це речення, а 52,63 % дівчаток виявили когнітивну складність і диференційованість, якої не зафіксовано у хлопчиків («...вмію все організувати» і т. ін.). Водночас зміст альтруїстичних мотивів у дівчаток є дещо іншим: «...допомогти у біді».

Отже, у порівнянні з учнями 1-2-х класів закінчення речень «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» та «Я думаю, що здатний на те, щоб...» третьо- та четвертокласниками є когнітивно складними та

диференційованішими і пов'язані не з позашкільними захопленнями, а з дружніми стосунками.

Гендерні особливості ставлень учнів початкових класів до інших людей, що виступають одним з важливих чинників поведінки, вивчалися за допомогою якісного аналізу закінчень досліджуваними речень: «Мені не подобаються люди, які...» та «Найбільше мені подобаються люди, які...».

У 1-х класах 80,56 % хлопчиків відзначили, що їм не подобаються люди, які негативно ставляться особисто до них, закінчуючи речення «Мені не подобаються люди, які...» таким чином: «...кричать на мене», «...мені заважають», «...мене б'ють» і т. ін. Лише декілька першокласників вказали на те, що їм не подобаються люди, які «...ображають інших», «...сидять у в'язниці» і т. ін. Деякі хлопчики написали, що їм подобаються їх батьки. Водночас характеристики тих людей, які їм подобаються, майже у всіх досліджуваних не пов'язані з перерахованими вище особливостями ставлення до них і не відображають жодної особистісної якості: «...сильні», «...добре б'ються», «...класно грають у футбол», «...їздять на класних машинах» і т. ін. Отже, ставлення до інших людей у хлопчиків-першокласників вирізняються неадекватністю та егоцентризмом.

У порівнянні з хлопчиками, ставлення дівчаток-першокласниць до інших людей є якісно іншими. Лише декілька дівчаток відзначили, що їм не подобаються люди, які їх не люблять чи лають, а подобаються ті, хто їх хвалить. На сформованість певної системи ставлень у більшості дівчаток вказують такі закінчення речення «Мені не подобаються люди, які...»: «...роблять зло», «...злі», «...погані», «...зłodії» і т. ін. Однак подобаються дівчаткам переважно красиві, гарні люди. Про те, що їм подобаються добрі люди відзначили лише декілька дівчаток. Тобто, у порівнянні з хлопчиками ставлення першокласниць також вирізняються суперечливістю і недостатнім рівнем сформованості.

У 32,43 % хлопчиків-другокласників закінчення речення «Мені не подобаються люди, які...» є схожими до відповідних закінчень цього речення хлопчиками-першокласниками: «...мене ображають», «...кричать» і т. ін., тобто є егоцентричними. Закінчення даного речення іншими хлопчиками-другокласниками є схожим до відповідних закінчень дівчатками-першокласницями: «...недобрі», «...погано себе поводять» і т. ін. З-поміж цих закінчень у хлопчиків зустрічаються й імена тих, хто їм не подобається. Також хлопчики відзначили, що їм не подобаються нерозумні люди.

Значна кількість характеристик тих людей, які подобаються хлопчикам-другокласникам, є протилежними до перерахованих вище, а саме: «...зі мною дружать», «...добре поводяться», «...добрі», «...розумні» і т. ін. Лише 8,11 % досліджуваних написали, що їм подобаються батьки чи хто-небудь один з батьків. Помічено й такі егоцентричні закінчення речення «Найбільше мені подобаються люди, які ...»: «...дозволяють багато гратися на комп'ютері» і т. ін.

У порівнянні з хлопчиками, 43,24 % дівчаток – учениць 2-х класів – продемонстрували егоцентризм, закінчуючи речення про людей, які їм не подобаються таким чином: «...не дають мені можливості що-небудь розказати», « не дають можливості слухати вчительку», «...мене ображають», «...погано до мене ставляться», «...зі мною не дружать» і т. ін. Щодо людей, які їм подобаються, 21,62 % другокласниць перерахували протилежні до згаданих вище характеристики: «...мене не ображають», «...які зі мною дружать» і т. ін., інша частина дівчаток написали імена дівчаток. Декілька досліджуваних зазначили, що їм подобаються добрі, веселі та цікаві люди. Отже, ставлення значної кількості дівчаток і хлопчиків – школярів 2-х класів – вирізняються адекватністю, відсутністю суперечностей і достатнім рівнем сформованості.

Схоже до дівчаток-другокласниць у 43,24 % хлопчиків-третьокласників закінчення речення «Мені не подобаються люди, які...» мають

егоцентричний характер: «...хто говорить на мене погані слова», «...мене б'ють, ображають», «...які зі мною не дружать», «...погано ставляться до мене» і т. ін. Лише декілька третьокласників відзначили, що їм не подобаються люди, які «...роблять зло, ображають дітей», «...жадібні, невиховані». Також схоже до дівчаток – учениць 2-х класів – майже всі хлопчики-третьокласники закінчили речення «Найбільше мені подобаються люди, які...» протилежними до описаних вище характеристик. Для прикладу, «...мене люблять, поважають», «...не б'ються, не обзиваються і не ображають дівчат», «веселі, добрі, дружать зі мною» і т. ін. Варто відзначити, що у порівнянні з дівчатками-другокласницями хлопчики-третьокласники використали набагато більше характеристик для опису людей, які їм подобаються та не подобаються.

У порівнянні з хлопчиками – учнями 3-х класів – лише в декількох їх ровесниць-дівчаток виявлено егоцентричні закінчення речення «Мені не подобаються люди, які...». На противагу хлопчикам більшість третьокласниць закінчили це речення таким чином: «...роблять зло», «...ображають молодших», «...жадібні, невиховані» і т. ін., що вказує на сформованість у дівчаток моральних ставлень. Людей, які подобаються, дівчатка-третьокласниці описали за допомогою позитивних особистісних якостей, які за змістом є протилежними до використаних ними для опису людей, які не подобаються. Для прикладу, «...дуже чемні, добрі, стримані», «...щедрі, розумні, нікого не ображають», «...роблять добро іншим людям» і т. ін.

Хлопчикам-четвертокласникам не подобаються люди, які мають шкідливі звички, багато конфліктують і вирізняються поганою поведінкою, про що вони вказали у закінченнях речення «Мені не подобаються люди, які...». Доречно відзначити, що такі закінчення помічено лише в цієї категорії досліджуваних, що, на нашу думку, може зумовлюватися відповідними виховними впливами з боку дорослих і «правильністю»

закінчень речень хлопчиками. Наше припущення підтверджується у результатах якісного аналізу закінчень цими досліджуваними речення «Найбільше мені подобаються люди, які...». Так, лише дев'ята частина четвертокласників написали про те, що їм не подобаються люди з шкідливими звичками. Переважна кількість досліджуваних вказали на те, що їм подобаються люди, які «...добрі», «...які мене люблять», «...щасливі», «...не жадібні» й т. ін., тобто відзначили які-небудь позитивні особистісні якості.

На противагу хлопчикам 84,21 % дівчаток-четвертокласниць зазначили, що їм не подобаються люди з такими негативними особистісними характеристиками: «...хитрі, брехуни», «...злі», «...недружелюбні», «...які думають лише про себе» і т. ін. До характеристик людей, які їм подобаються, вони віднесли протилежні за змістом до перерахованих вище, а саме: «...дружелюбні, ввічливі», «...добрі, щедрі», «...добрі, чесні, ввічливі, розумні», «...добрі, щедрі, розумні, не прозиваються» і т. ін.

Таким чином, з віком ставлення молодших школярів до інших людей стає адекватнішим, більше диференційованим і когнітивно складнішим. У результаті проведеного якісного аналізу закінчень досліджуваними речень «Мені не подобаються люди, які...» і «Найбільше мені подобаються люди, які...» виявлено певні гендерні відмінності у їх ставленнях до інших людей, що зумовлюють відповідні поведінкові реакції. Так, ставлення дівчаток відповідають ставленням хлопчиків, які за віком на один рік молодші у порівнянні з ними.

Гендерні особливості поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях з'ясовувалися за допомогою якісного аналізу закінчень речень «Якщо хто-небудь мене скривдив, то я...» та «Якщо я посварюсь з другом, то...». Водночас закінчення останнього речення порівнялися з уявленнями дітей про справжню дружбу, які вивчалися за допомогою якісного аналізу закінчень речення «Думаю, що справжній друг...».

Якісний аналіз закінчень щойно згаданих речень першокласниками дозволив виявити гендерні особливості їх поведінкових реакцій у ситуаціях образи і конфлікту з другом, а також уявлення дітей про справжнього друга. У 1-х класах помічено негативну реакцію дівчаток на ситуацію образи, про що свідчать такі закінчення речення «Якщо хто-небудь мене скривдив, то я...»: «...не буду з ним розмовляти», «...піду», «...не буду з ним дружити» і т. ін. Декілька першокласниць зазначили, що вони повідомлять про це мамі чи вчительці або застосують у відповідь на образу фізичну агресію. Реакція на конфліктну ситуацію з другом у них є іншою. Так, 41,67 % досліджуваних написали про те, що вони попросять вибачення у друга, тобто дружні стосунки для цих дівчаток становлять певну цінність. Однак 33,33 % першокласниць зазначили, що вони знайдуть собі іншого друга, а решта досліджуваних — виявили байдужість («...все одно» і т. ін.). Ці закінчення є свідченням того, що уявлення про дружні взаємини у них ще не сформовані, і дружба для них ще не стала цінністю. Такий висновок підтвердився у результаті проведеного якісного аналізу закінчень речення «Думаю, що справжній друг...», який засвідчив відсутність уявлень про дружбу в дівчаток-першокласниць. 58,33 % дівчаток до характеристик справжнього друга віднесли такі якості, які можуть бути властивими не лише друзям, зокрема: «...не жадібний», «...хороший» і т. ін. Деякі першокласниці виявили егоїстичні мотиви, називаючи справжнім другом того, хто «...все завжди дарує», «...мене слухається» і т. ін. 27,78 % досліджуваних відзначили, що справжній друг це той, хто їм допомагає у всьому.

У 1-х класах, на противагу дівчаткам, хлопчики вказали на те, що відреагують на ситуацію образи за допомогою прояву фізичної агресії: «...даю здачу», «...вдарю його» і т. ін. Лише у декількох досліджуваних виявлено такий стиль поведінки у конфліктній ситуації, як уникнення («...піду») чи звертання за допомогою до значущих дорослих: мамі або вчительки. На конфліктну ситуацію з другом хлопчики-першокласники у

порівнянні з дівчатками реагують по-іншому. Більшість з них вказали на те, що знайдуть собі іншого друга чи продемонстрували байдужість. Лише деякі досліджувані написали про те, що вони попросять вибачення у друга. Якісний аналіз закінчень речення «Думаю, що справжній друг...» засвідчив несформованість уявлень про справжнього друга у значної кількості хлопчиків. Декілька першокласників зазначили, що справжній друг допомагає їм у всьому, тоді як решта досліджуваних схоже до дівчаток вказали такі характеристики друга, які вказують на їх егоїзм і егоцентризм: «...дає диски», «...все завжди дає», «не відмовляється грати зі мною у футбол» і т. ін.

Охарактеризуємо гендерні особливості поведінки другокласників у конфліктних ситуаціях та уявлення дітей про справжню дружбу. За результатами якісного аналізу у 2-х класах помічено такі типи поведінки дівчаток у ситуації образи: агресивна фізична реакція (майже четверта частина досліджуваних); відмова від стосунків з людиною, яка образила: «...я не буду спілкуватися» і т. ін. (майже четверта частина другокласниць); звертання за допомогою до значущих інших (мами, вчительки чи друзів) (третина дівчаток); також образа (у решти досліджуваних). У конфліктній ситуації з другом більшість другокласниць будуть поводити себе по-іншому у порівнянні з ситуацією образи, а саме: помиряться. Однак уявлень про справжнього друга у них не сформовано. Характеризуючи справжнього друга, вони вказували на такі позитивні загальнолюдські характеристики: «...добрий», «...хороший», «...допомагає», «...ніколи не ображає» і т. ін. або називали конкретні імена.

У порівнянні з дівчатками значна кількість хлопчиків – учнів 2-х класів – відзначили, що на ситуацію образи вони відреагують негативно: «...дам здачі», «...буду злий», «...я його вдарю» і т. ін. Реакція хлопчиків-другокласників на конфліктну ситуацію з другом є аналогічною до реакції

дівчаток: «...помирюся». Їх характеристики справжнього друга є також схожими до відповідних характеристик, відзначених дівчатками.

Доречно зауважити, що у порівнянні з першокласниками, як хлопчиками, так і дівчатками, поведінкові реакції другокласників у ситуаціях образи та конфлікту з другом суттєво відрізняються і свідчать про те, що учні 2-х класів негативніше реагують на образу з боку інших, однак є великодушними у ставленні до друзів, не зважаючи на те, що уявлення про справжнього друга в них ще не сформовані.

Нижче представлено результати проведеного якісного аналізу закінчень згаданих вище речень щодо поведінки дитини у конфліктних ситуаціях і уявлень про справжнього друга школярами 3-х класів. На відміну від учнів 1-2-х, лише менше половини досліджуваних третьокласниць відзначили, що у ситуації образи вони дадуть здачу, тоді як решта дівчаток продемонстрували більш розважливі тенденції у поведінці: «...вирішу це за допомогою розмови», «...підійду до нього, щоб він більше нікого не ображав», «...спочатку подумаю про те, чи давати здачу» і т. ін. Закінчуючи речення «Якщо я посварюсь з другом, то...», більшість другокласниць зазначили те, що вони вибачаться або помиряться з другом. Проведений якісний аналіз закінчень речення про справжнього друга дівчатками свідчить про сформованість у них певних уявлень про те, які саме якості мають бути у нього. Третьокласниці зазначали, що справжній друг: «...мені допоможе у біді», «...це той, хто може підтримати мене у важку хвилину», «...це той, хто ніколи не обманює, людина, якій можна довіряти» і т. ін. Водночас декілька дівчаток схоже до другокласників вказували імена подружок чи друзів-хлопчиків або перераховували позитивні особистісні якості.

21,62 % хлопчиків-третьокласників, подібно до досліджуваних другокласників, продемонстрували наявність агресивних реакцій у ситуації образи. У конфліктній ситуації з другом майже 78,38 % третьокласників виявлять великодушність (помиряться з другом чи попросять вибачення),

тоді як решта — будуть поводити себе таким чином, як і другокласники: «...буду шукати нового друга», «...я не буду першим вибачатися» і т. ін. Водночас за результатами якісного аналізу закінчень речення «Думаю, що справжній друг...» з'ясовано, що 45,95 % учнів 3-х класів сформовані певні уявлення про справжню дружбу. Закінчення щойно згаданого речення у хлопчиків є аналогічними до відповідних закінчень цього речення дівчатками. Решта досліджуваних закінчили це речення схоже до другокласників.

Як видно з проведеного якісного аналізу закінчень згаданих речень, на противагу учням 1-2-х класів у більшості третьокласників сформовані когнітивно складніші уявлення про справжнього друга та виявлено адекватні поведінкові реакції у ситуаціях конфлікту з ним.

Результати якісного аналізу згаданих вище речень четвертокласниками засвідчили, що у 4-х класах закінчення речення «Якщо хто-небудь мене скривдив, то я...» дівчатками значною мірою відрізняються від закінчень цього речення усіма учнями 1-3-х класів, оскільки вони є схожими до поведінкових реакцій третьокласників у ставленні до друзів у конфліктних ситуаціях. Для прикладу, дівчатка зазначали, що вони не будуть ображатися на кривдника. Водночас поведінкові реакції четвертокласниць у ситуаціях конфлікту з другом є аналогічними до описаних вище і вказують на ще більшу міру великодушності щодо друзів: «...обов'язково помирюся», «...одразу ж помирюся», «...хочу швидше помиритися» і т. ін. Стосовно уявлень про справжнього друга, то вони сформовані достатньою мірою у більшості досліджуваних і є схожими до відповідних уявлень у третьокласників, однак містять дещо більше особистісних якостей друга. Для прикладу, «...справжній друг...» — «...ніколи не зрадить, допоможе у біді та ніколи не обманює».

На відміну від учнів 1-3-х класів, подібно до дівчаток-четвертокласниць 52,63 % хлопчиків у 4-х класах виявили більш розумну

поведінку у ситуаціях образи: «...знаходжу причину образи», «...не буду на це звертати уваги» і т. ін. Решта досліджуваних четвертокласників продемонстрували реакцію уникнення конфлікту в таких ситуаціях: «...йду від нього якнайдалі», «...не буду на це звертати уваги» і т. ін. У ситуаціях конфлікту з друзями більшість хлопчиків поводять себе схоже до дівчаток-четвертокласниць, а саме: «...помирюся», «...попрошу у нього вибачення» і т. ін. Однак декілька четвертокласників зазначили, що не будуть більше з ним дружити. Уявлення про справжнього друга у більшості хлопчиків пов'язані з тим, що це та людина, яка не покине у біді.

Отже, в результаті проведеного якісного аналізу закінчень речень «Якщо хто-небудь мене скривдив, то я...», «Якщо я посварюсь з другом, то...» та «Думаю, що справжній друг...» в учнів 1-4-х класів встановлено такі гендерні особливості: поведінкові реакції у конфліктних ситуаціях та уявлення про справжнього друга у більшості хлопчиків є схожими до таких реакцій і уявлень в дівчаток, які за віком на один-два роки молодші у порівнянні з ними. Доречно зауважити, що результати якісного аналізу незакінчених речень школярів знаходять підтвердження й у результатах психомалюнка «Неіснуюча тварина», які представлено нами на початку цього підрозділу.

Таким чином, за результатами психомалюнків «Неіснуюча тварина» та проективної методики «Завершення речень» виявлено певні гендерні особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів. Незначні гендерні відмінності помічено у становленні обґрунтованості, обдуманості та раціональності у прийнятті рішень, що виявляються у більшій питомій вазі кількості дівчаток у порівнянні з хлопчиками у кожному з класів. Водночас зафіксовано позитивні динамічні тенденції у розвитку цієї характеристики в молодших школярів. Несуттєві кількісні гендерні відмінності з переважанням питомої ваги хлопчиків помічено у розвитку самоконтролю, а саме: низьким рівнем розвитку

самоконтролю вирізняється більша кількість учнів 1-2-х класів у порівнянні з школярами 3-4-х класів.

Загалом позитивним ставленням до власних дій, поведінки чи думок вирізняється вдвічі більша кількість третьо- та четвертокласників у порівнянні з учнями 1-2-х класів. Водночас кількість дівчаток з позитивним ставленням до своїх дій, поведінки або думок перевищує таку кількість хлопчиків у кожному з класів. У мотиваційній сфері особистості молодших школярів значних гендерних відмінностей не помічено, лише вікові: у 1-2-х класах переважають прагматичні бажання, у 3-4-х класах — прагнення, пов'язані з бажанням покращити стосунки з ровесниками.

У порівнянні з учнями 1-2-х класів третьо- та четвертокласники вирізняються набагато вищим рівнем усвідомлення власних можливостей, мотивів, прагнень і когнітивною складністю і диференційованістю ставлень до інших людей з одночасним переважанням питомої ваги дівчаток у порівнянні з хлопчиками у кожному з класів. Поведінкові реакції, особливості мотивів, прагнень і ставлень до інших людей у хлопчиків співпадають з відповідними реакціями, мотивами, прагненнями та ставленнями дівчаток, які за віком на один-два роки молодші від них.

2. 4. Чинники та психологічні механізми розвитку «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку

Гендерні особливості чинників і психологічних механізмів розвитку «Я-концепції» учнів початкових класів з'ясувалися за допомогою методики самоопису, психомалюнка «Неіснуюча тварина», «Тесту шкільної тривожності Філіпса», методики «Малюнок сім'ї», опитувальника

батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна та тесту С.Б. Борисенка «Незакінчені речення» у модифікації І.М. Коган.

Нижче розкрито дані щодо особливостей чинників і психологічних механізмів розвитку «Я-концепції» особистості, отримані у результаті проведеного якісного та кількісного аналізу самоописів досліджуваних. З'ясовано, що основними чинниками розвитку уявлень про себе в учнів початкових класів є думка про них з боку значущих інших дорослих — батьків і вчителів. Як ми відзначали у підрозділі 2. 1, у самоописах значної кількості школярів певні характеристики у змісті «Я-реального» та «Я-дзеркального» співпадають.

Дані про психологічні механізми розвитку уявлень хлопчиків і дівчаток про власне «Я» подано у табл. 2.8.

Таблиця 2. 8

**Гендерна характеристика механізмів розвитку «Я-образу»
молодших школярів (дані у %), n=296**

№ з /п	Механізми	Хлопчики	Дівчатка
1	Приписування бажаних характеристик	52,7	47,3
2	Привласнення думок значущих інших про власне «Я»	18,91	16,89
3	Порівняння з ровесниками	8,12	10,14
4	Самоаналіз поведінки	5,41	7,43
5	Декілька механізмів	14,86	18,24
	Всього	100	100

З табл. 2. 8 видно, що з-поміж усіх психологічних механізмів розвитку «Я-образу» досліджуваних найбільшу кількість становлять найпростіші механізми: приписування бажаних характеристик і привласнення думок значущих інших про власне «Я». Так, за допомогою такого механізму з'являються уявлення про власне «Я» в майже половини хлопчиків (52,7 %) у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (47,3 %). У самоописах такі молодші школярі лише вказували на наявність у них тієї чи іншої якості, не пояснюючи своєї думки.

Механізм привласнення думок значущих інших про власне «Я» виявлено у майже п'ятій частині хлопчиків (18,91 %) і в незначною мірою меншої кількості дівчаток (16,89 %). У цих учнів початкових класів було помічено співпадання характеристик, вжитих в описах «Я-реального» та «Я-дзеркального». Отже, у порівнянні з дівчатками простішими психологічними механізмами розвитку «Я-образу» користується на 7,42 % більша кількість хлопчиків.

Висновок про використання простіших механізмів розвитку уявлень про себе значною кількістю учнів 1-4-х класів підтверджується у результатах проективної методики «Неіснуюча тварина». На малюнках цих дітей було виявлено відсутність деяких органів чуттів у тварини (очей, вух, носа чи рота) або зображення морди в тварини було нечітким, затертим. Такі особливості зображення виступають свідченням дуже слабкого сенсорного контакту досліджуваних з реальністю чи його відсутністю.

Складніші психологічні механізми розвитку «Я-образу» помічено у значно меншій кількості школярів — лише в учнів 3-4-х класів. Механізм порівняння себе з ровесниками було використано майже дванадцятою частиною хлопчиків (8,12 %) і дещо більшою кількістю дівчаток — майже десятою частиною (10,14 %). Такий складний механізм, як самоаналіз поведінки використовувався набагато меншою кількістю досліджуваних: майже двадцятою частиною хлопчиків (5,41 %) і дещо більшою кількістю

дівчаток — майже чотирнадцятою частиною (7,43 %). Доречно зауважити, що складніші механізми розвитку «Я-образу» було виявлено в дещо більшій кількості дівчаток у порівнянні з хлопчиками.

14,86 % хлопчиків і 18,24 % дівчаток використали декілька психологічних механізмів. У хлопчиків помічено переважання поєднання простіших механізмів: приписування бажаних характеристик і привласнення думок значущих інших про власне «Я». В учнів 3-4-х класів простіший механізм поєднується з одним із складніших. Для прикладу розглянемо уривок із самоопису четвертокласника В'ячеслава Ч.: «Я — добрий друг. Для мене друзі — це ...скарб, їх легко втратити, а важко завести. Тому я роблю так, щоб зберегти цей скарб. ... Характер у мене добрий, якщо я когось образив, то не можу цього так залишити, завжди хочу вибачитися. Я хочу стати ще добрішою людиною... На мою думку, батьки гадають, що я... добра людина... Мабуть, друзі думають, що я добрий друг... та допоможу в біді...».

Таким чином, у порівнянні з хлопчиками встановлено незначне переважання кількості дівчаток, які використовують складніші механізми розвитку уявлень про власне «Я».

Отримані кількісні дані щодо характеристики психологічних механізмів розвитку «Я-образу» підтверджуються у результатах експериментального дослідження Л.М. Співак, яка також з'ясувала, що важливим чинником розвитку уявлень про себе в молодших школярів є рівень їх навчальних досягнень.

Доречно зауважити, що такі важливі психологічні механізми розвитку когнітивного компонента «Я-концепції», як самопізнання, самоаналіз і рефлексія необхідно активізувати у більшості учнів початкових класів з метою формування у них адекватного «Я-образу», на що ми звертатимемо особливу увагу на етапі проведення формувального експерименту.

У підрозділі 2.2 нами було представлено результати проєктивного тесту «Неіснуюча тварина» та «Тесту шкільної тривожності Філіпса», згідно з якими у значній кількості досліджуваних було встановлено високий і підвищений рівні тривожності. За допомогою «Тесту шкільної тривожності Філіпса» було виявлено чинники цієї тривожності, що стосуються школи: загальношкільна тривожність, міжособистісні взаємини дитини у школі та фрустрація потреби у досягненні успіху.

Для встановлення наявності чи відсутності чинників високого і підвищеного рівнів тривожності, що пов'язані з особливостями сімейних взаємин і батьківського ставлення, проаналізуємо результати методики «Малюнок сім'ї». Емоційний конфлікт у сім'ї, невдоволення дитини сімейною ситуацією, на що вказувало зображення досліджуваними не всіх членів сім'ї, було виявлено на малюнках учнів 1-х, 2-х і 4-х класів. Зокрема: у 1-х класах — в майже третій частині дівчаток (30,56 %) і в приблизно втричі більшій кількості хлопчиків (86,11 %); у 2-х класах — у майже третині дівчаток (29,73 %) і значно більшій кількості хлопчиків (40,54 %); у 4-х класах — у значній кількості дівчаток (42,11 %) і хлопчиків (39,47 %).

Наведемо декілька прикладів таких малюнків. Особливу увагу привертає до себе малюнок досліджуваного першокласника Андрія Ш. (див. Додаток Л), на якому хлопчик намалював дві риби в акваріумі — велику і маленьку. Акваріум символізує «полон», тобто надмірну скутість досліджуваного, а вода може виступати свідченням депресивних настроїв у дитини. Другокласник Юрій С. намалював себе за комп'ютером поряд з декількома іншими хлопчиками, які також сидять за столиками перед комп'ютерами.

Доречно зауважити, що у сім'ях, в яких зафіксовано емоційний конфлікт, не всі діти почувають себе відторгнутими. Водночас відсутність зображення самої дитини було помічено на малюнках майже третій частини дівчаток-першокласниць (30,56 %) і в більшій кількості хлопчиків-

першокласників (41,67 %); у 2-х класах — у 18,92 % дівчаток і значно меншої кількості хлопчиків (10,81 %); у 4-х класах — в майже п'ятій частині хлопчиків (21,05 %). У дівчаток-четвертокласниць і в усіх третьокласників почуття відторгнутості не зафіксовано. Малюнки третьокласників вирізняються зображенням усіх членів сім'ї, тобто є свідченням емоційного благополуччя дитини у сім'ї. Відсутність позитивного психологічного клімату в сім'ї, на що вказують відстані між членами сім'ї, було помічено майже на всіх малюнках досліджуваних, як хлопчиків, так і дівчаток. На нестачу емоційного тепла в сім'ї вказувало й зображення великого сонця на малюнках.

Доречно зауважити, що описані вище сімейні негаразди можуть також призводити до підвищення рівня тривожності у дітей. Підтвердженням цього висновку і свідченням тривожності є зображення хмар на багатьох малюнках.

Одним із об'єктивних чинників емоційного конфлікту в сім'ї, невдоволення дитини сімейною ситуацією та відсутності позитивного психологічного клімату в сім'ї може виступати відсутність часу в батьків для позитивного емоційного спілкування з дітьми. Також важливо з'ясувати внутрішньосімейні чинники конфліктів та розробити відповідні психолого-педагогічні рекомендації для батьків учнів, що спрямовані на забезпечення емоційного благополуччя дитини в сім'ї, що буде представлено у третьому розділі нашого дисертаційного дослідження.

Дослідники (В.В. Столін [148], О.Т. Соколова [132], Г.Я. Варга [27] та ін.) стверджують, що занурення батьків у власні справи і переживання призводять до нехтування та ігнорування потреб дитини, що є основним чинником появи почуттів небезпеки, апатії й депресивних станів; уникнення нових ситуацій, стосунків з новими людьми; непередбачуваності поведінкових реакцій і відсутності ініціативи.

У зв'язку із згаданим вище, нижче представлені результати опитувальника батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна.

Встановлено, що найбільшій кількості батьків — майже двом третинам досліджуваних (59,8 %) властивий тип батьківського ставлення «неприйняття». У цих батьків виявляються такі прояви негативного ставлення до своїх дітей: нехтування, роздратування та злість. Стиль батьківського ставлення «симбіоз» помічено у майже половини батьків (47,97 %). Цей стиль ставлення батьків до власних дітей вирізняється тим, що батьки відчують себе одним цілим з дитиною, намагаються задовольнити усі потреби дитини, захистити її від неприємностей і труднощів. Майже така сама кількість батьків (45,95 %) виявляють недовіру у ставленні до своєї дитини, вважають її неуспішною та невмілою, тобто для цих батьків характерний стиль ставлення «інфантилізація». Стиль ставлення «авторитарна гіперсоціалізація», до проявів якого належать: авторитарний підхід у вихованні, покарання і т. ін., зафіксовано у майже четвертій частини батьків (25,68 %). Водночас, не зважаючи на описані вище показники, за шкалою «соціальна бажаність поведінки» у більшості батьків ми виявили високі та середні показники (від 7,88 до 80,93).

Отримані кількісні дані щодо стилів батьківського ставлення до дітей молодшого шкільного віку знаходять підтвердження у результатах експериментального дослідження Ю.Ф. Акименка, присвяченого вивченню психологічної корекції ставлення батьків до своїх дітей-молодших школярів. Значущим є висновок дослідника про те, що найбільше психокорекційному впливові піддається такий стиль батьківського ставлення, як «нехтування», дещо менше — авторитарна гіперсоціалізація, ще менше — симбіоз, а найменше — «соціальна бажаність поведінки» [3].

Порівняння результатів, отриманих за допомогою проективної методики «Малюнок сім'ї» та опитувальника батьківського ставлення Г.Я. Варги і В.В. Століна, дозволили зробити висновок про те, що чинником високого та підвищеного рівнів тривожності більшості молодших школярів, що, в свою чергу, є свідченням негативного змісту емоційно-оцінної

складової «Я-концепції», виступає негативне ставлення батьків до власних дітей. На цей висновок ми зважатимемо, обґрунтовуючи програму з гармонізації «Я-концепції» в учнів початкових класів.

Для вивчення особистісної рефлексії, як важливого психологічного механізму розвитку «Я-концепції» особистості, було використано тест С.Б. Борисенка «Незакінчені речення», що модифіковано, адаптовано та апробовано І.М. Коган. Обробка отриманих даних проводилася згідно з ключем до цього тесту та нормативними показниками розвитку особистісної рефлексії за І.М. Коган. Зважаючи на ці показники було виокремлено високий, середній і низький рівні розвитку особистісної рефлексії. Так, високий рівень було зафіксовано лише в учнів 3-4 класів: у більше ніж третью частину дівчаток з усіх досліджуваних дівчаток (36,49 %) у порівнянні з дещо меншою кількістю хлопчиків — майже третиною з усіх досліджуваних хлопчиків (32,43 %). Середній рівень розвитку особистісної рефлексії було виявлено в усіх класах, а саме: у 43,24 % дівчаток з усіх досліджуваних дівчаток на противагу дещо меншій кількості хлопчиків — 37,84 % з усіх досліджуваних хлопчиків. Низьким рівнем розвитку особистісної рефлексії в усіх класах вирізняються: п'ята частина дівчаток з усіх досліджуваних дівчаток (20,27 %) у порівнянні з дещо більшою кількістю хлопчиків — третиною з усіх досліджуваних хлопчиків (29,73 %). Отже, найбільша кількість досліджуваних хлопчиків і дівчаток мають середній рівень розвитку рефлексії, а найменша кількість — низький. Доречно зауважити, що кількість дівчаток з високим і середнім рівнями розвитку рефлексії незначною мірою перевищує відповідну кількість хлопчиків.

Такі дані щодо особистісної рефлексії учнів початкових класів підтвердилися у результатах, отриманих за допомогою проективної методики «Неіснуюча тварина». Свідченням тенденції до рефлексії на малюнку виступає голова тварини, яка повернена в ліву сторону. Рефлексивні тенденції,

що можуть виступати проявами як високого, так і середнього рівнів розвитку рефлексії, було виявлено у значній кількості учнів початкових класів: у 81,08 % дівчаток і 67,57 % хлопчиків.

Отримані нами експериментальні дані щодо особистісної рефлексії у хлопчиків і дівчаток підтверджуються у відповідних даних, отриманих І.М. Коган, яка вивчала особливості розвитку емпатії в молодших школярів. Дослідницею було встановлено, що низьким рівнем розвитку особистісної рефлексії вирізняється 28 % досліджуваних, середнім рівнем — 30 % школярів, а високим рівнем — 42 % учнів [50].

Підсумовуючи результати емпіричного вивчення гендерних особливостей становлення «Я-концепції» учнів початкових класів, можемо зробити висновок про наявність певних відмінностей у становленні «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток, що підтверджує припущення нашого дисертаційного дослідження. Водночас в усіх класах помічено школярів з негативною «Я-концепцією». Виявлені гендерні особливості становлення «Я-концепції», чинники і психологічні механізми її розвитку виступили основою для подальшого дослідження, спрямованого на обґрунтування програми з формування «Я-концепції» в учнів початкових класів та її апробації.

Висновки до розділу 2

Узагальнення експериментальних результатів дослідження гендерних особливостей становлення «Я-концепції» молодших школярів дозволило зробити такі висновки:

1. Виявлено, що становлення «Я-концепції» учнів початкових класів вирізняється певними гендерними особливостями. Зокрема «Я-образ» і деякі складові поведінкового компонента «Я-концепції» дівчаток співвідносяться з відповідними компонентами і складовими хлопчиків, які на один-два роки старші у порівнянні з ними за віком. Зафіксовано й певну динаміку становлення «Я-концепції» в молодшому шкільному віці: схожі вікові

тенденції помічено в 1-2-х класах; у 3-4-х класах вікові тенденції також є схожими, однак відрізняються від тенденцій у 1-2-х класах.

2. З'ясовано, що у 1-2-х класах «Я-образ» досліджуваних загалом вирізняється низьким рівнем сформованості когнітивної складності та диференційованості. Однак у порівнянні з дівчатками в більшій кількості хлопчиків сформовано не всі його модальності та характеристики. У 3-4-х класах «Я-образ» школярів загалом має високий рівень сформованості когнітивної складності та диференційованості. Водночас, у порівнянні з хлопчиками, когнітивний компонент «Я-концепції» більшості дівчаток характеризується високим рівнем сформованості, складності та диференційованості, наявністю усіх модальностей і аспектів у його складі. «Я-образ» дівчаток є схожим до «Я-образу» хлопчиків, які старші на один-два роки у порівнянні з ними.

3. Загалом, у 1-2-х класах гендерних відмінностей у становленні емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» помічено значно менше у порівнянні з 3-4-ми класами. У значній кількості дівчаток зафіксовано загальну адекватну самооцінку, на противагу хлопчикам, більшість яких вирізняються загальною неадекватною самооцінкою. Зокрема хлопчики високо оцінюють власні учнівські та особистісні якості, дівчатка — лише учнівські характеристики. Самооцінка усіх молодших школярів загалом є нестійкою та ситуативною. У значній кількості учнів початкових класів виявлено позитивну самоповагу. У порівнянні з дівчатками з-поміж хлопчиків помічено більшу кількість з високим рівнем особистісної тривожності та меншу кількість з підвищеним рівнем.

4. Встановлено, що у кожному з 1-4-х класів, у порівнянні з хлопчиками, поведінковий компонент «Я-концепції» більшості дівчаток вирізняється такими характеристиками: обґрунтованістю, обдуманістю та раціональністю у прийнятті рішень; високим рівнем усвідомлення власних можливостей, мотивів і прагнень; когнітивною складністю і

диференційованістю ставлень до інших людей; позитивним ставленням до своїх дій, поведінки чи думок і високим рівнем розвитку самоконтролю. Однак поведінкові реакції, особливості мотивів, прагнень і ставлень до інших людей у хлопчиків співпадають з такими мотивами, прагненнями та ставленнями дівчаток, які за віком на один-два роки молодші від них.

Виявлено такі динамічні особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції»: кількість учнів з перерахованими вище позитивними характеристиками у 3-4-х класах значною мірою є більшою у порівнянні з школярами 1-2-х класів; в учнів 3-4-х класів переважають прагнення покращити взаємини з ровесниками та прагнення, пов'язані з майбутнім, у 1-2-х класах — прагматичні бажання.

5. Негативну «Я-концепцію» особистості, яка виявляється у негативному змісті «Я-образу», неадекватній самооцінці, високому рівні тривожності й низькому рівні розвитку самоконтролю, зафіксовано у 29,73 % досліджуваних хлопчиків та у 20,27 % досліджуваних дівчаток.

6. До основних чинників і психологічних механізмів розвитку «Я-концепції» молодших школярів належать: стиль спілкування вчителя початкових класів, дружні взаємини з ровесниками, особливості сімейного спілкування, стиль батьківського ставлення; рефлексія та самоконтроль. Виявлені в значній кількості молодших школярів найпростіші психологічні механізми розвитку «Я-образу» — приписування бажаних характеристик, привласнення думок значущих інших про власне «Я» — заважають розвитку в них адекватних уявлень про себе.

Матеріали другого розділу дисертації знайшли відображення у таких публікаціях автора:

1. Романова О.В. Гендерні особливості становлення самооцінки в молодших школярів / О.В. Романова // Матеріали звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів, присвяченої 90-річчю

Кам'янець-Подільського національного університету (Кам'янець-Подільський, 12-13 березня 2008 р.) / Кам'янець-Подільський національний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. — Випуск 7. В 5-ти томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. — Т. 4. — С. 25–26.

2. Романова О.В. Гендерна характеристика становлення «Я-образу» учнів початкових класів / О.В. Романова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. — Випуск 34 (58). — С. 128–135.

3. Романова О.В. Гендерні особливості становлення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» молодших школярів / О.В. Романова // — Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 13. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. — С. 322–332.

4. Романова О.В. Гендерні особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції» учнів початкових класів / О.В. Романова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції»], (Київ, 12-13 травня 2011 р.) / Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Європейський університет. — Зб. Матеріалів XIV Всеукр. наук.-практ. конф. у 3-х т. / Редкол. І.І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2011.— Т. 2. — С.181-184.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Цей розділ присвячений теоретичному обґрунтуванню експериментальної програми, спрямованої на формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, зокрема у ньому представлено психологічні та педагогічні умови, зміст, шляхи і засоби організації даної програми. Розкрито результати формувального експерименту, спрямованого на розвиток та гармонізацію «Я-концепції» в дітей молодшого шкільного віку з врахуванням гендерних особливостей її становлення; встановлено його ефективність; сформульовано психолого-педагогічні рекомендації для вчителів початкових класів і батьків молодших школярів.

3. 1. Теоретичне обґрунтування програми формування «Я-концепції» в учнів початкових класів

Експериментально виявлені гендерні та динамічні особливості «Я-концепції» молодших школярів (зокрема відсутність окремих модальностей і характеристик «Я-образу», неадекватна самооцінка, високий рівень тривожності та низький рівень розвитку самоконтролю) призвели до необхідності обґрунтування й розробки програми, спрямованої на формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток цього віку з врахуванням виявлених особливостей. Розробці згаданої вище програми значною мірою сприяли висновки, одержані у результаті теоретичного та

експериментального дослідження проблеми гендерних особливостей «Я-концепції» учнів початкових класів, які представлені у попередніх розділах дисертаційного дослідження.

Розкриємо психологічні та педагогічні умови, зміст, організацію і засоби програми, спрямованої на формування «Я-концепції» у молодших школярів. За нашим припущенням передбачалось здійснення розвивального та психокорекційного впливу на когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти «Я-концепції» дітей з врахуванням гендерних особливостей їх становлення на основі диференційованого підходу.

Однією з провідних умов формування «Я-концепції» в молодших школярів ми визначили знання та врахування вчителями у навчально-виховному процесі початкової школи закономірностей розвитку психіки у цьому віці. Не менш значущою умовою виступає знання цих закономірностей батьками дітей молодшого шкільного віку та їх врахування у сімейному вихованні.

Науковці звертають особливу увагу на сенситивність молодшого шкільного віку для становлення в дитини певних уявлень про власне «Я» й усвідомлення нею деяких учнівських і особистісних якостей (когнітивний компонент «Я-концепції»), самооцінки й ставлення дитини до себе як до школяра (емоційно-оцінний компонент «Я-концепції»), формування самоконтролю (поведінковий компонент «Я-концепції») й рефлексії як провідного механізму самосвідомості [21; 22; 31; 33; 60; 72; 79; 102; 104].

У зв'язку з цим вчителям початкових класів у навчально-виховному процесі і батькам молодших школярів у сімейному вихованні необхідно дотримуватися певних психологічних умов формування «Я-концепції» в дитини, які розкрито нами нижче.

З метою формування позитивного «Я-образу» та адекватної самооцінки в дітей молодшого шкільного віку вчителів необхідно дотримуватися

психолого-педагогічних умов, ефективність яких доведено в експериментальних дослідженнях науковців:

- 1) створювати у класі сприятливий психологічний клімат, атмосферу психологічної підтримки, доброзичливості та комфорту;
- 2) формувати в дитини установку на взаємодію, доброзичливе ставлення до інших, передусім до однокласників;
- 3) змістовно оцінювати результати учіння кожного школяра, тобто обґрунтовано пояснювати поставлену відмітку;
- 4) при оцінюванні враховувати не особистісні якості чи поведінку учня, а конкретний результат його учбової діяльності;
- 5) орієнтувати школярів на їх індивідуальні досягнення, не використовуючи міжособистісне порівняння;
- 6) ознайомити учнів з єдиними принципами оцінювання й формувати в них навички взаємо- та самооцінювання;
- 7) створити позитивний емоційний фон за умови отримання школярем якої-небудь оцінки, зокрема й низької;
- 8) формувати в учнів вміння пишатися не лише власними успішними досягненнями, передусім навчальними, а й успішними досягненнями ровесників;
- 9) постійно здійснювати контроль за якістю освіти — повідомляти батьків про успіхи їх дітей;
- 10) розвивати в дітей потребу й навички самопізнання, самоконтролю [11; 56; 57; 60; 81-83; 90; 96; 102; 104; 139; 141; 142].

Для зниження рівня особистісної тривожності в учнів початкових класів вчителі у навчальному процесі повинні дотримуватися таких провідних умов: 1) формувати мотив компетентності у школярів; 2) розвивати в учнів здатність концентрувати всю свою увагу на розв'язанні якого-небудь учбового завдання, не зосереджуючись водночас на емоціях, які

можуть з'являтися у процесі виконання цього завдання; 3) формувати в школярів адекватний рівень домагань у навчанні [146].

Важливою умовою формування «Я-концепції» в молодших школярів є постійне впровадження вчителями принципів особистісно орієнтованого навчання та виховання у навчально-виховний процес початкових класів: орієнтованості на особистість учня, індивідуального підходу, забезпечення всебічного розвитку дитини, співпраці й партнерства. Так, необхідно передусім зважати на індивідуальні особливості кожної дитини (особистісні якості, спрямованість інтересів, ціннісні орієнтації, емоційну сферу, здібності, можливості й т. ін.), її самобутність і життєвий досвід. Для дотримання принципу співпраці та партнерства потрібно враховувати права кожного учасника навчального-виховного процесу, водночас усі учасники повинні нести цілковиту відповідальність за виконання обов'язків, які поставлені перед ними [12; 13; 89].

Особливо значущою умовою формування «Я-концепції» є дотримання як вчителями початкових класів, так і батьками молодших школярів особистісно орієнтованого стилю спілкування (за І.Д. Бехом) з ними. Вчений слушно відзначає, що особистісно орієнтована взаємодія вчителя з школярем, засадами якої виступають розуміння, прийняття та повага особистості учня, призводить до появи у нього позитивних складових «Я-концепції», зокрема: впевненості у власних силах, розуміння власної особистісної значущості, здатності адекватного оцінювання та самооцінювання, що супроводжується позитивними емоціями. Особистісно орієнтований стиль спілкування вирізняється такими особливостями: гармонійним поєднанням вимогливості та довіри до дитини; дотриманням позиції «поруч і разом з дитиною», згідно з якою враховуються її права та інтереси, забезпечується емоційний контакт з дитиною; наданням переваги успішним діям дитини; забезпеченням умов для проявів дитиною самостійності, ініціативності, прийняття рішень [12; 13].

Не менш важливою умовою формування «Я-концепції» учнів початкових класів, зокрема синтезу їх когнітивного, ціннісно-емоційного і поведінкового досвіду, на думку М.Г. Іванчук, є врахування виховного особистісно-розвивального потенціалу інтегрованого підходу до навчання. Впровадження вчителями цього підходу в початковій школі сприяє перетворенню змістового та діяльнісного компонентів навчального процесу в морально-психологічні ситуації, що призводять до об'єднання згаданих вище аспектів досвіду учнів. Цінність інтегрованого підходу полягає також у тому, що він зумовлює розкриття особистісного та когнітивного (зокрема інтелектуального) потенціалу молодших школярів, сприяючи їх самореалізації на рівні «Я» діяльного і появі прагнення до самореалізації та самоактуалізації. У результаті застосування цього підходу в учнів з'являється самоусвідомлення як суб'єкта міжособистісних взаємин, що здатний здійснювати вплив на інших людей [48].

До психологічних умов формування в дитини позитивного «Я-образу», позитивного самоствалення до себе як до учня та адекватної самооцінки, тобто складових позитивної «Я-концепції» особистості, належать й такі: 1) ставлення батьків до власної дитини з любов'ю і турботою; 2) постійні прояви батьківської уваги до особистості власної дитини — її інтересів, смаків, переживань, спілкування з друзями й т. ін.; 3) поглиблення інтересу дитини до власного «Я»; 4) достатня вимогливість до дитини з боку батьків; 5) заохочення дитини до виконання навчальних і домашніх завдань, використання похвали з боку батьків; 6) застосування батьками методів контролю та дотримання дитиною дисципліни, розпорядку дня й т. ін. [31; 58; 60; 81-83; 92].

До формування в молодших школярів такої важливої складової поведінкового компонента «Я-концепції», як самоконтроль призводить систематичне дотримання у навчально-виховному процесі початкової школи таких психологічних умов: 1) вчителю необхідно задавати учням установку

на самоконтроль, ознайомивши їх з конкретними правилами поведінки під час уроків чи перерв, у громадських місцях — в їдальні, автобусі, тролейбусі, кінотеатрі й т. ін. [21; 22]; 2) вчитель має спершу розвивати у школярів здатність до самооцінювання та самоаналізу власних учбових дій [163], а згодом — здатність до самооцінювання та самоаналізу наслідків своєї поведінки і вчинків; 3) вчителеві потрібно застосовувати наочні засоби фіксування вчинків і поведінки дитини; 4) постійний контроль за діями, вчинками і поведінкою учнів з боку вчителя [21; 22].

У зв'язку із зазначеним вище, А.К. Маркова відзначає, що учбова діяльність значною мірою сприяє формуванню самооцінки та саморегуляції в дітей молодшого шкільного віку. Спершу з'являється різностороння оцінка себе як школяра щодо різноманітних ситуацій. Згодом учень стає спроможним приймати рішення, що стосуються не лише його, а й інших людей; підвищується рівень його відповідальності. Поява таких важливих особистісних утворень призводить до розвитку комунікативних умінь, зокрема здатності молодшого школяра долати деякі конфлікти, узгоджувати власні дії з діями ровесників [69; 70].

Доречно зазначити, що дотримання вчителями початкових класів згаданих вище умов сприятиме розвитку рефлексії в досліджуваних. Як ми вже відзначали у першому розділі дисертаційного дослідження, Н.М. Пеньковською [92] переконливо доведено, що здатність дитини молодшого шкільного віку до аналізу своїх дій, вчинків і поведінки призводить до появи у неї рефлексії.

Описані вище психологічні та педагогічні умови виступили підґрунтям для розробки експериментальної програми, спрямованої на формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Ефективність цієї програми забезпечувалася за допомогою врахування тих шляхів і засобів формування «Я-концепції» в учнів початкових класів, які було успішно впроваджено у психологічних дослідженнях Т.П. Гаврилової, О.О. Жигайло,

Р.В. Павелківа, Н.М. Пеньковської, Л.М. Співак, С.О. Ставицької, С.М. Томчука та ін. Результати досліджень перерахованих вище авторів представлені нами у першому розділі дисертації. Доречно зауважити, що гендерний аспект формування «Я-концепції» в молодших школярів не розглядався науковцями.

Отже, актуальність, практична значущість досліджуваної проблеми, недостатній рівень її розробленості призвів до необхідності пошуків нових шляхів і засобів формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку з врахуванням виявлених результатів проведеного констатувального експерименту щодо гендерних і динамічних особливостей становлення цього важливого психічного утворення в дітей молодшого шкільного віку.

3.2. Зміст і організація програми формування «Я-концепції» у дітей молодшого шкільного віку

Експериментально зафіксовані гендерні особливості становлення «Я-концепції» учнів початкових класів про те, що когнітивний і поведінковий компоненти «Я-концепції» дівчаток співвідносяться з відповідними компонентами хлопчиків, які на один-два роки молодші у порівнянні з ними за віком, зумовили необхідність відповідної організації формувального експерименту. Зокрема розвивальна робота проводилася першочергово з групою школярів одного віку, а згодом аналогічна робота організовувалася по парах: спершу яке-небудь запропоноване вчителем завдання виконувалося дівчинкою, а потім — хлопчиком.

Підтвердженням потреби в організації формувального експерименту описаним вище чином виступає й висновок науковців (І.В. Дубровіної,

Д.В. Колесова, А.Г. Хрипкової, Т.М. Титаренко та ін.) про нерівномірність психофізіологічного розвитку дівчаток і хлопчиків одного віку: дівчатка є «старшими» у порівнянні з хлопчиками на 1-1,5 роки [96; 103; 104; 149; 150].

Згідно із зробленими нами у результаті проведення констатувального експерименту висновками про схожі вікові тенденції становлення «Я-концепції» в учнів 1-2-х та у школярів 3-4-х класів, до експериментальних груп увійшли лише першо- і третьокласники. Обираючи такий контингент досліджуваних для експериментальних класів, ми також зважали на висновок з експериментального дослідження О.О. Жигайло про сенситивність періоду навчання у 1-му класі для розвитку когнітивного компонента «Я-концепції» особистості. Зважаючи на труднощі соціально-психологічної адаптації першокласників до нової ситуації розвитку, формувальний експеримент було проведено у другому півріччі навчального року. У зв'язку з тим, що в четвертокласників ця половина навчального року співпадає із закінченням початкової школи, до експериментальних груп ми вирішили залучити третьокласників.

Програма з формування «Я-концепції» в молодших школярів була впроваджена в навчально-виховний процес НВК № 4 та ЗОШ № 14 I-III ступенів м. Хмельницького. Формувальний експеримент було проведено у другій половині навчального року. У ньому взяли участь: 60 школярів експериментальної групи — 30 учнів 1-х класів (15 хлопчиків і 15 дівчаток) і 30 школярів 3-х класів (15 хлопчиків і 15 дівчаток) та 60 учнів контрольної групи — 30 учнів 1-х класів (15 хлопчиків і 15 дівчаток) і 30 школярів 3-х класів (15 хлопчиків і 15 дівчаток).

Контрольний зріз було проведено за допомогою методик, які є аналогічними до застосованих у констатувальному експерименті: 1) з метою вивчення когнітивного компонента «Я-концепції» особистості було використано самоописи, методику «Контрольний список прикметників» та психомалюнок «Неіснуюча тварина»; 2) для дослідження емоційно-оцінного

компонента «Я-концепції» школярів — опитувальник Г.Н. Казанцевої (рівень загальної самооцінки), проєктивна методика «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» (самооцінка, сила власного «Я»), психомалюнок «Неіснуюча тварина» і методика «Тест шкільної тривожності Філіпса» (тривожність); 3) для вивчення поведінкового компонента «Я-концепції» учнів — психомалюнок «Неіснуюча тварина» і тест «Завершення речень».

Проведення формувального експерименту передбачало реалізацію двох етапів: 1) початкового; 2) основного. Упродовж початкового етапу, з метою ознайомлення вчителів експериментальних класів з психологічними умовами, змістом і особливостями впровадження програми, спрямованої на формування «Я-концепції» в молодших школярів, були організовані відповідні лекції та бесіди. Особлива увага вчителів зверталася на необхідність створення сприятливого психологічного клімату в цих класах, встановлення як партнерських, так і позитивних емоційних взаємин з учнями; формування комунікативних умінь у дітей; зниження тривожності; розвиток адекватної самооцінки, позитивного самоставлення, підвищення рівня самоповаги та формування саморегуляції й самоконтролю в учнів. Також вчителів вчили користуватися різноманітними розвивальними та психокорекційними вправами, що спрямовані на формування когнітивного, емоційно-оцінкового та поведінкового компонентів «Я-концепції» в дітей молодшого шкільного віку.

На початковому етапі були проведені лекції та бесіди для батьків молодших школярів на такі теми: «Особливості психічного та особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку», «Розвиток «Я-концепції» дитини», «Формування позитивної самоповаги в дитини», «Зниження рівня тривожності в дитини», «Особливості розпорядку дня дитини та необхідність його дотримання», «Як створити сприятливий психологічний клімат для

своєї дитини вдома», «Формування мотивації досягнення успіху в дитини» й т. ін.

Після закінчення початкового етапу одразу розпочинався основний етап формувального експерименту, тобто чіткого розмежування між етапами не було. На основному етапі було застосовано систему розвивальних й психокорекційних вправ і засобів, які спрямовувалися на формування складових когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, а також на психокорекцію її негативних складових і характеристик.

Нижче описано систему вправ і засобів, що використовувалися вчителями початкових класів на уроках і на перервах для формування когнітивного компонента «Я-концепції» в учнів 1-х і 3-х класів. Спочатку розвивальну роботу було спрямовано на активізацію процесу самопізнання у дітей. Для цього вчитель знайомив учнів з критеріями аналізу спершу фізичних, згодом інтелектуальних, соціальних та емоційних характеристик інших людей: персонажів казок, літературних героїв, відомих людей, ровесників. Згодом, згідно з виокремленими вчителем критеріями, школярі аналізували такі характеристики у хлопчиків чи дівчаток (по парах), а після цього — власні фізичні, інтелектуальні, соціальні та емоційні характеристики.

Водночас проводилася розвивальна робота з метою збагачення активного словника дітей поняттями, що позначають різноманітні характеристики особистості. Досягненню цієї мети сприяло повторне застосування методики «Контрольний список прикметників», до якої ми включили багато нових особистісних якостей. Зауважимо, що проведенню цієї методики передувало пояснення значення кожного нового поняття, а кількість таких понять для третьокласників була значно більшою у порівнянні з першокласниками.

Усвідомлення власних емоційних характеристик і гармонізація емоційної сфери дітей виступило метою проведення психокорекційних вправ «Чунга-чанга», «Зустріч з другом» [56; 81-83] та ін. Розкриємо нижче особливості проведення цих вправ.

У вправі «Чунга-чанга» вчитель розповідає дітям таку історію: «Мандрівник пристав на своєму кораблі до Чарівного острова, де всі завжди радісні й безтурботні. Щойно він зійшов на берег, як його оточили мешканці чудового острова — маленькі чорношкірі діти. І на хлопчиках, й на дівчатках однакові строкаті спіднички, на шії — намисто, а у волоссі — пір'я. Весело усміхаючись, вони почали пританцьовувати під музику. Мандрівник вирішив назавжди залишитися на цьому острові» [56, с. 293].

Після цього дітям пропонується відтворити цю ситуацію та зокрема емоційний стан чорношкірих дітей під музику В. Шаїнського «Чунга-чанга».

Для вправи «Зустріч з другом» використовується така ситуація: «У хлопчика був друг. Але прийшло літо, і їм довелося розлучитися. Хлопчик залишився в місті, а його друг поїхав з батьками на південь. Сумно в місті без друга. Минув місяць. Якось іде хлопчик вулицею й раптом бачить, що на зупинці з автобуса виходить його товариш. Як же зраділи вони один одному!» [Там само]. Дітям пропонується повторити описану ситуацію: спочатку дівчаткам, а потім хлопчикам.

Активізації самопізнання сприяло й виконання дітьми вправ «Паровозик» (лише в 1-х класах), «Дзеркало», «Уяви» [56; 81-83].

У вправі «Паровозик» обирається ведучий (спершу роль «паровозика» виконує вчитель), який повинен «скласти» потяг з вагончиків, роль яких виконують першокласники. Ведучий по черзі підходить до кожної дитини і знайомиться з нею. Під час цього знайомства вчитель коротко характеризує себе як казкового героя (наприклад, «Я сильний і доброзичливий паровозик Галина Олексіївна»). У відповідь діти повинні сказати декілька слів про себе (для прикладу, «Я веселий паровозик Богданчик»). Після знайомства

«паровозик» пропонує кожному «вагончикові» приєднатися до подорожі разом з ним.

У вправі «Дзеркало» спершу вчитель, а згодом й самі діти по чергово описували зовнішність і деякі особистісні якості конкретного учня з класу, однак не вказували його ім'я. Іншим необхідно було впізнати: кого це описали. Після того, як описану дитину впізнавали, необхідно було пояснити, чому ті чи інші характеристики були використані у вербальному описі.

У вправі «Уяви» школярам пропонують уявити і намалювати: (чи показати за допомогою пантоміміки) улюблені страви, ігри, мультики, фільми; якості — доброту, співчуття, байдужість, радість, щастя й т. ін. Першими власні результати демонструють дівчатка, потім — хлопчики.

Для формування ідеальних уявлень про власне «Я» молодшим школярам пропонувалося виконати вправу «Хочу бути». Вчитель зачитує список з різноманітних характеристик: красивий, високий, стрункий, сильний, розумний і т. ін., водночас пояснюючи ті з них, значення яких є незрозумілими для дітей. З перерахованих якостей діти обирають ті, що їм подобаються найбільше і пояснюють, чому вони хотіли б мати ці якості.

У ході розвивальної роботи вчителі звертали особливу увагу на встановлення схожості та відмінностей між уявленнями молодших школярів про власне «Я» та їх вчинками, на формування в учнів навичок самопізнання. Не менш важливим аспектом проведеної вчителями роботи виступало стимулювання і підтримка прагнення дітей до зміни тих реальних характеристик у власному «Я», що суперечать їх відповідним ідеальним уявленням про себе.

Розвитку реальних, ідеальних і дзеркальних уявлень про власне «Я» в учнів 3-х класів сприяло проведення вправи із дзеркалом. Вчитель пропонував групі третьокласників, що знаходилися перед дзеркалом, уважно розглянути як власне відображення, так і відображення ровесників у ньому. Після цього діти ставали парами (хлопчик з дівчинкою) один напроти одного

та бралися за руки, посміхалися один одному. Згодом необхідно було звернути увагу на особливості та описати зовнішність дитини, яка стояла напроти. Спершу дівчатка по чергово характеризували зовнішність хлопчиків.

Після вислуховування та коментування (за потреби) усіх характеристик, третьокласникам пропонувалося словесно оцінити певні пантомімічні та вербальні ситуації, що були заздалегідь підготовлені вчителем спільно з деякими дітьми. До цих ситуацій належали такі: дитина з самовдоволенням, пихатим виразом обличчя; дитина із згорбленою постаттю; суперечка між двома друзями (подружками) з використанням слів-паразитів й т. ін.

По закінченню словесного оцінювання побаченого учням 3-х класів було запропоновано по чергово зупинитися перед дзеркалом, спробувати вибрати гарну поставу, надати обличчю привабливого вигляду та пройтися перед дзеркалом, зберігаючи цю поставу і вираз обличчя [56].

Після проведення описаних вище розвивальних і психокорекційних вправ дітям було запропоновано написати «Твір про себе». Якісний і кількісний аналіз, який буде детально розкрито у наступному підрозділі, засвідчив вищий рівень сформованості «Я-образу» досліджуваних у порівнянні з відповідними даними до проведення формувального експерименту.

На позитивні зміни у когнітивному компоненті «Я-концепції» учнів 1-х і 3-х класів вказали й результати інших використаних нами відповідних методик, що розкрито у наступному підрозділі.

Нижче подані вправи, що використовувалися для формування та психокорекції негативних складових емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

Зниженню рівня тривожності, усуненню страхів, підвищенню впевненості дітей у собі сприяло проведення різноманітних психокорекційних вправ, зокрема таких, як: «Піжмурки», «Безлюдний

острів», «Страшні казки» та ін. [56; 81-83], «Школа для тварин», «Чарівний мішечок» [104]. Опишемо деякі з цих вправ.

Для вправи «Піжмурки» вибирають дитину, що буде виконувати роль «кота», тобто із зав'язаними очима намагатися зловити інших дітей. Діти, наспівуючи яку-небудь пісню, ведуть «кота» до дверей і залишають його там. Для прикладу, вони разом співають таку пісню:

*Кім, кіт Ананас,
Ти лови три роки нас!
Не розв'язуючи очей!*

Після цього діти розбігаються у різні сторони, «дражнять кота», а він намагається упіймати кого-небудь з учасників гри.

Психокорекційна вправа «Школа для тварин» проходила з першокласниками. Вчитель пропонував учням за власним бажанням вибрати певну роль: сильної («безстрашний лев», «агресивний крокодил», «прудкий леопард» й т. ін.) чи слабкої («полохливої косулі», «переляканого зайчика» й т. ін.) тварини. Після здійснення дітьми свого вибору ставилася така умова: на уроці поводити себе згідно з вибраною для себе роллю. Доречно зауважити, що вчитель спершу запитував дівчаток, а потім — хлопчиків, звертаючись до них згідно з назвами вибраних ними тварин. За таких умов відбувався весь урок.

Для учнів 3-х класів було використано психокорекційну вправу «Чарівний мішечок». Метою застосування цієї вправи виступило не лише зниження рівня тривожності, позбавлення від негативних емоційних станів, а й розвиток в дітей здатності усвідомлювати власні емоції. Перед проведенням цієї вправи вчитель розмовляв з кожною дитиною про її емоційний стан останнім часом, можливі образи чи які-небудь інші негативні емоції, переживання тощо. Якщо такі негативні емоції були названі дитиною, то їх потрібно було покласти у чарівний мішечок, міцно його зав'язати і викинути геть.

Окрім описаних вище вправ і засобів, ми проводили бесіди, на яких учні намагалися розповісти про свої вчинки в школі — під час уроків і на перервах, ділилися думками про те, чи завжди може людина бездоганно виконати яку-небудь справу; також зверталася увага на позитивні якості та недоліки однокласників і, передусім, школярів з високим рівнем навчальних досягнень. Проведені бесіди сприяли розвитку в дітей адекватного ставлення до власних недоліків та позитивних якостей як учнів; уявлень про те, що в кожній людині є свої вади.

З метою розвитку позитивного самоствавлення, самоповаги та власної гідності в учнів 3-х класів було використано вправу з листом [56, с. 322].

Вчитель прочитав школярам листа, написаного лікарем хлопцеві, який переживав щодо власного низького зросту:

«Володимире!

Відповідаю на твій лист! Я теж свого часу зазнав багато найрізноманітніших переживань; я тривалий час марно страждав, доки не зрозумів, що природні дані, у тому числі і наш зріст — ніщо порівняно з головним зростом.

Зріст цей не запрограмований у генах, не визначений гормонами — його можна набути, досягти.

Ти і сам, мабуть, знаєш, що серед знаменитостей були люди маленького зросту. Назву лише кілька імен: актор Чарлі Чаплін, композитори Ігор Стравінський та Михайло Глінка, імператор Наполеон...

Однак справа не у «видатних досягненнях». Я особисто знаю людей, які не зробили нічого видатного, проте вони справді великі.

Чому? А ось чому: ці люди не припускають навіть думки про те, що їхній малий зріст або щось інше може бути підставою для приниження. Вони поведуться як рівні і з високорослими, і з низькорослими, і з начальниками, і з підлеглими.

Це і є гідність. Ставлення людини до себе завжди передається іншим, діє як навіювання.

А зріст, як і зовнішність узагалі, сприймається співрозмовником лише в перші дві-три хвилини спілкування.

Треба вміти примусити себе, а через себе й інших, забути про те, що не подобається тобі у власній зовнішності, ...».

Після прослуховування усього листа організовується його обговорення. Згодом учням пропонується на аркуші паперу продовжити останнє речення листа щодо себе. Потім проводиться бесіда про те, як розвивати чи виховувати у собі характеристики, що є протилежними до перерахованих дітьми в останньому реченні листа.

Для формування в третьокласників вміння самооцінювання вчителі проводили заняття на тему: «Як себе оцінювати?» [56]. Спершу вчитель пояснює учням особливості, критерії та приклади оцінювання певних якостей за допомогою оцінювальної лінійки. Він наголошує на тому, що для визначення рівня розвитку якої-небудь характеристики потрібно пригадати, чи у всіх ситуаціях і повною мірою вона виявляється. Оцінюючи якості свого «Я», також варто враховувати думки батьків, близьких родичів, вчителів, друзів та однокласників.

Результати самооцінювання можна зафіксувати на оцінювальній лінійці. Якщо ми оцінюємо рівень розвитку певної якості як найвищий, то ми ставимо відповідну позначку вгорі лінійки: \top . У випадку оцінки рівня розвитку якої-небудь якості як найнижчого — позначку внизу лінійки \perp . Вважаючи, що у нас середній рівень розвитку якої-небудь характеристики — позначку \dagger . Вищий від середнього рівень розвитку якої-небудь якості позначається посередині між середнім і високим рівнями, а нижчий за середній — посередині між середнім і низьким рівнями.

Після закінчення цієї частини заняття вчитель дає таке завдання учням: за допомогою оцінювальної лінійки встановити рівень розвитку в себе таких якостей, як розум, доброта, чесність, справедливість, а також інших якостей за власним вибором. Для унаочнення високий рівень обводиться дітьми червоним олівцем, вищий від середнього — жовтим, середній — зеленим, нижчий за середній — синім, низький рівень — коричневим.

У кінці заняття вчитель пропонує учням таке домашнє завдання: позначити на оцінювальній лінійці оцінки їх різноманітних характеристик з боку батьків, вчителів, друзів.

Застосування представлених вище розвивальних і психокорекційних вправ призвело до появи позитивних змін у змісті емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» першо- і третьокласників, зокрема до зниження рівня їх тривожності, підвищення рівня самоповаги, розвитку адекватної самооцінки та позитивного самоставлення у багатьох школярів. Такі результати було встановлено за допомогою відповідних методик, результати яких проаналізовані нами у наступному підрозділі.

Для формування поведінкового компонента «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку використовувалися психокорекційні вправи «Хлопчик (дівчинка) – навпаки», «Чотири стихії», «Будь ласка», «Заборонене число», «Назви число», «Друкарська машинка», «Зроби так само», «Заборонений рух», «Запам'ятай рух» та ін. [56; 81-83]. Розкриємо нижче зміст деяких вправ і особливості їх проведення.

Метою проведення вправи «Хлопчик (дівчинка) – навпаки» виступило формування самоконтролю в учнів. Діти стають у коло, а вчитель, який є ведучим, займає місце у його центрі. Вибирається дівчинка (після вибору усіх дівчаток — хлопчики по черзі), що буде робити усі дії навпаки. Водночас решта школярів повинні повторювати усі дії за вчителем. Потім місце ведучого займає хто-небудь з учнів, а роль «хлопчика (чи дівчинки) – навпаки» виконує кожний з учасників цієї вправи.

Вправа «Чотири стихії», що спрямована на розвиток самоконтролю, застосовувалася в якості відпочинку під час уроків. Вчитель знайомить учнів з умовами проведення цієї вправи: якщо він вимовляє слово «земля», то діти повинні піднятися, слово «вода» — витягнути руки вперед, слово «вогонь» — заплескати в долоні, слово «повітря» — підняти руки вгору. Підсумки вправи проводилися по парах «хлопчик-дівчинка» (так діти сиділи за партами). За правильний рух нараховувався один бал, за помилковий — жодного.

Вправа «Друкарська машинка» проводилася на уроках української та англійської мов, на уроках читання. Кожному учневі присвоювалася певна літера алфавіту чи розділовий знак. Вчитель називає яке-небудь слово чи речення, що пов'язане з темою уроку, а учні повинні «надрукувати» це слово чи речення. Школяр, чия літера є першою у названому слові чи реченні, першим плескає у долоні один раз і пише на дошці свою літеру. Аналогічні дії по чергово здійснюють ті учні, літери яких є у названому слові. Після того, як слово чи речення «надруковане» на дошці, діти разом його читають і плещуть у долоні.

З учнями 1-х класів використовувався один варіант вправи «Заборонене число», з третьокласниками — інший, що було зумовлено їх знаннями з арифметики чи математики. Опишемо їх. У роботі з першокласниками було застосовано спрощений варіант цієї вправи на уроках математики, при засвоєнні рахунку. Спершу домовляються про те, які числа є «забороненими» (наприклад, при вивченні десятків це можуть бути числа 10, 20, 30, 40 і 50). Ці числа називати не можна — замість них потрібно два рази плеснути у долоні. Діти, сидячи за партами, по черзі називають числа (для прикладу, від 1 до 50), окрім «заборонених». Цю вправу можна повторити декілька разів.

Умови проведення вправи «Заборонене число» для третьокласників є аналогічними до щойно описаних, однак «забороненими» є числа, що

діляться на 2 (чи на яке-небудь інше число). Такі умови вправи сприяють засвоєнню таблички множення.

Вправа «Будь ласка» використовувалася вчителями в якості фізкультхвилинки на уроках. Для її проведення вчитель по черзі показує різні рухи. Учні повторюють лише ті рухи, після яких він говорить слова «будь ласка». Той, хто помилився, більше не повторює рухи, а лише спостерігає за іншими. Вправа тривала не більше п'яти хвилин. Виграють ті, що жодного разу не помилилися. Їм присвоюється звання найуважніших учнів у класі.

Проведення описаних вище розвивальних і психокорекційних вправ сприяло формуванню складових поведінкового компонента «Я-концепції» молодших школярів, зокрема саморегуляції та самоконтролю не лише щодо учбових дій, а й поведінки. Ці результати було виявлено засобами відповідних методик, які розкрито нами у наступному підрозділі.

З метою розвитку в молодших школярів комунікативних навичок проводилися вправи «Компліменти», «Гарячий стілець», «За що мені подобається...», «Святкова листівка» й т. ін. [56; 81-83]. Розкриємо особливості використання цих вправ.

Вправу «Комплімент» можна проводити вранці, перед або на початку першого уроку. Спочатку вчитель говорить компліменти усім школярам. Дітям потрібно сказати комплімент тому, хто сидить поруч за партою: спершу свій комплімент кажуть дівчатка, потім — хлопчики. Після цього компліментами обмінюються з тими, хто сидить за і перед дитиною. Вправа закінчується після того, як кожен учень отримає свої компліменти.

Для проведення вправи «Гарячий стілець» у центрі кімнати ставиться один стілець. Кожний учень по черзі займає місце на ньому. Водночас, як хто-небудь сидить на стільці, решта дітей (спершу дівчатка, а потім хлопчики) підходять, стають обличчям до нього і звертаються зі словами: «Найбільше мені подобається у тобі те, що ти...».

У 1-х класах вправа «За що мені подобається...» проводилася усно, у 3-х — письмово. Дітям пропонувалося подумати і усно (чи спершу письмово, а потім усно) охарактеризувати того ровесника, який йому подобається найбільше, не називаючи його імені. Всі школярі (спершу дівчатка, потім хлопчики) по черзі розповідали свою характеристику, а інші намагалися встановити, кого вона стосується.

Вправа «Святкова листівка» спрямована на розвиток ввічливості та щирості в дітей. Вчитель повідомляє учням про те, що ввічливі люди надсилають один одному вітання до свят. Водночас вони звертають особливу увагу на малюнок, який зображено на листівці, та вітальні слова. Школярам потрібно уявити, що вони є жителями невеличкого казкового міста, в якому відзначаються дивовижні свята: «День ласунів», «День веселунів» і т. ін. Після цього дітям пропонується намалювати святкові листівки та написати вітальні слова для кожного жителя цього міста. Виконання цієї вправи може продовжуватися декілька занять, а також виконуватися вдома. Закінчується вправа читанням вітальних слів і даруванням листівок дітьми один одному. Така вправа проводилася й до загальноприйнятих свят, зокрема до Міжнародного жіночого дня, Свята матері та ін.

Водночас з розвитком комунікативних навичок в учнів початкових класів учителі надавали важливого значення організації їх спільної діяльності на уроках, встановленню кінцевої мети цієї діяльності та пошукам шляхів і засобів її досягнення. Вчитель підтримував навіть найменше прагнення школярів брати участь у такій діяльності, здійснювати контроль за власними діями та діями ровесників.

Після проведення описаних вище вправ в учнів початкових класів було виявлено підвищення їх рівня комунікативних умінь і здатність до розв'язання окремих конфліктних ситуацій з ровесниками.

Постійне дотримання як вчителями початкових класів, так і батьками дітей молодшого шкільного віку обґрунтованих нами і описаних вище

психологічних умов виступило одним з об'єктивних чинників формування «Я-концепції» в молодших школярів.

Аналіз одержаних результатів проведеного формувального експерименту, спрямованого на розвиток і гармонізацію «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, а також встановлення статистичної значущості кількісних і якісних змін у когнітивному, емоційно-оцінному та поведінковому компонентах їх «Я-концепції» представлено нами у підрозділі 3. 3.

3. 3. Результати експериментальної програми формування «Я-концепції» в молодших школярів

У цьому підрозділі проаналізовано дані щодо «Я-концепції» учнів початкових класів, одержані до і після проведення формувального експерименту в експериментальних і контрольних класах. Розкрито й виявлено значущість кількісних змін у когнітивному, емоційно-оцінному та поведінковому компонентах «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

Як ми вже відзначали у попередньому підрозділі, розвивальну роботу було проведено під керівництвом вчителя з усією одновіковою групою учнів, після чого аналогічну роботу було організовано по парах: першими її виконували дівчатка, а потім — хлопчики. У формувальному експерименті взяли участь учні 1-х і 3-х класів.

Порівняння якісних результатів і кількісних даних щодо «Я-концепції» хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку до і після проведення формувального експерименту вказує на значущість одержаних змін у всіх компонентах їх «Я-концепції»: когнітивному, емоційно-оцінному та

поведінковому. Проаналізуємо нижче такі зміни по кожному компоненту «Я-концепції» учнів 1-х і 3-х експериментальної та контрольної груп.

Розкриємо гендерні особливості змін у когнітивному компоненті «Я-концепції» дітей в експериментальній і контрольній групах після проведення експериментальної роботи.

Так, за результатами самоопису в експериментальній групі з'ясувалося, що до проведення формувального експерименту дівчатками було використано від 1 до 14 понять, хлопчиками — від 1 до 12 характеристик. Після його проведення кількість понять, використаних досліджуваними для самохарактеристики, збільшилася: у дівчаток — від 5 до 17, у хлопчиків — від 4 до 16. Середня кількість використаних учнями понять для характеристики власного «Я» склала: до експерименту — 6 понять у дівчаток і 4 поняття у хлопчиків. Після впровадження формувальної роботи середня кількість використаних учнями самохарактеристик стала більшою: 8 понять у дівчаток і 6 понять у хлопчиків.

Проведемо кількісний і якісний аналіз фізичних, соціальних, емоційних та інтелектуальних характеристик, які було вжито учнями 1-х і 3-х експериментальних класів в описах модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне». Для унаочнення одержані дані подано у табл. 3. 1.

Як видно з табл. 3. 1, до проведення формувального експерименту в описі «Я-реального» досліджуваними було вжито таку кількість характеристик: соціальних — 60 % хлопчиками і дещо більшу кількість, 66,8 % дівчатками; фізичних — однакову кількість як хлопчиками, так і дівчатками, по 20 %; інтелектуальних — однакову кількість як хлопчиками, так і дівчатками, по 6,6 %; емоційних — 13,3 % хлопчиками у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (6,6 %). До «Я-ідеального» увійшли такі характеристики: соціальні — 66,7 % у хлопчиків і дещо менша кількість, 53,3 % у дівчаток; фізичні — однакова кількість, по 20 % у хлопчиків і

дівчаток; інтелектуальні — 13,3 % у хлопчиків на відміну від дещо більшої кількості дівчаток (20 %); емоційні — у хлопчиків відсутні, у дівчаток 6,7 %.

Таблиця 3. 1

Гендерні особливості використання школярами експериментальних класів різноманітних характеристик у модальностях «Я-образу» до і після формувального експерименту (дані у %), n=60

Характеристики	Модальності											
	«Я-реальне»				«Я-ідеальне»				«Я-дзеркальне»			
	Хлопчики		Дівчатка		Хлопчики		Дівчатка		Хлопчики		Дівчатка	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Фізичні	20	26,7	20	26,7	20	26,7	20	26,7	20	26,7	13,3	20
Соціальні	60	40	66,8	33,3	66,7	46,6	53,3	33,3	66,8	46,7	66,7	46,7
Емоційні	13,3	20	6,6	20	-	6,7	6,7	13,3	6,6	13,3	6,7	13,3
Інтелектуальні	6,7	13,3	6,6	20	13,3	20	20	26,7	6,6	13,3	13,3	20
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

В описі «Я-дзеркального» було використано такі поняття: соціальні — по 66,7 %, однакову кількість хлопчиками і дівчатками; фізичні — 20 % хлопчиками у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (13,3 %); інтелектуальні — 6,6 % хлопчиками, на відміну від дещо більшої кількості дівчаток (13,3 %); емоційні — по 6,6 % хлопчиками і дівчатками. Тобто до проведення формувального експерименту в описі всіх модальностей «Я-образу» молодшими школярами було використано найбільшу кількість соціальних, дещо меншу кількість фізичних та інтелектуальних і найменшу — емоційних характеристик.

Після проведення формувального експерименту в описі «Я-реального» досліджуваними було використано таку кількість понять: соціальних — 40 % хлопчиками і дещо меншу кількість дівчатками (33,3%); фізичних — однакову кількість як хлопчиками, так і дівчатками, по 26,7 %; інтелектуальних — 13,3 % хлопчиками і дещо більшу кількість дівчатками (20%); емоційних — по 20 % хлопчиками і дівчатками. До «Я-ідеального» дітей належать такі характеристики: соціальні — 46,6 % у хлопчиків і незначною мірою менша кількість, 33,3 % у дівчаток; фізичні — однакова кількість, по 26,7 % у хлопчиків і дівчаток; інтелектуальні — 20 % у хлопчиків на відміну від дещо більшої кількості дівчаток (26,7 %); емоційні — 6,7 % у хлопчиків, 13,3 % у дівчаток. В описі «Я-дзеркального» було вжито такі характеристики: соціальні — по 46,7 %, однакову кількість як хлопчиками, так і дівчатками; фізичні — 26,7 % хлопчиками у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (20 %); інтелектуальні — 13,3 % хлопчиками на відміну від дещо більшої кількості дівчаток (20 %); емоційні — по 13,3 % хлопчиками і дівчатками. Отже, після проведення формувального експерименту в когнітивному компоненті «Я-концепції» молодших школярів кількість інтелектуальних, фізичних і емоційних характеристик у всіх модальностях збільшилася за рахунок зменшення соціальних характеристик. Такі дані перевищують відповідні дані до проведення формувального експерименту та підтверджують його ефективність.

Доречно зауважити, що хоча у більшості учнів експериментальної групи встановлено позитивні якісні та кількісні зміни в їх «Я-образі», кількість різноманітних характеристик в когнітивному компоненті «Я-концепції» дівчаток є більшою у порівнянні з хлопчиками. Одержаний результат знаходить підтвердження у висновках Т.М. Титаренко про те, що «Я-образ» дівчаток молодшого шкільного віку є набагато глибшим у

порівнянні з «Я-образом» хлопчиків, як ми вже відзначили у підрозділі 1.2 дисертації.

На особливу увагу заслуговують одержані до проведення формувального експерименту дані про наявність негативних характеристик у самоописах майже шостої частини дітей (13,33 % хлопчиків і 13,33 % дівчаток). Ці дані було підтверджено результатами психомалюнків «Неіснуюча тварина». Проведений аналіз психомалюнків дозволив виявити чинники таких негативних самохарактеристик — комплекс меншовартості у дітей, що супроводжується негативно забарвленими і депресивними емоціями, невпевненістю та пасивністю. Маленький розмір намальованих школярами тварин і їх розміщення у нижній частині аркуша вказує на невпевненість досліджуваних у собі, пригніченість, нерішучість, відсутність інтересу до власного статусу в соціумі. Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі не залишилося жодного молодшого школяра, який би вирізнявся щойно перерахованими особливостями, що було виявлено в самоописах і психомалюнках цих дітей. Одержані результати виступають свідченням ефективності проведеного формувального експерименту.

Проаналізуємо результати методики «Контрольний список прикметників». До проведення формувального експерименту було встановлено, що у п'ятій частини досліджуваних, як хлопчиків, так і дівчаток, (по 20 %) самохарактеристики в описах «Я-реального» та «Я-ідеального» співпадають. Це вказує на несформованість у них модальності «Я-ідеальне». Когнітивний компонент «Я-концепції» майже четвертої частини дівчаток (26,67 %) і майже третини хлопчиків (33,32 %) характеризується суперечливістю, непослідовністю і неадекватністю. Для опису власного «Я-ідеального» цими досліджуваними були використані негативні поняття, а у змісті «Я-реального» більшості з них виявлено лише позитивні самохарактеристики. Водночас було помічено, що деякі школярі

не розуміють значення багатьох використаних ними понять. Для прикладу, в описі «Я-реального» дітьми було вжито два таких антоніми, як «дружелюбний» і «неприятний». У решти досліджуваних — майже половини дівчаток (53,33 %) і дещо меншої кількості хлопчиків (46,68 %) — було зафіксовано сформованість модальностей «Я-реальне» та «Я-ідеальне», а також відсутність суперечностей між ними.

Після проведення формульовального експерименту кількість молодших школярів із сформованими модальностями «Я-реальне» та «Я-ідеальне», без наявних суперечностей між ними, значно збільшилася — до 66,67 % дівчаток і 60 % хлопчиків. Водночас зменшилася кількість учнів, у яких самохарактеристики в описах «Я-реального» та «Я-ідеального» є однаковими — до 13,33 % дівчаток і такої ж кількості хлопчиків. Значно меншою стала кількість школярів, у яких когнітивний компонент «Я-концепції» вирізняється суперечливістю, непослідовністю і неадекватністю — 20 % дівчаток і 26,67 % хлопчиків. Такі результати виступають підтвердженням ефективності проведеного формульовального експерименту.

Узагальнення якісних і кількісних даних самоопису, методики «Контрольний список прикметників» і психомалюнка «Неіснуюча тварина» дозволили виокремити рівні сформованості когнітивної складності та диференційованості когнітивного компонента «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток експериментальної групи.

З метою унаочнення узагальнені дані, що були отримані в експериментальних 1-х і 3-х класах представлено у табл. 3. 2.

Як видно з табл. 3. 2, найвищий — перший рівень когнітивної складності та диференційованості когнітивного компонента «Я-концепції» виявлено лише в учнів 3-х класів, з неоднаковою питомою вагою у хлопчиків і дівчаток як до, так і після проведення формульовального експерименту. Так, до проведення формульовального експерименту першим рівнем вирізнялися майже сьома частина хлопчиків (13,33 %) і п'ята частина дівчаток (20 %).

Таблиця 3. 2

**Гендерні особливості когнітивної складності та диференційованості
«Я-образу» школярів експериментальних класів
до і після формувального експерименту (дані у %), n=60**

Рівні	1 клас				3 клас			
	До		Після		До		Після	
	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка
Перший	-	-	-	-	13,33	20	26,66	33,32
Другий	26,66	40	40	53,33	73,34	73,34	66,68	66,68
Третій	73,34	60	60	46,67	13,33	6,66	6,66	-
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

Зауважимо, що кількість дівчаток була на 6,67 % більша, ніж хлопчиків. Після проведення формувального експерименту кількість третьокласників з першим рівнем збільшилася майже вдвічі: хлопчиків — до 26,66 %, дівчаток — до 33,32 %. Водночас кількість дівчаток з найвищим рівнем сформованості «Я-образу» після проведення формувального експерименту також перевищила відповідну кількість хлопчиків.

Когнітивний компонент «Я-концепції» цих третьокласників поповнився значною кількістю соціальних, інтелектуальних, емоційних і фізичних характеристик. Водночас помічено розуміння дітьми їх значення, оскільки вони здатні пояснити причину використання цих характеристик при описі свого «Я». «Я-образ» третьокласників з найвищим рівнем сформованості когнітивної складності та диференційованості також вирізняється наявністю модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» й «Я-дзеркальне» і незначною кількістю негативних самохарактеристик.

У 1-х класах найвищого, першого рівня когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» не зафіксовано ні до, ні після проведення формувального експерименту. До впровадження розвивальної роботи другим рівнем когнітивної складності та диференційованості уявлень про власне «Я» характеризувалися: у 1-х класах — 26,66 % хлопчиків у порівнянні з дещо більшою кількістю дівчаток (40 %); у 3-х класах — 73,34 % хлопчиків і така ж кількість дівчаток (73,34 %). Після впровадження згаданої вище роботи кількість досліджуваних з таким рівнем у 1-х класах дещо збільшилася: до 40 % хлопчиків і 53,33 % дівчаток. Водночас у 3-х класах кількість школярів з другим рівнем зменшилася до 66,68 % хлопчиків і 66,68 % дівчаток за рахунок збільшення кількості учнів з першим рівнем когнітивної складності та диференційованості «Я-образу».

Другий рівень сформованості уявлень учнів про себе вирізняється когнітивною примітивністю і недиференційованістю, відсутністю ідеальних, дзеркальних і негативних самохарактеристик, незначною кількістю характеристик загалом. У порівнянні з першим рівнем такі учні використали набагато меншу кількість понять в цілому, усвідомлюючи водночас лише деякі з них; в їх самоописах відсутні негативні характеристики.

Як в 1-х, так і в 3-х експериментальних класах зменшилася кількість досліджуваних з найнижчим третім рівнем когнітивної складності та диференційованості уявлень про власне «Я»: у 1-х класах — на 13,34 % серед хлопчиків (60 %) і на 13,33 % з-поміж дівчаток (46,67 %); у 3-х класах — на 6,67 % серед хлопчиків (6,66 %) і на 6,66 % з-поміж дівчаток (0 %). Цей рівень характеризується неусвідомленням дитиною уявлень про себе. Зауважимо, кількість дівчаток, які вирізняються таким рівнем, є меншою у порівнянні з хлопчиками як до, так і після впровадження формувального експерименту. Отже, загалом як у хлопчиків, так і в дівчаток, учнів 1-х і 3-х класів, помічено позитивні якісні та кількісні зміни у когнітивному компоненті їх «Я-концепції».

Описане вище вказує на позитивні зміни у когнітивному компоненті «Я-концепції» учнів експериментальних класів після впровадження розвивальної програми. Статистичну значущість одержаних змін у цьому компоненті «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток 1-х і 3-х класів було перевірено за допомогою χ^2 -критерію Пірсона [36; 74; 77; 127]. Так, у 1-х класах: для хлопчиків значення $\chi^2=9,23$ є більшим у порівнянні з табличним значенням $\chi^2=9,21$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,01), для дівчаток значення $\chi^2=16,67$ і перевищує табличне значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,001). Тобто, у 1-х експериментальних класах зміни виявилися значущими. У 3-х класах результати обчислення χ^2 -критерію Пірсона такі: для хлопчиків значення $\chi^2=16,76$, що є більшим від табличного значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,001), для дівчаток значення $\chi^2=16,13$ і також більше від табличного значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,001). Статистичні дані у 3-х класах вказують на значущість змін у когнітивному компоненті «Я-концепції» досліджуваних. Описане вище виступає свідченням ефективності впроваджених умов і вправ з формувального експерименту, спрямованих на формування когнітивного компонента «Я-концепції» учнів початкових класів.

Подальша перевірка ефективності впровадженого формувального експерименту потребує аналізу результатів вивчення когнітивного компонента «Я-концепції» школярів контрольних класів до і після його проведення в експериментальних класах. Так, було встановлено, що до проведення формувального експерименту дівчатками було вжито від 1 до 14 понять, хлопчиками — від 1 до 12 характеристик. Після його проведення кількість понять, використаних школярами контрольних класів, суттєво не змінилася та склала 2-15 понять у дівчаток і 2-12 характеристик у хлопчиків. Середня кількість понять у самоописах цими учнями як до, так і після

впровадження експериментальної програми залишилася незмінною: 6 понять у дівчаток і 4 поняття у хлопчиків.

Одержані дані щодо кількості фізичних, соціальних, емоційних та інтелектуальних характеристик, використаних учнями 1-х і 3-х контрольних класів в описах модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-дзеркальне» представлено у табл. 3. 3.

Таблиця 3. 3

Гендерні особливості використання школярами контрольних класів різноманітних характеристик у модальностях «Я-образу» до і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах (дані у %), n=60

Характеристики	Модальності											
	«Я-реальне»				«Я-ідеальне»				«Я-дзеркальне»			
	Хлопчики		Дівчатка		Хлопчики		Дівчатка		Хлопчики		Дівчатка	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Фізичні	26,7	20	20	20	26,7	26,7	20	20	20	20	20	20
Соціальні	53,3	60	66,8	60	60	60	53,3	53,3	66,8	66,8	60	60
Емоційні	13,3	13,3	6,6	13,3	-	-	6,7	6,7	6,6	6,6	6,7	6,7
Інтелектуальні	6,7	6,7	6,6	6,7	13,3	13,3	20	20	6,6	6,6	13,3	13,3
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 3. 3 видно, що подані кількісні дані у контрольних класах до і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах майже не відрізняються. Так, у всіх модальностях досліджуваними, як хлопчиками, так і дівчатками, використано найбільшу кількість соціальних,

дещо меншу кількість фізичних та інтелектуальних, і найменшу — емоційних характеристик.

До проведення формувального експерименту в описі «Я-реального» молодшими школярами було використано таку кількість понять: соціальних — 53,3 % хлопчиками і дещо більшу кількість, 66,8 % дівчатками; фізичних — 26,7 % хлопчиками у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (20 %); інтелектуальних — однакову кількість як хлопчиками, так і дівчатками, по 6,6 %; емоційних — 13,3 % хлопчиками у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (6,6 %). Після проведення експерименту незначною мірою, на 6,7% зменшилася кількість фізичних характеристик у хлопчиків і на 6,7% кількість соціальних понять у дівчаток з одночасним збільшенням на таку ж кількість соціальних характеристик у хлопчиків та емоційних понять у дівчаток

До і після впровадження експериментальної програми в «Я-ідеальному» досліджуваних було виявлено такі характеристики: соціальні — 60 % у хлопчиків і дещо менша кількість, 53,3 % у дівчаток; фізичні — 26,7 % у хлопчиків і 20 % у дівчаток; інтелектуальні — 13,3 % у хлопчиків на відміну від дещо більшої кількості дівчаток (20 %); емоційні — у хлопчиків відсутні, у дівчаток 6,7 %. В описі «Я-дзеркального» як до, так і після проведення формувального експерименту школярами було використано такі поняття: соціальні — 66,7 % хлопчиками у порівнянні з дещо меншою кількістю дівчаток (60 %); фізичні — однакову кількість хлопчиками і дівчатками (по 20 %); інтелектуальні — 6,6 % хлопчиками на відміну від дещо більшої кількості дівчаток (13,3 %); емоційні — по 6,6 % хлопчиками і дівчатками. Одержані дані підтверджують ефективність проведеного формувального експерименту.

В контрольних 1-х і 3-х класах як до, так і після впровадження експериментальної роботи виявлено майже п'яту частину школярів (20 % хлопчиків і 13,33 % дівчаток) з негативними характеристиками в описах

власного «Я». Інтерпретація психомалюнків «Неіснуюча тварина» цих дітей сприяла виявленню чинників таких характеристик — неадекватна самооцінка і комплекс меншовартості. Серед ровесників вони вирізняються частими проявами негативних емоцій, невпевненості у власних силах, конформністю і низьким статусом у групі.

До і після проведення формувального експерименту в контрольних класах не змінилися й результати методики «Контрольний список прикметників». Зокрема, було з'ясовано, що у п'ятій частини учнів, як хлопчиків, так і дівчаток (по 20 %) самохарактеристики у «Я-реальному» та «Я-ідеальному» є однаковими, що свідчить про несформованість модальності «Я-ідеальне». «Я-образ» майже четвертої частини дівчаток (26,67 %) і майже третини хлопчиків (33,32 %) вирізняється суперечливістю, непослідовністю і неадекватністю. Так, в «Я-ідеальному» помічено негативні поняття, а в «Я-реальному» — лише позитивні самохарактеристики. У решти учнів 1-х і 3-х контрольних класів (майже половини дівчаток (53,33 %) і дещо меншої кількості хлопчиків (46,68 %)) встановлено сформованість «Я-реального» та «Я-ідеального», відсутність суперечностей між ними. Описані результати також виступають свідченням ефективності впровадженої експериментальної програми.

Узагальнені результати вивчення «Я-образу» учнів контрольних 1-х і 3-х класів, зокрема одержані кількісні дані щодо його когнітивної складності та диференційованості представлено у табл. 3. 4.

З табл. 3. 4. видно, що до і після впровадження експериментальної програми в експериментальних класах значущих кількісних змін у контрольних класах не відбулося: лише у 3-х класах на 6,66% відповідно збільшилася кількість хлопчиків і дівчаток з першим рівнем за рахунок зменшення на таку ж кількість досліджуваних з третім рівнем когнітивної складності та диференційованості «Я-образу».

Таблиця 3. 4

**Гендерні особливості когнітивної складності та диференційованості
«Я-образу» школярів контрольних класів
до і після проведення формувального експерименту в
експериментальних класах (дані у %), n=60**

Рівні	1 клас				3 клас			
	До		Після		До		Після	
	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка
Перший	-	-	-	-	13,33	20	20	26,66
Другий	26,66	40	26,66	40	73,34	73,34	73,34	73,34
Третій	73,34	60	73,34	60	13,33	6,66	6,66	-
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

Водночас до проведення експерименту були такі дані: перший рівень когнітивної складності та диференційованості «Я-образу» виявлено лише у 13,33 % хлопчиків і дещо більшої кількості дівчаток (20 %) — учнів 3-х класів; другий рівень — у майже четвертій частини хлопчиків (26,66 %) у порівнянні з дещо більшою кількістю, 40 % дівчаток (у 1-х класах) і в значній кількості третьокласників (73,34 % дівчаток і такою ж кількістю хлопчиків); третій рівень — у більшості хлопчиків-першокласників (73,34 %), дещо меншої кількості дівчаток, їх ровесниць (60 %); у порівнянні із значно меншою кількістю учнів 3-х класів (13,33 % хлопчиків і 6,66 % дівчаток). Отже, після проведення формувального експерименту в експериментальних класах якісних і кількісних змін у когнітивному компоненті «Я-концепції» учнів контрольних 1-х і 3-х класів не відбулося. Тобто, проведений формувальний експеримент вирізняється своєю ефективністю.

Проаналізуємо дані, одержані у результаті виявлення гендерних особливостей емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» учнів експериментальних класів до і після впровадження розвивальної програми. За узагальненими результатами опитувальника Г.Н. Казанцевої, проективної методики «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» та психомалюнка «Неіснуюча тварина» було встановлено особливості самооцінки досліджуваних. Так, до проведення формувального експерименту як в експериментальній, так і в контрольній групі, у більшості дівчаток (майже в половини в кожній з груп) зафіксовано загальну адекватну самооцінку на противагу хлопчикам, більшість яких (дещо більше половини у кожній з груп) вирізняються загальною неадекватною самооцінкою. Решта досліджуваних характеризувалися неадекватною самооцінкою. Також було з'ясовано, що самооцінка усіх молодших школярів загалом є нестійкою та ситуативною.

Після проведення формувального експерименту в контрольних класах жодних змін не відбулося. На противагу контрольним класам в експериментальних класах збільшилася кількість молодших школярів з адекватною самооцінкою (до 60 % дівчаток і 53,33 % хлопчиків) з одночасним зменшенням дітей з неадекватною самооцінкою. Одержані результати стали підтвердженням ефективності впровадженої розвивальної роботи.

За допомогою проективної методики «Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу» було встановлено, що до проведення формувального експерименту майже третина хлопчиків-третьокласників, як в експериментальній, так і в контрольній групах вирізняються негативним самоствавленням у порівнянні з іншими досліджуваними, які мають позитивний характер самоствавлення. Після впровадження формувального експерименту в контрольних класах змін не відбулося на противагу експериментальним класам, в яких кількість

хлопчиків-третьокласників з негативним самоствавленням зменшилася до 6,67 %. Отже, формувальний експеримент характеризується своєю ефективністю.

Проаналізуємо зміни, що відбулися в емоційно-оцінному компоненті «Я-концепції» школярів експериментальних класів до і після проведення відповідної психокорекційної роботи, спрямованої на зниження тривожності.

Для унаочнення кількісні дані щодо рівнів тривожності в учнів експериментальних 1-х і 3-х класів, одержані за допомогою психомалюнка «Неіснуюча тварина» і методики «Тест шкільної тривожності Філіпса», представлено у табл. 3. 5.

Таблиця 3. 5

**Гендерні особливості тривожності школярів
експериментальних класів (дані у %), n=60**

Рівень тривожності	1 клас				3 клас			
	До		Після		До		Після	
	Хлоп- чики	Дівчат -ка	Хлоп- чики	Дівчат -ка	Хлоп- чики	Дівчат -ка	Хлоп- чики	Дівчат -ка
Нормальний	46,67	60	73,34	80	33,33	66,67	66,67	86,67
Підвищений	20	26,67	13,33	13,33	26,67	33,33	13,33	13,33
Високий	33,33	13,33	13,33	6,67	40	-	20	-
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 3. 5 видно, що до проведення формувального експерименту досліджувані вирізнялися такими кількісними показниками рівнів тривожності: нормальним у 1-х класах — 46,67 % хлопчиків і дещо більша кількість, 60 % дівчаток; нормальним у 3-х класах — 33,33 % хлопчиків і

значно більша кількість, 66,67 % дівчаток; підвищеним у 1-х класах — 20 % хлопчиків і незначною мірою більша кількість, 26,67 % дівчаток; підвищеним у 3-х класах — 26,67 % хлопчиків і дещо більша кількість, 33,33 % дівчаток; високим у 1-х класах — 33,33 % хлопчиків і значно менша кількість, 13,33 % дівчаток; високим у 3-х класах — лише 40 % хлопчиків і жодної дівчинки.

Після проведення формувального експерименту молодші школярі стали характеризуватися наступними показниками рівнів тривожності: нормальним у 1-х класах — 73,34 % хлопчиків і дещо більша кількість, 80 % дівчаток; нормальним у 3-х класах — 66,67 % хлопчиків і значно більша кількість, 86,67 % дівчаток; підвищеним у 1-х класах — 13,33 % хлопчиків і така ж сама кількість дівчаток; підвищеним у 3-х класах — 13,33 % хлопчиків і така ж сама кількість дівчаток; високим у 1-х класах — 13,33 % хлопчиків і значно менша кількість, 6,67 % дівчаток; високим у 3-х класах — 20 % хлопчиків і жодної дівчинки.

Отже, після застосування різноманітних психокорекційних вправ в експериментальних класах суттєво зменшилася кількість школярів з підвищеним і високим рівнями тривожності. Нижче представлено результати перевірки статистичної значущості таких змін, що здійснювалася за допомогою χ^2 -критерію Пірсона [36; 74; 77; 127]. Обчислення цього критерію засвідчило, що у 1-х класах: для хлопчиків значення $\chi^2=29,46$ значно більше від відповідного табличного значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,001), для дівчаток значення $\chi^2=16,67$ і дещо перевищує табличне значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,001). Отже, у 1-х експериментальних класах зміни є значущими. У 3-х класах обчислення χ^2 -критерію Пірсона дозволило отримати такі дані: для хлопчиків значення $\chi^2=50,02$, що є більшим від табличного значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2, ймовірність допустимої помилки 0,001), для дівчаток значення $\chi^2=18$ і також перевищує табличне значення $\chi^2=13,82$ (число ступенів свободи 2,

ймовірність допустимої помилки 0,001). Тобто, у 3-х класах зміни є значущими. Зазначене вище вказує на ефективність проведеного формувального експерименту.

Зауважимо, що подальша перевірка ефективності впровадженого формувального експерименту вимагала аналізу результатів вивчення особливостей емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» школярів контрольних класів до і після його проведення.

З метою унаочнення дані щодо тривожності учнів 1-х і 3-х контрольних класів, отримані за допомогою психомалюнка «Неіснуюча тварина» і методики «Тест шкільної тривожності Філліпса» подано у табл. 3. 6.

Таблиця 3. 6

**Гендерні особливості тривожності
учнів контрольних класів (дані у %), n=60**

Рівень тривожності	1 клас				3 клас			
	До		Після		До		Після	
	Хлоп- чики	Дівчат -ка	Хлоп- чики	Дівчат -ка	Хлоп- чики	Дівчат -ка	Хлоп- чики	Дівчат -ка
Нормальний	40	60	40	66,67	33,33	60	40	66,67
Підвищений	26,67	26,67	26,67	20	26,67	33,33	26,67	33,33
Високий	33,33	13,33	33,33	13,33	40	6,7	33,33	-
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 3. 6 видно, що до і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах дані в контрольних класах майже не змінилися. Зокрема до проведення експерименту молодші школярі

характеризувалися такими кількісними показниками рівнів тривожності: нормальним у 1-х класах — 40 % хлопчиків і дещо більша кількість, 60 % дівчаток; нормальним у 3-х класах — 33,33 % хлопчиків у порівнянні із значно більшою кількістю, 60 % дівчаток; підвищеним у 1-х класах — 26,67 % хлопчиків і незначною мірою більша кількість, 26,67 % дівчаток; підвищеним у 3-х класах — 26,67 % хлопчиків і дещо більша кількість, 33,33 % дівчаток; високим у 1-х класах — 33,33 % хлопчиків і значно менша кількість, 13,33 % дівчаток; високим у 3-х класах — лише 40 % хлопчиків і 6,7 % дівчаток. Після впровадження експерименту в експериментальних класах – в 1-х контрольних класах на 6,67% збільшилася кількість дівчаток з нормальним рівнем тривожності за рахунок зменшення на таку ж кількість першокласниць з підвищеним рівнем. Водночас в 3-х класах зафіксовані такі дані: на 6,67% збільшилася кількість хлопчиків з нормальним рівнем тривожності та на цю ж кількість зменшилася кількість учнів з високим рівнем. З-поміж дівчаток помічено збільшення на 6,67% кількості третьокласниць з нормальним рівнем тривожності та відсутність високого рівня. Відсутність значних змін у показниках рівнів тривожності учнів контрольних класів виступає підтвердженням ефективності проведеного формувального експерименту.

Проаналізуємо зміни у поведінковому компоненті «Я-концепції» школярів експериментальних і контрольних 1-х та 3-х класів до і після проведення формувального експерименту в експериментальних класах. Виявлення цих змін у хлопчиків і дівчаток здійснювалося за допомогою психомалюнка «Неіснуюча тварина» і проективного тесту «Завершення речень». Аналізуючи психомалюнки молодших школярів, ми звертали увагу на ретельність чи недбалість поєднання корпусу зображеної тварини з її основою (чи лапами), що виступало відповідно свідченням високого або низького рівню контролю дитини за власними міркуваннями, висновками та рішеннями. До впровадження експериментальної програми високим рівнем

такого самоконтролю вирізнялося: в експериментальних 1-х класах — 20 % дівчаток і дещо менша кількість хлопчиків (13,33 %), в контрольних 1-х класах по 20 % хлопчиків і дівчаток; в експериментальних 3-х класах — 60 % дівчаток у порівнянні з меншою кількістю хлопчиків (46,67 %), в контрольних 3-х класах — 53,33 % дівчаток і 46,67 % хлопчиків. Після застосування розвивальної програми в експериментальних класах збільшилася кількість хлопчиків і дівчаток з високим рівнем розвитку самоконтролю (в 1-х класах — 33,33 % дівчаток і 26,67 % хлопчиків; в 3-х класах — 80 % дівчаток і 60 % хлопчиків), на противагу контрольним 1-м і 3-м класам, в яких кількість досліджуваних з цим рівнем самоконтролю не змінилася.

Після проведення формувального експерименту в експериментальних класах збільшилася кількість учнів, які здатні приймати обґрунтовані, обдумані та раціональні рішення, свідченням чого виступили значні розміри опорної частини зображених ними тварин, зокрема лап. Так, у 1-х класах виявлено по 20 % хлопчиків і дівчаток (до проведення формувального експерименту було помічено лише 13,33 % хлопчиків і стільки ж дівчаток), у 3-х класах — 60 % хлопчиків і 66,67 % дівчаток (до впровадження формувального експерименту — 45,67 % хлопчиків і 53,33 % дівчаток). Водночас в експериментальних класах зменшилася кількість учнів, що вирізняються поверховістю суджень та імпульсивністю прийняття рішень: у 1-х класах незначною мірою — до 80 % хлопчиків і такої ж кількості дівчаток, у 3-х класах суттєво — до 40 % хлопчиків і 33,33 % дівчаток. У контрольних класах кількість молодших школярів, які спроможні приймати обґрунтовані, обдумані та раціональні рішення як до, так і після проведення формувального експерименту, залишилася сталою: у 1-х класах — 13,33 % хлопчиків і 13,33 % дівчаток, у 3-х класах — 45,67 % хлопчиків і 53,33 % дівчаток. Зауважимо, що одержані дані виступають свідченням ефективності впровадженого формувального експерименту.

На особливу увагу заслуговують й результати проєктивного тесту «Завершення речень». Так, в експериментальних класах до впровадження експериментальної програми більшість школярів 1-х і 3-х класів, закінчуючи речення «Я дуже намагаюся, але не можу...» лише констатували відсутність у себе певних умінь («...гарно писати», «дотримуватися правил поведінки у школі» й т. ін. (1-й клас); «...вчити англійську мову», «...вчитися на добрі оцінки» й т. ін. (3-й клас)). Після впровадження цієї програми учні експериментальних класів зазначали те, що вони прагнуть набути таких умінь. У контрольних класах описаних вище змін зафіксовано не було — лише результати, що є подібними до виявлених в експериментальних класах до проведення формувального експерименту.

Якісний аналіз закінчень речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» дозволив зробити висновки про відповідність уявлень учнів про себе їх поведінці, про їх мотиваційну сферу. Так, до проведення формувального експерименту як в експериментальних, так і в контрольних класах закінчення згаданих вище речень майже усіма хлопчиками-першокласниками вказували на неадекватність і суперечливість їх уявлень про себе, а хлопчиками-третьокласниками (майже половини) — на несформованість у них мотивів досягнення успіху. Для прикладу, серед закінчень речення «Якщо в мене що-небудь не виходить, то я...» зустрічалися такі як: «...кидаю цю справу», «...б'юся», «...все одно досягну», «...зроблю ще раз» і т. ін. Водночас деякі хлопчики в закінченнях одних речень відзначали, що вони неспроможні дотримуватися правил поведінки, слухатися і т. ін., а в закінченнях інших — цілком протилежне.

У закінченнях цього речення дівчатками було помічено сформованість мотивів досягнення успіху («...спробую ще раз», «буду це робити до тих пір, поки не досягну успіху» і т. ін.) у незначній кількості першокласниць і більше половини третьокласниць. Після проведення формувального експерименту в експериментальних класах збільшилася кількість дітей із

сформованими мотивами досягнення успіху (в 1-х класах — до 20 % хлопчиків і 26,67 % дівчаток, у 3-х класах — до 60 % хлопчиків і 73,34 % дівчаток) на противагу контрольним класам, в яких змін виявлено не було. Описані вище результати виступають підтвердженням ефективності впровадженого формувального експерименту.

Значущими виявилися й кількісні дані щодо механізмів формування «Я-образу» школярів експериментальних і контрольних класів, одержані після проведення аналізу їх самоописів. Якщо до впровадження експериментальної програми у кожному з класів було виявлено майже половину досліджуваних, в яких «Я-образ» формується за допомогою приписування ними бажаних характеристик, то після — їх кількість в експериментальних класах значно зменшилася за рахунок збільшення (майже до двох третин як в 1-х, так і в 3-х класах) школярів з іншими механізмами. Зокрема: у 1-х класах — привласнення думок значущих інших про власне «Я» та порівняння з ровесниками; у 3-х класах — порівняння з ровесниками і самоаналіз поведінки). Водночас доречно зауважити, що у контрольних класах жодних змін не зафіксовано.

Після проведення формувального експерименту, спрямованого на формування «Я-концепції» в молодших школярів, було встановлено його високу ефективність. Адже, в порівнянні з учнями контрольних груп, у школярів експериментальних груп було виявлено значно вищий рівень сформованості та позитивний зміст когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-концепції» особистості. Доречно зазначити, що ефективності формувального експерименту, зокрема позитивним якісним і кількісним змінам в «Я-концепції» хлопчиків значною мірою сприяла також його організація як у вигляді групової роботи, так і по парах «хлопчик-дівчинка» за умови виконання будь-яких розвивальних чи психокорекційних вправ спершу дівчатками, а потім — хлопчиками.

Проведене нами опитування вчителів і батьків дітей експериментальних груп також виступило свідченням вищого рівня сформованості та позитивного змісту усіх компонентів «Я-концепції» в більшості молодших школярів. Так, їх описи власного «Я» поповнилися різноманітними характеристиками та модальностями; самооцінка стала вирізнятися адекватністю, більшою стійкістю; знизився рівень тривожності, підвищився рівень саморегуляції та самоконтролю не лише в учінні, а й в поведінці дітей.

Результати проведеного дисертаційного дослідження дозволили розробити психологічні рекомендації для вчителів початкових класів і батьків молодших школярів, впровадження яких у навчально-виховний процес та сімейне виховання сприятиме формуванню «Я-концепції» в дітей.

Психологічні рекомендації для вчителів 1-4-х класів:

1. У навчально-виховному процесі дотримуйтеся принципів особистісно орієнтованого й інтегрованого навчання і виховання; особистісно орієнтованого стилю спілкування з дітьми.
2. Адекватно оцінюйте навчальні досягнення кожного школяра; надавайте учням можливість інтерпретувати такі оцінки — спочатку дівчаткам, а потім хлопчикам.
3. Формуйте в учнів здатність до взаємного оцінювання та навички самооцінювання; надавайте дівчаткам можливість першими оцінювати своїх ровесників і повідомляти результати самооцінювання.
4. Уникайте такого оцінювання результатів школярів в учінні, за допомогою якого забезпечується дисципліна — тобто оцінюйте знання, а не поведінку учнів.
5. При оцінюванні навчальних досягнень школярів не виявляйте невинуватої суворості (тобто тенденції ставити відмітку, що нижча у

порівнянні із заслуженою учнем), необґрунтованої м'якості (тобто виставлення вищої відмітки у порівнянні з тією, на яку школяр заслуговує).

6. Не поділяйте учнів на «слабких» і «сильних».
7. Не виставляйте відмітку для досягнення «ефекту контрасту», тобто не оцінюйте результати навчальних досягнень школярів у порівнянні з відмітками, що були виставлені раніше його однокласникам.
8. Уникайте формування слухняності, конформності засобами оцінювання — «якщо не будеш слухняним, то матимеш одні «двійки».
9. Створюйте ситуації успіху та психологічно підтримуйте учнів.
10. Формуйте у школярів мотивацію до успішної учбової діяльності.
11. Не підтримуйте позашкільну мотивацію учнів (тобто не завищуйте відмітку школяреві, враховуючи його високі досягнення у позашкільних заняттях, для прикладу, в спорті, мистецтві й т. ін.).
12. Створіть найбільш сприятливий психологічний клімат для дітей.
13. Систематично здійснюйте контроль за якістю освіти — повідомляйте батьків про успішні результати учіння їх дітей.
14. Постійно створюйте умови та використовуйте засоби, спрямовані на формування позитивної «Я-концепції» в молодших школярів (спочатку ці засоби застосовуйте стосовно дівчаток, а потім — щодо хлопчиків).

Психологічні рекомендації для батьків дітей молодшого шкільного віку:

1. Забезпечте позитивний психологічний клімат для своєї дитини у сім'ї.
2. Спілкуйтеся з дитиною на засадах особистісно орієнтованого стилю.

3. Намагайтеся зрозуміти власну дитину та її внутрішній світ і не забувайте про те, щоб дитина розуміла й Вас (пояснення для хлопчиків мають бути більш детальнішими).
4. Формуйте мотивацію досягнення успіху в дітей.
5. Надавайте перевагу похвалам і стимулюванню кожної успішної дії Вашої дитини, намагайтеся якомога менше вдаватися до покарань.
6. Вчіться схвалювати наступні успішні дії дитини, випереджуючи успіх: «Думаю, що в тебе все вийде дуже добре» тощо.
7. Пам'ятайте про те, що сімейні вимоги мають узгоджуватися з шкільними.
8. Встановіть для дитини режим дня і систематично контролюйте його дотримання.
9. Сприяйте формуванню позитивної «Я-концепції» в своїх дітей, створіть усі умови для цього вдома.
10. Систематично в ігровій формі проводьте з дитиною різноманітні заходи, спрямовані на розвиток її «Я-концепції».
11. Підтримуйте потребу дітей у самопізнанні, у саморегуляції та самоконтролі; для хлопчиків ця підтримка має бути більшою.
12. Акцентуйте увагу на позитивних характеристиках «Я-концепції» дитини; хлопчикам більш обґрунтовано пояснюйте позитивний зміст цих характеристик.
13. При вихованні дівчаток звертайте увагу на такі якості як: стриманість, м'якість, доброта, охайність, співпереживання та ін.; при вихованні хлопчиків — рішучість, сміливість, відповідальність, великодушність та ін.
14. Підтримуйте прагнення дитини до самовиховання, допомагайте їй позбутися негативних характеристик у змісті «Я-концепції».

15. Розповідайте дитині про те, як Вам вдалося позбутися власних негативних якостей, а також наводьте подібні приклади, що стосуються авторитетних для дитини людей.

Отже, результати впровадження формувального експерименту дозволили підтвердити припущення дисертаційного дослідження, яке полягало у тому, що для формування «Я-концепції» в молодших школярів необхідно враховувати гендерні особливості становлення її компонентів, розвиваючи їх у певних психологічних і педагогічних умовах за допомогою оптимізації психологічних чинників (особистість вчителя початкових класів, стиль його навчальної діяльності та спілкування з школярами, дружні взаємини дитини з ровесниками, особливості сімейного спілкування, стиль батьківського ставлення) і механізмів формування «Я-концепції» (самоусвідомлення, саморефлексія та саморегуляція) засобами використання системи розвивальних і психокорекційних активних засобів впливу на самосвідомість дітей молодшого шкільного віку, підґрунтям яких виступає особистісно орієнтоване навчання та виховання.

Підводячи підсумки проведеного дисертаційного дослідження, можемо відзначити, що поставлені нами завдання виконані, а припущення підтверджено. Узагальнення одержаних теоретичних і експериментальних результатів дозволило сформулювати загальні висновки і визначити перспективи подальших наукових пошуків.

Висновки до розділу 3

Теоретичне обґрунтування та ефективне впровадження у навчально-виховний процес початкової школи експериментальної програми, спрямованої на формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, дозволили зробити такі висновки:

1. Формування «Я-концепції» в молодших школярів передбачає здійснення розвивального впливу на її когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти.

До провідних психологічних і педагогічних умов формування «Я-концепції» в учнів початкових класів належать такі: знання та врахування вчителями у навчально-виховному процесі початкової школи, батьками у сімейному вихованні особливостей і закономірностей розвитку дітей молодшого шкільного віку; створення для дитини як у школі, так і вдома сприятливого психологічного клімату, атмосфери психологічної підтримки, доброзичливості та комфорту; постійне впровадження вчителями принципів особистісно орієнтованого навчання та виховання у навчально-виховний процес початкових класів (орієнтованості на особистість учня, індивідуального підходу, забезпечення всебічного розвитку дитини, співпраці й партнерства); дотримання вчителями початкових класів і батьками молодших школярів особистісно орієнтованого стилю спілкування; змістовне та адекватне оцінювання вчителями індивідуальних досягнень та результатів учіння кожного школяра; ознайомлення учнів з єдиними принципами оцінювання та формування у них навичок взаємо- та самооцінювання; розвиток мотивації досягнення успіху в дітей як вчителями, так і їх батьками; формування в дітей потреби й навичок самопізнання та самоконтролю.

2. Виявлені гендерні особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів, зокрема те, що когнітивний і поведінковий компоненти «Я-концепції» дівчаток співвідносяться з відповідними компонентами хлопчиків, які на 1-2 роки молодші у порівнянні з ними за віком, призвели до необхідності відповідної організації формувального експерименту. Так, спершу розвивальна чи психокорекційна робота проводилася з дітьми одного віку у груповій формі, а згодом — по парах «дівчинка-хлопчик» (першою у парі яке-небудь завдання виконувала дівчинка, а потім — хлопчик).

3. Після впровадження формувального експерименту було помічено як позитивні кількісні та якісні зміни у всіх компонентах «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток експериментальної групи, так і зменшення відмінностей між ними. Зокрема суттєво збільшилася кількість соціальних, інтелектуальних, емоційних і фізичних характеристик у модальностях «Я-реальне», «Я-дзеркальне» та «Я-ідеальне» когнітивного компонента, стійкішою та адекватнішою стала самооцінка, знизився рівень тривожності та підвищився рівень самоконтролю учнів експериментальних 1-х і 3-х класів. На противагу цим результатам в «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток контрольної групи істотних змін не встановлено. Високу ефективність проведеного експерименту було підтверджено методами математичної статистики.

Матеріали третього розділу дисертації знайшли відображення у таких публікаціях автора:

1. Романова О.В. Результати впровадження гендерного підходу до формування «Я-концепції» в молодших школярів / О.В. Романова // Науковий вісник Чернівецького національного університету: Зб. наук. праць. Вип. 589. Педагогіка та психологія. — Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. — С. 158–166.

2. Романова О.В. Гендерний підхід до формування «Я-концепції» у молодших школярів / О.В. Романова // — Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 15. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. — С. 555–564.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми становлення «Я-концепції» учнів початкових класів, що полягає у виявленні її гендерних особливостей; розробці, теоретичному обґрунтуванні та впровадженні у навчально-виховний процес початкової школи програми, спрямованої на формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку.

1. «Я-концепція» виступає досить стійкою системою різноманітних усвідомлюваних і неусвідомлюваних уявлень особистості про себе, які поєднуються з її емоційно-оцінним ставленням до цих уявлень і виявляються у поведінці.

До структури «Я-концепції» належать три компоненти: 1) когнітивний — реальні, ідеальні та дзеркальні уявлення особистості про себе; 2) емоційно-оцінний — самооцінка, самоствавлення, самоповага; 3) поведінковий — самоконтроль. За характером змісту компонентів виокремлюється позитивна (адекватна самооцінка, позитивне самоствавлення, самоповага і т. ін.) і негативна (неадекватна самооцінка, негативне самоствавлення, самозневага і т. ін.) «Я-концепція». Провідними психологічними механізмами розвитку «Я-концепції» особистості є рефлексія та самоконтроль, а чинником — взаємини із значущими іншими.

У молодшому шкільному віці триває становлення самосвідомості та «Я-концепції»: з'являються нові соціальні, емоційні, інтелектуальні та фізичні характеристики у змісті «Я-реального», «Я-ідеального», «Я-дзеркального» (когнітивний компонент «Я-концепції»), самооцінка (емоційно-оцінний компонент «Я-концепції»), самоконтроль (поведінковий компонент «Я-концепції») та рефлексивна позиція як новоутворення цього віку. Значущими чинниками розвитку «Я-концепції» молодших школярів є:

нова соціальна ситуація розвитку дитини; характер стосунків та оцінки з боку значущих інших (передусім батьків і вчителів); психологічними механізмами — рефлексія та самоконтроль.

2. Становлення компонентів «Я-концепції» дітей молодшого шкільного віку характеризується певними гендерними та динамічними особливостями. Когнітивний і поведінковий компоненти «Я-концепції» дівчаток є схожими до відповідних компонентів хлопчиків, які на один-два роки старші від них. Особливості становлення «Я-концепції» учнів 1-х і 2-х класів є подібними, як і в школярів 3-4-х кл., однак вони відрізняються від тенденцій у 1-2-х класах.

Когнітивний компонент «Я-концепції» учнів 1-2-х класів вирізняється низьким рівнем сформованості когнітивної складності та диференційованості. Однак, у порівнянні з дівчатками, у більшій кількості хлопчиків сформовано не всі його модальності та характеристики. Когнітивний компонент «Я-концепції» школярів 3-4-х класів має високий рівень сформованості когнітивної складності та диференційованості. Водночас у порівнянні з хлопчиками когнітивний компонент «Я-концепції» більшості дівчаток характеризується високим рівнем сформованості, складності та диференційованості, наявністю усіх модальностей і аспектів у його складі. У 1-2-х класах значно менше гендерних відмінностей у становленні емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» на противагу 3-4-м класам. Більшість дівчаток мають загальну адекватну самооцінку на противагу хлопчикам, які вирізняються загальною неадекватною самооцінкою. Зокрема хлопчики високо оцінюють власні учнівські та особистісні якості, дівчатка — лише учнівські характеристики. Самооцінка усіх молодших школярів загалом є нестійкою та ситуативною. У порівнянні з дівчатками, більшість хлопчиків вирізняються високим рівнем особистісної тривожності. У порівнянні з хлопчиками, поведінковий компонент «Я-концепції» значної кількості дівчаток характеризується обґрунтованістю, обдуманістю та раціональністю у прийнятті рішень; високим рівнем

усвідомлення власних можливостей, мотивів і прагнень; когнітивною складністю і диференційованістю ставлень до інших людей; позитивним ставленням до своїх дій, поведінки чи думок і високим рівнем розвитку самоконтролю. Поведінкові реакції, особливості мотивів, прагнень і ставлень до інших людей у хлопчиків співпадають з такими мотивами, прагненнями та ставленнями дівчаток, які за віком на один-два роки молодші від них.

До динамічних особливостей становлення поведінкового компонента «Я-концепції» належать такі: кількість учнів з перерахованими вище позитивними характеристиками у 3-4-х класах значною мірою є більшою у порівнянні з відповідною кількістю школярів 1-2-х класів; у 3-4-х класах переважають прагнення покращити взаємини з ровесниками та прагнення, які пов'язані з майбутнім, у 1-2-х класах – прагматичні бажання.

3. Більше хлопчиків і менше дівчаток молодшого шкільного віку вирізняються негативною «Я-концепцією», проявами якої виступають: неадекватна самооцінка, високий рівень тривожності та низький рівень розвитку самоконтролю.

Найпростіші психологічні механізми розвитку «Я-образу» учнів початкових класів — приписування бажаних характеристик і привласнення думок значущих інших про власне «Я» — перешкоджають становленню адекватних уявлень про себе більшості хлопчиків і дещо меншій кількості дівчаток. Основними психологічними чинниками та механізмами формування «Я-концепції» в молодших школярів є: взаємини із значущими іншими; рефлексія та самоконтроль.

4. Формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку передбачає здійснення розвивального впливу на її когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти. Виявлені гендерні особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів потребують спеціальної організації цього впливу: спершу використовується

групова форма роботи, згодом — у парах «дівчинка-хлопчик» (першою у парі яке-небудь завдання виконує дівчинка, другим — хлопчик). Така організація призводить до зменшення відмінностей у «Я-концепції» хлопчиків і дівчаток та сприяє подоланню її негативних проявів.

5. Провідними психологічними та педагогічними умовами формування «Я-концепції» особистості молодшого шкільного віку є: створення для дитини як у школі, так і вдома сприятливого психологічного клімату, атмосфери психологічної підтримки, доброзичливості та комфорту; змістовне та адекватне оцінювання вчителями індивідуальних досягнень і результатів учіння кожного школяра; розвиток мотивації досягнення успіху в дітей як вчителями, так і їх батьками; формування у дітей потреби й навичок самопізнання та самоконтролю.

Теоретичним підґрунтям програми з формування «Я-концепції» у дітей молодшого шкільного віку виступають принципи особистісно орієнтованого навчання та виховання з врахуванням гендерних особливостей на основі диференційованого підходу. Впровадження цієї програми передбачає використання активних засобів впливу на провідні психологічні чинники і механізми формування «Я-концепції» молодшого школяра.

6. Програма з формування «Я-концепції», сприяє актуалізації її основних чинників і механізмів, що призводить не лише до збільшення кількості соціальних, інтелектуальних, емоційних і фізичних характеристик у модальностях «Я-реальне», «Я-дзеркальне» та «Я-ідеальне» когнітивного компонента, до розвитку стійкої та адекватної самооцінки, зниження рівня тривожності та підвищення рівня самоконтролю у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, а й до зменшення відмінностей між ними.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми гендерних особливостей становлення «Я-концепції» учнів початкових класів. На глибше вивчення заслуговують такі її перспективні напрями як: вплив стилю батьківського ставлення на становлення «Я-

концепції» у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку, психологічні умови формування «Я-концепції» у хлопчиків і дівчаток цього віку та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. — Изд. 2-е., исп. и доп. — М.: Академический Проект, 2001. — 704 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 320 с.
3. Акименко Ю.Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Ю.Ф. Акименко. — К., 2003. — 19 с.
4. Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. — М.: «КСП», 1997. — 320 с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб.: Питер, 2001. — 688 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
6. Андреева А.Д. Возрастная динамика общей и парциальной самооценки у младших школьников / А.Д. Андреева // Психологические особенности формирования личности школьника: Сб. науч. тр. — М.: АПН СССР, 1983. — С. 85–91.
7. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.П. Андрійчук. — Тернопіль, 2002. — 208 с.
8. Асмолов А.Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.

9. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.О. Бабаян. — К., 2004. — 206 с.
10. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
11. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс., пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
12. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — 280 с
13. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
14. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / И.Д. Бех. — Ровно: РИОУП, 1991. — 146 с.
15. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / И.Д. Бех. — К., 1992. — 320 с.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
17. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 23 – 35.
18. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. — 1979. — № 2. — С. 47 – 56.
19. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с. : (Проект «Психологическая энциклопедия»).
20. Боришевский М.И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07

- «педагогическая и возрастная психология» / М.И. Боришевский. — М., 1966. — 19 с.
21. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ...д-ра психол. наук в форме научн. докл.: 19.00.07 / М.И. Боришевский. — К., 1992. — 77 с.
22. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка / М.И. Боришевский. — К.: Вища школа, 1980. — С. 5–38.
23. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / І.С. Булах. — К., 2004. — 42 с.
24. Бороздина Л.В. «Что такое самооценка?» / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. — 1992. — Том 13, № 4. — С. 99-100.
25. Валастинас А.А. Взаимосвязь эмпатии и усвоения нравственных норм детьми младшего школьного возраста: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Валастинас. — Вильнюс, 1988. — 139 с.
26. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — М.: Просвещение, 1967. — 196 с.
27. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «общая психология, история психологии» / А.Я. Варга. — М., 1987. — 25 с.
28. Васильченко О.М. Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.М. Васильченко. — К., 2003. — 19 с.

29. Визгина А.В. Внутренний диалог и самоотношение / А.В. Визгина, В.В. Столин // Психологический журнал. — 1989. — Том 10, № 6. — С. 50-57.
30. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976. — 272 с.
31. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — 2-ге вид. — К.: Каравела, 2007. — 344 с.
32. Вопросы психологии личности школьника: Сб. науч. тр. / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 405 с.
33. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский / Под ред. А.М. Матюшкина. — В 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 4: Детская психология. — 432 с.
34. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т.П. Гаврилова // Психология межличностного познания // Сборник научных трудов. — М., 1981. — С. 122-138.
35. Гинзбург М.Р. Путь к себе / М.Р. Гинзбург. — М.: Педагогика, 1991. — 160 с.
36. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. — М.: Прогресс, 1976. — 496 с.
37. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа; Пер. с фр. Н.Н. Алипова и др. / Под ред. Г.Г. Аркелова. — В 2-х т. — М.: Мир, 1992. — Т. 1. — 491 с.
38. Гошовський Я.О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Я.О. Гошовський. — К., 1995. — 177 с.

39. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. — 3-е изд., с изм. и доп. — СПб.: Свет, 1997. — 608 с.
40. Гримак Л.П. Общение с собой: Начало психологии активности / Л.П. Гримак. — М.: Политиздат, 1991. — 320 с.
41. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Монографія / О.Є. Гуменюк. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 186 с.
42. Джемс У. Психология / У. Джемс / Под ред. Л.А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
43. Долинська Л.В. Усвідомлення учнями початкових і перших класів своїх навчальних успіхів / Л.В. Долинська // Особливості психічного розвитку дітей підготовчих і 1-3 класів загальноосвітньої школи. — К.: КДПШ ім. О.М. Горького, 1984. — С. 15-17.
44. Жигайло О.О. Структурно-динамічні особливості розвитку Я-концепції молодшого школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О.О. Жигайло. — К., 2009. — 20 с
45. Загальна психологія: Практикум: Навч. посіб. / В.В. Волошина, Л.В. Долинська, С.О. Ставицька, О.В. Темрук. — К.: Каравела, 2006. — 280 с.
46. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. — 1980. — № 4. — С. 90–99.
47. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 128 с.
48. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ М.Г. Іванчук. — К., 2005. — 41 с.

49. Карпенко З.С. Психологические особенности самоопределения младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / З.С. Карпенко. — К., 1989. — 169 с.
50. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.М. Коган. — К., 2005. — 178 с.
51. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1984. — 335 с.
52. Кон И.С. Дружба: этико-психологический очерк / И.С. Кон. — 3-е изд. — М.: Политиздат, 1989. — 350 с.
53. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — Том 2. — № 3. — С. 25 – 38.
54. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
55. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. — М.: Изд-во полит. лит-ры, 1967. — 383 с.
56. Коробко С.Л. Работа психолога з молодшими школярами: Методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. — 2-ге видання. — К.: Літера ЛТД, 2008. — 416 с.
57. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.
58. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб.: Питер, 2001. — 992 с.: (Серия «Мастера психологии»).
59. Кузікова С.Б. Корекція Я-концепції як умова подолання конфліктності у підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / С.Б. Кузікова. — К., 2000. — 20 с.
60. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю. Кулагина. — 4-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 176 с.

61. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
62. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М.: МГУ, 1981. — 584 с.
63. Липкина А.И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения / А.И. Липкина // Вопросы психологии. — 1980. — № 1. — С. 11 – 21.
64. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
65. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя / А.А. Люблинская. — М.: Просвещение, 1977. — 224 с.
66. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. — К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
67. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 319 с.
68. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. — 335 с. — Бібліогр.: С. 304-318. — Глосарій.
69. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Г.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с. — (Психол. наука — школе).
70. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
71. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой. — М.: Просвещение, 1981. — 272 с.

72. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. — 7-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 456 с.
73. Налчаджян А.А. Социально–психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. — Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. — 262 с.
74. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. — 2-е изд. — СПб.: Речь, 2006. — 392 с.
75. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 2-5.
76. Нежнова Т.А. Формирование новой внутренней позиции // Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Т.А. Нежнова. — М.: Педагогика, 1986. — С. 24-26.
77. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. / Р.С. Немов. — 3-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
78. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6 - 7 лет / Н.И. Непомнящая. — М.: Педагогика, 1992. — 160 с.
79. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 360 с.
80. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 304 с.
81. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ «Сфера», 1996. — 240 с.
82. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. факультетов университетов / Р.В. Овчарова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.

83. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. — 448 с.
84. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. — М.: Логос, 1995. — 143 с.
85. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
86. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками / Ю.М. Орлов. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
87. Островська К.О. Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / К.О. Островська. — К., 2003. — 20 с.
88. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Д.Б. Эльконин. — М.: Изд-во Академии пед наук РСФСР, 1950. — 190 с.
89. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за ред. О.М. Пехоти. — К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 255 с.
90. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.В. Павелкив. — К., 1990. — 158 с.
91. Приходько Ю.О. Дитяча психологія: нариси становлення та розвитку: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (видання друге, доповнене) / Ю.О. Приходько. — К.: Міленіум, 2004. — 192 с.

92. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Н.М. Пеньковська. — К., 2003. — 20 с.: рис.
93. Петровский А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. — М.: Издательский центр «Академия», 1995. — 496 с.
94. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
95. Практикум з психодіагностики/ [Укладачі: О.О. Музика, В.М. Остринська, В.В. Остринський]. — 2-ге вид., випр. та доп. — Житомирський держ. пед. ун-т імені Івана Франка, 2000. — 160 с. : іл.
96. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
97. Психическое развитие младших школьников. Экспериментальное исследование / Под ред В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. — С. 110-127.
98. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 304 с.
99. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.И. Боришевского. — К.: Вища школа, 1980. — 168 с.
100. Психологические тесты / Под. ред. А.А. Карелина: В 2 т. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — Т. 2. — 248 с.: ил.
101. Психология самосознания: Хрестоматия / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. — Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
102. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. — СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. — 416 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).

103. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 376 с.
104. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 640 с. — (Серия «Психология детства»).
105. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский дом «Бахрах», 1998. — 672 с.
106. Резниченко М.А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы / М.А. Резниченко // Вопросы психологии. — 1986. — № 3. — С. 35 – 44.
107. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. / Е.И. Рогов. — М.: Изд-во ВЛАДОС - ПРЕСС, 2001. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с.
108. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
109. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ К. Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.
110. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. — М.: Дидакт, 1992. — 256 с.
111. Романова Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие / Е.С. Романова. — СПб.: Питер, 2006. — 400 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

112. Романова О.В. Гендерна характеристика становлення «Я-образу» учнів початкових класів / О.В. Романова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. — Випуск 34 (58). — С. 128–135.
113. Романова О.В. Гендерні особливості становлення емоційно-оцінного компонента «Я-концепції» молодших школярів / О.В. Романова // — Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 13. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. — С. 322–332.
114. Романова О.В. Гендерні особливості становлення поведінкового компонента «Я-концепції» учнів початкових класів / О.В. Романова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції»], (Київ, 12-13 травня 2011 р.) / Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Європейський університет. — Зб. Матеріалів XIV Всеукр. наук.-практ. конф. у 3-х т. / Редкол.: І.І. Тимошенко (відп.ред.) та ін. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2011. — Т.2. — С.181-184.
115. Романова О.В. Гендерні особливості становлення самооцінки в молодших школярів / О.В. Романова // Матеріали звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів, присвяченої 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету (Кам'янець-Подільський, 12-13 березня 2008 р.) / Кам'янець-Подільський національний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. — Випуск 7. В 5-ти

- томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. — Т. 4. — С. 25–26.
116. Романова О.В. Поняття «гендеру» в сучасній психологічній науці / О.В. Романова // Матеріали звітної наукової конференції викладачів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 18-19 квітня 2007 р.) / Кам'янець-Подільський державний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. — Випуск 6. В 3-х томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. — Т. 3. — С. 99–100.
117. Романова О.В. Проблема співвідношення між поняттями «Я-концепція» та «Я-образ» особистості у психології / О.В. Романова, Л.М. Співак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці»], (Рівне, 25-26 листопада 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. — Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — Випуск 30. — Рівне: РДГУ, 2004.— С. 193-198.
118. Романова О.В. Теоретичні аспекти проблеми «Я-концепції» особистості / О.В. Романова // Матеріали звітної наукової конференції викладачів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 6-7 квітня 2005 р.) / Кам'янець-Подільський державний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. — Випуск 4. В 3-х томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2005. — Т. 1. — С. 224–225.
119. Романова О.В. Результати впровадження гендерного підходу до формування «Я-концепції» в молодших школярів/ О.В. Романова// Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту: Зб. наук. праць. Вип. 589.

- Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 158 – 166.
120. Романова О.В. Гендерний підхід до формування «Я-концепції» у молодших школярів / О.В. Романова// Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац-го ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 15. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. — С.555–564.
121. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
122. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2001. — 720 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
123. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания / Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева. — М.: Просвещение, 1982. — 143 с.
124. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике / С.Л. Рыков // Педагогика. — 2001. — № 7. — С. 17-22.
125. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. — К.: Рад. школа, 1974. — 104 с.
126. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: Навч. посіб. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закл. та курсантів військ. училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. — 2-ге вид., допов. та перероб. — К.: Український Центр духовної культури, 2005. — 710, [1] с.
127. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: ООО «Речь», 1998. — 350 с., ил.
128. Сингаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / І.В. Сингаївська. — К., 1993. — 18 с.
129. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 976 с. — (Библиотека практической психологии).
130. Словарь-справочник по психологической диагностике / Отв. ред. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, С.Б. Крымский. — К.: Наукова думка, 1989. — 200 с.
131. Сердюк А.К. Психологические особенности воспитания самоконтроля у учащихся I-III классов в учебной работе: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / А.К. Сердюк. — К., 1953. — 16 с.
132. Соколова Е.Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителем и ребенком и формирование аномалий личности / Е.Т. Соколова // Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1981. — С. 15-20.
133. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. — М.: МГУ, 1980. — 176 с.
134. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 215 с.
135. Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / [Ред.-сост. Л.А. Карпенко] ; под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
136. Співак Л.М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: Навч. посібник. — 2-ге вид. / Л.М. Співак. — К.: Каравела, 2011. — 224 с.

137. Співак Л.М. Динаміка формування уявлень про власне «Я» у невстигаючих школярів / Л.М. Співак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. — № 10 (34). — С. 142-149.
138. Співак Л.М. Особливості використання проєктивних методів дослідження «Я-концепції» особистості в молодшому шкільному віці / Л.М. Співак, О.В. Гудима // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. — Випуск 8. У 5-ти томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець - Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. — Т. 5. — С. 8-9.
139. Співак Л.М. Особливості формування самоконтролю в поведінковій діяльності молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — Вип. 2. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. — С. 324-332.
140. Співак Л.М. Психологічні чинники формування «Я-концепції» особистості / Л.М. Співак // Збірник наукових праць № 20. Частина II. — Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. — С. 259-264.
141. Співак Л.М. Самопізнання у молодшому шкільному віці як умова формування «Я-образу» / Л.М. Співак // Матеріали наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня народження П.Р. Чамати [«Психологія самосвідомості: минуле, сучасний стан та перспективи дослідження»], (Київ, 1998 р.) / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. — К.: «Любіть Україну», 1999. — С. 80-81.

142. Співак Л.М. Спілкування з ровесниками як фактор формування «Я-образу» молодших школярів / Л.М. Співак // Матеріали звітної наукової конференції викладачів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 6-7 квітня 2005 р.) / Кам'янець-Подільський державний університет. — Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. — Випуск 4. В 3-х томах. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2005. — Т. 2. — С. 223–224.
143. Співак Л.М. Стан висвітлення проблеми «Я-концепція» у психологічній літературі / Л.М. Співак // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна. Випуск 2. Соціальна робота у сфері освіти: проблеми професійної підготовки та діяльності (у двох томах). — Кам'янець-Подільський: КПДПУ, інформаційно-видавничий відділ, 2000. — Том 1. — С. 206-210.
144. Співак Л.М. Формування «Я-концепції» молодших школярів з труднощами у навчанні: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.М. Співак. — К., 1999. — 204 с.
145. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
146. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.О. Ставицька. — К., 1998. — 242 с.
147. Столин В.В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В.В. Столин // Психологический журнал. — 1981. — Том 3. — С. 104–117.
148. Столин В.В. Семья как объект психологической диагностики и неврачебной психотерапии / В.В. Столин // Семья и формирование

- личности / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1981. — С. 27-38.
149. Титаренко Т.М. Такие разные дети / Т.М. Титаренко. — К.: Рад. шк., 1989. — 144 с.
150. Титаренко Т.М. Я – знакомый и неузнаваемый / Т.М. Титаренко. — К.: Рад. шк., 1991. — 240 с.
151. Томан І. Як удосконалювати самого себе / І. Томан. — К.: Політвидав України, 1984. — 240 с.
152. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / С.М. Томчук. — К., 2006. — 20 с.
153. Ускова Г.А. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников / Г.А. Ускова. — М.: Академический Проект, 2004. — 144 с. — (Руководство практического психолога).
154. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд / сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
155. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен / Пер. с англ. — СПб.: прайм–ЕВ-РОЗНАК, 2004. — 608 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).
156. Флэйк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П. Скин / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. М.С. Мацковского. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. — 511 с.
157. Хрипкова А.Г. Мальчик-подросток-юноша: Пособие для учителей / А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов. — М.: Просвещение, 1982. — 207 с., ил.

158. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб: Питер, 2001. — 608 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
159. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 91–102.
160. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П.Р. Чамата // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. Март-Апрель. — М., 1966. — С. 228–239.
161. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата. — К.: Рад. школа, 1965. — 48 с.
162. Чепіга Л.П. Розвиток Я-концепції у підлітковому віці в залежності від засобу організації учбової діяльності у початковій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Л.П. Чепіга. — О., 2002. — 20 с.
163. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.
164. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 512 с.: ил.
165. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани / Сокр. пер. с англ. В.Б. Ольшанского; общ. ред. и послесл. Г.В. Осипова. — М.: Прогресс, 1969. — 535 с.
166. Юрченко В.І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.І. Юрченко. — К., 1997. — 190 с.
167. Юферева Т.И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол.

- наук: спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / Т.И. Юферева. — М., 1977. — 17 с.
168. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. Психологический очерк / П.М. Якобсон. — М.: Просвещение, 1966. — 291 с.
169. Cooley C.H. Human Nature and the Social Order / C.H. Cooley. — N. Y., 1964. — 184 p.
170. James W. (1890) The principles of psychology / W. James. — New York: Holt, Rinehart and Winston. Unaltered republication. New York: Dover, 1950. — Vol. 1. — P. 293–324.
171. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-image / M. Rosenberg. — Princeton, 1965. — 326 p.
172. Rogers C.R. A theory, personality and interpersonal relationships, as developed in the clientcentered framework / C.R. Rogers. In S. Koch (Ed.). Psychology, the study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. — New York: McGraw-Hill, 1959. — P. 204–205.
173. Rogers C.R. On becoming a person: A therapist view of psychotherapy / C.R. Rogers. — Boston: Houghton Mifflin, 1961. — p. 35.
174. Freud S. New introductory lectures on psycho-analysis / S. Freud. — New York: W.W. Norton, 1933. — p. 69.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Неіснуюча тварина» [45; 105; 107; 110]

Мета: виявити характер самооцінки та інших компонентів емоційно-оцінної й поведінкової складових «Я-концепції» особистості.

Матеріали та обладнання: білий аркуш паперу, простий олівець середньої м'якості.

Процедура дослідження

Тест може проводитися з групою досліджуваних одночасно.

Метод дослідження ґрунтується на теорії психомоторного зв'язку. Для фіксування стану психіки використовується дослідження моторики — а саме моторики малюючої доміантної руки, що зафіксована у вигляді графічного сліду руху, малюнка.

Інструкція: «Вигадайте і намалюйте неіснуючу тварину та назвіть її неіснуючою назвою».

Обробка та аналіз результатів

Простір, розташований позаду та ліворуч від суб'єкта, пов'язаний з минулим і бездіяльністю (відсутністю активного зв'язку між думкою-уявленням, плануванням і його здійсненням). Права сторона, простір попереду та вгорі пов'язані з майбутнім періодом і дієвістю. На папері (моделі простору) ліва сторона та низ пов'язані з негативно забарвленими і депресивними емоціями, з невпевненістю та пасивністю. Права сторона (що відповідає доміантній правій руці) — з позитивно забарвленими емоціями, енергією, активністю, конкретністю дій.

Розміщення малюнка на аркуші. У нормі (свідчення адекватної самооцінки) малюнок розташований по середній вертикальній лінії паперу.

Розміщення малюнка ближче до верхнього краю листа (чим ближче, тим більше виражена якість) трактується як **висока самооцінка**, як невдоволеність власним статусом у соціумі, недостатність визнання з боку оточуючих, як претензія на просування і визнання, тенденція до самоствердження.

Розміщення малюнка в нижній частині — невпевненість у собі, **низька самооцінка**, пригніченість, нерішучість, відсутність інтересу до свого статусу в соціумі, до визнання, відсутність тенденції до самоствердження.

Центральна смислова частина фігури (голова або деталь, що її заміщує). Голова повернена вправо — **стійка тенденція до діяльності, дієвості**: майже все, що планується, — здійснюється або, принаймні, починає здійснюватися (якщо навіть і не доводиться до кінця). Досліджуваний активно переходить до реалізації своїх планів, нахилів.

Голова повернена вліво — **тенденція до рефлексії, до роздумів**. Це не людина дії: лише незначна частина її задумів реалізується або хоча б починає реалізуватися. Нерідко для неї характерний страх перед активними діями і нерішучість (даний момент потребує уточнення — людині притаманна відсутність прагнення до дії або ж страх перед активними діями).

Положення «анфас», тобто голова спрямована на того, хто малює (на себе), трактується як **егоцентризм**.

На голові розташовані деталі, що відповідають органам чуття — вуха, рот, очі. Значення деталей «вуха» — пряме: зацікавленість в інформації, **вагомість думки оточуючих про себе**.

Додатково за іншими показниками та їх поєднанням визначається, **чи робить що-небудь досліджуваний для завоювання позитивної оцінки, чи лише продукує на оцінки оточуючих відповідні емоційні реакції** (радість,

гордість, образа, смуток), **не змінюючи своєї поведінки**. Відкритий рот, у поєднанні з язиком, за відсутності промальовування губ, трактується як висока мовленнєва активність (балакучість); у поєднанні з промальовуванням губ — як чуттєвість; іноді й те, й інше разом. Відкритий рот без промальовування язика і губ, особливо закритий, трактується як **легкість виникнення** побоювань і **страхів**, недовіри. Рот із зубами — свідчення **вербальної агресії**, переважно захисного характеру (людина огризається, задирається, грубіянить у відповідь на звертання до неї). Серед дітей і підлітків нерідко зустрічається малюнок закритого рота округлої форми (що є свідченням **боязливості, тривожності**).

Особливого значення надають очам. Очі як символ **переживання страху**, що властивий людині: підкреслюється різким промальовуванням райдужки. Наступна деталь — наявність або відсутність вій. Вії — істероїдно-демонстративні манери поведінки; однак для чоловіків: жіночні риси характеру з промальовуванням зіниці та радужки збігаються рідко. Вії — також зацікавленість у захопленні оточуючих зовнішньою красою і манерою одягатися, надання цьому великого значення.

Збільшений (у порівнянні з фігурою в цілому) розмір голови вказує на те, що досліджуваний цінує раціональний початок (можливо, і ерудицію) у собі і оточуючих. На голові також іноді розташовуються додаткові деталі: наявність рогів інтерпретується як **захист, агресія**. За допомогою поєднання їх з іншими ознаками — кігтями, щетиною, голками — можна визначити характер цієї агресії: спонтанна або захисна у відповідь. Пір'я — це тенденція до **демонстративності**, до самовиправдання. Грива, шерсть, подібність зачіски — чуттєвість, **підкреслення власної статевої належності** та іноді орієнтація на свою сексуальну роль.

Несуча, опорна частина фігури (ноги, лапи, іноді — постамент). Розглядається розмір цієї частини стосовно розмірів усієї фігури і форми:

а) масивність цієї частини тіла є свідченням **обґрунтованості, обдуманості, раціональності прийняття рішення**, шляху до висновків, формування судження, опора на істотні положення та значущу інформацію;

б) слабка вираженість або ж відсутність опорної частини вказує на **поверховість суджень**, легковажність у висновках і непослідовність суджень, іноді **імпульсивність** у прийнятті рішень.

Особливості з'єднання ніг з корпусом — точно, ретельне або недбале, ноги слабо сполучені з корпусом або взагалі не сполучені — це характер **контролю** за міркуваннями, висновками, рішеннями. Однотипність і односпрямованість форми ніг, лап, будь-яких елементів опорної частини — **конформність** суджень і установок у прийнятті рішень, їх стандартність, банальність. Розмаїтість у формі та положенні цих деталей — **своєрідність** установок і суджень, самостійність і небанальність; іноді навіть творче начало (відповідно до незвичності форми) або ж нестандартність думок (ближче до патології).

Частини, що підіймаються над рівнем фігури, можуть бути функціональними або такими, що прикрашають: крила, додаткові ноги, щупальця, деталі панцира, пір'я, бантики на зразок завитих кучерів, квітково-функціональні деталі — інтерпретується як **енергія** охоплення різних галузей діяльності людини, **впевненість у собі**, «саморозповсюдження» з неделікатним і нерозбірливим утиском оточуючих або допитливість, прагнення брати участь у більшості справ оточуючих, завоювання собі місця під сонцем, захопленість своєю діяльністю, сміливість.

Хвости. Виражають ставлення до власних дій, рішень, висновків, до своєї вербальної продукції, судячи з того, куди повернені ці хвости — вправо (на листку) чи вліво. Хвости повернені вправо — **ставлення до своїх дій і поведінки**. Уліво — **ставлення до своїх думок, рішень**; до втрачених можливостей, до власної нерішучості. Позитивне або ж негативне ставлення

виражається напрямком хвостів: вгору (впевнено, позитивно, бадьоро) або вниз (невдоволення собою, сумнів у власній правоті, жаль про зроблене, сказане, розкаяння і т. п.). На особливу увагу заслуговують хвости, що складаються з декількох, іноді повторюваних, ланок, на особливо пишні хвости, довгі й розгалужені.

Контури фігури. Аналізуються за наявністю виступів (щипів, панцирів, голок), промальованістю і затемненням лінії контура. Це захист від оточуючих, агресивність — якщо вона має гострі кути; страх і тривога — якщо має місце затемнення контурної лінії; побоювання, підозрілість — якщо поставлені щити, «заслони», лінія подвоєна. **Спрямованість** такого захисту — відповідно до просторового розташування: **верхній контур** фігури — проти тих, хто займає більш високу посаду; проти осіб, що мають можливість накласти заборону, обмеження, здійснити примус, тобто проти старших за віком, батьків, учителів, керівників; **нижній контур** — захист проти глузувань, невизнання, відсутність авторитету у підлеглих, молодших за віком, боязнь осуду; бокові контури — недиференційована обережність і готовність до самозахисту будь-якого порядку й у різних ситуаціях. Схоже, коли елементи «захисту» розташовані не по контуру, а всередині контура, на самому корпусі тварини. Справа — щодо процесу реальної діяльності, зліва — щодо власних думок, переконань, смаків.

Загальна енергія. Оцінюється кількість зображених деталей — чи їх тільки необхідна кількість, щоб дати уявлення про вигадану неіснуючу тварину (тіло, голова, кінцівки, хвіст, крила і т. п.): із заповненим контуром, без штрихування і додаткових ліній та частин, просто примітивний контур, — або має місце щедре зображення не лише необхідних, а й «ускладнюючих» конструкцію додаткових деталей. Відповідно, чим більше складових частин і елементів (окрім найнеобхідніших), тим **вища енергія**. В іншому випадку — економія енергії, астеничність організму, хронічне соматичне захворювання. Те ж саме підтверджується характером лінії — слабка павутиноподібна лінія,

дуже слабе натискування на папір. Однак, жирна лінія з натиском є свідченням **тривожності**. На **різку тривожність** вказують різко продавлені лінії, що видимі навіть на зворотньому боці паперу. Зробити висновок про те, до чого прив'язана тривога, можна, звернувши увагу на те, яка деталь виконана у такий спосіб.

Оцінка характеру лінії (дубляж лінії, недбалість, неохайність з'єднань, «острівці» з ліній, що заходять одна на одну, заштриховані фрагменти малюнка, «бруд», відхилення від вертикальної осі, стереотипність ліній і т. д.). Оцінка здійснюється аналогічно до аналізу піктограми. Те ж саме стосується фрагментарності ліній та форм, незавершеності, обірваності малюнка.

Тематично тварини поділяються на загрозливих і нейтральних (подібних до лева, бегемота, вовка чи птаха, равлика, мурахи, білки, собаки, кішки). Це — **ставлення до власної персони і до свого «Я», уявлення про власне становище у світі**; ідентифікація себе за значущістю (із зайцем, комашкою, слоном, собакою і т. д.). У даному випадку тварина, що малюється — представляє того, хто малює.

Уподібнення тварини, що малюється, до людини, починаючи з постановки тварини в положення прямоходіння на двох лапах, замість чотирьох, і завершуючи одяганням тварини в людський одяг (штани, спідниці, банти, пояси, плаття), включаючи схожість морди на обличчя, ніг і лап на руки, — свідчить про **інфантильність, емоційну незрілість**, відповідно до міри вираженості «олюднення» тварини. Механізм подібний алегоричному значенню тварин та їх характерів у казках, притчах і т. п.

Ступінь агресивності виражений кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо вагомі в цьому відношенні прямі символи агресії — кігті, зуби, дзьоби. Варто звернути увагу також на акцентування

на сексуальні ознаки — вим'я, соски, груди при людиноподібній фігурі й ін. Це ставлення до статі, аж до фіксації на проблемі сексу.

Фігура круга (особливо нічим не заповненого) символізує та виражає тенденцію до потайливості, **замкнутість, закритість власного внутрішнього світу**, небажання давати відомості про себе оточуючим та, зрештою, небажання брати участь у тестуванні. Такі малюнки зазвичай дають дуже обмежену кількість даних для аналізу.

Слід звернути увагу на випадки монтування механічних частин у тіло «тварини» — постановка тварини на постамент, тракторні або танкові гусениці; прикріплення до голови пропелера, гвинта; вмонтування в око електролампи, у тіло та кінцівки «тварини» — рукояток, клавіш і антен. Це нерідко спостерігається у хворих шизофренією та глибоких шизоїдів.

Творчі можливості зазвичай виражені кількістю елементів, що поєднуються у фігурі: банальність, відсутність творчого початку приймають форму існуючої тварини (коня, собаки, свині, риби), до якої лише приєднується яка-небудь існуюча деталь, щоб намальована тварина стала неіснуючою — кіт з крилами, риба з пір'ям, собака з лапами. Оригінальність виявляється у формі побудови фігури з елементів, а не цілих заготовок.

Назва може виражати раціональне поєднання змістовних частин («літаючий заєць», «бегекот», «мухожер» і т. п.). Інший варіант — словотворення із книжково-науковим, іноді латинським суфіксом або закінченням («ратолетіус» і т. п.). Перше свідчить про **раціональність**, конкретну установку при орієнтуванні й адаптації; друге — про **демонстративність**, спрямовану переважно на показ власного розуму, ерудиції, знань. Зустрічаються також поверхнево-звукові назви, без жодного осмислення («ляліє», «ліюшана», «гратекер» і т. п.), що знаменують легковажне ставлення до оточуючих, невміння враховувати сигнал небезпеки, наявність

афективних критеріїв в основі мислення, перевагу естетичних елементів у судженнях над раціональними.

Спостерігаються іронічно-гумористичні назви («риночурка», «пузиренд» і т. п.) — при відповідно іронічно-поблажливому ставленні до оточуючих. Інфантильні назви мають елементи, які повторюються («тру-тру», «лю-лю», «кус-кус» і т. ін.). Схильність до фантазування (досить часто захисного характеру) виражена подовженими назвами («аберосинотиклирон», «гулобарниклета-миешинія» і т. ін.).

Додаток Б

Символічні завдання на виявлення різних характеристик «Я-образу» [45]

Мета: виявлення різних аспектів «Я-образу»

Матеріали та обладнання: бланк, ручка або олівець.

Процедура дослідження

Дослід можна проводити індивідуально чи з групою досліджуваних. Дослід включає серію символічних проєктивних завдань, спрямованих на вимірювання різних аспектів «Я-образу».

Інструкція: «Перед Вами в одному рядку намальовані 8 кружечків. Виберіть кружечок для себе, своїх друзів, ровесників, батьків і вчителя».

Самооцінка

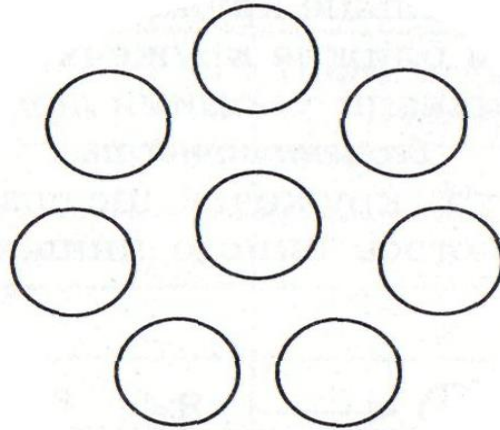


Аналіз результатів

Чим лівіше знаходиться кружечок, який означає особистість дитини, тим вищою є її самооцінка.

Сила «Я»

Інструкція: «Перед Вами є кружечок, що означає Вас самих (Ваше «Я»), в оточенні кружечків, що позначають інших людей. Виберіть із цих кружечків той, що означатиме близьку для Вас людину, а також інших значущих для Вас людей — друзів, ровесників, батьків і вчителя».

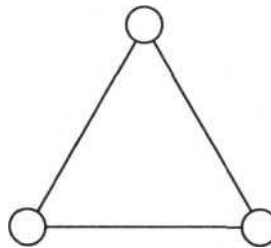


Аналіз результатів

Мірою сили «Я» є більш високе положення кружечка «Я» в порівнянні з кружечком інших людей.

Соціальна зацікавленість

Інструкція: «На вершинах трикутника розміщені кружечки, що позначають інших людей (напишіть цих людей). Розмістіть будь-де (на трикутнику, поза трикутником, чи всередині трикутника) кружечок, який позначає Ваше власне «Я».



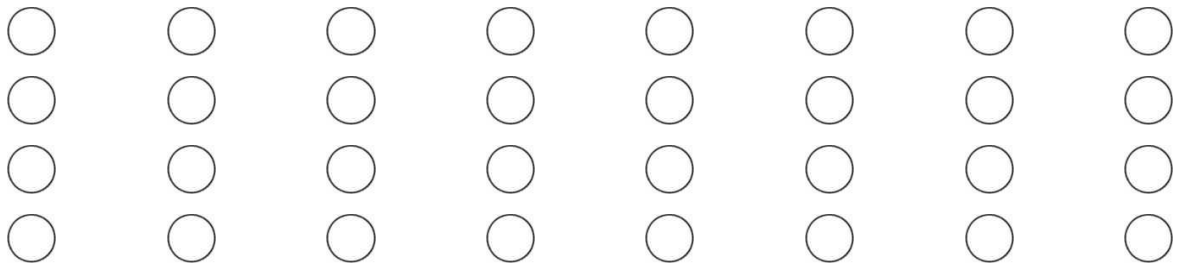
Аналіз результатів

Якщо кружечок усередині трикутника — то «Я» сприймається як частина цілого, якщо назвні — «Я» окремо від соціального цілого.

Ідентифікація

Інструкція: «Перед Вами горизонтальні ряди кружечків.

1. Виберіть у кожному рядку кружечок, який позначав би Вас.
2. Виберіть у цих рядках кружечок, який означатиме іншу людину».

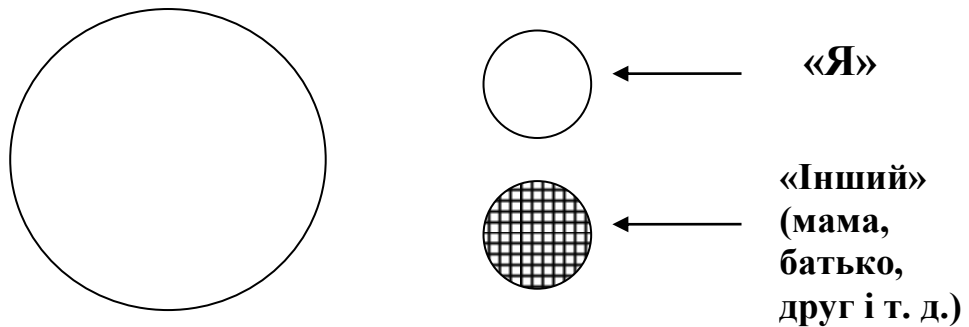


Аналіз результатів

Чим більше кружечків між «Я» й іншими, тим слабше буде «Ми». Чим ближче кружечки один біля одного, тим більший рівень ідентифікації з іншими людьми.

Егоцентричність

Інструкція: «Розмістіть кружечок, що позначає Ваше «Я» і кружечок, що позначає когось іншого (інших) всередині великого круга».



Аналіз результатів

Якщо власне «Я» розміщене ближче до центру, ніж інші, то це вказує на егоцентричність досліджуваного.

Додаток В

Картка

Seven vertical bars are arranged horizontally. Each bar consists of a wavy top edge, a long vertical line, and a solid black rectangular base at the bottom.

везіння
розум
старанність
складність учіння
самостійність
відповідальність
наполегливість

Додаток Д

Методика С.Б. Борисенко «Незакінчені речення» у модифікації І.М. Коган [50]

Мета: виявлення ступеня розвитку емпатії

Матеріали та обладнання: бланк з незавершеними реченнями, ручка.

Процедура дослідження

Дослідження можна проводити індивідуально чи з групою з 5-9 осіб. Основні умови роботи з групою — зручно розташувати досліджуваних, забезпечити кожного бланками тестів, ручками та дотримуватися тиші.

Інструкція: «Прослухайте початок речення і запишіть його закінчення, не витрачаючи на це багато часу».

Стимульний матеріал:

1. Коли в компанії хтось весело сміється, я /мені/...
2. Якщо я відчуваю, що хтось занадто сильно сумує й побивається тоді, коли, на мою думку, сумувати й побиватися нема чого, я /мені/...
3. Якщо ми сперечаємося з кимсь і ніхто не хоче зрозуміти іншого, я /мені/...
4. Коли я по телефону повідомляю людині не дуже приємні речі, я /мені/...
5. Якщо діти у дворі занадто розвеселилися, коли я роблю уроки, я /мені/ ...
6. Коли я читаю про душевні муки людини, я /мені/ ...
7. Якщо нікого немає поруч, а до мене підходить облізлий бездомний пес, я /мені/ ...
8. Якщо при мені справедливо, але суворо лають малознайому людину, я /мені/ ...

9. Якщо після сварки зі мною інша людина сидить похмура та замислена, я /мені/ ...
10. Коли навколишні люди не радіють разом зі мною, я/мені/ ...
11. Коли в компанії весело й заразливо глузують з якоїсь комічної ситуації, а одна людина сидить, навіть не посміхнувшись, я /мені/ ...
12. Якщо мені дуже хочеться посміятися або пожартувати над кимсь, я/мені/ ...
13. Коли я бачу інваліда, я /мені/ ...
14. Якщо людина, з якою я змушена спілкуватися, мені неприємна, я /мені/ ...
15. Якщо мені потрібно розповісти вчителю про порушення якихось правил кимсь з учнів, я /мені/ ...
16. Якщо мене скривдила людина, яку треба йти поздоровляти з днем народження, я /мені/ ...
17. Якщо мої друзі сильно розвеселилися, я /мені/ ...
18. Якщо я в гарному настрої, а мій друг у поганому, я /мені/ ...
19. Коли сумує близька мені людина, я /мені/ ...

Дешифратор до методики:

Градація відповідей здійснюється за п'ятибальною шкалою: від -2 до +2.

-2 бали: Вияви роздратування, невдоволення переживаннями інших людей. Агресивне, дратівливе ставлення до них, активне неприйняття переживань інших, протиставлення їм власних емоцій. Відсутність прагнення допомогти іншому, іноді спроби перешкоджання діям партнера, втручання, яскраво виражене бажання повернути власний комфорт шляхом погіршення стану іншої людини.

-1 бал: Прояви байдужості стосовно емоційного світу іншої людини. Ігнорування її переживань. Конфлікт вирішується егоїстично, значимими

при цьому для обстежуваного є тільки власні емоції. Робляться спроби повернути втрачений емоційний комфорт, щоправда, при цьому обстежуваний намагається не втручатися в переживання іншого.

0 балів: Неправильне розуміння ситуації, перекручення її умов, нерозуміння вимог для відповіді. Неясність прояву свого емоційного ставлення до того, що відбувається, свідомий відхід від відповіді.

+1 бал: Прояви часткової тотожності з переживаннями партнера при якихось додаткових умовах. Гостре відчуття емоційного конфлікту, вияви уваги до емоційного світу іншого. Вирішення конфлікту на його користь, розуміння й позитивне ставлення до емоційного стану іншої людини. Активне прагнення допомогти партнеру по спілкуванню. Водночас допомога адекватна й ситуації, й емоційним переживанням іншого.

+2 бали: Констатація повної тотожності з емоційними переживаннями іншого. Вирішення конфлікту на його користь — розуміння та позитивне ставлення до душевного стану іншого. Активне прагнення допомогти партнеру по спілкуванню. Водночас допомога адекватна щодо ситуації та емоційних переживань іншої особи.

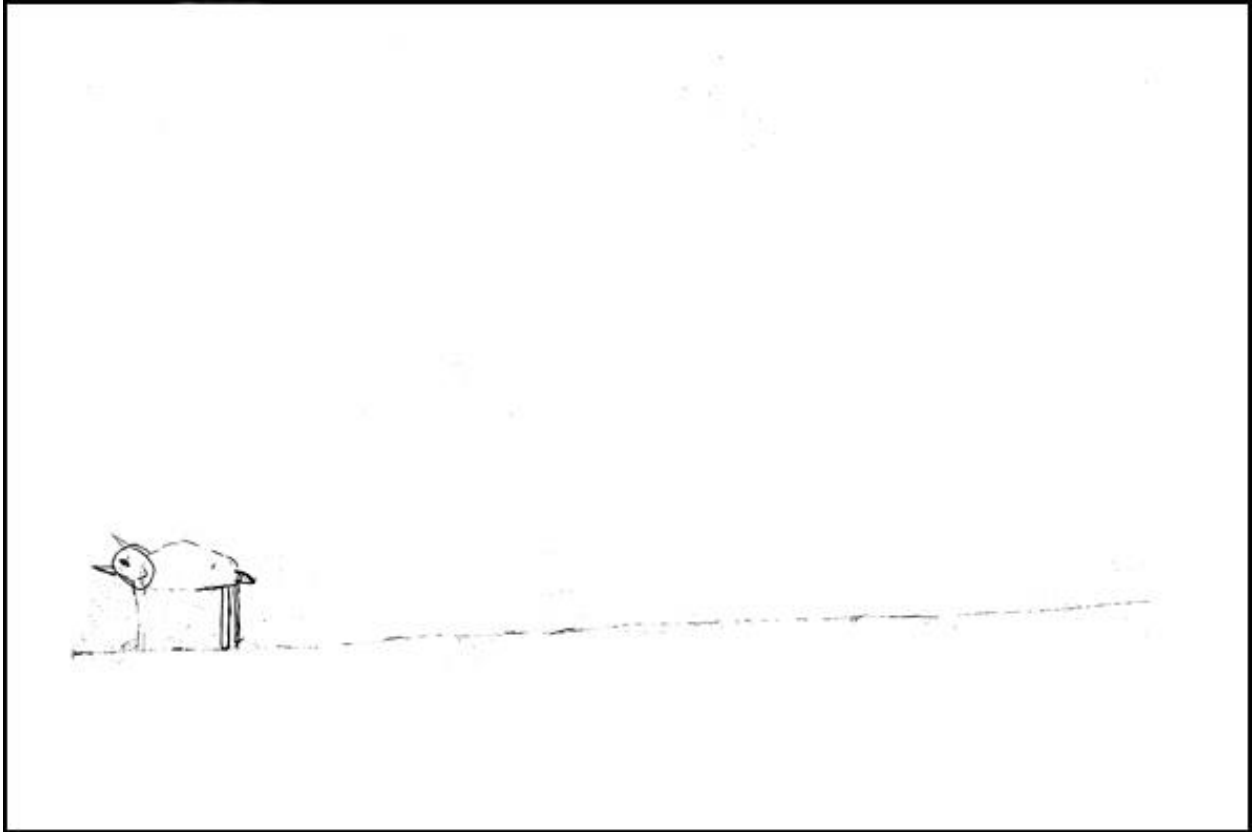
Ступінь розвитку емпатії учня визначається за рівнем сформованості таких чотирьох параметрів:

1) розвиненість процесів особистісної рефлексії визначається сумою балів, 1, 2, 3, 12, 14, 16;

2) поведінка учня, мотивована рівнем його моральної свідомості, визначається сумою балів, отриманих із речень 8, 11, 18;

3) характер спрямованості на інших людей визначається сумою балів, отриманих з речень 4, 5, 9, 15;

4) розвиненість процесів емоційної ідентифікації визначається сумою балів, отриманих з речень 6, 7, 10, 13, 17, 19.

Додаток Ж

**Рис. Ж. 1. Психомалюнок «Неіснуюча тварина» учениці 4-го класу
Вікторії Д.**

Додаток 3



Рис. 3. 1. Психомалюнок «Неіснуюча тварина» учня 1-го класу Віталія Г.

Додаток К

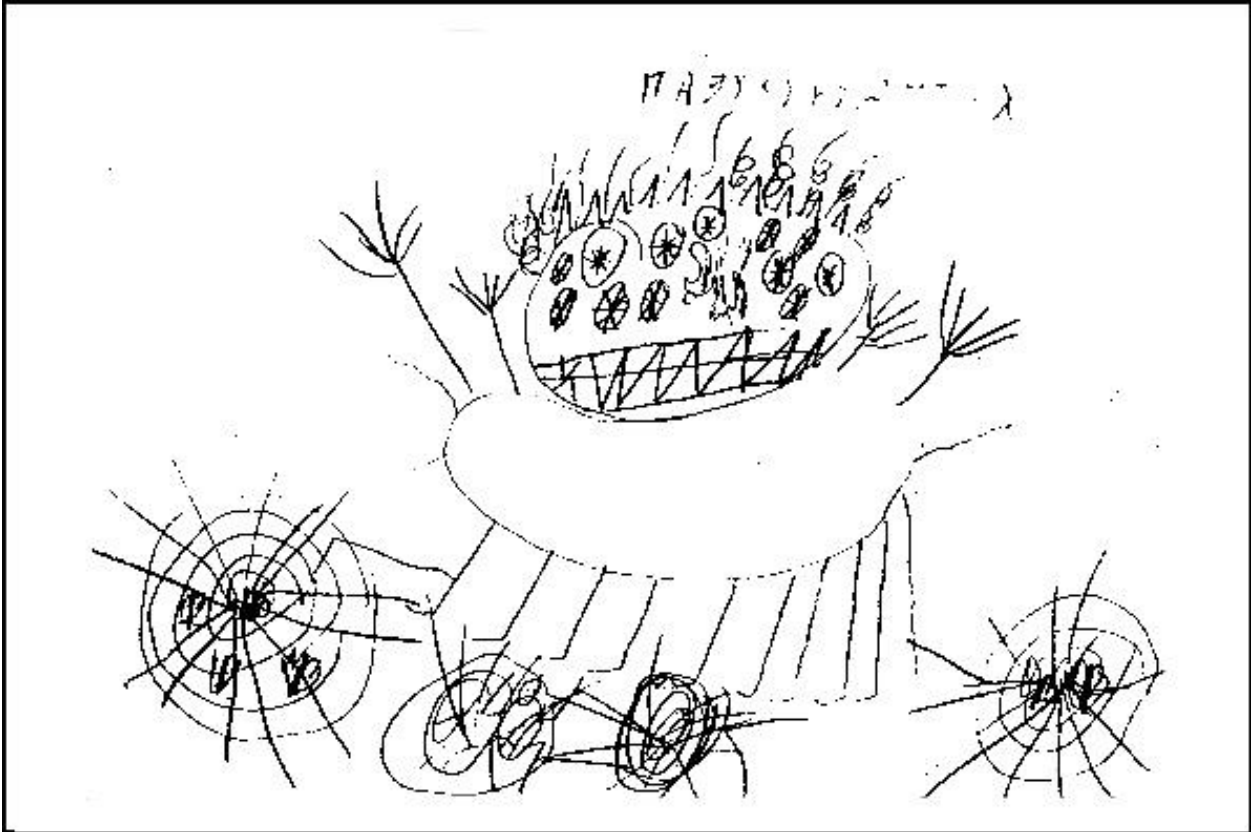


Рис. К. 1. Психомалюнок «Неіснуюча тварина» учня 2-го класу
В'ячеслава П.

Додаток Л

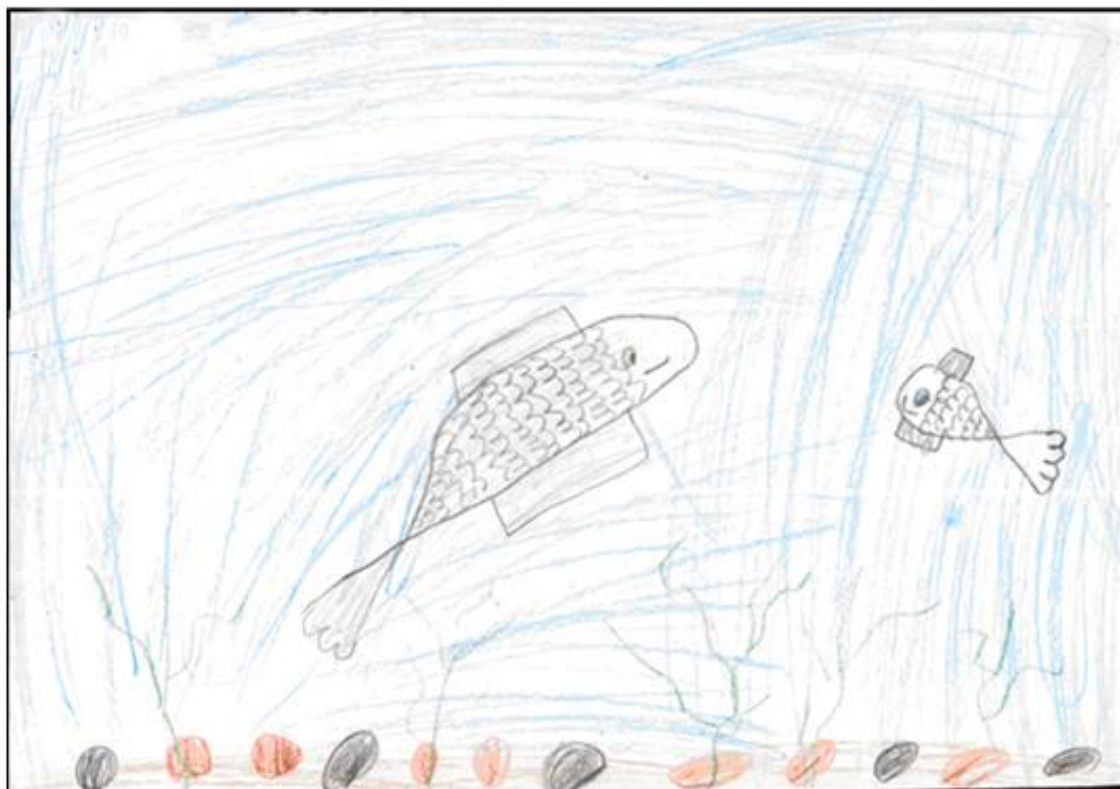


Рис. Л. 1. «Малюнок сім'ї» учня 1-го класу Андрія Ш.