

Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка

На правах рукопису

МОСКАЛЕНКО ЛЮДМИЛА СЕМЕНІВНА

УДК 159.923.2 – 053.5 (043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО
СТАТУСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

член-кореспондент НАПН України,
доктор психологічних наук, професор

Боришевський Мирослав Йосипович

доктор психологічних наук,

старший науковий співробітник

Яблонська Тетяна Миколаївна

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА		11
1.1.	Соціальний статус особистості як предмет наукового дослідження	11
1.2.	Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра	25
1.3.	Особливості становлення соціального статусу школяра в молодшому шкільному віці	42
	Висновки до першого розділу	61
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА		65
2.1.	Обґрунтування методичного інструментарію емпіричного дослідження психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра	65
2.2.	Особливості рольової поведінки молодшого школяра як показника становлення соціального статусу	81
2.3.	Особливості розвитку соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів	93
2.4.	Психологічні особливості молодших школярів із різним рівнем сформованості соціального статусу	114
	Висновки до другого розділу	136
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА		140
3.1.	Обґрунтування програми психологічного супроводу	

становлення соціального статусу молодшого школяра	140
3.2. Змістові та методичні аспекти програми психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра	155
3.3. Аналіз результатів впровадження програми психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра	168
Висновки до третього розділу	176
ВИСНОВКИ	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	184
ДОДАТКИ	212

ВСТУП

Актуальність дослідження. Становлення соціального статусу особистості розглядається в рамках проблеми соціогенезу особистості, яка є предметом вивчення різних суспільних наук: психології, філософії, соціології, педагогіки та ін. Психологічний підхід до проблеми зосереджується, перш за все, на визначенні ролі соціального статусу та його змін у процесі формування особистості. Належність індивіда до певного вікового прошарку визначає спосіб його життя через належність до певних соціальних груп та місце, яке він у них посідає, функцій, які виконує (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та ін.). Зміна місця у системі суспільних відносин та спричинена нею криза особистісного розвитку стає етапною подією на життєвому шляху особистості, призводить до суттєвих змін у сфері її свідомості та самосвідомості (О.В. Бацилева, М.Й. Боришевський, Ф.Ю. Василюк, Н.В. Волкова, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко та ін.).

Процес становлення соціального статусу визначається соціальною ситуацією розвитку особистості та має свою специфіку на кожному етапі онтогенезу (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Я.Л. Коломінський, А.В. Петровський та ін.). Феномен соціального статусу особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці досліджували Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, В.І. Карасик, Р.Л. Кричевський, Н.І. Сарджвеладзе, Т. Шибутані, О.В. Харченко та ін. Проте й досі відкритим є питання щодо специфіки становлення провідних вікових соціальних статусів особистості, зокрема, статусу школяра.

Викладені міркування щодо актуальності та недостатньої дослідженості психологічної проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: *“Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану наукових досліджень лабораторії психології особистості ім.П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: “Психологічні закономірності становлення та розвитку духовності особистості” (державний реєстраційний номер 0106U000470) та “Психолого-педагогічні основи самотворення особистості” (державний реєстраційний номер 0111U000359). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (протокол №1 від 31 січня 2005 року) та погоджена бюро Ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №4 від 26 квітня 2005 року).

Мета дослідження: полягає у з'ясуванні психологічних умов, що забезпечують становлення соціального статусу школяра в молодшому шкільному віці.

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

- На основі теоретичного аналізу визначити феномен соціального статусу особистості та розкрити особливості становлення соціального статусу молодшого школяра.
- Обґрунтувати та розробити психологічну модель становлення соціального статусу молодшого школяра.
- Емпірично дослідити особливості та динаміку становлення соціального статусу молодшого школяра.
- Створити та апробувати програму психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра у навчально-виховному процесі початкової школи.

Об'єкт дослідження: процес становлення соціального статусу школяра.

Предметом дослідження є психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра.

Гіпотеза дослідження: а) становлення соціального статусу молодшого

школяра передбачає єдність зовнішніх (входження дитини до шкільного соціально-нормативного середовища і вплив референтних осіб) та внутрішніх психологічних умов, якими виступають міра сформованості та взаємоузгодженості соціальної позиції і соціальної ідентичності молодшого школяра та їх окремих компонентів;

б) організація психологічного супроводу становлення соціального статусу школяра у молодших школярів дозволяє досягти значної оптимізації цього процесу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять загальні принципи психологічної науки (детермінізму, єдності свідомості та діяльності, відображення, розвитку, системності та ін.); загальнотеоретичні положення психології про сутність особистості, закономірності її становлення та розвитку як суб'єкта власного життєвого шляху (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлінський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, В.М. Мясищев, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.); теоретичні уявлення щодо сутності феноменів “соціальний статус” (Б.Г. Ананьєв, Б.І. Додонов, В.І. Карасик, Н.І. Сарджвеладзе, Т. Шибутані О.В. Харченко та ін.), “соціальна роль” (І.С. Кон, Д.О. Леонт'єв, Р.К. Мертон, Дж. Мід, Т. Парсонс, А.Р. Радкліф-Браун та ін.), “соціальна позиція” (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Б.Ф. Ломов, В.М. Мясищев, Б.Д. Паригін, Д.І. Фельдштейн та ін.), “соціальна ідентичність особистості” (П.І. Гнатенко, О.М. Кікінежді, І.С. Кон, Дж. Мід, В.В. Москаленко, В.М. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Х. Теджфел, Т.М. Яблонська, В.О. Ядов та ін.); положення про закономірності психічного й особистісного розвитку молодшого школяра (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко та ін.) та психологічний супровід розвитку особистості молодшого школяра у навчально-виховному процесі (Г.О. Балл, М.Р. Бітянова, Т.В. Дуткевич та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези використано: *загальнонаукові методи теоретичного рівня* (аналіз, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних); *методи емпіричного дослідження*: методи експертних оцінок, анкетування, соціометрії (у модифікації Я.Л. Коломінського), анкетування, тестування (методики „Кому що підходить?” за Г.А. Урунтаєвою, Ю.О. Афонькіною, „Хто я?” за М. Куном, Т. Макпартлендом), контент-аналіз міні-творів; *методи статистичної обробки даних*: кластерний аналіз, коефіцієнт U-Манна-Уїтні, Т-критерій Вілкоксона (у програмі SPSS 17.0 for Windows) та ϕ^* -критерій Фішера.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних; застосуванням методів математичної статистики.

Організація та емпірична база дослідження. Дисертаційне дослідження здійснювалося впродовж 2004–2014 рр. і складалося з послідовних етапів. На першому етапі (2004–2005 рр.) розроблено теоретико-методологічні засади дослідження, обґрунтовано теоретичну модель, здійснено підбір методичного інструментарію та створено схему емпіричного дослідження. На другому етапі (2006–2007 рр.) в ході констатувального експерименту зібрано емпіричні дані щодо становлення соціального статусу молодшого школяра, проведено їх кількісну та якісну обробку й інтерпретацію. На третьому етапі (2008–2009 рр.) розроблено і впроваджено програму формувального експерименту. На четвертому (2010–2014 рр.) – узагальнено результати дослідження й оформлено текст дисертації. Емпіричне дослідження виконувалося на базі шкіл-гімназій №14, №30 м. Полтави; ним було охоплено 200 молодших школярів, 35 батьків та 12

вчителів початкової школи.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що: *вперше* охарактеризовано особливості соціального статусу молодшого школяра; *побудовано* теоретичну модель становлення соціального статусу молодшого школяра; *виявлено* психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра, якими виступають міра сформованості та взаємоузгодженості соціальної позиції і соціальної ідентичності молодшого школяра та їх окремих компонентів; *охарактеризовано* особливості рольової поведінки молодших школярів як критерію становлення соціального статусу школяра; *визначено* особливості та динаміку розвитку соціальної ідентичності та соціальної позиції учнів як психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра; *розроблено* програму психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра у навчально-виховному процесі початкової школи.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні й модифікації психодіагностичного інструментарію для вивчення соціального статусу молодшого школяра і сформованості його психологічних умов; у розробці програми психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра у навчально-виховному процесі, яка може бути використана шкільними психологами та вчителями початкових класів. Результати дослідження відображено у програмі спецкурсу “Психологічні умови становлення соціального статусу особистості” для студентів спеціальності 7.040100 – психологія; вони можуть бути включені до змісту навчальних курсів із вікової та педагогічної психології для студентів педагогічного та психологічного профілів.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 0787/01-30/28 від 21.02.2013 р.), Полтавської

гімназії №30 (довідка № 109 від 22.02.2013 р.), комунального закладу “Полтавська загальноосвітня школа I-II ступенів №15” (довідка № 371 від 22 червня 2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження доповідались і обговорювались на засіданнях лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (2005–2015 рр.), теоретичних семінарах кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (2005–2013 рр.), були представлені на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях:

- *в Україні:* „Розвивальна освіта та багатовимірний досвід особистості” (Полтава-Харків, 2005 р.), „Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми” (Київ, 2006 р.), „Дні науки – 2006” (Дніпропетровськ, 2006 р.), „Актуальні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах” (Чернігів, 2006 р.), „Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями” (Полтава-Київ, 2007 р.), „Квазіпросторові відносини людини і середовища: педагогічний, психологічний, біологічний, медичний аспекти” (Полтава, 2008 р.), „Психологічна підготовка фахівця в умовах реформування освітнього простору” (Полтава, 2008 р.), „Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави” (Київ, 2008 р.), “Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем” (Хмельницький, 2011 р.), “Психотерапія, практична і консультативна психологія: сплетіння доль” (Київ, 2012 р.), “Кризи життєвого простору особистості, сім’ї та соціальних інституцій” (Полтава, 2013 р.), “Позитивна психотерапія в Україні: відповіді на виклики часу” (Полтава, 2014 р.), “Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти” (Полтава, 2015 р.);

- *за кордоном:* „Освіта і наука без кордонів – 2005” (Перемишль, 2005

р.), „Освіта і наука ХХІ століття – 2009” (Софія, 2009 р.), “Х Міжнародному семінарі з позитивної психотерапії (Рига, 2009 р.), “Потенціал особистості: комплексна проблема” (Тамбов, 2010 р.).

Публікації. Матеріали дослідження висвітлені у 19 публікаціях автора: 5 одноосібних статтях у фахових виданнях, включених до списку МОН України, 1 програмі спецкурсу, 1 статті у зарубіжному науковому періодичному виданні, 12 статтях в інших виданнях та збірниках науково-практичних конференцій (в т.ч. 4 закордонних).

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 262 найменування, додатків. Основний зміст роботи викладено на 183 сторінках, робота ілюстрована таблицями (21 таблиця на 8 сторінках) та рисунками (24 рисунки на 12 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі подано аналіз стану вивчення проблеми у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; характеризуються різні загальнонаукові та психологічні концепції сутності соціального статусу особистості; пропонується модель процесу становлення соціального статусу особистості, на основі якої розкриваються його зовнішні та внутрішні умови; аналізуються вікові передумови становлення соціального статусу молодшого школяра.

1.1. Соціальний статус особистості як предмет наукового дослідження

Становлення соціального статусу особистості розглядається у контексті проблеми соціогенезу особистості, яка є предметом вивчення різних суспільних наук: філософії, соціології, етнографії, лінгвістики, психології.

Відповідно до системного підходу, який виступив одним із основних методологічних підходів нашого дослідження, у психології особистість розглядається як складна система, що взаємодіє з навколишнім світом, включена в суспільні відносини і розвивається в результаті такої взаємодії (Б.Г. Ананьєв [8], Л.І. Анциферова [13], О.Г. Асмолов [15], О.О. Бодальов [25], М.Й. Боришевський [29-32], Б.В. Ломов [115], С.Д. Максименко [122], В.С. Мерлін [128], В.М. Мясичев [144], К.К. Платонов [170] та ін.).

Відповідно до системного підходу, “загальним підґрунтям властивостей особистості є система суспільних відносин” (Б.Ф. Ломов) [115, с.63], “які виражаються, насамперед, у тому, до яких спільнот, у силу яких об’єктивних

причин включається у процесі життя той чи інший конкретний індивід” [129, с.62].

Місце людини у системі суспільних відносин та його зміна, що зумовлюють спосіб її життя, розглядаються науковцями як джерело та рушійна сила розвитку психіки людини. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях Г.С. Костюка: “Щоб зрозуміти дії особистості та її мотиви, необхідно виходити з місця, яке особистість посідає у системі суспільних відносин, функцій та ролей, які вона виконує” [94, с.77]). Б.Г. Ананьєв підкреслював, що “суб’єкт діяльності – особистість і характеризується тими чи іншими правами і обов’язками, які суспільство їй надає, функціями і роллю, яку вона грає у малій групі, колективі і суспільстві в цілому” [8, с.242]). Як зазначав А. Коссаковський, “як член суспільства, особистість розвивається ... залежно від місця, що визначає її найрізноманітніші права і обов’язки, і функцій, які вона виконує у цій групі” [93, с.60].

Суб’єктний підход у психології (К.О. Абульханова-Славська [2], Б.Г. Ананьєв [8], М.Й. Боришевський [31], А.В. Брушлінський [34], Г.С. Костюк [94], Д.О. Леонтьєв [108], С.Д. Максименко [122], В.А. Петровський [167], С.Л. Рубінштейн [182], В.О. Татенко [214] ін.) підкреслює роль активності і самоактивності особистості у взаємодії з навколишнім світом. На думку А.Б. Брушлінського, саме гуманістичне трактування людини як суб’єкта допомагає цілісно, системно розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом [34]. Як зазначав Б.Г. Ананьєв: “З якого б боку ми не розглядали соціальну детермінацію індивідуально-психічного розвитку людини, очевидно, що одним із найголовніших її ефектів є те, що людина, як об’єкт суспільних впливів... стає суб’єктом цих впливів у результаті власної діяльності” [8, с.155].

У контексті вищезазначеного у нашому дослідженні ми розглядаємо особистість як суб’єкта процесу становлення соціального статусу. Тобто,

молодший школяр набуває власний соціальний статус в результаті суб'єктної активності, а не автоматично, внаслідок заданих ззовні суспільних вимог.

Для цілісного розуміння феномену соціального статусу особистості наведемо стислий аналіз його розуміння у межах філософії та соціології, що дозволить повніше представити його сутність.

Соціальний статус є феноменом соціальної структури, яка розглядається у соціології як „не лише система соціальних груп (професійних, класових, етнічних, поселенських, демографічних), а й інституційні організаційні форми, що забезпечують їх розвиток та пересування, додають стабільності та визначеності соціальним зв'язкам; система соціальних статусів, ролей, цінностей і норм, соціального контролю” [246, с. 346]. Соціальна структура як багатовимірна система містить у собі соціальну стратифікацію, під якою у соціології розуміють ієрархічно організовану структуру соціальної нерівності, яка існує в певному суспільстві в даний історичний проміжок часу [207].

Соціальна стратифікація може будуватися за критерієм віку, і тоді мова йде про вікову стратифікацію, тобто “систему, в якій різні вікові групи у суспільстві винагороджуються неоднаково” [207, с.376]. За І.С. Коном, система вікової стратифікації містить у собі, по-перше, віковий склад і структуру населення (соціально-демографічний аспект), по-друге, вікову структуру суспільної діяльності (соціально-економічний аспект), і, по-третє, вікову структуру суспільних організацій та інститутів (соціально-політичний аспект) [88].

Саме поняття “соціальний статус” характеризує становище людини у системі соціальної стратифікації. Ієрархія соціальних статусів у суспільстві формується під впливом двох факторів: а) реальної значущості тих чи інших функцій для розвитку суспільства, відтворення його основних структур; б) системи цінностей, шкали вподобань, що враховуються у певній культурі при „зважуванні” соціальних функцій [207].

Термін “статус” утворюється від латинського дієслова “statuer”, що означає „розташувати”, „встановити”. Латинське слово “statutum” позначало встановлені правила поведінки, устав і регламентацію. У сучасній літературі поняття соціального статусу містить обидва вказаних моменти: а) становище, що займає людина, і б) права та обов’язки, що їй пред’являються [189], і визначається науковцями як структурний елемент соціальної організації суспільства, який забезпечує соціальні зв’язки між суб’єктами суспільних відносин [207], як співвідносне становище індивіда чи групи в соціальній системі, яке визначається суспільними та природними ознаками [205]; як низка ієрархічно розташованих позицій, котрі забезпечують можливість руху індивідів по соціальним щаблям [229], як інтегральний показник становища соціальної групи та її представників у суспільстві, у системі соціальної ієрархії та суспільних відносин, яке характеризує систему прав, привілеїв і обов’язків, котрі має його носій [206].

Узагальнюючи філософські підходи до природи соціального статусу, О.В. Харченко [229] зазначає, що сутнісними ознаками соціального статусу в контексті взаємодії особи і суспільства є: єдність об’єктивного й суб’єктивного; детермінація цим феноменом соціальних переміщень та соціальної мобільності; поєднання індивіда із соціальною структурою та його органічна єдність із характеристиками соціальних груп та колективів.

Концептуальне ядро категорії соціального статусу людини складають рольові, дистанційні та нормативні характеристики поведінки, які розкриваються в ознаках мовленнєвої поведінки, стратифікаційної позиції та стилю життя [76]. В.І. Карасик виокремлює два плани аналізу соціального статусу людини: індикація та оцінка соціального статусу як у неофіційній, так і в офіційній поведінці людей. Індикація статусу простежується у соціальних нормах міжособистісного спілкування, дотриманні дистанції між учасниками спілкування; індикаторами соціального статусу можуть бути особливості одягу, житла, манер, способів проведення часу тих чи інших груп населення. Оцінка

соціального статусу проявляється у демонстрації поваги і дотриманні ввічливості [76].

Соціологи виокремлюють приписані та досягнуті соціальні статуси. Заміщення досягнутих соціальних статусів залежить від самої людини. Приписані надаються індивіду незалежно від його зусиль та заслуг, їх заміщення відбувається автоматично в силу народження людини і у зв'язку з такими характеристиками, як стать, вік, родинні відносини, раса тощо [171]. Різновидом приписаного соціального статусу особистості є віковий статус – тобто „соціальне становище, яке приписується індивіду на основі його віку” [207, с.375]. Предметом нашого дослідження у контексті вікової та педагогічної психології є віковий соціальний статус школяра.

Підсумовуючи огляд досліджень проблеми соціального статусу філософського і соціологічного спрямування, можемо зазначити, що міждисциплінарні характеристики соціального статусу особистості зводяться до наступних положень:

1. Суспільно значущі відмінності між людьми мають біологічну та соціальну природу і типізуються у системі соціальних ознак індивіда.
2. Соціальні ознаки індивіда утворюють ієрархію відповідно до цінностей певного суспільства у певний період.
3. Соціальні ознаки індивіда неоднорідні у різних відношеннях, групуються у комплекси ознак і можуть бути виміряні.
4. Соціальний статус людини розкривається у рольових, дистанційних та нормативних характеристиках поведінки, зумовлених соціально-економічними та культурно-етичними факторами суспільного життя.
5. Рольові, дистанційні та нормативні характеристики поведінки відображаються у стратегіях і засобах невербального і вербального спілкування [8; 76; 189; 257].

Предметом соціальної психології є соціальний статус як результат соціальної взаємодії між людьми. На думку Т.Шибутані, соціальний статус, яким би він не був низьким, важливий, тому що без нього людина не має прав стосовно інших. Соціальний статус дозволяє людині очікувати і вимагати певного ставлення з боку інших людей [240]. Як зазначає Н.І. Сарджвеладзе, індивідуальні права та обов'язки особи як носія статусу пронизують усі аспекти людської життєдіяльності в соціальному світі, починаючи від простих форм спілкування і завершуючи найскладнішими формами моральних вчинків [189].

Основними складовими соціального статусу у соціальній психології визначають авторитет та престиж особистості.

Авторитет розглядається як „впливовість окремих осіб, груп чи організацій, що набувається і втрачається у ході діалектичних процесів життя суспільства [85, с.5]. Він характеризується кількісними та якісними показниками: широтою (сфера впливу, кількість членів групи, залучених до відносин), глибиною (авторитет посади, авторитет особистості, види діяльності, на які він поширюється), стабільністю (часова ознака авторитету) [91; 148]. Об'єктивним підґрунтям авторитету є результати і наслідки діяльності [200], а вирішальним моментом у формуванні відносин авторитету є не сама по собі об'єктивна цінність певних властивостей людини, а їх суб'єктивна цінність для оточуючих (М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко [91]) .

Під престижем (франц. prestige – авторитет, вплив, повага) розуміють міру визнання суспільством заслуг індивіда (соціальної спільноти), громадська оцінка його суспільної вагомості, результат співвідношення соціально значущих характеристик особистості зі шкалою цінностей, що склалася у певній групі в цілому [156; 176; 226]. Статус особистості можна розглядати як міру престижу в спілкуванні з іншими [91; 203; 257], відповідно отримання або позбавлення престижу слугує одними з механізмів взаємодії суспільства з особистістю. Присвоєння престижу може відбуватися

на двох рівнях: офіційному (у формі присудження формальних знаків престижу) та неофіційному (виражається у почуттях любові та поваги до особистості) [203].

За Н.І. Сарджвеладзе [189], опис такої структурної одиниці системи „особистість – соціум”, якою є соціальний статус, може здійснюватися шляхом виокремлення наступних показників:

1. „Заданість – створюваність” статусу (які статусно-рольові ознаки соціального статусу задаються особі, що і як оволодівається і „створюється” людиною в плані своєї статусної належності).
2. Формальність – неформальність (у системі яких відносин виявляються статусно-рольові функції).
3. Величина групи, у контексті якої статус конститується.

Психологічний підхід до проблеми соціального статусу зосереджується, перш за все, на визначенні його ролі у процесі формування особистості. Так, провідним положенням психологічної науки є суспільна, соціальна зумовленість психіки (К.О. Абульханова-Славська [2], Б.Г. Ананьєв [8], О.Г. Асмолов [15], Л.І. Божович [27], М.Й.Боришевський [29-32], Л.С. Виготський [42], Д.Б. Ельконін [245], Г.С. Костюк [94], О.М. Леонтєв [107], Б.Ф. Ломов [115], В.А. Петровський [167], С.Л. Рубінштейн [182] ін.). Зокрема, Л.С. Виготський писав, що психологічна природа людини по суті є сукупністю суспільних відносин, що перенесені всередину і стали функціями особистості і формами її структури [43].

Як початково зовнішнє явище стосовно особистості, соціальний статус заломлюється через систему її внутрішніх умов, інтеріоризується у її структурі. Вивчаючи соціальний статус у контексті розвитку особистості дослідники намагалися визначити місце соціального статусу та зумовленої ним соціальної ролі у структурі особистості.

Б.Г. Ананьєв розглядав соціальний статус як вихідний момент її структурно-динамічних властивостей. На його думку, статус особистості є

об'єктивним і усвідомлюється нею частково або цілісно, неадекватно чи адекватно, пасивно чи активно [9]. Статус, ролі та ціннісні орієнтації, що будуються на його основі, складають первинний клас особистісних властивостей; вони визначають особливості мотивації поведінки, структуру суспільної поведінки, що утворюють другий ряд особистісних властивостей. Вищим інтегрованим ефектом взаємодії первинних та вторинних особистісних якостей є характер людини та схильності [8].

Урахування статусу особистості є важливим, на думку М.І. Бобневої, для вирішення питання про дію соціальних норм на особистісному рівні та про вироблення особистісних норм. На відміну від „зовнішніх” соціальних норм, особистісні норми тісно спаяні з певними утвореннями внутрішнього світу особистості, вони є „інтегративною характеристикою суб'єктивного світу особистості, абсолютні для певної особистості” [23, с.94]. Саме статус особистості, на думку дослідниці, опосередковує вплив соціальних норм на особистісному рівні, а також зумовлює вироблення особистісних норм [23].

Б.І. Додонов відносить соціальний статус до „морфологічного” складу системи „особистість” поряд із такими змістовними характеристиками як соціально значущі фізичні особливості та психологічний склад. Соціальний статус характеризує особистість як компонент, залежний від суспільства. Психологічний склад і фізичні особливості, навпаки, – як відносно незалежну систему, здатну до певного вибору доступних для неї суспільних ролей та індивідуально-своєрідного їх виконання [53].

Л.Е. Орбан-Лембрик відносить статус особистості до її структурних складових, поряд із „Я-характеристиками”, ментальністю, ціннісно-смісловою, когнітивною сферами, емоційно-психічними станами, мотиваційною сферою, локусом контролю, соціально-психологічним досвідом та ін. [156]. Статусно-рольові характеристики особистості охоплюють рівень її включення у соціальне середовище, структуру соціальних зв'язків, визначають міру її входження до системи соціальних

норм, правил, очікувань та обов'язків, які існують у структурі групових відносин. В одному випадку, вони є інструментом пристосування до соціуму, елементом входження до нього, в іншому – засобом самоствердження особистості, розкриття її комунікативного, професійного, творчого потенціалу. Загалом, на думку автора, статусно-рольова характеристика особистості інтегрує і регулює у динаміці всю особистісну структуру, забезпечує певний рівень включення її до соціальних зв'язків, самовизначення як суб'єкта цих зв'язків.

В.С. Мерлін серед ієрархічних рівнів інтегральної індивідуальності виокремлює систему індивідуальних властивостей організму, систему індивідуальних психічних властивостей та систему соціально-психологічних індивідуальних властивостей, до складу якої належать підсистеми соціальних ролей у соціальній групі, колективі та соціальних ролей у соціально-історичних спільнотах (клас, народ) [128].

Д.О. Леонтьєв розглядає соціальні ролі як складові експресивно-інструментального рівня структури особистості поряд із характером і здібностями [108].

За І.С. Коном, одним із елементів внутрішньої психологічної структури індивіда є інтерналізована роль, тобто внутрішнє визначення індивідом свого соціального становища і обов'язків, що з нього витікають [87], адже, на думку автора, сама по собі соціальна роль ще не визначає поведінку особи.

Підбиваючи підсумки аналізу феномену соціального статусу можна виокремити основні його ознаки. Так, на наш погляд, аналіз певного соціального статусу передбачає розкриття таких його характеристик як:

- ступінь авторитетності та престижності статусного становища, його місце у системі соціальної стратифікації певного суспільства у конкретний історичний час;
- обсяг і зміст прав, привілеїв та обов'язків носіїв статусу;

- міра „заданості-створюваності”, „формальності-неформальності” статусно-рольових функцій;
- специфіка соціальних груп, у контексті яких конструюється соціальний статус;
- особливості індикації соціального статусу (одяг, житло, манери, способи проведення часу носіїв статусу тощо);
- оцінка соціального статусу (демонстрація поваги/неповаги, дотримання/недотримання ввічливості) та соціальні санкції у міжособистісній взаємодії.

Особливої уваги потребують етапи переходу особистості з одного соціального становища до іншого, посідання нею нового місця у віковій стратифікації суспільства. Такий перехід від виконання однієї соціальної функції до іншої, від одного рівня обов’язків і прав до іншого здійснюється мірою накопичення суспільного досвіду і вікової еволюції. Кожне суспільство і держава регулює ці переходи певними віковими індексами права: вибіркового, трудового, кримінального тощо. Англійський етнограф В. Тернер [88] детально описав явище лімінальності (limen – поріг), тобто етап у житті особистості, коли стара позиція члена громади вже залишена, а нова ще не з’явилась. Він виокремив три форми прояву лімінальності: перехід індивіда до іншої вікової категорії, зміна статусу особистості у соціальній спільності (наприклад, набуття статусу вождя), перехід особистості до інших соціальних спільнот.

Зміна місця особистості у системі суспільних відносин спричиняє кризу особистісного розвитку та стає етапною подією на життєвому шляху особистості (Л.І. Анциферова [13], О.В. Бацилева [18], М.Й. Боришевський [31], Ф.Ю. Василюк [37], Н.В. Волкова [40], О.А. Донченко [111], Т.Б. Карцева [108], Н.А. Логінова [113], С.Д. Максименко [122], Т.М. Титаренко [111] ін.). Така подія, з погляду Т.Б. Карцевої, „призводить до зміни ролей, які людині доводиться грати, до зміни кола осіб, включених у взаємодію з нею, спектру проблем, які вирішуються, і можливостей

прийняття рішень, до змін її способу життя і, нарешті, уявлень про саму себе” [78, с.488]. Як зазначав О.М. Леонтєв, “зміна місця, яке посідає дитина у системі суспільних відносин, є те перше, що необхідно відзначити, намагаючись підійти до вирішення питань про рушійні сили розвитку її психіки” [107, с.284]). Такі етапні події будь-якої модальності, пов'язані із набуттям нового соціального статусу, викликають необхідність особистісної зміни, перебудови всієї системи Я і достатньо важко переживаються особистістю (П.В. Лушин [116]). Це пов'язано із особливостями переходу від Я до „втрати Я” і лише потім до „набуття нового Я”, що супроводжує особистісну зміну.

Важливість процесу становлення нового соціального статусу для розвитку особистості обґрунтовував Б.Ф. Ломов, зокрема, він вказував, на те що “зміна об'єктивного становища особистості у суспільстві необхідно вимагає перебудови складної багатовимірної, багаторівневої і динамічної системи суб'єктивно-особистісних ставлень, які утворюють основу внутрішнього світу особистості. Якщо перебудова не відбувається, можуть виникнути труднощі в оволодінні новою соціальною функцією, конфлікти з оточуючими або “внутрішній розлад” [115]). Тож періоди становлення нового соціального статусу особистості в онтогенезі, зокрема, соціального статусу школяра, потребують значної уваги як науковців, так і практичних психологів у сфері вікової та педагогічної психології.

Зупинимось детальніше на характеристиці соціального статусу молодшого школяра.

Як зазначають С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча, „щоб зрозуміти значення певного періоду життя, треба порівняти його з цілісною структурою життєвого циклу, врахувати найглибші його наслідки для розвитку особистості” [122, с.164]. Важливість статусного становища школяра для розвитку особистості зумовлюється зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) причинами. По-перше, соціальний статус школяра – це перше обов'язкове для набуття, задане суспільством,

формальне, соціально-значуще соціальне становище. Як зазначав О.М. Леонтьєв, „суттєво... не те, що дитина взагалі щось зобов'язана робити: у неї були обов'язки і до вступу до школи. Суттєво те, що тепер це обов'язки не лише перед батьками і вихователем; об'єктивно це обов'язки і перед суспільством. Це обов'язки, від виконання яких буде залежати її місце в житті, її суспільна функція і роль, а звідси і зміст всього її подальшого життя” [107, с.283]. По-друге, як свідчать результати досліджень Т.В. Єрмолової, І.С. Комогорцевої, у 7 років у самосвідомості дитини вперше виокремлюється такий критерій віку як соціальний статус людини, її ставлення до себе у минулому, теперішньому і майбутньому починає опосередковуватися переважно цим параметром [60].

Як елемент вікової стратифікації суспільства соціальний статус школяра характеризується тим, що вікова група від 6-7 до 15-18 років (соціально-демографічний аспект) займається навчальною діяльністю (соціально-економічний аспект) у загальноосвітніх навчальних закладах (соціально-політичний аспект). Відповідно до законодавства України про освіту навчання у середній загальноосвітній школі починається з шести- або семирічного віку, термін навчання для здобуття повної загальної середньої освіти становить 11 років, з них у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня - 4 роки [173].

Однією з особливостей змісту соціального статусу школяра є, з одного боку, позитивна його оцінка у суспільстві, а з іншого, визнання не просто бажаності, а обов'язковості його набуття дитиною певного віку, зведене до мінімуму право вибору дитини щодо його набуття. Можливості молодшого школяра самовизначатися щодо мети, змісту та форми освіти є мінімальними [89]. Становлення соціального статусу школяра відбувається у контексті як малої (шкільний клас, родина), так і великої (школа) соціальних груп, де права та обов'язки задаються дитині ззовні як програма дій.

Спосіб життя дитини як школяра характеризується необхідністю виконання нових видів діяльності, перш за все, навчальної, а також громадської (виконання різноманітних доручень у школі), трудової (розширення кола домашніх обов'язків) тощо; а також змінами кола спілкування дитини-школяра, до якого, окрім найближчого оточення, входять однокласники та їх батьки, учні інших класів, вчителі, учасники та керівники різних гуртків, секцій тощо.

У дитини-школяра з'являється велика кількість різних обов'язків. Закон України "Про освіту" визначає такі основні спільні обов'язки учнів, вихованців, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів: додержання законодавства, моральних, етичних норм; систематичне та глибоке оволодіння знаннями і практичними навичками, підвищення загального культурного рівня; додержання статуту, правил внутрішнього розпорядку навчального закладу [173]. Конкретизуючи ці вимоги законодавства, батьки та педагоги вимагають від молодших школярів виконання обов'язків старанно вчитися, дотримуватися шкільного режиму дня, бути дисциплінованим на уроках, на перервах та в позаурочний час, виконувати навчальні та громадські доручення вчителя, дотримуватися етичних норм спілкування з вчителем та товаришами, дотримуватися порядку на робочому місці, у класі та в інших шкільних приміщеннях, бережливо ставитися до шкільного майна, своїх та чужих речей, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, допомагати товаришам у навчанні та праці тощо [47]).

Законодавство України про освіту узагальнено подає права вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів [173]. Серед них правами молодших школярів, на наш погляд є, навчання для здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів, користування навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою навчального

закладу; доступ до інформації в усіх галузях знань; вибір позакласних занять, участь у олімпіадах, виставках, конкурсах тощо. В той же час значно обмежуються звичні права дитини, особливо на гру та свободу дозвілля, а право на навчання одночасно є і головним обов'язком молодшого школяра.

Індикаторами соціального статусу школяра є такі зовнішні атрибути статусу як шкільна форма, шкільний аксесуари тощо; особливий режим праці та відпочинку (чергування навчальних днів і канікул, уроків і перерв тощо); виконання домашніх завдань як обов'язковий спосіб проведення часу та ін.

Загалом, соціальний статус молодшого школяра як віковий вважається авторитетним і престижним у сучасному суспільстві, проте об'єктивним підґрунтям реального авторитету школяра у міжособистісних взаєминах є результати його навчальної діяльності. Статус школяра сам по собі надає авторитет особистості лише на перших етапах його становлення. Крім того, цінність навчання може мати різну суб'єктивну значущість для окремих особистостей чи малих груп, відповідно нижчою для них буде авторитетність і престижність статусу школяра.

Підбиваючи підсумки аналізу різних підходів до інтерпретації поняття «соціальний статус», можна виокремити основні його ознаки.

Соціальний статус є інтегральним показником становища соціальної групи та її представників у суспільстві, у системі соціальної ієрархії і суспільних відносин, яке характеризує систему прав, привілеїв та обов'язків, котрі має його носій; соціальний статус свідчить про авторитет та престиж особистості. Свій динамічний прояв соціальний статус має у феномені „соціальної ролі”, яка розглядається як спосіб поведінки особистості, зумовлений її статусним становищем. Як початково зовнішнє явище стосовно особистості, соціальний статус заломлюється через систему її внутрішніх умов, інтеріоризується в її структурі, що дозволяє розглядати особистість як суб'єкта становлення соціального статусу. Процес становлення соціального статусу особистості є складним і визначається

низкою психологічних умов, що розглянуті у наступному пункті роботи.

1.2. Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра

Згідно з системним та суб'єктивним підходами, як було обґрунтовано вище, особистість розглядається у нашому дослідженні як суб'єкт соціального статусу.

Зміни соціального статусу особистості як феномену системи соціальної стратифікації забезпечуються двома зустрічними соціальними процесами: розподілом між індивідами соціальних статусів та соціалізацією (підготовкою індивідів до виконання зумовлених статусом прав та обов'язків) [88].

Розподіл та перерозподіл індивідів певного віку за відповідними соціальними статусами (і навпаки: розподіл та перерозподіл соціальних статусів між індивідами) детермінується, з одного боку, об'єктивним потребами соціальної системи, наявністю необхідних для виконання соціальних функцій, а з іншого боку – віковою структурою населення. Реалізується розподіл за допомогою соціальних механізмів безпосереднього державного або суспільного розподілу (наприклад, обов'язкове шкільне навчання дітей певного віку) та системи матеріальних та моральних стимулів, що спонукають представників певного вікового прошарку посідати або залишати певні соціальні статуси.

Соціалізація розглядається як двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, а з іншого – активне відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення у соціальне середовище (Г.М.Андрєєва [10], В.В.Москаленко [132], А.О. Реан [179] та ін.).

Процес соціалізації особистості як носія певного соціального статусу передбачає взаємопов'язані процеси: з одного боку, „задавання” соціального статусу особистості з боку суспільства; з іншого боку, суб'єктивне

відображення статусу особистістю, інтеріоризацію його складових та реалізацію соціального статусу в поведінці, тобто екстеріоризацію.

Набуття особистістю певного соціального статусу у процесі соціалізації, на наш погляд, можна характеризувати як процес „становлення”. М.Р Бітянова вважає, що становлення – це „природна тимчасова послідовність шаблів, періодів, стадій” [22, с.5]. Такий розвиток є рухом від деякої причини, що запускає (підтримує) зміни, до закономірних наслідків. Як зазначає С.Д. Максименко, „особистість розвивається у формі становлення. Саме це поняття найбільшою мірою відбиває сутнісні особливості цього процесу” [122, с. 119]. Спираючись на розуміння процесу становлення О.Ф. Лосєвим, він зазначає, що „становлення особистості полягає в тому, що це постійний рух чогось єдиного, цілісного і незмінного. При тому, що це, водночас, постійний плин і зміна в межах окремих ліній-проявів” [122, с.121].

Становлення соціального статусу особистості відбувається як саморух, якому притаманні єдність зовнішніх і внутрішніх умов (М.Р.Бітянова [22], М.Й.Боришевський [30], Г.С.Костюк [94], С.Д.Максименко [122] , Т.М.Яблонська [250] та ін.). Для організації емпіричного дослідження психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра нами розроблено теоретичну модель, що відображає критерії та умови становлення соціального статусу молодшого школяра (рис. 1.1.).

Розглянемо зовнішні умови становлення соціального статусу молодшого школяра, джерела та механізми процесу „задавання” соціального статусу особі.

На нашу думку, зовнішні умови становлення соціального статусу задають дитині соціальний статус у процесі соціалізації і визначаються середовищем, необхідним для реалізації прав та обов’язків школяра.

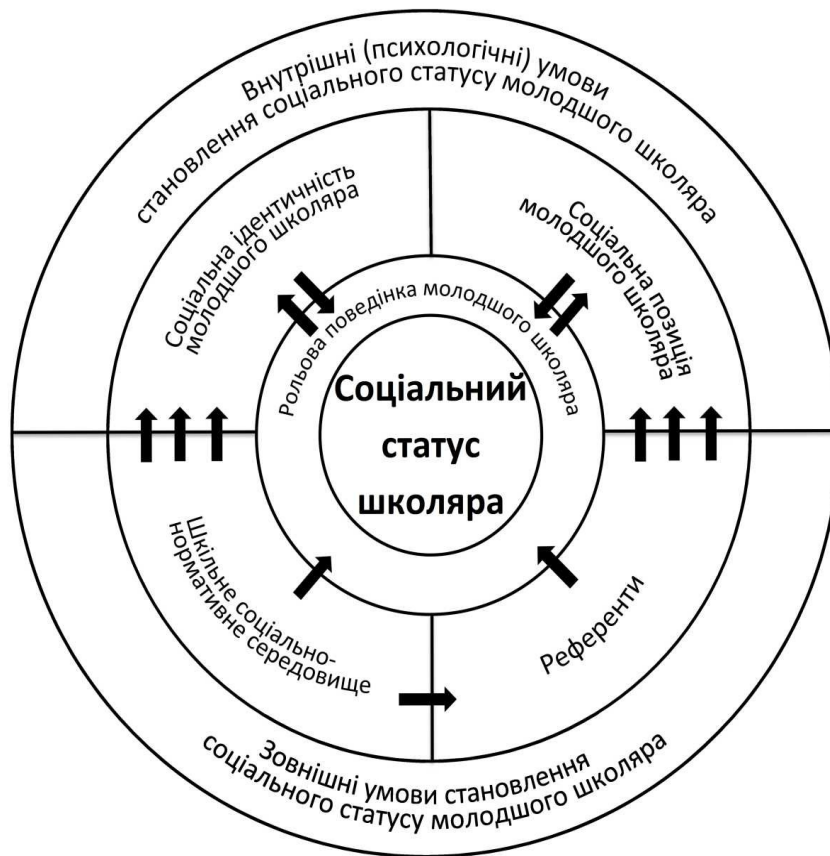


Рис. 1.1. Психологічна модель становлення соціального статусу молодшого школяра

Сукупність молодших школярів у суспільстві утворює окрему соціальну групу, яку, на думку І.С. Кона [88], доцільно називати віковим прошарком, адже останнє поняття означає організовані, корпоративні вікові спільноти. У виокремленні вікових прошарків формально-хронологічна ознака (люди певного віку) зазвичай співвідноситься з біопсихологічною (діти, підлітки, дорослі) та соціальною (особи дошкільного, шкільного, робочого чи пенсійного віку).

Належність особи до певного вікового прошарку визначає спосіб її життя (Б.Г. Ананьєв [8], О.Г. Асмолов [15], Л.І. Божович [27], М.Й. Боришевський [31], Л.С. Виготський [42-43], А. Коссаковський [93], І.С. Кон [87], Г.С. Костюк [94], Л.А. Логінова [113], Б.Ф. Ломов [115],

С.Л. Рубінштейн [182] ін. Середовище життєдіяльності особистості складається із предметного аспекту (матеріальні умови реалізації діяльності) та кола спілкування (Б.Ф.Ломов) [115], відповідно спосіб життя особистості як члена певного вікового прошарку характеризується, по-перше, змістом і характером діяльностей, які виконує особистість; по-друге, колом і способами її спілкування з іншими людьми. Тож, соціальне середовище, що „задає” статус, поділяємо умовно на матеріальну частину, яка включає в себе засоби реалізації діяльності, прав та обов'язків особистості, зумовлених статусом, і соціальні спільності, членами яких особистості „задається” статусне становище, та у складі яких вона реалізує власний соціальний статус.

Суспільні очікування, норми та санкції, адресовані особистості як носію певного соціального статусу, отримують свій концентрований вираз у діяльності соціальних інститутів – системи спеціально створених або таких, що природно склалися, установ і органів, функціонування яких спрямоване на розвиток індивідів, насамперед шляхом освіти і виховання (В.В. Москаленко [132]). До інститутів соціалізації належать сім'я, дошкільні установи, школа, неформальні групи, офіційні організації тощо.

Соціальні спільноти різного рівня, до складу яких входить людина як потенційний чи реальний носій соціального статусу, і які заломлюють через себе суспільні відносини, доцільно розглянути через призму теорії референтних груп (Г. Хаймен, Дж. Келлі [80]). В.Н. Судаков та А.В. Прохватулов [212] розглядають референтність як механізм безпосереднього переводу суспільних відносин в індивідуально-особистісну форму. Безособові суспільні відносини (до яких належать і статусні), які складаються між великими соціальними групами і визначають соціальну будову суспільства, не можуть у початковому вигляді інтерналізуватись індивідом, бо виявляються на достатньо високому рівні абстракції. Референтність розглядається як „особлива якість взаємодії особистості і середовища, котра диференціює середовище у свідомості особистості і надає

окремим елементам середовища індивідуально-особистісної значущості” [212, с.60]. Залежно від матеріальних умов середовища референти задають особистості, котра посідає певне місце у системі суспільних відносин, динамічний аспект її соціального статусу, зразок способу поведінки, що відповідає суспільним та груповим нормам і очікуванням.

Відповідно, на нашу думку, соціальний статус школяра задається дитині через такі зовнішні умови як: 1) її входження до шкільного соціально-нормативного середовища, яке задає вимоги до соціального статусу школяра і створює умови для його реалізації; 2) вплив референтних груп, члени яких транслюють ці вимоги, визначаючи повноту, адекватність та несуперечливість „заданого” особистості опису очікуваної від неї поведінки, її оцінки та застосовуваних санкцій.

Розгляд внутрішніх умов становлення соціального статусу особистості базується на розумінні особистості як суб’єкта процесу становлення власного соціального статусу. Важливим проявом суб’єктності є активність особистості, що ґрунтується на відображенні соціального статусу в свідомості і самосвідомості його носія. В процесі виконання прав і обов’язків школяра дитина активно відображає своє соціальне становище; при цьому освоєння дитиною соціального статусу школяра, на нашу думку, відбувається через його інтеріоризацію у такі особистісні підструктури як соціальна ідентичність і соціальна позиція.

Відповідно до методологічного принципу відображення, будь-яке психічне явище має розглядатися одночасно і як продукт, і як передумова відображення (С.Д.Максименко [123], С.Л.Рубінштейн [182], О.М Ткаченко [224] та ін.). Відповідно, і соціальна позиція і соціальна ідентичність як продукти відображення виникають в особистості внаслідок набуття нею досвіду діяльності і спілкування в певному соціальному статусі. В той же час, зміст соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості виступає умовою відображення особистістю власного соціального статусу, визначає

подальшу успішність реалізації відповідних прав і обов'язків.

Проаналізуємо детальніше феномени соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості як психологічні умови становлення соціального статусу особистості.

Психологічний підхід до тлумачення поняття „соціальна позиція особистості” має свою специфіку, на відміну від соціологічного, де поняття “соціальна позиція” і “соціальний статус” практично ототожнюються (Корнєв М.Н. [91], Коваленко А.Б. [91], Р.Л. Кричевський [98], О.М. Дубовська [98], Р.С. Немов [149], А.Г. Кірпічник [149], Н.І. Шевандрін [238]) і позначають “структурні елементи організації суспільства, що забезпечують соціальні зв'язки між суб'єктами суспільних відносин” [246, с.771].

У психологічному підході ключовою для інтерпретації позиції особистості, загалом, і соціальної позиції, зокрема, є категорія “ставлення” (К.О. Абульханова-Славська [2], Б.С. Братусь [33], В.М. Мясищев [144] та ін.), що розкриває суб'єктивний бік відображення дійсності, результат взаємодії людини з середовищем .

В.М. Мясищев, яким було запропоноване розуміння особистості як системи ставлень, розумів позицію особистості як “інтеграцію домінуючих вибіркового відношень людини у певному суттєвому для неї питанні” [144, с.348]. На його думку, психологічні ставлення спрямовують поведінку і діяльність людини в певне русло, залучаючи до цього процесу такі складні психічні утворення особистості, як потреби, почуття, інтереси, переконання, оцінка, а також воля, увага, мотив.

Відмінністю позиції від інших видів відношень, як зазначає П.П. Горностай, є те, що “вона не просто дає оцінку речам і явищам, а демонструє становище, яке посідає особистість стосовно них, показує форму і ступінь участі або неучасті у подіях, що оцінюються, характер виконання людиною соціальних ролей” [175, с.89].

Розглядаючи позицію особистості як систему домінуючих відношень до різноманітних явищ оточуючої дійсності, у понятті “соціальна позиція” підкреслюється ставлення до окремих аспектів соціального буття індивіда. Так, за Б.Д. Паригіним, соціальна позиція – “це ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, що витікають з її соціального становища і приписуються навколишнім середовищем” [163, с.127]. Соціальна позиція особистості зумовлюється цілим рядом факторів – рівнем самосвідомості, думкою оточуючих, системою ціннісних орієнтацій особистості і т.п. Із соціальної позиції особистості, по суті, починається той структурний пласт психіки, що характеризує особистість уже не як об’єкта, а як суб’єкта соціальних відносин. На думку Б.Д. Паригіна, саме ця якість – активність і чіткість позиції виражає найбільш повно і соціально-психологічну сутність особистості взагалі. Адже, як зазначав С.Л. Рубінштейн, людина є особистістю в силу того, що вона свідомо визначає своє ставлення до оточуючого [182].

У віковому аспекті поняття соціальної позиції близьке за значенням до поняття внутрішньої позиції дитини, що являє собою “систему її потреб і прагнень (суб’єктивно представлених у відповідних переживаннях), яка, опосередковуючи вплив середовища, стає безпосередньою рушійною силою розвитку у неї нових психічних якостей” [27, с.176]. За Л.І.Божович, внутрішня позиція складається з того, як дитина на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, своїх потреб та прагнень ставиться до того об’єктивного становища, яке вона посідає в житті, і яке становище вона хоче посідати. Внутрішня позиція специфічна для кожного вікового етапу розвитку дитини, зумовлює загальний характер її переживань, систему її ставлень до дійсності і, таким чином, створює єдність і цілісність її віково-психологічного складу [27].

У нашому дослідженні соціальну позицією ми розглядаємо як систему знань і ставлень особистості до свого становища у системі суспільних та

міжособистісних відносин, норм, правил, шаблонів поведінки, що з нього витікають.

На наш погляд, соціальна позиція особистості є однією з психологічних умов становлення соціального статусу особистості. Як зазначав Б.Г. Ананьєв, позиція особистості характеризує суб'єктний діяльний аспект становища особистості у соціальній структурі, різноманітні позиції особистості, що будуються на основі її статусу, можуть його перебудовувати або, навпаки, закріплювати залежно від ефектів діяльності [9]. Питанню „заданості-набутості” соціального статусу приділено увагу і в екзистенціалістичних філософських концепціях (М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр). Як відмічає Ж. П. Сартр [цит. за 189], заданість соціального „місця” не є до кінця фатальною, тому що „моє” „місце” визначається моїм ставленням до нього. Н.І. Саржвеладзе вважає, що у кожній особистості можна виокремити дві різні тенденції: збереження та зміна статусу. Якщо говорити більш узагальнено, можна назвати два протилежних полюси: заданість та досяжність („створюваність”) статусу [189].

Розглядаючи соціальну позицію особистості як складне утворення, визначаємо в її структурі когнітивний і емоційний компоненти. Виокремлення пізнання та переживання як складових свідомості знаходимо у С.Л. Рубінштейна [182]. На його думку, „свідомість конкретного реального індивіда – це єдність переживання і знання” [182, с.14]. Знання, представлене у свідомості індивіда, являє собою єдність об'єктивного та суб'єктивного, зумовлюється залежністю як від об'єкта, так і від суб'єкта. Переживання людини розглядається С.Л. Рубінштейном як „суб'єктивний бік її реального життя, суб'єктивний аспект життєвого шляху особистості” [182, с.12]. У ньому на перший план виступає не сам по собі предметний зміст того, що в ньому відображається, пізнається, а його значення у ході життя людини. Єдність двох базових здібностей людини у взаємодії зі світом: до пізнання (когнітивність) та до любові (емоційність) підкреслюється і Н.Пезешкіаном, засновником методу позитивної кросс-культурної психотерапії [165; 166;

261].

Отже, якщо розглядати свідомість як єдність знання та переживання, то соціальна позиція школяра містить, з одного боку, когнітивний компонент (систему знань та уявлень особистості про зміст діяльності та коло спілкування, сукупність прав, привілеїв, моральних норм та обов'язків, зумовлених статусним становищем, величину його престижності та авторитетності), а з іншого боку, емоційний компонент: оцінку соціального статусу та ставлення до нього.

Таким чином, соціальна позиція учня початкової школи як суб'єктний активний вияв соціального статусу школяра може розглядатися як психологічна умова його становлення (див рис. 1.1.). Обсяг та якість реалізації дитиною прав та обов'язків школяра досягається за рахунок:

- По-перше, сформованості когнітивної складової соціальної позиції – існування повної, адекватної та несуперечливої системи знань та уявлень дитини про зміст діяльності та коло спілкування, сукупність прав, привілеїв, моральних норм та обов'язків школяра, престижність та авторитетність його статусного положення.

- По-друге, сформованості емоційної складової соціальної позиції особистості, що виявляється у стійкому адекватному ставленні до змісту діяльності та кола спілкування, позитивному ставленні до сукупності прав, привілеїв, моральних норм та обов'язків школяра, почутті престижності та авторитетності власного соціального становища.

Як було зазначено вище, у психологічній науці поряд із поняттям “соціальна позиція” для опису відображення особистістю власного соціального становища у самосвідомості особистості використовується поняття “соціальна ідентичність”. Згаданий феномен, на нашу думку, також виступає психологічною умовою становлення соціального статусу особистості.

В традиції вітчизняної психології самосвідомість розглядається як важливий компонент структури особистості, основа її суб'єктності, як процес, з допомогою якого людина пізнає світ і ставиться до самої себе (М.Й. Боришевський [174], Г.С.Костюк [95], П.Р. Чамата [233], Т.М. Яблонська [250] та ін.).

В останні десятиріччя проблема самосвідомості особистості у зарубіжних та вітчизняних психологічних дослідженнях розглядається у термінах «ідентичності» особистості. Етимологічно корінь „іден” має відношення до латинського „idem” – щось, що достатньо довгий проміжок часу залишається тим самим. Близькі поняття: пізньолатинське *identifico* (ототожнюю) і англійське *identity*, – акумулюють смисли, пов'язані з якісною визначеністю і належністю до певної множини [114].

Переживання ідентичності – атрибутивна людині, екзистенційно значуща потреба, адже людина історично належить до певних базових (породжуючих і формуючих) спільностей: рід, сім'я, плем'я, держава, цивілізація, належність до яких виступала умовою виживання, адже виключення архаїчної людини із роду було рівнозначно смерті (І.Г.Яковенко) [254].

Дослідниками виокремлюються наступні загальні тенденції інтерпретації ідентичності як психологічного феномену:

– Ідентичність має власну структуру. Основними параметрами її виміру є змістовний та оцінний, які перебувають у взаємодії та взаємозв'язку. Ідентичність існує у плані суб'єктивного часу.

– Можна виокремити два аспекти ідентичності – особистісний та соціальний. Онтогенетично особистісна ідентичність є вторинною стосовно соціальної, формується на основі вироблених у процесі соціальної категоризації понять.

– Ідентичність – динамічна структура. Вона розвивається протягом життя людини, причому цей розвиток нелінійно і нерівномірно проходить через подолання криз ідентичності, може вимірюватися як у прогресивному,

так і в регресивному напрямку.

– Можна виокремити різні типи ідентичності. Їх класифікації ґрунтуються на таких параметрах, як наявність або відсутність кризи ідентичності, сила і наявність рішень, прийнятих стосовно себе і свого життя, відкритість новому вибору.

– На поведінковому рівні можливий розгляд ідентичності як процесу вирішення життєво значущих проблем, причому кожне прийняте рішення щодо себе і свого життя (самовизначення) робить внесок у формування структури ідентичності як її елемент.

– Ідентичність є соціальною за походженням, адже вона формується у результаті взаємодії індивіда з іншими людьми; зміна ідентичності також зумовлена змінами у соціальному оточенні індивіда [12; 18; 53; 250; 258; 262].

У зарубіжній психології склалися дві основні лінії теоретичної інтерпретації та емпіричного дослідження ідентичності особистості: психоаналітичний напрямок та інтеракціоніський і когнітивний підходи. У вітчизняній та пострадянській психологічній науці склався структурно-динамічний підхід до розгляду ідентичності (В.С. Агеєв [4], Н.В. Антонова [12], М.Й. Боришевський [174], П.І. Гнатенко [45], О.М.Кікінеджи [82], К. Коростеліна [92], П. В. Лушин [116], В.М. Павленко [160], В.В. Столін [221], Л. Шнейдер [242], Т.М. Яблонська [250], В.О. Ядов [251] ін.)

У сучасних дослідженнях ідентичність здебільшого розглядається у таких значеннях: ідентичність як цілісність особистості; ідентичність як міра відповідності особистості групі, етносу; ідентичність як автентичність, тотожність індивіда [114].

Зупинимося детальніше на характеристиці соціальної ідентичності особистості, яка постає психологічною умовою становлення соціального статусу особистості.

Соціальна ідентичність – це „усвідомлення, відчуття, переживання своєї належності до різних соціальних спільнот – таких як мала група, клас, сім’я, територіальна спільнота, етно-національна група, народ, суспільний рух, держава, людство в цілому” [251, с.590]. Вона відображає сукупність соціальних ролей, інтеріоризованих особистістю в результаті переживання своєї належності до різних соціальних груп (В.В.Нуркова [150], В.В.Москаленко [132] та ін.). У цьому випадку ідентичність розглядається як продукт самокатегоризації у рамках значущих соціальних груп, як аспект “Ми” в концепції “Я”, “варіант відповіді на питання “Хто я такий?”, що базується на нашій належності до тієї чи іншої групи” (Д.Майерс) [120, с.747]. Н.Л. Іванова визначає соціальну ідентичність як „цілісне динамічне утворення, що виступає як система ключових соціальних конструктів особистості” [71, с.84]. Як зазначає В.В.Москаленко, соціальна ідентичність є основою для визначення життєвих стратегій у взаємовідносинах з соціальним оточенням, усвідомлення особистістю свого становища в суспільстві, вона визначає тип соціальних взаємозв’язків [132].

Активність як прояв суб’єктності особистості притаманна і соціальній ідентичності особистості. Остання активно конструюється у ході соціального порівняння суб’єктом, що опинився у ситуації переоцінки свого місця у новому соціальному середовищі, і є когнітивно-мотиваційним підґрунтям сприйняття індивідом соціальних цінностей. Як зазначає Н.Л. Іванова, головний сенс системи соціальної ідентичності спрямований на забезпечення адаптації до соціальних умов [71].

Структура ідентичності складна, багаторівнева, цілісна і містить актуальні і неактуальні, значущі та незначущі, стрижневі (базисні, домінуючі і стійкі у часі) і локальні (ситуативні, факультативні, тимчасові) субідентичності (А.С.Зубенко [70], І.Г.Яковенко [254] та ін.) або “ідентитети” (Н.А. Козловець [84], С.В. Макеєв [121], М.А. Шульга [243] ін.). Характерною ознакою розвитку системи ідентичностей є наявність механізмів конкуренції

між її окремими елементами, відбір найбільш стійких, виникнення нових, що руйнують заданість усталених програм розвитку [70]. Ідентифікація може відбуватися на трьох рівнях: як бажання суб'єкта в чомусь наслідувати об'єкт, як деяке уподібнення у поведінці, як орієнтація на об'єкт ідентифікації як на певний еталон (О.М.Дубовська, Р.Л.Кричевський) [98].

Соціальна ідентичність відображає не лише знання, наповнене соціальним, – знання про групу, її норми, правила, символічні ритуали, – але й емоційний компонент членства у групі (Н.С.Арінушкіна [14], Ю.В.Москаль [139], В.В.Нуркова [150], Т.Г.Стефаненко [211], О.М.Татарко [213], Ш.Тейлор [215], та ін.). У структурі соціальної ідентичності, на наш погляд, так само як і у структурі соціальної позиції на основі описаних вище процесів пізнання і переживання соціального статусу, доцільно виокремити когнітивний і емоційний компоненти. Такий підхід стосовно соціальної ідентичності підтримують багато дослідників, зокрема, Т.Г. Стефаненко поряд з когнітивним компонентом соціальної ідентичності (знання, уявлення про особливості власної групи та усвідомлення себе її членом на основі етнодиференціюючих ознак) виокремлює й афективний – оцінку якостей власної групи, ставлення до членства у ній, значущість цього членства [211]; Ш.Тейлор характеризує соціальну ідентичність як частину Я-концепції людини, яка визначається належністю до соціальної групи (або груп) у поєднанні із цінністю та емоційною значущістю даної належності [215].

Отже, можемо стверджувати, що соціальна ідентичність дитини-школяра дає відповідь на питання: „Хто я? З ким я?” та складається з двох компонентів:

- когнітивного – усвідомлення власної належності до спільноти школярів різного рівня (класу, паралелі, школи, великої соціальної групи школярів тощо);
- емоційного – ставлення до статусної належності, місце соціальної ролі школяра в ієрархії соціальних іпостасей особистості.

Щодо когнітивного компоненту соціальної ідентичності, важливою її характеристикою є визначеність, що сприяє осмисленій, позитивній взаємодії із соціальним середовищем [213; 216]. Визначеність соціальної ідентичності молодшого школяра передбачає чітке усвідомлення дитиною себе як носія соціального статусу школяра. Однією з важливих характеристик соціального статусу (за Н.І.Сарджвеладзе [189]) є величина групи, в контексті якої він задається особі. Соціальними ролями, що складають зміст соціальної ідентичності школяра, можуть бути такі, як учень певного класу (наприклад, учень 1-А класу), учень шкільної паралелі чи року навчання (наприклад, “другокласник”), однокласник, учень певної школи (наприклад, “учень гімназії №14”) тощо.

Щодо емоційного компоненту соціальної ідентичності молодшого школяра, то він, на наш погляд, може бути охарактеризований мірою значущості й актуальності соціальних ролей школяра у структурі соціальної ідентичності особистості.

Ідентичність не є статичним утворенням, вона постійно переживає зміни та кризи розвитку. Соціальна ідентичність учня початкової школи як школяра, на наш погляд, не виникає автоматично із формальним набуттям соціального становища школяра і проходить свій шлях змін протягом всього періоду шкільного навчання.

Фізична присутність у групі не веде автоматично до відповідної ідентичності. На думку Т.С. Баранової, „кінцева вираженість феномена ідентичності залежить від цілого ряду соціальних факторів. Це – міра законності статусних відмінностей між групами, належність до більшості або меншості, форм організації міжгрупової взаємодії” [17, с.610]. Як зазначає В.В. Нуркова, „індивідуальна структура підпорядкованих соціальних ідентичностей формується не логічно, а емпірично, на основі надання суб’єктивної значущості досвіду, фіксованому автобіографічною пам’яттю” [150, с.85]. Процес ідентифікації і досягнення у психічному розвитку її

результату – ідентичності – детермінується, з одного боку, зовнішніми впливами, а з іншого боку, характер емоційних, пізнавальних та поведінкових відгуків людини на них залежить від того, що вона собою являє як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності [25].

Основним механізмом соціальної ідентичності є співставлення (або протиставлення) інтересів, поглядів, цінностей, оцінок, моделей поведінки своєї групи (спільноти) тим, які вважаються не своїми (або ворожими), інтереси яких є байдужими для даної спільноти або конфліктні [70; 82; 251]. Зауважимо, що для молодшого школяра такими спільнотами для порівняння із соціальним статусом школяра є спільнота “дітей” (осіб дошкільного та раннього дитячого віку) та спільнота дорослих (осіб, що здобули загальну освіту і працюють).

Зміна соціального статусу особистості є однією з причин кризи ідентичності. Ситуації, коли стара модель ідентичності не дозволяє людині інтегруватися до системи соціальних відносин і задовольняти базисні її потреби, оцінюються як криза, яка розглядається як момент зіткнення нових та усталених знань індивіда про себе (Н.В. Антонова [12], Л.Ф. Обухова [151], О.Т.Соколова [201], Е. Еріксон [247] та ін.). Криза визначається як гостре, обмежене у часі, суб'єктивне переживання неможливості реалізації життєвих цілей, завдань, планів тощо [192].

Така криза соціальної ідентичності може проявитися і у молодших школярів. Причинами кризи ідентичності, за Е. Еріксоном [247], є втрата власної неперервності (розрив між Я в минулому і Я в теперішньому, невідповідність уявлень про себе, що склались, і нових соціальних установок і норм життя) та втрата соціального визнання. Момент зміни ідентичності є гіпотетичною межею, що розділяє „суб'єктивне минуле” та „суб'єктивне теперішнє” (В.В. Нуркова) [150]. При переході до нової ідентичності відбувається „особистісна зміна”(П.В. Лушин [116]).

Отже, соціальна ідентичність – це динамічна структура, її розвиток нелінійно і нерівномірно проходить через подолання криз ідентичності, може відбуватися як у прогресивному, так і в регресивному напрямі.

Відповідно до розробленої нами теоретичної моделі, сформованість когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності особистості, що включає усвідомлення та адекватну оцінку власної належності до групи носіїв соціального статусу, постає психологічною умовою становлення певного соціального статусу особистості (див. рис. 1.1).

Результатом взаємодії зовнішніх у внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра є формування його соціальної ролі, якість виконання якої, відповідно до розробленої нами теоретичної моделі, можна вважати основним об'єктивним критерієм становлення соціального статусу молодшого школяра.

Поняття соціальної ролі було запропоновано незалежно один від одного американськими соціологами Р. Лінтоном та Дж. Мідом у 1930-рр. Дж. Мід розглядав соціальну роль як результат творчого дослідницького процесу безпосередньої взаємодії людей, у ході якої відбувається засвоєння соціальних норм і формується соціальне в особистості. Ідеї Дж. Міда отримали розвиток у інтеракціоністській соціології та психології. Р.Лінтон трактував соціальну роль як одиницю соціальної структури, яка описується у вигляді заданої людині системи норм [246]. Лінтонівське визначення соціальної ролі як динамічного аспекту статусу закріпилось у структурному функціоналізмі і розроблялось Т.Парсонсом [162], Р.К. Мертоном [129], А.Р. Радкліф-Брауном [184]. За всіх відмінностей обидва підходи об'єднують уявлення про соціальну роль як вузлову точку, в якій поєднуються індивід і суспільство, індивідуальна поведінка перетворюється на соціальну, а індивідуальні властивості, схильності людей, співставляються з розповсюдженими у суспільстві нормативними настановами, залежно від чого і відбувається відбір людей на ті чи інші соціальні ролі.

У сучасній науці соціальна роль розглядається як певний нормативно схвалений спосіб поведінки, опосередкований очікуваннями оточуючих від особистості як носія певного соціального статусу [120; 205; 207; 246]. Соціальні ролі розглядаються як одиниці, на основі яких будуються різні соціальні інститути, наприклад, школа, як соціальний інститут, може розглядатися як сукупність загальних для всіх шкіл ролей вчителів та учнів.

Соціальна роль складається із рольового очікування (експектації) та виконання цієї ролі (гри) [171]. Аналізуючи нормативну структуру соціальної ролі А.М. Яковлев виокремлює чотири конструктивних елементи соціальної ролі: опис (того типу поведінки, який вимагається від особи); припис (норми обов'язкової, бажаної та можливої поведінки); оцінка (випадків виконання чи невиконання приписаної ролі); санкція (соціальні наслідки дії в рамках вимог соціальної ролі) [246]. Дотримання обов'язкових нормативних вимог соціальної ролі забезпечується найбільш серйозними правовими санкціями негативного характеру. Норми ролей, що втілюють бажану поведінку, забезпечуються найчастіше негативними санкціями неправового характеру. Рольові нормативи, які формулюють можливу поведінку, забезпечуються, перш за все, позитивними санкціями (отриманням схвалення, підвищенням престижу ін.).

Оскільки сутність рольової поведінки полягає у виконанні особистістю прав та обов'язків, що накладаються на неї відповідним соціальним статусом, а діяльність та спілкування виступають як окремі форми буття людини (Б.Ф.Ломов) [115], рольова поведінка особистості як носія певного соціального статусу, на наш погляд, характеризується:

– по-перше, обсягом та якістю реалізації особистістю прав та обов'язків у сфері діяльності, зумовлених статусним становищем;

– по-друге, обсягом та якістю реалізації особистістю прав та обов'язків у сфері спілкування, зумовлених статусним становищем.

Рольова поведінка молодшого школяра може розглядатися як

конативний компонент соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості (Т.С.Баранова [17], Т.В.Єрмолова [59], О.В.Панцерна [59], Т.М.Яблонська [250] та ін.).

Загалом, характеризуючи психологічні умови становлення соціального статусу особистості, зазначимо, що процес становлення соціального статусу школяра залежить від ряду об'єктивних зовнішніх умов, серед яких слід назвати: 1) входження особистості до шкільного соціально-нормативного середовища, яке задає вимоги до соціальної ролі школяра і створює умови для її реалізації; 2) вплив референтних груп, члени яких транслюють ці вимоги, визначаючи повноту, адекватність та несуперечливість „заданого” особистості опису рольової поведінки, її оцінки та застосовуваних санкцій. Внутрішні (власне психологічні) умови становлення соціального статусу молодшого школяра передбачають сформованість і взаємоузгодженість когнітивних та емоційних компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості: системи знань і уявлень про зміст статусного положення та ставлення до нього; усвідомлення своєї належності до відповідної соціальної групи та значущості й актуальності соціальної ролі у структурі соціальної ідентичності особистості. Конативним компонентом соціальної ідентичності і соціальної позиції молодшого школяра виступає його рольова поведінка, якість виконання якої розглядається у дослідженнях як об'єктивний критерій становлення соціального статусу молодшого школяра.

1.3. Особливості становлення соціального статусу школяра у молодшому шкільному віці

Молодшими школярами у вітчизняній традиції вважають дітей віком від 6-7 до 10-11 років, які навчаються у 1-4 класах початкової школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття й усвідомлення свого

становища у суспільстві, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [27]. На думку О.К. Дусавицького, слід говорити про принципово нову роль молодшого шкільного віку в житті сучасної людини, адже саме на цьому етапі перед дитиною вперше виникає “проблема особистості” в умовах зустрічі з першою соціально-нормованою діяльністю [56].

Аналіз умов становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи передбачає розгляд соціальної ситуації розвитку. Якщо спосіб життя визначається комплексом обставин зовнішнього середовища, то “суб’єктивний бік змін у середовищі, тобто змін в їх значенні для розвитку особистості, фіксується у понятті “соціальна ситуація розвитку” [113, с.162]. Останнє запропоноване Л.С. Виготським і означає специфічну для кожного вікового періоду систему відносин суб’єкта у соціальній діяльності, яка відображена у його переживаннях і реалізується ним у спільній діяльності з іншими людьми [43]. Соціальна ситуація розвитку являє собою історико-культурний аспект життєдіяльності суб’єкта в суспільстві (Б.Г. Ананьєв [8], Л.І. Божович [29], Л.С. Виготський [43], Н.А. Логінова [113], Н.В. Чепелева [234] ін.), який включає такі складові: об’єктивні умови онтогенезу і соціогенезу (соціальні, політичні, економічні, правові та інші передумови розвитку особистості), соціальний статус дитинства (історико-культурні і хронологічні характеристики дитячого віку у певному суспільстві); соціальні ролі, які реалізують загальну соціальну позицію дитини (систему її ставлень до умов, статусу, ролей, яка виражається в її установах, готовності до прийняття цінностей і очікувань референтної для неї групи).

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра характеризується новим положенням дитини у суспільстві, тобто вступом до школи, та новими стосунками дитини з дорослими – спільною з дорослими діяльністю учіння (Д.Б. Ельконін) [245]. На думку Л.І. Божович особливістю зовнішніх умов у соціальній ситуації розвитку молодших школярів є нова система вимог, а особливістю внутрішніх умов – усвідомлення соціального Я [27].

Основним протиріччям, що виступає рушійною силою розвитку в молодшому шкільному віці, є суперечність між потенційним та актуальним станом суб'єкта (М.Й. Боришевський) [31], між постійно зростаючими вимогами, які висувають навчальна робота, вчителі, колектив до особистості дитини, до її уваги, пам'яті, мислення, і наявним рівнем психічного розвитку, розвитку якостей особистості (Г.С. Костюк [94], В.А. Крутецький [108] та ін.). Змістом зони найближчого розвитку особистості на етапі 6-10 років є процес оволодіння дитиною засобами саморозвитку – рефлексією та здатністю бути суб'єктом власної навчальної діяльності (О.К. Дусавицький) [56].

Виходячи з розробленої нами теоретичної моделі становлення соціального статусу особистості (п.1.2.), об'єктивним критерієм становлення соціального статусу молодшого школяра є якість виконання ними своєї соціальної ролі, що характеризується успішністю реалізації особистістю діяльності, зумовленої статусним становищем, та ставленням інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу.

Більшість психологів виокремлюють навчальну діяльність як провідну у молодшому шкільному віці (М.Й. Боришевський [29], Д.Б. Ельконін [245], Г.С. Костюк [39], О.М. Леонтьєв [107], С.Д. Максименко [123] та ін.). З цього приводу Д.Б. Ельконін зазначав, що саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці [245].

Аналізуючи навчальну діяльність молодших школярів, Г.С. Костюк виділяв такі її особливості: „Навчання розвиває школярів перш за все своїм змістом. Зміст навчання по-різному засвоюється школярами і впливає на

їхній розвиток залежно від метода навчання, який визначає спосіб і характер їх дій з навчальним матеріалом. Навчання впливає на розвиток молодших школярів і всією своєю організацією. Воно є формою їх колективного життя, спілкування з вчителем та один з одним” [94, с.151]. Навчальна діяльність впливає на психічний розвиток школяра, лише якщо учень бере активну участь в ній як її суб’єкт (Г.О. Балл [16], Л.І. Божович [27], М.Й. Боришевський [31], В.В. Давидов [51], С.Д. Максименко [123], А.К. Маркова [125], Ю.І. Машбиць [127], Ю.М. Швалб [237], І.С. Якиманська [252] та ін.). Основною одиницею (“клітиною”) навчальної діяльності є навчальна задача (Д.Б.Ельконін) [245]. “Основна відмінність навчальної задачі від інших задач полягає в тому, що її мета і результат полягають у зміні самого діючого суб’єкта, тобто в оволодінні певними способами дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб’єкт” [245, с. 84].

У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія (Л.І. Божович [27], Л.С. Виготський [42-43], Д.Б. Ельконін [245] ін.); усвідомлення дитиною себе свідомим суб’єктом пізнання, безперечний авторитет вчителя, готовність робити все, що він скаже (В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачова) [131]; сприйняття і виконання навчальної діяльності як суспільно значимої, розвиток самосвідомості, пізнавальні інтереси, засвоєння норм стосунків у колективі (Д.Б. Ельконін) [245]; рефлексія (В.В. Давидов [51], А.З. Зак [64], А.В. Захарова [67], Г.А. Цукерман [231-232] ін.); довільність і усвідомленість пізнавальних процесів та поведінки (М.Й. Боришевський [31-32], Л.А. Венгер [38], Г.Г. Кравцов, О.Є. Кравцова [97] ін.). За концепцією Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції, а також почуття диференціації своїх можливостей [258].

На розвиток особистості молодшого школяра впливають й інші види діяльності. Його інтерес, наприклад, до різних видів художньої діяльності (мовлення, малювання, заняття музикою, ліплення, виготовлення аплікацій) зумовлений не тільки доступністю і привабливістю цих занять, а й віковими особливостями дітей [186]. Як зазначає М.Й. Боришевський, важливою умовою гармонійного розвитку молодшого школяра є прилучення його до праці (самообслуговування і виготовлення іграшок-саморобок) [29].

Зі вступом до школи у дитини перебудовується вся система стосунків. Як зазначає О.М. Леонт'єв, „суттєво, звичайно, не те, що вона взагалі щось зобов'язана робити: у неї були обов'язки і до вступу до школи. Суттєвим є те, що тепер це обов'язки не лише перед батьками і вихователем; об'єктивно це обов'язки і перед суспільством. Це обов'язки, від виконання яких буде залежати її місце в житті, її суспільна функція та роль, а звідси і зміст всього її подальшого життя” [107, с.283].

Якщо у дошкільному віці стосунки дитини із широким колом соціального світу опосередковуються стосунками з близькими людьми, то у молодшому шкільному віці ситуація змінюється протилежним чином. „Тепер інтимні стосунки дитини втрачають свою визначальну роль у більш широкому колі її спілкування; зараз вони самі визначаються цими ширшими стосунками” [107, с.283]. Сама шкільна оцінка ніби кристалізує в собі нові стосунки, нову форму спілкування, до якої вступає дитина; оцінка навчальної успішності може суттєво вплинути на стосунки дитини з членами родини.

Характеризуючи молодший шкільний вік, Е. Еріксон зазначав, що в соціальному сенсі це найбільш вирішальна стадія, саме на ній суспільство за межами сім'ї починає відігравати вирішальну роль у розвитку дитини, підводячи її до розуміння різних значущих суспільних ролей [257].

Зміна соціальної ролі дитини, поява нових обов'язків позначається на стосунках з однолітками і вчителями. Навчальна діяльність є найбільш суворо регламентованою, вчитель визначає порядок діяльності, її цілі та

організацію, є ланкою, яка в межах значущого виду діяльності поєднує дитину з системою соціального досвіду. Саме тому він стає у цьому віці найбільш референтною особою, використовуючи можливості оцінок, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе (Я.Л. Коломинський [86], Г.О. Люблінська [117], Л.С. Славіна [198], А.В. Петровський [204] та ін.). Як свідчать дані В.Мясищева, на перших етапах формування ставлень учня до своїх навчальних обов'язків, до праці, дисципліни і суспільних вимог вирішальним є його ставлення до вчителя – до того, хто висловлює вимоги [144].

У результаті систематичного спостереження за поведінкою дітей 6-8 років Т.В. Єрмоловою та О.В. Панцирною визначено “почуття соціальної компетентності” як симптомокомплекс, що постає поведінковим корелятом особистісного новоутворення кризи 7 років [59]. У ньому відображаються соціальні орієнтації дітей, чутливість до соціальних оцінок інших людей, розширення кола «значущих інших» та особливо загострене почуття самоповаги дитини, переживання нею своєї значущості для інших як рівноправного партнера.

Особливим чином будуються міжособистісні взаємини молодших школярів у класі: вони виникають у спільній навчальній діяльності, і саме вона є тим середовищем, що організовує та згуртовує ці відносини. У цілому, на думку А.В. Петровського [204], для молодшого шкільного віку характерне переважання адаптації над індивідуалізацією: міжособистісні взаємини у класі першочергово розвиваються як функціонально-рольові відносини між учнями, що зафіксовані у специфічних для даної спільності сферах життєдіяльності дітей (навчальної, трудової, ігрової та ін.) і розгортаються в ході засвоєння дитиною норм і способів дій в групі під безпосереднім керівництвом і контролем з боку дорослого, який санкціонує ті чи інші зразки поведінки (А.В. Петровський) [204]. Провідними підставами оцінок один одного є характеристики ролі, а не особистості дитини. Як показують дослідження

Л.І. Божович [27], Я.Л. Коломінського [86], Г.О. Люблінської [117], А.В. Пасічніченко [164], А.В. Петровського [204], Л.С. Славіної [198], стосунки, що складаються у першокласника з класом, багато в чому визначаються його успішністю у навчанні, лише поступово оцінка товариша за його основною діяльністю – навчанням – замінюється оцінкою за іншими параметрами. У класному колективі складаються певні взаємини (співпраці у виконанні учбових та інших завдань, взаємодопомоги, підпорядкування тощо), у ньому формується суспільна думка, підтримуються одні тенденції в учінні і поведінці учнів і засуджуються інші, утворюються “малі групи”, які так чи інакше впливають на розвиток молодшого школяра (Л.Б. Сікорська) [195].

Як зазначалося вище, об’єктивним критерієм становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи є якість виконання ними своєї соціальної ролі, що характеризується успішністю реалізації особистістю діяльності, зумовленої статусним становищем, та ставленням інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу.

Т.В. Єрмолова та О.В. Панцирна [59] в результаті досліджень з’ясували, що соціальні параметри Я дитини, які об’єктивуються наприкінці дошкільного віку в особливого роду соціальній поведінці – рольовій поведінці, стають визначальними передумовами для становлення в дитини основ навчальної діяльності у початковій школі. Здатність дошкільників здійснювати саморегуляцію у формі рольової поведінки корелює не лише із соціальною сферою активності молодших школярів, тобто особливостями їх взаємин з однолітками (“популярність у групі”) та вчителем (“шкільна поведінка”), але і з власне “навчальним” змістом шкільного життя дітей – їх успішністю та здатністю до оволодіння структурою учбової діяльності.

Діяльністю школяра є навчання, важливим показником успішності якого у нашому дослідженні визначено рівень навчальних досягнень, що

об'єктивно характеризує результативність опанування школярем цієї діяльності (В.В. Волошина [41], О.Д. Главінська [44], О.В. Гудима [49], О.А. Онисюк [154], І.Г. Тітов [221], С.С. Томчук [225] та ін.).

Основними дієвими особами, у спілкуванні з якими школяр реалізує свою рольову поведінку, є вчитель та однокласники, саме їх ставлення, на наш погляд, слід розглядати як показник успішності виконання ним соціальної ролі школяра. На нашу думку, ставлення вчителя до дитини як школяра, а не до особистості загалом, включає оцінку педагогом міри реалізації учнем прав та обов'язків, зумовлених соціальним становищем школяра.

Показником ставлення однокласників до дитини як школяра вважаємо соціометричний статус учня. Останній розглядається як неформальна, соціально-психологічна характеристика становища особистості у структурі відносин, міра її авторитетності для інших учасників колективу (Р.С. Немов, А.Г.Кірпічник [149], один з основних факторів становища особистості у підсистемі особистих відносин групи, який характеризується рівнем емоційної переваги (прийнятності) даного індивіда порівняно з іншими членами групи (Я.Л. Коломінський [86]). Не зважаючи на певну ситуативність у виборі товаришів по спілкуванню, взаємини молодших школярів вже у другому класі стають більш стійкими, виокремлюються популярні діти та діти, що не користуються популярністю і любов'ю у класі (Л.І. Божович [27], Я.Л. Коломінський [86], Г.О. Люблінська [117], А.В. Пасічніченко [164], А.В. Петровський [204], Л.С. Славіна [198] та ін.). Статус молодших школярів визначається достатньою стабільністю: приблизно 75% учнів початкових класів мають стійкий статус у класному колективі (А.В.Петровський) [204]. Тому соціометричний статус дитини у класі є показником, що характеризує ставлення однокласників до неї як до школяра.

Вступивши до школи, дитина стає школярем не одразу, це становлення,

входження до шкільного життя триває протягом всієї початкової школи (Л.І. Божович [27], М.Й. Боришевський [31], Г.С. Костюк [39], Г.О. Люблінська [117] та ін.). Становлення соціального статусу молодшого школяра відбувається за рахунок змін внутрішніх (власне психологічних) умов, які передбачають сформованість і взаємоузгодженість когнітивних та емоційних компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості: системи знань і уявлень учнів про зміст статусного становища школяра та ставлення до нього, усвідомлення своєї належності до соціальної групи школярів, значущості й актуальності соціальної ролі школяра у структурі соціальної ідентичності особистості.

Дослідження, проведені Л.І. Божович [27], Т.В. Єрмоловою [59; 60], І.С. Комогорцевою [60], Т.А. Нежновою [147], характеризують особливості соціальної позиції дітей семи років стосовно соціального статусу школяра та власного соціального становища. Так, Л.І. Божович [27] довела, що у ранні періоди розвитку (до 6-7 років) діти ще не усвідомлюють, яке місце вони посідають у житті, і в них немає свідомого прагнення його змінити. Центральним особистісним новоутворенням завершення дошкільного віку, на думку Л.І. Божович, є внутрішня позиція особистості. У 6-7 років вперше відбувається усвідомлене самою дитиною розходження між її об'єктивним соціальним становищем та її внутрішньою позицією школяра, яка виражає прагнення до того, щоб посісти нове, більш «доросле» становище у житті і виконувати нову, важливу не лише для неї самої, але і для навколишніх людей діяльність. Поява такого прагнення готується всім ходом психічного розвитку дитини і виникає на тому рівні, коли їй стає доступним усвідомлення себе не лише як суб'єкта дії, але і як суб'єкта у системі людських відносин [27].

На думку Т.А. Нежнової, “внутрішня позиція школяра”, по суті, є “внутрішньою позицією учня”, тобто системою потреб і прагнень, спрямованих на здійснення учіння. У дітей 6-7 річного віку ця позиція

носить абстрактний (нерозвинений) характер і зосереджується навколо суспільного смислу учіння внаслідок того, що справжня сутність учіння як діяльності з постановки і вирішення учбових завдань може відкритися дитині лише у процесі і по мірі оволодіння нею цією діяльністю. Джерелом “внутрішньої позиції школяра” у дітей 6-7 років виступає не потреба в учні як такому, а потреба у перебуванні в школі, яке є цінним і бажаним завдяки своєму суспільному смислу [147].

Результати досліджень Т.В. Єрмолової та І.С. Комогорцевої [60] свідчать про те, що на завершення дошкільного віку в дитини формується здатність дитини до ініціативної та свідомої орієнтації у системі соціальних відносин, прагнення визначити свій соціальний статус серед інших та засвоїти його критерії. У сім років у самосвідомості дитини вперше виокремлюється соціальний статус людини, і її ставлення до себе в минулому, теперішньому і майбутньому починає опосередковуватися переважно цим параметром. Дитина семи років демонструє пристрасне ставлення до різних періодів життя людини. Для неї типовим є знецінення всього етапу дитинства, включно зі своїм власним віком, і підґрунтям для цього стає соціально байдужий статус основних її життєвих занять. Т.В. Єрмолова та І.С. Комогорцева виділяють вік семи років як особливий період у становленні часових параметрів самосвідомості, пов'язаний із формуванням нової життєвої позиції дитини, зі змінами в її особистості, які проявляються в усвідомленні соціальної іпостасі свого Я [60]. У молодшому шкільному віці усвідомлюється і гостро переживається векторність свого власного розвитку у часі. На відміну від дошкільника семирічна дитина вже може переживати себе водночас у кількох послідовностях подій. Власний психологічний час ототожнюється з часом однолітків [219].

Протягом молодшого шкільного віку соціальна позиція школяра змінюється. Як зазначає Ф.І. Фельдштейн [226], активно розвивається

позиція дитини „я у суспільстві”, що пов’язано з активізацією предметно-практичного аспекту діяльності, у процесі якої відбувається оволодіння соціальним досвідом через засвоєння знарядь, знань, символів, оволодіння фіксованими діями, їх соціальною сутністю, вироблення способів дій з предметами, уміння приглядатися до себе при оцінці своїх дій, приміряти себе до навколишнього, рефлексії на свої дії та поведінку. Позиція „Я школяр”, тобто людина, що навчається у школі, отримує оцінки, носить форму, поступово змінюється на позицію „Я учень”, тобто людина, що навчається, багато знає, продовжує навчання і після школи (С.Н.Рогачова [180]). Соціальна позиція молодшого школяра характеризується усвідомленням змісту соціального статусу школяра (когнітивний компонент: “Школяр — це...”) та ставленням до нього (емоційний компонент: “Мені подобається/не подобається бути школярем”). Соціальна ідентичність школяра характеризується усвідомленням дитиною соціального статусу школяра (когнітивний компонент: “Я — школяр”), значущістю та актуальністю статусу в ієрархії соціальних ролей особистості (емоційний компонент: “Це важливо/не важливо, що я школяр”).

Становлення соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів як психологічних умов соціального статусу школяра стає можливим завдяки становленню суб’єктності особистості, яка проявляється в активному прагненні дитини до розширення смислової основи власної навчальної діяльності, виникненні мотивації самозмінення, розвитку вольової регуляції власної психічної діяльності, розвитку сфери самосвідомості, становленні пізнавальних здібностей (І.Г. Тітов [221], Н.В. Ханецька [228] та ін.).

Становлення когнітивних компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності школярів зумовлюється віковими особливостями пізнавального розвитку молодших школярів.

Особливостями розумового розвитку молодших школярів, на думку

Г.С. Костюка, є, по-перше, конкретний характер пізнавальних процесів, а, по-друге, те, що вони ще не досить довільні [95]. Пізнавальна активність учнів початкових класів характеризується недосконалістю та нестійкістю, оскільки усі її структурні компоненти у молодшому шкільному віці проходять фазу становлення і зазнають значних трансформацій. Внаслідок цього усвідомлення соціального статусу школяра учнями початкової школи може бути недостатньо повним і адекватним, особливо на початку шкільного навчання, що негативно відображається на якості рольової поведінки школяра.

Водночас, результати досліджень С.А. Козачук свідчать, що саме молодший шкільний вік є тим періодом життя людини, коли створюються найоптимальніші умови для розвитку пізнавальної активності, оскільки нестабільність та недостатня сформованість окремих її компонентів цілком компенсується їхньою надзвичайною пластичністю, рухливістю та сприйнятливістю до впливів, тому молодший шкільний вік є сензитивним як для вдосконалення окремих компонентів пізнавальної активності, так і для її розвитку в цілому [83]. Основні пізнавальні властивості і процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення) протягом молодшого шкільного віку перетворюються на вищі психічні функції, яким властива довільність і опосередкованість (Д.Б. Ельконін [244], Г.С. Костюк [39], О.М. Леонтьєв [107], С.Д. Максименко [123] та ін.). Світогляд молодших школярів також характеризується поступовим ускладненням фізичних, психосоматичних, соціальних, науково-аналітичних, особистісно-ціннісних, змістовних та моральних складових завдяки зорієнтованості дитини у нових соціальних умовах життєдіяльності, засвоєнню та осмисленню системи знаків, символів оточуючої реальності (І.М. Бушай [35]).

Внаслідок цих змін у розвитку пізнавальної сфери учнів, впродовж молодшого шкільного віку повнота та адекватність усвідомлення ними

власного соціального становища (когнітивний компонент соціальної позиції) має зазнати суттєвим позитивних змін.

Зупинимося детальніше на вікових особливостях молодших школярів, що зумовлюють особливості емоційної складової соціальної позиції учнів, тобто їх ставлення до соціального статусу школяра.

Молодший шкільний вік – важливий сензитивний період у становленні особистісного розвитку учня, формування свідомо-емоційного ставлення до навколишнього середовища (М.Й. Боришевський [31; 32], М.Г. Іванчук [72], О.А. Онисюк [154], Р.В. Павелків [159], О.В. Скрипченко [197] та ін.).

Дослідження В.П. Кутішенко засвідчують, що у процесі навчання школярів у початковій школі від першого до третього класу змінюються особливості кожної структурної складової емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності. Специфічною особливістю динаміки ставлення молодших школярів до інших людей, у взаємодії з якими реалізується учбова діяльність, є зростання впливу соціометричного статусу школярів в учнівській групі на емоційно позитивне включення їх у процес учбової діяльності. Найхарактерніші зміни у ставленні молодших школярів до самих себе як до суб'єктів учбової діяльності виявляються у співвідношенні інтернальних і екстернальних тенденцій локусу контролю школярів у сфері учбових невдач, а також рівні усвідомленості ними причин цих невдач та ступені задоволення власними учбовими досягненнями [101]. Змінюється і ставлення молодших школярів до оцінки. Спочатку їм взагалі важливо отримати оцінку, все одно яку, потім виокремлюються найвищі та найнижчі бали, пізніше набувають значення й інші оцінки, у яких молодший школяр довго схильний бачити прояв особистого ставлення до нього вчителя [117].

Загальні особливості ставлень молодших школярів (за Г.О. Люблінською) [117] накладають свій відбиток і на ставлення учнів до соціального статусу школяра. По-перше, такі ставлення не ґрунтуються на

досить осмислених і системних знаннях. Часто вони будуються на наслідуванні дорослих. По-друге, ставлення дітей виступають тим яскравіше і тим швидше визначаються, чим ближче до їх життєвого досвіду події та вчинки людей, про які вони чують, чим вони їм зрозуміліші і привабливіші. По-третє, ставлення дітей поверхові, отже нестійкі. Не зумівши розібратися у всій складності конкретної ситуації, діти часто визначають своє ставлення до неї на основі окремої, несуттєвої риси чи подробиці. По-четверте, ставлення дітей зазвичай полярні й безапеляційні. Прямолинійність суджень – характерна риса ставлень молодших школярів. Все це призводить до суперечливості оцінок дітьми своїх вчинків і вчинків інших людей (Г.О. Люблінська) [117].

На становленні емоційного компоненту соціальної позиції молодших школярів позначаються особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів. У зв'язку зі вступом дитини до школи змінюється і поглиблюється її емоційне життя. Як писав Г.С. Костюк, „емоції в учнів розвиваються далі, стають змістовнішими, глибшими і стійкішими, ніж емоції дошкільника” [95, с.364]. Виникають нові джерела емоцій, новий їх зміст і нові особливості. Джерелом емоцій стають навчання і праця дітей, ознайомлення їх із явищами природи і суспільного життя. У молодших школярів розривається усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх вияву в інших людей (Н.С.Лейтес [105], П.М.Якобсон [253] та ін.).

Ставлення до власного соціального статусу у молодших школярів залежить від того, наскільки вдовольняються їх почуття самолюбства, прагнення до визнання тощо. Часто причиною афективних станів учнів є розходження між їх домаганнями і можливостями задовольнити їх, прагненнями школяра домогтися високих оцінок своїх особистих якостей і дійсним ставленням товаришів до нього (Л.С.Славіна) [199]. Молодші школярі емоційно вразливі. У них відбувається подальша диференціація соромливості, що виявляється у реакції на людину, оцінка якої має для них

певне значення. Розвивається далі почуття самолюбства, що виявляється у гнівному реагуванні на будь-які приниження їх особистості та у позитивному емоційному переживанні визнання тих чи інших позитивних особистісних якостей. Загалом, „молодші школярі більш чутливі до оцінки їх поведінки дорослими і дитячим колективом, ніж дошкільники” [95, с.364].

В.С.Мухіна вважає молодший шкільний вік сприятливим для формування почуття відповідальності, що являє собою здатність розуміти відповідність результатів своїх дій необхідним цілям, нормативам [143]. Упродовж молодшого шкільного віку зростає суб’єктивна значущість сумлінності як особистісного репрезентанта моральної інстанції „совість”, на межі 9 – 10 років зростає здатність до колективістського самовизначення [62].

На ставлення до соціального статусу школяра можуть впливати негативні психічні стани учнів. Типовими для учнів молодших класів є стани тривоги, страху, агресії, депресії (субдепресії), астенії (С.О. Савицька [185], В.В. Сорокіна [202], С.М. Томчук [216] та ін.). Найбільша динаміка у проявах негативних психічних станів серед учнів 1-4-х класів виявлена в учнів 1-го класу, що пов’язано з особливостями їх адаптації до школи. У цілому, на початку навчального року в учнів 1-4-х класів спостерігається зростання рівня тривоги та страху, а в кінці навчального року стану астенії, а також у більшості класів станів агресії та депресії [216].

Шкільні страхи посідають одне з провідних місць серед дитячих страхів молодших школярів (О.І. Захаров [66], В.Е.Каган [75], Р.В. Овчарова [152], О.М. Хухлаєва [230] та ін.). Основними шкільними страхами молодших школярів є: страхи самовираження (В.А.Аверін [3], Г.С. Костюк [39], О.М. Скляренко [196] ін.), які зберігають свою інтенсивність упродовж усього молодшого шкільного віку; страхи не відповідати очікуванням інших, які мають тенденцію до зменшення наприкінці навчання в молодшій школі; страхи, що виникають при спілкуванні з учителем, які зберігають свою

інтенсивність майже на одному рівні впродовж молодшого шкільного віку; страхи ситуацій перевірки знань (Р.В. Овчарова [152], О.М. Скляренко [196], В.В. Сорокіна [202], О.М. Хухлаєва [230] ін.).

Переживання молодшими школярами зазначених вище негативних станів впливає на становлення емоційної складової соціальної позиції учнів: їх ставлення до власного соціального становища, своїх прав та обов'язків.

Іншим чинником, що, на наш погляд, визначає становлення емоційної складової соціальної позиції школяра є розвиток мотиваційної сфери учнів, і зокрема, розвиток навчальної мотивації.

У школярів першого класу пізнавальні мотиви постають переважно у формі інтересу до самого процесу навчання, до різного роду навчальних дій, завдань. Їм подобається писати, лічити, читати. До другого класу учні починають все більш активно цікавитися окремими предметами, явищами природи і подіями з життя людей. З третього класу з'являються диференційовані інтереси до різних за змістом знань, причому переважно до фактичного, конкретного їх змісту [39; 95; 117].

Дослідження Л.І.Божович [27], С.О.Кормило [90], Л.С.Славіної [198] показують, що з розвитком школярів змінюються і мотиви їх навчальної діяльності. Дедалі більшу роль поряд з пізнавальними інтересами починають відігравати соціальні мотиви, прагнення до спілкування і спільної з товаришами діяльності. У зв'язку з цим набувають значення судження однокласників, їх оцінки. Молодший школяр відкрито прагне отримувати схвалення своїх досягнень, що відповідають соціальним очікуванням. Прагнення до самоствердження стимулює дитину до нормативної поведінки, до того, щоб дорослі підтвердили її гідність.

У зв'язку з розвитком пізнавальної потреби, під впливом нової провідної діяльності у молодших школярів формується більш стійка структура мотивів, у якій мотиви навчальної діяльності стають провідними. Багато з них зумовлені процесом навчання, інші пов'язані зі змістом і формами

навчальної діяльності. Інші мотиви не залежать безпосередньо від навчального процесу. Ними є широкі соціальні мотиви (добре працювати, успішно вчитися, після закінчення школи вступити до університету) та вузькоособисті, які втілюють прагнення до власного благополуччя (заслужити похвалу дорослих, подарунок, отримати добру оцінку) (Л.І. Божович) [27].

Отже, провідні мотиви школяра і можливість їх реалізації у діяльності і спілкуванні, поряд із особливостями розвитку пізнавальної та емоційної сфер особистості, на наш погляд, визначають зміст соціальної позиції школярів.

Розвиток самосвідомості молодших школярів зумовлює особливості становлення соціальної ідентичності школяра. Зміни у самосвідомості учнів виявляються у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістового наповнення, відбувається становлення рефлексивних складових особистості, формується уявлення про своє „Я”, відбувається ідентифікація як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей.

Молодший шкільний вік є важливим етапом формування «Я-концепції» особистості (І.В. Єгоров [58], О.О. Жигайло [61], Т.В. Костяк [96] та ін.). У 7 років у самосвідомості дитини вперше виокремлюється такий критерій віку, як віковий соціальний статус людини (Т.В. Єрмолова, І.С. Комогорцева [60], Т.М. Титаренко [219]), інтенсивно формується здатність до усвідомлення дітьми своїх прав і обов'язків (Н.М. Пеньковська [167], О.В. Хухлаєва [230]). Центральним особистісним новоутворенням кінця дошкільного віку є внутрішня позиція особистості (Л.І. Божович [27], Н.І. Гуткіна [50], Т.А. Нежнова [147]).

Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності та суб'єкт суспільних відносин (Л.І. Божович [27], М.Й. Боришевський [31; 32], М.В. Савчин, Л.П. Василенко [186], Г.С. Костюк [39], С.Д. Максименко [123] ін.).

У молодшому шкільному віці відбувається змістовна диференціація образу “Я”. У ході учбової діяльності, яка повертає погляд дитини на себе, на свій власний внутрішній світ (В.В.Давидов [51], О.К.Дусавицький [56], А.К.Маркова [125], Г.А.Цукерман [232] ін.) відбувається конкретизація уявлень про себе, виокремлюються уявлення про взаємини з оточуючими, усвідомлюється здатність до співробітництва з іншими. Але це такі якості, які переважно пов’язані з навчальним процесом, а інші якості все ще залишаються погано диференційованими.

У дослідженнях Т.В. Єрмолової, [59; 60], А.В. Захарової [68], А.І. Ліпкіної [109], М.І. Лисіної [110], В.С. Мухіної [143], І.І. Чеснокової [236] та С.Г. Якобсон [253] виокремлено загальні особливості знань дитини про себе, які виникають з переходом її на більш високі етапи вікового розвитку, серед них: поступове просування їх із плану уявлень у більш узагальнений, понятійний план; їх зростаючу емансипацію від зовнішніх оцінок; збагачення та диференціацію їх змісту; посилення їх точності та визначеності, а у зв’язку з цим і регулятивних функцій. За мірою стійкості та обґрунтованості знання молодшого школяра про себе диференціюються залежно від їх змісту; точніше, повніше та стабільніше діти оцінюють свої можливості і уміння, що проявляються у навчальній діяльності [68]. Я-образ для молодшого школяра невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини.

Суттєво змінюється характер самооцінки молодших школярів. На думку Л.С. Виготського, саме у молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми [43]. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про

результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанності, наполегливості, акуратності, кмітливості та ін.).

Від загальної синкретичної оцінки себе, притаманної дошкільникам, значна частина молодших школярів стає здатною до диференційованої самооцінки за окремими параметрами. Але критерії самооцінки усвідомлюються ще погано, і, відповідно, страждає адекватність і стійкість самооцінки (В.С. Мухіна [143], А.В. Захарова [68], А.І. Ліпкіна [109], К.О. Островська [158], І.І. Чеснокова [236] ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів, самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Доведено, що існує зв'язок між успішністю навчальної діяльності та самооцінкою молодших школярів (О.Д. Главінська [44], Н.І. Мусіяка [140], Л.М. Співак [208] та ін.). Умовами, що визначають формування самооцінки, є успішність учня у навчальному процесі, ставлення до нього вчителя, усвідомлення успіху у навчанні, стосунки в учнівському колективі.

На завершення молодшого шкільного віку у дитини складається певна структура знань про себе, про що свідчать такі показники: вміння дитини оцінювати себе диференційовано та аргументувати свої оцінки, здатність зайняти при самооцінці умовну позицію – оцінювати себе з точки зору інших людей і відтворювати свої оцінки без суттєвих варіацій у змінених умовах, тобто стійкість самооцінок (А.В.Захарова) [68]. Розмежування своїх власних оцінок і зовнішніх оцінок носить у молодших школярів на завершення початкової школи усвідомлений характер. Травматичні зміни самооцінки дитини у першому класі змінюються встановленням оптимального балансу між Я-бажаним і Я-наявним у другому і третьому класах; на час завершення початкової школи відбувається зростання самоповаги, впевненості у собі та самоприйняття [62].

За рахунок розвитку самосвідомості молодші школярі здатні до усвідомлення власного статусного становища школяра, яке посідає провідне місце в ієрархії їх соціальних ідентичностей.

Зазначені вище особливості пізнавального та особистісного розвитку молодших школярів є віковими передумовами становлення соціального статусу молодшого школяра. Успішність виконання соціальної ролі молодшого школяра характеризуються обсягом і якістю реалізації дитиною прав та обов'язків школяра у сфері навчальної діяльності та у сфері спілкування (перш за все з вчителем та однокласниками). Показником успішності діяльності молодшого школяра є рівень навчальних досягнень, показником ставлення вчителя до дитини як школяра є оцінка педагогом міри реалізації учнем прав та обов'язків школяра, показником ставлення однокласників виступає соціометричний статус учня у класі. Розвиток пізнавальної, емоційної, мотиваційної сфер молодшого школяра та його самосвідомості, з одного боку, створюють необхідні передумови для становлення в дитини соціального статусу школяра, а з іншого боку, набуття соціального статусу школяра, реалізація зумовлених ним прав та обов'язків у навчальній діяльності і спілкуванні з педагогом і однокласниками сприяє подальшому особистісному розвитку молодших школярів.

Висновки до першого розділу

Визначено, що соціальний статус є інтегральним показником становища соціальної групи та її представників у системі суспільних відносин, яке характеризує систему прав, привілеїв і обов'язків його носія.

Психологічний підхід до проблеми соціального статусу зосереджується насамперед на визначенні його ролі у формуванні особистості. Місце людини у системі суспільних відносин та його зміна розглядаються як джерело і рушійна сила розвитку психіки людини. Обґрунтовано, що особливої уваги потребують етапи посідання особистістю нового місця у віковій стратифікації суспільства.

Адже, як початково зовнішнє явище, соціальний статус заломлюється через систему її внутрішніх умов, інтеріоризується у її структурі.

Розкрито особливості соціального статусу молодшого школяра як вікового. Соціальний статус школяра – це перше обов'язкове для набуття, задане суспільством, формальне, соціально-значуще соціальне становище. У дитини з'являється велика кількість різних обов'язків: від загального „ходити до школи” до низки конкретних, що регламентують поведінку в школі та поза її межами; значно обмежуються звичні права дитини, особливо на гру та свободу дозвілля. Становлення соціального статусу школяра відбувається у контексті як малої (шкільний клас, родина), так і великої (школа) соціальних груп, де права та обов'язки задаються дитині ззовні як програма дій.

На основі аналізу процесу становлення соціального статусу школяра розроблено теоретичну модель, що відображає критерії та умови становлення соціального статусу молодшого школяра.

Згідно з системним та суб'єктивним підходами особистість розглядається у дослідженні як суб'єкт соціального статусу. Визначено, що набуття молодшим школярем власного соціального статусу відбувається не автоматично зі вступом до школи, а у процесі становлення особистості як суб'єкта соціального статусу школяра.

Становлення соціального статусу молодшого школяра передбачає єдність зовнішніх (входження дитини до шкільного соціально-нормативного середовища і вплив референтних осіб) та внутрішніх психологічних умов, якими виступають міра сформованості та взаємоузгодженості соціальної позиції і соціальної ідентичності молодшого школяра та їх окремих компонентів.

Результатом взаємодії зовнішніх та внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра є формування його соціальної ролі, якість виконання якої можна вважати об'єктивним критерієм становлення соціального статусу молодшого школяра. Показниками успішності рольової поведінки школяра є – у сфері діяльності – рівень навчальних досягнень учнів, у

сфері спілкування – соціометричний статус учня у класі та оцінка вчителем виконання дитиною прав та обов'язків школяра.

Віковими передумовами становлення соціального статусу молодшого школяра є особливості соціальної ситуації розвитку молодших школярів (перебудова системи стосунків з оточуючими, набуття обов'язків перед суспільством, суперечність між потенційним і актуальним станами суб'єкта, навчальна діяльність як провідна, позиції “я у суспільстві” та “бути як усі”), особливості когнітивного, емоційного, мотиваційного розвитку особистості дитини та її самосвідомості (усвідомлення власного соціального Я, рефлексія, усвідомлення соціального статусу як критерію віку, здатність до усвідомлення своїх прав та обов'язків, змістовна диференціація “Образу-Я”, диференційованість самооцінки). Відповідно до методологічного принципу відображення, за яким будь-яке психічне явище має розглядатися одночасно і як продукт, і як передумова відображення, соціальна позиція і соціальна ідентичність виступають і продуктами, і психологічними умовами становлення соціального статусу молодшого школяра, а міра їх сформованості, співвідношення компонентів (узгодженість, неузгодженість, суперечливість) характеризують вікову динаміку цього процесу.

Результати теоретичного розділу відображено у таких публікаціях:

- Москаленко Л.С. Як першокласник стає школярем / Л.С. Москаленко // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №5. – С.15–16.
- Москаленко Л.С. Соціально-психологічні детермінанти становлення соціального статусу молодшого школяра в учнівському колективі / Л.С. Москаленко // Пренатальні і психосоматичні реакції та післянатальний розвиток і формування особистості дитини : педагогічний, психологічний, медичний аспекти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 14-15 квітня 2004 року. – Полтава : ПДПУ, 2005. – С.176–182.

– Москаленко Л.С. Становлення соціального статусу особистості як психологічна проблема / Л.С. Москаленко // *Materialy II Międzynarodowej naukowe-praktycznej konferencji “Wykształcenie i nauka bez granic – 2005”*. Т. 20. *Psychologia i socjologia*. – *Przemysł : Sp. Z o. o. “Nauka i studia”*. – 2005. – Р. 56–58.

– Москаленко Л.С. Психологічний аналіз процесу становлення соціального статусу молодшого школяра / Л.С. Москаленко // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2006, т. VIII, випуск 2. – С.195–200.

– Москаленко Л.С. Отражение личностью собственного социального статуса / Л.С. Москаленко // *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Дні науки – 2006”*. Том 25. – *Психологія та соціологія*. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – С.19–22.

– Москаленко Л.С. Психологічні умови становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи : теоретичний аспект / Л.С. Москаленко // *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Випуск 41. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць у 2-х т. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. Вип. 41. – Том 2. – С. 22–25.

– Москаленко Л.С. Психологічні умови становлення соціального статусу особистості : навч. програма спецкурсу для студентів зі спеціальності 7.040100 – психологія / Автор-уклад. Л.С. Москаленко. – Полтава, 2008. – 8 с.

– Москаленко Л.С. Содержательно-дифференциальный анализ социального статуса личности / Л.С. Москаленко // *Матеріали за 5-а международна научна практична конференция, „Образование и наука на 21 век”*. – 2009. Том 8. *Филологични науки. Психология и социология. Философия*. София. „Бял ГРАД-БГ” ООД. – С. 56–60.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

2.1. Обґрунтування методичного інструментарію емпіричного дослідження психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра

Відповідно до завдань дослідження визначено та обґрунтовано комплекс методичних засобів, спрямованих на виявлення об'єктивних показників соціального статусу молодшого школяра та психологічних умов його становлення. На основі проведеного теоретичного аналізу обґрунтовано систему критеріїв і показників для оцінки успішності процесу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Система критеріїв і показників, що характеризують процес становлення соціального статусу молодшого школяра

Феномени	Компоненти	Критерії	Показники
Соціальна роль	Поведінковий	Якість виконання соціальної ролі	Успішність навчальної діяльності Ставлення інших учасників діяльності до учня як носія соціального статусу (оцінка вчителем виконання прав та обов'язків школяра; соціометричний статус у класі)
Соціальна позиція	Когнітивний	Знання про зміст соціального статусу	Повнота, адекватність, несуперечливість знань
	Емоційний	Ставлення до соціального статусу	Валентність ставлення (позитивне/негативне)
Соціальна ідентичність	Когнітивний	Усвідомлення власної статусної належності ("Хто я?")	Наявність ідентифікації з соціальною роллю школяра
	Емоційний	Емоційна значущість статусної належності	Актуальність соціальної ролі школяра у структурі ідентичності дитини Значущість соціальної ролі школяра у структурі ідентичності дитини

Основним об'єктивним критерієм становлення соціального статусу особистості є якість виконання нею відповідної соціальної ролі, яка, у свою чергу, характеризує: обсяг та якість реалізації особистістю обов'язків, зумовлених статусним становищем; обсяг та якість реалізації особистістю прав, детермінованих статусним становищем (Ю.П. Платонов) [171].

Діяльність та спілкування розглядаються Б.Ф. Ломовим як окремі форми буття людини [115], свою рольову поведінку особистість реалізує як суб'єкт діяльності і суб'єкт спілкування. Успішність рольової поведінки школяра включає, з одного боку, успішність реалізації особистістю діяльності, зумовленої статусним становищем, а з другого, ставлення інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу. Тож, показниками становлення соціального статусу школяра можуть виступати рівень навчальних досягнень, оцінка вчителем дитини як школяра (міра реалізації учнем прав та обов'язків школяра) та її соціометричний статус у класі.

Якщо розглядати свідомість як єдність переживання і знання (С.Л. Рубінштейн) [182], то психологічними умовами становлення соціального статусу особистості є когнітивні та емоційні компоненти соціальної позиції, тобто, з одного боку, система знань та уявлень дитини про зміст діяльності та коло спілкування, сукупність прав, привілеїв, моральних норм та обов'язків, зумовлених статусним становищем школяра, величину його престижності й авторитетності, а з іншого боку, емоційне ставлення дитини до власного соціального становища. Відображення особистістю соціального статусу на рівні самосвідомості знаходить свій вияв у соціальній ідентичності, яка включає когнітивний (усвідомлення своєї належності до відповідної соціальної групи) та емоційний (значущість та актуальність соціальної ролі школяра у структурі соціальних іпостасей особистості) компоненти. Тож, умовами становлення соціального статусу школяра є:

- Повнота, адекватність та несуперечливість системи знань та уявлень дитини про зміст соціального статусу, систему прав та обов'язків школяра, міру його престижності й авторитетності тощо.
- Емоційне ставлення дитини до соціального становища школяра.
- Усвідомлення дитиною себе як носія соціального статусу школяра.
- Значущість та актуальність соціальної ролі школяра в системі соціальної ідентичності особистості.

Відповідно до завдань дослідження визначено та обґрунтовано комплекс методичних засобів діагностики рівня реалізації школярами своєї соціальної ролі та психологічних умов, що його визначають.

Для оцінки навчальних досягнень школярів як показника успішності їх рольової поведінки проаналізовано рівень їх навчальної успішності. Ставлення однокласників до школяра, відображене у його соціометричному статусі в класі, визначено за допомогою соціометричного методу (у модифікації Я.Л. Коломінського [86]). Метод експертного оцінювання дав змогу виявити оцінку педагогом дитини як школяра на основі характеристики вчителем міри реалізації школярем своїх прав та обов'язків. За допомогою анкетування було виявлено особливості розуміння батьками прав та обов'язків школяра та їх ставлення до дитини як школяра, отримані дані використано в подальшому при укладанні програми просвітницько-консультативної і профілактично-розвивальної роботи з батьками.

Статистичну обробку отриманих даних щодо показників становлення соціального статусу молодшого школяра здійснено з використанням методу кластерного аналізу в програмі SPSS 17.0 for Windows [146], що дозволило розбити множину досліджуваних на однорідні групи або кластери за рівнем сформованості в них рольової поведінки школяра.

Для виявлення когнітивного компоненту соціальної позиції школярів обрано метод контент-аналізу міні-творів на тему „Хто такий школяр?”.

Емоційний компонент соціальної позиції учнів оцінювався за допомогою методики „Кому що підходить?” (за Г.А.Урунтаєвою, Ю.О.Афонькіною) [48; 248]. Особливості соціальної ідентичності учнів виявлялися за допомогою методики „Хто я?” за М.Куном, Т. Макпартлендом (для молодших школярів перелік суджень самоопису обмежено п'ятьма) [100].

Методи емпіричного дослідження були обрані нами відповідно до методологічних принципів психології (детермінізму, відображення, єдності свідомості і діяльності, системності, розвитку), розроблених у радянській та вітчизняній психології Л.С.Виготським [42-43], О.М.Леонтьєвим [107], С.Л.Рубінштейном [182], О.М.Ткаченком [224], а також з урахуванням особливостей психодіагностики дітей молодшого шкільного віку, зокрема вимог до інтелектуальної доступності методів дослідження та створення в учнів початкової школи сильної мотивації виконання діагностичних завдань [148, 181; 241].

Дослідження виконувалось на базі школи-гімназії № 14 м. Полтави. У дослідженні взяли участь 8 вчителів початкової школи та 144 учнів, з них 44 – другого, 49 – третього та 51 – четвертого класу. Вибір такого контингенту досліджуваних для визначення психологічних умов становлення соціального статусу школяра зумовлений рядом міркувань. По-перше, навчання першокласників не завжди відповідає повною мірою типовим умовам шкільного навчання, адже часто здійснюється у дошкільному навчальному закладі під керівництвом вихователя. По-друге, за результатами досліджень Т.В. Єрмолової та І.С. Комогорцевої, стосовно усвідомлення себе у минулому, теперішньому і майбутньому дитина 7 років представляє собою особливу вікову групу [60], адже саме з семи років дитина здатна до розуміння свого соціального становища, внаслідок чого у неї виникає мотив самовизначення у соціумі; загалом вона стає здатна до розуміння соціального статусу особистості як показника вікового розвитку, соціальний статус

особистості постає для дитини як показник оцінки інших і самої себе у контексті минулого, теперішнього і майбутнього.

Емпіричне дослідження проводилося у кілька етапів. На першому було обрано методи та методики збору емпіричних даних. На другому етапі виявлено особливості оволодіння молодшими школярами соціальною роллю школяра. На третьому – досліджено особливості становлення соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів. На четвертому – проаналізовано їх зв'язок з успішністю реалізації учнями рольової поведінки школяра.

Як було обґрунтовано вище, у своєму дослідженні ми розглядаємо успішність реалізації особистістю діяльності, зумовленої статусним становищем, як один із показників успішності виконання відповідної соціальної ролі. На наш погляд, показником становлення соціального статусу школяра та оцінки його рольової поведінки є рівень навчальних досягнень учня. По-перше, навчальна діяльність складає основний зміст соціального статусу школяра упродовж всього періоду шкільного навчання, по-друге, в молодшому шкільному віці навчальна діяльність постає ще й провідним видом діяльності дитини.

Для визначення рівня навчальних досягнень традиційно використовується метод аналізу документів та результатів навчальної діяльності учнів (В.В. Волошина [41], О.Д. Главінська [44], О.В. Гудима [49], О.А. Онисюк [154], І.Г. Тітов [221], С.М. Томчук [225] ін.).

У нашому дослідженні для оцінки навчальних досягнень молодших школярів проаналізовано рівень їх навчальної успішності з основних дисциплін (української мови, читання, математики, довілля та англійської мови) за результатами навчання в двох чвертях навчального року та визначено середній бал успішності, що характеризує її як задовільну, добру чи високу (відмінну).

Свою рольову поведінку особистість реалізує не лише як суб'єкт діяльності, а й як суб'єкт спілкування. Відповідно, як уже зазначалося,

успішність виконання соціальної ролі, на наш погляд, характеризується ставленням інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу.

Основними членами кола спілкування дитини саме як школяра є вчитель та однокласники. Тому одним із показників становлення соціального статусу школяра є ставлення вчителя до дитини як школяра. Для виявлення такого ставлення застосовано метод експертного оцінювання, в ході якого педагог мав оцінити міру реалізації учнем прав та обов'язків школяра.

Метод експертних оцінок шляхом опитування вчителів широко використовується у сучасній віковій та педагогічній психології: О.Б. Бовть [24], О.Р. Боделан [26], В.В. Волошина [41], О.Д. Главінська [44], Г. О. Горбань [46], М.Г. Іванчук [99], І.Ф. Муханова [141], О.В. Осика [157], К.О. Островська [158], С.М. Томчук [225] та ін.

У нашому дослідженні вчителі мали оцінити ступінь реалізації школярем відповідного обов'язку/права за наступною шкалою:

- 2 - учень постійно виконує обов'язок/реалізує право;
- 1 - частіше виконує/реалізує, ніж не виконує/не реалізує;
- 0 - буває по-різному;
- 1 - частіше не виконує/не реалізує, ніж виконує/реалізує;
- 2 - ніколи не виконує/не реалізує.

Перелік обов'язків та прав школяра враховував основні аспекти його шкільного способу життя: кола діяльностей (навчання, праці, самообслуговування тощо) та кола спілкування (з вчителем, однокласниками, іншими учасниками навчально-виховного процесу). При укладанні переліку прав та обов'язків школяра використано їх опис С.Горбунко [47].

До основних обов'язків школяра віднесено наступні:

1. Старанно вчитися.
2. Дотримуватися шкільного режиму дня.
3. Бути дисциплінованим на уроках.

4. Бути дисциплінованим на перервах та в позаурочний час.
5. Виконувати навчальні та громадські доручення вчителя.
6. Дотримуватися етичних норм спілкування з вчителем.
7. Дотримуватися етичних норм спілкування з товаришами.
8. Дотримуватися порядку на робочому місці, у класі та в інших шкільних приміщеннях.
9. Ощадливо ставитися до шкільного майна, своїх та чужих речей.
10. Слідкувати за своїм зовнішнім виглядом.
11. Допомогати товаришам у навчанні та праці.

Серед прав школяра оцінювались такі:

1. Звертатися з питань навчання до вчителя.
2. Звертатися за особистими порадами до вчителя.
3. Звертатися з питань навчання до однокласників.
4. Звертатися з особистими проханнями до однокласників.
5. Користуватися послугами дитячих бібліотек.
6. Відвідувати гуртки та секції для школярів.

Оцінки педагогів за наведеною вище шкалою було переведено у бали від +2 до -2 відповідно, та підраховано середній показник виконання обов'язків та прав для кожного учня, який оцінено за такою шкалою (табл. 2.2):

Таблиця 2.2

Шкала оцінки рівня реалізації молодшими школярами прав та обов'язків школяра

Середній бал	Рівень виконання обов'язків	Середній бал	Рівень реалізації прав
Від +22 до +14,7	Дуже високий	Від +12 до +7,7	Дуже високий
Від +14,7 до +4,5	Високий	Від +7,7 до +2,4	Високий
Від +4,5 до -4,5	Середній	Від +2,4 до -2,4	Середній
Від -4,5 до -14,7	Низький	Від -2,4 до -7,7	Низький
Від -14,7 до -22	Дуже низький	Від -7,7 до -12	Дуже низький

Отримані в такий спосіб оцінки рівня виконання учнями обов'язків та реалізації прав школяра стали показником ставлення вчителя до дитини як носія відповідної соціальної ролі, і розглядалися нами як один із показників становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи.

Оскільки, основними членами кола спілкування школяра окрім вчителя є однокласники, одним із показників становлення його соціального статусу є ставлення однокласників, відображене у соціометричному статусі у класі.

Для визначення статусних становищ членів малої групи використовується метод соціометрії (Я.Л. Коломінський [86], Є.С. Кузьмін, В.С. Семенов [130]), який знаходить своє широке застосування у діагностиці особливостей особистісного розвитку та міжособистісних стосунків у молодшому шкільному віці (О.С. Безверхий [19], Л.В. Бондар [28], О.С. Ісаєнко [73], В.П. Кутішенко [101], А.В. Пасічніченко [164], М.І. Тіхонова [232] та ін.).

Традиційно соціометричне дослідження проводиться у чотири етапи [86; 130].

Перший етап спрямований на знайомство з досліджуваними, встановлення з ними контакту, визначення змісту критеріїв соціометричного вибору та їх кількості. Відповідно до завдань дисертаційного дослідження метою соціометрії було визначення ставлення однокласників до учня як виконавця соціальної ролі школяра, що постає показником успішності його рольової поведінки. Враховуючи вікові особливості молодшого шкільного віку і зазначені завдання, було сформульовано один загальний, сильний, формальний, позитивний критерій соціометричного вибору, що відображений у питанні: „Якби тобі довелося перейти до іншої школи і ти міг би взяти з собою когось зі своїх однокласників, кого саме ти узав би?“.

Для проведення соціометричної процедури було обрано параметричну форму дослідження з лімітом трьох дозволених виборів. Як зазначав Я.Л. Коломінський, такий варіант проведення соціометричного дослідження

у шкільному класі дає можливість отримати достовірні дані та є зручним у проведенні та обробці [86].

Другий етап соціометричного дослідження – це безпосереднє проведення опитування. Після інструктажу досліджуваних проводиться опитування у письмовій формі.

На третьому етапі – етапі обробки даних – визначаються статусні становища учнів. У зарубіжній соціометрії вироблено спеціальну термінологічну систему, яка описує рівні статусу. Залежно від кількості отриманих виборів досліджуваних відносять до категорій “зірок”, “ізольованих”, “знехтуваних” і “відхиленних”.

У нашому дослідженні використано спосіб підрахунку рівня соціометричного статусу за Я.Л. Коломінським [86]. Якщо ліміт дозволених виборів складає 3, “зірками” (I група) є члени групи, що отримують 6 і більше виборів; “прийняті” і «ті, кому надається перевага» (II група) – 3–5 виборів; “неприйняті” (III група) – 1–2 вибори; “знехтувані”, “ізольовані” (IV група) – 0 виборів. Такий розподіл дає можливість чітко виокремити дві найбільш суттєві статусні категорії: членів групи зі сприятливим статусом (I і II статусні категорії), куди входять досліджувані, що отримали середню і вище середньої кількість виборів; і членів групи з несприятливим статусом (III і IV статусні категорії), до якої належать досліджувані, що отримали мінімальну і нульову кількість виборів.

Статистичну обробку отриманих даних щодо показників ставлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи здійснено з використанням методу кластерного аналізу в програмі SPSS 17.0 for Windows [146].

Головне призначення кластерного аналізу – розбиття множини досліджуваних об’єктів і ознак на однорідні у певному розумінні групи або кластери [193]. Це означає, що вирішується завдання класифікації даних і виявлення відповідної структури в них. Перевагою кластерного аналізу є те,

що він дозволяє проводити розбиття об'єктів не за одним параметром, а за цілим набором ознак. Крім того, кластерний аналіз на відміну від більшості математико-статистичних методів не накладає ніяких обмежень на вид об'єктів для аналізу і дозволяє розглядати множину вихідних даних різної природи. Кластерний аналіз дозволяє розглядати достатньо великий обсяг інформації і різко скорочувати, утискати великі масиви інформації, робити їх компактними та наочними.

У нашому дослідженні кластерному аналізу підпадали такі показники процесу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи:

- успішність реалізації особистістю діяльності, зумовленої статусним становищем: середній бал навчальної успішності з основних дисциплін;
- ставлення інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу: оцінка вчителем дитини як школяра (кількість балів за результатами експертної оцінки вчителем міри реалізації учнем прав та обов'язків школяра) та її соціометричний статус у класі (кількість соціометричних виборів, отриманих учнем).

Використано ієрархічний кластерний аналіз із більш ніж двома змінними, за якого кожне спостереження утворює спочатку свій окремий кластер, а потім на кожному з кроків аналізу два сусідніх кластери об'єднуються в один, доки не утвориться визначена кількість кластерів. Як метод об'єднання використано „зв'язок між групами”, за якого відстань між кластерами є середнім значенням всіх відстаней між всіма можливими парами точок з обох кластерів. Дистанційною мірою для даних, що належать до інтервальної шкали, обрано квадрат евклідової відстані. Для якісного аналізу значень кластерів побудовано кластерні профілі, що представляють собою середні значення змінних, що включені до аналізу, розподілені за кластерною належністю. Процедура кластерного аналізу дозволила об'єднати

молодших школярів у групи за рівнем засвоєння ними соціальної ролі школяра: учнів із високим, середнім і низьким рівнем успішності рольової поведінки школяра як об'єктивного показника становлення у них соціального статусу школяра.

Розглянемо методи та методики вивчення соціальної позиції та соціальної ідентичності як психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра.

Для діагностики когнітивної складової соціальної позиції молодших школярів використано методику контент-аналізу міні-творів учнів. Метод контент-аналізу творів та описів широко застосовується у сучасних вітчизняних дисертаційних психологічних дослідженнях (Л.В. Бондар [28], О.М. Ічанською [74], А.Є. Левенець [103], І.С. Мазохою [119], Н.І. Пілат [169], І.Я. Середницькою [192], О.В. Шевченко [239] та ін.).

Враховуючи завдання емпіричного дослідження, метою застосування методу контент-аналізу в нашому дослідженні було визначення когнітивної складової соціальної позиції молодших школярів, тобто системи уявлень учнів початкової школи про зміст соціального статусу школяра.

Використання методу контент-аналізу має відповідати ряду методологічних та методичних вимог. Відповідно до принципу формалізованості зміст досліджуваних документів має задавати однозначні правила для надійної фіксації потрібних характеристик. Згідно принципу статистичної значущості, потрібні елементи змісту повинні зустрічатися із достатньою частотою [130]. Враховуючи зазначені вимоги, молодшим школярам було запропоновано написати міні-твір, тобто дати письмову відповідь на питання „Хто такий школяр?”. З учнями, у яких виникали ускладнення при виконанні завдання у письмовій формі, було проведено усне опитування.

Техніка контент-аналізу передбачає такі послідовні дії: виокремлення категорій та одиниць аналізу, пошук їх індикаторів у тексті, статистична обробка [1].

При визначенні категорії аналізу було використано як дедуктивний, так і індуктивний способи. Спочатку на основі теоретичних уявлень про зміст поняття “соціальний статус особистості” та його характеристик, виокремлено теми, підтеми, мікротеми, які можуть (або повинні) бути розкриті учнями в описах школяра, зокрема, перелік обов’язків і прав школяра, авторитет і престиж статусного становища, опис зовнішніх атрибутів статусу тощо. Потім на основі враження від текстів, що підлягали аналізу, додатково було виділено теми, підтеми, мікротеми, які фактично розкриті у текстах, наприклад, опис учнями мотивів школяра, ідентифікація себе зі школярем („Школяр – це я!”).

Одиницями аналізу виступили, по-перше, окремі слова, зокрема іменники, що вживаються як синоніми слова школяр, по-друге, теми, про які йде мова в описі. Котирувальна матриця методики контент-аналізу даного дослідження має такий вигляд (див. Дод. А, табл. А.1.).

Рядки таблиці позначають окремі документи (описи соціального статусу школяра), а стовпчики – класифікаційні одиниці відповідних одиниць аналізу, а саме:

1. іменники, які вживаються як синоніми слова школяр: школяр – це...(дитина, людина, учень і т.п.);
2. перелік обов’язків школяра;
3. перелік прав школяра;
4. перелік соціальних ролей та характеристик школяра, у яких розкривається авторитетність та престижність статусного положення;
5. опис зовнішніх атрибутів статусного положення;
6. опис особистісних якостей, знань і умінь школяра;

7. опис мотивів школяра;
8. ідентифікація зі статусним становищем школяра.

Для кількісної обробки отриманих даних використано частотний та процентний розподіл. Здійснено підрахунок частоти використання одиниць та категорій аналізу та у встановленні пропорцій між різними групами індикаторів.

Якісний аналіз даних передбачав оцінку повноти та адекватності описів учнями соціального статусу школяра, адже соціальна позиція особистості і характеризується тим, наскільки цілісно чи частково, адекватно чи неадекватно особистістю відображається власний соціальний статус (Б.Г.Ананьєв [8]).

У процесі інтерпретації результатів було визначено співвідношення різних категорій аналізу в описах школярів та дано їх якісний аналіз; здійснено порівняння описів школярів різних років навчання (другого, третього та четвертого класів) та школярів з різною успішністю ролівової поведінки.

Для визначення емоційної складової соціальної позиції молодших школярів використано методика „Кому що підходить?” (за Г.А. Урунтаєвою, Ю.О. Афонькіною) [48; 248]. Зазначена методика спрямована на визначення емоційного ставлення учня до школи та навчання шляхом порівняння емоційної привабливості соціальних ролей „дитина” та „школяр”, побудована за принципом біполярних вимірювань. Біполярні виміри широко поширені у психологічних дослідженнях особистості, коли якості описуються парними прикметниками-антонімами (сильний-слабкий, гарний-поганий і т. ін.). У практиці біполярних вимірювань застосовуються опитувальники типу „полярних профілів” (М. Форверг), „семантичного диференціалу” (Ч. Осгуд), тести, що містять переліки біполярних факторів (Дж. Гілфорд. Р. Кетелл, Г. Айзенк ін.).

Метою застосування методики „Кому що підходить?” (за Г.А. Урунтаєвою, Ю.О. Афонькіною) у нашому дослідженні було виявлення

особливостей емоційної складової соціальної позиції молодших школярів, тобто їх ставлення до власного статусного становища. Для цього до переліку соціальних ролей, які порівнюються, нами було включено і соціальну роль „дорослий”. Дитина мала порівняти між собою дві пари соціальних ролей: „дитина” – „школяр” і „школяр – дорослий” за 15 парами прикметників-антонімів та обрати з кожної пари той, який „більше підходить” одній соціальній ролі, і той, що „більше підходить” іншій.

Перелік дихотомічних характеристик для порівняння має такий вигляд:

1. Великий – малий.
2. Дорослий – дитячий.
3. Веселий – сумний.
4. Швидкий – повільний.
5. Чистий – брудний.
6. Солодкий – гіркий.
7. Гладенький – колючий.
8. Здоровий – хворий.
9. Теплий – холодний.
10. Активний – пасивний.
11. Добрий – злий.
12. Сміливий – боягузливий.
13. Бадьорий – втомлений.
14. Сильний – слабкий.
15. Світлий – темний.

Обробка результатів проводилась за такою схемою. По кожній парі ролей (“дитина-школяр” і “школяр-дорослий”) підраховано кількість характеристик, що виражають позитивне та негативне ставлення. На основі цих даних обрано ту соціальну роль з пари, яка отримала більшу кількість позитивних характеристик і, відповідно, є більш привабливою для дитини, а потім побудовано ієрархію соціальних ролей за ступенем їх привабливості.

Аналіз отриманих ієрархій соціальних ролей дав змогу розділити молодших школярів на чотири групи відповідно до особливостей їх соціальної позиції. Перша група – молодші школярі, для яких найбільш значущим є соціальне становище дорослого. Друга група – учні, які найвище оцінюють соціальний статус школяра. Третя група – школярі, для яких найбільш привабливою залишається соціальна роль дитини. Четверта група – учні, для яких найпривабливішими ролями одночасно є роль дитини, і роль дорослого.

Діагностику соціальної ідентичності молодших школярів здійснено з використанням методики „Хто я?” (за М. Куном, Т. Макпартлендом), яка спрямована на виявлення установок особистості на себе. Суб’єктивні ідентифікації розглядаються авторами методики як інтеріоризація об’єктивних соціальних статусів особистості [100]. У сучасних психологічних дослідженнях вона часто застосовується при визначенні особливостей соціальної (зокрема, гендерної, національної) ідентичності особистості, змісту „образу-Я” особистості, системи її самоставлень (І.В.Єгоров [58], Д.В. Логвінова [112], Т.В. Кубриченко [99], О.В. Шевченко [239], Н.О. Юдіна [249] та ін.) .

Метою застосування методики „Хто я?” у нашому дослідженні стало виявлення особливостей соціальної ідентичності учнів початкової школи як психологічної умови становлення їх соціального статусу школяра.

У класичному варіанті проведення методики М. Кун та Т. Макпартленд опитаним пропонується дати 20 варіантів відповіді на питання „Хто я?” [100]. Враховуючи вікові особливості молодших школярів кількість відповідей у нашому дослідженні було обмежена п’ятьма. Такий варіант проведення методики з учнями початкової школи описаний І.В.Єгоровим [58]; Н.О. Юдіною [249]. Інструкція для досліджуваних має такий вигляд: „На сторінці Ви бачите п’ять пронумерованих лінійок. Будь ласка, напишіть на кожній з них відповідь на просте питання „Хто я?”. Напишіть просто п’ять різних відповідей на це питання. Відповідайте так, ніби Ви відповідаєте собі,

а не комусь іншому. Розташуйте відповіді у тому порядку, в якому вони спадають Вам на думку. Не хвилюйтесь про їх логічність та важливість. Пишіть швидко, адже Ваш час обмежений [100].

Обґрунтовуючи валідність методики, М. Кун та Т. Макпартленд зазначають, що запитання „Хто я?” логічно пов’язується із тим, з чим себе ідентифікує індивід, тобто соціальним статусом і тими рисами, які, на його думку, пов’язуються з ним. Прохання повідомляти власні характеристики так, „ніби досліджуваний відповідає самому собі”, спрямоване на виявлення його загальних установок на самого себе, а не окремих специфічних установок, які можуть штучно пов’язуватися із тестовою ситуацією або виникнути під впливом експериментатора. Вимога тесту дати певну кількість висловлювань, пов’язаних із уявленням про власну ідентичність, виходить із визнання дослідниками складної та багатоаспектної природи індивідуальних статусів.

Отримані відповіді кожного учня було проаналізовано за наступними показниками:

- наявність або відсутність у переліку самохарактеристик тих соціальних ролей, що характеризують статус школяра: „учень”, „школяр”, „другокласник”, „особа (дитина, людина, хлопчик, дівчинка), що навчається” і т. ін.;

- кількість соціальних ролей, що розкривають зміст соціального статусу школяра, у самоописах учнів початкової школи;

- порядкове місце розташування соціальних ролей, що характеризують статус школяра, у переліку самохарактеристик учнів.

Аналіз цих даних дозволяє визначити особливості когнітивної та емоційної складових соціальної ідентичності молодших школярів. Перша характеризується наявністю або відсутністю у переліку самохарактеристик учнів тих соціальних ролей, що описують статус школяра, і розкриває усвідомлення молодшим школярем свого соціального становища. Друга –

характеризується кількістю соціальних ролей, що розкривають зміст соціального статусу школяра, та їх порядковим місцем розташування у самоописах дітей, і розкриває суб'єктивну значущість та актуальність даного статусного становища для учнів.

Застосування описаних вище методик емпіричного дослідження дало змогу виявити психологічні особливості становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи. Опис та інтерпретацію отриманих даних подано у наступному підрозділі дисертації.

2.2. Особливості рольової поведінки молодшого школяра як показника становлення соціального статусу

Основним об'єктивним критерієм становлення соціального статусу особистості є якість виконання нею відповідної соціальної ролі, яка, у свою чергу, характеризує: обсяг та якість реалізації особистістю обов'язків, зумовлених статусним становищем; обсяг та якість реалізації особистістю прав, детермінованих статусним становищем (Ю.П. Платонов) [171].

За результатами проведеного нами емпіричного дослідження застосування процедури кластерного аналізу в програмі SPSS 17.0 for Windows дозволило розділити молодших школярів другого-четвертого класів на групи за рівнем успішності їх рольової поведінки за наступними ознаками: успішність реалізації учнями діяльності, зумовленої статусним становищем, та ставлення інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу (ставлення вчителя до дитини як школяра та її соціально-психологічний статус у класі). За мірою представленості цих показників (див. Додаток Б) рівень становлення соціального статусу школяра може бути оцінений в учнів як низький, середній або високий.

Розглянемо характеристики груп учнів другого класу (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3

Середні значення основних показників становлення соціального статусу школяра в учнів другого класу (n=44)

Клас-тер	Середня оцінка (у балах)							
	Рівень навчальної успішності		Рівень виконання обов'язків школяра		Рівень реалізації прав школяра		Соціометричний статус	
1	8,99	добре	13,81	високий	6,33	високий	1,67	„неприйняті”
2	7,95	добре	1,13	середній	1,06	середній	1,31	„неприйняті”
3	10,51	відмінно	15,57	дуже високий	7,14	високий	6,71	„зірки”

Наведені у табл. 2.3 дані свідчать про те, що відмінності між кластерами у другокласників виявлено за всіма об'єктивними показниками становлення соціального статусу школяра: рівнем навчальної успішності, особливостями взаємин з вчителем (рівнем виконання прав та реалізації обов'язків школяра), особливостями взаємин з однокласниками (соціометричним статусом у класі).

Перший кластер склали учні із добрими показниками навчальної успішності з основних дисциплін (української мови, читання, математики, дошкільної та англійської мови).

За оцінкою педагога, права та обов'язки школяра вони частіше виконують і реалізують, ніж не виконують (не реалізують). Учні даної групи користуються невисоким авторитетом серед однокласників, лише частина учнів надає перевагу спілкуванню з ними, найбільш розповсюдженим їх статусним становищем у класі є статус „неприйнятих”, хоч показник соціометричного вибору порівняно вищий, ніж в учнів II групи.

До другого кластеру увійшла група учнів із добрими показниками навчальної успішності з основних дисциплін та несистематичним виконанням прав та обов'язків школяра. Зазначені учні не користуються

авторитетом серед однокласників, мають соціометричний статус „неприйнятих”.

Третій кластер утворила група учнів із відмінним показником навчальної успішності із основних дисциплін. Високий рівень сформованості їх рольової поведінки знаходить відображення у досяганні об’єктивних показників результативності діяльності учня – високому рівні навчальних досягнень. У взаємодії з вчителем учні зазначеної групи основні обов’язки школяра постійно виконують, а права школяра частіше реалізують, ніж не реалізують. Учні другого класу, що утворили третій кластер, користуються авторитетом серед однокласників, мають високий соціометричний статус у класі („зірки”), інші учні надають перевагу взаємодії з ними у вирішенні ділових та особистих питань.

Порівняння об’єктивних показників становлення соціального статусу школяра в учнів різних груп дає підстави для характеристики другокласників третьої групи як учнів із високою успішністю рольової поведінки, першої групи – з середньою успішністю, другої – з низькою. Кількісний розподіл виявлених груп учнів другого класу подано на рис. 2.1.

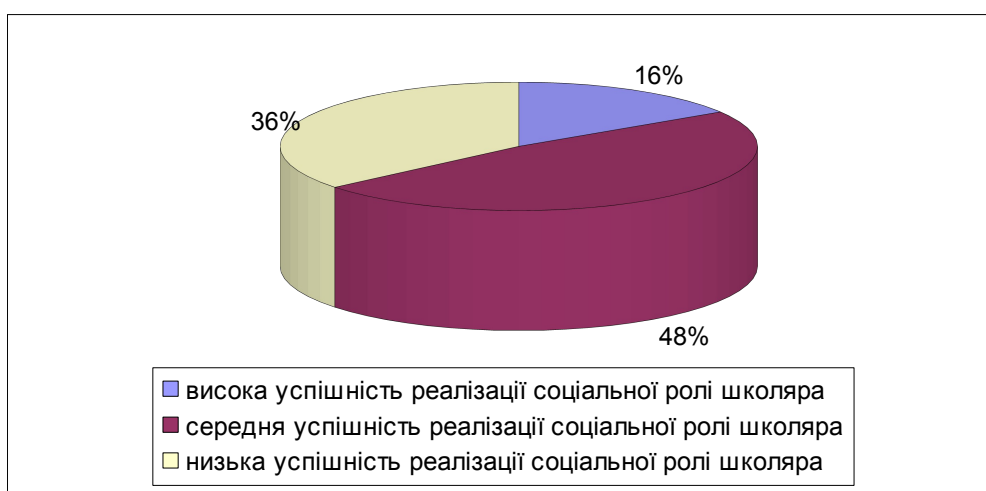


Рис. 2.1. Групи другокласників за успішністю реалізації соціальної ролі школяра (% , n=44)

Дані рис. 2.1 свідчать про те, що у другому класі найменш чисельною є група учнів із високою успішністю рольової поведінки (16%), яку вони реалізують як у сфері діяльності, так і у сфері міжособистісних стосунків з вчителем та однокласниками. Такі учні мають відмінні показники навчальної успішності із основних дисциплін, за оцінками вчителя основні обов'язки школяра постійно виконують, а права школяра частіше реалізують, ніж не реалізують, користуються високим авторитетом серед однокласників, мають соціометричний статус „зірок”.

Найчисельнішою у другому класі є група учнів із середньою успішністю рольової поведінки (48%), які мають добрі показники навчальної успішності з основних дисциплін, за оцінкою педагога права та обов'язки школяра частіше виконують і реалізують, ніж не виконують, користуються невисоким авторитетом серед однокласників, найбільш розповсюдженим їх статусним становищем у класі є статус „неприйнятих”.

Третина другокласників (36% дітей) складає групу учнів із низькою успішністю рольової поведінки і відрізняється від попередньої групи нижчим рівнем виконання учнями обов'язків школяра та реалізації його прав, поряд із доброю навчальною успішністю та невисоким соціометричним статусом дітей у класі.

Отримані дані засвідчують той факт, що другокласники лише оволодівають соціальною роллю школяра. У сфері навчальної діяльності процес засвоєння ними рольової поведінки відбувається значно успішніше, ніж у сфері спілкування з вчителем та однокласниками. Навчальна діяльність є достатньо жорстко стандартизованою та регламентованою. Віковий розвиток пізнавальної, мотиваційної та вольової сфер дозволяє молодшим школярам розуміти заданий вчителем опис рольової поведінки, надані ним приписи, застосовувані оцінки та санкції і втілювати їх у рольовій поведінці при виконанні саме навчальної діяльності. Система ж міжособистісних стосунків, особливо з однокласниками, не є чітко регламентованою,

відповідно описи, приписи, оцінки й санкції як процесуальні аспекти задавання рольової поведінки вибудовуються учнями повільніше у процесі спілкування з вчителем та однокласниками.

Диференціація успішності рольової поведінки у другокласників відбувається як за показниками сфери діяльності (середній бал навчальної успішності з основних дисциплін), так і сфери спілкування (ставлення вчителя до дитини як школяра та соціометричний статус учня у класі). Критерієм диференціації учнів з низькою успішністю рольової поведінки школяра та тих, хто реалізує свою роль достатньо успішно (на середньому та високому рівні), є ставлення вчителя, відображене в оцінці ним обсягу та якості виконання дітьми прав та обов'язків школяра. Серед достатньо успішних учнів диференціація між дітьми із середнім та високим рівнями виконання соціальної ролі школяра виявлена за рівнем навчальних досягнень та соціометричним статусом у класі. Такі, результати пояснюються тим, що стосунки молодших школярів розвиваються, перш за все, як функціонально-рольові. Як показують дослідження Л.І. Божович [27], Я.Л. Коломінського [86], Г.О. Люблінської [117], А.В. Пасічніченко [164], А.В. Петровського [204], Л.С. Славіної [198] соціометричний статус учнів 1-2-х класів багато в чому визначається їх успішністю у навчанні.

Внаслідок цього тільки 16% учнів другого класу успішно реалізують свою рольову поведінку не тільки у сфері діяльності, а й у спілкуванні з вчителем і однокласниками. Вони мають „відмінну” успішність з основних дисциплін, за оцінками вчителя – дисципліновані на уроках та в позаурочний час, виконують громадські доручення, дотримуються у спілкуванні з вчителем і однокласниками етичних норм, підтримують порядок на робочому місці і у класі, стежать за своїм зовнішнім виглядом, звертаються до вчителя і однокласників з питань навчання, користуються у них високим авторитетом. Основна ж частина другокласників, хоча й мають добрі показники навчальних досягнень, стикаються з труднощами у реалізації своєї

рольової поведінки школяра саме в сфері спілкування з вчителем та однокласниками.

Перейдемо до розгляду результатів кластерного аналізу успішності рольової поведінки третьокласників. Дані щодо кластерів за наведено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Середні значення основних показників становлення соціального статусу школяра в учнів третього класу (n=49)

Клас-тер	Середній рівень (у балах)							
	Рівень навчальної успішності		Рівень виконання обов'язків школяра		Рівень реалізації прав школяра		Соціометричний статус	
1	7,28	добре	10,35	високий	5,1	високий	1,5	„неприйнят і”
2	9,06	добре	20,46	дуже високий	10,81	дуже високий	3,08	„прийняті”
3	9,4	добре	17	дуже високий	12	дуже високий	8,33	„зірки”

Відмінності між кластерами, як свідчать дані табл.2.4, виявлено за рівнем реалізації учнями прав та обов'язків школяра та їх соціально-психологічним статусом у класі.

Перший кластер склала група учнів із добрими показниками навчальної успішності з основних дисциплін. Права та обов'язки школяра вони частіше реалізують, ніж не реалізують, але порівняно з іншими групами учнів, ці показники досить низькі. Високим авторитетом серед однокласників не користуються, мають соціометричний статус „неприйняті”.

До другого кластеру ввійшли учні третього класу, що мають добрі показники успішності з основних навчальних дисциплін. За результатами оцінювання вчителем вони постійно виконують основні обов'язки школяра та реалізують свої права. У взаєминах з однолітками зазначені учні користуються достатньо високим авторитетом, певна частина однокласників

надає перевагу спілкуванню з ними, про що свідчить соціометричний статус „прийнятих”.

Третій кластер утворили учні, що мають добрі показники навчальної успішності. За оцінкою педагога, вони постійно виконують основні обов’язки школяра та реалізують свої права. Дані учні мають високий соціометричний статус у класі („зірка”), однокласники надають їм перевагу в спілкуванні щодо вирішення ділових та особистих питань.

Порівняння об’єктивних показників становлення соціального статусу школяра в учнів різних груп дає підстави для характеристики третьокласників третьої групи як учнів із високою успішністю рольової поведінки, другої групи – з середньою успішністю, першої – з низькою.

Кількісний розподіл виявлених груп учнів другого класу подано на рис. 2.2.

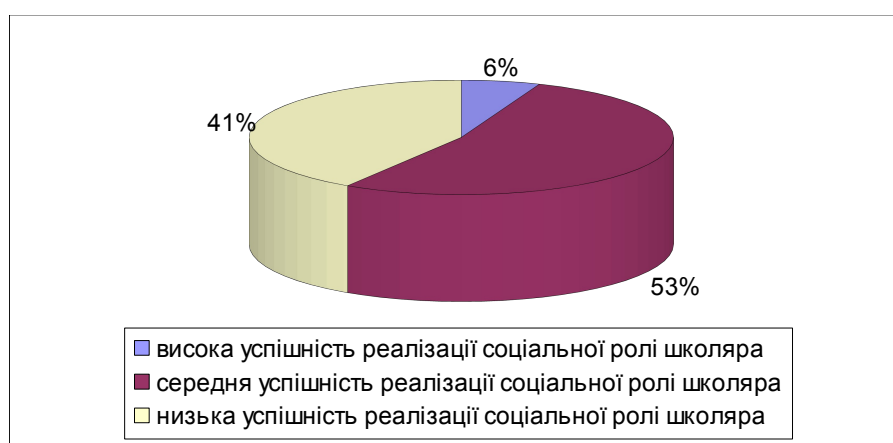


Рис. 2.2. Групи третьокласників за успішністю реалізації соціальної ролі школяра (n=49)

Порівняно з другокласниками в учнів третього класу вищими є такі показники становлення соціального статусу школяра як реалізація прав і обов’язків школяра за оцінками вчителя і соціометричний статус у класі і дещо нижчими є показники навчальної успішності.

У третьому класі взаємини між учнями стають значним фактором у їхньому житті [186]. Тому провідним чинником диференціації успішності рольової поведінки стає саме соціометричний статус у класі.

Загалом, отримані дані свідчать про достатнє засвоєння учнями соціальної ролі школяра. У сфері діяльності вони демонструють добрий рівень навчальних досягнень, за оцінками вчителя переважно систематично дотримуються шкільного режиму дня, дисципліновані на уроках та в позаурочний час, виконують громадські доручення, дотримуються порядку на робочому місці та у класі, ощадливо ставляться до шкільного майна, своїх та чужих речей, слідкують за своїм зовнішнім виглядом, дотримуються етичних норм спілкування з вчителем та однокласниками. Звертаються до них з питань навчання та особистих питань, допомагають товаришам у навчанні та праці.

53% третьокласників мають середню успішність рольової поведінки, що проявляється у добрій навчальній успішності, високій оцінці вчителем виконання обов'язків та реалізації прав школяра, достатньо авторитетному соціометричному становищі у класному колективі. Тільки 6% учнів третіх класів є високо успішними школярами, які, окрім доброї успішності і систематичного виконання прав і обов'язків школяра, авторитету в очах вчителя, користуються найвищим авторитетом серед однокласників, є соціометричними „зірками”. 41% третьокласників порівняно з однолітками мають низький рівень успішності рольової поведінки школяра, яка, в той же час, є вищою, ніж у другому класі. Такі учні, хоча й мають низький соціометричний статус у класі, за оцінками вчителя, переважно виконують обов'язки та реалізують права школяра.

Як вже зазначалося вище, учні другого класу більш успішно засвоюють рольову поведінку школяра у сфері діяльності і менш успішно у сфері спілкування. Наслідком цього є переважно добрі показники навчальної успішності третьокласників, в той же час основним критерієм диференціації успішності їх рольової поведінки стають саме особливості ставлення до них їх однокласників та педагогів. Третьюкласники з низькою успішністю рольової поведінки відрізняються від достатньо успішних (учнів із середньою

і високою успішність виконання соціальної ролі) за особливостями ставлення вчителя, відображеними у оцінці ним обсягу та якості виконання дітьми прав та обов'язків школяра. Високоуспішних третьокласників від середньо успішних відрізняє ставлення однокласників, відображене у соціометричному статусі у класі. Такі результати підтверджують дані інших досліджень щодо того, що у третьому класі взаємини між учнями стають значним фактором у їхньому житті, виділяються популярні та непопулярні діти, утворюються досить стійкі мікрогрупи шкільного і позашкільного характеру (Я.Л. Коломінський [86], Г.О. Люблінська [117], В.С. Мухіна [143], А.В. Петровський [204] та ін.).

Таким чином, можна зробити висновок, що особливістю становлення соціального статусу молодшого школяра є те, що спочатку рольова поведінка більш успішно реалізується в сфері діяльності, а потім у сфері спілкування. Щодо останнього, то першочергово успішність оволодіння соціальною роллю школяра досягається у взаємодії з вчителем, а потім з однокласниками.

Дані щодо кластерів за рівнем успішності рольової поведінки учнів четвертого класу наведено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Середні значення основних показників становлення соціального статусу учнів четвертого класу (n=51)

Клас-тер	Середній рівень (у балах)							
	Рівень навчальної успішності		Рівень виконання обов'язків школяра		Рівень реалізації прав школяра		Соціометричний статус	
	Бал	Якість	Бал	Якість	Бал	Якість	Бал	Статус
1	9,05	добре	16,59	дуже високий	8,44	дуже високий	2,16	„неприйняті”
2	6,87	задовільно	4,5	середній	3,25	високий	1,25	„неприйняті”
3	11,06	відмінно	21	дуже високий	7,71	дуже високий	6	„зірки”

Відмінності між кластерами виявлено за всіма досліджуваними об'єктивними показниками становлення соціального статусу школяра: у сфері діяльності (рівнем навчальної успішності), у сфері спілкування (авторитетом у спілкуванні з вчителем та однокласниками).

За допомогою кластерного аналізу учнів четвертого класу розділено на три групи.

До першого кластеру віднесено учнів, що мають добру успішність з основних дисциплін, та за оцінками вчителя права школяра постійно реалізують, а от обов'язки – не систематично, час від часу. Високим авторитетом серед однокласників не користуються, лише окремі учні надають перевагу спілкуванню з ними.

Другий кластер склали учні із задовільною успішністю у навчанні, які, на думку вчителя, права та обов'язки школяра частіше реалізують, ніж не реалізують. Ці учні не мають авторитету серед однолітків, за своїх соціометричним статусом у класі вони є „неприйнятими”.

Третій кластер утворили учні, що мають відмінну успішність з основних навчальних дисциплін, постійно виконують основні обов'язки школяра та реалізують його права. Такі учні мають дуже високий соціометричний статус у класі („зірки”), є авторитетом для своїх однокласників.

Порівняння об'єктивних показників становлення соціального статусу школяра в учнів різних кластерів дає можливість характеризувати четверокласників третьої групи як учнів з високою успішністю рольової поведінки, першої групи – з середньою успішністю, другої – з низькою.

Кількісний розподіл виявлених груп учнів четвертого класу подано на рис. 2.3.

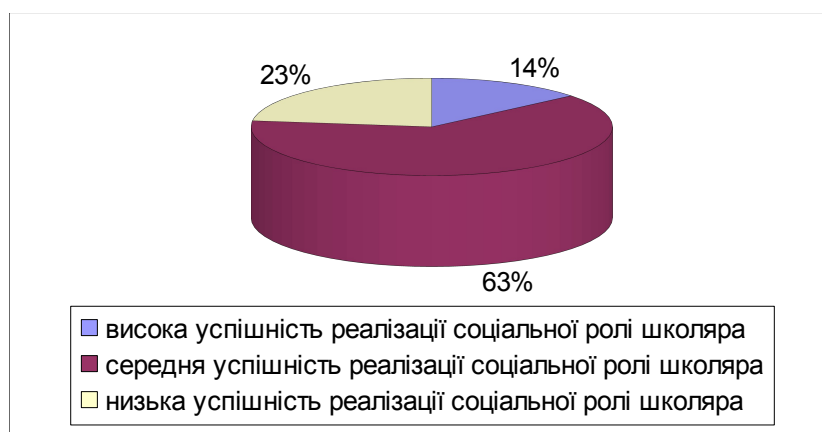


Рис. 2.3. Групи четвертокласників за успішністю реалізації соціальної ролі школяра (n=51)

Дані рис. 2.3 свідчать про те, що у четвертому класі найменш чисельною є група учнів із високою успішністю рольової поведінки школяра (14%), які, досягають успіху як у сфері діяльності, так і у сфері міжособистісних стосунків з вчителем та однокласниками. Такі учні мають відмінні показники навчальної успішності із основних дисциплін, за оцінками вчителя основні обов'язки та права школяра постійно виконують та реалізують, користуються високим авторитетом серед однокласників, мають соціометричний статус „зірок”.

Більшість четвертокласників (63%) мають середньою успішністю рольової поведінки. Вони мають добру успішність з основних дисциплін, за оцінками вчителя права й обов'язки школяра постійно реалізують, але не користуються авторитетом серед однокласників.

Близько чверті четвертокласників (23%) мають низький рівень успішності рольової поведінки, хоча за оцінками вчителя вони реалізують права школяра, свої обов'язки дані учні виконують не систематично, мають задовільну навчальну успішність із основних дисциплін та не користуються авторитетом серед однокласників.

Особливістю становлення соціального статусу в учнів четвертого класу є те, що поглиблюється диференціація між учнями за всіма показниками успішності рольової поведінки: навчальною успішністю, статусом у

міжособистісних стосунках з однокласниками, якістю реалізації прав та обов'язків школяра. Отримані дані узгоджуються з результатами досліджень Л.В. Дзюбо, за якими переважно до закінчення третього класу в дітей формується психосоціальна адаптованість/дезадапованість [52]. Таким чином, по завершенні початкової школи відмінності між учнями в успішності реалізації рольової поведінки поглиблюються і поляризуються. Виокремлюються три групи школярів.

Найменш чисельна – це учні з відмінною успішністю у навчанні, високим авторитетом у вчителя та серед однокласників. Такі дані узгоджуються з результатами досліджень Т.В.Костяк, за якими лише 11% молодших школярів можна віднести до добре соціалізованих, і протягом молодшого шкільного віку їх кількість зменшується [96].

Інша група (близько чверті четверокласників) – це учні, в яких не тільки закріплюються, але й посилюються низькі показники успішності рольової поведінки. Вони мають задовільні показники у навчанні, не систематично виконують права та обов'язки школяра, не користуються авторитетом серед однокласників. Такі результати узгоджуються з даними досліджень І.Ф. Муханової [141], за якими шкільна неуспішність молодших школярів є комплексним психолого-педагогічним феноменом. Її психологічну структуру утворюють три взаємопов'язані компоненти:

- недостатній рівень навчальних досягнень молодшого школяра, що проявляється у переважному та систематичному отриманні учнем оцінок на рівні 1 – 3, чи 4 – 6 балів;
- низький рівень особистісної адаптованості до умов навчання, що проявляється у систематичному невиконанні шкільних правил, вимог вчителя, підвищенні емоційній напруженості та нестабільності тощо;
- порушення взаємин дитини з однокласниками, вчителем, батьками, що проявляється у низькому соціометричному статусі в класі, конфліктах з батьками з приводу шкільних оцінок, у неадекватному ставленні до

висловлювань та оцінок з боку вчителя та неадекватній самооцінці власних навчальних досягнень.

Третя група (більшість четверокласників) – це учні, що мають добру успішність з основних дисциплін, користуються достатньо високим авторитетом у вчителя і невисоким авторитетом серед однокласників.

Підбиваючи підсумки аналізу особливостей рольової поведінки молодших школярів, можна зробити такі висновки. Першочергово учнями більш успішно засвоюються опис, припис, оцінки і санкції рольової поведінки школяра у сфері діяльності, тобто навчанні, потім у сфері регламентованих стосунків з вчителем і тільки потім у системі взаємин з однокласниками. На кінець початкової школи відмінності між рівнем засвоєння та реалізації показників рольової поведінки молодшими школярами посилюються і поглиблюються, і знаходять свій вияв у певному типі поведінки учня. Психологічні умови даного процесу проаналізовано у наступних пунктах роботи.

2.3. Особливості розвитку соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів

Відповідно до теоретичних положень, викладених у попередніх розділах роботи, соціальна позиція характеризує ставлення особистості до власного становища у системі суспільних відносин, норм, правил і шаблонів поведінки, ним зумовлених.

Переживання особистості завжди містить у собі як дещо підпорядковане і аспект знання (С.Л.Рубінштейн) [182], відповідно соціальна позиція особистості характеризує, з одного боку, знання соціального статусу (систему знань та уявлень особистості про зміст діяльності та коло спілкування, сукупність прав, привілеїв, моральних норм та обов'язків, зумовлених статусним становищем, міру його престижності та

авторитетності), а з іншого боку, його емоційну оцінку та ставлення до нього.

Соціальна позиція дітей 6-7 років на початок шкільного навчання характеризується, з одного боку прагненням визначити свій статус серед інших, позитивною емоційною оцінкою соціального статусу школяра, а з іншого боку, недостатньою повнотою та адекватністю розуміння його змісту (Л.І. Божович [27], Т.В. Єрмолова [59-60], І.С. Комогорцева [60], Т.А. Нежнова [147] та ін.

Завданням дисертаційного дослідження було визначення особливостей становлення соціальної позиції молодших школярів протягом періоду навчання у початковій школі, зокрема повноти та адекватності уявлень учнів про сутність власного соціального становища та його емоційної оцінки.

Результати контент-аналізу міні-творів на тему «Хто такий школяр?» дали змогу встановити ряд особливостей когнітивної складової соціальної позиції молодших школярів другого-четвертого років навчання.

При описі школяра учні початкової школи використовують такі основні показники його статусу:

- Розкриття основного змісту діяльності школяра як особи, котра навчається. Для позначення особи використовуються такі поняття, як „дитина”, „хлопчик чи дівчинка”, „людина”, „той”.
- Перелік основних обов’язків школяра та моральних вимог, яких він має дотримуватися: від загального „виконувати шкільні обов’язки”, „дотримуватися шкільних правил”, дотримуватися порядків у школі” до конкретного переліку – „виконувати класні роботи, домашні завдання”, „читати, писати, рахувати, малювати, вчити вірші”, „бути уважним на уроці, вчиться писати, читати, розв’язувати задачі”, „вивчати правила”, „приносити книжки”, „вчитися думати”, „поважати однокласників, слухати вчителя, поводитися чемно”, „бути чесним, ввічливим, поступатися місцем у транспорті, не битися” тощо.
- Розкриття мотивів діяльності школяра, починаючи від зовнішніх

спонукань („школяр – це той, хто заробляє гарні оцінки” або „той, хто хоче отримувати гарні оцінки”, „той, хто кожен день отримує 12 балів і вчитель його хвалить” тощо) до внутрішніх мотивів (школяр „набирає знання”, „хоче стати розумнішим, набратися розуму від вчителів”, „хоче навчитися багатьом предметам, володіти іноземними мовами”, „навчається для себе, а не для вчителя” тощо).

– Приписування школяреві ряду узагальнених позитивних соціальних характеристик, у яких розкривається висока авторитетність та престижність статусного положення („друг природи”, „людина, що має свої права і обов’язки”, „вихована, розумна, культурна людина”, „вчена дитина”, „людина, яка все вміє робити”, „спортсмен”, „здорова людина”, „товариш, однокласник” тощо).

– Опис вмінь та досягнень школяра, його позитивних особистісних рис, що підкреслюють його авторитет і престиж („вміє читати, писати і рахувати”, „гарно вчиться, гарно малює і читає, вивчає”, „не балується на уроках”, „відмінник”, „розумний, дбайливий, акуратний, здоровий”, „багато знає, бо гарно вчиться”, „слухає батьків”, „слухає вчителя”, „зазвичай, ввічлива і спокійна людина, впевнена у собі, завжди може знайти силу для нових випробувань”, „гарна людина, вміла, добра, щедра, чесна, талановита, може робити гарні речі, добрі, красиві” тощо).

– Опис зовнішніх атрибутів статусу школяра („школяр в шкільній формі і туфлях”, „у школяра повинна бути форма” тощо).

– Ідентифікація себе з соціальним статусом школяра („це я!”, „я – школяр” тощо).

Сутнісний зміст соціального статусу полягає у певному наборі як обов’язків, так і прав особистості, в той же час, результати контент-аналізу міні-творів молодших школярів засвідчують, що в їх уявленнях статус школяра – це сукупність обов’язків, свої ж статусні права вони не усвідомлюють. Ці дані узгоджуються з результатами інших досліджень: так,

Н.М. Пеньковською виявлено, що у свідомості багатьох дітей образ “хорошого учня” асоціюється із беззаперечним виконанням шкільних обов’язків та вимог учителя [167].

Порівняння уявлень молодших школярів про зміст власного статусного положення із визначеними нами у підрозділі 1.1. характеристиками соціального статусу дає змогу говорити, що загалом когнітивна складова соціальної позиції учнів початкової школи є достатньо сформованою. Так, в описах молодших школярів відображено такі характеристики власного соціального статусу як:

- ступінь авторитетності та престижності статусного становища, його місце у системі суспільних відносин (учні приписують школяреві ряд позитивних соціальних характеристик, що підкреслюють його авторитет порівняно із дитиною-дошкільником, наприклад, “вчена дитина”, “людина, що має свої права і обов’язки”);
- обсяг і зміст обов’язків носіїв статусу (молодшими школярами перераховано цілу низку своїх обов’язків, наприклад, “зобов’язаний гарно навчатися”, “дотримується порядків в школі”, але практично не охарактеризовано своїх прав);
- міра „заданості-створюваності”, „формальності-неформальності” статусно-рольових функцій (учні усвідомлюють обов’язковість набуття статусу школяра, наприклад, “потрібно ходити всім, бо не буде знань” і міру своєї відповідальності за його результати “школяр хоче стати розумнішим, набратися розуму від вчителів”);
- специфіка соціальних груп, у контексті яких конструюється соціальний статус (так, учні пояснюють, що свої обов’язки школяр виконує “для себе, вчителя та батьків” або “школяр — це той, кого вчить учитель”);
- особливості індикації соціального статусу (учні описують зовнішні атрибути статусу школяра, наприклад, “у школяра повинна бути форма”, “школяр у шкільній формі і туфлях”).

Проаналізуємо уявлення школярів за критеріями повноти та адекватності.

За критерієм повноти уявлення учнів початкової школи щодо сутності статусу школяра можна умовно об'єднати в три групи:

– Характеристика школяра є розгорнутою, крім розкриття основного змісту діяльності школяра („особа, яка навчається”) містить перелік основних обов'язків школяра, мотивів його діяльності, позитивних соціальних характеристик, вмінь та досягнень, зовнішніх атрибутів статусу.

– Характеристика школяра є стислою і містить один із наступних описів:

а) розкриття основного змісту діяльності: „особа, яка навчається” („дитина”, „хлопчик чи дівчинка”, „людина”, „той”), „особа, яка ходить до школи” („дитина”, „хлопчик чи дівчинка”, „той”), „учень”;

б) приписування школяреві узагальненої позитивної соціальної характеристики (наприклад, „друг природи”);

в) посилення на окремі, переважно зовнішні, атрибути статусу школяра („заробляє оцінки”, „носить форму”);

г) підкреслення власної ідентичності („школяр – це я!”).

– Учень не може дати характеристику школяра.

Кількісно групи учнів з такими видами уявлень представлені на рис. 2.4.

Як свідчать наведені дані, від другого до четвертого класу уявлення учнів про зміст статусу школяра стають більш розгорнутими. Так, більшість другокласників (79%) дають школяреві стислу характеристику, а вже близько половини третьокласників і четверокласників (43% і 51% відповідно) дають більш розгорнутий опис.

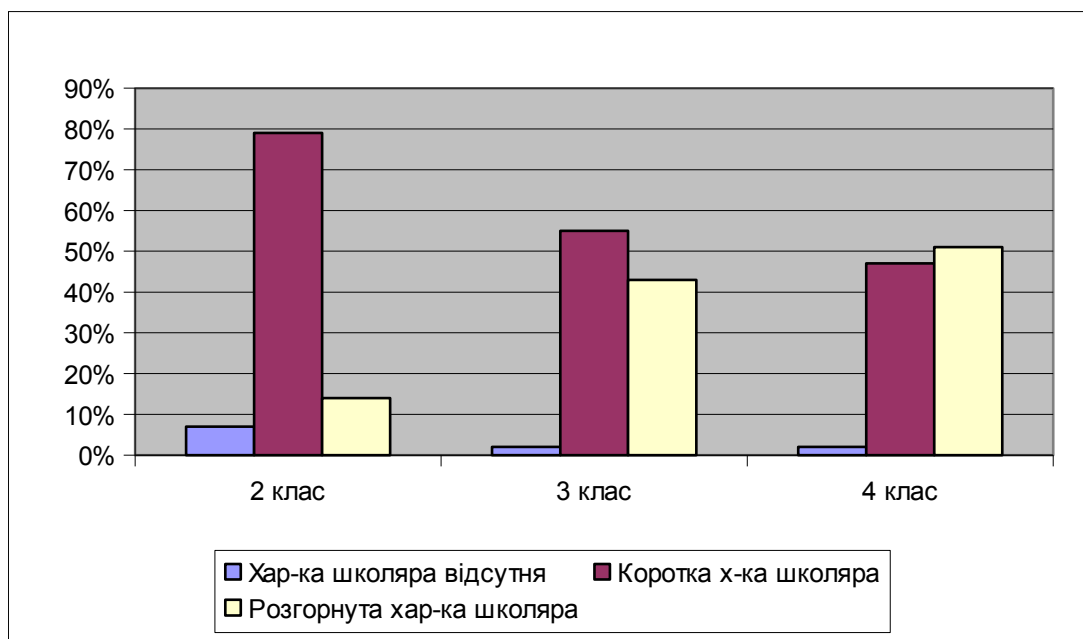


Рис. 2.4. Показники повноти уявлень молодших школярів про зміст статусного положення школяра (% , n =144)

Відмінності у кількості учнів других і третіх класів, які дають розгорнуту характеристику власного соціального статусу є статистично значущими за ϕ^* - критерієм Фішера на рівні $p \leq 0,01$ ($\phi_{\text{емп}}=4,06$), так само, як і відмінності між учнями других і четвертих класів ($\phi_{\text{емп}}=3,24$). Таким чином, ми маємо підстави говорити, про недостатню сформованість когнітивної складової соціальної позиції школяра в учнів другого класу. Лише на третьому-четвертому роках навчання у школі в учнів виникають змістовні уявлення про сутність власного соціального положення, міру його авторитетності та престижності.

Отримані дані узгоджуються із низькими показниками сформованості рольової поведінки другокласників, наведеними у підрозділі 2.4. Через недостатність сформованості когнітивної складової соціальної позиції учні частково і не систематично реалізують права і обов'язки школяра.

Розгорнута характеристика школяра, подана учнями у міні-творах, окрім основної вказівки на участь у навчальній діяльності, може містити додатково від одного до трьох елементів, що розкривають перелік основних

обов'язків школяра, мотивів його діяльності, позитивних соціальних характеристик, вмінь та досягнень, зовнішніх атрибутів статусу (рис. 2.5).

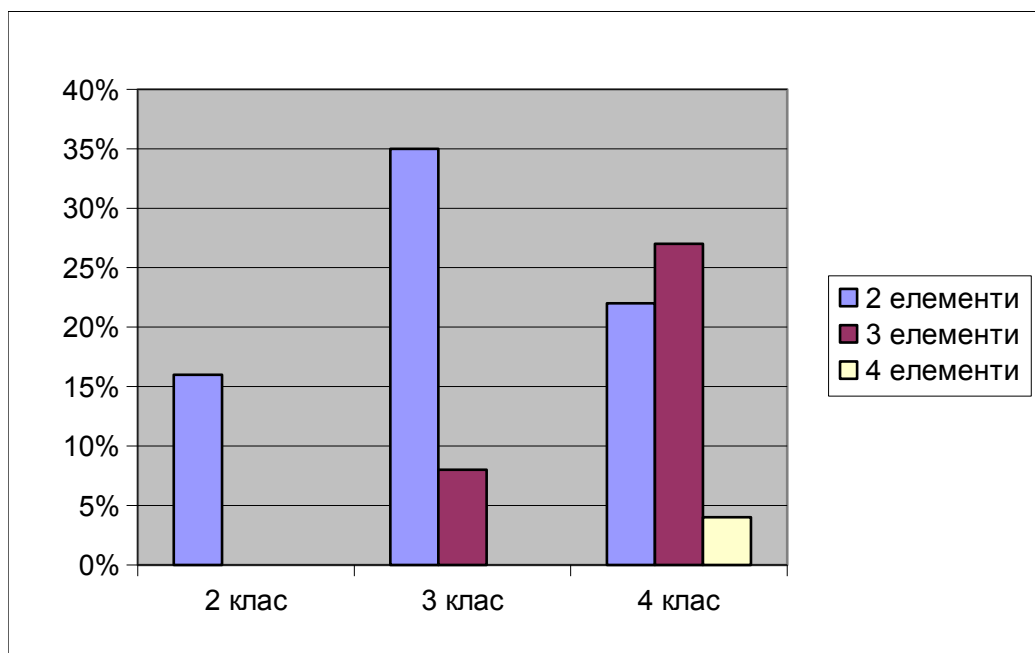


Рис. 2.5. Склад розгорнутих характеристик соціального статусу школяра (% , n =144)

Як бачимо з рис 2.5, учні другого класу, які дають розгорнуту характеристику статусу школяра, окрім основної вказівки на участь у навчальній діяльності, додають до опису один елемент. Уявлення учнів третього класу можуть вже складатися з двох додаткових елементів. Молодші школярі четвертого класу, що дають розгорнутий опис статусного становища школяра, додають до нього навіть чотири елементи. Порівнюючи дані, наведені на рис. 2.4 і рис. 2.5, можемо зробити висновки, що третій клас – це етап, коли збільшується кількість дітей з розгорнутими уявленнями про зміст соціального статусу школяра. В четвертому класі значних змін у кількості таких школярів не відбувається, але їх уявлення стають ще більш повними та змістовними.

Зупинимося на аналізі додаткових елементів розгорнутих характеристик статусу школяра, що називають учні різних класів (табл. 2.6, рис. 2.6).

Змістовні елементи характеристики школяра учнями початкової школи (n=144)

Клас	Елементи характеристик статусу школяра (кількість учнів, %)					
	Обов'язки	Мотиви	Соціальні характеристики	Уміння, особисті якості	Зовнішні атрибути	Ідентифікація зі статусом
2	2	2	9	11	0	5
3	16	14	10	12	4	0
4	20	29	12	12	2	2

Для наочності подамо дані у вигляді діаграми (рис. 2.6).

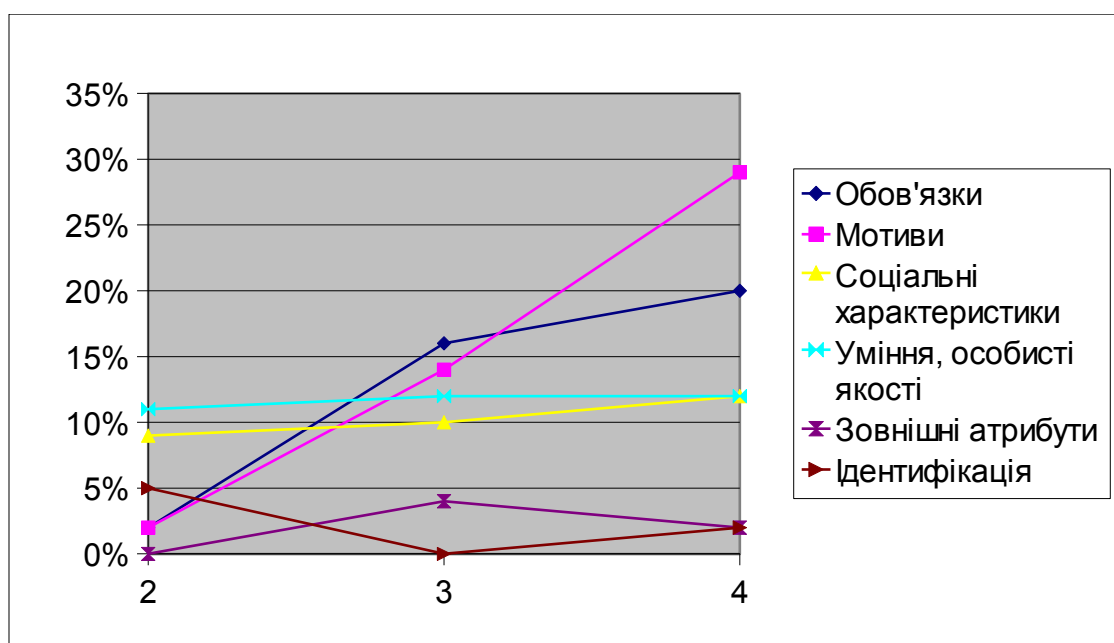


Рис. 2.6. Змістовні елементи характеристики школяра учнями початкової школи (n=144)

При описі школяра учні початкової школи найрідше використовують такі показники його статусу як опис зовнішніх атрибутів статусу школяра (наприклад, „школяр в шкільній формі і туфлях”) та ідентифікацію себе зі школярем (наприклад, „це я!”) – до 5% учнів другого, третього та четвертого класів. Близько 10% учнів початкової школи різних класів характеризують авторитетність свого статусного становища, приписуючи школяреві ряд узагальнених позитивних соціальних характеристик, описуючи вміння, досягнення школяра (наприклад, „вихована, розумна, культурна людина”,

«друг природи») і його позитивні особистісні риси (наприклад, „розумний, дбайливий, акуратний, здоровий”).

Від другого до четвертого класу зростає кількість учнів, які, характеризуючи школяра, перераховують його обов'язки (від 2% до 20%). За ϕ^* -критерієм Фішера відмінності між кількістю другокласників та третьокласників, які характеризують обов'язки школяра, є статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$ ($\phi_{\text{емп}} = 2,54$). Ці результати узгоджуються з даними інших досліджень, щодо того, що у молодому шкільному віці інтенсивно формується здатність до усвідомлення дітьми своїх прав і обов'язків [230]. Останні здебільшого спрямовані на виховання дисциплінованості: не запізнюватися, спокійно сидіти на уроках, не перебивати вчителя, піднімати руку, виконувати домашні завдання, не бігати і не кричати під час перерв тощо [167].

Упродовж початкової школи майже на третину (від 2% до 29%) зростає кількість учнів, які при описі школяра намагаються пояснити мотиви його навчальної діяльності. За ϕ^* -критерієм Фішера відмінності між кількістю другокласників та третьокласників, які намагаються пояснити мотиви навчальної діяльності школяра, є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($\phi_{\text{емп}} = 2,27$), між відповідною кількістю третьокласників та четверокласників – на рівні $p \leq 0,05$ ($\phi_{\text{емп}} = 1,85$). Цей факт є ще однією ознакою поступового формування в учнів когнітивної складової соціальної позиції школяра.

Проаналізуємо адекватність уявлень учнів початкової школи про зміст соціального статусу школяра.

Стислі та розгорнуті уявлення школярів було розподілено на дві групи за критерієм їх адекватності чи неадекватності. Адекватним стислими характеристиками визнано ті, що розкривають основний зміст діяльності школяра – „особа, що навчається”. До неадекватних віднесено такі стислі характеристики: школяр – це особа, що „ходить до школи”, просто „учень”, а також характеристики, в яких розкрито лише ідентифікацію зі статусом

(„школяр – це я”) або названо окремі зовнішні характеристики статусного положення школяра (наприклад, „школяр у формі”).

Неадекватними розгорнутими характеристиками є ті, що містять або нереалістичні завищені соціальні характеристики школяра та вимоги до нього (наприклад, „людина, яка все вміє робити”, „вихована, розумна, культурна людина”, „гарна людина, вміла, добра, щедра, чесна, талановита”) або розкриття виключно зовнішніх мотивів навчання, нерозуміння смислу діяльності школяра (наприклад, „школяр – це той, хто заробляє оцінки”).

У табл. 2.7 та на рис. 2.7 наведені дані, щодо кількості молодших школярів, які дають адекватні та неадекватні характеристики школяра. Адекватними можна назвати уявлення про зміст статусного положення школяра 50% учнів другого класу, 74% – третього та 78% – четвертого. Отже, зрушення в адекватності уявлень про статус школяра відбуваються в учнів початкової школи у третьому класі.

Таблиця 2.7

Адекватність уявлень молодших школярів про зміст власного соціального статусу (n=144)

	Адекватна характеристика (кількість учнів, %)			Неадекватна характеристика (кількість учнів, %)		
	Коротка	Розгорнута	Всього	Коротка	Розгорнута	Всього
2 клас	45	5	50	34	9	50
3 клас	35	39	74	20	4	26
4 клас	41	37	78	6	14	24

Наведені на рис. 2.7 дані свідчать про те, що упродовж навчання у початковій школі стислі неадекватні уявлення змінюються на розгорнуті та більш адекватні.

Відмінності між кількістю другокласників та третьокласників, які характеризують зміст соціального статусу школяра адекватно й розгорнуто (за ϕ^* -критерієм Фішера), є статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$

($\varphi_{\text{емп}}=4,42$). Від класу до класу суттєво знижується кількість молодших школярів, які неадекватно розуміють основний зміст власного статусу (значущі відмінності між другим та третім класом на рівні $p \leq 0,05$ ($\varphi_{\text{емп}}=1,73$), між третім та четвертим – на рівні $p \leq 0,05$ ($\varphi_{\text{емп}}=1,98$).

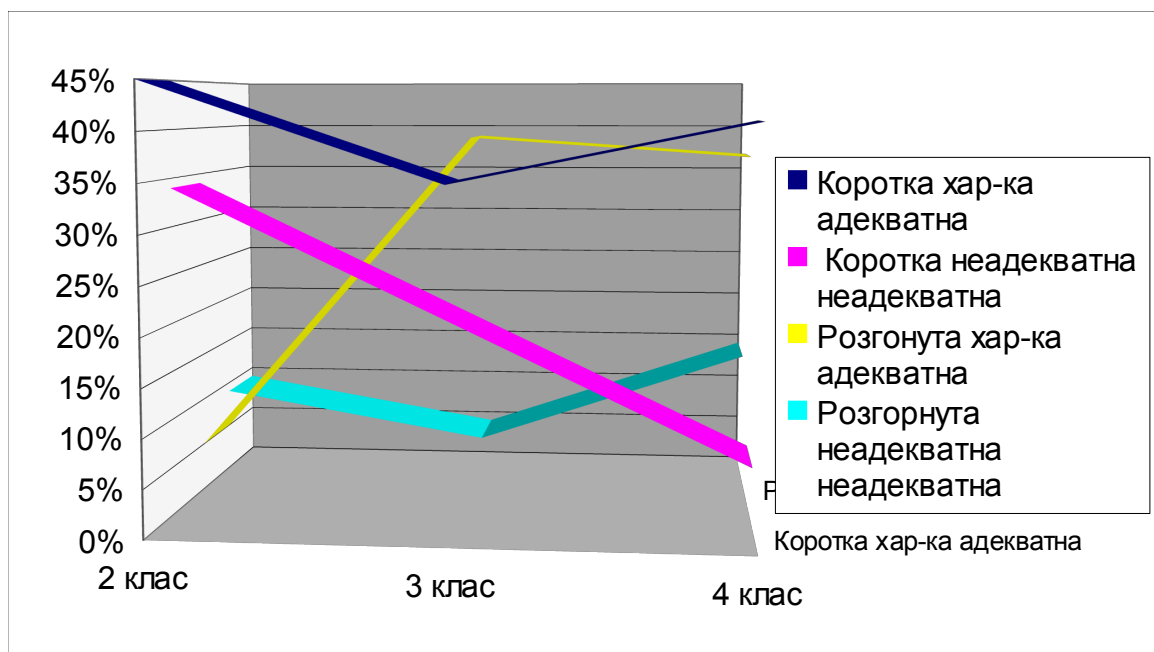


Рис. 2.7. Показники повноти та адекватності уявлень молодших школярів про власний соціальний статус (n=144)

Г.С. Костюк зазначав, що “динаміка розумового розвитку дитини характеризується різними співвідношеннями процесів диференціації й інтеграції. Диференціація веде до примноження елементів розумового життя (дій, операцій і їх пізнавальних результатів), інтеграція – до їх впорядкування, структурного, ієрархізованого їх об’єднання” [110, с.153]. Навчання у початковій школі сприяє цим процесам: спонукає школярів до аналізу глобальних вражень від сприйнятих об’єктів, усвідомленню їх окремих властивостей і своїх дій з ними, абстрагуванню суттєвих ознак об’єктів, оволодінню мірами оцінки окремих параметрів, виробленню способів групування, класифікації об’єктів, утворенню узагальнень і конкретизації, усвідомленню спільного в своїх діях при вирішенні різних видів учбових задач тощо). В результаті, саме на третьому році шкільного

навчання уявлення молодших школярів про зміст статусного положення школяра стають більш диференційованими (розгорнутими) та інтегрованими (адекватними).

Таким чином, можемо говорити про те, що суттєві зрушення у формуванні когнітивної складової соціальної позиції школяра відбуваються в учнів третього року навчання. Упродовж першого-другого класів молодші школярі засвоюють вимоги та очікування, що висуваються вчителем, батьками й однокласниками до школяра. Результатом цього процесу є суттєві зрушення в повноті та адекватності уявлень дітей про статус школяра, що відбуваються на третьому році навчання. На четвертому році навчання зрушення в уявленнях дітей ідуть лише в напрямку їх поглиблення та деталізації. Досвід дітей реалізовувати спосіб життя школяра упродовж років шкільного навчання накопичується і сприяє формуванню когнітивної складової соціальної позиції школяра в учнів четвертого класу.

Поряд із когнітивною складовою (знаннями особистості про зміст статусного становища) соціальна позиція містить емоційну складову, тобто ставлення до власного статусу, яке виявляється у привабливості для учнів статусу школяра, зокрема порівняно з іншими статусами (“дитина” та “дорослий”).

Таку привабливість нами визначено за методикою діагностики особистісної психологічної готовності дитини до навчання у школі “Кому що підходить”. На основі методу парних порівнянь її автори Г.А.Урунтаєва і Ю.О.Афонькіна розробили перелік із 15 пар прикметників (наприклад, великий-малий, теплий-холодний), з яких досліджуваний має обрати той, який “більше підходить” дитині (мається на увазі дитині-дошкільнику, її образ передається відповідним малюнком) та школяреві (теж пропонується малюнок-ілюстрація). Показником особистісної готовності до навчання у школі є надання школяреві більшої кількості позитивно забарвлених характеристик, ніж дитині. Нами до соціальних ролей для порівняння

“дитина” і “школяр” було додано роль “дорослий” (людина, яка вже здобула освіту і працює). В результаті для кожного учня визначено ієрархію привабливості ролей “дитина”, “школяр”, “дорослий” за кількістю позитивних характеристик, наданих кожній із них у процесі парного порівняння ролей “дитина-школяр” і “школяр-дорослий”. Аналіз отриманих ієрархій соціальних ролей дав змогу розділити молодших школярів на чотири групи. Перша група – учні, для яких найбільш привабливим є соціальне становище дорослого. Друга група – учні, які найвище оцінюють статус школяра. Третя група – школярі, для яких найбільш привабливою залишається роль дитини. Четверта група – молодші школярі, які в однаковій мірі надають перевагу статусам дитини і дорослого, порівняно зі становищем школяра. Розподіл школярів на групи наведено на рис. 2.8.

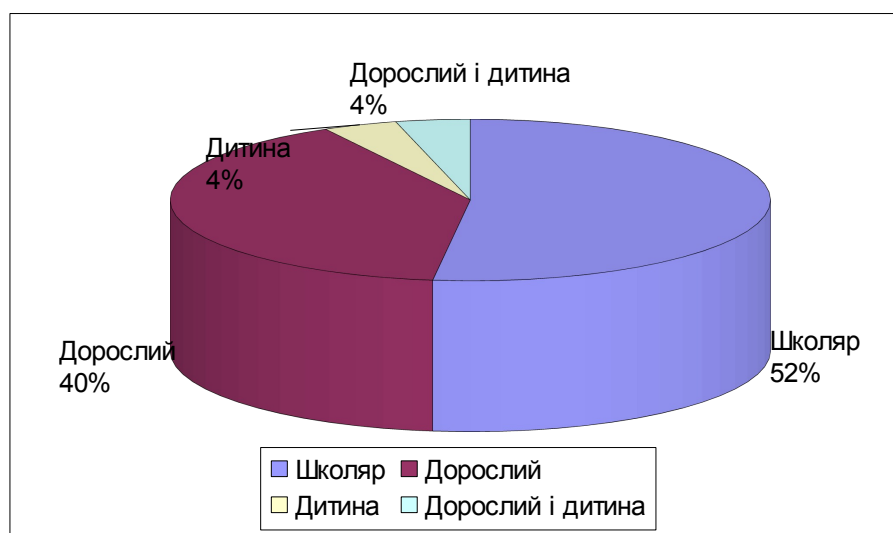


Рис. 2.8. Розподіл найпривабливіших для молодших школярів соціальних ролей (% , n=144)

Узагальнені дані щодо міри привабливості різних вікових соціальних ролей (за методикою „Кому що підходить?” за Г.А. Урунтаєвою, Ю.О. Афонькіною) свідчать про те, що половина молодших школярів (52%) приймають своє соціальне становище, високо оцінюють його авторитетність та престижність та задоволені ним.

Близько половині дітей не подобається їх соціальний статус: 40% молодших школярів більш позитивно ставляться до соціальної ролі дорослого, а 4% – до ролі дитини. Привертає увагу й те, що певна група молодших школярів (4%) взагалі не приймають власного соціального становища; на їх погляд, краще бути хоч дитиною, хоч дорослим, тільки не школярем.

Соціальна позиція молодших школярів відрізняється на другому-четвертому роках навчання у школі (рис. 2.9.).

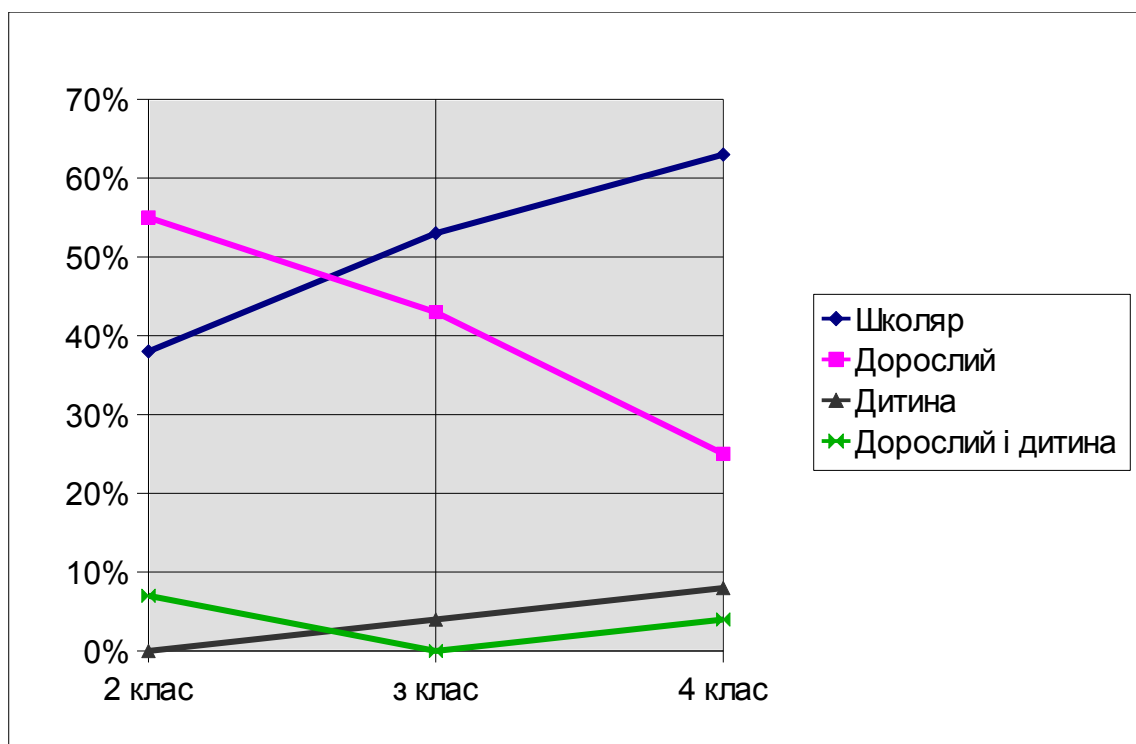


Рис. 2.9. Соціальні ролі, яким надають перевагу молодші школярі (% , n=144)

Як видно з рис. 2.9, соціальна позиція другокласників переважно характеризується неприйняттям соціального статусу школяра, нижчою його емоційною оцінкою порівняно зі статусом дорослого, перевагу якому надають 55% дітей.

Дані досліджень Т.В. Єрмолової та І.С. Комогорцевої також підтверджують той факт, що у шість-сім років діти переважно відносять „щасливий” вік до дорослості, а „нещасливий” – до ранніх етапів життя, що

охоплюють дошкільний і молодший шкільний вік. Їх оцінки ґрунтуються на соціальних мотивах, а міра привабливості віку залежить від соціального становища людини, її авторитетності, автономії у поведінці і діях, можливості розпоряджатися собою [60].

Отримані нами результати щодо неприйняття другокласниками власного соціального статусу узгоджуються з даними В.В. Сорокіної [202] щодо негативних переживань дітей у початковій школі: на завершення першого класу змінюється картина типових труднощів учнів: збільшується кількість дітей з негативним ставленням до школи в цілому (з 10% на початку і до 40% у кінці першого класу), а також з негативним ставленням до окремих предметів. Такі суб'єктивні ставлення дитини складаються у результаті об'єктивних її взаємин з навколишнім середовищем. Але, виникнувши, вони постають реальними факторами у подальшому розвитку її діяльності (В.М.Мясищев) [144].

Більше половини третьокласників (53%) та четвертокласників (63%) вже приймають своє нове соціальне становище школяра (статистично значущі відмінності між другим та четвертим класами за ϕ^* -критерієм Фішера на рівні $p \leq 0,01$, $\phi_{\text{емп}} = 2,37$).

Результатом становлення соціальної позиції молодших школярів є формування позитивного ставлення учнів до соціального статусу школяра, оцінка його як більш привабливого порівняно зі статусами „дитини” та „дорослого”. Якщо на початку шкільного навчання соціальна позиція школяра носить переважно абстрактний характер, то на завершення початкової школи вона набуває змістовного характеру, яскравим виразом чого є намагання учнів не просто перераховувати обов'язки школяра, а й пояснювати мотиви його діяльності.

Розвиток рефлексії як новоутворення молодшого шкільного віку дає можливість дітям виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності та значущість учіння. С.Н. Рогачова [180], продовжуючи ідеї

Д.І. Фельдштейна [227], називає такі зрушення зміною позиції «Я-школяр» (людина, яка навчається у школі, носить форму, отримує оцінки, піднімає руку на уроці, ставиться до себе як до школяра) на позицію «Я-учень» (людина, яка навчається, багато знає, продовжує навчання після закінчення школи в іншому закладі»).

Викладені вище результати емпіричного дослідження дають підстави для висновку про те, що упродовж початкової школи в учнів активно формується когнітивна складова соціальної позиції школяра, зрушення у цьому напрямку відбуваються на межі другого та третього класів. Відповідно саме з третього класу емоційна складова соціальної позиції учнів набуває позитивної забарвленості щодо соціального становища школяра.

Посилення змістовності та адекватності когнітивної складової соціальної позиції третьокласників та її інтеграція з емоційною складовою забезпечують психологічні умови для засвоєння та достатньо успішної реалізації учнями соціальної ролі школяра.

Відповідно до описаної нами у першому розділі психологічної моделі становлення соціального статусу особистості, психологічними умовами даного процесу є не лише сформованість когнітивних та емоційних компонентів соціальної позиції особистості (системи знань і уявлень про зміст статусного положення та ставлення до нього), а й їх належне співвідношення із когнітивними та емоційними складовими соціальної ідентичності (усвідомленням своєї належності до відповідної соціальної групи та значущості соціальної ролі у системі соціальних іпостасей особистості).

У молодшому шкільному віці відбувається активна соціалізація особистості, формування її соціальної ідентичності.

Т.М. Титаренко зазначає, що закономірним віковим етапом, що припадає на молодший шкільний вік, є конформна стадія світобудови. У віці 6-8 років кожна людина проходить цю стадію, коли позитивну оцінку

починають отримувати не індивідуалістичні поведінкові прояви, а прояви типові, такі, як у інших. Відбувається активна переорієнтованість на групові норми, на схожість, однаковість. Так долається властиве дошкільному вікові відчуття власної винятковості, прагнення до константності, консерватизм, небажання змін. Панівною стає “колективна” відповідальність, оскільки відбувається переорієнтація з життєвої позиції егоцентрика “всі як я” на життєву позицію конформіста “я як усі” [219].

Становище особистості у системі суспільних відносин (її соціальні функції, статус, ролі) стають об’єктом самосвідомості. Соціальна ідентичність відображає усвідомлення, відчуття, переживання особистістю належності до групи носіїв певного соціального статусу та містить два компоненти: когнітивний – усвідомлення власної статусної належності та емоційний – значущість статусної належності, місце відповідної соціальної ролі в ієрархії соціальних іпостасей особистості.

Розглянемо особливості когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності молодших школярів, що характеризують усвідомлення дітьми власної належності до спільноти носіїв соціального статусу школяра та місце відповідної соціальної ролі в ієрархії соціальних іпостасей особистості. Узагальнені дані за методикою „Хто я?” наведено у табл. 2.8. та на рис. 2.9. Отримані відповіді кожного учня були проаналізовані за такими критеріями:

- наявність або відсутність у переліку самохарактеристик тих соціальних ролей, що характеризують статус школяра: „учень”, „школяр”, „другокласник”, „особа (дитина, людина, хлопчик, дівчинка), що навчається” і т. ін.;
- кількість соціальних ролей, що розкривають зміст соціального статусу школяра, у самоописах учнів початкової школи;
- порядкове місце розташування соціальних ролей, що характеризують статус школяра, у переліку самохарактеристик учнів.

Аналіз даних дозволяє визначити особливості когнітивної та емоційної складових соціальної ідентичності молодших школярів. Перша характеризується наявністю або відсутністю у переліку самохарактеристик учнів тих соціальних ролей, що описують статус школяра, і розкриває усвідомлення молодшим школярем свого соціального становища. Друга виявляється у значущості та актуальності для учня соціального положення школяра, що характеризується. По-перше, кількістю соціальних ролей, що розкривають зміст соціального статусу школяра, по-друге, їх порядковим місцем розташування у самоописах дітей.

В результаті дослідження виявлено, що переважна більшість учнів других-четвертих класів усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів, ідентифікуючи себе із новою соціальною роллю. Більше 70% з них, відповідаючи на питання „Хто я?” серед п’яти характеристик називають ту, що відображає статусне становище школяра (75% другокласників, 78% третьокласників і 73% четвертокласників).

Розглянемо детальніше змістові особливості когнітивної складової соціальної ідентичності молодших школярів (табл. 2.8, рис. 2.10).

Таблиця 2.8

Зміст соціальної ідентичності молодших школярів (за методикою “Хто я?”, n=144)

Клас	Учень	Школяр	Друго-, третьо-, четверто- класник	Учень конкрет ного класу	Учень конкрет ної школи	Одно- класник	Учень з певними характе- ристиками
2 клас	73	2	9	0	0	0	0
3 клас	49	12	14	2	4	2	4
4 клас	51	8	14	6	0	12	18
Всього	57	13	3	8	1	5	8

Для наочності подамо дані у вигляді діаграми (рис. 2.10.)

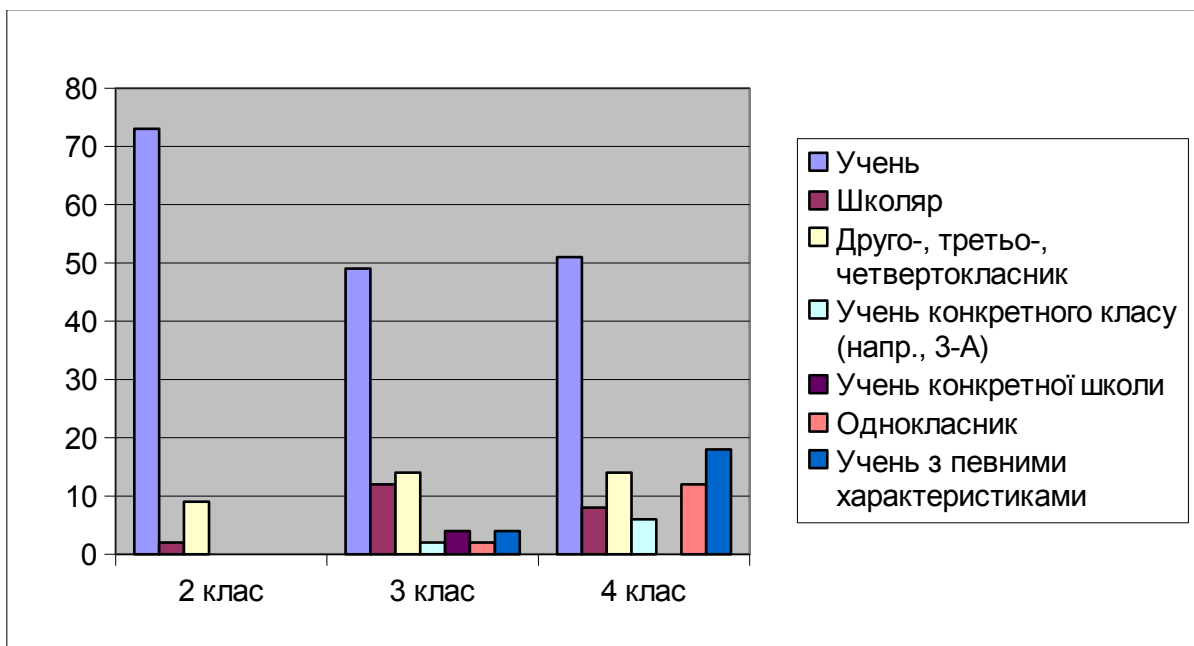


Рис. 2.10. Змістові складові соціальної ідентичності молодших школярів (% , n=144)

Як свідчать наведені вище дані, зміни когнітивної складової соціальної ідентичності школярів в учнів других-четвертих класів є не кількісними, а якісними. Так, переважна більшість учнів і других, і третіх, і четвертих класів усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів, ідентифікують себе із новою соціальною роллю. Але, якщо у другокласників така ідентифікація здійснюється із широкою соціальною, скоріш номінальною групою учнів, то для третьокласників і четвертокласників об'єктами ідентифікації стають менші за обсягом, але реальні соціальні групи, в яких міжособистісні зв'язки між членами є більш безпосередніми (своя школа, паралель у школі, свій клас). В учнів 3-4 класів зміст соціальної ідентичності диференціюється та поглиблюється, що зумовлюється як когнітивним розвитком молодших школярів, так і набуттям учнями більшого досвіду міжособистісної взаємодії. Ці дані узгоджуються із результатами інших досліджень, відповідно до яких у молодшому шкільному віці вся система самосвідомості стає більш диференційованою.

Перейдемо до аналізу емоційної сторони соціальної ідентичності молодших школярів за двома визначеними нами критеріями:

6. значущість соціальної ролі школяра (за кількістю названих учнем соціальних ролей, що розкривають зміст соціального статусу школяра: “учень”, “школяр”, “другокласник”, “учень 2-А класу” тощо);
7. актуальність соціальної ролі школяра (за порядковим номером розташування соціальної ролі, що характеризує становище школяра, у списку самоопису).

Можливість такої змістовної інтерпретації порядку розташування та кількісного розподілу соціальних ролей обґрунтовано авторами-розробниками методики [217].

Проаналізуємо дані щодо значущості соціальної ролі школяра поряд з іншими соціальними ролями у самоописах молодших школярів за методикою “Хто я?”. Як свідчать результати дослідження, «шкільну» роль назвали двічі (серед п’яти характеристик у самоописі) 9% другокласників, 16% третьокласників та 12% четверокласників. Можемо зробити висновок, що для певної частини молодших школярів протягом всього періоду початкової школи соціальні ролі статусу школяра (“учень”, “третьокласник”, “людина, яка навчається у школі” тощо) є цінними у системі самосвідомості.

Отримані нами дані щодо актуальності соціальної ролі школяра у системі соціальної ідентичності молодших школярів наведено у табл. 2.9, на рис. 2.11.

Таблиця 2.9

Порядок розташування соціальної ролі школяра в самоописах учнів початкової школи (% , n=144)

	1 місце	2 місце	3 місце	4 місце	5 місце
2 клас	50	16	9	9	2
3 клас	41	20	16	10	4
4 клас	16	35	20	24	2

Для наочності подамо дані на діаграмі (рис. 2.11.).

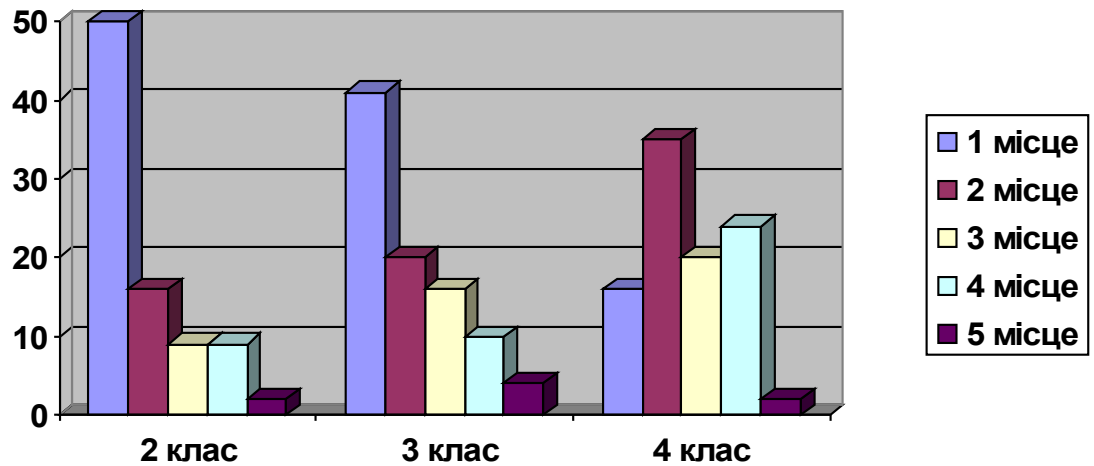


Рис 2.11. Порядок розташування соціальної ролі школяра в самоописах учнів початкової школи (% , n=144)

Отримані емпіричні дані засвідчують, що для учнів других-третьох класів соціальна роль школяра є більш актуальною, ніж для четвертокласників. Від другого до четвертого класу актуальність соціальної ролі школяра у структурі соціальної ідентичності знижується, і соціальні ролі, що характеризують статус школяра, на першому місці в самоописі вживаються все рідше: від 50% другокласників і 41% третьокласників, до 12% учнів четвертого класу (рис 2.11). Відмінності між кількістю другокласників та четвертокласників, які вказали соціальну роль школяра на першому місці в самоописі, є статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$ ($\varphi_{\text{емп}} = 4,23$). Такі дані узгоджуються із результатами досліджень С.С. Доскач [54] щодо формування на межі молодшого шкільного та підліткового віку внутрішньої позиції дорослого, внаслідок чого знижується актуальність соціальної ролі школяра. У четвертому класі на межі підліткового віку в системі соціальної ідентичності молодших школярів відбуваються суттєві зміни. Більшої значущості в ієрархії ідентичностей набувають не стільки ролі, скільки особистісні характеристики. Такі зміни досягаються за рахунок розвитку самосвідомості, пізнавальної та мотиваційної сфер молодших школярів.

Порівнюючи особливості становлення соціальної позиції і соціальної ідентичності молодших школярів відзначимо, що на перших етапах

шкільного навчання виникає передчасна соціальна ідентичність (в термінології Дж.Марсія [258]). Зокрема, у другому класі когнітивна складова соціальної позиції характеризується недостатньою адекватністю та диференційованістю змісту уявлень учнів про власне статусне становище, емоційна складова характеризується нижчою емоційною привабливістю статусу школяра порівняно зі статусами дорослого та дитини. При цьому статус школяра посідає провідне місце в системі соціальної ідентичності другокласників (“Я школяр і це для мене важливо”). На завершення початкової школи ситуація змінюється: поглиблюються, диференціюються і стають більш адекватними уявлення учнів про свій статус (когнітивна складова соціальної позиції), він набуває більшої емоційної привабливості порівняно зі статусами дорослого та дитини (емоційна складова соціальної позиції). В той же час, соціальний статус школяра як формальна ознака втрачає свою актуальність у структурі соціальної ідентичності, більшої цінності набувають не ролі, а особистісні прояви людини, і школярі на межі підліткового віку усвідомлюють свій соціальний статус школяра в єдності з особистісними характеристиками, наприклад, «розумна учениця».

2.4. Психологічні особливості молодших школярів із різним рівнем сформованості соціального статусу

Відповідно до описаної у підрозділі 1.2 психологічної моделі становлення соціального статусу особистості, основним об’єктивним показником даного процесу є якість виконання особою відповідної соціальної ролі (чи набору ролей), показником чого виступає успішність реалізації особистістю діяльності, зумовленої статусним становищем та ставлення інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу. Внутрішніми психологічними умовами становлення соціального статусу особистості є співвідношення когнітивних

та емоційних компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості: системи знань і уявлень про зміст статусного становища та ставлення до нього; усвідомлення своєї належності до соціальної групи, актуальності та значущості соціальної ролі у структурі соціальної ідентичності особистості.

Порівнюємо особливості соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів із різною успішністю рольової поведінки. Другокласники лише оволодівають соціальною роллю школяра. Диференціація успішності їх рольової поведінки відбувається як за показниками сфери діяльності (середній бал навчальної успішності з основних дисциплін), так і сфери спілкування (оцінка вчителем дитини як школяра та соціометричний статус учня у класі). У сфері діяльності процес засвоєння рольової поведінки учнями відбувається значно успішніше, ніж у сфері спілкування з вчителем та однокласниками. 16% другокласників із високою успішністю рольової поведінки мають відмінні показники навчальної успішності із основних дисциплін, за оцінками вчителя основні обов'язки школяра постійно виконують, а права школяра частіше реалізують, ніж не реалізують, користуються високим авторитетом серед однокласників, мають соціометричний статус „зірок”. Найчисельнішою у другому класі є група учнів із середньою успішністю рольової поведінки (48%), які мають добрі показники навчальної успішності з основних дисциплін, за оцінкою педагога права та обов'язки школяра частіш виконують і реалізують, ніж не виконують, користуються невисоким авторитетом серед однокласників, найбільш розповсюдженим їх статусним становищем у класі є статус „неприйнятих”. Третина другокласників (36% дітей) складає групу учнів із низькою успішністю рольової поведінки і відрізняється від попередньої групи нижчим рівнем виконання учнями обов'язків школяра та реалізації його прав, поряд із доброю навчальною успішністю та невисоким соціометричним статусом дітей у класі (детальніше див. пункт 2.4.)

Розглянемо особливості когнітивного компоненту соціальної позиції другокласників з різним рівнем успішності рольової поведінки: повноту та адекватність уявлень про зміст власного соціального статусу. Дані щодо відповідних уявлень учнів наведено на рис. 2.12.

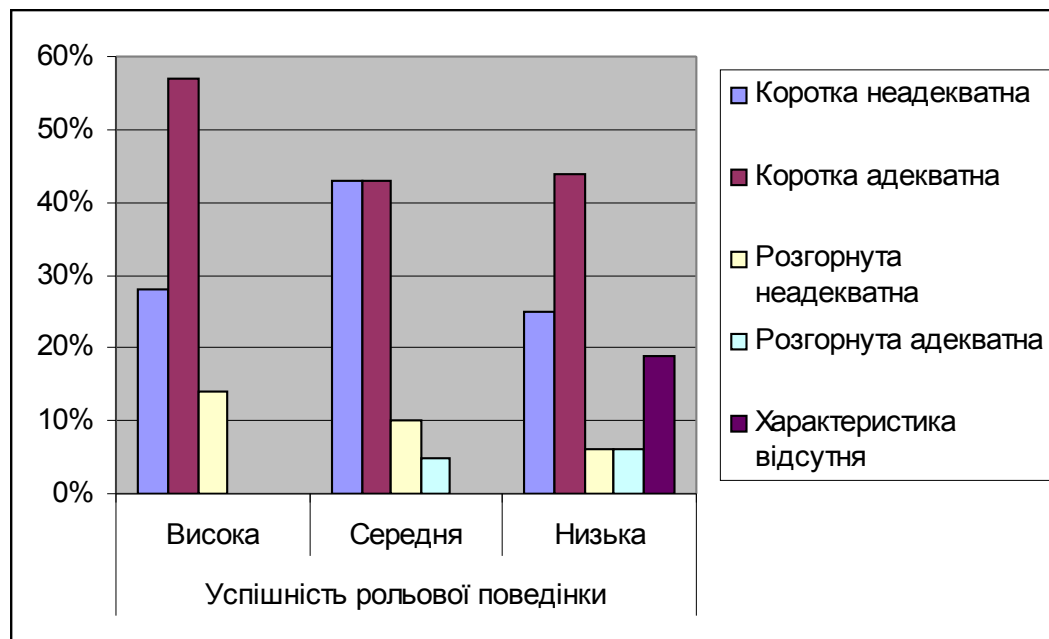


Рис. 2.12. Повнота та адекватність уявлень про зміст соціального статусу школяра в учнів другого класу з різним рівнем успішності рольової поведінки (% , n=44)

Другокласники з високою успішністю рольової поведінки в більшості дають стислу адекватну характеристику статусного положення школяра („особа, що навчається”). Учні з середньою успішністю рольової поведінки в однаковій кількості (по 43%) дають стислі адекватні („особа, що навчається”) та неадекватні описи („особа, що ходить до школи”). Близько 40% другокласників з низькими показниками успішності рольової поведінки також дають школяреві стислі адекватні характеристики, а от друга половина учнів цієї групи або ж не дають характеристики школяра взагалі (19%) або дають стислі неадекватні описи (25%).

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що наявність в учнів другого класу основних уявлень про зміст соціального статусу школяра та їх адекватність є передумовою формування більш успішної рольової поведінки.

В той же час, привертає увагу той факт, що серед учнів з вищим рівнем оволодіння рольової поведінкою більша кількість дітей (порівняно з іншими групами), що, описуючи школяра, вказують на нереалістичні завищені вимоги до його вмінь і особистих якостей, наприклад, „людина, яка може все робити”.

Зупинимося детальніше на змісті характеристик соціального статусу школяра учнями другого класу (рис 2.13).

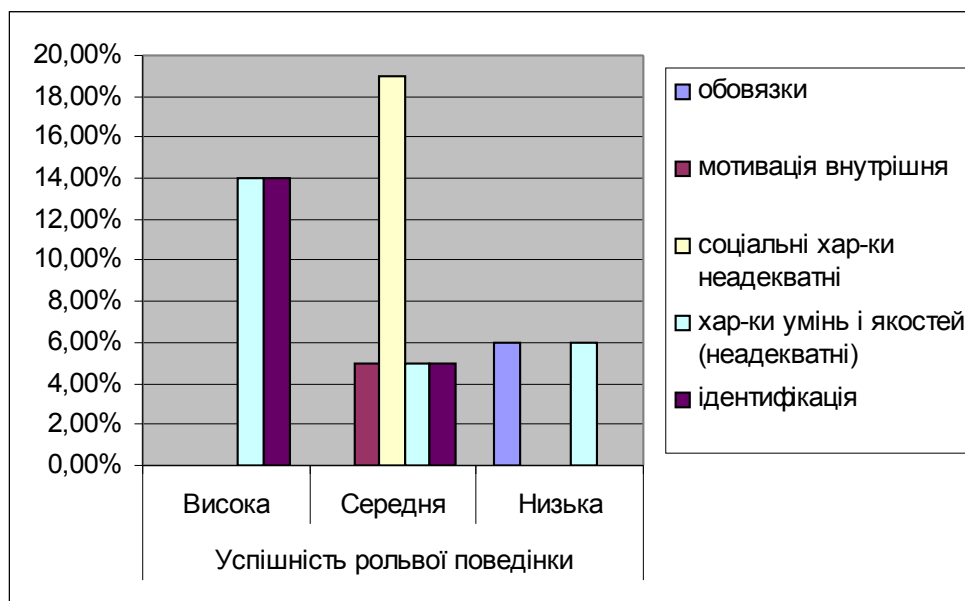


Рис. 2.13. Зміст когнітивної складової соціальної позиції другокласників з різною успішністю рольової поведінки (%. n=44)

Другокласники з високою успішністю рольової поведінки характеризуючи школяра, перш за все, описують високі вимоги до його вмінь та якостей (наприклад, школяр – це той, „хто гарно вчиться”) та вказують на ідентифікацію себе із даним соціальним положенням („школяр – це я!”). Учні другого класу із середньою успішністю рольової поведінки також описують високі соціальні очікування від школяра (наприклад, „розумна і здорова людина”, „відмінник, спортсмен”) та високі вимоги до його умінь та якостей („гарно вчиться, гарно малює і читає»).

Також другокласники зазначеної групи пояснюють внутрішні мотиви діяльності школяра (наприклад, „дізнається багато цікавого”) та вказують на

свою ідентифікації з даною соціальною роллю. Другокласники з низькою успішністю рольової поведінки характеризують обов'язки школяра та вказують на вимоги, які висуваються до його поведінки (наприклад, „школяр не балується”).

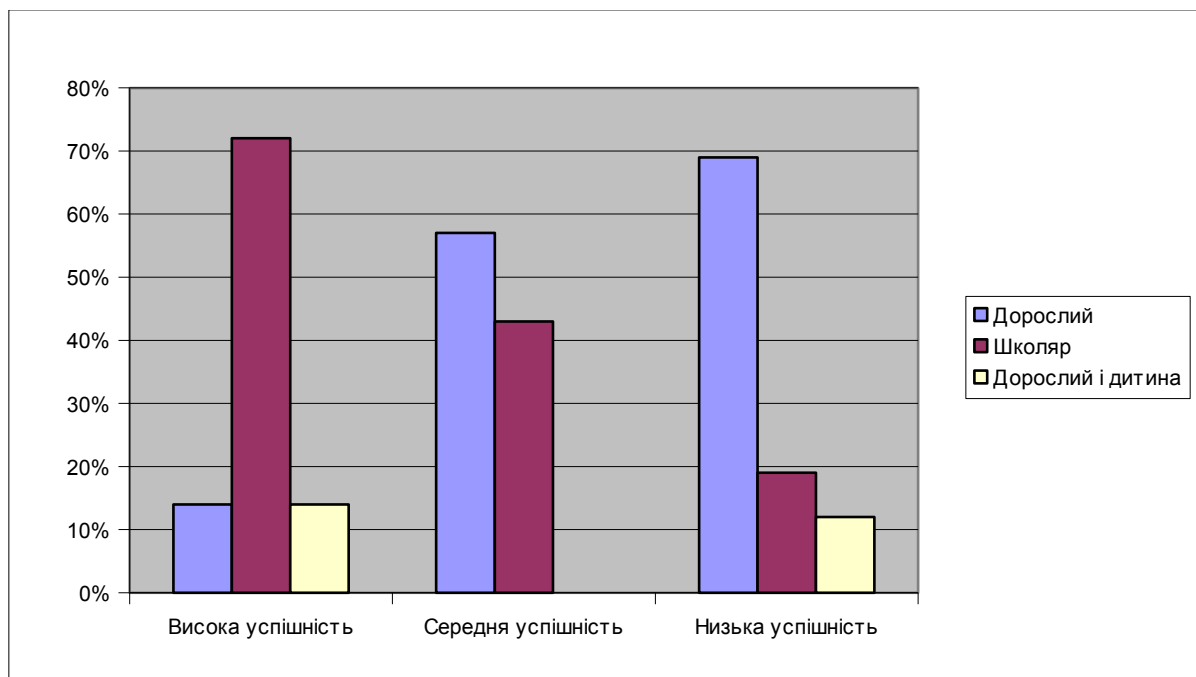


Рис. 2.14. Найпривабливіші соціальні ролі для другокласників із різною успішністю рольової поведінки (% , n=44)

Особливості емоційної складової соціальної позиції другокласників із різною успішністю рольової поведінки, що репрезентовані в емоційній оцінці соціальних ролей „школяр”, „дитина” і „дорослий”, подано на рис. 2.14.

Наведені дані свідчать про те, що більшість другокласників з успішною рольовою поведінкою (72%) найвищу позитивну емоційну оцінку дають соціальному статусу школяра. Особливістю їх соціальної позиції є прийняття власного статусу та пов'язаних із ним соціальних ролей, бажання виконувати обов'язки та права школяра, висока суб'єктивна оцінка ступеня авторитетності та престижності власного соціального становища.

Більшість учнів другого класу з низькими показниками успішності рольової поведінки (69%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „дорослий”. Особливістю їх соціальної позиції є неприйняття власного статусного становища, низька оцінка його авторитетності та престижності

порівняно зі статусом дорослого, негативне емоційне ставлення до обов'язків школяра.

Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, 57% другокласників із середньою успішністю рольової поведінки дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „дорослий”, а 43% – статусу „школяра”. Таким чином, частина другокласників з середньою успішністю становлення соціального статусу школяра приймає своє положення та оцінює його позитивно, частина – не приймає.

Відмінності між емоційною оцінкою статусу школяра другокласниками із високою та низькою успішністю рольової поведінки є статистично значущими за критерієм ϕ^* -Фішера на рівні $p \leq 0,01$ ($\phi_{\text{емп}} = 2,46$).

Можемо зробити висновок, що формуванню успішної рольової поведінки школяра в учнів другого класу сприяє наявність основних уявлень про зміст соціального статусу школяра, їх адекватність та соціальна позиція прийняття власного соціального становища, висока суб'єктивна оцінка міри його авторитетності та престижності, в той час як типовим для другокласників є надання найбільшої емоційної привабливості статусу дорослого.

Особливості соціальної ідентичності в учнів другого класу з різною сформованістю рольової поведінки школяра відображено на рис. 2.15. Другокласники з високою успішністю рольової поведінки усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів (100% учнів), при цьому нова соціальна роль є актуальною і значущою для них у структурі соціальних іпостасей особистості: у 57% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра („учень”, „школяр”, „другокласник”, „особа, що навчається у школі”) посідає перше місце в самоописі соціальних ролей, а 43% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

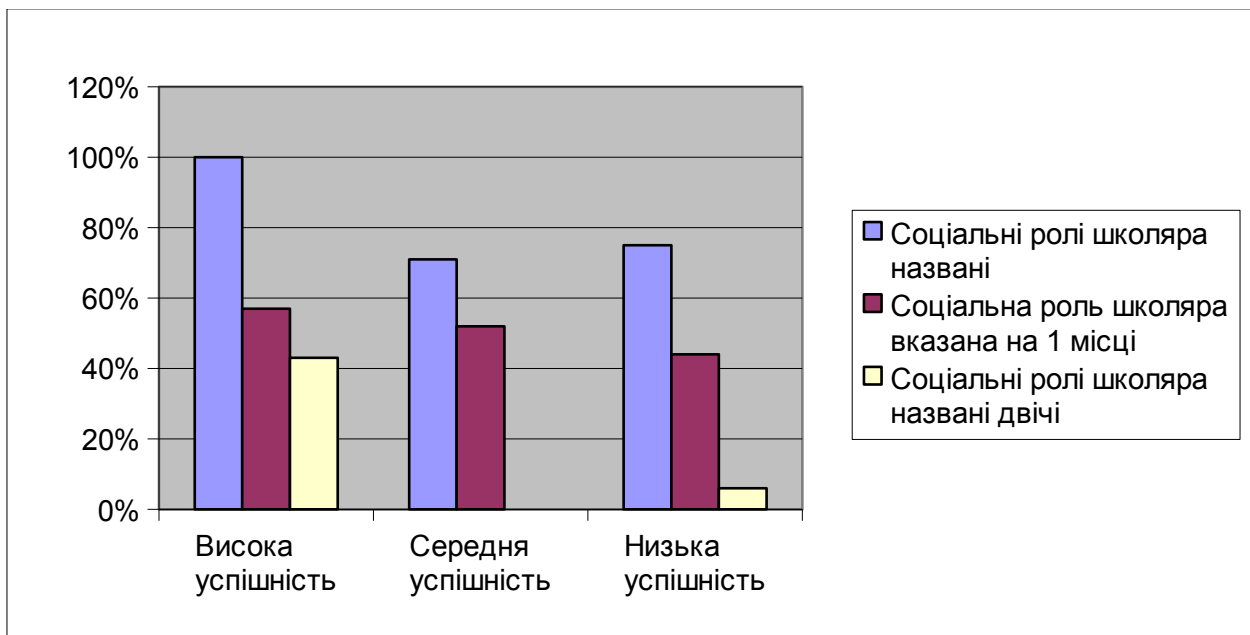


Рис. 2.15. Показники соціальної ідентичності другокласників з різною успішністю рольової поведінки (% , n=44)

Учні другого класу з середніми показниками успішності засвоєння рольової поведінки школяра також усвідомлюють свою належність до нової соціальної групи (71%), але соціальна роль школяра є актуальною, але менш значущою в структурі їх соціальної ідентичності: у 52% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра посідає перше місце в самоописі соціальних ролей, при цьому всі вони лише один раз серед п'яти характеристик самоопису називають соціальну роль, пов'язану зі статусом школяра.

Другокласники з низькою успішністю рольової поведінки також усвідомлюють свою належність до нової соціальної групи (75%), та соціальна роль школяра є менш актуальною та значущою в їх системі соціальної ідентичності порівняно із учнями з високою успішністю рольової поведінки: у 44% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра посідає перше місце в самоописі соціальних ролей, лише 6% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

Відмінності між кількістю другокласників з високою та низькою успішністю рольової поведінки, які у самописах двічі використовують

соціальні ролі школяра, є статистично значущими за критерієм ϕ^* -Фішера на рівні $p \leq 0,05$ ($\phi_{\text{емп}} = 2,03$). Отже, формуванню успішної рольової поведінки школяра в учнів другого класу сприяють такі особливості їх соціальної ідентичності, як усвідомлення своєї належності до групи школярів, висока значущість соціальних ролей, що характеризують статус школяра, у структурі соціальної ідентичності.

Загалом, виявлено, що успішність освоєння другокласниками соціальної ролі школяра визначається особливостями їх соціальної позиції: повнотою й адекватністю уявлень про сутність власного статусу та його емоційною оцінкою, а також пов'язане з високою актуальністю і значущістю відповідних соціальних ролей у структурі соціальної ідентичності. Серед другокласників із *високими* показниками успішності рольової поведінки найбільша частка дітей, що дають короткий адекватний опис статусу школяра та розгорнутий неадекватний опис із завищеними вимогами до його умінь і особистісних якостей; їм притаманна висока актуальність і значущість соціальної ролі школяра (вона двічі використовуються у самоописах і посідає переважно перше місце). Серед другокласників з *низькими* показниками успішності рольової поведінки є такі, що не змогли охарактеризувати зміст статусу школяра. Цим учням притаманна невисока актуальність і значущість відповідної соціальної ролі в структурі соціальної ідентичності (у самоописах вона зустрічається один раз і не посідає провідного місця). Більшість учнів із низьким рівнем успішності рольової поведінки у другому класі віддають перевагу статусу „дорослого”, і навпаки, більшість другокласників із високими показниками успішності рольової поведінки у другому класі найвище оцінюють статус „школяра”.

Розглядаючи зв'язки когнітивних і емоційних компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності другокласників, можемо зробити висновок, що протиріччя між усвідомленням своєї належності до соціальної групи школярів і соціальною позицією неприйняття власного становища

ускладнює процес становлення соціального статусу школяра в учнів другого класу, а узгодженість між соціальною позицією та соціальною ідентичністю школяра дозволяє досягти другокласникам високих результатів у діяльності і спілкуванні з вчителем та однокласниками. При цьому, ми виявили, що більш типовим для другокласників є саме протиріччя між соціальною позицією недостатнього розуміння і емоційного неприйняття свого соціального статусу та соціальною ідентичністю як його усвідомленням і наданням йому актуальності і значущості. Виходячи з цього, робимо висновок, що основною метою розвивально-корекційної роботи з психологічного супроводу становлення соціального статусу школяра у другокласників має бути, перш за все, формування соціальної позиції учнів.

Розглянемо особливості соціальної позиції та соціальної ідентичності третьокласників з різною успішністю рольової поведінки.

Порівняно з другокласниками в учнів третього класу вищими є такі показники становлення соціального статусу школяра як виконання прав і обов'язків школяра за оцінками вчителя і соціометричний статус у класі, і дещо нижчими є показники навчальної успішності. Провідним чинником диференціації успішності рольової поведінки стає соціометричний статус у класі (детальніше див. пункт 2.4.). Загалом, отримані дані свідчать про достатнє засвоєння учнями третього класу соціальної ролі школяра.

Проаналізуємо особливості когнітивного компоненту соціальної позиції учнів третього класу з різною успішністю рольової поведінки, зокрема їх уявлення про зміст статусного положення школяра (рис. 2.16.).

Так само, як і в другому класі, третьокласники, що не змогли дати характеристику соціального статусу школяра, мають низькі показники успішності рольової поведінки. Учні з високою успішністю рольової поведінки дають розгорнуту характеристику соціального становища школяра, яка може бути як адекватною, так і неадекватною.

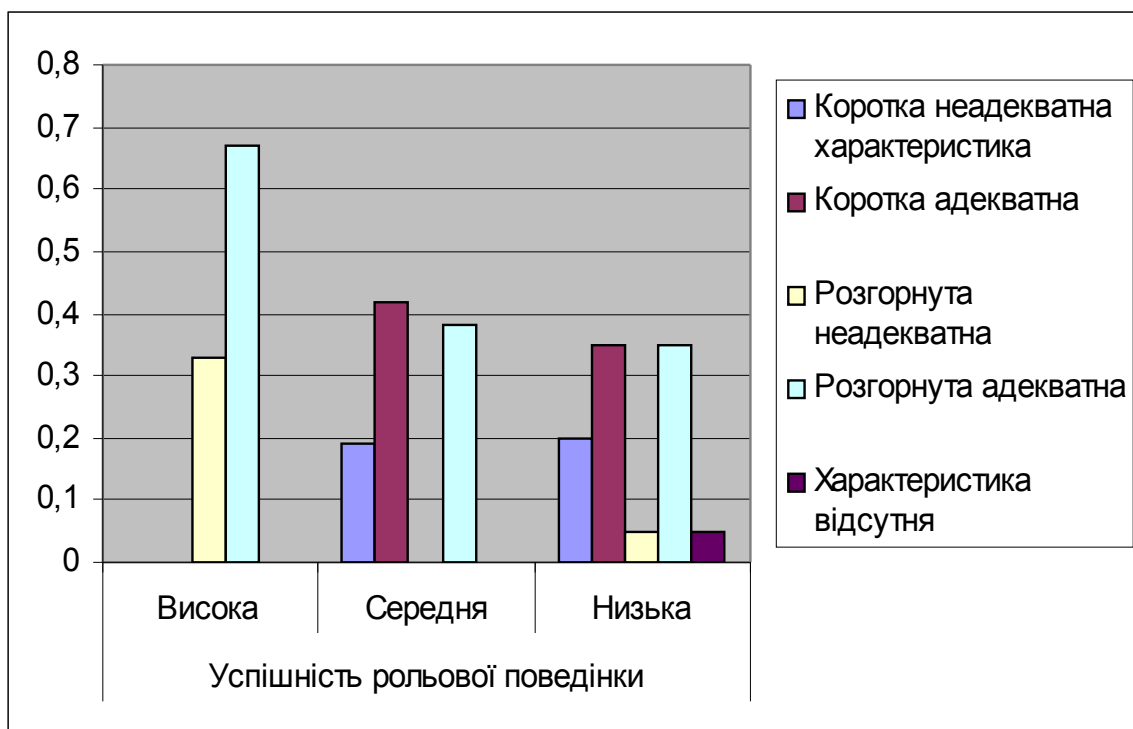


Рис. 2.16. Повнота та адекватність уявлень про зміст соціального статусу школяра в третьокласників із різним рівнем успішності рольової поведінки (n=49, %)

Учні, що мають середні показники успішності рольової поведінки переважно адекватно розкривають зміст статусного становища школяра, використовуючи як короткі, так і розгорнуті описи. Учні з високою успішністю рольової поведінки відрізняє те, що серед них більша, порівняно з іншими групами, кількість тих, хто описує зміст соціального статусу школяра розгорнуто і неадекватно, висуваючи до його носія високі вимоги щодо особистісних якостей, знань та умінь.

Зміст розгорнутих характеристик соціального статусу школяра третьокласниками наведено на рис. 2.17.

Як свідчить аналіз, третьокласники з різною успішністю рольової поведінки характеризуючи школяра описують його обов'язки.

Серед учнів з високими показниками успішності рольової поведінки більша частка тих, хто, з одного боку, розкриває внутрішні мотиви навчальної діяльності школяра, а, з іншого – описує зовнішні атрибути

статусного становища (шкільна форма тощо). Таке протиріччя пояснюється тим, що третій рік навчання є періодом кількісних та якісних зрушень у змісті уявлень молодших школярів про своє соціальне становище. Прагнення третьокласників зрозуміти сутність соціального статусу приводить до того, що вони характеризують його більш повно та різноаспектно, у їхніх описах поєднуються і сутнісні, і зовнішні аспекти розуміння феномену.

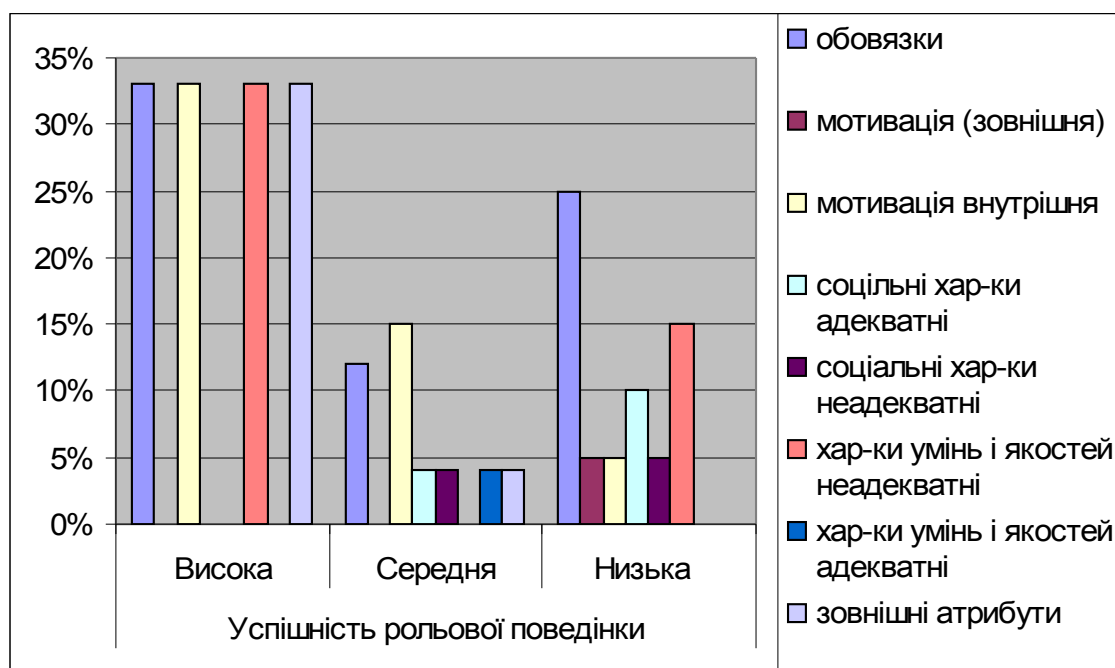


Рис. 2.17. Зміст когнітивної складової соціальної позиції третьокласників з різною успішністю рольової поведінки (n=49, %)

Особливістю уявлень третьокласників з низькою успішністю рольової поведінки є те, що, характеризуючи школяра, вони розкривають зовнішні мотиви його діяльності, підкреслюють його прагнення до оцінок.

Учнів з середньою успішністю рольової поведінки відрізняє те, що їх уявлення про уміння школяра є адекватними (наприклад, „вміє читати, писати і рахувати”). Учні ж інших груп висувають до умінь та якостей школяра завищені вимоги (наприклад, „вихований, культурний, розумний”).

Особливості емоційної складової соціальної позиції учнів третього класу з різним показниками успішності рольової поведінки школяра, що

відображаються у мірі привабливості для дітей соціального статусу «школяр», подано на рис. 2.18.

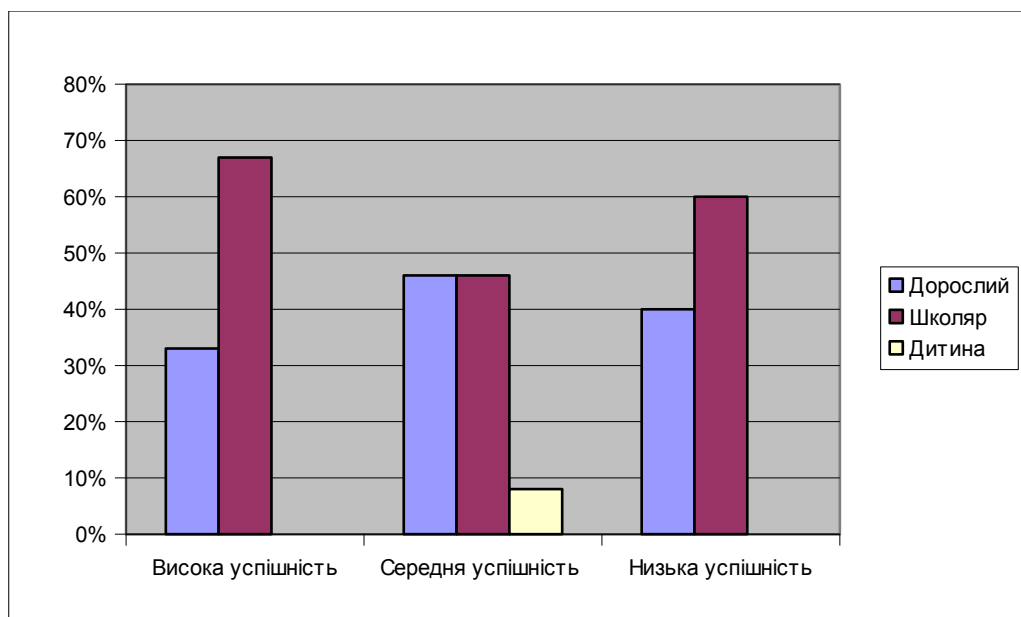


Рис. 2.18. Найпривабливіші соціальні ролі для учнів третього класу з різною успішністю рольової поведінки (% , n=49)

Більшість учнів третього класу із різною успішністю рольової поведінки дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра” (67% третьокласників із високою успішністю та 60% із низькою). Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, однакова кількість третьокласників із середньою успішністю рольової поведінки дають найвищу позитивну емоційну оцінку як статусу „школяр”, так і статусу „дорослий” (по 46%). На рівні третього класу не виявлено суттєвих відмінностей в успішності рольової поведінки школярів залежно від емоційної складової їх соціальної позиції.

Проаналізуємо особливості соціальної ідентичності учнів третього класу з різними показниками становлення соціального статусу школяра (рис. 2.19).

Третьокласники з високою успішністю рольової поведінки усвідомлюють своє соціальне становище школяра (67%), соціальна роль школяра для них є значущою у структурі соціальної ідентичності: 33% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі,

пов'язані зі статусом школяра.

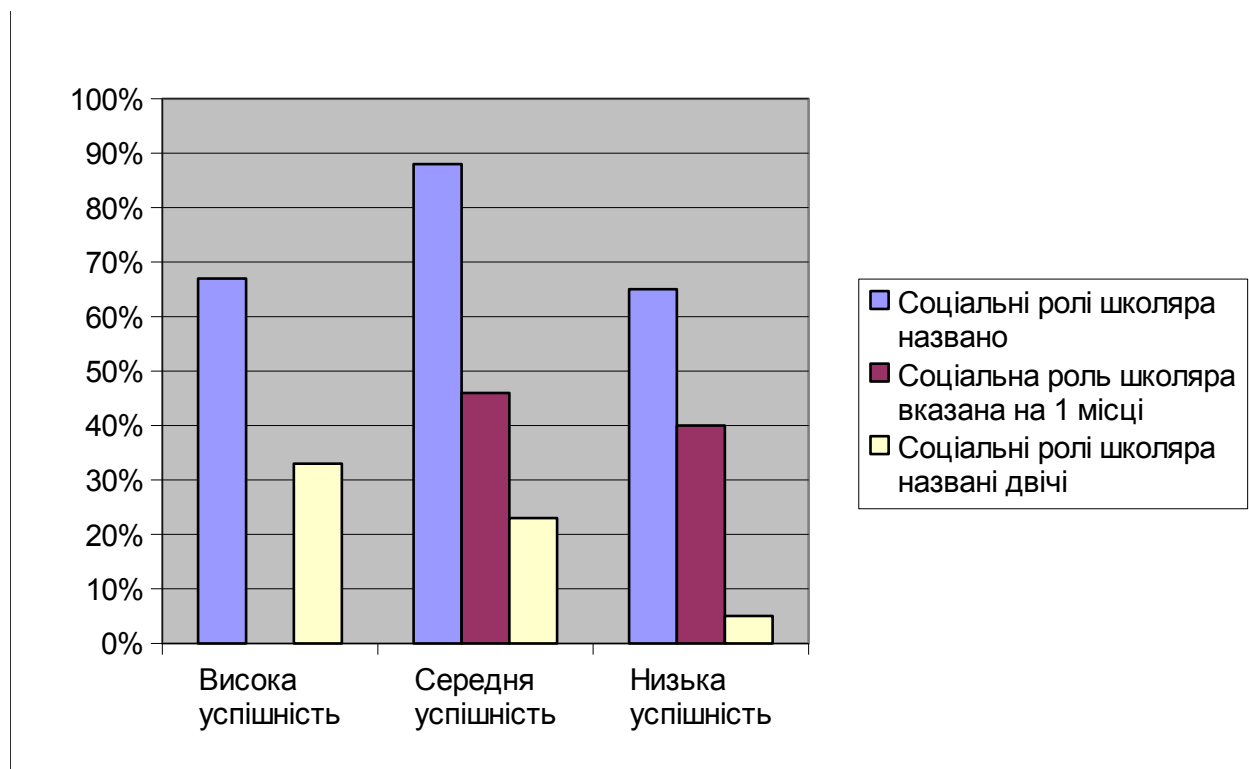


Рис. 2.19. Показники соціальної ідентичності третьокласників з різною успішністю рольової поведінки (% , n=44)

Учні третього класу з середньою успішністю рольової поведінки також усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів (88%), відповідна соціальна роль є актуальною і значущою для них у структурі соціальної ідентичності: у 46% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра посідає перше місце в самоописі соціальних ролей, 23% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

Учні третього класу з низькими показниками успішності становлення рольової поведінки усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів (65%), соціальна роль школяра для них є достатньо значущою: у 40% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра посідає перше місце в самоописі соціальних ролей, лише 5% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

Відмінності між кількістю третьокласників із високою та низькою успішністю рольової поведінки, які у самоописах двічі використовують соціальні ролі школяра, є статистично значущими ϕ^* -Фішера на рівні $p \leq 0,05$ ($\phi_{емп} = 1,85$).

Отже, формуванню рольової поведінки школяра в учнів третього класу сприяють такі особливості соціальної позиції та соціальної та ідентичності учнів: повнота розуміння змісту соціального статусу, усвідомлення своєї належності до групи школярів, висока значущість соціальних ролей, що характеризують статус школяра, в ієрархії соціальних іпостасей особистості.

Розглянемо особливості соціальної позиції та соціальної ідентичності у четвертокласників з різною успішністю рольової поведінки. Дані щодо когнітивного компоненту соціальної позиції наведено на рис. 2.20.

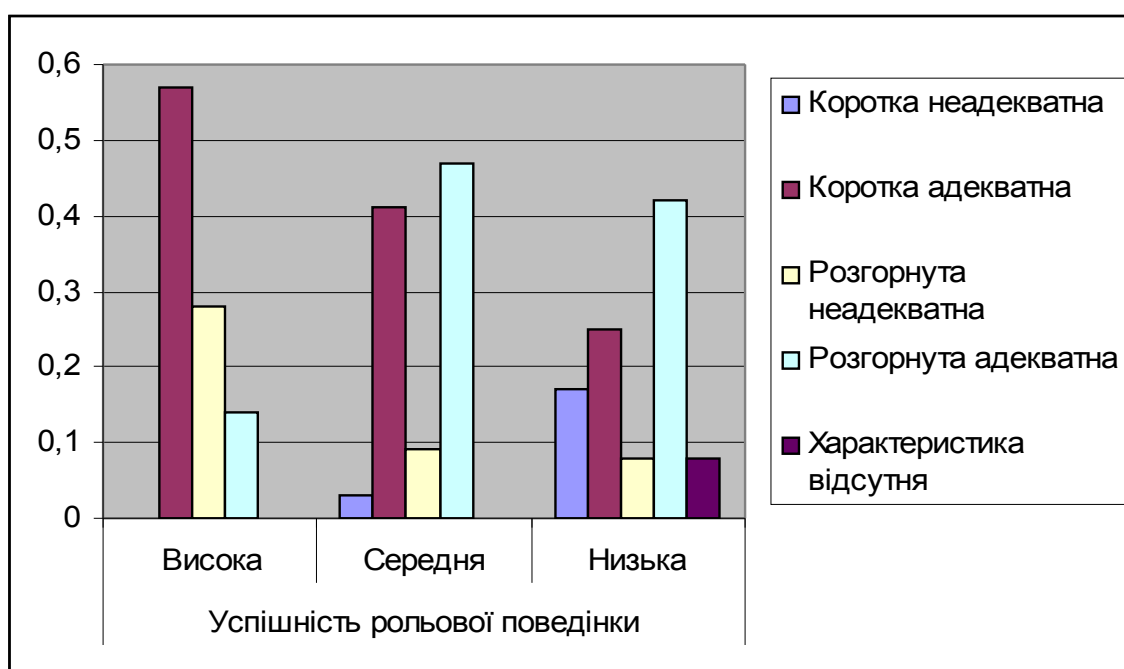


Рис. 2.20. Повнота та адекватність уявлень про зміст соціального статусу школяра в учнів четвертого класу з різним рівнем успішності рольової поведінки (% , n=51)

Як свідчать наведені результати, як і в другому та третьому класах, четвертокласники, які не можуть дати характеристику школяра, мають низькі показники успішності рольової поведінки.

На відміну від інших груп, серед учнів з високими показниками успішності рольової поведінки, по-перше, немає учнів, які б давали школяреві стислу неадекватну характеристику („особа, що ходить до школи”), по-друге, більша частка дітей, що характеризують зміст статусу школяра стисло й адекватно або розгорнуто та недостатньо неадекватно.

Зміст розгорнутих характеристик четверокласників подано на рис. 2.21.

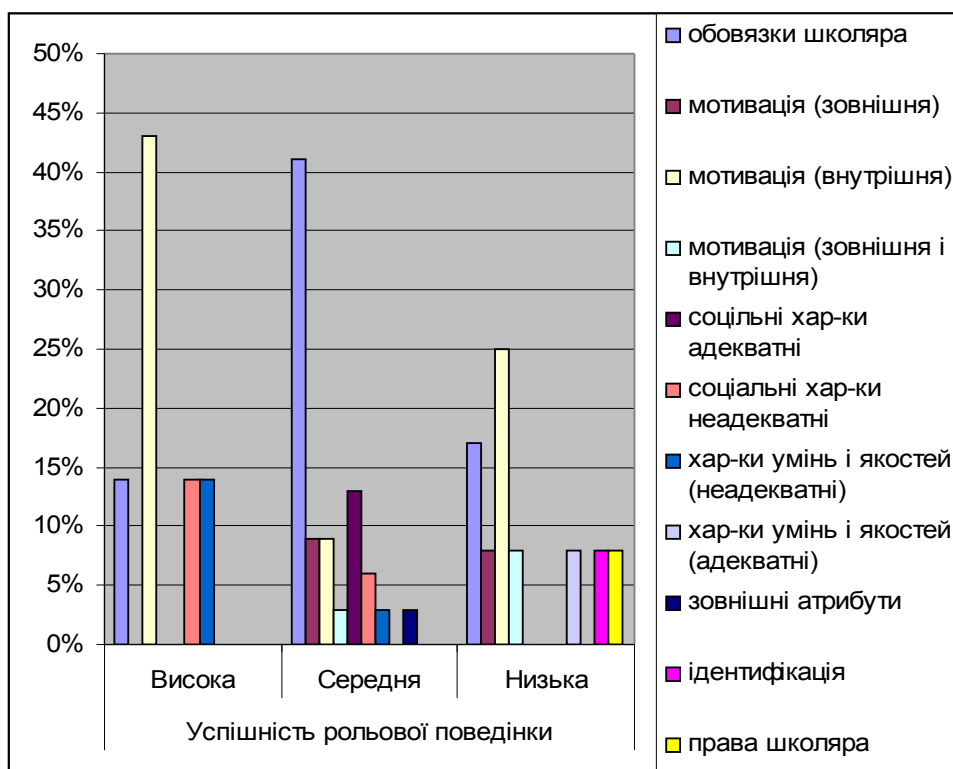


Рис. 2.21. Зміст когнітивної складової соціальної позиції четверокласників з різною успішністю рольової поведінки (% , n=51)

Значна частина четверокласників з високою успішністю рольової поведінки (43%) у своїх розгорнутих описах соціального статусу школяра розкривають внутрішні мотиви його навчальної діяльності. Близько третини учнів (28%), описуючи школяра, підкреслюють високу авторитетність його соціального положення та високі вимоги, яким він має відповідати, що знаходить відображення у нереалістично завищених його соціальних та особистісних характеристиках.

Четвертокласники з середньою успішністю рольової поведінки в розгорнутих описах статусу школяра, перш за все, подають перелік його обов'язків (41%). Відмінною якісною ознакою статусної характеристики, що надана четвертокласниками з низькою успішністю рольової поведінки, є те, що вона містить опис прав школяра (8%) та ідентифікацію зі статусом (8%).

Узагальнені дані щодо особливостей емоційної складової соціальної позиції учнів четвертого класу з різною успішністю рольової поведінки подано на рис. 2.22.

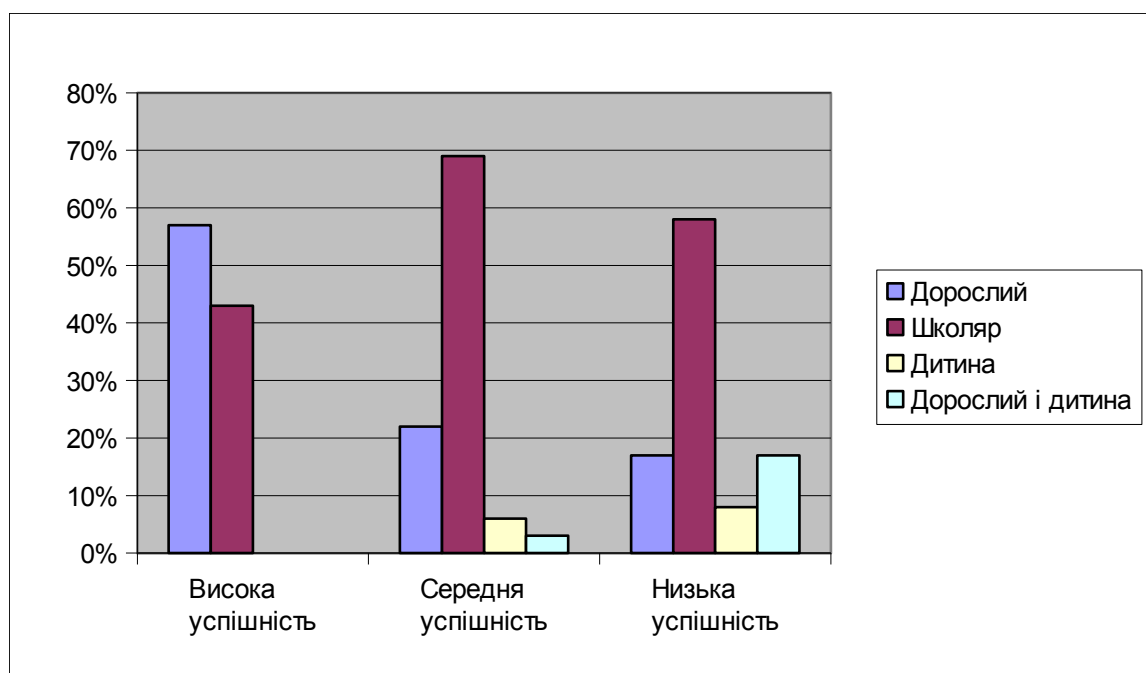


Рис. 2.22. Найпривабливіші соціальні ролі для учнів четвертого класу з різною успішністю рольової поведінки (% , n=51)

Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість четвертокласників з високими показниками успішності рольової поведінки (57%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „дорослий”, а для 43% найбільш привабливим є статус школяра. Успішність рольової поведінки для більшої частини четвертокласників забезпечується неприйняттям соціального статусу школяра й орієнтацією на статус дорослого як найбільш привабливий.

Більшість четверокласників з середньою (69%) та низькою (58%) успішністю рольової поведінки дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра”. Їм подобається власне соціальне становище, задовольняє міра його авторитетності та престижності. Привертає увагу той факт, що серед учнів із середніми і, особливо, низькими показниками становлення рольової поведінки школяра є четвертокласники, для яких найбільш привабливим є статусне становище дитини (6% та 8% відповідно) та діти, які не приймають свого соціального становища взагалі (3% та 17%).

Порівняно із другокласниками, вже в учнів третього класу можемо простежити тенденцію до збільшення кількості учнів з високою успішністю рольової поведінки школяра, для яких найбільш привабливою стає соціальна роль дорослого. Відмінності між емоційною оцінкою статусу дорослого четвертокласниками із високою та низькою успішністю рольової поведінки є статистично значущими F^* -Фішера на рівні $p \leq 0,05$ ($F_{\text{емп}} = 1,83$). Отже, четвертокласники з високим рівнем успішності рольової поведінки на межі молодшого шкільного і підліткового віку здебільшого орієнтуються на соціальну роль дорослого, що видається їм більш привабливою і відповідає їх зростаючій потребі у самоствердженні, яка набуде максимальної актуальності у підлітковому віці. Вочевидь такі учні завдяки досвіду успішної рольової поведінки, сформованості соціальної позиції та соціальної ідентичності школяра у 2-3-х класах початкової школи, розглядають якісне виконання обов'язків школяра як можливість наближення до привабливого соціального становища дорослого, і їх соціальна позиція може бути охарактеризована як активно-перетворювальна.

Таким чином, можемо зробити висновок, що ускладненню процесу становлення соціального статусу школяра в учнів четвертого класу сприяють такі особливості соціальної позиції: по-перше, неприйняття власного статусу через бажання залишатися „дитиною”, негативне ставлення до обов'язків школяра, по-друге, загальне неприйняття свого соціального становища як

найбільш невідповідного, порівняно зі статусами дорослого та дитини. Успішність рольової поведінки четвертокласників забезпечується не тільки прийняттям власного соціального становища, але й бажанням мати статус дорослого, користуватися його правами.

Проаналізуємо особливості соціальної ідентифікації учнів четвертого класу з різними показниками становлення соціального статусу школяра (рис. 2.23).

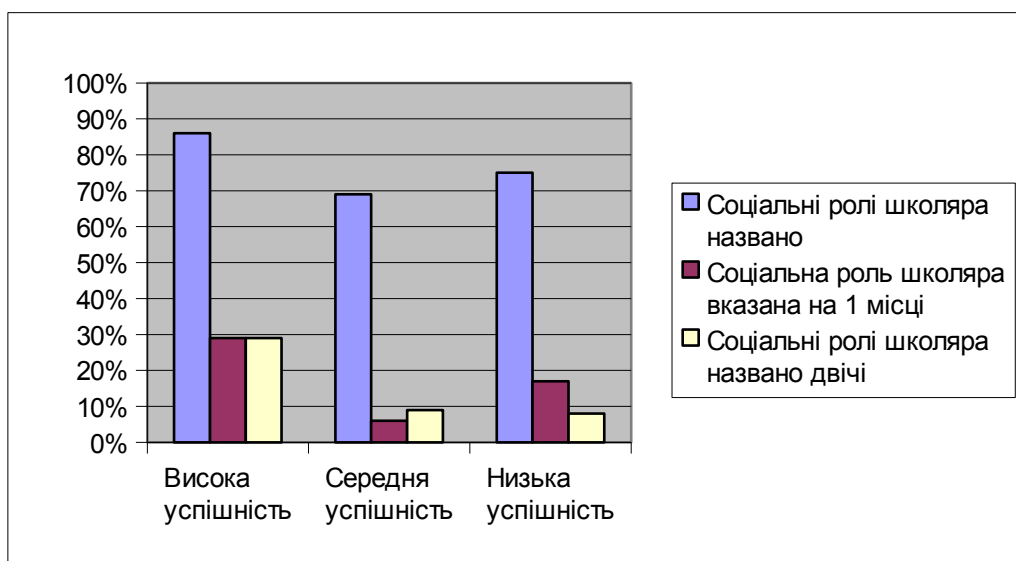


Рис. 2.23. Показники соціальної ідентичності четверокласників з різною успішністю рольової поведінки (% , n=51)

Учні четвертого класу з високими показниками успішності рольової поведінки школяра усвідомлюють свою статусну належність (86%), відповідна соціальна роль є достатньо актуальною і значущою в системі їх соціальної ідентичності: у 29% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра, посідає перше місце в їхніх самоописах соціальних ролей, 29% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

Четвертокласники з середніми показниками успішності рольової поведінки школяра усвідомлюють свою статусну належність (69%), але соціальна роль школяра не є значущою в структурі їх соціальної

ідентичності: лише у 6% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра, посідає перше місце в самоописі соціальних ролей, а 9% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

Учні четвертого класу з низьким показниками успішності рольової поведінки школяра усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів (75%), соціальна роль школяра не є достатньо актуальною і значущою в структурі їх соціальної ідентичності: у 17% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра, посідає перше місце в самоописі соціальних ролей; 8% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра.

Таким чином, формуванню рольової поведінки школяра в учнів четвертого класу сприяють такі особливості соціальної ідентичності: усвідомлення своєї належності до групи школярів, висока актуальність і значущість соціальних ролей, що характеризують статус школяра, в ієрархії соціальних іпостасей особистості. Успішність прояву соціального статусу у діяльності і спілкуванні характеризується змінами соціальної позиції четвертокласників, коли, поряд із достатньо повним, диференційованим і адекватним розумінням власного статусного становища (когнітивна складова), відбувається поступова переорієнтація особистості із соціального статусу школяра на соціальний статус дорослого, що є передвісником психологічних змін підліткового віку.

Протиріччя між усвідомленням своєї належності до соціальної групи школярів і соціальною позицією орієнтації на перспективний соціальний статус дорослого розкриває психологічні умови успішності рольової поведінки четвертокласників. Так само, як психологічною умовою готовності до шкільного навчання і опанування соціального статусу школяра є незадоволеність дошкільника своїм становищем дитини, прагнення посісти новий соціальний статус школяра, переорієнтація соціальної позиції

молодшого школяра на статус дорослого є показником психологічної підготовки особистості до підліткового віку і сприяє успішності його рольової поведінки. І, навпаки, узгодженість між соціальною позицією та соціальної ідентичністю школяра характеризує учнів із низькою успішністю рольової поведінки на завершення початкової школи.

Підсумовуючи вище викладені результати щодо соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів, слід зазначити, що більшість учнів з низьким рівнем сформованості рольової поведінки у другому класі надають перевагу статусу „дорослого”, в третьому і четвертому класах – статусу „школяра”. Дійсно, за даними Т.В.Костяк [94], рівень соціалізації дітей упродовж молодшого шкільного віку збільшується, але не за рахунок емоційного прийняття норм, а за рахунок уміння маніпулювати ними. Тому за зовні «правильною» поведінкою приховується внутрішній протест проти надмірних обмежень та жорстких рамок, який часто проявляється у прагненні порушити правило без особливих наслідків для себе. Такі молодші школярі знають норми і правила, приймають їх як даність, але прагнуть обійти або порушити певні нормативи для того, щоб переконатися у власній значущості, привернути до себе увагу або отримати винагороду.

І навпаки, більшість учнів з високими показниками сформованості рольової поведінки в другому класі найвище оцінюють статус „школяра”, третьому – однаково високу оцінку дають і статусу „школяра” і „дорослого”, а в четвертому класі більш позитивно оцінюють статус „дорослого”.

Отже, результатом становлення соціальної позиції молодших школярів є поступове формування позитивного ставлення учнів до соціального статусу школяра, оцінка його як більш привабливого порівняно зі статусами „дитини” та „дорослого”. Але рушійною силою особистісного розвитку школяра є суперечність між його актуальним і потенційним станами. Відповідно успішність рольової поведінки молодшого школяра

забезпечується поступовою переорієнтацією учнів на статус „дорослого” як найбільш привабливий.

Загалом другокласникам притаманне протиріччя між сформованістю соціальної ідентичності, що включає усвідомлення свого статусного становища та надання йому суттєвої значущості („Я – школяр і це для мене важливо”), та соціальною позицією, що характеризується недостатньою повнотою та адекватністю уявлень про сутність власного соціального становища та його негативною емоційною оцінкою (“Я не дуже добре розумію, що значить “бути школярем”, думаю, що краще бути дорослим”). При цьому успішність засвоєння соціальної ролі школяра у другокласників досягається за умов узгодженості між соціальною ідентичністю („Я – школяр і це для мене важливо”) та соціальною позицією („В основному я розумію, хто такий школяр. Школярем бути добре”). Труднощі із засвоєнням соціальної ролі школяра виникають у другокласників, у яких, по-перше, існує протиріччя між соціальною ідентичністю і соціальною позицією, по-друге, соціальна роль школяра не є актуальною і значущою.

На завершення початкової школи співвідношення соціальної ідентичності та соціальної позиції школяра у більшості дітей змінюється: хоча актуальність соціальної ролі школяра у системі соціальної ідентичності дещо знижується, соціальна позиція набуває позитивного забарвлення: уявлення про зміст статусного становища школяра стають достатньо повними та адекватними, соціальний статус набуває емоційної привабливості („Я – школяр, добре розумію, що це означає, мені подобається бути школярем”). Але висока успішність рольової поведінки у четвертому класі поєднується з наявністю протиріччя між соціальною ідентичністю („Я – школяр і це для мене важливо”) та соціальною позицією (“Я добре розумію своє місце у суспільстві, але воно мене не вдовольняє. Я хочу мати статус дорослого”). Ускладнення в реалізації соціальної ролі школяра виникають у

четвертокласників із узгодженістю соціальної ідентичності та соціальної позиції.

Протиріччя та їх адекватне вирішення є провідною рушійною силою розвитку особистості в методології вітчизняної психології. Підсумуємо динаміку прояву протиріч між актуальним і бажаним станом у школярів 2-4-х класів. Протиріччя між соціальною ідентичністю і соціальною позицією (усвідомленням своєї належності до соціальної групи дітей і неприйняттям власного становища, бажання посісти статус школяра) розглядається як показник психологічної готовності до навчання у школі, отже сприяє успішному становленню соціального статусу школяра на початку початкової школи. Якщо ж протиріччя не вирішується, і, посівши формально соціальне становище школяра, дитина і надалі має протиріччя між соціальною ідентичністю та соціальною позицією, в даному випадку усвідомленням своєї належності до соціальної групи школярів і одночасним неприйняттям власного становища, наданням переваги статусам дитини або дорослого, становлення її рольової поведінки вже у другому класі початкової школи утруднюється, проявляються проблеми із виконання прав та обов'язків школяра у сфері діяльності і спілкування. Ті ж учні, які в процесі становлення соціального статусу школяра вже у другому класі досягають узгодженості між соціальною ідентичністю і соціальною позицією, стають найбільш успішними в реалізації соціальної ролі школяра.

Проте, відповідно до логіки вікового розвитку, якщо така внутрішня узгодженість залишається незмінною, не актуалізуються нові протиріччя особистості між соціальною ідентичністю і соціальною позицією особистості (що ми спостерігаємо у більшості четвертокласників), то може знижуватися або, принаймні, залишатися на попередньому рівні і не розвиватися далі успішність рольової поведінки особистості, в даному випадку успішність становлення соціального статусу школяра. А от ті четверокласники, для яких знову стає актуальним протиріччя між соціальною ідентичністю і соціальною

позицією (усвідомлення своєї належності до соціальної групи школярів і невдоволеність ним, прагнення посісти нове соціальне становище дорослого) є найбільш успішними в реалізації соціальної ролі школяра як у сфері діяльності, так і у сфері спілкування. Ймовірно це пов'язано з тим, що віковий соціальний статус школяра набуває для них нового, більш глибокого змісту у розумінні його ролі в житті дорослого протягом всього життєвого шляху.

Висновки до другого розділу

Показники становлення соціального статусу школяра визначаються на основі оцінки його рольової поведінки у сферах навчальної діяльності і спілкування; це, насамперед, рівень навчальних досягнень, оцінка вчителем дитини як школяра та її соціометричний статус у класі. Показниками, що характеризують внутрішні психологічні умови успішності засвоєння та реалізації молодшими школярами своєї соціальної ролі, є когнітивні та емоційні компоненти соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості.

Молодші школярі відрізняються за об'єктивними показниками становлення соціального статусу. Висока успішність рольової поведінки виявляється у відмінних і добрих показниках навчальної успішності учнів та оволодінні ними вміннями рольової поведінки у взаємодії з іншими, що підтверджується високим соціометричним статусом серед однокласників та високою оцінкою реалізації прав і обов'язків школяра вчителем. Низька успішність рольової поведінки характеризується задовільною та доброю навчальною успішністю, низьким авторитетом дитини як школяра серед однокласників та низькою й середньою оцінкою вчителем обсягу та якості реалізації прав та обов'язків школяра.

Першочергово учнями більш успішно засвоюються опис, припис, оцінки і санкції рольової поведінки школяра у сфері навчальної діяльності,

тобто навчанні, потім у сфері регламентованих стосунків з вчителем і тільки потім у системі взаємин з однокласниками. На момент завершення початкової школи відмінності між рівнем засвоєння та реалізації показників рольової поведінки молодшими школярами посилюються і знаходять свій вияв у певному типі поведінки учня.

Упродовж початкової школи уявлення молодших школярів про зміст статусу школяра стають більш розгорнутими та адекватними, суттєві зрушення у цьому напрямі відбуваються на межі другого та третього класів. Результатом становлення соціальної позиції молодших школярів є формування позитивного емоційного ставлення учнів до соціального статусу школяра, оцінка його як більш привабливого порівняно зі статусами дитини та дорослого. Переважна більшість учнів других-четвертих класів усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів, але від другого до четвертого класу актуальність та значущість соціальної ролі школяра у структурі соціальної ідентичності знижується.

Визначено, що психологічними умовами становлення соціального статусу молодшого школяра виступають міра сформованості та взаємоузгодженості соціальної позиції і соціальної ідентичності молодшого школяра та їх окремих компонентів. Розглядаючи протиріччя як рушійну силу розвитку особистості, ми виявили, що таким протиріччям для становлення соціального статусу особистості є суперечність між соціальною ідентичністю та соціальною позицією особистості.

Успішне подолання протиріччя, що виникає на межі дошкільного і молодшого шкільного віку, і характеризується, з одного боку усвідомленням дитиною свого «дитячого» становища, а з іншого, невдоволеністю ним, прагненням до соціального становища школяра, проявляється в успішному засвоєнні молодшими школярами соціальної ролі вже у другому класі. Так, успішність рольової поведінки другокласників досягається за умов узгодженості між соціальною ідентичністю („Я – школяр і це для мене

важливо”) та соціальною позицією („В основному я розумію, хто такий школяр. Школярем бути добре”). В той же час, другокласники, для яких протиріччя соціальної ідентичності і соціальної позиції залишається актуальним (тепер між усвідомленням своєї належності до соціальної групи школярів і неприйняттям даного становища) мають труднощі у становленні соціального статусу школяра. При цьому виявлено, що більшості другокласників притаманне протиріччя між соціальною ідентичністю, що містить усвідомлення свого статусного становища та надання йому великої актуальності і значущості („Я – школяр і це для мене важливо”), та соціальною позицією, що характеризується недостатньою повнотою та адекватністю уявлень про сутність власного соціального становища та його негативною емоційною оцінкою (“Я не дуже добре розумію, що значить “бути школярем”, думаю, що краще бути дорослим”).

На завершення початкової школи співвідношення соціальної ідентичності та соціальної позиції школяра змінюється: хоча у системі соціальної ідентичності знижується актуальність соціальної ролі школяра, соціальна позиція набуває позитивного забарвлення, а уявлення про зміст статусного становища школяра стають достатньо повними та адекватними („Я – школяр, добре розумію, що це означає, мені подобається бути школярем”). Проте, виявлено що висока успішність рольової поведінки у четвертому класі знову забезпечуються актуалізацією протиріччя між соціальною ідентичністю („Я – школяр і це для мене важливо”) та соціальною позицією (“Я добре розумію своє місце у суспільстві, але воно мене не вдовольняє. Я хочу мати статус дорослого”). Четвертокласники, у яких дане протиріччя не актуалізується, схильні демонструвати нижчу успішність становлення соціального статусу школяра.

Отже, становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи передбачає наявність психологічних умов, якими виступають сформованість соціальної позиції і соціальної ідентичності школяра, а також

своєчасна актуалізація і адекватне розв'язання суперечностей між ними.

Результати емпіричного розділу роботи представлено у публікаціях:

– Москаленко Л.С. Особливості соціальної ідентичності учнів початкової школи з різною успішністю становлення соціального статусу школяра / Л.С. Москаленко // Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: збірник наукових праць. – Полтава, 2007. – С.76–82.

– Москаленко Л.С. Усвідомлення молодшими школярами власного соціального статусу / Л.С. Москаленко // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. – Вип. 7 / Ред. кол.: В.В.Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Геопринт, 2008. – С. 200–208.

– Москаленко Л.С. Соціальна ідентифікація як психологічна умова становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи / Л.С. Москаленко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. - № 21 (45). – С. 92–98.

– Москаленко Л.С. Психологічні протиріччя процесу становлення соціального статусу молодшого школяра / Л.С. Москаленко // Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій: матеріали Всеукр. наук.- практич. конф. з міжнародн. участю (Полтава, 15-17 лютого, 2013 р.). – Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2013. – С.137–144.

– Москаленко Л.С. Психологічні Умови Становлення Соціального Статусу Молодшого Школяра // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 4 (10): Psychology. Medical physics. Economics / ed. by S. Maksymenko, V. Lunov, A. Hall. – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications –Hamilton, ON, 2015. – P. 31–40.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

3.1. Обґрунтування програми психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра

Оптимізація психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра є важливим завданням шкільного психолога. У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці розроблено цілу низку теоретико-методологічних моделей та методичних розробок, присвячених питанню адаптації дитини до школи [5; 6; 7; 11; 20; 21; 26; 36; 52; 55; 63; 118; 124; 141; 142; 152; 161; 177; 190; 223]. Психолого-педагогічна робота з адаптації школярів до навчання у школі та корекції негативних проявів дезадаптації традиційно здійснюється при поєднанні зусиль шкільного психолога, вчителя та батьків при провідній функції шкільного психолога. Програма діяльності шкільного психолога переважно носить комплексний характер і поєднує корекційно-розвивальну роботу з молодшими школярами, просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботу з педагогами та батьками учнів. В той же час, питання становлення соціального статусу школяра в учнів є проблемою, щодо якої відсутнє достатнє методичне забезпечення практичної діяльності психолога.

Відповідно до розробленої нами теоретичної моделі процес становлення соціального статусу особистості передбачає, з одного боку, задавання соціального статусу особистості з боку суспільства, з іншого боку, суб'єктивне відображення даного статусу особистістю (його інтеріоризація) та реалізація соціального статусу у поведінці (тобто екстеріоризація). Зовнішні умови становлення соціального статусу

молодшого школяра (входження дитини до шкільного соціально-нормативного середовища та вплив референтних осіб) діють через внутрішні психологічні умови (міру сформованості та взаємоузгодженості соціальної позиції та соціальної ідентичності молодших школярів). У цьому процесі доцільним та невідкладним є надання дітям права та реальної можливості виявити-сформувавши, головне, втілити власні уявлення про навчання в школі, свої вікові потреби й інтенції (С.О.Копилов [89]).

Особистість у цьому процесі постає як активний суб'єкт. Як зазначає М.Й.Боришевський, пріоритетне місце у формуванні особистості дитини має посідати стимуляція всіх проявів самоактивності як найвищого рівня прояву саморегуляції [35]. На його думку, розвиток самоактивності дитини вимагає реалізації таких принципових положень:

- найцінніше у вихованця – це індивідуальність;
- неприпустимими є прояви насильства над свідомістю дитини, маніпулювання нею;
- визнання можливості і права учня бути суб'єктом виховного процесу, творцем своєї долі;
- реалізація розвивальної педагогічної стратегії;
- гуманність, загальна позитивна внутрішня установка вчителя на сприйняття дитини;
- чесність, щирість педагога, вимагання від учня лише того, що він може сам.

Ці принципи покладено в основу розробленої нами програми психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу молодшого школяра, яка передбачає два основних напрямки роботи: оптимізацію зовнішніх і внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра у процесі комплексної роботи із молодшими школярами, їх батьками та педагогами початкової школи (табл. 3.1).

**Модель психологічного супроводу становлення соціального статусу
молодшого школяра**

Психологічний супровід становлення соціального статусу молодшого школяра			
Оптимізація зовнішніх умов		Оптимізація внутрішніх умов	
Забезпечення повноти та адекватності опису рольової поведінки школяра	Узгодження еталонів рольової поведінки школяра та санкцій щодо їх недотримання	Формування соціальної позиції учнів	Формування соціальної ідентичності учнів
Просвітницько-консультативна і профілактично-розвивальна робота з батьками і вчителем		Діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами	

Перший напрям роботи – оптимізація зовнішніх умов становлення соціального статусу школяра через забезпечення більшої повноти, адекватності та узгодженості “заданого” референтами опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, її оцінки та застосованих санкцій. Як свідчать численні дослідження, в тому числі результати нашого емпіричного дослідження, більшість молодших школярів відчувають себе некомфортно в своєму соціальному середовищі, що свідчить про те, що норми поведінки транслиуються дорослими жорстко, без врахування індивідуальних особливостей дітей. Важливим фактором, що впливає на складність прийняття дітьми соціальних правил, є те, що у процесі соціалізації діти засвоюють й інтеріоризують, насамперед, позитивні еталони, в той час як дорослі оцінюють дитину в школі, перш за все, орієнтуючись на її негативну поведінку [183]. Тому доцільною, на нашу думку, є спеціальна психологічна підготовка дорослих (перш за все, батьків, а також вчителів) до взаємодії із молодшими школярами, яка б забезпечувала повноту, адекватність, узгодженість і конструктивність заданих дитині вимог, зворотного зв’язку щодо їх виконання чи невиконання, застосовуваних санкцій.

Оптимізація зовнішніх умов становлення соціального статусу втілюється через просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботу з педагогами та батьками молодших школярів, які відповідно до соціальної ситуації розвитку в даному віці є найбільш референтними особами для учня.

Другий напрям – оптимізація внутрішніх умов становлення соціального статусу школяра у дітей через формування у них:

- соціальної позиції, що містить у собі когнітивний компонент (цілісну систему знань та уявлень дітей про статусне становище школяра) та емоційний компонент (стійке позитивного ставлення до нього з орієнтацією на соціальний статус дорослого як віддалену мету своєї діяльності і спілкування);
- соціальної ідентичності учнів, що передбачає усвідомлення власної статусної належності (когнітивний компонент) та її високу значущість і актуальність в ієрархії соціальних іпостасей особистості (емоційний компонент).

Зазначений напрямок реалізується через діагностичну та корекційно-розвивальну роботу з молодшими школярами.

Загальна програма психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра складається з трьох частин:

1. Програма роботи шкільного психолога з батьками („Наша дитина – школяр”).
2. Програма роботи шкільного психолога з педагогами („Як дитина стає школярем”).
3. Програма роботи шкільного психолога з молодшими школярами („Я –школяр”).

Програми просвітницько-консультативної та профілактично-розвивальної роботи з батьками та педагогами молодших школярів „Наша дитина – школяр” і “Як дитина стає школярем” мали на меті оптимізацію

зовнішніх умов становлення соціального статусу школяра і були спрямовані на вирішення таких завдань:

1) формування цілісної системи знань та уявлень про зміст соціального статусу школяра, зовнішні умови його задавання та внутрішні умови його відображення у свідомості та самосвідомості дитини;

2) формування позитивного дієвого ставлення батьків та педагогів до соціального становища своєї дитини (своїх учнів);

3) усвідомлення значущості власної соціальної ролі (мати/батько школяра, вчитель початкової школи) у процесі становлення соціального статусу школяра;

4) формування рольової поведінки батьків і педагогів школярів, що забезпечує повноту, адекватність та узгодженість опису, припису, оцінок і санкцій, які вони надають своїй дитині (своїм учням) як школярам.

Програма для батьків “Наша дитина – школяр” обсягом в 20 годин втілювалась через організацію для батьків молодших школярів спеціальних тренінгових занять тривалістю 1,5-2 години, що проводились один раз на два-три тижні протягом навчального півріччя. До них залучалися не лише батьки учнів, а й дідусі чи бабусі, що безпосередньо займаються вихованням дітей.

Програма для педагогів “Як дитина стає школярем” обсягом 20 годин реалізовувалась шляхом проведення для педагогів спеціальних тренінгових занять тривалістю 2-4 години, що проводилась 1-2 рази на тиждень, в тому числі до початку навчального року (під час літніх канікул) та протягом навчального року і під час осінніх канікул, а також через залучення педагогів до участі в заняттях програми просвітницько-консультативної та профілактично-розвивальної роботи з батьками молодших школярів („Наша дитина – школяр”) та програми роботи шкільного психолога з молодшими школярами („Я – школяр”).

При розробці занять з батьками і педагогами було враховано умови ефективного навчання дорослих [145; 218], за якими дорослі навчаються успішно тоді, коли це їм особисто потрібно, вони мають досить часу на засвоєння нових знань і умінь, можуть самостійно планувати свій час та процес навчання, досягають успіхів, мають можливість випробувати нові знання на практиці та розуміють, як їх використати у майбутньому, повністю залучені до процесу навчання, а також якщо створено приємне та сприятливе середовище навчання, а тренінгові методи відповідають різним індивідуальним стилям навчання.

Забезпечення зазначених вимог досягалося через дотримання специфічних ознак психологічного тренінгу і структури тренінгових занять, а також використання широкого спектру методів роботи.

Такими специфічними ознаками психологічного тренінгу є дотримання принципів групової роботи; наявність більш-менш постійної групи (переважно від 15 до 20 осіб, що періодично збираються на зустрічі); певна просторова організація; використання активних та інтерактивних методів роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів, емоцій, думок, знань учасників групи стосовно подій, які відбуваються в групі, вербалізована рефлексія [218].

Виходячи з тривалості занять, зумовленої режимом трудової діяльності батьків та педагогів (1,5-2 години для батьків та 2-4 години для педагогів), стандартна структура тренінгу збереглась, але найбільша увага приділялася інформаційній частині, а вступна була значно скорочена (зокрема правила роботи групи не обговорювалися, а лише повідомлялися учасникам з обґрунтуванням необхідності їх дотримання).

Загалом заняття складалися з трьох частин: вступної, основної та заключної [218] (табл. 3.2.).

Структура тренінгових занять із батьками і педагогами молодших школярів

Частина тренінгу	Завдання	Методичні процедури	Тривалість
Вступна	Створення сприятливого психологічного простору Засвоєння правил роботи групи Налагодження зворотного зв'язку „учасник-група” та „група-учасник” Створення ситуації рефлексії	Вступ Знайомство Очікування Правила Вправи на рефлексію	10-30 хв.
Основна	Оцінка рівня поінформованості про проблему Актуалізація проблеми та конкретних завдань для її вирішення Пошук шляхів вирішення, отримання інформації, засвоєння знань Формування навичок, зміна установок тощо	Міні-лекції Презентації Мозкові штурми Групові дискусії Робота в мікро-групах Рольові ігри Вправи	70 хв. - 3 год.
Завершальна	Підбиття підсумків щодо процесу роботи Рефлексія, оцінка отриманого досвіду	Вправи на рефлексію Прощання	10-30 хв.

Програма корекційно-розвивальної роботи зі школярами була спрямована на вирішення таких завдань:

1) формування когнітивного компоненту соціальної позиції учнів – цілісної системи знань та уявлень про ступінь авторитетності та престижності статусного становища, зміст діяльності та коло спілкування, сукупність прав та обов'язків школяра; особливості зовнішніх приписів, оцінок та санкцій, що на нього спрямовані;

2) формування емоційного компоненту соціальної позиції, що виявляється, з одного боку, у стійкому позитивному ставленні до змісту діяльності та кола спілкування, сукупності прав та обов'язків школяра, престижності та авторитетності його соціального становища, а з іншого, в орієнтації на соціальний статус дорослого як віддалену мету своєї життєдіяльності;

3) формування соціальної ідентичності учнів, що передбачає усвідомлення власної статусної належності та її високої актуальності і значущості в ієрархії соціальних іпостасей особистості.

Відповідно до поставлених завдань корекційно-розвивальна робота з учнями проводилася на щотижневих виховних годинах протягом навчального півріччя у формі “психологічного уроку” (за М.Р.Бітяною [21]).

Застосування з психокорекційною та розвивальною метою саме уроку як форми психологічної роботи з молодшими школярами обґрунтовують М.Бітянова [21], Н.Пеньковська [167], Л.В. Помиткіна, Е.О. Помиткін [172], І.Г. Тітов [222] та ін. По-перше, такий “психологічний урок” може проводитися у стандартній для сучасної школи ситуації: класна кімната зі стільцями і партами, розташованими звичним для учнів способом, група 20 осіб і більше, 45-ти хвилинна тривалість заняття тощо. Багато атрибутів уроку, добре знайомих учням, можуть бути задіяні в процесі психологічного навчання – виконання завдань у робочому зошиті, фронтальна робота, обговорення домашніх завдань, робота навчальних груп тощо. При цьому, мінімум часу витрачається на освоєння учнями нових форм, максимум – на зміст. На такому психологічному уроці (М.Р.Бітянова [21]) застосовуються звичні навчальні можливості уроку (робочий зошит, опитування, групова робота, індивідуальна робота з інформацією тощо) у поєднанні з дискусіями, рольовими іграми, психотехнічними прийомами і т. ін. По-друге, “психологічний урок” як форма психологічної роботи має переваги у застосуванні саме з молодшими школярами. Навчання є провідним видом діяльності, саме в ньому складаються найважливіші новоутворення особистісного розвитку дитини. Оптимізацію внутрішніх умов становлення соціального статусу школяра в учнів доцільно здійснювати в межах „школярського” способу життя дитини, у процесі реалізації нею обов’язків і прав школяра.

На кожному уроці учням було запропоновано певний зміст, (наприклад, інформація про права школяра), у процесі якого вирішувалися завдання психологічного розвитку (формування когнітивного і емоційного компонентів соціальної позиції школяра — більш цілісне і адекватне розуміння змісту власного соціального статусу та більш позитивна його оцінка). Під час проведення занять було враховано загальні рекомендації до проведення психологічних уроків [21]:

- кожен урок повинен мати чіткий початок і кінець; зміст уроку має сприйматися дитиною як завершений гештальт: він може мати продовження, але й сам по собі повинен мати сенс;
- у дитини на руках повинні бути “речові докази” психологічного уроку, його практичної цінності (зокрема, спеціально призначений зошит);
- на уроці має використовуватися наочність;
- на кожному уроці ведучий повинен чітко ставити мету не тільки перед собою, а й перед учнями; ця мета повинна бути зрозуміла і цікава учасникам уроку;
- на уроці мають регулярно чергуватися індивідуальна робота в зошитах з озвучуванням результатів цієї роботи, фронтальні опитування з роботою мікрогруп, короткі монологи ведучого з активністю дітей, робота зі сприйняття інформації з роботою з генерування ідей дітьми й т.д.

При побудові корекційно-розвивальної програми доцільно, на наш погляд, спиратися на теоретичні положення, принципи та методичні прийоми певного напрямку психокорекції та психотерапії. Психотерапевтична практика володіє значним арсеналом практичних прийомів корекційно-розвивальної роботи, що ґрунтуються на відповідних теоретичних концепціях розвитку особистості. За умов вибору напрямку психотерапії, теоретичні положення якого узгоджуються

із основними теоретичними положеннями дисертаційного дослідження, ефективним є застосування практичних психотерапевтичних методів і прийомів даного напрямку при організації формувальних впливів. У сучасних вітчизняних дисертаційних дослідженнях при побудові корекційних програм для молодших школярів підтверджено можливість використання символдрами (Безверхий [19]), гештальттерапії (О.С. Ісаєнко [73]) та ін. В розробці всіх програм нами використано положення позитивної психотерапії Н.Пезешкіана [165; 166; 261]. Ефективність їх використання у вирішенні завдань педагогічної психології доведена в дисертаційному дослідженні Д.В.Череншикової [235]. Застосування принципів позитивної психотерапії Н.Пезешкіана (принцип надії, принцип балансу, принцип самопомоги) та її основних методичних складових (позитум-підхід, змістово-диференціальний аналіз, п'ятикрокова модель допомоги) дає можливість здійснити як теоретичний аналіз психологічних механізмів становлення соціального статусу особистості, так і розробити програми психологічного супроводу цього процесу.

Позитивна психотерапія походить від латинського слова „positum”, що позначає фактичне, дане, те, що є насправді [78; 165; 166; 261], підкреслюючи тим самим необхідність опрацювання і позитивних і негативних аспектів будь якого явища. Позитум-підхід дає змогу розкрити саму сутність поняття соціального статусу, розглядаючи його як єдність „плюсів” та „мінусів”, прав та обов'язків, можливостей та обмежень, які має особистість, що посідає певне місце в системі соціальної стратифікації.

Змістово-диференціальний аналіз соціального статусу особистості в термінах позитивної психотерапії дає можливість виявити конфліктогенні та ресурсогенні зони, використовуючи поняття сфер життя, базових та актуальних здібностей, концепцій особистості [78; 165; 166; 261].

Відповідно до положень Н.Пезешкіана щодо чотирьох якостей життя [165; 166; 261], роль як динамічний аспект соціального статусу особистості знаходить своє відображення в таких сферах життя як „Тіло, зовнішній вигляд”, „Діяльність, досягнення”, „Контакти”, „Сенси, перспективи майбутнього” і характеризує в кожній з них обсяг та якість реалізації особистістю прав та обов’язків, зумовлених статусним становищем. Соціальний статус може викликати як позитивні, так і негативні зміни у формі мікро-подій у кожній з цих сфер. Він може проявлятися як збалансовано, якщо особистість витрачає психічну енергію більш-менш пропорційно в усіх сферах, так і в дисбалансі, коли окремі сфери значно перевантажені, а інші недовантажені. Якщо людина як носій статусу має певні труднощі в його становленні, то сфери життя можуть розглядатися як форми переробки цього актуального конфлікту: “втеча у хворобу” (реакція через сферу “Тіло”), “втеча у діяльність” (реакція через сферу “Діяльність, досягнення”), “втеча у спілкування” (реакція через сферу “Контакти”), “втеча у фантазії” (реакція через сферу „Сенси, перспективи майбутнього”). З позиції позитивної психотерапії соціальному статусу школяра притаманне надання пріоритетної значущості сфері “Діяльності, досягнень”, великого значення також набувають сфери “Контактів” і „Сенсів, перспектив майбутнього”, внаслідок такого дисбалансу вразливою стає сфера “Тіла”, що може призводити до станів перевтоми й соматичних порушень.

Аналіз когнітивної та емоційної складових соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості в термінах позитивної психотерапії Н.Пезешкіана передбачає аналіз базових та актуальних здібностей особистості та її концепцій [165; 166; 234; 261].

Базова здібність “знати” – це когнітивна складова особистості, вона означає здатність набувати і передавати досвід, складає основу когнітивної складової соціальної позиції та соціальної ідентичності

школяра. Базова здібність “любити” – це емоційна складова особистості, її здатність встановлювати стосунки з навколишнім світом; вона складає основу емоційної складової соціальної позиції та соціальної ідентичності школяра.

Базові здібності “знати” і “любити” у процесі свого розвитку диференціюються й організуються у незмінні структури основних особливостей особистості, утворюючи, так звані, актуальні здібності, які характеризують найважливіші параметри у становленні характеру особистості та мотивах її поведінки. Особливістю актуальних здібностей, на думку Н. Пезешкіана [165; 166; 234; 261], є те, що, з одного боку, вони характеризують форми поведінки особистості, що вважаються позитивними нормами в етиці, моралі та вихованні, а з іншого боку, актуальні здібності характеризують такі форми поведінки, які є типовими причинами міжособистісних конфліктів.

Вторинні актуальні здібності є виявом здібності “знати”, в них відображені норми суспільних досягнень, такі як “пунктуальність”, “охайність”, “порядок”, “слухняність” тощо. Аналізуючи соціальний статус школяра з позиції позитивної психотерапії, доцільно визначити ті вторинні здібності, з активізацією і розвитком яких він пов’язаний. На наш погляд, до них належать більшість актуальних вторинних здібностей, а саме: пунктуальність, охайність, порядок, слухняність, щирість, ввічливість, працелюбність, ощадливість, надійність, точність, добросовісність. Когнітивна складова соціальної позиції школяра, з погляду позитивної психотерапії, буде визначатися рівнем усвідомлення школярем своїх прав та обов’язків у контексті зазначених норм.

Первинні актуальні здібності є виявом здібності “любити”, в них відображаються емоційні реакції особистості щодо дотримання чи недотримання норм вторинних здібностей. Прикладами первинних здібностей є “прийняття”, “терпіння”, “сумнів”, “впевненість”, “надія”,

“довіра” тощо. У контексті становлення соціального статусу школяра первинні актуальні здібності характеризують емоційну складову соціальної позиції, тобто ставлення дитини до власного соціального становища.

Ставлення особистості до соціального статусу визначається її концепціями – когнітивними та емоційними структурами, що задають схему інтерпретацій у ставленні до оточуючого світу. У концепціях в концентрованому вигляді відображено уявлення школяра та його оточення про бажаний рівень його досягнень, бажані форми поведінки тощо, наприклад, “школяр має гарно вчитися, бути старанним, чемним, слухатися батьків і вчителя, тримати у порядку свої речі” (вторинні актуальні здібності: працелюбність, добросовісність, ввічливість, слухняність, порядок).

Визначеність соціальної ідентичності школяра, тобто її змістовний, когнітивний аспект в термінах позитивної психотерапії Н. Пезешкіана може розглядатися через модель стосунків: „Я” (усвідомлення себе школярем), „Ти” (усвідомлення себе як партнера у взаємодії з найближчими референтними особами: вчителем та батьками), „Ми” (усвідомлення себе як члена соціальних груп: однокласник, учень певної школи тощо), „Пра-Ми” (усвідомлення себе частиною соціуму). Емоційний компонент соціальної ідентичності школяра буде характеризуватися ступенем актуальності і значущості соціальної ролі школяра у системі самосвідомості поряд з іншими особистісними і соціальними ідентифікаціями у стосунках із собою (“Я”), у стосунках із найближчими партнерами по взаємодії (“Ти”), у стосунках із різноманітними групами соціального оточення “Ми”) і у стосунках із світом у цілому (“Пра-ми”).

Отже, відповідно до положень позитивної психотерапії Н. Пезешкіана основним показником становлення соціального статусу

особистості є якість виконання нею відповідної соціальної ролі в чотирьох сферах життя „Тіло, зовнішній вигляд”, „Діяльність, досягнення”, „Контакти”, „Сенси, перспективи майбутнього”. Психологічними умовами становлення статусу є збалансоване співвідношення когнітивних (базова здібність „знати”) та емоційних (базова здібність „любити”) компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності особистості.

У розробці програми оптимізації психологічних умов становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи нами використано універсальну п'ятикрокову модель психологічної допомоги за Н. Пезешкіаном (дистанціювання, інвентаризація, ситуативне підбадьорювання, вербалізація, розширення системи цілей) [165; 166; 261].

Охарактеризуємо цілі кожного з кроків. Етап спостереження/дистанціювання спрямований на те, щоб дати змогу особистості посісти позицію спостерігача, дистанціюватися від власної проблеми, поглянути на неї з різних позицій, сформувані більш цілісне та різнобічне її розуміння. На етапі інвентаризації відбувається змістово-диференційний аналіз актуального, внутрішнього та базового конфліктів особистості, що стоять за проблемою; пошук внутрішніх перешкод та ресурсів особистості у їх вирішенні. Третій етап – ситуативне підбадьорення – спрямований на пошук та усвідомлення досягнень, позитивних якостей, здібностей, можливостей, які вже має особистість для вирішення проблеми. На етапі вербалізації метою є пошук шляхів вирішення проблеми, прийняття рішень щодо розвитку в особистості знань, вмінь, здібностей, особистісних якостей, необхідних для успішного вирішення проблеми. На етапі розширення системи цілей відбувається стимулювання особистості до постановки нових цілей у різних сферах свого життя.

Змістовно у програмах роботи шкільного психолога з батьками („Наша дитина – школяр”) та педагогами („Як дитина стає школярем”)

виділено п'ять етапів відповідно до п'ятикрокової моделі психологічної допомоги [165; 166; 261]. Перший змістовний етап – спостереження/дистанціювання – дозволяє батькам та педагогам поглянути з різних позицій на соціальний статус школяра і свій власний, сформувати більш цілісне та різнобічне їх розуміння. Другий змістовний етап – інвентаризація – спрямований на пошук і аналіз внутрішніх перешкод та ресурсів становлення соціального статусу школяра. Третій етап – ситуативне підбадьорення – має на меті визначення ресурсів у взаємодії „дитина-батьки”, „батьки-вчитель”, „вчитель-дитина”, пошук і усвідомлення позитивних аспектів становлення нового соціального становища дитини (досягнень, здібностей і можливостей, яких вона вже набула і які має для подальшого вирішення труднощів опанування соціальної ролі школяра). Четвертий етап – вербалізація – зосереджений на пошуку напрямків та шляхів розвитку у батьків та педагогів знань і вмінь, здібностей, особистісних якостей, необхідних для допомоги дитині в успішній реалізації прав та обов'язків школяра; спрямований на пошук шляхів вирішення проблем, що виникають у дитини як школяра. П'ятий етап – розширення системи цілей – спрямований на постановку батьками та педагогами нових цілей у взаємодії зі своєю дитиною/учнями, вчителем/батьками, у розвитку її як школяра і як особистості загалом.

У програмі роботи шкільного психолога з учнями („Я – школяр”) виділено три етапи відповідно до п'ятикрокової моделі психологічної допомоги, розробленої Н. Пезешкіаном [165; 166; 261].

Перший змістовний етап – спостереження/дистанціювання („Хто такий школяр?”) – спрямований на формування в учнів когнітивного та емоційного компонентів соціальної позиції: цілісної системи знань та уявлень про власне соціальне положення та стійкого позитивного ставлення до нього. Другий змістовний етап – інвентаризація та ситуативне підбадьорення („Який я школяр?”) – спрямований на

формування соціальної ідентичності школяра (її визначеності та валентності), пошук і аналіз внутрішніх перешкод та ресурсів становлення соціального статусу. Третій етап – вербалізація та розширення системи цілей („Яким школярем я буду?“) – зосереджений на пошуку напрямків та шляхів розвитку у школяра знань і вмінь, здібностей, особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації своєї соціальної ролі, формування орієнтації на соціальний статус дорослого як віддалену мету своєї життєдіяльності.

3.2. Змістові та методичні аспекти програми психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра

Розглянемо детальніше зміст просвітницько-консультативної та розвивально-корекційної роботи з педагогами і батьками.

Перший етап програми – спостереження/дистанціювання, його мета – сформувати цілісне та різнобічне сприйняття соціального статусу школяра і свого власного. Використовуються такі методи позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [165; 166; 261] як крос-культурний підхід, позитивна реінтерпретація, метафора.

Крос-культурний підхід дозволяє розглядати соціальний статус школяра з різних позицій (історико-культурної, етнокультурної та соціально-вікової). З опорою на літературні джерела [104; 191; 194] та життєвий досвід учасників у формі інформаційних повідомлень ведучого, дискусій, роботи мікрогруп, мозкових штурмів, індивідуальних завдань та підготовки колективних презентацій опрацьовуються описані нижче аспекти становлення соціального статусу школяра.

Історико-культурний аспект проблеми використовується в темі „Школярі: від минулого до сьогодення” і включає такі питання: “Що об’єднує всіх школярів від минулого до сучасності?”, “Чим школярі в усі

часи відрізнялися від дітей та дорослих?”, “Що спільного у школяра майбутнього зі школярами минулого і сучасності?”, “Що відрізняє школяра майбутнього від дітей та дорослих?” „Як у різні часи люди ставилися до соціального статусу школяра?”, „Які переваги були у школярів і які труднощі виникали? Як їх долали?”, „У чому особливість школярів сучасності?”.

Етнокультурному аспекту проблеми соціального статусу школяра присвячено тему „Школярі планети Земля”. Під час заняття опрацьовуються такі питання: «Що об’єднує всіх школярів планети?», «Чим школярі різних країн відрізняються від дітей та дорослих?», „В чому особливість школярів нашої країни?”, „Як у різних країнах ставляться до соціального статусу школяра?”, „Які переваги є у школярів різних країн? Які труднощі виникають? Як їх долають?”

Соціально-віковий аспект статусу школяра відображений у темі „Школярі у соціальному світі” і аналізується за допомогою питань: „Як до соціального статусу школяра ставляться різні люди (наприклад, діти дошкільного віку, студенти, дорослі люди, пенсіонери тощо)? Яким є Ваше ставлення?”

Позитивна реінтерпретація здійснюється за рівнями, описаними В.І.Карикашем [77] у формі індивідуальних письмових завдань, мозкових штурмів, групових дискусій, рольових ігор та роботи у мікрогрупах. Рівень „Оптимізм” спрямований на ситуативну зміну емоційного стану людини з метою пробудження „життєвого емоційного тону” („В чому переваги статусу? В чому досягнення? Де, коли, як школяреві добре?”). Рівень „Творчість” спрямований на розвиток здатності докладати зусилля для пошуку більш глибоко, прихованого смислу і значення очевидної проблеми, здатність виявляти „інший бік медалі” („Що статус школяра дає, а що забирає?”). Рівень „Реалізм” спрямований на розвиток здатності відрізнити реальність минулого, теперішнього та майбутнього від ілюзій минулого, теперішнього та майбутнього („Де в розумінні статусу школяра Ваша

реальність, а де реальність інших людей? Що реальне у Ваших уявленнях про нього, а що ілюзорне? Що у Вас спільного зі школярами, а чим Ви від них відрізняєтесь?”). Рівень „Цілісність” має за мету розвиток здатності об’єднувати розрізнені частини у ціле, „зберігати і відновлювати баланс”, залишаючись самим собою („В чому дитина залишається самою собою в новому статусі? Хто є для неї авторитетом? Як вона може відчувати свою цілісність, залишатися вірною самій собі?”). Рівень „Духовність” спрямований на розвиток здатності набувати цілі, цінності і смисли більш високого порядку („Яким є людське призначення у світі? Як воно реалізується через соціальний статус школяра?”).

У процесі роботи з педагогами і батьками аналізуються метафори, що відображають соціальний статус школяра, зокрема, прислів’я, афоризми, карикатури тощо, а також образи, створені самими педагогами. Використання метафор, на думку Н.Пезешкіана, виконує ряд функцій у процесі психологічної допомоги, серед яких функція дзеркала, функція зміни позиції особистості, функція медіатора, функція контрконцепції, функція носія традицій, функція моделі тощо [165; 166; 261]. Приклади метафор у формі карикатур наведено у Додатку В. У процесі роботи мікрогруп учасники мали самі пригадати або створити метафори, що відображають статус школяра, і презентувати їх групі. Їх обговорення, а також аналіз образів, запропонованих ведучим, відбувався у ході групової дискусії.

Підбиття підсумків етапу дистанціювання відбувається у формі групового обговорення таких питань: „Що змінилося у Вашому розумінні соціального положення дитини як школяра, проблем, які у неї виникають, способів їх вирішення та власної ролі у цьому? Як Ви це можете використати у роботі з учнями (спілкуванні зі своїми дітьми)?”

Другий етап програми (інвентаризація) спрямований на пошук і аналіз внутрішніх перешкод та ресурсів становлення соціального статусу особистості (як статусу школяра, так і статусу педагога молодших

школярів). На даному етапі використовуються „Балансна модель”, „Диференційно-діагностичний опитувальник”, „Модель форм наслідування” [165; 166; 261]. Послідовно опрацьовуються такі питання:

1. Як відображається і виявляється соціальний статус школяра у чотирьох сферах життя людини: «Тіло», «Діяльність», «Контакти», «Сенси, майбутнє»? Які в кожній з них у школяра є „Плюси”, „Можливості”, „Права» та „Мінуси”, „Обмеження”, „Обов’язки”. В чому особливості соціального статусу школяра? (робота у мікрогрупах з презентацією результатів по кожній із сфер, групова дискусія).
2. Як відображається і виявляється ваш соціальний статус батьків (педагога) молодших школярів у чотирьох сферах життя людини? (групова дискусія).
3. Що спільно у Вашому статусі і статусі Ваших учнів (дітей)? Які є відмінності? Чому ви могли б навчитися один в одного? (індивідуальна письмова робота, мозковий штурм, групова дискусія).
4. З активізацією та розвитком яких вторинних актуальних здібностей людини пов’язаний соціальний статус школяра: пунктуальність, порядок, охайність, ощадливість, справедливість, послух, прямота, ввічливість, вірність, надійність, точність, обов’язковість, старанність)? Як вони розвинені у сучасних дітей? Прояву яких первинних актуальних здібностей як реакції дітей на власне соціальне становище очікують батьки і педагоги від школярів (терпіння, час, контакти, приклад, довіра, надія, ніжність, любов, впевненість, віра, сумнів, єдність)? (робота у мікрогрупах, групова дискусія).
5. З активізацією та розвитком яких актуальних здібностей людини пов’язаний соціальний статус батьків (педагога) молодших школярів? (групова дискусія).

6. Що у Вас спільного з Вашими учнями (дітьми)? А чим Ви відрізняєтесь? Чому Ви могли б навчитися один в одного? (мозковий штурм, робота у мікрогрупах).
7. Як і хто (із значущих для виховання дитини людей) проявляє до школяра любов, турботу і увагу у таких формах як «прийняття і терпіння», «приділення часу», «бути зразком і навчати на власному прикладі» (прояв базової здібності «знати»? Як і хто (із значущих для виховання дитини людей) турбується про школяра (прояв базової здібності «знати») у таких формах як «Навчання через розум (пояснення, роз'яснення, відповіді на питання)»; «Навчання через почуття (відкритий вияв своїх почуттів і ставлень, емоційний зразок, емоційні звички, традиції)»; «Навчання через відчуття (тілесні покарання і заохочення, дотики, догляд за тілом, спорт)»; «Навчання через інтуїцію, віру та фантазію (духовні та релігійні вправи, молитви, притчі, казки, історії)»? (робота у мікрогрупах, групова дискусія).
8. За що Ви можете бути вдячні батькам своїх учнів (педагогу своєї дитини)? За що Ви можете бути вдячні собі як педагогу (як батькам)? (індивідуальне письмо завдання із проговоренням результатів перед групою).
9. Які цілі, цінності та сенси є головними для школяра, загалом, і для ваших учнів (дітей), зокрема, у чотирьох вимірах: «Я» (власне життя і ставлення до себе), «Ти» (взаємодія із найближчими референтами: вчителем і батьками), «Ми» (взаємодія із однокласниками), «Пра-Ми» (взаємодія із суспільством і світом у широкому розуміння)? Які цілі, цінності та сенси є головними для Вас у чотирьох вимірах: «Я» (власне життя і ставлення до себе), «Ти» (взаємодія з партнером), «Ми» (взаємодія із учнями (дітьми), колегами, батьками учнів (педагогом), своєю сім'єю, своїми друзями), «Пра-Ми» (взаємодія із суспільством і

світом у широкому розуміння)? (мозковий штурм, індивідуальні письмові завдання, робота у мікрогрупах).

10. В яких повсякденних ситуаціях навчання і спілкування школяр може відчувати себе в позиції «Я–» та «Я+»? Яких сфер життя та актуальних здібностей особистості вони стосуються найбільше? (групова дискусія).

11. Що у Вас спільного з Вашими учнями (дітьми)? А чим Ви відрізняєтесь? Чому Ви могли б навчитися один в одного? (робота у мікрогрупах, групова дискусія).

12. Як Ви розумієте, якою є Ваша роль у допомозі учням (дитині) у засвоєнні нової соціальної ролі школяра? (індивідуальна письмова робота, робота у мікрогрупах із підготовки проєктів).

Третій етап – ситуативне підбадьорення має на меті визначення ресурсів у взаємодії „вчитель-школяр”, «школяр-батьки», „вчитель-батьки”.

Опрацьовуються такі питання:

1. Що вам подобається у роботі з молодшими школярами? або Що вам подобається у вашій дитині і спілкуванні з нею? (учасники відповідають індивідуально у письмовій формі, а потім обмінюються своїми результатами із групою).
2. На кого вони вам схожі (образно)? А ви поряд з ними? Ваша взаємодія? (робота проходить у формі мозкового штурму із наступним груповим обговоренням).
3. Що вам добре вдається у роботі (спілкуванні) з ними? (учасники відповідають індивідуально у письмовій формі, а потім обмінюються своїми результатами із групою).
4. Які у вас для цього є здібності, знання та уміння? (завдання виконується індивідуально у формі самооцінки, а також у формі вправ на надання зворотного зв'язку і групової оцінки, результати яких порівнюються і аналізуються учасниками).

Четвертий етап – вербалізація, спрямована на пошук напрямків та шляхів розвитку у педагогів і батьків знань і вмінь, здібностей, особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації соціальної ролі педагога молодших школярів.

На даному етапі кожен учасник тренінгу працює письмово індивідуально, спочатку послідовно опрацьовуючи наведені нижче питання, а потім представляючи відповіді на них перед всією групою у формі «угоди із собою»:

- Які здібності, знання та вміння для роботи з молодшими школярами (допомоги своїй дитині як школяреві) ви хочете розвивати у сфері діяльності, у сфері контактів, у сфері самопочуття, здоров'я, зовнішнього вигляду, у сфері сенсів і перспективи майбутнього?
- Як Ви будете себе почувати?
- Якими будуть результати Вашої роботи?
- Що це Вам дасть?
- Як Ви це будете робити?
- З ким будете співпрацювати? До чого чи кого звернетесь за допомогою?
- Що готові подолати? Що готові витратити? Чим готові пожертвувати?
- Як дізнаєтесь, що Ваш план діє?
- Як будете себе винагороджувати?
- Коли Ви готові розпочати?

П'ятий етап – розширення системи цілей – орієнтований на постановку педагогами і батьками нових цілей у взаємодії зі своєю дитиною (учнями) та батьками (педагогом). Для її досягнення обговорюються такі питання: «Які допомогу і підтримку у майбутньому Ви зможете надавати своїм учням (дитині), їх батькам, своїм колегам (членам своєї родини, знайомим) та собі з проблем становлення соціального статусу школяра у дітей?». На даному

етапі робота проводиться у мікрогрупах із розробки проектів сприяння становленню соціального статусу школяра.

Таким чином, описана програма дозволяє оптимізувати зовнішні умови становлення соціального статусу молодшого школяра через надання вчителем і батьками як референтними особами повного, адекватного та узгодженого опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, її оцінки та застосованих санкцій.

Далі наведено зміст корекційно-розвивальної роботи власне з молодшими школярами.

Кожне психологічне заняття-урок програми „Я –школяр” складалось з трьох частин: організаційно-підготовчої, основної та заключної. Організаційно-підготовча частина (стимулюючо-мотиваційна) передбачала організацію робочої атмосфери у класі, налаштування учнів на тему і мету заняття, актуалізацію досвіду, який був отриманий на минулому занятті. З цією метою виконувалися окремі вправи на інтеграцію та підвищення емоційного настрою. Основна частина корекційно-розвивального впливу (змістовна) передбачала бесіди, інформаційні повідомлення, виконання вправ, індивідуальні та групові завдання, психотехнічні ігри, створення малюнків і колажів, підготовки виступів тощо. Заключна частина (оцінно-рефлексивна) передбачала виконання окремих завдань на рефлексію, групову інтеграцію та підвищення загального емоційного фону.

Робота учнів на заняттях і домашні завдання передбачають виконання письмових завдань у зошиті, які регулярно перевіряються психологом для визначення індивідуальних особливостей процесу становлення соціального статусу школяра в кожного учня і врахування їх під час подальших занять.

На уроках широко використовувались форми спільної навчальної діяльності молодших школярів, яка за умов її ефективної організації підвищує міру задоволеності учнів шкільним життям, знижує ступінь конфліктності у класному колективі [28], є найважливішим фактором

рефлексивного розвитку дітей та засобом посилення дитячої самостійності [232]. Такими умовами стали:

1. організація роботи учнів спочатку в парах, потім в групі;
2. включення до груп дітей із різними навчальними можливостями;
3. регламентація ролей в групі та усвідомлення учнями мети роботи;
4. рефлексія учнями спільної роботи та характеру спілкування після проведення групової роботи.

Тематику занять кожного зі змістових етапів корекційно-розвивальної програми (обсягом 20 академічних годин) наведено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Корекційно-розвивальна програма “Я – школяр”

Етапи	Основні тематичні блоки	Кількість годин
Спостереження	I. Хто такий школяр?	8
Інвентаризація, ситуативне підбадьорення, вербалізація	II. Який я школяр?	8
Розширення системи цілей	III. Яким школярем я буду?	4

Розглянемо детальніше зміст програми “Я школяр”.

Мета першого етапу “Хто такий школяр?” – формування в учнів когнітивного та емоційного компонентів соціальної позиції школяра (цілісної системи знань та уявлень про власне соціальне положення та стійкого позитивного ставлення до нього). Використовувалися такі методи позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [165; 166; 261] як крос-культурний підхід, позитивна реінтерпретація, метафора та такі форми роботи зі школярами як бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, створення колажів, обговорення у діадах, робота у малих групах, індивідуальне малювання.

На даному етапі проводилися заняття наступної тематики: „Життєвий шлях людини”, “Школярі: від минулого до сьогодення”, “Школярі планети Земля”, „Бути школярем – це добре!”, „Чим займається

школяр? (діяльність школяра)”, „З ким спілкується школяр? (коло спілкування школяра)”, „Обов’язки та права школяра”, „Як впізнати школяра? (Атрибути статусу школяра)”. Повний зміст занять наведено у Додатку Г.

Другий етап “Який я школяр?” спрямований на формування в учнів когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності школяра (усвідомлення власної належності до соціальної групи школярів, актуальності та значущості соціальної ролі школяра в системі соціальної ідентичності). Застосовувалися такі форми роботи зі школярами як бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у діадах та малих групах, індивідуальне малювання. Заняття даного етапу проводилися відповідно до наступної тематики: “Я – школяр”, “Мої здібності, вміння та досягнення”, “Труднощі і ставлення до них”, “Мої сильні та слабкі сторони”, “Мої цілі і шляхи їх досягнення”, “Мої мрії”.

Мета третього етапу “Яким школярем я буду?” – формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної позиції та соціальної ідентичності школярів (знання та стійкого позитивного ставлення до соціального статусу школяра, орієнтації на перспективний соціальний статус дорослого як віддалену мету своєї життєдіяльності; усвідомлення власної статусної належності та її високої значущості в системі соціальної ідентичності). Було використано такі форми роботи зі школярами як бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у діадах та малих групах, індивідуальне малювання. Проводилися заняття наступної тематики: “Я – через 10 років”, “Моя майбутня професія”.

Таким чином, описана вище програма діагностичної та корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами дозволяє оптимізувати внутрішні умови становлення соціального статусу школяра разом із просвітницько-консультативною та профілактично-розвивальною

роботою з педагогами та батьками молодших школярів, спрямованою на оптимізацію зовнішніх умов становлення соціального статусу.

Аналіз результатів впровадження програми психологічного супроводу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи подано в наступному підрозділі роботи.

3.3. Аналіз результатів впровадження програми психологічного супроводу становлення соціального статусу молодшого школяра

У формувальному експерименті взяли участь 28 учнів другого класу школи-гімназії № 14 м. Полтави (контрольна група) та 28 учнів другого класу ЗОШ №30 м. Полтави (експериментальна група), їх батьки (35 чоловік) та 12 педагогів початкової школи.

У констатувальному зрізі на початку формувального експерименту в обох групах учнів було виявлено:

- характеристики рольової поведінки школярів як критерію становлення соціального статусу молодшого школяра: успішність реалізації учнями діяльності, зумовленої статусним становищем (рівень навчальної успішності з основних дисциплін) та ставлення інших учасників спільної діяльності та спілкування до особистості як носія соціального статусу: ставлення вчителя до дитини як школяра, відображене в оцінці виконання нею прав та обов'язків школяра, та її соціометричний статус у класі;
- особливості когнітивного та емоційного компонентів соціальної позиції учнів (повнота та адекватність уявлень про власне соціальне становище та його емоційна оцінка);
- особливості когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів (усвідомлення своєї соціальної ролі, її

актуальність і значущість у системі соціальної ідентичності особистості).

Констатувальний зріз проводився з використанням методів та методик, застосованих в емпіричному дослідженні та описаних у другому розділі роботи.

У вихідних даних в контрольній та експериментальній групі перед проведенням формувального етапу дослідження статистично значущих відмінностей у характеристиках рольової поведінки молодших школярів за критерієм U-Манна-Уїтні не виявлено (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Характеристики рольової поведінки молодших школярів контрольної та експериментальної груп (констатувальний зріз) (n=56)

Показник успішності рольової поведінки	Експериментальна група		Контрольна група		Коефіцієнт Манна-Уїтні	Рівень значущості
	Середнє значення	Якісна оцінка	Середнє значення	Якісна оцінка		
Навчальна успішність основних дисциплін ³	9,11	„добре”	8,58	„добре”	316	p>0,05
Рівень виконання обов’язків школяра (за оцінкою вчителя)	7,86	високий	9,93	високий	349	p>0,05
Рівень реалізації прав школяра (за оцінкою вчителя)	4,39	високий	5,21	високий	368,5	p>0,05
Соціально-психологічний статус у класі	1,89	„неприйнятні”	2,46	„неприйнятні”	332	p>0,05

Як видно з таблиці, середні показники контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі були такі: навчальна успішність з основних дисциплін на рівні „добре”; рівень виконання обов’язків та реалізації прав школяра за оцінками вчителя – високий;

соціометричний статус у класі – низький. Такі дані відповідають описаним нами у попередньому розділі роботи особливостям прояву показників рольової поведінки школяра в учнів другого класу.

Результати формувального експерименту оцінювалися за динамікою просування учнів кожної з груп від вихідного до більш високого рівня успішності рольової поведінки школяра та за змінами в окремих показниках соціальної позиції та соціальної ідентичності дітей. Для перевірки достовірності змін використовувався Т-критерій Вілкоксона для двох залежних вибірок.

Кількісна характеристика змін у показниках успішності рольової поведінки учнів експериментального класу подана в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Кількісна характеристика змін у показниках успішності рольової поведінки учнів експериментального класу (n=28)

Показник	Середнє значення		Приріст	Кри- терій Вілкок- сона	Значу- щість
	Констату- вальний зріз	Контроль- ний зріз			
Навчальна успішність з основних дисциплін	9,11	9,26	0,15	-2,978	p<0,01
Рівень виконання обов'язків школяра	7,86	10,64	2,78	-2,924	p<0,01
Рівень реалізації прав школяра	4,39	5,18	0,79	-2,623	p<0,01
Соціально-психологічний статус у класі	1,89	2,18	0,29	-2,53	p<0,05

Порівняльний аналіз даних констатувального і контрольного зрізів засвідчив позитивні зміни в успішності рольової поведінки школярів експериментальної групи.

Бажаний ефект застосування програми психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи простежувався за всіма показниками реалізації дітьми рольової поведінки. У сфері діяльності вищим став середній рівень навчальної успішності учнів з

основних дисциплін: математики, читання, української мови, довкілля, англійської мови ($p < 0,01$). У сфері міжособистісних стосунків позитивні зрушення відбулися як в оцінці вчителем міри виконання учнями обов'язків і прав школяра (за результатами експертного оцінювання, $p < 0,01$ за критерієм Т-Вілкоксона), так і в соціально-психологічному статусі учнів у класі (за даними соціометрії, $p < 0,05$ за критерієм Т-Вілкоксона).

Кількісна характеристика змін у показниках успішності рольової поведінки учнів контрольного класу подана в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Кількісна характеристика змін у показниках успішності рольової поведінки учнів контрольного класу (n=28)

Показник	Середнє значення		Приріст	Критерій Вілкоксона	Значущість
	Констатувальний зріз	Контрольний зріз			
Навчальна успішність з основних дисциплін	8,65	8,66	0,01	-0,178	$p > 0,05$
Рівень виконання обов'язків школяра	9,93	10,65	0,72	-2,472	$p < 0,05$
Рівень реалізації прав школяра	5,21	5,74	0,53	-1,436	$p > 0,05$
Соціально-психологічний статус у класі	2,46	2,64	0,18	-1,667	$p > 0,05$

Як свідчать дані табл. 3.6, у класі, який виступив контрольною групою, статистично значущі відмінності у проявах рольової поведінки молодших школярів відбулися лише за рівнем виконання учнями обов'язків школяра (зокрема, дотримуватися шкільного режиму дня, виконувати навчальні і громадські доручення вчителя, дотримуватися порядку на робочому місці, у класі та в інших шкільних приміщеннях, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом тощо). Тобто, в природних умовах хоча й відбувається підвищення успішності рольової поведінки учнів, але такі зміни не мають системного характеру.

Зазначені системні зміни в учнів експериментального класу стали

можливими завдяки оптимізації як зовнішніх, так і внутрішніх умов становлення соціального статусу школяра в молодших школярів.

Завдяки реалізації програм просвітницько-консультативної та профілактично-розвивальної роботи з батьками („Наша дитина – школяр”) та педагогами („Як дитина стає школярем”) досягнуто більшої повноти, адекватності та узгодженості «заданого» дорослими опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, її оцінки та застосованих санкцій. Завдяки реалізації програми корекційно-розвивальної роботи зі школярами („Я – школяр”) досягнуто формування: більш повної та адекватної системи знань та уявлень дітей про власне статусне становище; більш позитивного ставлення учнів до соціального статусу школяра з орієнтацією на соціальний статус дорослого як віддалену мету своєї діяльності і спілкування; більшого усвідомлення учнями власної статусної належності та підвищення її значущості в ієрархії соціальних іпостасей особистості.

Розглянемо зміни когнітивної складової соціальної позиції молодших школярів експериментальної групи (табл. 3.7.).

Таблиця 3.7

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості когнітивної складової соціальної позиції учнів експериментального класу (n=28)

Показник	Кількість учнів (%)		Приріст	Кри- терій Фішера	Значу- щість
	Констату- вальний зріз	Контроль- ний зріз			
Характеристика школяра не дана	7,1	0	-7,1	2,01	p>0,05
Характеристика статусу стисла та неадекватна	25	3,6	-21,4	2,49	p<0,01
Характеристика статусу стисла та адекватна	46,4	53,6	7,2	2,27	p>0,05
Характеристика статусу розгорнута та неадекватна	14,3	7,1	-7,2	2,27	p>0,05
Характеристика статусу розгорнута та адекватна	7,1	35,7	28,6	2,76	p<0,01

Під час контрольного зрізу виявлено такі зміни когнітивної складової соціальної позиції школярів експериментального класу:

- значне зменшення кількості другокласників, які при описі власного соціального статусу дають стислу та неадекватну характеристику, що не розкриває змісту соціального становища школяра, наприклад, «школяр – це людина, яка ходить до школи» (за результатами контент-аналізу міні-творів «Хто такий школяр», $p < 0,01$ за критерієм ϕ^* -Фішера).
- незначне зростання кількості учнів, які коротко та адекватно описують свій соціальний статус, тобто розуміють його основний зміст; незначне зменшення кількості учнів, які розгорнуто та неадекватно описують свій соціальний статус, тобто висувають до школяра завищені вимоги (за результатами контент-аналізу міні-творів «Хто такий школяр»);
- значне зростання кількості учнів, які дають розгорнуті та адекватні характеристики власного соціального становища (за результатами контент-аналізу міні-творів «Хто такий школяр», $p < 0,01$ за критерієм ϕ^* -Фішера).

Як засвідчують наведені дані, зміни в уявленнях другокласників експериментальної групи про зміст власного соціального статусу спостерігаються як за критерієм їх повноти, так і за критерієм їх адекватності.

Зміни емоційної складової соціальної позиції молодших школярів експериментальної групи наведено в табл. 3.8. В результаті контрольного зрізу виявлено такі зміни емоційної складової соціальної позиції школярів експериментального класу:

- помітне зменшення кількості учнів, які серед статусів “дитина”, “дорослий”, “школяр”, надають перевагу статусу “дорослого” (за методикою “Кому що підходить” за Г.А. Урунтаєвою, Ю.А. Афонькіною, $p < 0,05$ за критерієм ϕ^* -Фішера);

- помітне зростання кількості другокласників, які серед статусів “дитина”, “дорослий”, “школяр”, надають перевагу останньому (за методикою “Кому що підходить” за Г.А. Урунтаєвою, Ю.А. Афонькіною, $p < 0,05$ за критерієм ϕ^* -Фішера).

Таблиця 3.8

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості емоційної складової соціальної позиції учнів експериментального класу (n=28)

Привабливість соціальної ролі	Кількість учнів (%)		Приріст	Кри-терій Фішера	Значу-щість
	Констатуваль-ний зріз	Контроль-ний зріз			
дорослого	67,9	42,9	-25	1,9	$p < 0,05$
дитини	0	0	0	0	
школяра	32,1	57,1	25	1,9	$p < 0,05$

Виявлені зміни відповідають конструктивним тенденціям становлення емоційного компоненту соціальної ідентичності другокласників, виявленим нами в емпіричному дослідженні.

В той час, як більшості другокласників притаманна більш позитивна емоційна оцінка соціального статусу дорослого порівняно зі статусом школяра, другокласники з високим рівнем сформованості рольової поведінки школяра надають перевагу власному соціальному положенню. Прийняття власного соціального статусу школяра та його більш позитивна оцінка досягаються в звичайних умовах більшістю молодших школярів на третьому році навчання. Впровадження програми психологічного супроводу становлення соціального статусу школяра сприяло досягненню таких конструктивних змін вже в учнів другого класу.

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості когнітивного компоненту соціальної позиції учнів контрольного класу подана в табл. 3.9. Дані таблиці засвідчують, що статистично значущих відмінностей у показниках сформованості когнітивної складової соціальної позиції учнів контрольного класу не виявлено, хоча дещо зменшилася кількість учнів, що не можуть дати

характеристику школяреві або дають її стисло, і дещо збільшилася кількість учнів, що характеризують власний статус більш розгорнуто.

Таблиця 3.9

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості когнітивної складової соціальної позиції учнів контрольного класу (n=28)

Показник	Кількість учнів (%)		Приріст	Кри-терій Фішера	Значу-щість
	Конста-тувальний зріз	Контрольний зріз			
Характеристика школяра не дана	10,7	7,2	-3,6	0,47	p>0,05
Характеристика статусу стисла та неадекватна	35,7	39,2	3,6	0,28	p>0,05
Характеристика статусу стисла та адекватна	53,6	46,4	-7,2	0,54	p>0,05
Характеристика статусу розгорнута та неадекватна	0	3,6	3,6	1,4	p>0,05
Характеристика статусу розгорнута та адекватна	0	3,6	3,6	1,4	p>0,05

Дані щодо змін у показниках сформованості емоційної складової соціальної позиції учнів контрольного класу наведено в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості емоційної складової соціальної позиції учнів контрольного класу (n=28)

Привабливість соціальної ролі	Кількість учнів (%)		Приріст	Кри-терій Фішера	Значу-щість
	Конста-тувальний зріз	Контрольний зріз			
дорослого	53,6	46,4	-7,2	0,54	p>0,05
школяра	39,2	46,4	7,2	0,54	p>0,05
дитини	7,2	7,2	0	0	p>0,05

Дані засвідчують, що хоча в контрольній групі дещо збільшилася кількість другокласників, для яких найбільшої емоційної привабливості набула соціальна роль школяра, такі зміни не є статистично значущими. Тобто, в природних умовах в учнів другого класу лише намічається тенденція до прийняття більшістю учнів власного соціального становища. В той же час, завдяки формувальним впливам в учнів експериментального класу досягнуто позитивних змін як у змісті когнітивного компоненту соціальної позиції школярів (підвищено повноту та адекватність розуміння молодшими школярами сутності власного соціального становища, обсягу та змісту своїх прав та обов'язків), так і у змісті емоційного компоненту (сформовано більш позитивне ставлення учнів до своєї соціальної ролі порівняно з ролями дорослого і дитини).

Контрольний зріз дозволив встановити зміни в соціальній ідентичності учнів експериментального класу. Дані щодо динаміки когнітивної складової соціальної ідентичності другокласників представлено в табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості когнітивної складової соціальної ідентичності учнів експериментального класу (n=28)

Показник	Кількість учнів (%)		Приріст	Кри- терій Фішера	Значу- щість
	Констатувальний зріз	Контрольний зріз			
Роль школяра названо в самоописі	82,1	100	17,9	3,27	p<0,01

За даними таблиці 3.11, в учнів експериментального класу виявлено значне зростання кількості другокласників, які в самоописі за методикою «Хто я» за М. Куном і Т. Макпартлендом вживають характеристики, що відображають соціальний статус школяра (p<0,01 за критерієм ϕ^* -Фішера).

Когнітивний компонент соціальної ідентичності є сформованим у 100% другокласників експериментальної групи, в той час як результати емпіричного дослідження засвідчили, що за звичайних умов в середньому лише у 75%

молодших школярів соціальна роль школяра знаходить відображення у системі соціальної ідентичності.

Дані, щодо змін емоційної складової соціальної ідентичності учнів експериментального класу наведені в табл. 3.12.

В результаті контрольного зрізу виявлено такі зміни емоційної складової соціальної ідентичності школярів експериментального класу:

16. помітне зростання кількості другокласників, які в самоописі за методикою «Хто я» на перше місце ставлять характеристики «школяр», «учень» тощо ($p < 0,05$ за критерієм ϕ^* -Фішера);
- значне зростання кількості учнів, які в самоописі за методикою «Хто я» серед п'яти характеристик двічі вказують на ті, що пов'язані із статусом школяра, наприклад, «учень», «другокласник», «учень 2-А класу», «однокласник» тощо ($p < 0,01$ за критерієм ϕ^* -Фішера).

Таблиця 3.12

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості емоційної складової соціальної ідентичності учнів експериментального класу (n=28)

Показник	Кількість учнів (%)		Приріст	Кри- терій Фішера	Значу- щість
	Констатувальний зріз	Контрольний зріз			
Роль школяра названо в самоописі двічі	0	17,9	17,9	3,27	$p < 0,01$
Роль школяра названо в самоописі на першому місці	68	89,3	21,3	2,01	$p < 0,05$

Такі дані свідчать про підвищення значущості соціального статусу школяра в системі соціальної ідентичності другокласників експериментального класу, що є умовою успішності засвоєння та реалізації ними відповідної рольової поведінки.

Дані щодо контрольного зрізу змін в системі соціальної ідентичності учнів контрольного класу наведено у табл. 3.13. Як свідчать наведені у ній дані, статистично значущих відмінностей у характеристиках когнітивної та емоційної складових соціальної ідентичності молодших школярів контрольного класу не виявлено. В той же час, в експериментальній групі відбулися зміни у когнітивному та емоційному компонентах соціальної ідентичності. Досягнуто усвідомлення учнями власної належності до соціальної групи школярів, а також підвищено рівень значущості першої в ієрархії соціальних іпостасей особистості, що є психологічною умовою становлення соціального статусу молодших школярів.

Таблиця 3.13

Кількісна характеристика змін у показниках сформованості соціальної ідентичності учнів контрольного класу (n=28)

Когнітивний компонент	Показник	Кількість учнів (%)		Приріст	Критерій Фішера	Значущість
		Констатувальний зріз	Контрольний зріз			
Емоційний компонент	Роль школяра названо в самоописі	78,6	82,1	3,5	0,33	p>0,05
	Роль школяра названо в самоописі двічі	21,4	21,4	0	0	p>0,05
	Роль школяра названо в самоописі на першому місці	25	35,7	10,7	0,88	p>0,05

Загалом, результати нашого дослідження підтверджують доцільність застосування спеціальних програм психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи. Умовою їх ефективності є комплексність застосування заходів, що мають бути спрямовані, по-перше, на оптимізацію зовнішніх умов становлення соціального статусу школяра через забезпечення більшої повноти, адекватності та узгодженості «заданого» референтами опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, її оцінки та застосованих санкцій; по-друге, на оптимізацію внутрішніх умов

становлення соціального статусу школяра через належне співвідношення його соціальної ідентичності та соціальної позиції. Такі заходи втілюються через просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботу з педагогами та батьками учнів, а також корекційно-розвивальну роботу з молодшими школярами.

Висновки до третього розділу

Оптимізація психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра є важливим завданням шкільного психолога.

На основі дослідження психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра було визначено, що програма психологічного супроводу цього процесу має включати два основних напрямки роботи.

По-перше, оптимізація зовнішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра через забезпечення більшої повноти, адекватності та узгодженості «заданого» референтними особами опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, її оцінки та застосованих санкцій. Зазначений напрямок реалізується через просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботу з педагогами та батьками молодших школярів, які відповідно до соціальної ситуації розвитку в даному віці є найбільш референтними особами для учня.

По-друге, оптимізація внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра через формування у дітей: соціальної позиції, що включає когнітивний (цілісну систему знань та уявлень дітей про власне статусне становище) та емоційний компонент (стійке позитивне ставлення до нього з орієнтацією на соціальний статус дорослого як віддалену мету своєї діяльності і спілкування); соціальної ідентичності учнів, що передбачає усвідомлення власної статусної належності (когнітивний компонент) та її високої актуальності і значущості в ієрархії соціальних іпостасей особистості (емоційний компонент).

Даний напрямок реалізується через діагностичну та корекційно-розвивальну роботу з молодшими школярами.

Загальна програма психологічного супроводу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи складалася з трьох частин: програма роботи шкільного психолога з батьками („Наша дитина – школяр”), програма роботи шкільного психолога з педагогами („Як дитина стає школярем”), програма роботи шкільного психолога з молодшими школярами („Я –школяр”).

Методологічною основою корекційно-розвивальних та інформативно-просвітницьких програм виступили принципи: єдності свідомості та діяльності, суб'єктності, розвитку. Крім того, були використані положення позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, зокрема принципи (принцип надії, принцип балансу, принцип самопомоги) та методичний інструментарій позитивної психотерапії (позитум-підхід, змістово-диференціальний аналіз, п'ятикрокова модель допомоги), що дозволило здійснити як теоретичний аналіз психологічних механізмів становлення соціального статусу особистості, так і розробити програми психологічного супроводу даного процесу.

Завдяки реалізації програми формувальних впливів у молодших школярів другого класу досягнуто суттєвих змін (за критерієм ϕ^* -Фішера) у системі психологічних умов становлення соціального статусу: більш повної та адекватної системи знань та уявлень школярів про власне статусне становище (когнітивний компонент соціальної позиції); більш позитивного ставлення учнів до власного соціального становища (емоційний компонент соціальної позиції); більшого усвідомлення учнями власної статусної належності та підвищення її значущості в ієрархії соціальних іпостасей особистості (когнітивний та емоційний компоненти соціальної ідентичності).

Наслідком цього стали статистично значущі зміни в показниках рольової поведінки другокласників. Бажаний ефект застосування програми психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи простежувався за всіма показниками реалізації дітьми

відповідної рольової поведінки. У сфері діяльності вищим став середній рівень навчальної успішності учнів з основних дисциплін ($p < 0,01$ за критерієм Т-Вілкоксона). У сфері міжособистісних стосунків позитивні зрушення відбулися як в оцінці вчителем міри виконання учнями обов'язків і прав школяра (за результатами експертного оцінювання, $p < 0,01$ за критерієм Т-Вілкоксона), так і в соціально-психологічному статусі учнів у класі (за даними соціометрії, $p < 0,05$ за критерієм Т-Вілкоксона).

Результати дослідження підтверджують доцільність застосування в учнів другого класу спеціальних програм психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу молодшого школяра. Умовою їх ефективності є комплексність застосування заходів, що мають бути спрямовані, по-перше, на оптимізацію зовнішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра через забезпечення більшої повноти, адекватності та узгодженості «заданого» референтами опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, її оцінки та застосованих санкцій; по-друге, на оптимізацію внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра через інтеграцією його соціальної ідентичності та соціальної позиції.

Результати формульованого експерименту відображено у публікаціях:

- Moskalenko L. Psychological support of process of establishment of the social status of the person / L. Moskalenko // 10th International Training Seminar of Positive Psychotherapy. Book of Abstract. – Riga, 2009. – P. 22.
- Москаленко Л.С. Психологическое сопровождение процесса становления социального статуса личности / Л.С. Москаленко // Позитум Украина. – 2009. – №3. – С. 57–67.
- Москаленко Л.С. Програма психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу особистості / Л.С. Москаленко // Вісник національної академії оборони України. – 2009. – № 5(13), С.147–151.

- Москаленко Л.С. Использование 5-ти шаговой модели психологической помощи Н.Пезешкиана для оптимизации становления социального статуса личности / Л.С.Москаленко // Потенциал личности: комплексная проблема : мат-лы Девятой Междунар. конф. (Тамбов, 5 июня 2010 г.) / отв. ред. Е.А.Уваров, В.Н.Косырев ; М-во обр. и науки РФ, ГОУВПО «Тамб. гос. Ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – С. 305–310.
- Москаленко Л.С. Психологічний супровід становлення у студентів вищої школи соціального статусу спеціаліста / Л.С.Москаленко // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 22-23 квітня 2011 р.) / Ред. колегія: д. мед. н., проф. О.А.Каденко (голов. ред.), к. психол. н., доц. О.В.Кулешова, к.психол. н., доц. Л.О.Подкоритова та ін. / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практ. психол. та педагог. – Хмельницький: ХНУ, 2011. – С.67–69.
- Москаленко Л. Психологічний супровід становлення соціального статусу особистості на засадах позитивної психотерапії / Л.С.Москаленко // Позитивна психотерапія в Україні: відповіді на виклики часу : Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 19-21 вересня, 2014 р.). – Полтава, 2014. – С.41–44.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та нове вирішення наукового завдання, що полягало у з'ясуванні психологічних умов становлення соціального статусу молодшого школяра.

1. З урахуванням методологічних положень системного й суб'єктного підходів особистість розглядається як суб'єкт соціального статусу, який відображає її становище у системі соціальної ієрархії і суспільних відносин. Визначено, що критерієм успішності становлення певного соціального статусу особистості є якість виконання нею відповідної соціальної ролі, яка виступає динамічним аспектом соціального статусу і характеризується якістю та обсягом реалізації особистістю прав і обов'язків у сфері діяльності та спілкування.

2. Розкрито особливості соціального статусу школяра як вікового, формально заданого, першого обов'язкового для набуття соціального статусу особистості, який характеризується перевагою обов'язків над правами, обмеженими можливостями самовизначення дитини щодо його набуття, що робить його, з одного боку, надзвичайно значущим для розвитку особистості дитини, а з іншого, потенційно складним для опанування.

3. Розроблено теоретичну модель становлення соціального статусу молодшого школяра, у якій визначено зовнішні та внутрішні умови цього процесу. Обґрунтовано, що основними зовнішніми умовами становлення соціального статусу молодшого школяра є: 1) входження дитини до шкільного соціально-нормативного середовища, яке задає вимоги до соціальної ролі школяра і створює можливості для її реалізації; 2) вплив референтних осіб, які транслюють ці вимоги, визначаючи повноту, адекватність та несуперечливість „заданого” особистості опису рольової поведінки та у взаємодії з якими реалізується соціальна роль школяра. В процесі виконання соціальної ролі школяра дитина активно відображає своє соціальне становище; при цьому освоєння соціального статусу молодшого школяра відбувається через інтеріоризацію вимог до соціальної ролі у такі особистісні підструктури як

соціальна ідентичність і соціальна позиція. Отже, психологічними умовами становлення соціального статусу молодшого школяра виступають міра сформованості та взаємоузгодженості соціальної позиції і соціальної ідентичності особистості та їх окремих компонентів.

4. Соціальна ідентичність і соціальна позиція як психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра розглядаються в єдності їх когнітивних і емоційних компонентів (системи знань і уявлень про зміст статусного становища та ставлення до нього; усвідомлення своєї належності до відповідної соціальної групи, актуальності та значущості соціальної ролі у структурі соціальної ідентичності особистості). Поведінковим проявом соціальної ідентичності і соціальної позиції школяра виступає соціальна роль молодшого школяра.

5. Обґрунтовано показники успішності становлення соціального статусу молодшого школяра: навчальна успішність, соціометричний статус у класі, оцінка педагогом виконання дитиною прав і обов'язків школяра. Виявлено, що першочергово молодші школярі більш успішно оволодівають рольовою поведінкою школяра у сфері навчальної діяльності, потім у сфері регламентованих стосунків з вчителем і тільки потім у взаєминах з однокласниками. За результатами кластерного аналізу виявлено три групи досліджуваних: учні з низькою, середньою та високою успішністю рольової поведінки. Учні з низькою успішністю рольової поведінки характеризуються задовільними або добрими показниками навчальної успішності з основних дисциплін, середнім або високим рівнем реалізації прав та обов'язків школяра, невисоким авторитетом серед однокласників. Учні з середньою успішністю рольової поведінки характеризуються добрими показниками навчальної успішності, несистематичним виконанням прав та обов'язків школяра, низьким соціометричним статусом. Учні з високим рівнем сформованості рольової поведінки характеризуються високим рівнем навчальних досягнень, виконанням основних обов'язків та реалізацією прав школяра; високим соціометричним

статусом у класі.

6. Охарактеризовано особливості й динаміку соціальної позиції і соціальної ідентичності молодших школярів як психологічних умов становлення їх соціального статусу. Встановлено, що загалом другокласникам притаманне протиріччя між сформованістю соціальної ідентичності (усвідомленням свого соціального статусу з наданням йому суттєвої значущості й актуальності) та соціальної позиції (недостатньою повнотою та адекватністю уявлень про сутність власного соціального статусу та його негативною емоційною оцінкою). Емпірично підтверджено, що на завершення початкової школи співвідношення соціальної ідентичності та соціальної позиції школяра змінюється: хоча актуальність ролі школяра у системі соціальної ідентичності дещо знижується, уявлення про зміст соціального статусу школяра стають достатньо повними та адекватними, він набуває емоційної привабливості.

7. Емпірично доведено, що успішність становлення соціального статусу молодшого школяра пов'язана з своєчасністю виникнення та адекватністю вирішення протиріч між соціальною ідентичністю та соціальною позицією особистості. Так, з'ясовано, що успішність засвоєння соціальної ролі школяра у другокласників досягається за умов узгодженості між соціальною ідентичністю та соціальною позицією (усвідомленням свого нового соціального становища і його позитивною оцінкою), що виникає у результаті подолання вікової кризи 6-7 років. Труднощі із засвоєнням соціальної ролі школяра виникають у другокласників, для яких актуальним є протиріччя між соціальною ідентичністю і соціальною позицією (усвідомленням соціального статусу школяра і негативною його оцінкою). Висока успішність рольової поведінки у четвертому класі, навпаки, забезпечуються своєчасною актуалізацією протиріччя між соціальною ідентичністю та соціальною позицією (усвідомленням своєї належності до соціальної групи школярів і неприйняттям власного становища, прагненням посісти соціальний статус дорослого).

8. Доведено ефективність запропонованої програми психологічного

супроводу становлення соціального статусу школяра в учнів другого класу, що передбачала два основних напрями роботи: 1) покращення зовнішніх умов становлення соціального статусу школяра шляхом забезпечення більшої повноти, адекватності й узгодженості опису рольової поведінки школяра, вимог до неї, що транслюються педагогами та батьками, через просвітницько-консультативну роботу з ними; 2) розвиток внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра у дітей через формування у них соціальної позиції як цілісної системи уявлень про власний соціальний статус, стійкого позитивного ставлення до нього; а також соціальної ідентичності учнів, що передбачає усвідомлення власної статусної належності та її високу значущість для дитини. Результатом формувального експерименту стали статистично значущі зміни у показниках рольової поведінки, соціальної позиції та соціальної ідентичності, що свідчить про активізацію процесу становлення соціального статусу молодшого школяра. В учнів, які склали контрольну групу, зміни у показниках становлення соціального статусу не є статистично значущими, що дозволяє стверджувати про наявність позитивних результатів спрямованого впливу. Таким чином, гіпотеза, висунута на початку дослідження, отримала своє підтвердження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу досліджень вбачаємо у більш глибокому вивченні взаємозв'язку самосвідомості молодшого школяра та успішності становлення соціального статусу, а також у подальшому вдосконаленні форм, методів і прийомів психолого-педагогічного забезпечення процесу становлення соціального статусу молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов / Г.С.Абрамова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков : учеб. пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
4. Агеев В.С. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации / В.С.Агеев, А.К. Толмасова // Психология самосознания. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М, 2003. – С.624–638.
5. Адаптація дитини до школи / Упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О.Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 111 с. – (Психологічний інструментарій).
6. Азарова Т.В. Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей к школе (научно-методическая программа) / Т.В. Азарова, М.Р. Битянова // Мир психологии. – 1996. – №1. – С.147–169.
7. Александровская Э.М. Вопросы организации помощи младшим школьникам с трудностями адаптации / Э.М. Александровская, Т.А. Куприянова, Т.И. Регут // Журнал прикладной психологии. – 1998. – №2. – С. 85–94.
8. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
9. Ананьев Б.Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – М., 1980. – Т. 1. – С. 124–135.
10. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для фак. психологии ун-тов / Г.М.Андреева. – М. : Аспект-пресс, 1999. – 375 с.

11. Андрющенко Т.Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения / Т.А. Андрющенко, Н.В. Карабекова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 47–53.
12. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности / И.В. Антонова // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 471–487.
13. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3–18.
14. Аринушкина Н.С. Об определении и типах идентичности / Н.С. Аринушкина // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 48–53.
15. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1984. – 104 с.
16. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе : Избр. работы / Г.А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
17. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности / Т.С. Баранова // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 602–612.
18. Бацилева О.В. Особливості ставлення до себе жінок, які перебувають у клімактеричному періоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Бацилева О. В. – Київ, 2004. – 19 с.
19. Безверхий О.С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Безверхий О.С. – Вінниця, 2001. – 24 с.
20. Безруких М.М. Ребенок идет в школу : пособие для студентов, учителей и родителей / М.М.Безруких, С.П.Ефимова. – М. : Изд-во «Академия», 1998. – 240 с.

21. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе : диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р.Битянова. – М. : Педагогический поиск, 1998. – 112 с.
22. Бітянова М.Р. Дитина у школі : технології розвитку / М.Р. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
23. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М. : Наука, 1978. – 312 с.
24. Бовть О.Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Бовть О.Б. – Київ, 2001. – 15 с.
25. Бодалев А.А. О психологическом понимании Я человека / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2002. – №2. – С.12-17.
26. Боделан О.Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Боделан О.Р. – Одеса, 2000. – 15 с.
27. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М., 1968. – 446 с.
28. Бондар Л. В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Бондар Л.В. – Київ, 2003. – 20 с.
29. Боришевський М. Праця у становленні громадянина [Текст] / Боришевський М. // Початкова школа. – 1997.– №2. – С.44–48.
30. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості [Текст] / Боришевський М.Й. // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С.26–33.
31. Боришевський М.Й. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб / М.Й.Боришевський, С.Т.Музичук, В.В.Антоненко, Л.П.Удодова, Л.І.Пилипенко. – К. : Інститут змісту і

методів навчання; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 1999. – 190с.

- 32.Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів [Текст] : посібник для вчителів / М.Й. Боришевський. – К. : Радянська школа, 1980. – 143 с.
33. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности / Б.С.Братусь // Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
34. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский, Отв. ред. В.В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, СПб. : Алтейя, 2003. – 272 с.
35. Бушай І.М. Психологічні основи становлення образу світу дітей шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Бушай І.М. – К., 2009. – 41 с.
36. Ваврик А.Й. Психологічні засади індивідуалізації учбового процесу шестиліток : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Ваврик А.Й. – Івано-Франківськ, 2008. – 25 с.
- 37.Васильюк Ф.Э. Психология переживания. Анализ преодоления кризисных ситуаций / Ф.Э.Васильюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 200 с.
38. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.
39. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К. : Рад. школа, 1976. – 272 с.
40. Волкова Н.В. Кризис идентичности как момент движения личности / Н.В.Волкова // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 119–123.
41. Волошина В.В. Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Волошина В.В. – Київ, 1999. – 16 с.

42. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский [Под ред. В.В.Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
43. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред Д.Б.Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
44. Главінська О.Д. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Главінська О.Д. – Київ, 2002. –17 с.
- 45.Гнатенко П.И. Идентичность : философский и психологический анализ / П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко. – К . : ООО Арт-пресс, 1999. – 466 с.
46. Горбань Г. О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Горбань Г.О. – Київ, 2002. – 20 с.
47. Горбунко С. Структура і параметри рольової поведінки розумово відсталих підлітків / С. Горбунко // Психологія і суспільство. – 2003. – №5. – С.109–114.
- 48.Готовність дитини до навчання / Упоряд. : С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
- 49.Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Гудима О.В. – К., 2007. – 23 с.
50. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М. : Академические Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с. – (Руководство практического психолога).

51. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка / В.В.Давыдов // Возрастная и педагогическая психология / И.В.Дубровина, А.М.Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
52. Дзюбко Л.В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Дзюбко Л.В. – Київ, 2000. – 18 с.
53. Додонов Б.И. О системе «Личность» / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С.36–45.
54. Доскач С.С. Психологічні особливості розвитку внутрішньої позиції дорослого у підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Доскач С.С. – Івано-Франківськ, 2008. – 22 с.
55. Доцевич Т.І. Корекція порушень комунікативної діяльності у дезадаптованих молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Доцевич Т.І. – Харків, 1997. – 21 с.
56. Дусавицкий А.К. Психология личности в социальном измерении / А.К.Дусавицкий // Практична психологія та соціальна робота – 2003. – №2-3. – С.1–3.
57. Дуткевич Т.В. Дитяча розвивально-корекційна психологія: актуальність поняття і завдання / Т.В. Дуткевич // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип.5. Серія: Психологічні науки – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. – С.54–62.
58. Егоров И.В. Развитие «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста / И.В.Егоров // Начальная школа. – 2002. – №3. – С. 17–25.

59. Ермолова Т.В. Ролевое поведение и готовность к школьному обучению детей 7-8 лет / Т.В.Ермолова, Е.В.Панцерная // Психологическая наука и образование. – 1999. – №1. – С.38–45.
60. Ермолова Т.В. Временной аспект образа себя у старших дошкольников / Т.В.Ермолова, И.С.Комогорцева // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 47–58.
61. Жигайло О.О. Структурно-динамічні особливості розвитку Я-концепції молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Жигайло О.О. – К., 2009. – 20 с.
62. Житарюк В.І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Житарюк В.І. – Івано-Франківськ, 2008. – 17 с.
63. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация : психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н.Н. Заваденко, А.С.Петрухин, Н.Г.Манелис, Т.Ю.Успенская, Н.Ю.Суворонова, Т.Х.Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С.24–37 с.
64. Зак А. Развитие самостоятельного мышления школьников / А.Зак // Информатика и образование. – 1987. – № 5. – С. 80–82.
65. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка / А.В.Запорожец // Возрастная и педагогическая психология / И.В.Дубровина, А.М.Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
66. Захаров А.И. Страхи у младших школьников / А.И.Захаров // Возрастная и педагогическая психология / И.В.Дубровина, А.М.Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
67. Захарова А.В. Формирование учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э.Боцманова. – М. : Педагогика, 1982 – 212 с.

68. Захарова А.В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрищенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – №1 (24). – С. 43-44.; №2 (25). – С. 72–76.
69. Зливков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В.Зливков // Соціальна психологія – 2006. – №5 — С.128–136.
70. Зубенко А.С. Взаємодія особистісної і соціальної ідентичності школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 – «Соціальна філософія і філософія історії» / Зубенко А.С. – Харків, 2004. – 22 с.
71. Иванова Н.Л. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях / Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазилова // Вопросы психологии. – 2008. – №.5 – С. 83–93.
72. Иванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Иванчук М.Г. – Київ, 2005. – 43 с.
73. Ісаєнко О.С. Агресія в системі комунікації “мати – дитина” як фактор соціальної дезадаптованості молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 – «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Ісаєнко О.С. – К., 2007. – 19 с.
74. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Ічанська О.М. – К., 2002. – 24 с.
75. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е.Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.89–95.

76. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
77. Карикаш В.И. Работа психотерапевта на 5-ти метауровнях в Позитум-подходе Н.Пезешкиана / В.И. Карикаш // Позитум Украина. – 2007. – №1. – С.18–22.
78. Карікаш В.І. Позитивна психотерапія / В.І.Карікаш, Л.С.Москаленко // Основи психотерапії: навч. посіб. / В.І.Банцер, Л.О.Гребінь, З.В.Гривул [та інш.]; під заг. ред. К.В.Седих, О.О.Фільц, Н.Є.Завацька. – Полтава: Алчевськ: ЦПК, 2013. – С.163–185.
79. Карцева Т.Б. Личностные изменения : проблемы психологической диагностики / Т.Б.Карцева // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С.106–110.
80. Келли Г. Две функции референтных групп / Г.Келли // Современная зарубежная социальная психология. Тексты [Под ред. Г.М.Андревой и др.], М. : МГУ, 1984. – С.197–203.
81. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання / О.І. Киричук. – К., 1986. – 48 с.
82. Кікінежді О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : [монографія] / Кікінежді Оксана Михайлівна. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
83. Козачук С.А. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Козачук С.А. – К., 2008. – 24 с.
84. Козловец Н.А. Ререферентные структуры как фактор социальной идентификации личности / Н.А.Козловец, И.Н.Захарченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2001. – № 8. – С. 21–25.

85. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
86. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л.Коломинский. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 352 с.
87. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии / И.С.Кон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С.45–96.
88. Кон И.С. Ребенок общество : (Историко-этнографическая перспектива) / И.С.Кон. – М. : Наука, 1989. – 270 с.
89. Копилов С.О. Проблема самовизначення молодшого школяра щодо мети, змісту й форми освіти / С.О.Копилов // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С. 17–22.
90. Кормило О.М. Емоційно-ціннісні чинники учіння молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Кормило О.М. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
91. Корнев М.Н. Соціальна психологія : Підручник / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.
92. Коростелина К.В. Социальная идентичность и конфликт / К.В. Коростелина. – Симферополь : Из-во „Доля”, 2003 – 358 с.
93. Коссаковский А. Психическое развитие личности в онтогенезе / А.Коссаковский // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М. : Наука, 1990. – С.37–67.
94. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Г.С.Костюк // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 76–85.
95. Костюк Г.С. Психология / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1968. – 572 с.

96. Костяк Т.В. Индивидуальная форма социализации и особенности ее становления у дошкольников и младших школьников / Т.В.Костяк // Психология и школа. – 2003. – №4. – С. 62–75.
97. Кравцова Е.Е. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / Е.Е.Кравцова // Возрастная и педагогическая психология [Под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1973. – С. 66–97.
98. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы : теоретический и прикладной аспекты / Р.Л.Кричевский, Е.М.Дубовская. – М. : МГУ, 1991. – 207 с.
99. Кубриченко Т.В. Формування гендерної ідентичності студенток педагогічного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Кубриченко Т.В. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
100. Кун М. «Кто я»? / М.Кун, Т.Макпартлэнд // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С.460–470.
101. Кутішенко В.П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Кутішенко В.П. – Київ, 2003. – 19 с.
102. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсовестком пространстве : от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №3. – С. 48–59.
103. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Левенець А.Є. – К., 2006. – 23 с.

104. Левківський М.В. Історія педагогіки : навчальний посібник / Левківський М.В., Микитюк О.М.; [За ред. М.В.Левківського]. – Харків.: «ОВС», 2002. – 240 с.
105. Лейтес Н.С. Возрастные основы умственного роста / Н.С.Лейтес // Возрастная и педагогическая психология / И.В.Дубровина, А.М.Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
106. Лекции по методике конкретных социальных исследований [Под ред. Г.М.Андреевой]. – Москва : Изд-во МГУ, 1972.
107. Леонтьев А.Н. К теории развития ребенка / А.Н.Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2-х т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 281–302.
108. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А.Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
109. Липкина А.И. Самооценка и формирование личности школьника / А.И.Липкина // Вопросы философии. – 1973. – №12. – С. 68–70.
110. Лисина М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М.И.Лисина, Г.И.Капчеля. – Кишинев, 1987. – 135 с.
111. Личность: конфликт, гармония [Текст] / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
112. Логвінова Д.В. Вплив гендерних установок на статево-рольове самовизначення старших підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Логвінова Д.В. – Харків, 2007. – 21 с.
113. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А.Логинова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 156–172.
114. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянчук // Соціальна психологія. – 2008. – №3. – С.123–130.

115. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М. : Наука, 1984 – 444 с.
116. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период: Как выживать, когда все рушится? / П.В.Лушин. – К. : Науковий світ, 2007. – 2-е изд. – 207 с.
117. Люблинська А.О. Дитяча психологія : навч. посібник / А.О.Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 354 с.
118. Любчук О.К. Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Любчук О.К. – К., 1998. – 20 с.
119. Мазоха І.С. Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології» / Мазоха І.С. – Одеса, 2008. – 22 с.
120. Майерс Д. Социальная психология / Д.Майерс.– 6-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
121. Макеев С.А. Социальные идентификации и идентичности / С.А.Макеев, С.Н.Оксамитная, Е.В.Швачко. – К. : Институт социологии НАН Украины, 1996. – 185 с.
122. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К. : Видавництво ТОВ „КММ”, 2007. – 296 с.
123. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. / С.Д.Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т.1. – 319 с.; Т.2. – 335 с.
124. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально–дезадаптованими школярами : методичні рекомендації / Н.Ю.Максимова. – К. : І ЗМН, 1997. – 136 с.

125. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К.Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
126. Матюхина М.В. и др. Психология младшего школьника. Учеб. пособие / М.В.Матюхина. – М. : Просвещение, 1970. – 254 с.
127. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И.Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
128. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
129. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р.Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – М. : Издательство «Прогресс», 1966. – С. 299–313.
130. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1977. – 175 с.
131. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии : учеб. пособие / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 84 с.
132. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія / В.Москаленко . – К. : Фенікс, 2013. – 540 с.
133. Москаленко Л.С. Програма психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу особистості / Л.С.Москаленко // Вісник національної академії оборони України. – 2009.– № 5(13). – С.147–151.
134. Москаленко Л.С. Психологічний супровід становлення соціального статусу особистості на засадах позитивної психотерапії / Л.С.Москаленко // Позитивна психотерапія в Україні: відповіді на виклики часу : Матеріали VI Всеукраїнської наук.-практ. конференції (Полтава, 19-21 вересня 2014 р.). – Полтава, 2014. – С.41–44.
135. Москаленко Л.С. Психологічні Умови Становлення Соціального Статусу Молодшого Школяра // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 4 (10): Psychology. Medical

physics. Economics / ed. by S. Maksymenko, V. Lunov, A. Hall. – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications –Hamilton, ON, 2015. – P. 31–40.

136. Москаленко Л.С. Психологічні умови становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи : теоретичний аспект / Л.С.Москаленко // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г.Шевченка. Вип. 41. Серія : психологічні науки: зб. наук. праць у 2-х т. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. Вип. 41. – Том 2. – С. 22–25.
137. Москаленко Л.С. Соціальна ідентифікація як психологічна умова становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи / Л.С.Москаленко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – № 21 (45). – С. 92–98.
138. Москаленко Л.С. Усвідомлення молодшими школярами власного соціального статусу / Л.С.Москаленко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. – Вип. 7 / Ред. кол. : В.В.Олійник (гол. ред.) та ін. – К. : Геопринт, 2008. – С. 200–208.
139. Москаль Ю. Ідентифікація й ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу / Ю.Москаль // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С.96–112.
140. Мусіяка Н.І. Особливості молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Мусіяка Н.І. – К., 2009. – 21 с.
141. Муханова І.Ф. Психолого-педагогічна корекція шкільної неуспішності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Муханова І.Ф. – К., 2007. – 20 с.

142. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе : кн. для учителя нач. классов / В.С.Мухина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
143. Мухина В.С. Психология детства и отрочества : учеб. для студентов психолого-педагогических факультетов вузов / В.С.Мухина. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 488 с.
144. Мясищев В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В.Н.Мясищев, Под ред. А.А.Бодалева; Академия пед. и социальных наук, Моск. психолого-социальный ин-т. – М.–Воронеж : Из-во „Ин-т практической психологии”, НПО „МоДСК”, 1995. – 356 с.
145. Навчання дорослих. Тренінг для тренерів. Всеукраїнський фонд „Крок за кроком”. – К., 2001. – 150 с.
146. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д.Наследов. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.
147. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А.Нежнова // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1988. – №1. – С.17–22.
148. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. пед. вузов: в 3 кн. / Р.С.Немов – 3-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.
149. Немов Р.С. Путь к коллективу : Кн. для учителей о психологии ученического коллектива / Р.С.Немов, А.Г.Кирпичник. – М. : Педагогика, 1998. – 144 с.
150. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В.В.Нуркова // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 77–86.
151. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф.Обухова. – Издание 3-е, стереотипное. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.

152. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1999. – 240 с.
153. Олексюк В.Р. Особливості усвідомлення молодшими школярами власного життєвого шляху : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Олексюк В.Р. – Івано-Франківськ, 2009. – 20 с.
154. Онисюк О.А. Психологічні особливості особистісного розвитку молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Онисюк О.А. – К., 2001. – 17 с.
155. Орбан-Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості / Л.Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.12-19.
156. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
157. Осика О.В. Психологічні особливості мотивації моральної поведінки молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Осика О.В. – К., 2007. – 22 с.
158. Островська К.О. Взаємозв'язок образу “Я”, самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Островська К.О. – К., 2003. – 24 с.
159. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Павелків Р.В. – Рівне, 2005. – 38 с.

160. Павленко В.М. Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.М.Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135 – 141.
161. Павленко Л. Психологічний супровід молодшого школяра / Л.Павленко // Психолог. – 2002. – Листопад №44. – С.10, Вкладка.
162. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість [Текст] : [зб. творів] / Талкот Парсонс ; пер. з англ. В. Верлоки і В. Кебуладзе. – К. : Дух і літера, 2011. – 337 с.
163. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д.Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
164. Пасічніченко А.В. Становлення статусу дітей у групі на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Пасічніченко А.В. – К., 2003. – 16 с.
165. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт: / Носсрат Пезешкиан: Пер. с англ., нем. – М. : Издательство Март, 1996. – 336 с.
166. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан : Пер. с нем. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
167. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра / Н.Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С.113–120.
168. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А.В.Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
169. Пилат Н.І. Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Пилат Н.І. – К., 2004. – 20 с.

170. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
171. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения : учеб. пособие / Ю.П.Платонов. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
172. Помиткіна Л.В. Уроки психології для учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. / Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. – К. : «АКОНИТ», 2010. – 310 с.
173. Про освіту : Закон України від 04.06.1991 р. № 34 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
174. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.Й. Боришевского. – К. : Вища школа, 1980. – 167 с.
175. Психология личности : Словарь-справочник / Под. ред П.П.Горностая и Т.Т.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
176. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
177. Психологічний супровід школярів / Упор. Т.Гончаренко. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
178. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 197 с.
179. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 416 с.
180. Рогачева С.Н. Влияние самопонимания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С.Н. Рогачева // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 127–134.
181. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособ. / Е.И.Рогов : В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

182. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 720 с.
183. Рубчевский К.В. Формы прохождения социализации личности / К.В.Рубчевский // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С.86–91.
184. Рэдклифф-Браун А.Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции. / А.Р.Рэдклифф-Браун : Пер. с англ. – М. : Издательская фирма "Восточная литература" РАН, 2001. – 304 с.
185. Савицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Савицька С.О. – К., 1998. – 16 с.
186. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
187. Садова І.І. Психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель-учні» початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Садова І.І. – К., 2009. – 20 с.
188. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе : лекции, консультирование, тренинги / Н.В.Самоукина. – М. : ИНТОР, 1997. – 225 с.
189. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И.Сарджвеладзе – Тбилиси: Мецниереба, 1989. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm>
190. Саханюк С.А. Тренінг соціальної адаптації першокласників / С.А.Саханюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №9. – С.24–34.
191. Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навч. посібник / А.А. Сбруєва, М.Ю. Рисіна. – К., 2004. – 106 с.
192. Середницька І.Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності в

- студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології» / Середницька І.Я. – Одеса, 2005. – 17 с.
193. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.-Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
194. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : Навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
195. Сікорська Л.Б. Психологічні умови оптимізації міжособистісних взаємин учнів на початковому етапі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Сікорська Л.Б. – К., 2009. – 20 с.
196. Склярєнко О.М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Склярєнко О.М. – К., 2005. – 22 с.
197. Скрипченко О.В. Молодший шкільний вік / Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – С.114–174.
198. Славина Л.С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся I класса в учебной работе / Л.С.Славина // Возрастная и педагогическая психология / И.В.Дубровина, А.М.Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
199. Славина Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды / Л.С.-Славина. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 432 с.
200. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Крысько. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

201. Соколова Е.Т. К обоснованию клинико-психологического изучения расстройства гендерной идентичности / Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 3–16.
202. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе / В.В.Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С.43–52.
203. Социальная психология: ключевые идеи / Р.Бэррон, Д.Бирн, Б.Джонсон. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
204. Социальная психология : учеб. пособие для педагогических институтов / Под. ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с.
205. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник / Загальна ред. і уклад. : В.П.Андрущенко, М.І.Горлач. – К.– Харків : ВМП „Рубікон”, 1997. – 400 с.
206. Соціально-психологічний словник / Авт-уклад. В.М.Галицький, О.В.Мельник, В.В.Синявський. – К., 2004. – 250 с.
207. Соціологія : Терміни. Поняття. Персоналії : навч. словник-довідник для студентів / Ред. Піча Володимир Маркович. – К. : Каравела; Львів: Новий світ – 2000, 2002. – 476 с.
208. Співак Л.М. Формування «Я-концепції» молодших школярів з труднощами у навчанні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Співак Л.М. – К., 1999. – 19 с.
209. Старовойтова І.І. Ідентифікація в соціальному пізнанні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.02 «Діалектика і методологія пізнання» / Старовойтова І.І. – Одеса, 1999. – 17 с.
210. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М. Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 154 с.
211. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология : учеб. для вузов / Т.Г.Стефаненко – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.

212. Судаков В.Н. Развитие личности: социально-психологический аспект / В.Н.Судаков, А.В.Прохватилов // Развитие личности : проблемы, поиски, решения / Под ред. А.В.Меренкова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. – С. 57–63.
213. Татарко А.Н. Сравнительный анализ структуры ценностей и характеристик этнической идентичности в традиционной и современной культурах / А.Н.Татарко // Психологический журнал. – 2006. – №4. – С. 70–75.
214. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А.Татенко. – К., Просвіта, 1996. – 404 с.
215. Тейлор Ш. Социальная психология / Ш.Тейлор, Л.Пипло, Д.Сирс. – 10-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 768 с.
216. Тернер Дж. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж.Тернер, П. Дж. Оукс, С.А.Хэслэм, В. В. Девид // Иностранная психология. – 1994. – № 2. – С. 8 – 17.
217. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. – С.82–103.
218. Технологія тренінгу / Упоряд. : О.Главник, Г.Бевз / За заг. ред. С.Максименко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
219. Титаренко Т.М. Вікова динаміка особистісних дисгармоній / Т.М.Титаренко // Практична психологія та соціальна робота – 2004. – №9. – С.67–74.
220. Тітов І.Г. Психологічні передумови становлення учінневої суб'єктності молодшого школяра / І.Г. Тітов, Л.С. Москаленко // Тітов І. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір : монографія / Іван Тітов, Ольга Кравченко, Людмила Москаленко ; за ред. І.Г. Тітова. – К. : ВЦ «Академія», 2015. – С.94–119.

221. Тітов І.Г. Психологія індивідуальної суб'єктності молодших школярів : теоретико-методологічний аспект : навч. посібник / І.Г.Тітов. – Полтава : “Фірма “Техсервіс”, 2007. – 70 с.
222. Тітов І.Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів : навчально-методичний посібник для шкільних психологів та вчителів / І.Г.Тітов [За ред Г.О.Балла]. – Полтава : Астрея, 2006. – 112 с.
223. Тіхонова М.І. Психологічні фактори емоційної дезадаптації молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Тіхонова М.І. –К., 2003 . – 21 с.
224. Ткаченко О.М. Принципи та категорії психології / О.М.Ткаченко. – К. : Гол. вид. ВО «Вища школа», 1979. – 198 с.
225. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Томчук С.М. – К., 2006.– 25 с.
226. Федоренко Ю. Роль групових норм в процесі регуляції поведінки особистості та групи / Ю.Федоренко // Соціальна психологія. – 2006. – №6. – С.95–104.
227. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И.Фельдштейн. – М. : Межд. пед. академия, 1994. – 192 с.
228. Ханецька Н.В. Психологічні передумови розвитку молодшого школяра як суб'єкта учіння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Ханецька Н.В. – Київ. – 2005. – 19 с.
229. Харченко О.В. Соціальний статус особистості: структура, детермінанти розвитку та форми прояву : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Харченко О.В. – К., 2001.– 17 с.

230. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников / О.В.Хухлаева. – М. : Генезис, 2001. – 280 с.
231. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни / Г.А.Цукерман, К.Н.Поливанова. – М., 2003. – 168 с.
232. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С.45–67.
233. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р.Чамата // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – Т. 2. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. – С. 91–109.
234. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості / Н.В.Чепелева // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : Підручник. – К. : Либідь, 2003. – С.112–135.
235. Черенщикова Д.В. Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Д.Черенщикова. – Івано-Франківськ, 2011. – 25 с.
236. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М., 1977. – 143 с.
237. Швалб Ю.М. Психологічна діагностика рівня сформованості учбової діяльності в молодших школярів / Ю.М.Швалб // Психологія. – 1998. – Вип. 31. – С. 58–73.
238. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И.Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 541 с.
239. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук :

- спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Шевченко О.В. – К., 2005. – 21 с.
240. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани : Пер. с англ. – М. : АСТ; Ростов-на Дону: Феникс, 1999. – 539 с.
241. Шмелёв А.Г. и коллектив. Основы психодиагностики : учеб. пособие для студентов педвузов / А.Г.Шмелев. – Москва, Ростов–на–Дону : Феникс, 1996. – 544 с.
242. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б.Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. соц.-психол. Ин-та ; Воронеж : Изд-во "МОДЕК", 2004. – 600 с.
- 243.Шульга М. Маргінальність як криза ідентичності / М.Шульга // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2000. – №3. – С. 166–170.
244. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин; Под редакцией Д.И.Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – (Психологи отечества). – С. 239–284.
245. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребёнка от рождения до семи лет) / Д.Б.Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 327 с.
246. Энциклопедический социологический словарь [Ред. Г.В.Осипов] – М. : ИСПИ РАН, 1995. – 938 с.
247. Эриксон Э. Идентичность / Э.Эриксон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 517–533.
248. Юдіна Н.О. Мотивація молодших школярів / Н.О.Юдіна. – Полтава, 2002. – 40 с.
249. Юдіна Н.О. Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» /

- Юдіна Н.О. – К., 2003. – 16 с.
250. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин : [монографія] / Т.М.Яблонська. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. – 444 с.
251. Ядов В.А. Социальные социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В.А.Ядов // Психология самосознания. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – С.589–601.
252. Якиманская И.С. Технологии личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С.Якиманская. – М. : «Сентябрь», 2000. – 176 с.
253. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника : дошкольный и младший школьный возраст / П.М.Якобсон // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия : учеб. пособие; [Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин]. – М. : Академия, 1999. – С.236–242.
254. Яковенко И.Г. Базовые идентичности и социокультурные основания их трансформации : факторы, тренды, сценарии // Мир психологии. –2004. – №2. – С. 28–37.
255. Яковлев А.М. Социальная роль / А.М. Яковлев // Энциклопедический социологический словарь [Ред. Г.В.Осипов] – М.: ИСПИ РАН, 1995. – С. 649.
256. Ericson E.H. Identity, youth and crisis. – L.: Faber and Faber, 1968.
257. Joey T Cheng. The psychology of social status / Joey T Cheng ; Jessica L Tracy ; Cameron P Anderson. – New York : Springer. – 2014. – 365 p.
258. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.Y.: John Wiley, 1980.
259. Mead G.H. Mind, Self and Society. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946.
260. Moskalenko L. Psychological support of process of establishment of the social status of the person / L. Moskalenko // 10th International Training Seminar of Positive Psychotherapy. Book of Abstract. – Riga, 2009. – P. 22.

261. Peseschkian N. Positive Psychotherapy. Theory and Practice of a New Method / N. Peseschkian. – Berlin : Springer-Verlag. – 1987. – 442 c.
262. Tajfel H., Turner J.C. The Social identity : Theory of intergroup behavior // Worchel S. And Austin W.G. (Eds.) Psychology of intergroup relations. – Chicago : Nelson Hall, 1986. – pp. 7–24.

ДОДАТКИ

Додаток А
Первинні дані емпіричного дослідження

Таблиця А.1

Котирувальна матриця контент-аналізу

	А	Б	В	Г	Д	n	n
1							
2							
n							
Σn							

Рядки таблиці позначають окремі документи (описи соціального статусу школяра), а стовпчики – класифікаційні одиниці відповідних одиниць аналізу, а саме:

1. –іменники, які вживаються як синоніми слова школяр: школяр – це...(дитина, людина, учень і т.п.);
2. перелік обов'язків школяра;
3. перелік прав школяра;
4. перелік соціальних ролей та характеристик школяра, у яких розкривається авторитетність та престижність статусного положення;
5. опис зовнішніх атрибутів статусного положення;
6. опис особистісних якостей, знань і умінь школяра;
7. опис мотивів школяра;
8. ідентифікація зі статусним становищем школяра.

Приклад котирувальної матриці контент-аналізу (4 клас)

	Той, хто навчається у школі	Обовязки	Права	Соціальні характеристики	Зовнішні атрибути	Особистісні якості, вміння, якості	Мотиви	Ідентифікація зі статусом
Б. Андрій	учень							
В. Богдан	учень							
Г. Дмитро		зобовязаний гарно навчатися					отримати диплом	
В. Анастасія	учень							
Г. Богдан	людина	виконує класні роботи, домашні завдання						
Л. Тарас	той	виконує шкільні обовязки						
С. Дмитро	дитина	виконує шкільні правила						
Т. Ольга	учень	дотримується порядків в школі						
А. Сергій	той	кожен день та коли приходить додому робить уроки	після уроків йде гратися з друзями					
Б. Владислав	учень	вивчає різні предмети						
Б. Аліна		займається, вчить уроки після школи						
Б. Олександр	учень	читає книжки		друг природи			стає розумнішим	
Б. Катерина	дитина							
Г. Анжеліка	учень						отримує оцінки	
Г. Катерина	учень					зазвичай, ввічлива і спокійна людина, впевнена у собі, завжди може знайти силу для нових випробувань	навчитися багатьом предметам, володіти іноземними мовами	
К. Ірина	дитина	читає, пише, рахує, вчить вірші, малює					для себе, вчителя і батьків	
К. Марина	учень (хлопці і дівчата)	потрібно ходити всім, бо не буде знань					бере багато знань	
К. Анна	хлопчик чи дівчинка				в шкільній формі і туфлях			
К. Яніна						гарна людина, вміла, добра, щедра, чесна, талановита, може робити гарні речі, добрі, красиві		

**Емпіричні дані кластерного аналізу
показників становлення соціального статусу молодших школярів**

Досліджувані	Успішність (середній бал)	Оцінка вчителя (обовязки)	Оцінка вчителя (права)	Соціометрія (кіл-сть виборів)	Кластер	Клас
Анжеліка Б.	8,4	13	6	0	1	2
Поліна Б.	9,8	20	10	0	1	2
Анастасія Г.	8	17	6	2	1	2
Денис З.	9,6	1	8	1	1	2
Поліна К.	10	9	5	2	1	2
Ярослава К.	10	18	5	1	1	2
Ольга К.	10,8	22	8	3	1	2
Антон Н.	9,6	15	6	2	1	2
Катерина Пл.	9	9	5	1	1	2
Катерина П.	7,8	7	7	1	1	2
Христина С.	9,6	12	3	1	1	2
Ірина Б.	9,2	10	6	2	1	2
Альона Є.	8,4	19	7	3	1	2
Олег Г.	8,8	13	2	2	1	2
Дарина З.	10	20	5	2	1	2
Олександра З.	9,8	22	9	3	1	2
Валентин К.	7,6	13	7	2	1	2
Владислав Л.	9	19	6	2	1	2
Юлія О.	8,6	9	6	1	1	2
Анна С.	6,8	11	11	1	1	2
Мирослав Щ.	8	11	5	3	1	2
Микита Г.	8,6	-4	3	1	2	2
Кирило К.	9,2	-10	2	0	2	2
Владислав К.	7,2	5	-5	3	2	2
Кристина Л.	8,8	8	-4	0	2	2
Владислав М.	8,2	-13	-1	1	2	2
Євгеній Н.	9,8	-7	4	1	2	2
Василина О.	7,6	7	3	3	2	2
Валерія П.	8	4	3	2	2	2
Олександр П.	7,2	6	-3	1	2	2
Станіслав Т.	6	5	3	0	2	2
Артем Ш.	7	-2	2	1	2	2
Едурд Г.	7,8	8	0	2	2	2
Олег Г.	8,6	4	1	1	2	2
Владислав Д.	7,6	0	4	5	2	2
Данило К.	8,6	5	0	0	2	2
Володимир С.	7	2	5	0	2	2

<i>Продовження табл.А.3.</i>						
Едуард П.	9,8	5	6	8	3	2
Ярослав П.	12	22	6	8	3	2
Андрій П.	10,6	18	10	6	3	2
Максим Х.	11	19	6	9	3	2
Тетяна Х.	10,4	8	10	5	3	2
Владислав М.	10,6	19	7	6	3	2
Євгеній Я.	9,2	18	5	5	3	2
Тетяна Г.	6,2	15	-4	1	1	3
Давид Г.	6,8	13	2	1	1	3
Руслан Г.	9	14	8	1	1	3
Дмитро Г.	7	12	9	3	1	3
Дмитро З.	5,6	13	-2	2	1	3
Аріна І.	8,4	12	5	2	1	3
Артур Л.	4,8	15	2	0	1	3
Олександр М.	7,6	21	2	2	1	3
Дмитро Х.	7	13	8	0	1	3
Кирило А.	8	5	5	3	1	3
Микита Б.	8	12	8	3	1	3
Світлана Б.	6,8	11	6	1	1	3
Ярослав В.	7,6	1	4	2	1	3
Олександр Д.	8,2	12	4	0	1	3
Давид Д.	7,8	9	7	1	1	3
Дмитро Ж.	8,6	10	8	3	1	3
Євгенія М.	7	11	10	3	1	3
Владислав Н.	8,2	11	9	2	1	3
Денис Ч.	5,6	-2	5	0	1	3
Каріна Я.	7,4	-1	6	0	1	3
Юля Д.	8,4	20	12	2	2	3
Наталія К.	8,2	22	12	2	2	3
Андрій М.	7,8	18	10	2	2	3
Анастасія П.	10,6	22	12	5	2	3
Максим Р.	6,4	20	9	1	2	3
Володимир Р.	9,8	22	8	4	2	3
Ярослава С.	11	22	12	6	2	3
Олександр С.	9	22	12	3	2	3
Владислав Т.	7,8	20	12	4	2	3
Кирило Х.	8,8	22	12	2	2	3
Ірина Х.	10,4	22	12	2	2	3
Максим Ч.	7,8	20	8	2	2	3
Євген Ш.	8,4	22	12	1	2	3
Світлана В.	9,4	20	10	3	2	3
Ганна В.	10,2	22	12	3	2	3
Вікторія Г.	7,8	19	6	2	2	3

<i>Продовження табл. А.3</i>						
Антоніна З.	9,6	22	12	5	2	3
Анжела К.	10,6	22	12	5	2	3
Анастасія К.	10,2	22	12	3	2	3
Тетяна К.	8,75	19	8	4	2	3
Артем Л.	10	22	10	4	2	3
Іван П.	10	13	12	3	2	3
Вікторія С.	8,4	17	12	2	2	3
Юлія С.	8,4	22	12	4	2	3
Вікторія С.	9,2	16	8	4	2	3
Юлія Ш.	8,6	22	12	2	2	3
Данило М.	11,2	22	12	10	3	3
Богдан С.	8	18	12	8	3	3
Данило В.	9	11	12	7	3	3
Андрій Б.	9	13	8	0	1	4
Богдан Б.	8	15	4	2	1	4
Анастасія В.	10,2	18	10	1	1	4
Дмитро Г.	8,8	22	10	1	1	4
Анастасія Г.	9,6	10	10	2	1	4
Богдан Г.	8,8	19	12	3	1	4
Антон Д.	9,6	18	10	3	1	4
Олександр К.	10	20	9	2	1	4
Тарас Л.	8,4	20	8	1	1	4
Ростислав Р.	8,4	16	12	2	1	4
Дмитро С.	8,4	21	9	0	1	4
Аліна Т.	10,2	22	10	2	1	4
Євгеній Т.	10,2	22	12	4	1	4
Артем Т.	7,8	14	12	3	1	4
Ольга Т.	9,2	22	11	2	1	4
Марина Ш.	10,2	21	12	3	1	4
Дмитро Щ.	7	20	11	2	1	4
Аліна Б.	7,8	17	6	1	1	4
Катерина Б.	9,2	11	4	1	1	4
Ірина К.	9,4	12	8	4	1	4
Марина К.	8,8	12	8	2	1	4
Анна К.	10,2	13	10	1	1	4
Яніна К.	7,6	9	6	4	1	4
Тетяна К.	10,6	22	8	1	1	4
Юрій Л.	6,8	5	10	3	1	4
Владислав Л.	10,4	22	4	3	1	4
Анастасія М.	8,6	10	8	0	1	4
Олександра Н.	11	22	8	3	1	4
Роман Н.	8,4	14	8	5	1	4
Ніна О.	9,2	11	4	2	1	4

<i>Продовження табл. А.3.</i>						
Євгеній С.	9	17	4	3	1	4
Олексій Ш.	8,6	21	4	3	1	4
Артем Ж.	6,4	4	6	2	2	4
Євген К.	4,8	13	4	0	2	4
Кирил К.	7,6	3	7	1	2	4
Сергій А.	6,4	11	6	1	2	4
Владислав Б.	7,6	3	4	1	2	4
Анжеліка Г.	7,4	11	6	1	2	4
Микита К.	6,8	-2	1	3	2	4
Сергій М.	7,4	4	-1	0	2	4
Владислава Р.	6,2	-3	2	1	2	4
Аліна С.	7,4	8	2	1	2	4
Артем Х.	7,4	-1	-2	1	2	4
Ярослав Я.	7	3	4	3	2	4
Павло К.	10	21	11	6	3	4
Олексій Р.	10,8	21	9	5	3	4
Олександр Б.	10,8	17	6	6	3	4
Катерина Г.	11,8	22	6	7	3	4
Дарина Л.	11	22	8	5	3	4
Віра О.	11,4	22	8	5	3	4
Марія П.	11,6	22	6	8	3	4

Приклад емпіричних даних за методикою “Хто я?”

Досліджувані	Місце характеристики в самоописі				
	1	2	3	4	5
Б. Анжеліка	учениця	читачка	дівчина	художник	танцюристка
Б. Поліна	учениця	танцюристка	гарна	невелика	маленьке сонце
Г. Микита	Микита	хлопець	учень	художник	не дівчина
Г. Анастасія	учениця	людина	дівчинка	художник	танцюристка
З. Денис	учень	Денис	спортсмен	розумний	гарний
К. Кирило	учень	хлопчик	Кирило		
К. Поліна	учениця	танцюристка	спортсменка	малювальниця	вищувальниця
К. Ярослава	учениця	Яся	спорсмен	пловець	
К. Ольга	Оля	Григорівна			
Л. Кристина	Л. Кристина	учениця	велика дівчина	красива дівчина	квітка
М. Владислав	учень	людина	жива людина	слухняний	Владік
Н. Євгеній	Н. Жєня				
Н. Антон	учень	хлопчик	вигадник	будівельник	
О. Василина	учениця	працьовита			
П. Едуард	учень	борець	танцюрист	плавець	футболіст
П. Валерія	учениця	танцюристка	співачка	футболістка	машиністка
П. Ярослав	учень	хлопець	син	футболістка	Козеріг
П. Олександр	спортсмен				
П. Катерина	учениця				
П. Андрій	танцюрист	музикант	співак	спортсмен	математик
П. Катерина	українка	учениця	розумна	культурна красива	
С. Христина	учениця	дівчинка	дочка	художник	Риби
Т. Станіслав	учень				
Х. Максим	учень	хлопець	другокласник	танцюрист	футболіст
Х. Тетяна	дівчина	школяр	другокласниця	робітниця	балерина
Ш. Артем	учень	син	хлопець	футболістка	водій
Б. Ірина	людина	дівчинка	Іра	майбутня учениця	розумна
Г. Едурд	Едуард	Г.	учень	спортсмен	
Г. Олег	людина	Олег	хлопчик	учень	пловець
Д. Владислав	учень	другокласник	хлопчик	дитина	
Є. Альона	Альона	учениця	людина	розумниця	майбутня учениця
Г. Олег	Олег	Г.	Генадійович	хлопчик	
З. Дарина	учениця	Дарина	люба	подруга	красива
З. Олександра	українка	учениця	Саша	дівчина	доця
К. Валентин	людина	учень	хлопець	Валентин	К.
Л. Владислав	Л. Владислав	хлопчик			
М. Владислав	учень	дитина	комп'ютерник	другокласник	хлопчик

Додаток Б

Матеріали формувального дослідження

Додаток Б.1.

Зміст корекційно-розвивальної програми для учнів другого класу “Я — школяр”

Тема: „Життєвий шлях людини”.

Завдання: Формування соціальної позиції школяра через розуміння місця шкільного дитинства на життєвому шляху особистості.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, створення колажів, обговорення у діадах.

Обладнання: робочий зошит, малюнки, що зображують людину у різні періоди життя (наприклад, немовля, дошкільник, молодший школяр, молодь, вагітна жінка, подружжя з дитиною, дорослий на робочому місці, бабуся і дідусь тощо), кольорові олівці, клей.

Етапи роботи:

- 1.Оголошення теми уроку, вітання.
2. Групова дискусія: «З яких етапів складається життя людини?»
3. Розповідь психолога про різні періоди життя людини.
- 4.Створення учнями у зошитах індивідуальних колажів „Життєвий шлях людини” шляхом наклеювання малюнків, що зображують людину у різні періоди життя (наприклад, немовля, дошкільник, молодший школяр, молодь, вагітна жінка, подружжя з дитиною, дорослий на робочому місці, бабуся і дідусь тощо) та їх доповнення власними малюнками і підписами.
- 5.Робота учнів у парах: взаємоперевірка виконаних завдань.
- 6.Підведення підсумків, бесіда з учнями: „Де зараз моє місце на життєвому шляху?”. Домашнє завдання: відмітити на колажу місця членів родини (батьків, братів та сестер, бабусь та дідусів, інших родичів), друзів і знайомих осіб.

Тема: «Школярі: від минулого до сьогодення».

Завдання: Формування соціальної позиції школяра через розширення знань учнів про історію соціального статусу школяра (особливості шкільного навчання в різні історичні періоди, права та обов'язки школярів різних часів). Формування соціальної ідентичності школяра через активізацію процесів інтеграції («Що об'єднує всіх школярів від минулого до сучасності?») та диференціації («Чим школярі в усі часи відрізнялися від дітей та дорослих?»).

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит, колаж з малюнків та фотографій, що ілюструють особливості шкільного навчання в різні історичні періоди.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Бесіда: «Що ви знаєте про життя школярів у минулому?»
4. Ілюстрована візуальною наочністю (колаж з малюнків та фотографій) розповідь психолога про особливості шкільного навчання в різні історичні періоди, права та обов'язки школярів різних часів.
5. Бесіда з учнями: «Що об'єднує всіх школярів від минулого до сучасності?», «Чим школярі в усі часи відрізнялися від дітей та дорослих?».
6. Виконання письмової роботи у зошиті «Що об'єднує всіх школярів від минулого до сучасності?», «Чим школярі в усі часи відрізнялися від дітей та дорослих?».
7. Доповнення відповідями учнів колажу «Школярі: від минулого до сьогодення», який демонструється у класі до наступного уроку.
8. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: малюнок на тему «Школяр майбутнього»; питання до малюнку «Що спільного у школяра майбутнього зі школярами минулого і сучасності?», «Що відрізняє

школяра майбутнього від дітей та дорослих?». Малюнки демонструються на початку наступного уроку.

Тема: «Школярі планети Земля».

Завдання: Формування соціальної позиції школяра через розширення знань учнів про особливості шкільного навчання в інших країнах, права та обов'язки школярів різних країн. Формування соціальної ідентичності школяра через активізацію процесів інтеграції («Що об'єднує всіх школярів планети?») та диференціації («Чим школярі різних країн відрізняються від дітей та дорослих?»).

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит, колаж з малюнків та фотографій, що ілюструють особливості шкільного навчання в різних країнах.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, представлення малюнків та їх обговорення.
3. Бесіда: «Що ви знаєте про шкільне навчання в інших країнах світу?»
4. Ілюстрована візуальною наочністю (колаж з малюнків та фотографій) розповідь психолога про особливості шкільного навчання в інших країнах, права та обов'язки школярів різних країн; бесіда з учнями: «Що об'єднує всіх школярів планети?», «Чим школярі різних країн відрізняються від дітей та дорослих?».
5. Виконання письмової роботи у зошиті «Що об'єднує всіх школярів планети?», «Чим школярі різних країн відрізняються від дітей та дорослих?».
6. Доповнення відповідями учнів колажу «Школярі планети Земля», який демонструється у класі до наступного уроку.
7. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання – міні-твір на тему «Школярі України».

Тема: „Бути школярем – це добре!”.

Завдання: Формування емоційної складової соціальної позиції школяра.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, робота у малих групах, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит, таблиці порівняння статусів дитини, школяра та дорослого.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання (робота у малих групах, групова дискусія).
3. Бесіда з учнями: „Які нові можливості з’являються у дитини, коли вона вступає до школи?”.
4. Робота у малих групах з пошуку відповідей на питання „В чому переваги статусу школяра порівняно зі статусом дитини?”, „В чому переваги статусу школяра порівняно зі статусом дорослого?” та складання відповідної таблиці.
5. Представлення, обговорення і доповнення відповідей малих груп.
6. Бесіда з учнями: „Яку користь людині дає становище школяра?”, „Які вигоди має школяр порівняно з дитиною і дорослим?”, „Які здібності і якості розвиваються у людини, коли вона є школярем?”, „Де, коли і за яких умов школяреві буває добре?”, „Яка роль шкільного періоду на життєвому шляху людини?” тощо.
7. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: письмова відповідь на питання: „Чому бути школярем для мене добре?”.

Тема: „Чим займається школяр? (діяльність школяра)”.

Завдання: Формування когнітивної (повнота та адекватність уявлень про сутність навчальної діяльності) та емоційної (позитивне ставлення до навчання) складових соціальної позиції школяра.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит, картки із завданнями „Знайди правильне та хибне твердження”.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного? Чому можемо навчитися один у одного (або взяти приклад)?”.
3. Бесіда: «Які види діяльності людини ви знаєте?».
4. Розповідь психолога про різноманіття діяльностей людини.
5. Робота учнів у малих групах зі складання переліку видів діяльності школяра („Чим займається школяр”).
6. Представлення, обговорення і доповнення відповідей малих груп.
7. Узагальнення відповідей психологом, складання на дошці загального списку кола діяльностей школяра.
8. Бесіда з учнями: „Що є основною діяльністю школяра?”.
9. Робота учнів у малих групах за завданням „Знайди правильне та хибне твердження”: учням на картках пропонуються пари тверджень, з яких необхідно обрати правильне і хибне, наприклад, „Школярі навчаються для отримання знань” або „Школярі навчаються заради отримання гарних оцінок”; „Головна ознака школяра, те, що він носить шкільну форму” або „Головна ознака школяра, те, що він опановує знання у школі” тощо.
10. „Голосування” малих груп за правильні відповіді, їх обґрунтування учнями та аналіз психологом.
11. Бесіда з учнями: „Для чого у майбутньому школяреві знання, отримані у школі?”, „Як він їх може використати?”, „Яку користь вони принесуть особисто йому і суспільству в цілому?” тощо.

12. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: письмова відповідь на питання (з ілюстраціями у вигляді малюнків, колажу тощо) „Мої улюблені види діяльності як школяра”.

Тема: „З ким спілкується школяр? (спілкування школяра)”.

Завдання: Формування когнітивної та емоційної складових соціальної позиції школяра.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного? Чому можемо навчитися один у одного (або взяти приклад)?”.
3. Робота учнів у малих групах зі створення „сонечка контактів школяра” („З ким спілкується школяр”).
4. Представлення, обговорення і доповнення відповідей малих груп.
5. Узагальнення відповідей психологом, складання на дошці „сонечка контактів школяра”.
6. Бесіда з учнями: „З якими новими людьми починає спілкуватися дитина, коли починає навчатися в школі?”.
7. Бесіда з учнями: „Кому і за що можуть бути вдячні школярі?”.
8. Індивідуальна письмова робота учнів зі складання подяки особам, що включені до „сонечка контактів школяра” тощо. („Сонечки контактів” школярів з подяками розміщуються у класі перед батьківськими зборами).
9. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: подякувати мінімум трьом особам із „сонечка контактів”.

Тема: „Обов’язки та права школяра”.

Завдання: Формування когнітивної та емоційної складових соціальної позиції школяра (повнота й адекватність уявлень про обов'язки та права школяра, адекватне ставлення до них).

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит, плакат "Пам'ятка прав і обов'язків школяра"

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Розповідь психолога про обов'язки та права як невід'ємні компоненти будь-якого соціального становища.
4. Робота учнів у малих групах зі складання переліку прав та обов'язків школяра у сфері діяльності.
5. Обговорення і доповнення відповідей малих груп. Групування прав та обов'язків за сферами життя людини (балансна модель позитивної психотерапії Н.Пезешкіана).
6. Складання психологом на основі відповідей учнів „Пам'ятки прав і обов'язків школяра”, яка у формі плакату розміщується у класі.
7. Бесіда з учнями: „Що нового ви дізналися про свої права та обов'язки? Якими є основні обов'язки школяра? Якими є основні права? До чого може призвести невиконання школярем своїх обов'язків? До чого може призвести не реалізація школярем своїх прав? Як саме школяр має виконувати свої обов'язки? Як саме він може реалізовувати свої права?”.
8. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: щоденно проводити самооцінку виконання прав та обов'язків школяра (за укладеним на уроці списком).

Тема: „Як впізнати школяра? (Атрибути статусу школяра)”.

Завдання: Формування когнітивної та емоційної складових соціальної позиції школяра.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальне малювання.

Обладнання: робочий зошит, кольорові олівці.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного? Чому можемо навчитися один у одного (або взяти приклад)?”.
3. Розповідь психолога про зовнішні атрибути соціальних статусів.
4. Індивідуальне малювання на тему „Школяр” із зображенням відмінних рис школяра і позначенням їх на малюнку.
5. Демонстрація малюнків на дошці та їх обговорення: „Що спільного на всіх малюнках?”, „Як впізнати школяра?”.
6. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: перевірити і за потреби покращити стан власних зовнішніх атрибутів статусу (наприклад, шкільної форми, рюкзака ін.).

Тема: «Я – школяр».

Завдання: Формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит, особисті фото учнів в різні періоди життя, “Поради мудрого школярика” .

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного? Чому можемо навчитися один у одного (або взяти приклад)?”.

3. Індивідуальна робота учнів у зошитах: “Ось так я виглядаю” (підбір та вклеювання фото). “Мене звати...”, “Я народився(лася)...”, “Я маленьким(а) був(ла) таким(ою)” (підбір та вклеювання фото), “Я сьогодні ось такий(а)” (підбір та вклеювання фото), “Я люблю...”, “Я хочу...”, “Мені весело коли...”, “Мені сумно коли...”, “Мені страшно коли...”, “Мені цікаво коли...”.
4. Представлення своїх робіт у малих групах. Обговорення: “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного?”.
5. Індивідуальна робота учнів у зошитах: “Допиши речення”: “Учитися — це...”, “Я хочу навчитися...”, “У школі я навчаюся...”, “Найбільше я люблю такі предмети...?”, “Я ходжу до школи, щоб...”.
6. Представлення своїх робіт у малих групах. Обговорення: “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного? Чому ми можемо навчитися один у одного?”.
7. Представлення результатів роботи кожною з малих груп.
8. Представлення та обговорення “Порад мудрого школярика” [170]:
 - Я чемний і люб'язний завжди і за будь-яких ситуацій.
 - Не ставлю себе і свої інтереси на перше місце.
 - Зважаю на бажання і настрої інших людей: дорослих, одноліток, менших.
 - Завжди пам'ятаю про мої учнівські обов'язки.
 - Люблю свою школу, клас, учительку.
 - Бережу свої та шкільні речі, майно.
9. Підведення підсумків, домашнє завдання міні-твір на тему “Я-школяр!”.

Тема: «Мої здібності, вміння та досягнення (частина перша)».

Завдання: Формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Індивідуальна робота учнів у зошитах “Я можу і вмію...” (підписування відповідними висловлюваннями промінчиків “сонечка”).
4. Проведення соціограми-опитування: “Підніміться ті, хто вміє... (перераховуються різноманітні вміння та здібності)”.
5. Обговорення “Що я ще вмію? (доповнення вмінь, які не було названо) Що я дізнався нового про здібності і вміння своїх однокласників?”.
6. Індивідуальна робота у зошитах: “На мій погляд, я добре навчився(лася) у школі:...”.
7. Обговорення роботи у діадах.
8. Індивідуальна робота у зошитах: “Моїми найбільшими досягненнями як школяра є ...”.
9. Представлення та обговорення результатів роботи у малих групах.
10. Підведення підсумків уроку, домашнє завдання: на окремих листочках паперу підготувати по одному компліменту кожному однокласнику (щодо знань, умінь, здібностей, досягнень тощо).

Тема: «Мої здібності, вміння та досягнення (частина друга)».

Завдання: Формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: групова дискусія, індивідуальна письмова робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит, листочки домашнього завдання, “поштова скринька”.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.

2. Презентація учнями своїх здібностей, вмінь і досягнень. Отримання письмового позитивного зворотного зв'язку від однокласників (психолог збирає листочки зі зворотнім зв'язком для кожного учня).
3. Аналіз учнями отриманого зворотного зв'язку.
4. Індивідуальна письмова робота у зошиті “Які мої здібності і вміння відмітили мої однокласники?”, “В чому їх думка співпадає з моєю?”, “Що для мене було новим?”, “Що я хочу сказати однокласникам у відповідь?”.
5. Підведення підсумків уроку, домашнє завдання висловити подяку однокласникам за добрі слова, самому сказати добрі слова та компліменти.

Тема: «Труднощі і ставлення до них» (перша частина).

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит, стікери.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Бесіда “Труднощі — природна складова нашого життя”.
4. Робота у малих групах “Які труднощі можуть виникати у школярів?”.
5. Презентація результатів роботи груп. Групування визначених труднощів за сферами життя людини (балансна модель позитивної психотерапії Н.Пезешкіана).
6. Індивідуальна робота у зошитах. Діагностика власних труднощів за частотою виникнення: “ніколи”, “інколи”, “часто”, “завжди”.
7. “Голосування” школярів (шляхом приклеювання стікерів на дошку), визначення труднощів, що зустрічаються найчастіше.

8. Робота у малих групах. Кожна група отримує одну з найбільш розповсюджених труднощів школяра і складає перелік можливих способів її подолання.
9. Представлення та обговорення результатів роботи малих груп.
10. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: навести приклади позитивного вирішення власних труднощів; розробити поради для першокласників з подолання труднощів школяра.

Тема: «Труднощі і ставлення до них» (друга частина).

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у діадах.

Обладнання: робочий зошит, інструкція до коучінгу.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Робота у парах. Розповідь про одну зі своїх помилок у навчанні та аналіз її причин.
4. Інструктаж школярів щодо проведення у парах елементів коучінгу з формування умінь подолання труднощів.
5. Демонстрація зразку виконання завдання психологом разом з одним із школярів.
6. Робота у парах, проведення у парах елементів коучінгу з формування умінь подолання труднощів. Учні по черзі задають один одному питання і записують відповіді у зошити. Питання:
 - Які труднощі виникають у тебе як у школяра? (усна відповідь на основі попереднього уроку)
 - Який у тебе є успішний досвід подолання труднощів? Наведи приклад.
 - Яку трудність ти хочеш навчитися долати в першу чергу?

- Що це тобі дасть? Що зміниться у твоєму житті (навчання), коли ти її подолаєш?
- Якими будуть результати твого навчання?
- Хто може тобі допомогти у подоланні труднощі? Як ти можеш їх про це попросити?
- Які в тебе ще є можливості (ресурси) для її подолання?
- Що ти будеш робити для подолання труднощі? Яким буде твій план дій?
- Що буде для тебе винагородою?
- Що для подолання труднощі ти можеш зробити вже сьогодні?
- Що ти зробиш прямо зараз?

7. Групова дискусія “Як долати труднощі у навчанні”.

8. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: втілення у дію прийнятих рішень.

Тема: «Мої сильні та слабкі сторони» (перша частина).

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, робота у малих групах, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит, перелік актуальних здібностей.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Ознайомлення учнів із переліком актуальних здібностей особистості за Н.Пезешкіаном [275].
4. Робота у малих групах “Які здібності має проявляти школяр?”.
5. Представлення результатів роботи груп, групова дискусія.
6. Індивідуальна робота у зошитах. Самооцінка прояву в себе актуальних здібностей особистості.
7. Індивідуальна робота у зошитах. Визначення своїх сильних сторін.

8. Обговорення завдання у малих групах.
9. Індивідуальна робота у зошитах. Визначення актуальних здібностей, які потребують розвитку.
10. Обговорення завдання у малих групах.
11. Підведення підсумків уроку, домашнє завдання: намалювати малюнок на тему своїх сильних сторін.

Тема: «Мої сильні та слабкі сторони» (друга частина).

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: робота у діадах, індивідуальна робота у зошитах.

Обладнання: робочий зошит.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Інструктаж школярів щодо проведення у парах елементів коучінгу з формування актуальних здібностей школяра.
4. Демонстрація зразку виконання завдання психологом разом з одним із школярів.
5. Робота у парах, проведення у парах елементів коучінгу з формування актуальних здібностей школяра. Учні по черзі задають один одному питання і записують відповіді у зошити. Питання:
 - Які здібності є твоїми сильними сторонами?
 - Які здібності потребують розвитку? (усна відповідь на основі попереднього уроку) Яку з них ти хотів би розвивати в першу чергу?
 - Який у тебе є успішний досвід прояву цієї здібності? Наведи приклад.
 - Що тобі дасть її подальший розвиток? Що зміниться у твоєму житті (навчання), коли ти її розвинеш більше?
 - Якими будуть результати твого навчання?
 - З кого ти можеш брати приклад у розвитку цієї здібності?

- Які в тебе ще є можливості (ресурси) для її розвитку?
 - Що ти будеш робити для того, щоб більше проявляти певну здібність? Яким буде твій план дій?
 - Що буде для тебе винагородою?
 - Що для більшого прояву здібності ти можеш зробити вже сьогодні?
 - Що ти зробиш прямо зараз?
6. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: втілення у житті прийнятих рішень.

Тема: «Мої цілі і шляхи їх досягнення».

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальна робота у зошитах, робота у діадах, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Розповідь психолога про важливість постановки цілей для досягнення успіху в різних сферах життя.
4. Індивідуальна робота у зошитах “Мої цілі” (на найближчу навчальну чверть).
5. Робота у малих групах. Обговорення: “Що у нас спільного? Чим ми відрізняємося один від одного? Чому ми можемо навчитися один у одного?”.
6. Індивідуальна робота у зошитах: “Які мої вміння та якості допоможуть мені у досягненні цілей? Що я буду робити для досягнення мети? Хто із дорослих може мені допомогти? До кого з однокласників я можу звернутися за допомогою? Яку допомогу можу надати іншим?”
7. Робота у парах. Представлення та обговорення результатів завдання.

8. Підведення підсумків уроку. Домашнє завдання: втілення в життя прийнятих рішень.

Тема: «Мої мрії».

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальне малювання, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит, кольорові олівці.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Перевірка домашнього завдання, робота у малих групах.
3. Індивідуальне малювання “Моє майбутнє”.
4. Представлення малюнків та їх обговорення у малих групах.
5. Групова дискусія “Яку роль відіграє моє навчання у школі для мого майбутнього?”.
6. Підведення підсумків уроку.

Тема: «Я – через 10 років”.

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Форми роботи: бесіда, групова дискусія, індивідуальне малювання, робота у малих групах.

Обладнання: робочий зошит, кольорові олівці, ілюстрації з журналів, ножиці, клей.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Індивідуальне створення колажів “Я - через 10 років”.
3. Представлення колажів та їх обговорення у малих групах.
4. Створення виставки колажів, її огляд та обговорення.
5. Підведення підсумків уроку.

Тема: «Моя майбутня професія».

Завдання: формування когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності учнів.

Обладнання: робочий зошит, картки та фото, що ілюструють різні типи професій.

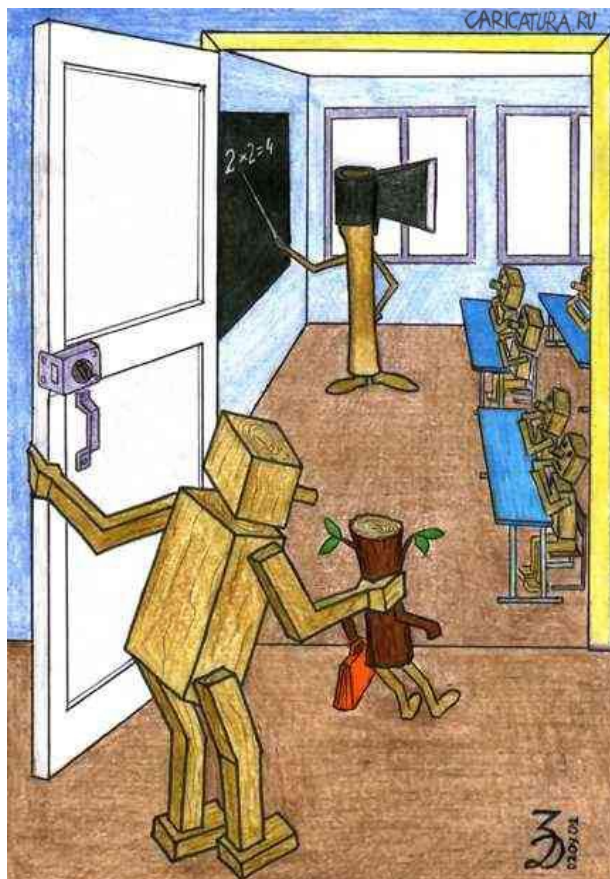
Етапи роботи:

1. Оголошення теми уроку, вітання.
2. Інформація психолога про різноманіття світу професій (за класифікацією Є.Клімова).
3. Обговорення у парах «Які професії тебе цікавлять? Ким ти хочеш бути?».
4. Проведення опитування: «Підніміть руку, кому цікава професія вчителя?», «Хто хотів би бути лікарем?» і т.п.
5. Розповідь психолога про основні якості і вміння, необхідні для успішного виконання кожного з типів професій.
6. Обговорення в малих групах: «Які свої вміння та якості, необхідні для подальшої професії, я можу розвивати під час навчання у школі?».
7. Підведення підсумків уроку.

На підсумковому занятті відбуваються підведення результатів програми, учні переглядають матеріал робочих зошитів, пригадують найцікавіші миті, відмічають власні зміни та здобутки, дають позитивний зворотний зв'язок однокласникам.

Додаток Б.2.
**Ілюстративний матеріал до програм
«Наша дитина – школяр!» та «Як дитина стає школярем!»**

Приклад метафори



Додаток В

Результати формувального експерименту

Таблиця В.1.

Показники ролівої поведінки за результатами констатувального та контрольного зрізів експериментальної групи

	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	Успішність (середній бал)	Оцінка вчителя (Обов'язки)	Оцінка вчителя (Права)	Соціометрія (кількість виборів)	Успішність (середній бал)	Оцінка вчителя (Обов'язки)	Оцінка вчителя (Права)	Соціометрія (кількість виборів)
Б.Тетяна	9,8	5	6	8	10	12	6	8
Б.Варвара	8,4	13	6	0	8,6	15	6	1
Б.Вячеслав	8,2	11	6	1	8,4	12	5	1
В.Ольга	9,2	8	6	2	9,2	9	6	2
В.Максим	9,6	22	9	1	10	20	10	0
В.Олег	9,8	20	10	0	10	20	10	0
Г.Ірина	8,8	-3	3	0	8,6	10	4	1
Г.Ігор	8,6	-4	3	1	8,6	2	3	1
Г.Петро	8,2	17	6	2	8,4	16	6	3
Г.Марія	8	17	6	2	8,2	17	6	3
З.Владимир	9,6	3	8	1	9,6	8	9	1
З.Софія	9,8	4	8	1	9,6	5	8	1
К.Кіра	9	-7	2	0	9,2	0	1	1
К.Оксана	9,2	-10	2	0	9,2	0	3	1
К.Тетяна	7,4	6	-5	3	7,6	7	-1	3
К.Марія	10	9	5	2	10	8	5	3
К.Олена	10	18	5	1	10,4	18	6	1
Ко.Олена	10,8	22	8	3	10,8	22	8	4
Л.Сергій	8,8	8	-4	0	9	7	0	0
М.Максим	8,2	-13	-1	1	8,2	2	3	1
Н.Ігор	9,8	-7	4	1	10	0	6	1
Н.Данило	9,6	15	6	2	9,8	16	8	2
О.Віктор	7,6	7	3	3	8	7	3	3
П.Юрій	8	4	3	2	8,4	10	3	2
П.Дмитро	12	22	6	8	12	22	5	8
Т.Ольга	7,2	6	-3	1	7,2	6	0	1
Т.Денис	9	9	5	1	9,4	9	5	1
У.Софія	10,6	18	10	6	10,8	18	11	7

**Показники ролівої поведінки за результатами
констатувального та контрольного зрізів контрольної групи**

	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	Успішність (середній бал)	Оцінка вчителя (Обов'язки)	Оцінка вчителя (Права)	Соціометрія (кількість виборів)	Успішність (середній бал)	Оцінка вчителя (Обов'язки)	Оцінка вчителя (Права)	Соціометрія (кількість виборів)
Б.Юрій	9,2	9	6	2	9,2	10	6	2
Г.Кристина	7,8	8	1	2	7,8	10	4	2
Г.Данило	8,8	13	2	2	8,8	15	2	2
Г.Микита	8,6	4	1	1	8,6	6	4	0
Д.Анна	7,6	0	4	5	7,6	2	4	5
З.Любов	10	20	5	2	10	20	5	2
Ж.Василь	9,8	22	9	3	9,8	20	10	5
К.Єгор	7,6	13	7	2	7,6	12	5	2
К.Антон	8,6	5	0	0	8,6	2	3	0
Л.Людмила	9	19	6	2	9	15	6	2
М.Микита	10,6	19	7	6	10,6	20	7	7
О.Марина	8,6	9	6	1	8,6	10	6	1
П.Марина	7,9	7	7	1	7,9	8	7	2
П.Тетяна	7,8	9	7	1	7,8	6	9	1
С.Наталя	6,8	11	11	1	6,8	12	11	1
С.Марія	9,6	12	5	1	9,6	10	5	1
С.Дмитро	9,6	12	4	1	9,6	14	3	2
С.Тарас	7	2	5	0	7	4	8	0
Т.Валентина	6,4	5	3	0	6,3	7	5	0
Т.Дмитро	6	5	3	0	6	7	3	0
Т.Софія	11	17	6	9	11	18	7	9
У. Лариса	10,8	17	5	9	11	19	8	9
У. Олена	10,2	8	9	5	10,2	8	9	6
Х.Олеся	10,4	8	11	5	10,4	7	10	5
Х.Іван	7	-3	2	1	7	0	4	1
Ш.Арсен	9	-3	2	1	7	0	4	1
Щ.Стас	8	11	5	3	8	12	5	3
Я.Антоніна	8,4	19	7	3	8,4	19	6	3

Показники сформованості соціальної позиції за результатами констатувального та контрольного зрізів експериментальної групи

	Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
	Найпривабливіша соціальна роль	Характеристика школяра	Найпривабливіша соціальна роль	Характеристика школяра
Б.Тетяна	дор	к-	шк	к+
Б.Варвара	дор	к-	дор	р+
Б.Вячеслав	дор	р-	дор	р+
В.Ольга	дор	в	дор	к-
В.Максим	шк	к+	шк	р+
В.Олег	шк	к+	шк	р+
Г.Ірина	дор	к+	дор	к+
Г.Ігор	дор	к+	дор	к+
Г.Петро	шк	к+	шк	к+
Г.Марія	шк	к+	шк	р+
З.Владимир	дор	к+	шк	к+
З.Софія	дор	к+	шк	к+
К.Кіра	дор	к+	шк	к+
К.Оксана	дор	р+	шк	р+
К.Тетяна	дор	в	дор	к+
К.Марія	дор	р-	дор	р+
К.Олена	шк	к-	шк	р+
Ко.Олена	дор	к+	шк	р+
Л.Сергій	дор	к+	дор	к+
М.Максим	дор	р-	дор	р-
Н.Ігор	дор	к-	шк	к-
Н.Данило	шк	к-	шк	р+
О.Віктор	дор	к-	дор	к+
П.Юрій	дор	к+	дор	к+
П.Дмитро	шк	к-	шк	р+
Т.Ольга	дор	к+	дор	к+
Т.Денис	шк	р+	шк	р+
У.Софія	шк	р-	шк	р-

Примітки:

В — характеристика школяра відсутня

К — характеристика школяра коротка

К — характеристика школяра розгорнута

+ - характеристика школяра адекватна

- - характеристика школяра неадекватна

**Показники сформованості соціальної позиції за результатами
констатувального та контрольного зрізів контрольної групи**

	Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
	Найпривабливіша соціальна роль	Характеристика школяра	Найпривабливіша соціальна роль	Характеристика школяра
Б.Юрій	дор	к-	дор	к-
Г.Кристина	шк	к-	шк	к-
Г.Данило	дор	к+	дор	к+
Г.Микита	дор	к+	дор	к+
Д.Анна	шк	к+	шк	к+
З.Любов	шк	к+	шк	к+
Ж.Василь	дор	к+	дор	к+
К.Єгор	дор	к-	дор	к-
К.Антон	шк	в	шк	в
Л.Людмила	дор	к-	дор	к-
М.Микита	шк	к+	шк	к+
О.Марина	дор	к-	дор	к-
П.Марина	дор	к+	дор	к+
П.Тетяна	дор	к+	дор	к+
С.Наталя	дор	к-	дор	к-
С.Марія	шк	к-	шк	к-
С.Дмитро	шк	к-	шк	к-
С.Тарас	дор	к-	дор	к-
Т.Валентина	дит	в	дит	к-
Т.Дмитро	дит	в	дит	в
Т.Софія	шк	к+	шк	р-
У. Лариса	шк	к+	шк	р+
У. Олена	дор	к+	шк	к+
Х.Олеся	дор	к+	шк	к+
Х.Іван	дор	к+	дор	к+
Ш.Арсен	дор	к+	дор	к+
Щ.Стас	шк	к+	шк	к+
Я.Антоніна	шк	к-	шк	к-

Примітки:

В — характеристика школяра відсутня

К — характеристика школяра коротка

К — характеристика школяра розгорнута

+ - характеристика школяра адекватна

-- характеристика школяра неадекватна

**Показники сформованості соціальної ідентичності за
результатами констатувального та контрольного зрізів
експериментальної групи**

	Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
	Кількість соціальних ролей статусу школяра у самоописі	Розташування соціальних ролей статусу школяра на першому місці	Кількість соціальних ролей статусу школяра у самоописі	Розташування соціальних ролей статусу школяра на першому місці
Б.Тетяна	1	Так	1	Так
Б.Варвара	1	Так	1	Так
Б.Вячеслав	1	Так	1	Так
В.Ольга	0		1	
В.Максим	1	Так	1	Так
В.Олег	1	Так	2	Так
Г.Ірина	1		1	Так
Г.Ігор	1		1	Так
Г.Петро	1	Так	1	Так
Г.Марія	1	Так	1	Так
З.Владимир	1	Так	1	Так
З.Софія	1	Так	1	Так
К.Кіра	1	Так	1	Так
К.Оксана	1	Так	1	Так
К.Тетяна	0		1	
К.Марія	1	Так	1	Так
К.Олена	1	Так	2	Так
Ко.Олена	0		2	Так
Л.Сергій	1		1	Так
М.Максим	1	Так	1	Так
Н.Ігор	0		1	
Н.Данило	1	Так	1	Так
О.Віктор	1	Так	1	Так
П.Юрій	1	Так	1	Так
П.Дмитро	1	Так	2	Так
Т.Ольга	0		1	
Т.Денис	1	Так	1	Так
У.Софія	1		2	Так

**Показники сформованості соціальної позиції за результатами
констатувального та контрольного зрізів контрольної групи**

	Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
	Кількість соціальних ролей статусу школяра у самоописі	Розташування соціальних ролей статусу школяра на першому місці	Кількість соціальних ролей статусу школяра у самоописі	Розташування соціальних ролей статусу школяра на першому місці
Б.Юрій	1		1	Так
Г.Кристина	1		1	
Г.Данило	0		0	
Г.Микита	1		1	
Д.Анна	2	Так	2	Так
З.Любов	1	Так	1	Так
Ж.Василь	1		1	Так
К.Єгор	1		1	
К.Антон	0		0	
Л.Людмила	0		0	
М.Микита	2	Так	2	Так
О.Марина	0		0	
П.Марина	1		1	
П.Тетяна	1		1	
С.Наталя	0		0	
С.Марія	1	Так	1	Так
С.Дмитро	1	Так	1	Так
С.Тарас	1		1	
Т.Валентина	1	Так	1	Так
Т.Дмитро	1	Так	1	Так
Т.Софія	2	Так	2	Так
У. Лариса	2	Так	2	Так
У. Олена	2	Так	2	Так
Х.Олеся	2	Так	2	Так
Х.Іван	1	Так	1	Так
Ш.Арсен	1	Так	1	Так
Щ.Стас	0		1	
Я.Антоніна	1		1	Так