

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ**  
**МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ**  
**ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: студентка 292М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
«Олігофренопедагогіка»  
Кучерява Аліна Валентинівна

Керівник професорка  
Лаврикова О.В.  
Рецензент директор спеціальної  
загальноосвітньої школи № 1 Херсонської  
міської ради  
Петлюк С.С.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. РЕТРОСПЕКТИВНЕ ВИВЧЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ</b> ...	6
1.1.Поняття і сутність самосвідомості особистості.....	6
1.2.Характеристика особистісної сфери молодшого шкільного віку.....	11
1.3.Психологічні особливості особистості молодшого школяра із затримкою психічного розвитку.....	16
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ</b> .....	24
2.1.Загальна характеристика методик визначення самосвідомості особистості.....	24
2.2.Обробка отриманих даних та кількісний аналіз результатів.....	29
2.3.Узагальнення та інтерпретація результатів дослідження.....	32
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	39
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	42
<b>ДОДАТОК А</b> .....	46

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Останнім часом проблема особистості і її розвитку є однією з актуальних в психології та педагогіці. У загальній структурі особистості важливе місце займає самосвідомість.

Однією з суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше становлення самосвідомості, що виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістового наповнення. У структурі самосвідомості дитини молодшого шкільного віку формуються три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації, які пов'язані між собою, але ще недостатньо узгоджені. Тільки наприкінці молодшого шкільного віку у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують подальший розвиток самосвідомості у підлітковому та юнацькому віці. Особливої уваги потребує вивчення психологічних особливостей молодших школярів із затримкою психічного розвитку, актуалізація цього питання є важливою для більш глибокого розуміння дітей цієї категорії.

На сьогоднішній день серйозну проблему представляє корекція самосвідомості у молодших школярів, так як при затримці психічного розвитку утруднений соціальний розвиток дитини.

Отже, моральне здоров'я дитини, залежить від її самоусвідомлення та самоідентифікації. Ці фактори викликають нагальну необхідність постановки і вирішення проблеми духовного виховання і самосвідомості молодшого школяра.

Вивчення особливостей особистості молодших школярів відповідні сучасному суспільству в психолого-педагогічному та соціальному плані. Щоб зрозуміти механізми формування поведінки у дітей цієї вікової групи, необхідно вивчити особливості формування у них самосвідомості. У психології під самосвідомістю розуміють низку психічних процесів, за допомогою яких індивід реалізує себе як суб'єкт

діяльності. Самосвідомість виступає як структура, що визначає особистість і її розвиток. Проблемою самосвідомості займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Цьому питанню присвячено чимало досліджень у вітчизняній психології. У роботах Б.Г. Анан'єва, Л. І. Божжович, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубинштейна, І.І.Честноковой, О.Г.Спіркина в загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особистості. Зарубіжна література по темах, що мають відношення до психології свідомості, також надзвичайно багата - ці питання так чи інакше присутні в роботах Р. Бернса, У. Джеймса, Е. Еріксона, К. Роджерса, Ч.Кулі, та багатьох інших видатних вчених.

Таким чином, вивчення проблем формування самосвідомості дітей молодшого шкільного віку та особливостей прояву затримки психічного розвитку, присвячені багато психологічних досліджень, проте ряд питань залишаються нерозкритими. До їх числа відноситься проблема особливостей формування самосвідомості саме у категорії дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

**Мета** дослідження - теоретичне визначення і емпіричне дослідження формування самосвідомості у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР .

**Завдання:**

- 1.Розглянути поняття і сутність різних теорій самосвідомості особистості.
2. Окреслити психологічні особливості розвитку самосвідомості в молодшому шкільному віці;
3. Емпірично дослідити психологічні чинники становлення самосвідомості у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

**Об'єктом** дослідження є самосвідомість особистості.

**Предмет** дослідження - розвиток самосвідомості у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Підґрунтям методології дослідження є загальнонаукові та спеціальні методи пізнання. Зокрема, ретроспективний огляд дозволив дослідити поняття самосвідомості. Також використані такі методичні опитувальники як: «Драбинка» по В. Г. Щур, «Шкала самоповаги Розенберга», «Визначення ступеня самоефективності» по Р. Шварцер і М. Єрусалим, «Рівень самосвідомості (за Васильєвой Н.В.)» та «Тест рівня домагань (за В.М. Астаповим)», що дають змогу виявити рівень прояву самосвідомості та оціночного компоненту якостей особистості, для подальшого встановлення взаємозв'язку.

**Апробація результатів.** Результати дослідження представлені у статті «Особливості формування самосвідомості у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку»(Альманах. Магістерські студії. Випуск 21. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2021).

Сформульовані висновки можуть бути використані у науково-дослідницькій та навчально-методичній діяльності – для проведення подальших теоретичних досліджень у сфері дослідження самосвідомості та її особливостей дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Дана робота складається зі вступу, двох розділів, кожен з яких включає в себе три підрозділи, висновків та списку літератури.

## РОЗДІЛ 1. РЕТРОСПЕКТИВНЕ ВИВЧЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ

### 1.1. Поняття і сутність самосвідомості особистості

Проблема самосвідомості, як одна з центральних проблем психології особистості, вивчалася в працях різних вітчизняних і зарубіжних психологів. Серед них можна виділити наступних авторів: Л. І. Божович, Л. В. Бороздіна, Л. С. Виготський, А. В. Захарова, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьєв, В. С. Мухіна, Е. А. Серебрякова, А. Г. Спіркин, С. Л. Рубінштейн, І. І. Чеснокова, П. М. Якобсон; А. Адлер, Р. Бернс, К. Левін, К. Роджерс, З. Фрейд та ін.

«На сьогоднішній день не існує думки про те, який підхід слід використовувати для вивчення людини для пояснення основних сторін людської поведінки. На цьому етапі розвитку психології існують різні альтернативні теорії, які описують індивіда як цілісне ціле, водночас пояснюючи відмінності між людьми. Тому наше завдання — розглянути основи розвитку особистості самосвідомості в теоретичному плані, котрі представлені теоріями особистостей різних вчених, не зупиняючись на жодній з них. Слід пояснити, що в зарубіжній літературі термін «Я-концепція» означає сукупність уявлень особистості про себе. Тобто самосвідомість найчастіше ототожнюється з емоційно-ціннісним ставленням суб'єкта до нього, з поведінковими реакціями, що виникають із образу «Я», із самого цього ставлення» [29, с.66].

Історично самосвідомість є пізнім продуктом розвитку, що виник на основі мови, яка формується разом із свідомістю. Різні акти самосвідомості - це як би спілкування людини з самим собою, для якого потрібно розвиток внутрішнього мовлення, достатньою сформований таких властивостей мислення, як абстракція і узагальнення, що дають

право суб'єкту сформувати уявлення та концепцію свого «Я», що відрізняється від іншого «Я».

Вільям Джеймс був першим психологом, який вивчав питання проблеми «самовизначення». Він вважав неоднозначним глобальне «особисте Я», в якому «самосвідомість» і «Я» об'єднані як об'єкт. Це дві сторони однієї медалі, які завжди існують одночасно. Одне – це чистий досвід («Я-свідоме»), а інше – зміст цього досвіду («Я-як-об'єкт»). «Особисте Я» завжди «самосвідоме» в значенні «Я-як об'єкт». За Джеймсом, «Я як об'єкт» — це все, що людина може привласнити своїй особі. У цій області В. Джеймс виокремлює чотири компоненти, класифікуючи їх відповідно до їхніх здібностей: «духовне Я», «матеріальне Я», «соціальне Я» і «фізичне Я» [11, с.135].

Формування «Я» людини в процесі реальної взаємодії індивіда з певними соціальними групами досліджував Д.Т. Мід. Він стверджував, що «самосвідомість - це процес, в основі якого лежить практична взаємодія індивіда з іншими людьми. Щоб успішно взаємодіяти з іншими людьми, необхідно передбачати реакцію партнера на ту чи іншу дію. Рефлексія на себе є, по суті, не що інше, як здатність поставити себе на місце іншого та зрозуміти відношення інших до себе» [4, с. 213] .

«У вивченні особистості людини, всю психіку З. Фрейд поділяв всю психіку на 3 системи. Перш за все, це несвідома система «Воно», яка базується на суб'єктивних потребах біологічного чи афективного порядку. Тоді як система «Я» є центром, який здійснював процес свідомої адаптації. «Я» — це сила, яка врівноважує найглибші несвідомі імпульси та вимоги суспільства. Зокрема, «Над-Я» - це своєрідна моральна цензура, змістом якої стали норми, заборони, прийняті особою, це її совість. вибудовуються стосунки постійної напруги. «Воно» тисне на «Я», а «Я» має контролювати цей тиск, враховуючи вимоги суспільства». В концепції Фрейда «Я», «свідомість», «самосвідомість» - явища однозначні. Визначальними чинниками

становлення самосвідомості З. Фрейд виділяв: «природжені біологічні інстинкти, несвідомі сили». Неофрейдисти визнавали залежність самосвідомості від існуючих умов життя і міжособистісних відносинах. Вони вважали, що існує вплив соціального середовища на формування особистості, але тільки до певної межі, коли набували чинність внутрішні психічні чинники, такі, як страх, турбота, потреба в ніжності» [18, с. 96].

О. М. Леонтьєв, характеризуючи проблематику самосвідомості, як проблему високої життєвої важливості, що поєднує в собі психологію особистості, він розглядав її в цілому «як невирішену, уникаючої науково-психологічного аналізу». Справді, на сьогоднішній день не існує більш-менш певного тлумачення саме цієї суб'єктивної реальності. «Найчастіше самосвідомість розглядається як орієнтування людини у власній особистості, усвідомлення себе як «Я». Самосвідомість дозволяє людині, відображаючи зовнішній світ, виділяти себе в ньому, усвідомлювати своє ставлення до цього світу і себе в своїх відносинах з оточуючими, пізнавати власний внутрішній світ, переживати і, певним чином, оцінювати його. Самосвідомість - це усвідомлення і цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті. Завдяки самосвідомості людина сприймає себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей». [27, с. 88]

Найбільш прийнятою є структура самосвідомості або Я-концепції (Р. Бернс, У. Джеймс, Л. В. Бороздіна, І. І. Чеснокова ), в якій видділяються наступні аспекти: емоційно-ціннісний (самовідношення і самооцінка), когнітивний (самопізнання) і поведінковий (саморегуляція). «Когнітивна підструктура - описова складова, яка фіксує знання, уявлення людини про саму себе. З точки зору процесуальності когнітивна підструктура виступає як самопізнання - процес отримання знання про себе, розвиток і узагальнення цих знань з



окремих ситуативних образів. Самопізнання - початкова ланка, основа існування і прояву самосвідомості» [22, с. 67].

Саморозуміння может бути як позитивними, так і негагтивними. Відокремити знання від оцінки, ставлення до них у край важко, оскільки вони тісно взаємопов'язані. У більшості досліджень збудливу і оцінюючу складову «Я-концепції» не розділяють, в такому випадку, можна говорити про емоційно-ціннісне самовідношення. Однак ряд експериментів переконливо доводить, що самовідношення і самооцінка не тотожні. «Оціночна підструктура - наявність критичної позиції людини по відношенню до того, чим він володіє, оцінка уявлень про себе з точки зору певної системи цінностей, тому самооцінка відповідає на питання: не що Я маю, а чого це коштує, що це означає (Л. В. Бороздіна). Самооцінювання - усвідомлення людиною є для неї ніщо інше, як знання про себе, усвідомлення її значимості для себе (відображення ставлення до себе)» [15, с. 128].

Самосвідомість - складна психологічна структура, що включає в себе особливі компоненти, як вважав В. С. Мерлін, «по-перше, усвідомлення своєї тотожності, по-друге, усвідомлення свого власного «Я» як активного, діяльнісного початку, по-третє, усвідомлення своїх психічних властивостей і якостей і, по-четверте, певну систему соціально-моральних самооцінок». Визначені елементи пов'язані між собою функціонально і генетично, але формуються вони не одночасно[41, с. 43].

Формування свідомості тотожності з'являється вже у немовляти, коли «воно починає розрізняти відчуття, викликані зовнішніми предметами і власним тілом. Свідомість «Я» проявляється приблизно з трьох років, коли дитина починає правильно вживати особисті займенника. Усвідомлення своїх психічних якостей і самооцінка набувають найбільше важливість в підлітковому і юнацькому віці. Але

оскільки всі зазначені компоненти взаємопов'язані, збагачення одного з них неминуче видозмінює всю систему» [9, с. 119].

І. І. Честнокова впроваджує два рівня самопізнання, «на першому рівні суб'єкт співвідносить себе з іншими, відбувається зіставлення «Я» та «іншої людини». Основними внутрішніми прийомами самопізнання служать самосприйняття і самоспостереження. На цьому рівні самопізнання складаються поодинокі образи самого себе і своєї поведінки, неначе прив'язані до конкретної ситуації. Дані образи багаті безпосереднім чуттєвим змістом. В результаті формуються деякі, відносно, стійкі сторони уявлення про своє «Я», але ще немає цілісного, істинного розуміння себе, як правило, вже пов'язаного з поняттям про свою сутність. Цей рівень самопізнання є основним і єдиним на ранніх онтогенетичних щаблях розвитку людини приблизно до підліткового віку. Для другого рівня самопізнання характерно співвіднесення знань про себе в процесі аутокомунікації. В рамках «Я і Я», коли людина оперує вже готовими знаннями про себе. Провідними внутрішніми прийомами даного рівня самопізнання є самоаналіз і саморозуміння. На другому рівні, поступово, у суб'єкта виникає узагальнений образ свого «Я», який неначе складається з поодиноких конкретних образів «Я» в ході самосприйняття, самоспостереження і самоаналізу. Через самопізнання людина приходить до певного знання про самого себе, тобто результатом процесу самопізнання виступає цілісний Я-образ» [38, с. 56].

Таким чином, думки вітчизняних і зарубіжних психологів щодо самосвідомості мають загальну концепцію:

1. самосвідомість - це невідемний компонент розвитку особистості;
2. наразі не існує загальновизнаного трактування самосвідомості;

3. психологи та педагоги виокремлюють кілька загальних рівнів самосвідомості (самооцінка, визначення себе, взаємозв'язок з іншими людьми).

## **1.2. Характеристика особистісної сфери молодшого шкільного віку**

«Молодшими школярами вважають дітей віком від 6-7 до 10-11 років, які навчаються у 1- 4 класах сучасної школи. Цей вік завершує етап дитинства. Навчаючись новому виду діяльності - навчанню, школярі все ще витрачають багато часу та сил на гру. Під час цього виду діяльності відкриваються їхні стосунки з однолітками, дорослими, особисте або соціальне життя та інтелектуальний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки яким діти виходять на новий аспект пізнання світу, самопізнання, відкривають власні нові можливості та перспективи. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення власної внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством» [3, с. 19].

Л.С. Виготський в основу періодизації психічного розвитку дитини поклав поняття «провідної діяльності». На кожному з етапів психічного розвитку провідна діяльність має вирішальне значення. При цьому інші види діяльності не зникають - вони є, але існують паралельно і не є головними для психічного розвитку [8, с. 77].

3. Фрейд в психоаналітичній теорії пояснював розвиток особистості дією біологічних факторів і досвідом раннього сімейного спілкування. Діти проходять 5 стадій психічного розвитку, на кожній стадії інтереси дитини зосереджені навколо певної частини тіла. Вік 6 - 12 років відповідає латентній стадії. Таким чином, у молодших школярів вже сформовані всі ті якості особистості і варіанти відповідних реакцій, якими він буде користуватися протягом усього свого життя. І протягом латентного періоду відбувається «відточування» і зміцнення його

поглядів, переконань, світогляду. У цей період сексуальний інстинкт ще «дрімає» [12, с. 98].

Девон Джерсилд писав про те, що діти молодшого шкільного віку намагаються описувати себе за допомогою зовнішніх характеристик і вказівок на фізичні дані, а для старшого віку важливіші внутрішні особливості і характер взаємовідношення з іншими людьми. Для молодшого шкільного віку характерний егоцентризм, діти простіше описують самих себе, ніж інших людей [24, с.107].

Як показують численні дослідження (І.С. Кон, Ю.М. Кулюткин, В.С. Мухіна, Ж. Піаже, Е. Ріньяно та інші), усвідомлення власних психічних операцій з'являється у дитини відносно пізно. Якщо простежити, як виникає процес самосвідомості, то можна побачити, що він проходить у розвитку вищих форм поведінки через три основні щаблі. Спочатку будь-яка вища форма засвоюється дитиною виключно із зовнішнього боку. З об'єктивної сторони ця форма поведінки вже містить в собі всі елементи вищої функції, але суб'єктивно, для самої дитини, вона є чисто природним способом поведінки. Тільки завдяки тому, що інші люди наповнюють природну форму поведінки соціальним змістом, вона для інших раніше, ніж для самої дитини, набуває значення вищої функції [5, с. 69].

На думку А.В. Петровського, в молодших класах школи виникає можливість, за сприяння дорослих, дійти до оцінки власних психічних якостей на рівні усвідомлення причин своїх успіхів і невдач. Прагненням до самосприйняття, до усвідомлення свого місця в житті і самого себе як суб'єкта відносин з оточуючими, пов'язано зі становленням самосвідомості. Образ «Я» - це уявлення людини про самого себе: про свій розум, тіло, здібності, риси характеру. В образ «Я» вбудовується і ставлення до самого себе: людина може ставитися до себе фактично так само, як вона ставиться до інших, поважаючи або

зневажаючи себе, люблячи і не люблячи, і навіть розуміючи себе. Образ «Я» тим самим вписується в структуру особистості [32, с. 45].

У період молодшого шкільного віку закладається фундамент моральної поведінки, відбувається вже свідоме засвоєння моральних норм, формується спрямованість особистості. Домагання - важливе особистісне утворення, що детермінує конкретні мотиви діяльності людини. Зміст потреби у визнанні залежить від змісту діяльності, і при цьому новоутворення можуть бути як позитивні, так і негативні [30, с. 38].

Як зазначала Меднікова Г.І. «молодший шкільний вік особливо сприятливий для розвитку мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Згодом цей мотив стає досить стійким, домінує над мотивом уникнення невдач, прискорює розвиток різноманітних здібностей дитини.

На мотивацію досягнення успіху впливають такі особистісні утворення, як самооцінка та рівень домагань. За даними психологічних досліджень, для індивідів, які мають сильну мотивацію досягнення успіхів і низьку мотивацію уникнення невдач, характерна адекватна самооцінка і достатньо високий рівень домагань. Тому для розвитку в молодших школярів мотиву досягнення успіхів необхідно дбати також про формування адекватної самооцінки та належного рівня домагань. Зміцнює мотив досягнення успіхів усвідомлення дитиною своїх здібностей і можливостей, а на основі цього - віри в свої сили. Вона починає усвідомлювати, що недостатньо розвинені певні здібності можна компенсувати збільшенням зусиль, особистими стараннями» [19, с. 55].

На думку Обухової Л.Ф. «у молодшому шкільному віці розвивається наслідування ідеалів. В учня початкової школи вони конкретні. Ідеалами стають переважно героїчні особистості, про яких він чув по радіо, дивився фільм, читав у книгах. Вони ще нестійкі, швидко

змінюються під впливом нових, яскравих вражень. Не є вони й сформованими, оскільки не відповідають критеріям усвідомленості, дієвості. Молодший школяр наслідує, як правило, лише зовнішній вияв вчинків героїв, яких вважає для себе ідеалом. Навіть правильно проаналізувавши зміст вчинку, він не завжди зіставляє його зі своєю поведінкою.

Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівню розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями» [23, с. 39].

Валон А. вважав, що «розвиток молодшого школяра в процесі навчання забезпечується передусім змістом останнього. Однак один і той же зміст по-різному засвоюється дітьми і по-різному, залежно від методу навчання, впливає на їх розвиток. Методи ж мають забезпечувати створення для кожного етапу навчання і для кожного предмету систем учбових задач, які б поступово ускладнювалися, формування необхідних для їх розв'язання дій (мисленневих, мовних, перцептивних тощо), трансформацію останніх в операції складніших дій, вироблення узагальнень і використання останніх до нових конкретних ситуацій» [28, с.73].

В свою чергу Нікішина В.Б висловлювала думку, що «ефективність розвитку істотно залежить від того, наскільки цілеспрямовано в процесі навчання учнів спонукають аналізувати свої враження від сприйнятих об'єктів, усвідомлювати їх окремі властивості та свої дії з ними, виділяти суттєві ознаки об'єктів, оволодівати критеріями оцінки окремих їх параметрів, виробляти способи класифікації об'єктів, утворювати узагальнення, усвідомлювати загальне у своїх діях при розв'язанні різних видів задач тощо. Ставлячи перед

учнями нові пізнавальні і практичні задачі, озброюючи їх засобами розв'язання цих задач, навчання має передувати розвитку, спиратись не лише на його актуальні досягнення, а й на потенційні можливості. Навчання впливає на розвиток молодших школярів і своєю організацією, оскільки саме вона визначає форми їх колективного співжиття, спілкування між собою та з вчителем» [40, с. 10].

Діти молодшого шкільного року «вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, більш врівноваженими. Основним джерелом емоцій є учбова та ігрова діяльність (успіхи і невдачі в учінні, взаємини в колективі, читання літератури, сприймання телепередач, фільмів, участь в іграх тощо). Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які, в свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів» [7, с.168].

За Лейтес Н.С. «молодші школярі емоційно вразливі. У них розвивається почуття самолюбства, зовнішнім вираженням якого є гнівне реагування на будь-які приниження їх особистості та позитивне переживання визнання їх якостей. Розвиваються почуття симпатії, які відіграють важливу роль у формуванні малих груп і спонтанних компаній у класі. Життя в класі виступає чинником формування у дітей моральних почуттів, а саме почуття гуманності, дружби, близькості, суспільного боргу, людяності. При цьому першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості і недооцінювати їх у своїх однолітків» [7, с.188].

На думку П.М. Якобсон «у молодших школярів поступово розвивається усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх виявлення в інших людей. Для молодших школярів загалом характерний життєрадісний, бадьорий настрій. Причиною афектних станів, які мають місце, є передусім розходження між домаганнями і можливостями їх

задовольнити, прагненням більш високої оцінки своїх особистісних якостей і реальними взаєностосунками з людьми тощо. Як наслідок, дитина може виявляти грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної неврівноваженості» [9, с. 104].

«З роками вони стають все більш самокритичними. Шкільне виховання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагаючи усвідомлювати та виконувати обов'язкові завдання, підпорядковувати їм свою діяльність, довільно регулювати поведінку, активно керувати увагою, слухати, мислити, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби до вимог вчителя. Посупове обмеження дитини як суб'єкта імпульсивної поведінки дає можливість її розвитку як суб'єкта вольової поведінки, який здатний довільно регулювати собисті психічні та поведінкові процеси» [15, с. 63].

«Зростає вимогливість до себе та інших, розширюється сфера усвідомлення обов'язків, розуміння важливості їх виконання. Воля в цьому віці характеризується нестійкістю в часі. Молодші школярі легко піддаються навіюванню. В цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість тощо. Ефективність формування вольових якостей залежить передусім від методів навчально-виховної роботи з дитиною» [35, с. 36].

### **1.3. Психологічні особливості особистості молодшого школяра із затримкою психічного розвитку**

«Затримка психічного розвитку – порушення нормальних темпів психічного розвитку, коли окремі психічні функції (увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера) відстають від психологічних норм, прийнятих для даного віку. Затримка психічного розвитку як психолого-педагогічний діагноз ставиться лише в дошкільному та молодшому шкільному віці. Якщо до завершення цього періоду з'являються ознаки



недорозвинення психічних функцій, то мова йде про розумову відсталість. Розумова відсталість охоплює всю психічну сферу дитини і по суті це системний дефект, тому процес навчання таких дітей має будуватися з точки зору системного підходу. Необхідно сформувати повноцінний базис для становлення вищих психічних функцій і забезпечити спеціальні психолого-педагогічні умови, необхідні для їх формування» [17, с. 129].

Корекція розвитку дитини, її навчання може бути успішним лише в тому випадку, якщо воно дуже індивідуалізоване, тому вкрай важливо з'ясувати причини, чому конкретній дитині важче навчатися. У психологічній літературі виділяють чотири форми затримки психічного розвитку:

- 1) затримка психічного розвитку конституційного походження;
- 2) затримка психічного розвитку соматогенного походження;
- 3) затримка психічного розвитку психогенного походження;
- 4) затримка психічного розвитку церебрально – органічного походження [10, с. 21].

«При затримці психічного розвитку конституційного походження емоційно-вольова сфера, здається що знаходиться, на більш ранньому етапі розвитку та багато в чому схожа на нормальну структуру емоційного складу дітей раннього віку. Ці діти невтомно граються, в своїх іграх виявляють велику творчість та винахідливість, але при цьому швидко наповнюються інтелектуальною активністю. Школа для них є продовженням гри, наприклад, вони приносять з собою іграшки, лізуть з ними під парту. Труднощі навчання в початкових класах пов'язані саме з переважанням ігрової мотивації над пізнавальною, незрілістю емоційно-вольової сфери та особистості в цілому. Своєрідна інтеграція психічних і фізичних властивостей часто обумовлена спадковими факторами, які дозволяють побачити в ньому один із різновидів нормативного психофізичного розвитку» [33, с. 20].

«При затримці психічного розвитку соматогенного походження тривалі хронічні захворювання викликають емоційну незрілість, особливо в перші роки життя. У таких випадках центральна нервова система не впливає безпосередньо на захворювання, а страждає від повного виснаження дитячого організму. Захворювання знижує психічний тонус дитини, робить його млявим, малоактивним у пізнанні навколишнього середовища, а отже, створює несприятливі умови для його психічного розвитку. Часто наслідки захворювання посилюються штучною інфантилізацією, викликаною поверхневими умовами. У закладах освіти такі діти не намагаються самостійно відповідати на поставлені їм прості запитання, а якщо й відповідають, то увесь час спираються на дорослих: чи схвалюють вони їхні відповіді» [13, с. 79].

«Затримка психічного розвитку психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами виховання. У разі занедбаності, наприклад, патологічний розвиток особистості може формуватися за типом психічної нестійкості: нездатність контролювати свої емоції та бажання, імпульсивність, відсутність почуття обов'язку чи відповідальності. Особливу увагу слід звернути на взаємозв'язок педагогічної занедбаності та розумової відсталості. Відмова від навчання часто розглядається як відсутність знань або навичок у практиці вивчення наукової літератури. Підкреслюючи відмінності між педагогічною занедбаністю та розумовою відсталістю, вони вважають, що перше обмежується сферою знань чи умінь та не стосується якості інтелектуальної діяльності, а друге визначається негативними якісними характеристиками інтелектуальної діяльності і недостатністю знання чи навичок» [32, с. 159].

«Насправді між ними є складні відносини. Вплив тривалої педагогічної занедбаності на формування затримки психічного розвитку, пояснюється з точки зору основного положення вітчизняної психології в

розумовій діяльності - вікової чутливості особистості до розвитку індивідуальних психічних функції та властивості. Відповідно до цих положень психічні функції формуються в діяльності Педагогічна занедбаність – це насамперед збіднення та обмеження діяльності, отже, можливості для розвитку. Таким чином, педагогічна занедбаність не є чимось зовнішнім щодо формування дитячої психіки, а виступає його негативним фактором, який за особливо несприятливих обставин призводить до затримки психічного розвитку» [31, с. 11].

«Найтяжчою є церебрально-органічна форма затримки психічного розвитку. Як свідчить її назва (церебральний – мозковий), вона пов'язана з ураженнями головного мозку. Його прояви більш виражені і стійкіші. Для їх усунення або пом'якшення необхідні системні медико-педагогічні заходи. «Залежно від того, які функціональні системи головного мозку пошкоджені, можна помітити особливо виражені порушення пізнавальної діяльності та поведінки дитини» [10, с. 21].

«Церебрально-органічна форма затримки психічного розвитку дає різноманітні прояви, від відносно легких до когнітивних порушень, труднощі в їх подоланні зводяться до легкої розумової відсталості. Так, деякі діти мають найбільші труднощі в оволодінні просторовим орієнтуванням, числом, довільною поведінкою. Спостерігається надмірна стомлюваність, що призводить до розумової відсталості в розвитку розумової діяльності дій. Саме діти з такою формою затримки психічного розвитку переважно потребують спеціальних умов навчання не тільки в початковій школі, а й в основній, і для них є дуже актуальною проблема професійної орієнтації та подальшої соціально-трудова адаптації в суспільстві. Затримка психічного розвитку може бути зумовлена найрізноманітнішими причинами. Водночас діти цієї категорії мають низку загальних особливостей у розвитку пізнавальної діяльності й особистості» [20, с. 44].

Психолого-педагогічна концепція та характеристика, це, насамперед, затримка розвитку розумової діяльності дитини. Причинами такого можливого відставання є 2 групи: медико-біологічні та соціально-психологічні причини.

Основною біологічною причиною, на думку більшості дослідників (М. М. Фіщман, Т.В. Власова, І. С. Марковська), є «мінімальні органічні ураження головного мозку, що можуть бути вродженими і виникати в пренатальному (особливо при токсикозах у першій половині вагітності), перинатальному (родові травми, асфіксія плоду), а також постнатальному періоді життя дитини. У деяких випадках може спостерігатися і генетично обумовлена недостатність центральної нервової системи. Інтоксикації, інфекції, обмінно-трофічні розлади, травми ведуть до негрубих порушень темпу розвитку мозкових механізмів або викликають легкі церебральні органічні ушкодження.

Внаслідок цих порушень у дітей впродовж досить тривалого періоду спостерігається функціональна незрілість центральної нервової системи, що, в свою чергу, виявляється в слабкості процесів гальмування і порушення, складності в утворенні складних умовних зв'язків. Для дітей цієї групи характерна значна неоднорідність збережених ланок психічної діяльності, а також яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності» [34, с. 97].

«У своїх працях І. Ф. Марковська виокремлювала коло соціально-психологічних факторів, які прямо або частково впливають на затримку психічного розвитку дитини. До них відносяться наступні: неприйняття дитини, рання депривація, несприятлива екологія, алкоголізм і наркоманія батьків, а також різні варіанти деструктивного виховання, фактор неповної родини, низький освітній рівень батьків. Несприятливі соціальні чинники збільшують відставання в розвитку, але не зумовлюють єдину або головну причину затримки психічного розвитку» [34, с. 107].

Як вже було визначено, під терміном «затримка розвитку» розуміють синдроми тимчасового відставання розвитку психічних функцій в цілому або окремих її функціях (моторних, сенсорних, мовних, емоційно-вольових).

«М.С.Певзнер і Т.О.Власова сформували 2 основні форми ЗПР:

- «обумовлена психічними і психофізичними інфантилізмами (неускладненим і ускладненим недорозвиненням пізнавальної діяльності і мови, де основне місце займає недорозвинення емоційно-вольової сфери);
- виникаюча на ранніх етапах життя дитини, обумовлена тривалими астеничними і церебрастеничними станами».

В цілому затримка психічного розвитку «виявляється в декількох основних клініко-психологічних формах: конституціонального походження, соматогенного походження, психогенного походження і церебрально-органічного генезису. Кожній з цих форм властиві свої особливості, динаміка, прогноз у розвитку дитини. Зупинимося більш докладно на кожній з цих форм» [8, с. 62].

«На думку Т.О. Власової діти із затримкою психічного розвитку приходять до школи з тими ж особливостями, які характерні для старших дошкільнят. В цілому це виражається у відсутності шкільної готовності: знань і уявлень про навколишню дійсність у них неповноцінні, уривчасті, основні розумові операції сформовані недостатньо, а наявні нестійкі, пізнавальні інтереси виражені вкрай слабо, навчальна мотивація відсутня, що проявляється ними бажання йти в школу пов'язано лише з зовнішньою атрибутикою (придбання ранця, олівців, зошитів і т. п.), мова не сформована до необхідного рівня, зокрема відсутні навіть елементи монологічного мовлення та довільна регуляція поведінки» [18, с. 6].

Внаслідок цих особливостей дітям із затримкою психічного розвитку «надзвичайно важко дотримуватися шкільний режим,

підкорятися чіткими правилами поведінки, тобто виявляються труднощі шкільної адаптації. Під час уроків вони не можуть всидіти на місці, крутяться, встають, перебирають предмети на столі і в сумці, лізуть під стіл. На перервах безцільно бігають, кричать, часто затівають безглузду метушню. Істотну роль в такій поведінці грає і властива більшості з них гіперактивність. Навчальна діяльність їх характеризується низькою продуктивністю: вони часто вже не засвоюють завдання, що даються вчителем, не можуть на відносно тривалий час зосередитися на їх виконанні, відволікаються на будь-які сторонні подразники» [2, с. 82].

О.В. Фролова, вважає, що для всіх молодших школярів із затримкою психічного розвитку характерні часті прояви неспокою і тривоги. У школі спостерігається стан напруженості, скутості, пасивність, невпевненість в собі [10, с. 54].

Обстежуючи колишніх випускників шкіл для дітей з затримкою психічного розвитку, Г.Б. Шаумаров виявив деяку ригідність почуттів і недорозвинення їх емоційної сфери в цілому. Це проявляється у відносинах таких дітей з близькими людьми. Молодші школярі із затримкою психічного розвитку відстають від нормально розвиваються по сформованості довільної поведінки. Набагато частіше, ніж у нормально розвиваються однолітків, у них спостерігається імпульсивна поведінка. Значною своєрідністю відрізняється розвиток особистості дітей даної категорії. Для них характерна низька самооцінка, невпевненість у собі (особливо у школярів, які якийсь час до спеціальної школи навчалися в школі загального призначення) [28, с. 102].

«Г.В. Грибанова, вивчаючи особистісні особливості дітей з ЗПР, акцентує увагу на незрілу, несгійку, некритично самооцінку і недостатній рівень усвідомлення дитиною своєї «Я», що в свою чергу призводить до підвищеної суттєвості, несамотійності, нестійкості поведінки цих дітей. Причому, порівнюючи дітей з ЗПР, можна зробити висновок, що в умовах спеціального навчання внутрішні критерії

самооцінки у дітей досить сформовані і більш стійкі. До подібних висновків приходять Є.Г. Дзугкоєва, що порівнює дітей з нормальним психічним розвитком і дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу» [35, с. 35].

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

### **2.1. Загальна характеристика методик визначення самосвідомості особистості**

У дослідженні брало участь 20 школярів 3-5 класів Великоолександрівської ЗОШ I-III ступенів №1, Великоолександрівської ЗОШ I-III ступенів № 2, Малоолександрівська ЗОШ I-III ступенів, Новодмитрівська ЗОШ I-III ступенів.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми виявили наступні показники самосвідомості: самооцінка, самоповага і самоефективність.

Для діагностики рівня сформованості самосвідомості молодших школярів використовуються такі методики «Драбинка» по В. Г. Щур, «Шкала самоповаги Розенберга», «Визначення ступеня самоефективності» по Р. Шварцер і М. Єрусалим, «Рівень самосвідомості (за Васильєвой Н.В.)» та «Тест тривожності (за В.М. Астаповим)».

«Методика «Драбинка» автор В. Г. Щур, метою якої є «визначення особливості самооцінки дитини (як загального ставлення до себе) і уявлень дитини про те, як його оцінюють інші люди. Звертається увага, на яку сходинку дитина сама себе поставила. Вважається нормою, якщо діти ставлять себе на сходинку «дуже хороші» і навіть «найкращі» діти. Положення на будь-який з нижніх сходинок (а тим більше на найнижчій) говорить не про адекватну оцінку, а про негативне ставлення до себе, невпевненість у власних силах. Це серйозне порушення



структури особистості, що може привести до депресії, асоціальності» [4, с. 62].

Ставлення батьків до дитини, їх потреби вказує відповідне запитання, де їх забезпечують дорослі. Щоб дитина почувалася в безпеці, можливо, хтось спрямував її на найвищий рівень

«Ознакою неблагополуччя, як в структурі особистості дитини, так і в його відносинах з близькими дорослими є відповіді, в яких вони ставлять його на нижні сходинки. Однак при відповіді на питання: Куди тебе поставить вчителька? - приміщення на одну з нижніх ступенів нормально і може служити доказом адекватної, правильної самооцінки, особливо в тому випадку, якщо дитина дійсно погано себе веде і часто отримує зауваження від вихователя» [26, с. 33].

«Як правило, відношення інших людей до дитини сприймається ним досить диференційовано: діти вважають, що близькі дорослі (мама, тато, дідусь, бабуся, а також учитель) по-різному ставляться до них. Якщо ж діти не очікують високої оцінки ні від кого з близьких дорослих, вони заявляють, що на найвищу сходинку їх поставить друг чи подруга. Для молодших школярів важливо також з'ясувати прогнозовану дитиною оцінку з боку вчителя і проаналізувати пояснення дитини з цього приводу».

- 1) 1-4 сходинка - низький рівень самооцінки (занижена);
- 2) 5-7 сходинка - середній рівень самооцінки (правильний);
- 3) 8-10 сходинка - високий рівень самооцінки (завищена).

«Шкала самоповаги Розенберга - це особистісний опитувальник для вимірювання рівня самоповаги. Самоповага - це суб'єктивна оцінка людиною себе як внутрішньо позитивного або негативного до якійсь міри. Сюди також входить впевненість у своїй цінності; ствердний принцип по відношенню до права жити і бути щасливим; комфорт при ствердженні своїх думок, бажань і потреб; почуття, що радість - це невід'ємне право. Опитувальник створювався і використовувався як

одновимірний, хоча, проведений пізніше, факторний аналіз виявив два незалежні фактори: самоприниження і самоповагу. Самоприниження може бути наслідком депресивного стану, тривожності і психосоматичних симптомів; самоповага є причиною і наслідком активності в спілкуванні, лідерства, почуття міжособистісної безпеки. Обидва ці чинники безпосередньо залежать від ставлення до тестованого його батьків в дитинстві. Опитувальник складається з 10 суджень, на кожне з яких пропонується чотири градації відповідей, кодованих в балах за запропонованою схемою» [26, с. 32].

Методика «Визначення ступеня самоефективності» по Р. Шварцер і М. Єрусалим, методика призначена для визначення рівня самоефективності особистості, віри у власні здібності і можливість домогтися успіху. Поняття самоефективності (self-efficacy) було запропоновано Альбертом Бандурою і є одним з центральних компонентів його соціально-когнітивної теорії. Ідея А. Бандури про те, що віра в ефективність власних дій (самоефективність) може суттєво впливати на поведінку, знайшла безліч підтверджень у клінічних дослідженнях і виявилася цілком адекватної сфери регулювання соціальної поведінки у ширшому контексті.

Бандура пропонує розрізняти очікування результатів і віру в самоефективність. Перший тип очікувань тотожний переконання, що деяка поведінка призведе до певних результатів. Очікування самоефективності означає віру людини в те, що він у стані поводитися таким чином, що це призведе до бажаних результатів (Успіху). Відповідно до теорії та досліджень Бандури та співробітників, самоефективність проявляється у тому, як люди відчують, думають і діють. У термінах почуттів низький рівень самоефективності асоціюється з депресією, занепокоєнням та почуттям безпорадності. У таких індивідів виявляється низька самооцінка, песимістичні думки про власні досягнення.

Існує чотири джерела самоефективності:

- конкретні успіхи, які сприймаються індивідом;
- спостереження за чужим досвідом;
- вербальні дії;
- сприймається емоційне збудження.

Опитувальник загальної самоефективності складається з 10 пунктів, кожен із яких має 4 ступеня згоди з ним респондента. всі питання прямі, за шкалою формується єдиний бал, що відображає загальний показник суб'єктивної оцінки особистісної ефективності. Сумарні значення за шкалою виходять простим підсумовуванням цих оцінок і лежать у діапазоні від 10 до 40. Статистичні показники свідчать про те, що шкала загальної самоефективності є одновимірним, гомогенним і достатньою мірою надійний психологічний вимірювальний інструмент.

В області психодіагностики самосвідомості використовуються основні традиційні класи методик: стандартизовані самозвіти у формі описів і самоописів (тести-опитувальники, списки дескрипторів, шкальні техніки), вільні самоописи з подальшою контент-аналітичною обробкою, ідеографічні методики за типом репертуарних матриць, проєктивні техніки, включаючи підклас рефрактивних технік [6, с. 92].

Серед них і Опитувальник «Діагностика моральної самосвідомості молодшого підлітка (9-12 років)». Методика дозволяє визначити загальний рівень розвитку моральної самосвідомості та моральної вихованості. Вона складається з 10 тверджень та має трьохрівневу структуру: низький (зниження самооцінки, нерозуміння та неусвідомлення власного Я), середній (адекватне сприйняття себе, розуміння власних потреб, можливостей та ресурсів) та високий (веде до саморозвитку та самовихованню, усвідомлення себе як самостійної особистості, сприйняття своїх ресурсів та недоліків) рівень [39, с. 47].

«Моторна проба» Шварцландера в модифікації Л.В. Борздіної є експрес-методикою для оцінки рівня домагань, що дозволяє отримати відповідну інформацію. Віковий діапазон застосування - від 9 років. Досліджуваним пропонується за певну кількість часу малювати «хрестики» в спеціальних таблицях, перед кожною серією (всього 4) випробовуваний повинен спрогнозувати кількість «хрестиків», які він відтворить. За спеціальною формулою обчислюється рівень домагань, отримані значення порівнюються з психодіагностичною шкалою Шварцландера. Завдання дається як тест на моторну координацію, про справжню мету дослідження випробовуваний не повинен знати до закінчення дослідження [1, с.193].

У кожній пробі дається завдання зазначити «хрестики» в максимальну кількість квадратів однієї з секцій за певний проміжок часу. Перед кожною пробою випробовуваного просять назвати кількість квадратів, яку він зможе позначити «хрестиками» за 10 секунд. Випробовуваний записує свою відповідь. Після проби досліджуваний дізнається, скільки він встиг відзначити квадратів і робить свій прогноз на наступну пробу.

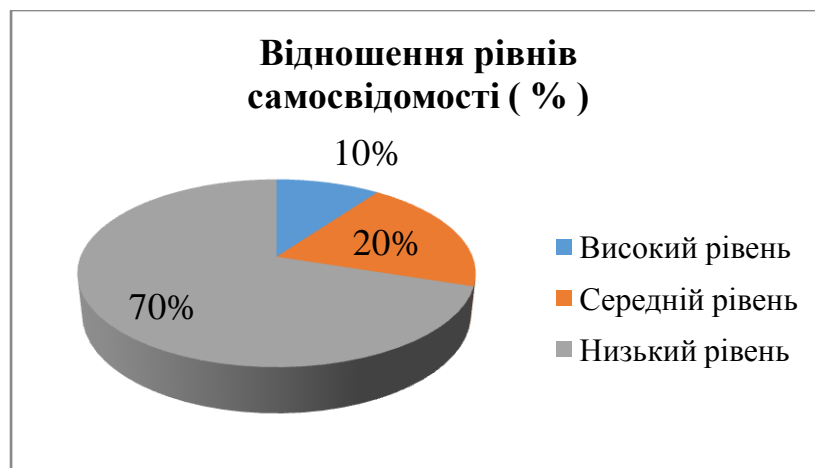
Після роботи, яка починається і закінчується за команді експериментатора/випробовуваний підраховує кількість позначених «хрестиків» і записує їх в нижню велику клітинку першої серії. Далі за тією ж схемою здійснюються такі спроби, але з кожним разом час на виконання скорочується на 1 секунду. На третій пробі час виконання досягає 8 секунд і стільки ж залишається для виконання 4 проби. Рівень домагань є важливим структуроутворюючим компонентом особистості. Це досить стабільна індивідуальна якість людини, яка характеризує вибір суб'єктом мети чергової дії в залежності від переживань успіху чи неуспіху попередніх дій та бажаний рівень самооцінки особистості. У запропонованій методиці рівень домагань визначається за цільовим відхиленням, тобто по різниці між тим, що людина намітив виконати за

певний час, і тим, що він насправді виконав. Дослідження дозволяє виявити рівень і адекватність, або реалістичність, домагань випробуваного. Рівень домагань пов'язаний з процесом визначення мети й являє собою ступінь локалізації цілі в діапазоні труднощів. Адекватність домагань вказує на відповідність висунутих цілей і можливостей людини.

Незважаючи на методологічну критику опитувальників, вони залишаються основним інструментом у дослідженнях «Я-концепції»; постійно створюються нові опитувальники для специфічних цілей і популяцій [1, с.194].

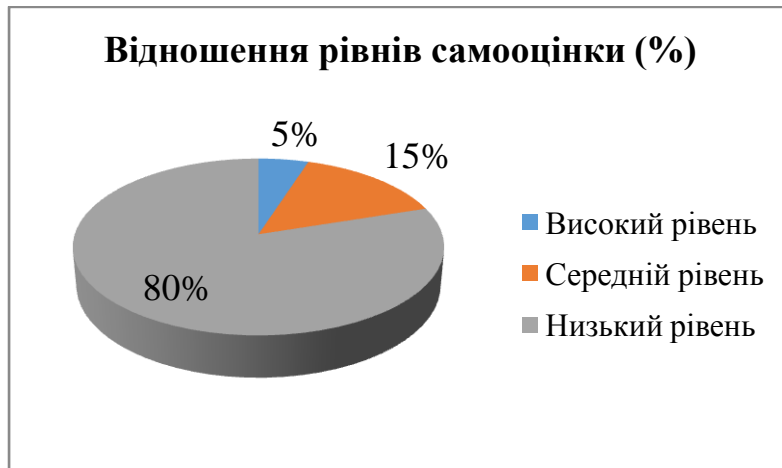
## 2.2. Обробка отриманих даних та кількісний аналіз результатів

Отримані результати за методикою «Діагностика рівня самосвідомості», наступні: 2 дитини мають високий рівень самосвідомості, що становить 10%. 4 досліджуваних мають середній рівень, що становить 20% та 14 осіб мають низький рівень, що у відсотках становить 70% (Мал. 2.1)



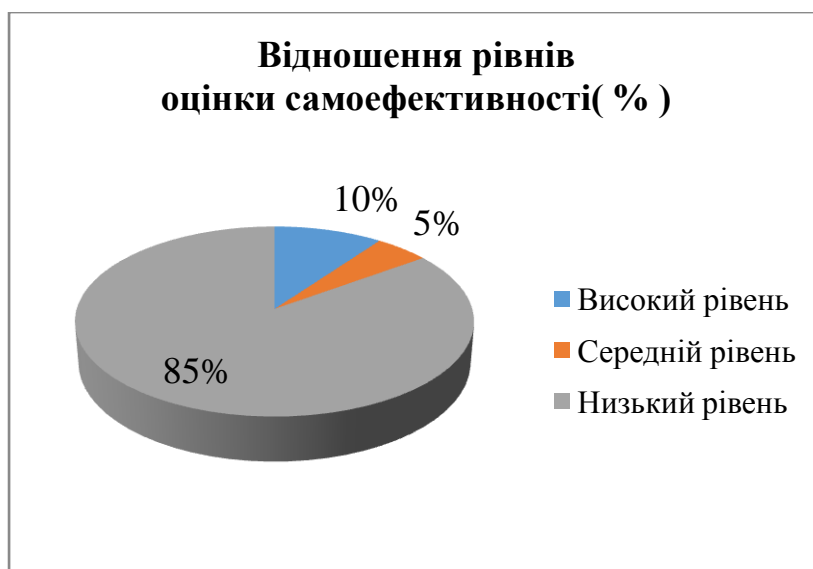
**Малюнок 2.1.** Порівняльна діаграма відношення рівнів самосвідомості у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Серед випробуваних, які взяли участь в дослідженні, 16 дітей мають низький рівень самооцінки, що становить 80% . 3 досліджуваних мають середній рівень самооцінки, що становить 15%, 1 особа мають високий рівень самооцінки, що у відсотках становить 5%(Мал.2.2)



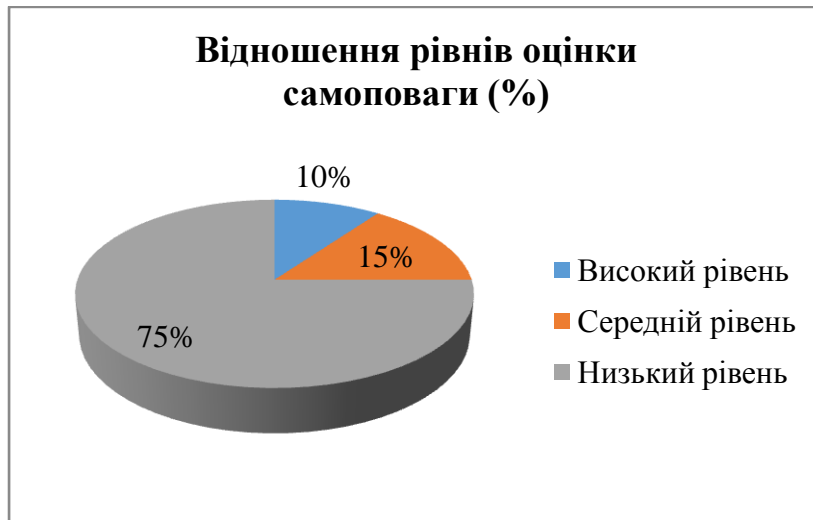
**Малюнок 2.2. Порівняльна діаграма відношення рівнів самооцінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

Отриманні результати діагностування рівня оцінки самоефективності є наступними: 2 досліджуваних мають високий рівень самоефективності, що становить 10%, 1 дитина - середній рівень, що складає 5% та 17 дітей низький - 85% (Мал.2.3).



**Малюнок 2.3. Порівняльна діаграма відношення рівнів оцінки само ефективності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

Порівнявши отримані дані за методикою визначення рівня оцінки самоповаги ми отримали наступні результати: 15% досліджуваних мають низький рівень самоповаги, 15% - середній рівень та 10% - високий рівень (Мал. 2.4).



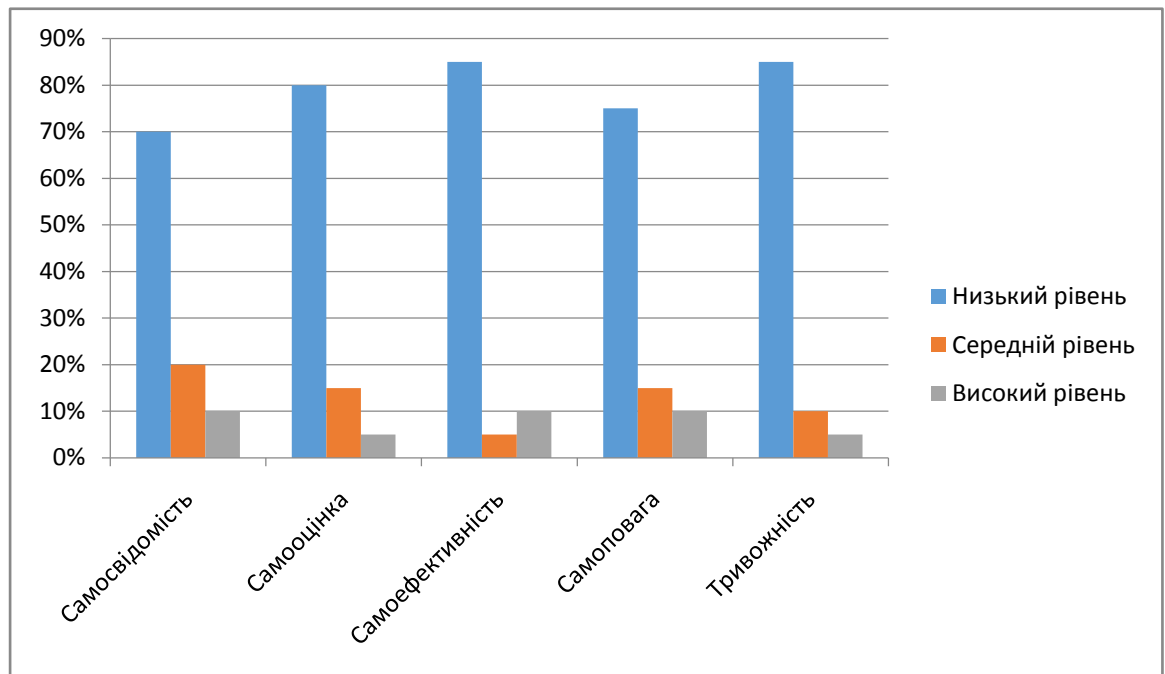
**Малюнок 2.4. Порівняльна діаграма відношення рівнів оцінки самоповаги у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

Серед досліджуваних школярів, 17 дітей мають низький рівень тривожності, що становить 85%. 1 випробуваний має середній рівень тривожності, що становить 5%, 2 особи мають високий рівень самооцінки, що у відсотках становить 10% (Мал. 2.5).



**Малюнок 2.5. Порівняльна діаграма відношення рівнів тривожності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

Виходячи із отриманих результатів ми можемо спостерігати негативну тенденцію розвитку зазначених компонентів, які впливають на розвиток самосвідомості (Мал. 2.6.)



**Малюнок 2.6. Порівняльна діаграма тенденції розвитку самосвідомості, самооцінки, самоєфективності, самоповаги та тривожності**

### 2.3. Узагальнення та інтерпретація результатів дослідження

Для отримання більш детальної кількісної характеристики за даними використаних методик та їх взаємозв'язку, скорелюємо між собою отримані показники. Для вивчення статистичних зв'язків між психологічними змінними, було використано кореляційний аналіз за Пірсоном, який описує, як одна змінна рухається по відношенню до іншої. Позитивна кореляція вказує на те, що вони рухаються в одному напрямку, з кореляцією +1, коли рухаються в тандемі. Негативний коефіцієнт кореляції говорить вам, що вони натомість рухаються в



протилежних напрямках. Кореляція нуля не передбачає взагалі кореляції [21, с. 13]. (Табл.2.1).

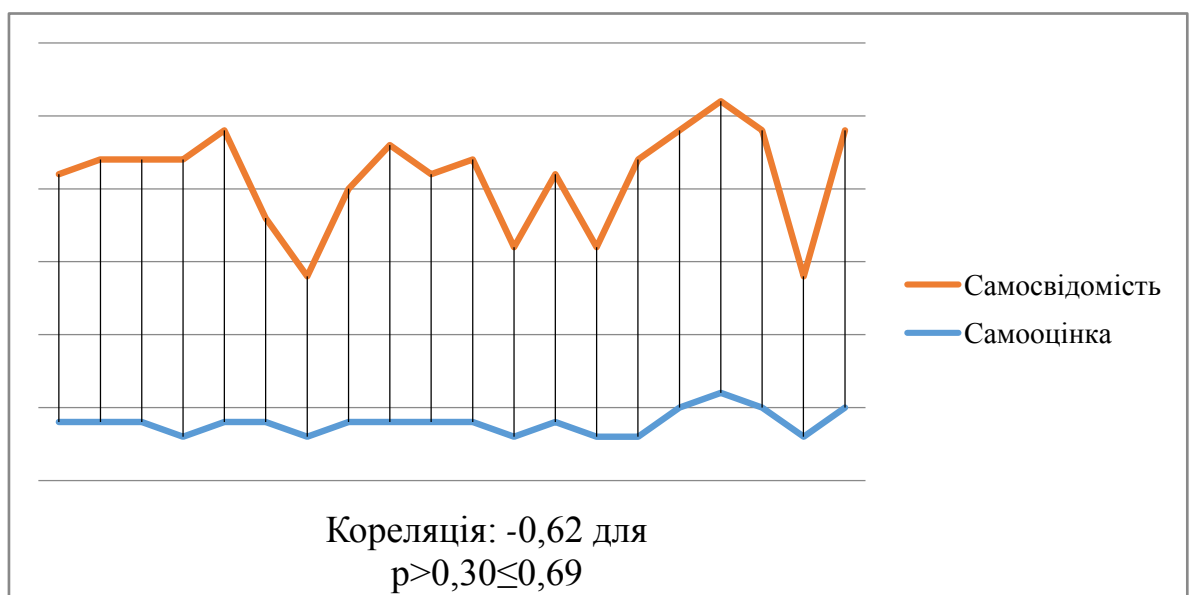
Таблиця 2.1

**Статистичні зв'язки між досліджуваними змінними**

Показники кореляції	Рівень самооцінки	Рівень оцінки само-ефективності	Рівень оцінки самоповаги	Рівень домагань
Рівень самосвідомості	-0,62 для $p > 0,30 \leq 0,69$	0,56 для $p \geq 0,01$	0,22 для $p \leq 0,05$	-0,76 для $p \geq 0,01$

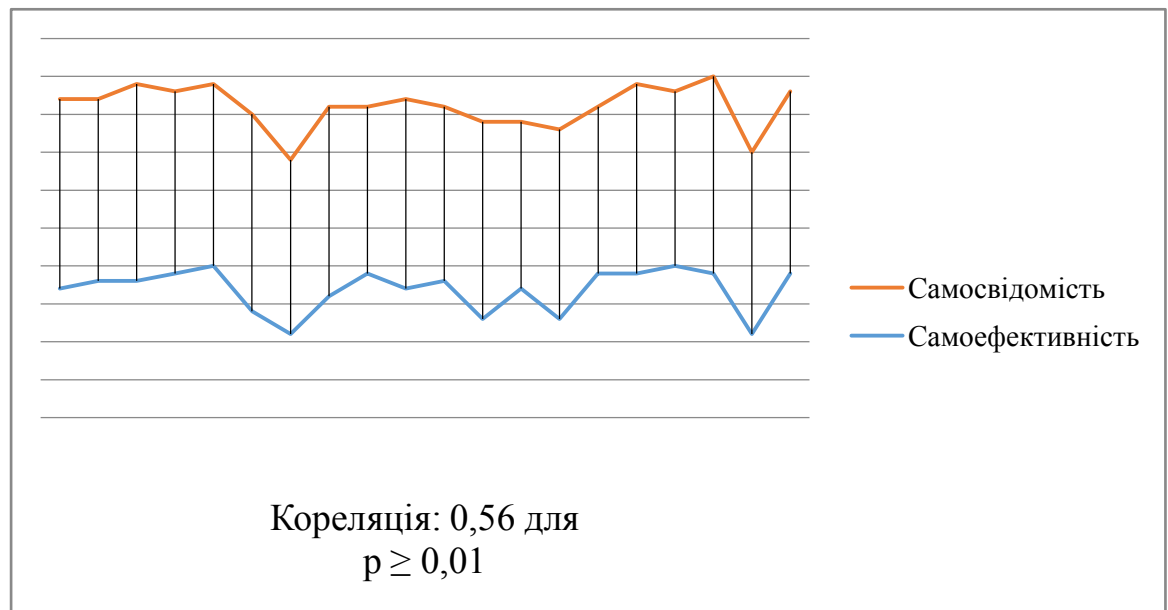
Отримані кореляційні зв'язки свідчать про наступне:

Самосвідомість молодших школярів із затримкою психічного розвитку і рівень самооцінки впливають на соціальне становище дитини в класі і на формування школяра як особистості і його відносин з оточуючими. Кореляційний зв'язок є негативним, тобто низького рівня ( $p < 0,01$ ), що свідчить про наявність оберненого зв'язку: чим вище рівень моральної самосвідомості, тим вищі (адекватні) показники загального рівня самооцінки (Графік 2.1.).



**Графік 2.1. Зв'язок між рівнями розвитку самосвідомості та самооцінки**

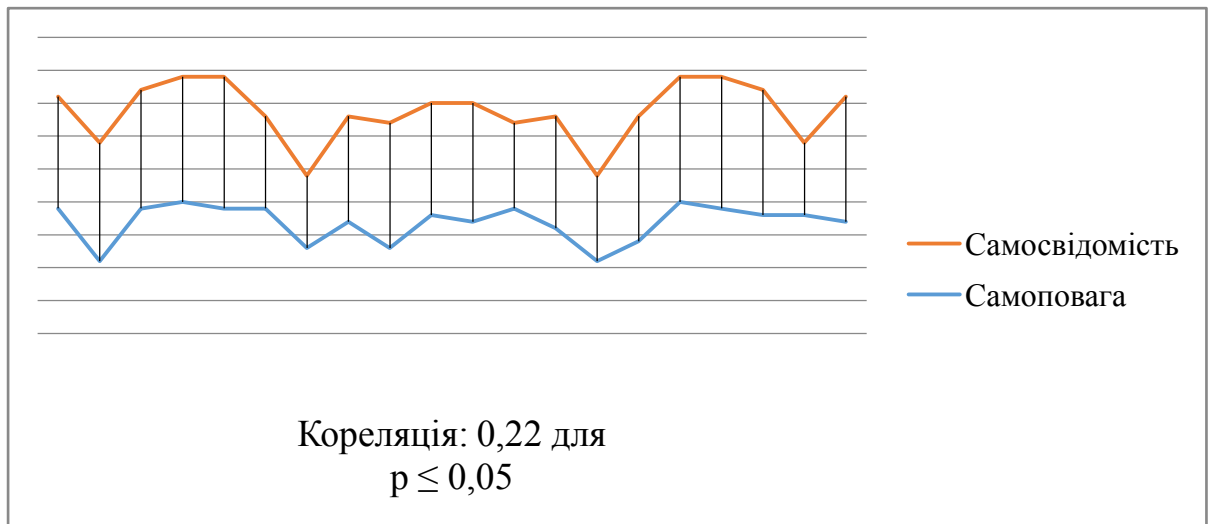
На основі практичної дослідницької роботи, провівши аналіз взаємозв'язку рівня оцінки самоефективності та рівня самосвідомості, ми, можемо стверджувати, що існує помірна позитивна кореляція між рівнем самосвідомості і рівнем оцінки самоефективності ( $p > 0,01$ ). Це означає, що чим більш високим є рівень самосвідомості, тим вищий рівень оцінки самоефективності демонструється, і навпаки, чим вище рівень оцінки самоефективності, тим більш адекватним є рівень самосвідомості (Графік 2.2.).



**Графік 2.2. Зв'язок рівнів розвитку самосвідомості та самоефективності**

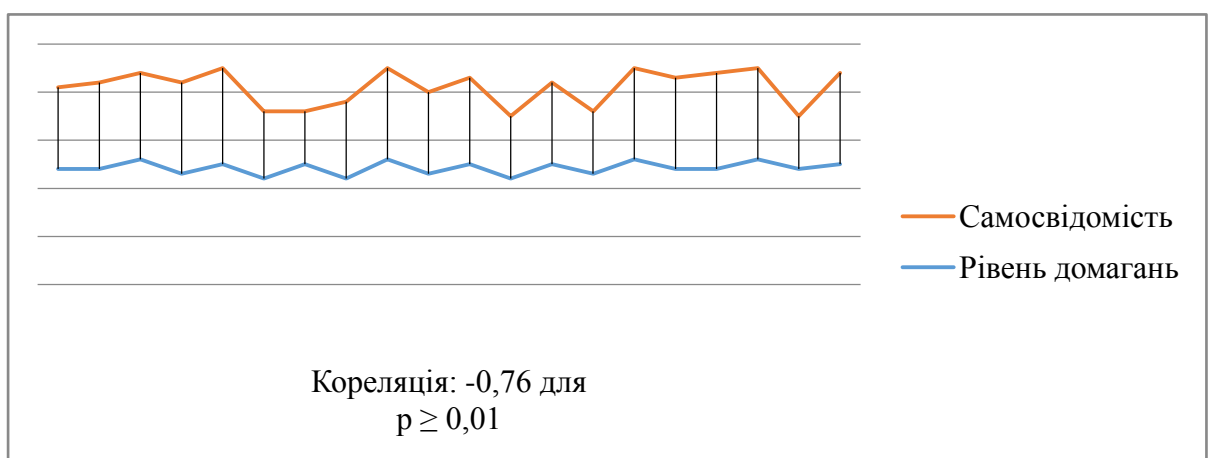
Це можна пояснити наступним чином: низький рівень самосвідомості свідчить про розвиток комплексу неповноцінності і про внутрішню тривожність респондентів; при цьому будь-які сумніви в їх навчальних і особистісних якостях, їх результатів розглядаються ними як загрозливі і призводять до відстороненості, закритості в міжособистісному спілкуванні, зосередженості на собі і як наслідок низький рівень самоефективності, не вміння і не бажання зрозуміти власні позитивні якості.

Досліджуючи взаємозв'язок самосвідомості з розвитком оцінки самоповаги виявили, що загальна тенденція полягає в наявності прямого зв'язку ( $p < 0,05$ ): чим вище рівень самосвідомості, тим більш адекватні показники оцінки самоповаги (Графік 2.3.).



**Графік 2.3. Зв'язок рівнів розвитку самосвідомості та самоповаги**

Вивчаючи взаємозв'язок самосвідомості з розвитком рівня домагань виявили, що загальна тенденція полягає в наявності негативного, тобто оберненого зв'язку ( $p < 0,01$ ): чим вище рівень самосвідомості, тим більш адекватні показники рівня домагань (Графік 2.4.).



**Графік 2.4. Зв'язок рівня розвитку самосвідомості і рівня домагань**

Згідно нашого дослідження та вивчення питання розвитку самосвідомості в молодшому шкільному віці такий собі взаємозв'язок може обґрунтовуватися наступним чином:

1) досліджувані з високим рівнем самосвідомості в певній мірі задоволені собою та мають наміри щодо утворення позитивних зв'язків, думок, уявлень та контактів з оточуючими, що в свою чергу є інструментом задоволення їх потреб(зумовлених рівнем домагань), а, отже і рівень самооцінки зводиться до адекватних показників;

2) досліджувані з низьким рівнем самосвідомості часто вдаються до самокритичності, що зумовлює прямо пропорційний зв'язок низького рівня самоповаги.

Отже, ми бачимо, що більшість респондентів мають низький рівень самоповаги, самосвідомості, рівня домагань, самооцінки та самоефективності, що свідчить про їх схильності до емоційних негативних реакції на різні життєві ситуації, неадекватне сприйняття та оцінку себе і власного «Я».

Таким чином, було встановлено, що рівень сформованості самосвідомості дітей молодшого шкільного віку виявився низьким. Серед дітей були такі, які виконували завдання дуже невпевнено, сумніваючись у своїх відповідях, що підтвердило необхідність здійснення цілеспрямованої педагогічної роботи зі створення умов, які б сприяли розвитку самооцінки, самоповаги, рівня домагань і самоефективності.

Самооцінка є центральним компонентом у розвитку самосвідомості, забезпечуючи єдність, стабілізацію та цілісність особистості. У той же час вона інтегрується з багатьма зв'язками та з іншими психологічними утвореннями, кожне з яких здійснює своє формування, при цьому під його безпосереднім впливом приймає свій вектор розвитку самооцінки.

Занижену самооцінку можна пояснити тим, що в результаті невідповідності вимог школи і можливостей учнів із затримкою психічного розвитку, тривалі навчальні невдачі, посилюють і так нестійку психіку дитини, викликаючи невпевність у собі, що в свою чергу призводить до зниження рівня домагань та соціального статусу.

У дітей із затримкою психічного розвитку, під впливом невдач в навчанні, втрачається вера в свої можливості та в себе в цілому, вони стають пасивними, байдужими, з яскраво вираженою мотивацією уникнення невдач і заниженою самоповагою. У той же час ми спостерігаємо зниження оцінки самоефективності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку, поява неадекватного самосприйняття власних можливостей, ресурсів та здібностей.

Тенденція низького рівня розвитку самосвідомості молодших школярів із затримкою психічного розвитку можна пояснити незрілістю особистості дитини, нерозумінням висунутих цілей діяльності, в нашому випадку, навчальної, невмінням аналізувати і співвідносити досягнуті результати.

Ставлення до себе має узагальнений характер, діти зазначеної категорії не вміють адекватно оцінити власну діяльність та проаналізувати її. Нестійка, незріла система самосвідомості і недостатній рівень усвідомлення ними свого «Я», призводить до підвищеної сугестивності, несамостійності поведінки цих дітей.

Міжособистісні відносини є найсильнішим засібом формування ставлення до самого себе, ще джерело розвитку самовідомості. У процесі міжособистісної інтеграції дитина не тільки пізнає іншу людину, а й пізнає самого себе, створює свій власний образ як відображення, перетворення образу іншої людини. Самооцінка у дітей із затримкою психічного розвитку показує певну своєрідність, що обумовлено, специфікот психічного дефекту, а також негативним впливом мікросоціальних факторів. Найчастіше вона занижена, і повністю

залежить від зовнішніх оцінок, в міру несформованості правильного уявлення про особисті і фізичні якості, можливості і здібності. Це говорить про те, що дефект дійсно накладає сутєві обмеження на розуміння дітей даної категорії самих себе, а, отже, і самосвідомості.

## ВИСНОВОК

В ході дослідження за темою «Особливості формування самосвідомості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку» були поставлені наступні завдання:

1. Розглянути поняття і сутність різних теорій самосвідомості особистості.

2. Окреслити психологічні особливості розвитку самосвідомості в молодшому шкільному віці;

3. Емпірично дослідити психологічні чинники становлення самосвідомості у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження дозволяє зробити наступні висновки у відповідності до поставлених завдань: розглянуто та проаналізовано теоретичний базис теорій становлення самосвідомості, її понятійний апарат, вікові особливості молодших школярів та специфіка затримки психічного розвитку ; розроблено та проведено дослідження визначення рівнів та взаємозалежності розвитку самосвідомості дітей молодшого шкільного віку в системі емоційно-вольової сфери особистості.

Підбиваючи підсумки аналізу теоретичного та емпіричного дослідження самосвідомості молодших школярів із затримкою психічного розвитку можна відзначити наступне:

1. Актуальність проблеми самосвідомості дітей із затримкою психічного розвитку на сьогоднішній день обумовлена запитами психолого-педагогічної практики, критеріями діагностики, принципами організації, характером й обсягом спеціалізованої допомоги.
2. Загальними проявами несформованості самосвідомості у молодших школярів із затримкою психічного розвитку є: низька частково диференційована самооцінка, що в

основному відображає оцінювання школярів дорослими, сформований низький рівень оцінки самоповаги, характерна невпевненість у собі, занижене розуміння своїх можливостей, самоефективності, високий рівень критичності, стереотипність сприйняття власного «Я». Компонентна складова самосвідомості носить інтуїтивний, нестійкий характер, формується під впливом найближчого соціального оточення. Самосприйняття дітей із затримкою психічного розвитку безпосередньо залежить від їх оцінки дорослими, які їх оточують (вчитель, батьки). Тому, кореляційний зв'язок між рівнем самосвідомості та самооцінки є негативним, тобто низького рівня ( $p < 0,01$ ), що свідчить про наявність оберненого зв'язку: чим більш адекватним є показник загального рівня самооцінки, тим вище рівень самосвідомості.

3. Виявлена тенденція, що полягає в наявності прямого зв'язку рівня самосвідомості та самоповагою. Це означає, що чим більш адекватною є самосвідомість, тим вищий рівень самоповаги компонентів демонструється, і навпаки.
4. Між рівнем самоефективності та рівнем самосвідомості виявлений прямий кореляційний зв'язок. Це означає, що чим більш адекватною є самосвідомість, тим вищий рівень самоефективності демонструється.
5. Встановлено наявність прямого зв'язку між самосвідомістю та рівнем домагань: чим вище рівень самосвідомості, тим адекватніший рівень домагань.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми самоусвідомості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку свідчить про складність будови цього особистісного утворення, на стан якого впливають численні фактори. В цьому віці затримка психічного



розвитку виступає як фактор, що негативно впливає на процес становлення самосвідомості та її компонентів. Тому діти даної категорії потребують корекційно-профілактичних заходів, котрі спрямовані на формування адекватної самосвідомості, що сприяє успішній соціальній адаптації та інтеграції у суспільстві.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бодальов А.А., Столін В.В. Загальна психодіагностика // А.А.Бодальов, В.В. Столін. - Х.: Мова, 2002. - 440 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 2005. - 352с.
3. Валлон А. Психічний розвиток дитини / А. Валлон. - К.: Академія, 2001. - 183 с.
4. Варій М. Й. Загальна психологія: Навч. посібник /Для студ. психол. і педагог, спеціальностей // М.Й. Варій. - Львів: Край, 2005. - 340 с.
5. Васильев Н.Н. «Я-концепция» : в согласии с собой / Н.Н. Васильев. - СПб.: Элитариум: Центр дистанционного образования, 2009. - 240 с.
6. Глуханюк Н.С. Практикум з психодіагностики: навч посібник / Н.С. Глуханюк. - К.: Вид. проф .- пед. ун-ту, 2002. - 160 с.
7. Детская практическая психология: Учебник./Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.
8. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: Аркти, 2001. - 224 с.
9. Дубровіна І. В. Психологія / І.В. Дубровіна . - К.: Гроно, 2001. - 220 с.
- 10.Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития/ О.В. Защирина. – СПб.: Питер, 2007. – 355 с.
- 11.Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2004. - 384 с.
- 12.Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2004. - 163 с.
- 13.Ілляшенко Т.Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання/ Т.Д. Ілляшенко. - К.: Лібра, 2009. – 245 с.
- 14.Келлі Дж. Теорія особистості / Дж. Келлі. - К.: Мова, 2000. - 249 с.

15. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.М. Возрастная психология: Учеб. пособие // И.Ю. Кулагина, В.М. Колюцкий. - М.: София, 2008. - 168 с.
16. Лубовский В.И. Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. - М., 2003. – 255 с.
17. Лэнг Р. Расколотое «Я». Психология самосознания: Хрестоматия / Р. Лэнг. - Самара: БАХРАХ-М, 2000. - 672 с.
18. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2000. - 270 с.
19. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис. кандидата психологічних наук.: 19.00. 01. / Г.І. Меднікова. – Х.: Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 194 с.
20. Мустаєва Л. Г. Корекційно-педагогічні і соціально-психологічні аспекти супроводу дітей із затримкою психічного розвитку: Посібник для учителів початкової школи, психологів-практиків, батьків/Л.Г Мустаєва. - К.:Лібра, 2005. - 284 с.
21. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. - СПб.: Речь, 2008. - 340 с.
22. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов/ В.Б. Никишина. - М.: Владос, 2003. - 128 с.
23. Обухова Л.Ф. Возрастная психология /Л.Ф. Обухова. - М.: 2003. - 366 с.
24. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2002. - 345 с.

25. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. - Х.: Прапор, 2010. - 550 с.
26. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. - Самара: БАХРАХ-М, 2008. - 380 с.
27. Реан А.А. Общая психология и психология личности /А. А. Реан. - М.; СПб, 2008. - 288 с.
28. Рибалко Є.Ф. Вікова і диференціальна психологія / Є.Ф. Рибалко. - К.: Гелікон, 2001. - 284 с.
29. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубінштейн - К.: Лібра, 2003. - 720 с.
30. Савчин М. В, Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. - 2-ге вид. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. - К.: Академвидав, 2009. - 370 с.
31. Селюцький А.І. Психопатологія дитячого віку/ А.І. Селюцький. – К.: Вища школа, 1997. – 295 с.
32. Семенова С.Л., Дьяченко О.В. Практикум із загальної психології: Навч. посібник // За заг. ред. Н.С. Глуханюк. - К.: Вид-во держ. проф.-пед. ун-ту, 2003. - 180 с.
33. Снайдер К. Клінічна психопатологія/ К. Снайдер. – К.: Сфера, 1999. – 236 с.
34. Стадненко І.М. Нариси з психології розумово відсталої дитини/ І.М Стадненко. - К., 2007. – 280 с.
35. Хасан Б.І., Тюменева Ю.А. Особливості присвоєння соціальних норм дітьми різної статі // Питання психології. 1997. - № 3. - С. 33-40.
36. Хорни К. Самосознание / К.Хорни. - М.: ИТРК, 1996. - 185с.
37. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности // Л. Хьелл, Д. Зиглер. - М.: Мир, 1998. - 233 с.

- 38.Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии // И.И. Чеснокова. - М.: Наука, 1997. - 143 с.
- 39.Шмельов А.Г. Психодіагностика особистісних рис / А.Г. Шмельов. - Х.: Консум, 2002. - 480 с.
- 40.Щербатых Ю. В. Общая психология / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
41. Ярошевский М.Г., Петровский А.В. Психология / М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский - М.: Академия, 2002. - 330 с.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я,

учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

---

(дата)

---

(підпис)

---

(ім'я, прізвище)