

Гандзілевська Г. Б.

ГРА ЯК СПОСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті здійснено теоритичний аналіз основних підходів, пов'язаних із проблемою соціалізації особистості; виділено ряд особливостей соціальної адаптації дитини в молодшому шкільному віці та вказано на роль гри у сфері соціалізації.

В статье произведен теоретический анализ основных подходов, связанных с проблемой социализации личности; выделено ряд особенностей социальной адаптации ребенка младшего школьного возраста и указана роль игры в сфере социализации.

The article includes the theoretical analyses of main approaches to the individual's socialization issue. It contains a list of peculiarities of secondary schoolchildren social adaptation in their early age. The author depicts the role of a game in the socialization process.

Молодший шкільний вік є фундаментальним етапом становлення особистості дитини. Актуальність її соціалізації пов'язана зі зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Потреба у спілкуванні є однією з основних потреб цього віку. Проте вона не завжди задовільняється в навчальній діяльності, що, у свою чергу, спричиняє спад мотивації до провідної діяльності та створює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини. Молодші школярі, особливо учні перших двох класів, за своєю поведінкою дуже схожі на дітей старшого шкільного віку, а тому гра є оптимальним способом соціалізації в зазначеному аспекті. Слід зазначити, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного креативного становлення (І.Бех, Л.Божович,

Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Максименко) і характеризується сенситивністю до творчої діяльності (Я.Коменський, В.Сухомлинський та ін.). Так, актуальність і практична потреба в нових дослідженнях обумовило наш інтерес до окремої проблеми.

Розвиток особистості відбувається насамперед у процесі соціалізації. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації особистості дає підстави стверджувати про відсутність усталеної дефініції цього феномену. Соціалізацію ідентифікують насамперед з такими процесами, як соціальна адаптація, формування особистості, виховання. Найчастіше соціалізацію пов'язують із входженням в певний колектив та засвоєння дитиною певного соціального досвіду. Представники гуманістичної психології розглядали даний процес засвоєння людиною певного соціального досвіду як самоактуалізацію особистості. Л. Божович вважає, що процес соціалізації є активним і цілеспрямованим управлінням формування людської особистості, яке здійснюється під контролем виховання [4]. І. Дичківська, аналізуючи праці М. Монтесорі, характеризує соціалізацію як процес засвоєння й використання дитиною у поведінці й діяльності системи цінностей, в яку вона включена. "Соціалізація є найширшим серед тих, що характеризують процес формування особистості, оскільки вона передбачає не тільки свідоме засвоєння готових понять про довкілля та способи соціального життя, а насамперед створення власних ціннісних орієнтацій" [6, 118].

Р. Немов розглядає соціалізацію як процес і результат засвоєння дитиною соціального досвіду в ході її психологічного, інтелектуального і особистісного розвитку, тобто перетворення під впливом навчання і виховання її психічних функцій, засвоєння соціально-моральних цінностей, норм і правил поведінки, формування світогляду [16, 598]. Аналізуючи "Концепцію виховання учнівської молоді у сучасному суспільстві" (автор А. Мудрик, 1991), Н. Корпач зазначає, що соціалізація – процес двосторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, у які він входить. А з іншого боку, у процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв'язків і соціальний досвід [10, 18]. Таким чином, соціалізація дитини неможлива без її

включення в певне соціальне середовище та без творчої активності її в цьому колективі. У свою чергу, соціальний досвід, набутий нею у колективі, позитивно динамізує зміни в розвитку дитини, стимулює її самореалізацію. А тому пошуки шляхів активізації процесу соціалізації є метою дослідження. У цьому аспекті актуальним є дослідження розробників теорії дитячої гри (Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна та ін.), які стверджують, що під час гри в дитини з'являється потреба в активному впливу на навколишні предмети. У неї не лише розвиваються інтелектуальні, емоційні, вольові та моральні якості, а і формуються всі сторони її особистості.

Тому завданнями дослідження є вирізнити особливості соціальної адаптації дитини в молодшому шкільному віці; розглянути гру як спосіб соціалізації дітей початкових класів.

Дитина, вступаючи до школи, потрапляє до нового соціального середовища. Вона стає членом нового колективу. Їй необхідно адаптуватися до нього. Суспільство ставить перед дитиною, відповідно до її вікових психо-фізіологічних можливостей, систему вимог, які вона повинна свідомо привласнити як регулятори власної поведінки і діяльності [19, 8].

Вік впливає на розширення соціальних завдань. Якщо в дошкільному періоді основним соціальним завданням є привернути увагу до себе, то в молодшому шкільному віці активізуються завдання інформаційного обміну, входження в нові соціальні групи, розвиток дружби, розв'язання ускладнень у дружніх стосунках, дотримання соціальних правил, звичаїв. Молодші школярі вивчають соціальний світ і поступово засвоюють принципи і правила, за якими він існує. Зміна сприйняття дитини оточенням поступово відбивається і на сприйнятті нею самої себе [8].

У процесі соціалізації виділяють дві фази – соціальну адаптацію та інтеріоризацію. Першу визначають як пристосування дитини до рольових функцій (члена сім'ї, шкільного колективу тощо) та до норм, що діють у середовищі, яке її оточує. Друга фаза соціалізації – це процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ дитини [9, 66].

Соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до соціального середовища, в якому він перебуває. У кожного індивіда соціальна адаптація відбувається залеж-

но від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їх досягнення в конкретних умовах. Неадекватна поведінка індивіда в соціальному середовищі, сформована на неправильному уявленні про себе і свої можливості, призводить до порушення соціальної адаптації [22, 11-12].

А тому соціальна адаптація в першу чергу залежить від творчої активності та адекватного сприйняття себе.

Слід зазначити, що причинами шкільної дезадаптації, на думку О. Осадько, частіше виступають неправильні методи виховання у сім'ї або порушення системи стосунків у школі. Так, до виховних помилок батьків можна віднести надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини [18, 424]. Негативний образ себе і недостатня самодовіра, за дослідженнями Г. Абрамової, ведуть до зниження успішності учня. У той самий час успіхи і невдачі дитини впливають на її власний образ, самодовіру і розуміння себе. Створене під впливом навколишніх уявлення дитини про себе, зміст власної Я-концепції буде визначати поведінку дитини і її успіхи в класі [1, 490].

З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації слід виділити надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи [18, 423]. Рухливість, що характерна для молодшого школяра, підпорядковується правилам шкільного життя. Діяльність, що пропонується, не завжди цікава і посилює. Крім того, навчальна діяльність викликає нові переживання, бажання, очікування успіху, а також побоювання неуспіху. Почуття страху і напруги, які часто супроводжують ті чи інші труднощі, відзначає Л. Токарева, паралізують пізнавальну активність дитини [24].

У цілому молодший шкільний вік, особливо восьми-десяти років, традиційно розглядають одним із найстабільніших періодів життя людини. Проте початок молодшого шкільного віку, стверджує Абрамова, заслуговує на досить значну увагу. Його пов'язують із кризою шести років – періодом втрати дитячої безпосередності і спонтанності в активності та набуття довільності і опосередкованості, це період адаптації учнів до нового виду діяльності, період народження соціального Я-учня, в якому відбувається переоцінка цінностей. Поведінка стає багатопланова – розділяється план реальний і вигаданий, дитина усвідомлює їх роз-

біжність, почуття стають диференційованими. Учень вже не просто реагує, засвоює, він вже багато робить “ніби”, “спеціально”, використовуючи для дії на себе і на інших відомі йому закономірності людських взаємин і якості предметів. Він вже хоче сподобатись іншій людині і намагається це зробити. Дитина вже може виправдати очікування близьких, коли поводитиме себе так, як хочуть вони, а не вона сама. А тому це вже “велика” людина, яка може здійснити і реалізувати вибір у взаєминах з іншими людьми [1, 484].

Л. Виготський вказує, що учень, який знаходиться у кризовому періоді, не стільки набуває, скільки втрачає: відбувається порушення психічної рівноваги, нестійкість волі, настроїв. Крім того, він наголошує на втраті дитячої безпосередності [5].

Слід зазначити, що шестирічна дитина потрапляє в школу із “старою” дошкільною системою діяльності і потребово-мотиваційною сферою (інтенційним компонентом). Виникає гостра суперечність між внутрішньою позицією, зоною актуального розвитку самої дитини, і тією системою вимог і сподівань, що спричиняє нова соціальна ситуація розвитку. Одним із виходів, на думку І. Пасічника, є зміна соціальної ситуації, переорієнтація її з власних абстрактних потреб на потреби дитини, в прийнятті дитини такою, якою вона є, у зміні принципу “дитина для школи” у принцип “школа для дитини” [20, 41].

Дітей віком від шести до дев’яти років М. Монтесорі називає “дослідниками”. У цьому віці діти, на думку видатного педагога, – це вчені, які роблять постійні відкриття [15]. Орієнтація на світ відбувається засобами власної діяльності, шляхом уяви створюється цілісна картина. Домінантою природного розвитку дитини є орієнтація на навчальну і дослідницьку діяльність. В цьому аспекті учена не раз підкреслювала, що треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання і взаємодопомоги, через неї швидше відчували внутрішню свободу і відповідальність. Методологією навчання і виховання особистості дитини М. Монтесорі вважала ідею вільного виховання. Враховуючи таку особливість розвитку дітей молодшого шкільного віку, як рухливість, М. Монтесорі переконувала, що домінуючими методами початкового навчан-

ня мають бути практичні дії з дидактичним матеріалом різного призначення, головна мета якого – допомогти саморозвитку дитини [14, 66-81].

Найкращою організацією діяльності дітей Л.Виготський вважав таку, яка створює потреби і можливості творчості [5]. В атмосфері творчості навіть найслабші діти хочуть брати участь у діяльності колективу і виявляють при цьому свої особливості, знаходять ті види і способи діяльності, що найбільше відповідають їх задаткам [13, 85].

Можна констатувати, що, включаючись у справжні суспільні відносини, тобто потрапляючи у ситуації виконання суспільно прийнятих норм, правил, суб'єкт виробляє певне власне внутрішнє ставлення до навколишнього середовища, суспільства, колективу, конкретної особистості. Тому вирішальним чинником розвитку в дітей молодшого шкільного віку уявлень про себе є діяльність, яка спрямована на відображення взаємодії зі світом, навколишніми людьми [17].

Набуття досвіду колективних взаємин прямим чином позначається на розвитку особистості молодшого школяра. Чим наполегливіше і повніше будується турбота дитини про інших, тим швидше і глибше розвивається її потреба рости самому [3, 14-15].

У колективі розвивається почуття відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтересам колективу. Думка колективу однолітків, оцінка колективом вчинків і поведінки для дитини дуже важливі. Співробітництво допомагає краще пізнати й один одного, і самого себе, диференціювати оцінки, більш приязно ставитися до товаришів і більш критично до самого себе [21, 26-28].

У контексті цих досліджень слід звернути увагу на роль гри для дитини, в першу чергу, драматичної. Дитяча гра - вид діяльності, який історично виник у людському суспільстві і полягає у відтворенні дітьми в доступній для них формі дій дорослих та стосунків між ними і спрямована на пізнання навколишньої дійсності [22, 90].

Саме гру, на думку Л. Виготського, можна розглядати як первинну драматичну форму у творчості дітей [5]. Класик драми Б. Вай [27] впроваджує поняття “драматичні ігри” як форми театру дітей і молоді. Вона спрямована на спонтан-

не, властиве молодшим школярам драматичне сприймання, і водночас є засобом їх розвитку. Драматична гра може бути і простою руховою вправою, і цілою виставою, у якій знаходиться і рух, і слово, і музика. Гра розглядається як перший прояв “почуття театру”, властивого дитині драматичного інстинкту – творчої потреби в перетворенні і наслідуванні, тобто вияві активності.

Саме в ході ігрового спілкування дитина вчиться займати позицію іншої людини, передбачати її реакцію, осмислювати власні дії, можливості і прагнути пізнати нові. У дітей часто з’являється бажання бути кимось іншим і діяти за принципом “ніби”. У свою чергу контакт з іншими учасниками гри прискорює процес соціалізації людини, перемагає егоїзм через спільне переживання тих самих емоцій.

Крім того, сцена і гра завдяки тому, що підпорядковані принципу “ніби”, відрізняються тим, що пропонують комфортний і знижуючий тривогу спосіб втечі від повсякденного життя. Тим не менше, вони дозволяють акторам повністю включатися в ситуацію і переживати свої дії. Скорочення м’язів у ході гри відбувається практично так само, як і в життєвих ситуаціях, як і їх емоції не відрізняються від їх переживань у реальному житті [11, 5]. Тобто в драматичній грі особистість знаходить внутрішній комфорт, який активізує соціальну адаптацію.

Слід відзначити одне із новоутворень цього віку - рефлексію, яке проявляється в можливості виділяти і робити предметом аналізу особливості власних дій. І якщо дошкільнята в абсолютній більшості випадків орієнтуються на власний досвід дій, то молодші школярі починають орієнтуватися на загальнокультурні зразки дій, якими вони оволодівають у діалозі з дорослими [1, 508-509]. В цьому аспекті молодший шкільний вік є сенситивним періодом для участі в драматичній грі.

Е. Еріксон, досліджуючи дітей віком від п’яти до семи років, зазначає, що це вік гри, де формуються ініціативність, бажання щось зробити [7].

О. Леонт’єв вважає, що мотив гри знаходиться не поза межами гри, а безпосередньо в ній самій, де співвідноситься реальне і вигадане [12].

Про важливість гри для дитини наголошувала у своїх

працях Г. Абрамова: “Гра – це своєрідна психотерапія, що виконує функцію компенсації напруги, котра так чи інакше існує у дитини у взаєминах з дорослими через фізичні і психологічні переваги над дітьми, які вони демонструють”. “Гра – джерело глобальних переживань динамічності свого Я, проба його сил. Є для дитини змістом справжнього життя, повного і вільного” [1, 495].

А.Айхінгер та В. Холл розглядають у своїх дослідженнях гру як принцип самолікування, позитивний чинник спонтанності та творчої активності. Слід відзначити, що гра є джерелом психодрами – методу групової терапії для вивчення особистісних проблем. Однією з особливостей групової терапії з дітьми, що відрізняє її від роботи з дорослими, зазначають А. Айхінгер та В. Холл, є величезна потреба в свободі руху та грі. Гра найоптимальніша для дітей форма комунікації. “Гра – це не лише символічне програвання конфлікту, але і активне перенесення і переробка досвіду, справжня робота з подолання та вирішення конфлікту чи проблеми. У грі дитина відчуває і переживає себе як творчий інженер-конструктор, як творець, співторець свого особистого життя” [2, 11]. Гра вчить пристосовуватись до даної ситуації і даних ролей та залишає свободу для імпровізації. У грі створюється простір для розвитку [2, 48]. “Так як гра до того ж ще і розвага, діти можуть знову і знову, легко і невимушено приходити до розуміння важливих подій свого життя і вступати в конфлікт зі своїми переживаннями” [2, 49].

У театралізованих іграх, за дослідженнями Л. Риботицької, за допомогою специфічних театральних елементів (пантоніми, мімічної виразності, жестів, костюмів, декорації тощо) та за допомогою дій у запропонованих обставинах створюються умови, що розширюють можливості традиційних соціоігрових методик [26].

Гра спонукає увійти в контакт із самим собою та з іншими для того, щоб повністю відчувати самого себе. Крім того, гра дає можливість рухатися, що, як вже зазначалось, є дуже важливою для молодшого школяра, робить дітей активними, викликає несподіванку і сприяє спільному відкриттю і спільним вчинкам [23, 47-50]. Л. Риботицька вважає, що драматична гра може одночасно виступати як проста рухлива вправа і як ціла вистава, у якій присутній і рух, і сло-

во, і музика [26, 39]. На думку К.Паньковської, застосування драматичної гри "полягає у створенні ситуації, в якій учні могли б ідентифікувати себе з іншими особами або речами, зіграти якусь роль. Метою такої методики є поглиблення усвідомлення мотивації різної поведінки, вироблення здатності буття та праці в групі, а також вразливості, пробудження уваги та рефлексії і поглиблення аналітичних здібностей" [25].

Отже, працюючи над роллю в драматичній грі (створюючи її зовнішній і внутрішній малюнок вербальними і невербальними засобами вираження) та безпосередньо беручи в ній участь, дитина створює власні установки на соціалізацію, апробує і розмежовує Я і не-Я, позитивно динамізує мотивацію успіху та проявляє свою самостійність, незалежність, емоційну витриманість і самоконтроль, відкриває власне Я та впевненіше адаптується до навколишнього середовища.

Становлення особистості молодшого школяра значною мірою залежить від впливу нового соціального середовища. Зі вступом до школи змінюється як характер ставлення дитини до навколишнього світу, так і до самої себе, ускладнюються завдання, які потрібно розв'язати, тобто виникає необхідність надбання нових знань, умінь і навичок. Успіх розв'язання завдань, що виникають при цьому, залежить від соціальної адаптації до колективу та поглиблення рефлексії молодшого школяра. В даному аспекті оптимальним способом соціалізації для молодшого школяра вбачаємо у грі. Часто діти не розуміють стан іншого, не взаємодіють з ровесниками не тому, що не хочуть, а тому, що не вміють це робити, не знають, як діяти в тій чи іншій ситуації. Гра, як специфічна форма прояву активності, спрямована не лише на самопізнання, а й на пізнання навколишньої дійсності. Важливість драматичної гри полягає у створенні ситуації, де учні можуть ідентифікувати себе з іншими, що, в свою чергу, активізує процес соціалізації дитини.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є дослідження ролі психодраматичної гри у соціалізації дитини.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 702 с.
2. Айхингер А, Холл В. Психодрама в детской грпповой терапии. Пер. с нем. – М.: Тетрис, 2003. – 256 с.
3. Бильгильдеева Т. Ю. Воспитание как создание условий для самореализации младшего школьника: Методические рекомендации в помощь учителю начальных классов, воспитателю группы продленного дня, классному руководителю, организатору работы с младшими школьниками. – Кострома: РЦ НИТ “Эврика-М”, 1998. – 23 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Дичківська І, Поніманська Т. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Летний сад, 2000. – 416 с.
8. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
9. Заброцький М. М., Павелків Р. В. Педагогічна психологія (Теоретичні концепції та практикум): Навчальний посібник. – Рівне, 2003. – 297 с.
10. Корпач Н. І. Особливості соціалізації в дитячих організаціях / Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк: Ред.-вид. відділ “Вежа” Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2004. – Випуск 2 (27). – С. 17-21.
11. Лейц А. Психодрама в психиатрии: Воображаемая реальность психодрамы и ее дополнительный мир. // Психодрама и современная психотерапия. – К.: Академпресс, 2007. – С. 4-8.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
13. Максакова В. И. Воспитание и развитие индивидуальности младших подростков в коллективе // Нравственное воспитание личности школьника в коллективе: Сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ им. И. И. Герцена, 1968. – С. 80-88.
14. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому: Статьи, советы и рекомендации / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издательский дом “Карпуз”, 2000. – 272 с.: ил.

15. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.

16. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2. – 608 с.

17. Онісюк О. А. Особливості особистісного розвитку молодших школярів // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Луцьк: Ред.-вид. відділ "Вежа" ВДУ, 1999. – С. 118-123.

18. Осадько О. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі // Основи практичної психології: Підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – С. 423-432.

19. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості у дитячому віці. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с. – Бібліогр.: С. 232-247.

20. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – 2-е вид., перероблене і доповнене. – Острог: Вид-во НаУОА, 2004. – 242 с. – Бібліогр.: – С. 226-241.

21. Подоляк Л. Основи вікової психології: Навч. посібник. – К., 2006. – 112 с. – (серія "Психол. інструментарій").

22. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов – К.: Академвидав, 2006 – 424 с.

23. Робимо разом (активні форми навчання): Пер. з польської мови І. Шостак, О. Завадської / Упор. проф. П. М. Кралюк. – Острог, 2006. – 64 с.

24. Токарева Л. Деякі аспекти соціалізації обдарованого молодшого школяра // Наукові записки. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: В 4 т. / За ред. академіка С. Д. Максименка – К.: Главник, 2005. – Т. IV. – Вип. 26 – С. 149-157.

25. Pankowska K. Drama – zabawa i myslenie. – Warszawa, 1990. – 139 s.

26. Rybotycka L. Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. – Warszawa, 1976. – 190 s.

27. Way B. Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. – Warszawa, 1990. – 6 s.