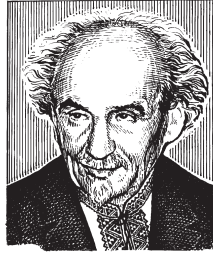


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут психології імені Г.С. Костюка



T. Kostyuk

**СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ
НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ
В ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ ПРОСТОРИ**

Монографія

За редакцією М.Т. Дригус

Київ
2013

УДК 159.922-057.874
ББК 88.834
С 76

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України, протокол № 12 від 24 грудня 2012 року*

Рецензенти:

В. О. Моляко, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
О. І. Бондарчук, доктор психологічних наук, професор.

С 76 **Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі** : монографія / за ред. М. Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 154 с. 300 пр. ISBN 978-966-189-246-9

Авторський колектив:

Г. О. Балл (частина I, розділ 1), М. Т. Дригус (передмова; частина I, розділ 2; вступ до частини II; післямова), Н. І. Мусіяка (частина II, розділ 1), І. В. Петренко (частина II, розділ 3); І. В. Яворська-Ветрова (частина II, розділ 2), Л. П. Яковенко (бібліографія).

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Монографію присвячено теоретико-методологічному та експериментальному аналізу проблеми особистісного становлення школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Розкрито особливості та тенденції становлення емоційної сфери, самосвідомості та регулятивної сфери молодших школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі. Розглянуто методичні прийоми активізації продуктивного становлення особистості школяра.

Адресовано фахівцям у галузі психології та педагогіки, практичним психологам та вчителям.

ББК 88.834

ISBN 978-966-189-246-9

© Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України, 2013
© Дригус М. Т., Балл Г. О., Мусіяка Н. І.,
Петренко І. В., Яворська-Ветрова І. В.,
Яковенко Л. П., 2013

ЗМІСТ

Передмова	5
-----------------	---

Частина перша

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	6
---	----------

Розділ 1. КАТЕГОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ АНАЛІЗІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	6
1.1. Підходи до визначення поняття «особистість»	6
1.2. Зв'язок категорій «особистість» і «культура»	10
1.3. Психолого-педагогічні висновки з аналізу категорій «особистість» і «культура»	13
1.4. Раціогуманістична орієнтація у людинознавстві та її застосування в опрацюванні категорії «особистість» у педагогічній психології ...	19

Розділ 2. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ	22
2.1. Перша вітчизняна концепція освіченості як теоретико- методологічне підґрунтя розробки проблеми становлення особистості	22
2.2. Першооснова розробки проблеми взаємовідношення між вихованням і розвитком особистості та освітою у вітчизняній психологічній думці	27
2.3. Проблема особистісного становлення у контексті наукової спадщини Г. С. Костюка	30

Частина друга

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ	35
--	-----------

Розділ 1. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ	36
1.1. Емоційна сфера школярів як предмет психологічного дослідження	36
1.2. Вивчення особливостей становлення емоційної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень	43
1.3. Активізація становлення емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень	60

Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ	69
2.1. Самосвідомість особистості як предмет психологічного дослідження	69
2.2. Вивчення особливостей становлення самосвідомості у школярів з різними навчальними досягненнями	75
2.3. Активізація становлення самосвідомості молодших школярів з різними навчальними досягненнями	92
Розділ 3. ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ	105
3.1. Регулятивна сфера особистості як предмет психологічного дослідження	105
3.2. Вивчення особливостей регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями	109
3.3. Динамічні особливості становлення регулятивної сфери школярів з різними навчальними досягненнями	127
Післямова	141
Література	142

ПЕРЕДМОВА

Проблема всебічного і конструктивного розвитку особистості школяра як відповідального суб'єкта навчально-виховного процесу є центральною в сучасній філософії освіти.

У зв'язку з цим особливо важливим стає здійснення наукових пошуків у руслі сучасної гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованого навчання та виховання. Однак на сьогодні відсутні психологічні дослідження, які розкривали б особистісне становлення школяра у взаємозв'язку з його навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі.

У цьому контексті особливої значущості набуває вивчення дихотомії «ефективність особистісного становлення школяра — уникнення особистісної деструкції». Відтак дослідження особливостей становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі є надзвичайно актуальним як з психологічної, так і з соціальної точок зору.

У монографії подано результати теоретико-методологічного аналізу особливостей освітнього простору у раціогуманістичній парадигмі, охарактеризовано процес та тенденції становлення особистості школяра в освітньому середовищі в історичному контексті вітчизняної психологічної думки. Показано також результати лонгітюдного експериментального дослідження особистостей становлення самосвідомості, емоційної та регулятивної сфер особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі. Розглянуто методичні прийоми активізації конструктивного становлення особистості молодшого школяра.

Частина перша

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Здійснено аналіз різних концептуальних парадигм, що їх репрезентують наукові розвідки протягом XIX — XXI століть: перша вітчизняна концепція освіченості, концепція взаємовідношення між розвитком особистості й освітою видатного вітчизняного вченого П. Г. Редкіна; концепція особистісного розвитку фундатора сучасної вітчизняної психології академіка Г. С. Костюка і концепція раціогуманістичної орієнтації у людинознавстві члена-кореспондента НАПН України Г. О. Балла.

Розділ 1. КАТЕГОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ АНАЛІЗІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1.1. Підходи до визначення поняття «особистість»

Широко використовуване філософами, психологами й педагогами поняття «особистість», як відомо, трактують по-різному. У філософській антропології є поширеним тлумачення особистості як певного ідеалу людини. Наприклад, за П. О. Флоренським, «особистість, яка розуміється у сенсі *чистої* особистості, є для кожного Я лише ідеал — межа прагнень і самопобудови» (цит. за [65, с. 266]). В. П. Зінченко (у публікації, з якої запозичено цитату) цілком доречно привернув увагу психологів до такого трактування особистості. Проте, на жаль, він не розмежував при цьому філософське і суто психологічне трактування даного поняття. Але якщо філософи правомірно зосереджуються на розкритті змісту згаданого ідеалу, то головна місія психологів (принаймні, гуманістично зорієнтованих) інша — простежувати можливості, шляхи, варіанти, закономірності руху до нього і, якщо мати на увазі практичний вимір психології, допомагати у цьому русі. Як підкреслює С. Д. Максименко, з погляду генетичної психології, «для того щоб зрозуміти, що таке особистість, треба пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дії яких саме закономірностей і механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність» [113, с. 84]. Тож, якщо й погодитися з В. П. Зінченком, що особистість в окресленому ним філософському сенсі недоречно піддавати «випробуванню, вивченню й оцінкам» [65, с. 266], що тезу не можна поширювати на особистість як предмет психологічного дослідження.

Проте й у межах психології існує велике розмаїття поглядів на особистість і тлумачень даного поняття.

Щоправда, у будь-якому разі його істотна значущість визнається. М. Г. Ярошевський, один із корифеїв у галузі теоретичної психології та історії психології, виокремив особистість як одну з п'яти головних катего-

рій психологічної науки — поряд з образом, дією, мотивацією і спілкуванням [207]. Віддаючи належне цій концепції, базованій на глибокому історико-психологічному аналізі, і констатуючи значущість усіх перелічених категорій, варто, мабуть, віддати серед них пальму першості саме особистості як центральній для психологічної науки і, особливо, для психологічної практики. Адже здебільшого саме ця категорія репрезентує у психологічному аспекті цілісну людину, з якою працює, яку вивчає, якій намагається допомогти психолог. Важливість решти названих категорій при цьому аж ніяк не ставиться під сумнів. Проте хто є носієм образу й використовує його? Хто, орієнтуючись на образ, здійснює дію? Хто спонукається до неї мотивом? Хто входить у спілкування? Якщо казати про людину й не мати на увазі немовлят і певні випадки глибокої патології, то напрошується відповідь — *особистість*.

Тим часом точнішою була б відповідь: *особа* (англ. *person*, франц. *personne* і т.п.) — із розумінням під «особою» людського індивіда, що володіє більшою чи меншою мірою специфічною якістю, саме яку в науковому тексті найдоцільніше називати *особистістю* (пор. англ. *personality*, франц. *personnalité* тощо).

«Початок особистості, — пише Д. О. Леонтьєв, — не можна позначити чіткою межею, навіть такою, як 3-4 роки, на яку вказують деякі автори. Окремі прояви особистості можна спостерігати і у віці одного року, і навіть раніше. Річ у тім, що особистість — це не однозначно описувана структура, про яку можна у кожному конкретному випадку точно сказати: вона є або її немає. Радше особистість — це форма існування людини, яка попервах посідає ледве помітне місце серед інших, примітивніших форм її існування, далі усе більше й більше і, нарешті, абсолютно переважає» [100, с. 12].

Що ж за якість являє собою особистість? Звертаючись у пошуках відповіді на це питання до психологічної літератури, включно з дуже авторитетними джерелами, ми із подивом виявляємо, що пропоновані визначення часто-густо не мають одне з одним майже нічого спільного. Наведу одне з визначень — характерне для багатьох радянських і пострадянських джерел. Згідно з ним, особистість — це «*визначувана включеністю у соціальні зв'язки системна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні*» [88, с. 187] (виділено мною. — Г. Б.). Зосереджуючись на виділених словах, не можна не запитати: невже визначувана тільки сказаним? Адже те, якою саме постане особистість, залежить, як добре відомо, не тільки від соціальних зв'язків, але також від природних, біологічних передумов, від характеристик матеріального субстрату, який забезпечує функціонування психіки.

Утім, хибують на односторонність (та вже протилежного спрямування) і поширені на Заході визначення. Ось одне з них, яке належить такому видатному психологу, як Гордон Олпорт: «*Особистість — це динамічна організація тих психофізичних систем всередині індивіда, які визначають характерні для нього поведінку і мислення*» [208, с. 28] (знову виділено мною. — Г. Б.). Тут не згадано про (абсолютизовані у попередньому визначенні) соціальні

зв'язки як джерело поставання особистості* та ніяк не відбито людську специфіку: принаймні до вищих тварин, яким притаманне елементарне мислення, останнє визначення є цілком придатним.

Як констатує С. Д. Максименко, «неможливість вирішити загадку цілісності і унікальності особистості зумовлена... тим, що існує потяг акцентувати одне з начал (мається на увазі: біологічне або соціальне. — Г. Б.) за рахунок іншого» [114, с. 133].

Наведені вище визначення прекрасно ілюструють цю тезу. Важко повірити, ознайомившись із ними, що йдеться про один і той самий предмет. Та, справді, чи про той самий? Чи, може, про різні підсистеми надскладної системи, якою насправді є особистість? Тут варто нагадати, по-перше, тезу Г. С. Костюка про особистість як «складну цілісну систему» [81, с. 113], а по-друге, той факт, що вказані підсистеми вже давно були виокремлені психологічною наукою.

Я маю на увазі передусім здійснене на початку ХХ ст. нашим видатним співвітчизником Олександром Федоровичем Лазурським розрізнення *ендопсихіки* (яка виражає «внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, ніби внутрішній механізм людської особистості»/як це близько до визначення особистості за Олпортом!/і завжди пов'язана «більш чи менш тісно з індивідуальними особливостями центральної нервової системи даного індивіда» [98, с. 49, 51]) і *екзопсихіки*, зміст якої «визначається відношенням особистості до зовнішніх об'єктів, до середовища, причому поняття «середовища» або «об'єктів» береться у найширшому сенсі, у якому воно охоплює усю сферу того, що протистоїть особистості й до чого особистість може так чи інакше ставитися; сюди входять і природа, і матеріальні речі, і інші люди, і соціальні групи, і духовні блага — наука, мистецтво, — і навіть душевне життя самої людини, оскільки останнє також може бути об'єктом певного ставлення з боку особистості» [98, с. 50]. Як бачимо, ця характеристика подібна до визначень особистості у радянському стилі.

Лазурський відзначав переважну роль біологічних чинників у становленні ендопсихіки і таку ж роль соціальних чинників щодо екзопсихіки. Він, однак, не абсолютизував цього співвідношення, застерігаючи, що «було б... зовсім неправильно думати, ніби всі цілком ендориси є природженими (успадкованими), тоді як екзо-прояви цілком зводяться до відбитку, що його накладають на людину виховання і зовнішнє середовище» [98, с. 51]. Лазурський звертав увагу, зокрема, на часті випадки, коли «виховання і зовнішні умови могутнім чином сприяють посиленню й дальшому розвитку такої ендориси, яка без них би заглухла й залишилася зовсім нерозвинутою» [98, с. 52]. Вчений застерігав також проти думки, ніби «екзопсихічний бік особистості — це щось зовнішнє, поверхове, минуле, яке має значення лише для даного моменту... Навпаки, деякі характерні екзо-прояви (наприклад, звичка або незвичка до праці...), коли вже вироблені й засвоєні людиною, відрізняються згодом нерідко такою самою міцністю, як і її ендопсихіка,

* Утім, слід віддати належне Олпорту: він визнавав що обмеженість свого підходу і вважав, що її можна подолати «за допомогою адекватної теорії, яка точніше пов'яже внутрішні й зовнішні системи» — цит. за [208, с. 442].

залишаючись іноді незмінними до кінця життя, попри неодноразову зміну зовнішніх умов і навколишньої обстановки» [98, с. 52].

Серед західних вчених з ідеями, близькими до висунутих Лазурським, виступив у середині ХХ ст. вельми цікавий (і теж недооцінений) німецький психолог Філіп Лерш. Його концепція «побудови особи» (Aufbau der Person) «розглядає душевне життя у подвійному розумінні цілісності: з одного боку, в його перебігу *у світі* — в «горизонтальному» комунікативному переплетенні особи з її світом; з іншого — як «вертикальну» єдність, що існує *всередині особи* і має власну шарову будову» [102, с. 94].

Тож, виходить, давно є всі підстави відмовитись від односторонніх визначень особистості. Утім, сказати так було б не зовсім точно. Адже визначення, оцінені щойно як «односторонні», описують не якісь вигадані дослідниками предмети, а системи, що відіграють істотну роль у бутті людини. Річ лише в тім, що, по-перше, ці системи фактично вже були раніше описані Лазурським і Лершем як підсистеми особистості і, по-друге, вельми важливим є спосіб взаємодії цих підсистем — і у плані їхнього функціонування, і у плані їхнього розвитку. «Що визначає особистість людини?» — запитував О. М. Леонтьєв і відповідав наступним чином: «... Не внутрішні умови, взяті самі по собі, але й не зовнішні умови, як і не просто сукупність перших і других. Особистість визначається тим процесом, який «з'єднає їх...» [99, с. 200].

Як підкреслював Л. С. Виготський, «особистість розвивається як ціле, і лише умовно, лише з метою наукового аналізу ми можемо абстрагувати той чи той бік її розвитку» [37, с. 316]. Концепцію Л. С. Виготського стосовно розвитку «натуральних» і вищих («культурних») психічних функцій можна, мабуть, інтерпретувати як таку, що дозволила розкрити важливі механізми взаємозв'язку енд- і екзопсихіки.

Цей взаємозв'язок — у повній відповідності з вищенаведеними застереженнями О. Ф. Лазурського — не зводиться до взаємодії біологічних передумов і соціальних впливів. Як зазначала Л. І. Божович, «чинники біологічного й соціального порядку не визначають розвиток прямо; вони включаються у сам процес розвитку, стаючи внутрішніми компонентами психологічних новоутворень, що виникають при цьому... Новоутворення, які виникли, самі починають виступати внутрішніми чинниками розвитку» [23, с. 131]. Дедалі вагомішу роль відіграє при цьому власна активність особи. «Сутність культурного розвитку, — наголошував Виготський, — полягає в тому, що людина оволодіває процесами власної поведінки...» [37, с. 316].

Проте залишається питання: яким чином усе ж таки охарактеризувати особистість як цілісність із погляду, передусім, її провідної функції? Ось один з варіантів, сформульований Д. О. Леонтьєвим: «...під філософським кутом зору особистість — це здатність людини (або людина, здатна)* бути автономним носієм *загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності*» [100, с. 10-11] (виділено мною. — Г. Б.). Автор визначення пояснює при цьому, що кожна окрема людина здатна освоїти, зрозуміло, лише невеличку частку вказаного досвіду.

* Ми віддаємо перевагу першому варіантові.

Хоч визначення Д. О. Леонтєва наче й лаконічне, його можна ще скоротити — і водночас, як ми гадаємо, вдосконалити його зміст. Зробити це нескладно: досить лише виділене в цитаті словосполучення замінити словом *культура*. Отже, маємо звернутися до розгляду останнього поняття.

1.2. Зв'язок категорій «особистість» і «культура»

Поняття «культура» дедалі ширше застосовується у психології, але зазвичай у дещо звуженому ракурсі і здебільшого у множині, коли головну увагу (передусім, у межах *крос-культурних досліджень*) приділяють психологічним аспектам відмінностей між *культурами* (насамперед етнічними). Значущість — і суто пізнавальна, і практична, соціальна — цього напряму наукової роботи не підлягає сумніву. Але слід пам'ятати філософську тезу про доцільність розгляду найрізноманітніших об'єктів у єдності всезагального, особливого та індивідуального. Тож зіставлення (зокрема, у психологічному аспекті) різних (передусім етнічних, а також суперетнічних, субетнічних та виділених за неетнічними критеріями — віковими, гендерними, професійними тощо) *особливих культур* має поєднуватись із розглядом *всезагальної людської культури*, з одного боку, і *втілення культури (культури) в індивіді*, з іншого. По-перше, такий підхід є передумовою адекватності й плідності самих крос-культурних досліджень (з урахуванням того, що одним із їх головних завдань проголошується «виявлення загальних, універсальних психологічних закономірностей» [153, с. 18]). По-друге, загальногуманітарна категорія культури є вельми важливою не лише для згаданого напряму досліджень і не лише для соціальної та етнічної психології, а й для психологічної науки (і психологічної практики) загалом.

Щойно сказане пояснюється основоположною роллю широко трактованої категорії культури у розкритті сутності людини, її специфіки порівняно з іншими живими істотами. У радянські часи повсякчас наголошували на соціальній сутності людини, але здебільшого залишали поза увагою ту очевидну обставину, що *соціальність* (тобто істотна залежність функціонування кожної особини від відносин, що існують в організованій певним чином спільності, до якої вона належить) притаманна багатьом видам тварин. Що ж до людини, то, як писав Е. В. Ільєнков, «окремий індивід лише остільки є людиною у точному й строгому сенсі слова, оскільки він реалізує — і саме своєю індивідуальністю — ту чи ту сукупність здібностей, що історично розвинулись (специфічно людських способів життєдіяльності)...» [69, с. 260-261]. Цю сукупність Ільєнков пов'язував із поняттям культури і вказував, що «людську особистість можна по праву розглядати як одиничне втілення культури, тобто всезагального в людині» [69, с. 261]. Як бачимо, у наведених формулюваннях зафіксовано (і це є дуже слушним) всезагальний та індивідуальний рівні культури (але, на жаль, не згадано про особливий рівень).

Із зробленим застереженням процитовані слова Ільєнкова розкривають притаманну категорії культури загальногуманітарну, а при звертанні до окремих галузей людинознавства — зокрема, загальносоціологічну й загальнопсихологічну значущість. Щодо першої слід підкреслити, що широ-

ке поняття культури (на відміну від вужчого, застосовуваного у корисній, звичайно, дисципліні — соціології культури) уможливує розкриття специфіки людської соціальності, та приєднатися до погляду, за яким «соціокультурне — це незрівнянно більш зріла форма соціальності, ніж біосоціальне» [34, с. 190]. На другій зупинимось нижче, а поки що звернемо увагу на наявні у наведеній вище цитаті слова Е. В. Ільєнкова: «і саме своєю індивідуальністю». Вони запобігають можливому звинуваченню його позиції в надмірному соціо- або культуроцентризмі (в термінах О. Ф. Лазурського — у зосередженні лише на екзопсихіці й нехтуванні ендопсихікою). Адже індивідуальність, про яку згадав Ільєнков, обов'язково містить у собі біологічно (та інтрапсихічно, або, за Лазурським, ендопсихічно) детерміновані складники — хоча до них і не зводиться.

Водночас біологічні чинники відіграють істотну роль у детермінації не лише індивідуальних, але також всезагальних і особливих характеристик культури. Можна нагадати, що Л. С. Виготський, при всій його увазі до соціокультурних детермінант психічного розвитку, вказував і на те, що сама «культура людства творилася за умови певної усталеності та постійності біологічного людського типу» [36, с. 22].

Є всі підстави погодитись із думкою К. Е. Разлогова, що «сама культура в широкому антропологічному розумінні цього терміна дозволяє звести разом різні сторони людської діяльності, спрямовані на розвиток самої людини та людських спільнот» [156, с. 150]. Відповідно (цитую С. Ю. Решетникова), «знання про культуру сьогодні — це найважливіша база будь-якої антропології, будь-якого осмислення природи й сутності людини» [160, с. 162].

Поняття культури, як відомо, трактують дуже по-різному; цитовані автори мають на увазі його широке тлумачення, на чому К. Е. Разлогов слушно наголосив. Будемо виходити з того, що культура у найширшому розумінні — це сукупність тих якостей існування й діяльності людських істот, спільнот і людства в цілому, які забезпечують дві головні функції: функцію соціальної пам'яті та функцію соціально значущої творчості, або, інакше кажучи, *репродуктивно-нормативну* і *діалогічно-творчу* функції.

Відтак можна відповісти на питання: чому, на нашу думку, заміна у запропонованому Д. О. Леонтьєвим визначенні особистості слів «загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством форм поведінки й діяльності» на слово «культури» вдосконалює це визначення не лише за формою, а й за змістом? Тому що вжите його автором словосполучення безпосередньо віддзеркалює тільки одну з двох сторін сутнісного змісту культури (можна сказати — одну з головних функцій культури), а саме соціальну *пам'ять*. Другу ж, *творчу*, сторону культури тут, принаймні явно, не репрезентовано.

Наведу висловлювання авторів, які звертають увагу на наявність цих двох сторін культури. За В. Кременем і В. Ткаченком, «з погляду функціональності культура... має забезпечити, по-перше, внутрішню стабільність людських спільнот (гомеостаз) і, по-друге, їх динаміку, здатність до змін і подальшої самоорганізації на значно вищому рівні в разі, коли існуюча система людської спільноти входить у фазу кризи...» [185, с. 40]. За В. Томалінцевим, «кожна культура є внутрішньо суперечливою, бо із самого початку

містить у собі дві тенденції, що протидіють одна одній: експериментально-пошукову і нормативно-охоронну. Різне співвідношення цих тенденцій, ступінь їхньої присутності й домінування багато в чому визначають... варіанти культурного розвитку» [185, с. 44]. Варто вказати, однак, на некоректність зведення відношень між обговорюваними тенденціями до самої лише протидії. Адже експериментально-пошукова (інакше кажучи, творча) діяльність (як, власне, будь-яка) не може існувати поза складною системою норм, що регулюють її: суб'єкт творчості (індивідуальний або колективний) додержується частини компонентів цієї системи; інші він заперечує, але вони теж істотні для нього, бо від них він відштовхується — див. [13].

Репродуктивно-нормативну сторону культури нерідко пов'язують (коли не йдеться про примітивні суспільства) із поняттям *цивілізації* в одному з його численних тлумачень. Такий підхід отримав глибоку розробку у працях В. С. Біблера. Звертаючись же до поняття *культури*, Біблер наголошував на творчій стороні людської (суспільної та індивідуальної) життєдіяльності; точніше *діалогічно-творчій* (тому я й скористався вище саме цим терміном; сутнісний зв'язок творчості з діалоговою взаємодією суб'єктів культури детально простежений Біблером). Водночас згаданому наголошенню не суперечить трактування культури як цілісності, а цивілізації — як її нормативно-репродуктивної сторони. «Цивілізація, — зазначав Біблер, — входить у саме *ядро творів культури*, у культурне життя в якості необхідного, я б сказав, технологічного, винаходу й супроводжує життя культури постійно, накопичуючись і розвиваючись... У Новий час уся, навіть найтонша культура, передусім у сфері культури мовлення, пов'язана з книгою... Досить знищити, закреслити книгу як деякий цивілізаційний аспект культури Нового часу, — нема культури як такої» [21, с. 288].

Розглядаючи сучасні культурно-цивілізаційні зрушення і прогнозуючи близьке майбутнє, ми ставимо тут на місце книги інформаційні технології, а що є принциповішим, — констатуємо, йдучи за Біблером, посилене взаємопроникнення виокремлених вище двох типів складників культури. Відповідно, в освіті стає нагальнішою потреба в тісному пов'язуванні цих складників, із поступовим зростанням ролі в цьому суб'єктних якостей тих, хто навчається, — див. [64]. Тут йдеться про різні феномени — починаючи з прилучення молодших школярів не лише до розв'язування, а й до ставлення учінневих* задач і закінчуючи стимулюванням самоосвіти як важливої сторони неперервної освіти.

Як зазначалося вище, культура існує на різних рівнях: на всезагальному людському; на особливому (зокрема, на професійному, а також на етнічному, яким найбільше цікавляться зараз у світі); нарешті, на індивідуальному (особистісному). При цьому, як писав Г. С. Костюк, «зрозуміти індивідуальне, одичне можна тільки у такому зв'язку, який веде до загального. З іншого боку, загальне існує лише в особливому (типовому) та індивідуальному» [81, с. 84].

* Саме це слово (прикметник, утворений від іменника *учіння* — за тим самим зразком, що *мовленнєвий* — від *мовлення*, *мисленнєвий* — від *мислення*) є, на наше переконання, найкращим українським відповідником російського прикметника *учебный* у термінах *учебная деятельность*, *учебная задача* і т.п. (детальніше див. [15, с. 220-221]).

Як одну з підсистем людської культури — на всіх вищезазначених рівнях — варто розглядати і *психологічну культуру*; вона забезпечує соціальну пам'ять і соціально значущу творчість у сфері функціонування людської психіки. Джерелами психологічної культури є і повсякденний досвід, і його осмислення у народних традиціях, релігійних доктринах, філософських вченнях, творах мистецтва тощо, і — дедалі більшою мірою — здобутки наукової психології. На психологічну культуру цілком поширюється загальна теза В. С. Стюпіна, за якою «наука — вельми важлива частина культури, проте вона не вичерпує всієї культури» (цит. за [43, с. 59]).

Можна констатувати наявність достатніх підстав для фіксації, як одного з важливих принципів сучасного гуманізму, орієнтованості на цілісну людську культуру, на широке і гармонійне використання її надбань. Щоправда, при практичному застосуванні цього принципу неминуче постають колізії, зумовлені нерівноцінністю компонентів культури. У визначенні принципового шляху розв'язання таких колізій варто прислухатися до думки о. Олександра Меня. Із бездуховною вульгарністю (у російському оригіналі — «с пошlostью»), вважав він, треба боротися «не заборонами, а ознайомленням глядача з кращим. Заборонами смаку не прищепиш. Це стосується усіх сторін і проявів культури. Боротьба з поганим повинна виражатися передусім в утвердженні цінного, збагачувального, прекрасного» [125, с. 92].

Підсумовуючи сказане, констатуємо, що видається найдоцільнішим визначати категорію особистості на перетині категорій «культура» і «людський індивід». При цьому береться за основу вже цитована теза Е. В. Льєнкова, за якою «людську особистість можна по праву розглядати як одиничне втілення культури, тобто всезагального в людині» [69, с. 261]. Водночас, на нашу думку, дещо точнішим буде визначення особистості як *якості людського індивіда (особи), яка забезпечує його здатність бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури*. Відповідно, є рація розглядати систему якостей тої чи тої особи як суб'єкта культури, або, вдаючись до простіших термінів, *культуру особи, або особистісну культуру*.

1.3. Психолого-педагогічні висновки з аналізу категорій «особистість» і «культура»

Дедалі ширшого визнання набуває в наш час ідея запровадження в освіті на всіх її рівнях *особистісної орієнтації*. Проте зміст такої орієнтації трактують дуже по-різному.

Виходячи з проведеного вище аналізу, слід визнати більш слушним гаслом (яснішим і теоретично більш обґрунтованим) *орієнтацію на цілісну особу* (до того ж це формулювання найкраще відповідає проголошеному К. Роджерсом *person-centered approach*).

Обґрунтовуючи орієнтацію на цілісну особу, є природним послатися на Б. Г. Ананьєва та його послідовницю Н. А. Логінову. Розглядаючи *антропологічний принцип*, який Ананьєв вважав «методологічним орієнтиром психологічної науки», Логінова вказує, що цей принцип «конкретизує принципи детермінізму таким чином, що зовнішні впливи заломлюються

крізь *усто структуру людини*, включно як із її психічними елементами, так і з більш глибокими, органічними» [106, с. 9].

Спираючись же на давню (одначе й досі продуктивну) богословську й філософську традицію, у складі цілісної особи виділяють три інстанції (*тіло, душу й дух*); за іншим варіантом [186] — ще й четверту (*розум*).

А тепер звернімося до орієнтації на цілісну особу в освітньому процесі.

Головна місія освіти має полягати у прилученні кожного учня (студента та ін.) до *культури* у єдності її *репродуктивно-нормативних* (цивілізаційних) і *діалогічно-творчих* складників*, у сприянні розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія — *суб'єкта*) культури і становленню при цьому його *гармонійної особистісної культури*.

Проте вказане сприяння може бути успішним лише за умов ретельної уваги до індивідуальних особливостей учня (знову нагадую слова Ільєнкова: «і саме своєю індивідуальністю»), а, значить, насамперед до його *ендопсихічних*, за Лазурським, характеристик. Є потрібним кваліфіковане врахування таких характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо.

Напрямки врахування, про яке йдеться, детально опрацював В. В. Рибалка. Ось один з наголошуваних ним моментів: «...Деякі стійкі сполучення якостей особистості у підлітків утворюють небезпечний для здоров'я дітей комплекс внутрішніх чинників, дія яких підсилюється в екстремальних для них ситуаціях і, зокрема, в умовах напруженого профільного навчання... Мова йде в даному випадку передусім про представників меланхолійного типу темпераменту з певним сполученням інтересів (надто широкі й інтенсивні при слабкій нервовій системі), рис характеру (надмірна інтровертованість та емоційність), інтелекту (низький рівень) й інших якостей особистості. Таке сполучення утворює певний психологічний синдром, який ми пропонуємо означити як особистісний синдром стресової нестійкості... Наявність цього синдрому відкриває шлях до психосоматичних відхилень...» [161, с. 79].

Як попереджав О. Ф. Лазурський, тривалий вплив на людину зовнішніх умов, не відповідних його ендопсихіці, «не лише перетворює поступово чистий тип на збочений, але звичайно також знижує загальний його психічний рівень» [98, с. 64]. Понад це, як показав В. В. Рибалка (спираючись на давні спостереження Гіппократа і новітні дослідження Б. Й. Цуканова), «зовнішньо і внутрішньо детермінована... суперечливість, неконгруентність якостей особистості» призводить і до серйозних психосоматичних розладів [161, с. 46].

Само собою зрозуміло, врахування в системі освіти ендопсихічних характеристик учнів не зводиться до запобігання ймовірним негативним наслідкам, а передбачає максимально можливе сприяння позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня.

Зосереджуючись тепер на *екзопсихічних* характеристиках особи (саме їх можна вважати безпосереднім об'єктом освітніх впливів), повторимо,

* Згідно з В. В. Давидовим і В. Т. Кудрявцевим, досвід, який має бути освоєний дитиною в освітньому процесі, «необхідно розглядати не лише у його *усталеної форми*, а й як креативний *потенціал* роду...» [47, с.11].

що сутнісним змістом останніх має бути прилучення тих, хто навчається, до культури (і загальнолюдської, і національної; якщо йдеться про професійне або передпрофесійне навчання — також до професійної культури). Проте до цього треба додати, що вказаний сутнісний зміст має передбачати сприяння повноцінному становленню культури особи в індивідуалізованій формі, яка враховує і ендopsихічні характеристики. Взагалі, розрізняючи екзо- і ендopsихіку, слід водночас пам'ятати, що це складові цілісної особи, які мають перебувати у гармонійній єдності.

Як уже зазначалося, культура особи має формуватися в єдності двох виділених вище сторін, а саме: репродуктивно-нормативної (цивілізаційної) та діалогічно-творчої.

Спробуймо конкретизувати сказане на матеріалі наукової освіти (або, якщо йдеться про загальноосвітню школу, на матеріалі навчання з основ наук). Репродуктивно-нормативна сторона культури знаходить тут вияв у засвоєнні певної апробованої, більш-менш усталеної системи понять, фактів, закономірностей, методик дослідження, способів розв'язування задач тощо, а діалогічно-творча сторона — у готовності вбачати у вказаній системі нерозв'язані проблеми, прогалини, суперечності, у прилученні до процесу наукового пошуку, в осягненні історичної динаміки розвитку науки, місця науки взагалі й даної дисципліни зокрема у людській культурі, світоглядних, етичних і соціальних проблем, пов'язаних з їх розвитком і застосуванням їх результатів, тощо.

Важливий внесок у розробку категорії культури як засобу аналізу суспільного й особистісного розвитку, а також проблем освіти зробив В. С. Біблер. Він наголосив при цьому на важливості цілеспрямованого залучення учасників освітнього процесу до «великих діалогів», що розгортаються у людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку. Переважну увагу до цивілізаційних складових культури він пов'язував з домінантою «людини освіченої», а до творчих (власне культурних, за Біблером) складових — з домінантою «людини культурної». Взаємопроникнення вказаних складових він описував таким чином: «процес сучасного навчання є якимсь здійсненням проєкції домінанти «людини освіченої» у сферу «людини культурної» і навпаки — домінанти «людини культурної» у сферу «людини освіченої» [21, с. 345].

Ось деякі приклади руху в інноваційній освіті в бік культурної цілісності. Система проблемного навчання у своїх найбільш поширених варіантах передбачає розв'язування учнями проблем, котрі для вчителя (і тим паче для науки) давно не є проблемами. Відтак культурний потенціал системи постає обмеженим. Проте це обмеження долається за допомогою проблем творчого характеру — і тих, що використовуються у кращих зразках здійснення професійної освіти (як, наприклад, проблемні задачі П. Л. Капиці [72]), і тих, що за раціональної організації навчання виявляються доступними школярам — див. [126; 201].

Відповідно до вихідної концепції розвивального навчання (за В. В. Давидовим), учні здійснюють «квазідослідження», за яких, на відміну від «справжніх» досліджень, вчитель заздалегідь знає результати, котрі мають бути

отримані. Проте звернімося до «Останніх виступів» В. В. Давидова. Тут він, звертаючись до своїх послідовників — учителів, каже: «...Навіть коли ми вводимо прості поняття з фізики, з кінематики і пропонуємо завдання у формі учінневої задачі, то навіть вчитель-фізик, який добре розібрався у нашій теорії, не може знати, до якого підсумку прийдуть його власні учні через два-три уроки. Що вони виокремлять у якості всезагальної основи того чи того кінематичного поняття?.. Ви із самого початку втягуєте дітей не у вправи, не у повторення того, що було до цього, не в запам'янання чогось готового, а в міркування про те, чого самі не знаєте і вони не можуть знати» [45, с. 59, 61].

Є цілком закономірним, що в різних психолого-педагогічних концепціях (та в освітніх процесах, які будуються за цими концепціями) по-різному визначається оптимальне співвідношення спирання на репродуктивно-нормативні й на діалогічно-творчі складові культури. Зокрема, у системі розвивального навчання (за В. В. Давидовим) у центрі уваги перші, а у «школі діалогу культур» (започаткованій 25 років тому В. С. Біблером у співпраці з харківськими педагогами-новаторами — С. Ю. Кургановим і В. Ф. Литовським) — другі. Але є потрібними:

а) у межах кожної концепції — віддзеркалення, у той чи інший спосіб, обох названих сторін культури у їхньому взаємозв'язку;

б) взаємозбагачувальна діалогічна взаємодія таких концепцій. Ентузіаст «школи діалогу культур» А. Г. Волинець запропонував поняття «діалог педагогічних культур» [32].

Утім, не меншу роль, ніж покладена в основу освітнього процесу концепція, відіграють особливості діяльності педагога і сама його особистість. При цьому важливим складником професійної культури педагога є володіння *педагогічними технологіями*. Водночас таке володіння — це цивілізаційна основа, необхідна, але аж ніяк не достатня для педагога. Як пише І. А. Зязюн, «педагог-професіонал не може відбутися без оволодіння педагогічними технологіями — прийомами, способами, операціями, оформленими для трансляції, як і не може відбутися без творчого підходу до використання педагогічних технологій...» [66, с. 13].

Як було зазначено, особистісна орієнтація освітнього процесу має передбачати сприяння гармонійному особистісному розвитку того, хто навчається, становленню гармонійної особистісної культури.

Варто виділити два аспекти *гармонізації особистісного розвитку*, а саме:

а) *екстенсивний* (оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом);

б) *інтенсивний*. Характеризуючи його, знову пошлемося на О. Ф. Лазурського, який пов'язував гармонійний розвиток особистості насамперед із «тісним, органічним зв'язком властивих даній людині здібностей, об'єднаних навколо одного спільного центра» [98, с. 60]. До цього варто додати такі властивості гармонійного розвитку, як додержання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній*, відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв'язання, коли вони не гальмують розви-

* Згадаймо філософську ідею, яка вбачає витoki зла в «абсолютизації одних моментів буття за рахунок інших» [73, с. 53].

ток, а, навпаки, виступають його рушійною силою — див. [81]. Зазначається, що «сама ідея вікової кризи передбачає внутрішні суперечності й навіть певні душевні метання (страждання) молодій людині»; за цих умов «найважливішою психолого-педагогічною проблемою стає контроль над перебігом цієї кризи і спрямування її енергії у річище позитивного розвитку» [151, с. 83].

Згідно з вищесказаним, важливою стороною особистісного розвитку учня і водночас чинником цього розвитку є поступове підвищення ролі, яку відіграє у його детермінації власна активність учня, реалізація його суб'єктних властивостей. На сприяння такому підвищенню спрямовує свої зусилля гуманістично налаштований педагог. Як зазначав Ю.І. Машбиць, «найважливішим моментом у взаємодії вчителя і учня є... допомога учню у саморозвитку...» [123, с. 16].

«У рамках гуманістичної педагогіки, — пише І. М. Авдєєва, — позитивні особистісні зміни відображають передусім становлення здатності до відкритого прояву власної індивідуальності, розвиток уміння пізнавати та інтерпретувати світ самостійно, приймати й реалізовувати власні рішення — того, що найточніше, на нашу думку, описується поняттями «суб'єктність», «здатність до творчості самоактуалізації» [2, с. 9]. За гуманістичного підходу «фасилітація^{*}, як створення специфічної соціальної ситуації розвитку здатності до творчості самоактуалізації, стає сутнісною характеристикою особистісно орієнтованого педагогічного процесу, способом його реалізації» [там само].

Наголосимо тепер на тому, що здійснювана учнем «творчість самоактуалізації» є одним із напрямків функціонування згаданої вище культури особи. Ця ж культура формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим впливам на особу (що зосереджуються насамперед у рамках відповідних соціальних інститутів, передусім освітньо-виховних). Оскільки тут згадано цілеспрямовані впливи, слід уточнити, що — всупереч спрощеним поглядам на них і найбільш поширеній освітній практиці — аж ніяк не є обов'язковим, щоб такі впливи здійснювались згідно з *імперативною* або *маніпулятивною* стратегією — див. [15, с. 17-19]. Навпаки, адекватним курсом для сприяння становленню культури особи (і одним з провідних принципів гуманізації освіти) є надання переваги *діалогічній* стратегії, у межах якої ці впливи постають складниками (й регуляторами) взаємодії повноправних партнерів.

Сутність реалізації такої стратегії у (найскладніший, мабуть) сфері виховання проаналізував А. В. Брушлинський. «З одного боку, — пише він, — ніхто не володіє абсолютною істиною та єдино правильними ідеалами й не може вести за собою людей, нав'язуючи їм ті чи ті погляди, втручаючись у їхнє життя й намагаючись змінити його. З іншого боку, основою будь-якого суспільства, безумовно, є певна система соціальних норм і духовних цінностей; їх освоєння й розвиток кожною людиною абсолютно необхідні. Можлива суперечність між цими двома положеннями позитивно розв'язується, очевидно, завдяки тому, що справжнє виховання являє собою співтворення (освоєння й творення) духовних цінностей у ході спільної діяльності

^{*} Від англ. *to facilitate* — допомагати, полегшувати, сприяти.

суб'єктів — вихователів і виховуваних» [29, с. 9]. Педагогічне керівництво за цього підходу аж ніяк не стає зайвим, але воно максимально можливо мірою надається у формі педагогічної підтримки (фасилітації) [2; 10; 87], передбачаючи розширення простору свободи для виховуваних. У практичному плані тут варто скористатися передусім можливостями позакласної та позашкільної роботи, а також канікулярного часу. Адже тут легше організувати «умови для дитячої самодіяльності (у найширшому, методологічному сенсі)...» [94, с. 18]. Н. Крилова, яку цитуємо тут, характеризує канікули як «альтернативний школі, але такою ж мірою важливий простір освіти» [там само], цілком слушно заперечуючи при цьому «перенесення методів педагогіки школи на простір канікул» [94, с. 20].

Ідеї, близькі до процитованих вище думок А. В. Брушлинського, висловлює — щоправда, з орієнтацією не на педагогічну, а на психотерапевтичну практику — А. Ленгле: «Намагаючись роз'яснити пацієнтові смисл і цінності, ми, поза сумнівом, підходимо до межі можливого: з одного боку, особа є вільною, і ніхто не може нав'язати їй якісь погляди або смисл, проте з іншої — *здатність* людини до розпізнавання й переживання цінностей саме і є тим, із чим може працювати психотерапія... Одне з найважливіших завдань екзистенційно-аналітичної терапії — пробудити й розвинути здатність пацієнта відчувати цінності, навчити його відкриватися новим цінностям, розширяти свої ціннісні горизонти і, завдяки цьому, свій життєвий простір» [110, с. 4].

Фактично і Брушлинський, і Ленгле, хоч і не користуючись терміном «діалог», наполягають на необхідності — і для педагога, і для психотерапевта — сприяти залученню їхніх підопічних до діалогічної взаємодії, причому не лише з педагогом або терапевтом, а з усім насиченим цінностями світом культури. Водночас для вказаного сприяння є необхідним, щоб сам педагог або терапевт перебував у такому діалозі, систематично збагачуючи свою власну особистісну культуру.

Разом із тим сприяння розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія — *суб'єкта*) культури може бути успішним лише за умов ретельної уваги до *індивідуальних особливостей* учня, а, значить, насамперед до його психофізіологічних і *ендопсихічних*, за О. Ф. Лазурським, характеристик. Є потрібним кваліфіковане врахування зазначених характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо. Таке врахування запобігає ймовірним негативним психологічним і психосоматичним наслідкам та водночас сприяє позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня.

За гармонійного (в екстенсивному та інтенсивному аспектах — див. вище) особистісного розвитку найбільша прилученість особи до якоїсь із сфер буття поєднується з успішним функціонуванням і в інших сферах, де знаходять вияв її здатності, що сформувалися головню у провідній для неї сфері. За таких умов схильність до певного напряму діяльності перетворюється на «той важіль, за допомогою якого підноситься до вищого рівня розвитку вся особистість загалом, в усьому багатстві її потенційних можливостей» [56, с. 303].

Насамкінець зазначимо, що є всі підстави не обмежувати наведену характеристику орієнтації на цілісну особу освітньою сферою й поширити її на всі ситуації міжособових впливів, які мають на меті сприяти повноцінному функціонуванню* й подальшому гармонійному розвитку особи партнера.

1.4. Раціогуманістична орієнтація у людинознавстві та її застосування в опрацюванні категорії «особистість» у педагогічній психології

Є загально визнаним, що вельми істотну відмітну якість людини становить володіння *розумом* і спирання на нього у різних видах діяльності. З огляду на це однією з істотних сторін гуманізму природно постає *раціоналізм* (від лат. *ratio* — розум), тобто, у найпростішому тлумаченні, цінування розуму і спирання на нього. Відповідно, важливою стороною культури, зокрема особистісної, постає *інтелектуальна культура*, а важливим аспектом виховання — *розумове виховання* [177].

Це дає підстави казати про *раціогуманізм* як про форму сучасного гуманізму, яка у світоглядному плані наголошує на визнанні *інтелектуальної культури* (що знайшла найповніше втілення у науках — «точних» і гуманітарних — і у філософії) одним із найважливіших здобутків людства, а у плані методології людинознавства — наполягає на максимальному використанні цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого практичного застосування (детальніше див. [12; 14; 15]).

Проголошення гасла раціогуманізму є спробою відповіді на поширене в наш час протиставлення раціоналізму й гуманізму, на нинішнє чергове (в історичному масштабі), але досить виразне посилення антиінтелектуалістичних настроїв. Їх нинішній сплеск є, звичайно, не випадковим феноменом, а реакцією на бурхливе зростання механістичних форм інтелекту і на їх застосування, яке нехтує віддаленими наслідками (тобто є, по суті, бездумним; у латинізованій термінології — ірраціональним), у війнах і готуванні до них, у насаджуванні екологічно шкідливих технологій, у корисливому маніпулюванні свідомістю й поведінкою великих мас людей і т.п. Ці явища стимулюються технократичним мисленням, істотними рисами якого є «примат засобу над метою, часткової мети над смислом і загальнолюдськими інтересами і цінностями» [41, с. 96]; можна додати: примат гіпертрофованої цивілізаційної сторони культури над її діалогово-творчою стороною. Так чи інакше в даному разі діє *дисгармонійний раціоналізм*. Проте не варто ототожнювати раціоналізм як такий з його недосконаліми, дисгармонійними варіантами і на цій підставі виправдовувати сучасний антиінтелектуалізм; йому має бути протиставлений *гармонійний раціоналізм*. Справді, небезпеки, породжені незбалансованим інтелектом, можна пом'якшити лише скориставшись інтелектом, але гармонійним.

Гармонійність інтелекту передбачає:

* Згадаймо запроваджене К. Роджерсом поняття — «fully functioning person».

а) що він не зводиться до стандартизованих (і отже, таких, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, — одним словом, цивілізаційних) варіантів, відомих під назвою *розсудку*, а постає творчим, готовим до опрацювання суперечностей *діалектичним розумом*;

б) що він налаштований на якнайповніше та якнайглибше охоплення світу із доланням часових, просторових і змістових обмежень, а також на *цілісну духовність*, тобто на прилучення до найвищих культурних (буттєвих, за А. Маслоу [119]) цінностей у їхній єдності;

в) що він являє собою єдність *логічно опрацьовуваних* складових та *інтуїтивних*, просякнутих емоціями. Відповідно, визнання значущості інтуїції як обов'язкової складової творчого мислення й гармонійного інтелекту цілком перебуває у рідніці раціогуманістичної орієнтації.

Подібно до цього недооцінювання чуттєво-емоційної сфери й безсвідомого психічного (взагалі — спирання на штучно «раціоналізовану» модель людини, брак уваги до ірраціонального в ній) нехтує — хоч спочатку це здається парадоксальним — принципом раціонального наукового пізнання, який вимагає передусім адекватності пропонованих моделей досліджуваних феноменів. Так само вимогам наукового раціоналізму (і раціогуманізму) не відповідають освітні системи, які фактично спираються на неадекватні моделі людини, що знаходять вияв у недостатній увазі до естетичного розвитку учнів, нехтуванні особливостями «правопівкульних» дітей і т.п.

Аби зробити характеристику раціогуманістичної орієнтації більш структурованою, у статті [12] було зроблено спробу побудувати *систему принципів раціогуманізму*. Не відтворюючи її тут, покажемо, як деякі з цих принципів можуть бути застосовані в опрацюванні категорії «особистість» у педагогічній психології.

1. Той принцип раціогуманізму, який передбачає поєднання *реалізму* (поважання об'єктів такими, якими вони є, із притаманними їм закономірностями) із *конструктивізмом* (готовністю впливати на світ, керуючись гуманістичними цінностями), сутнісно узгоджується з обстоюваним Г.С. Костюком і С.Д. Максименком принципом сполучальності педагогічних впливів із внутрішніми закономірностями особистісного розвитку: «ми повинні дати змогу особистості... вільно функціонувати і розвиватися за власними законами» [115, с. 6]; водночас їй надаються «природні й соціальні можливості» [там само] для найсприятливіших варіантів реалізації цих законів.

2. Раціогуманістичний принцип *врахування й гармонізаційного опрацювання суперечностей* знаходить у сфері регулювання особистісного розвитку вияв: а) у розмежуванні конструктивних (сприятливих для розвитку) і деструктивних дисгармоній за критерієм збереження чи порушення цілісності особистості; б) у турботі про наявність в особи та у її середовищі каналів безконфліктного (чи, принаймні, малоконфліктного) розв'язування суперечностей. Порівняно легко надавати такі канали здатна, зокрема, позашкільна освіта завдяки набагато меншій, порівняно зі школою, жорсткістю нормативної регуляції її функціонування (власне, про це вже йшлося в 1.3).

3. Раціогуманістична орієнтація у людинознавстві відкидає *надмірне протиставлення методологічних підходів*. Сказане стосується, зокрема, протиставлення *номотетичного* та *ідіографічного* підходів, характерних відповідно для природничо-наукової та гуманітарної традицій у психологічній науці. Стосовно психології особистості висловлюється обґрунтоване припущення, що «з підвищенням системності методів при реалізації номотетичного підходу фактично зростатиме неповторність особистісної характеристики» [79, с. 59], а отже, узгоджуваність результатів із отримуваними на основі ідіографічного підходу. Водночас слід коректно розмежовувати сфери застосування цих підходів.

Адже добре відомо (принаймні з часів В. Дільтея), що термін «психологічне пізнання» може означати зовсім різні речі. На одному з полюсів — номотетичне фундаментальне дослідження, спрямоване на з'ясування закономірностей функціонування й розвитку психіки. Для отримання висновків, які можуть претендувати на достовірність, тут бажано залучити якнайбільше інформації та найретельніше її опрацювати. Другий полюс — це ідіографічне вивчення людського індивіда (або, радше, особи) разом із інтуїтивним емпатичним його розумінням, здійснювані в межах практичної роботи з надання йому психологічної допомоги або педагогічної підтримки. Про максимізацію інформації щодо індивіда тут не йдеться; натомість потрібна її оптимізація за кількісними та якісними критеріями. Надмірний обсяг інформації не бажаний тут не лише тому, що утруднює її швидке опрацювання; крім того, операції з її отримання й використання можуть порушити природність і невимушеність спілкування психолога (чи педагога) та його підопічного.

У цьому плані заслуговує на схвалення коментування Б.Г. Матюніним [121] відомої тези К.Д. Ушинського «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна до того пізнати її теж в усіх відношеннях» [187, с. 15]. Для оптимальної взаємодії з конкретною дитиною (як і з будь-яким суб'єктом) кращим, на думку Матюніна, є гармонійне поєднання знання і незнання про неї. При всьому цьому Матюнін чинить цілком доречно, критикуючи не Ушинського (який писав про те, що має пізнати педагогіка), а деяких сучасних педагогів-дослідників, котрі інтерпретують Ушинського в тому сенсі, що вчитель має прагнути того, аби пізнати в усіх відношеннях кожного конкретного школяра. Загалом підтримуючи позицію Матюніна, зазначимо водночас, що вчителеві не стане на заваді (скажімо, для планування педагогічних дій) якнайповніше знання і про конкретну дитину (в тому числі отримане шкільним психологом за допомогою психодіагностичних методик) — та лише за умови, що він у своїй взаємодії з дитиною зуміє абстрагуватися від усієї інформації, котра може зашкодити беззастережному прийняттю дитини, в дусі К. Роджерса, і невимушеному спілкуванню з нею (більше того — вчитель мусить «щиро забути» таку інформацію; насправді, звичайно, інформація не забувається, але блокується її актуалізація). Утім, для реалізації такого підходу є потрібним високий рівень особистісного розвитку педагога, його спроможність управляти системою своїх знань.

Розділ 2. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Конструктивність трансформації вітчизняного освітнього простору, що відбувається нині, з необхідністю вимагає звернення особливої уваги до її базисного підґрунтя — вітчизняної психологічної спадщини. Її аналіз переконливо свідчить про те, що саме на вітчизняних теренах середини ХІХ відбувається закладення теоретико-методологічного фундаменту гуманістичного підходу до становлення особистості дитини у освітньому просторі.

У главі аналізуються здійснені у ХІХ і ХХ століттях вітчизняні психологічні розвідки — перші концепції освіченості, взаємовідношення між вихованням, розвитком і освітою, розроблені видатним вітчизняним вченим П. Г. Редкіним, а також здійснено аналіз концепції особистісного розвитку фундатора сучасної вітчизняної психології Г. С. Костюка як теоретико-методологічних засад проблеми становлення особистості в освітньому просторі.

2.1. Перша вітчизняна концепція освіченості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки проблеми становлення особистості

Свій концептуальний підхід до проблеми освіченості у вітчизняній педагогічній психології Петро Григорович Редкін розробив наприкінці 50-х років ХІХ століття. Це перший у вітчизняній психології досвід теоретико-методологічного аналізу проблеми освіченості. Його результатом стало створення системного концептуального підходу до однієї з центральних проблем педагогічної психології — проблеми освіти та її якісної характеристики — освіченості, який склав першооснову теоретико-методологічного підґрунтя до тогочасної розробки проблеми становлення особистості в освітньому просторі.

Цей підхід до проблеми освіченості вирізняють самотуність побудови, системність і багатобічність розкриття, він сповнений глибокого гуманістичного смислу. Гуманістичне підґрунтя, архітектоніка концептуального підходу до освіти підростаючого покоління в цілому і змістовий аналіз концепту «освіченість» в органічному взаємозв'язку з такими поняттями, як розвиток і виховання, що його визначають, за минулі століття не тільки не набули відтінку архаїчності, а й нині містять у собі потужне детермінувальне начало, яке дає можливість переосмислити сучасний зміст концептів освіти й освіченості.

Відтак П. Г. Редкін став першим вітчизняним вченим, котрий розкрив значущість проблеми освіченості й потребу в її розробці, заклавши тим самим підґрунтя наукової вітчизняної психолого-педагогічної думки.

Зазначимо у зв'язку з цим, що концепт «освіченість» не мав у той час певних стійких понятійних ознак, про що свідчить оцінка його П. Г. Редкіним: «Слово *освіченість* зазвичай вживається у досить різному, найчастіше у невизначеному смислі» [157, с. 137].

Вчений охарактеризував тодішне загальноприйняте розуміння освіченості й розкрив її структуру. Він протиставив існуючому в той час змісту поняття «освіченість» власне його бачення. Яка ж людина в середині XIX століття вважалася освіченою? «Освіченою називають, — відзначав учений, — людину світську, з поверховими й уривчастими енциклопедичними відомостями, з пристойними манерами, ту, хто взагалі задовольняє умовні форми співжиття» [157, с. 139]. Таким чином, у поняття освіченості включалась насамперед станова належність людини, володіння нею етикетом і прийняття умовних правил соціальної взаємодії. В цьому контексті освіченості наввні знання — поверхові, несистемні, уривчасті.

Спільно з розкриттям свого розуміння освіченості Редкін визначає її основні риси, які в середині XIX століття так само свідчили про освіченість. Освіченою, за словами Редкіна, вважали людину, котра «набула ґрунтовних спеціальних знань в якій-небудь науці; людину *гуманну* з високим розумінням людської гідності; людину, вільну від марновірства і забобонів» [157, с. 138]. Всі названі ознаки характеризували освічену людину.

При цьому П. Г. Редкін диференціює поняття освіченості й істинної освіченості, приділяючи особливу увагу — у процесі розкриття свого концептуального підходу — розумінню освіченості «в істинному смислі». В його визначенні освіченості домігантою є цілепокладальна складова. До того освіти вчений розкриває через поняття розвитку, стержнем якого, на його думку, є винятково вільний розвиток. «Але в істинному розумінні, — підкреслює він, — освіченість є стан людини, котра наблизилася, у міру можливості, до досягнення свого кінцевого призначення, підпорядкувавши йому всі цілі свого життя; освіта ж є розвитком людини, що відбувається у ній вільно з тією метою, щоб досягати скількимога свого кінцевого призначення» [157, с. 137].

Вперше у вітчизняному психологічному просторі П. Г. Редкін ставить питання про особистісне детермінування процесу освіти. Своєрідність його позиції полягає в тому, що успішність освіти він цілковито пов'язує з особистісним детермінуванням. «Людина, — на думку вченого, — не може бути освіченою без власної участі. Будь-який зовнішній на неї вплив залишиться безуспішним, якщо вона сама не скористається запропонованими їй засобами до освіти, або, що усе одно, будь-яка освіта є доконечно самоосвітою» [157, с. 137].

Згідно з позицією Редкіна, особистісна детермінованість успішності освіти — це суб'єктна активність, результуючою якої виступає самоосвіта.

З наведеного вище випливає беззастережний висновок, що П. Г. Редкін *першим* у вітчизняній педагогічній психології підняв одну з найважливіших теоретико-методологічних проблем — проблему співвідношення зовнішньої і внутрішньої детермінації в становленні особистості, беззастережно віддавши примат внутрішній — особистісній детермінації.

Вчений чітко окреслює статус вихователя і його функції в освітньому процесі, акцентуючи увагу на домігантній суб'єктній позиції виховання. «Наставники і вихователі можуть дати для нашої освіти тільки засоби і ма-

теріали, збуджувати нас і спонукати до освіти, одне слово, допомагати нам у цій справі; але ми самі маємо себе освічувати» [157, с. 137-138].

Він визначає статус освіченості як результуючої власної активності вихованця: «Освіченість — не родовий і не дарований маєток, а нажите надбаня» [157, с. 138].

Характерною рисою психологічної системи П. Г. Редкіна є цілісність бачення явищ, що поєднується з її базальними складовими — розвитком, вихованням і освітою особистості дитини, становлення якої відбувається у освітньому середовищі. Він здатний точно відчувати стрижневі, смислотворні тенденції, спільні для цих складових. Все це є вартою уваги особливості створеної вченим самобутньої системи. Вперше у вітчизняній психолого-педагогічній думці Редкін постулює ідею виховання людини. Практично одночасно з ним цю ідею висловив П. І. Пирогов, за котрим згодом і закріпилося її авторство.

Тим часом саме П. Г. Редкін поклав у підвалини своєї психологічної системи ідею цілісності як виховання, так і освіченості людини. Ця гуманістична ідея проймає весь її зміст. Говорячи про процес виховання, Редкін пише: «Взагалі виховання *має охопити всю людину*, якою її створила природа, а отже, діяти на всі її природні сили, здібності й схильності» [158, с. 212].

Ця сама ідея проходить червоною ниткою через все концептуальне бачення вченим істинної освіченості: «Істинна освіченість охоплює всю людину неподільно: тіло, почуття, розум і волю» [157, с. 138].

П. Г. Редкін виділяє три таких види освіти: загальна, або загальнолюдська; індивідуальна, або особиста, і народна — і дає їм містку характеристику. Розкриваючи зміст загальної освіти, вчений підкреслює, що істинна освіченість «приготовляє» людину «для усіх сфер життя: сімейної, державної і загальнолюдської. В цьому відношенні освіта має бути для всіх однаковою і називатися загальною» [157, с. 138].

Крім того, П. Г. Редкін вперше у вітчизняному психологічному просторі піднімає — на теоретико-методологічному рівні — проблему парадигми «особистість і освіта» і у її контексті питання про особистісні й індивідуальні особливості зростаючої особистості. У зв'язку з цим він заявляє про потребу вичленування другого виду освіти — особистої, індивідуальної освіти, говорячи про це таке: «А оскільки кожна людина має свої особливості, признає себе до особливого звання, займає в суспільстві особливе становище, то освіта має бути спільно й індивідуальна, особиста» [157, с. 138].

Розкриваючи питання про види освіти, вчений піднімає ще одну значущу проблему, яка згодом здобула своє вирішення і у працях К. Д. Ушинського. Це проблема народності в освітньому просторі. Разом з тим народну освіту Редкін розглядає як третій вид освіти. Чутливо висловлюючи нагальні суспільні потреби, вчений чітко демонструє свою позицію, відповідаючи на питання, чому в освітньому просторі народна освіта має виділятися як окрема категорія. З цього приводу він пише: «Питання, збуджене у нас останнім часом, чи має освіта бути народною, — вирішується просто тим, що освіта ніяк не може бути насправді не народною, оскільки людина неодмін-

но освічується під нездоланим впливом тих постійних особливостей, того характеру, яким вирізняється її народ від інших народів» [157, с. 138].

Редкін завжди прагне до розгляду саме сутнісних характеристик тієї чи тієї проблеми, що їх він аналізує. Це прагнення до вичленування ним серцевинного змісту виявляється через супровід концепту, що він розглядає, його якісною характеристикою, яка підкреслює позиційну суб'єктивність ученого. Саме тому він говорить про «істинне виховання», про «істинну освіту», про «істинну народну освіту». Останню вчений бачить в єдності із загальнолюською освітою: «Але народна освіта, якщо вона істинна, якщо не ухиляється від спільного для всіх людей кінцевого призначення, не становить ніякої протилежності загальнолюській освіті» [7, с. 138].

Вичленовуючи три види освіти — загальна, індивідуальна й народна, він заявляє про наявність органічного взаємозв'язку між ними. При цьому постулат особистісного підходу до освітнього процесу розглядається ним як пріоритетний. Вчений підкреслює: «Загальнолюська освіта втрачає свою абстрактність, отримуючи життя не інакше, як у формах народної й індивідуальної освіти: жива людина не є тільки людиною взагалі, але з такою-то особистістю, з таким-то становищем у суспільстві й належить до такого-то народу. Відтак, індивідуальна, народна й загальна освіта істотно єдині» [157, с. 138].

Говорячи про єдність особистої (індивідуальної), народної й загальної освіти, Редкін бачить проблему єдності в освіті й в іншій площині. При цьому він акцентує увагу на складних взаємозв'язках у дихотомії «однобічність — багатобічність», що наявна у спеціальній й енциклопедичній освіті. Його застереження щодо потреби їх врахування не втратили своєї актуальності й у наш час, коли гостро стоїть проблема відшукати оптимальний взаємозв'язок у різновекторності цілепокладальних спектрів освітнього процесу. В зв'язку з цим Редкін заявляє: «Освіта має являти собою єдність і в тому розумінні, щоб при енциклопедизмі, що прагне до різноманіття, вона була разом з тим і спеціальною, вдаючись здебільшого в один який-небудь напрям. Якщо освіта буде лише спеціальною, то вона впаде в однобічність і, отже, не досягне мети освіти взагалі; навпаки, енциклопедична освіта без спеціальної загубиться безцільно в багатобічності, не пройнявши належним чином жодної з сторін. Одне слово, ґрунтовна спеціальність не повинна перетворюватися в педантську обмеженість, а енциклопедизм не має бути поверховим» [157, с. 138-139].

Самобутність концептуального підходу П. Г. Редкіна виявляється і у масштабності тих систем, в які він включає освіту. В зв'язку з цим вартим уваги є той факт, що він говорить про наявність суспільної, громадської освіченості, включеної в мегасистему — цивілізацію. «Під цивілізацією, на відміну від освіченості, розуміють суспільну, громадську освіченість не однієї людини, але цілого народу. Цивілізація є необхідною умовою освіченості особистої» [157, с. 143]. П. Г. Редкін заявляє про наявність прямої залежності особистої освіченості людини від рівня цивілізованості держави: «Чим більш цивілізована держава, тим можливіша освіченість її громадян» [157, с. 143].

Наголосимо: гуманізмом сповнений кожний аспект концепції освіченості П. Г. Редкіна. Маючи громадянську мужність найвищого рівня, вчений в умовах існування кріпацтва, в умовах соціальної полярності суспільства обстоює невідмінність освіти для кожної людини — незалежно від її соціального статусу. «Всі люди, правильно організовані, здатні до освіченості, а тому в цивілізованому народі зустрічаються люди, істинно освічені в усіх класах суспільства, хоча у нижчих класах немає тієї зовнішньої, умовної, або ж наукової освіченості, яку іноді приймають за освіченість узагалі» [157, с. 143]. Його симпатії виразно окреслюються у бік людини, далекої від зовнішньої, станової освіченості.

Він висуває ідею — гуманістичну за своєю сутністю — про безмежність людського потенціалу і мотиваційних інтенцій в освітньому самовдосконаленні людини. «Хоча людина є істотою обмеженою, але прагнення до освіченості у неї безмежне. Задовольняти це прагнення у міру можливості є головним завданням усього життя істинно освіченої людини» [157, с. 143].

П. Г. Редкін надає украй важливого значення ідеалу у змістовій характеристиці освіти. В цьому смисловому полі він розкриває — через призму ідеалу — і сутність ідеально освіченої людини. «Ідеально освіченою називають людину, котра намагається створити собі ідеали з тим, щоб відповідно до них мислити і діяти, не змішуючи, однак, істинно ідеального з фантастичним» [157, с. 141]. Як видно з наведеного визначення, для вченого є значущими ідеали як детермінанти становлення особистості в освітньому просторі. П. Г. Редкін звертає увагу на потребу розмежування ідеалів і фантазії. Він вказує на негативний вплив фантазії на становлення ідеалів. «Та горе людині, чиї ідеали створені однією фантазією! Замість того, щоб надихнути, вони засліплять її» [157, с. 141]. Разом з тим, на думку Редкіна, саме ідеали детермінують продуктивність усього життєвого шляху людини. Він наголошує на особливій значущості ідеалів для юнацького віку як етапу онтогенезу: «Якщо ідеали істинні, якщо уява, не перетворюючи їх на фантастичні уявлення, дає ідеалам тільки певний образ і тим самим оживлює їх, то такі ідеали справляють сприятливий вплив на все життя людини, особливо ж на юнацький вік» [157, с. 141].

Істинність ідеалів, за Редкіним, визначається відсутністю включення в їхній зміст фантазії. Вчений дає полярну бімодальну оцінку всієї життєдіяльності людини залежно від наявності у неї істинних ідеалів або ж, навпаки, їх відсутності. «Завидна доля людини, — пише він, — котра засвоїла істинну ідеальну освіту; навпаки, жалюгідні люди, не здатні захопитися нічим великим і прекрасним, вивищуючись над дрібницями низькопробного життя, зважаючи своїм холодним розумом лише матеріальні вигоди; ті, хто бачить у заняттях свого звання тільки засоби для існування» [157, с. 141].

Вчений розглядає вплив ідеалів не тільки в системі освітнього простору, а й у системі «людина — суспільство». Тут його оцінка несхибна: «Але ще більшою мірою гідне співчуття суспільство, на яке члени його дивляться як на знаряддя для досягнення своїх егоїстичних цілей» [157, с. 141].

На завершення свого аналізу сутності освіти П. Г. Редкін знову повертається до стрижневого теоретико-методологічного підґрунтя своєї концепції

освіченості. Ця сутність освіти людини полягає в самоосвіті, яка набувається в її вільній суб'єктній діяльності. «Освіта, — підкреслює вчений, — за сутністю своєю власне самоосвіта, тобто здійснюється вільно, завдяки участі власного духу людини, котра освічується» [157, с. 143].

Відтак ми розглянули певні аспекти концепції освіченості видатного вітчизняного вченого Петра Григоровича Редкіна, який вперше розкрив магістральні лінії становлення людської особистості в освітньому просторі. Потужний евристичний потенціал його гуманістичної психологічної системи украй важливий і потрібний для пошуку продуктивних шляхів вдосконалення сучасного освітнього простору, гармонійного становлення особистості в ньому.

2.2. Першооснова розробки проблеми взаємовідношення між вихованням і розвитком особистості та освітою у вітчизняній психологічній думці

Результати аналізу творчої спадщини П. Г. Редкіна дають підстави вважати його першовідкривачем у вітчизняній психологічній науці — у постановці проблеми взаємовідношення між вихованням і розвитком особистості та освітою, що складає теоретико-методологічне підґрунтя для розв'язку проблеми становлення зростаючої особистості в освітньому просторі. Разом з тим вчений здійснив — завдяки багатобічності розгляду цієї проблеми — трансгресію в контекст питання співвідношення між спадковістю, середовищем і вихованням.

Вчений розкриває сутність поняття «виховання» системно і в синергії з поняттями «розвиток» і «освіта». При цьому П. Г. Редкін виділяє два таких моменти. Передусім, розвиток людини, на думку вченого, не можна делегувати лише природним силам, не слід обстоювати тільки природний розвиток. «Якщо надавати розвиток людині одній природі, — підкреслює вчений, — то і за найсприятливіших обставин він буде надто повільним» [158, с. 209]. Крім того, Редкін говорить про неможливість продуктивного розвитку людини на початковому його етапі: «Не можна покладатися і на те, що людина сама себе розвине і освітить: у вельми обмеженому ступені скористається вона існуючими засобами для освіти, не маючи можливості виконати усіх потрібних для цього умов» [158, с. 209].

Значну увагу вчений приділяє розгляду концепту «виховання» у парадигмі «виховання й освіта». На його думку, виховання є серцевиною, органічною складовою продуктивної «повної» освіти. «Для повної освіти людині потрібна допомога з боку вже освічених людей. Ця допомога і є вихованням» [158, с. 209].

Вчений наголошує на тому, що освіта не зводиться лише до виховання, що, «крім виховання, людина освічується ще й іншими засобами; але таку освіту не слід називати вихованням для уникнення змішування різних понять і неправильних практичних висновків» [158, с. 209].

Редкін постулює діяльнісний підхід до процесу виховання. Він акцентує увагу на тому, що здатність до набуття вихованцем істинної освіченості

лежить тільки у сфері діяльності, коли вихованець стає, за сучасною термінологією, активним суб'єктом цієї діяльності.

Звертає на себе увагу той унікальний факт, що в системі виховання Редкіна проблема свободи вихованця (дитини) включається у контекст його підходу до її вирішення. Відомо, який потужний резонансний відгук наукової громадськості мала у ХХ столітті парадигма «свободи учіння» Карла Роджерса. Тим часом наш співвітчизник більш як півтора століття тому вважав свободу невід'ємним атрибутом процесу набуття істинної освіченості. Він з наукової позиції, переконливо і твердо заявив: «Освіченість в істинному її значенні може набуватися *не інакше, як власною вільною діяльністю тієї самої особи*, котра до неї прагне» [158, с. 210].

Взаємозв'язок між процесами досягнення істинної освіченості і вихованням Редкін пояснює таким чином: «Ніхто не може сам по собі досягти істинної освіченості; навпаки, будь-хто потребує багатьох зовнішніх засобів, що їх не можна знайти у собі самому; людині дається тільки здатність скористатися цими засобами для своєї освіти, а не самі ці засоби. А тому, — підкреслює вчений, — для *розв'язання завдання виховання* потрібно діяти на вихованця так, щоб він набув тієї самодіяльності, без якої він не може досягти освіченості (курсив наш. — М.Д.)» [158, с. 210].

З наведеного вище висловлювання ми бачимо, що в контекст виховного процесу Редкін включає суб'єктність вихованця — опанування ним суб'єктної активності, а саме: самодіяльності.

Яким же чином пов'язані ці сутнісні характеристики виховання з процесом його розвитку? Вчений дає на це запитання чітку відповідь: «Виховання має служити засобом для того, щоб вихованець вийшов зі стану природного розвитку і *перейшов до стану розвитку вільного, самостійного* (курсив наш. — М.Д.)» [158, с. 210].

Таким чином, за П. Г. Редкіним, архітектоніка змісту процесу виховання, що має у своєму підґрунті інтерсуб'єктне начало — свідомий, навмисний і за певним планом здійснюваний вплив освічених людей (вихователів) на «дітей, юнаків, вихованців, який полягає в тому, що перші допомагають останнім набути освіченості», — включає на вершинному рівні результуючу складову. Маємо на увазі інтерсуб'єктне начало з безумовними ознаками самодостатнього суб'єкта: «вихованець набуває здатності освічувати самого себе» не інакше, як шляхом власної вільної діяльності, в результаті чого він набуває самодіяльність і перейде «до стану розвитку вільного, самостійного».

Наступний аспект, якому П. Г. Редкін приділяє пильну увагу, — це співвідношення суб'єкт-об'єктної взаємодії в освітньо-виховному процесі з розвитком самого вихованця. У зв'язку з цим він говорить так: «Виховання полягає не в тому тільки, щоб захищати вихованця від будь-якого зовнішнього впливу, що відвертає від мети, до якої він має прагнути; також і не в тому, щоб полишати дитя, як мовиться, на його власний вільний розвиток, не заважаючи і не дозволяючи іншим заважати розвиватися так, як вказує йому сама природа» [158, с. 210-211].

При цьому П. Г. Редкін піднімає питання про вплив соціуму на хід виховання і освіти вихованця. Про те, що саме це особиста позиція вченого,

пересвідчуємося вже на початку його висловлювання: «Ми цілковито переконані, що виховання не може взагалі обмежуватися негативною дією, — одним усуненням від вихованця всіх шкідливих впливів» [158, с. 211].

Гідний поваги і гуманістичний потенціал, яскраво виражений у підході вченого. Він заявляє з упевненістю про таке: «...Від вихователя вимагається набагато більше — вимагається позитивне сприяння природному розвитку й освіті вихованця, спрямовувальне перше для досягнення останнього... Завжди пам'ятайте, що негативна діяльність без позитивної ніколи не може привести до передбачуваної вихованням мети, до досягнення істинної освіти» [158, с. 211].

Говорячи про потребу усунення негативною детермінації в ході виховання, П. Г. Редкін ставить питання управління розвитком дитини. Симптоматичним є той факт, що і в цьому процесі вчений віддає перевагу саме вільній самодіяльності дитини. «Відхиляйте, — пише П. Г. Редкін, — від вихованця всі шкідливі впливи, але водночас спрямовуйте його природний розвиток так, щоб він міг освітити себе в істинному смислі цього слова» [158, с. 211].

Вчений чітко окреслює зону можливостей виховання в його зв'язку з природним розвитком дитини: «...Виховання тільки і може сприяти природному розвитку: воно не в змозі укласти у вихованця здібностей, в яких відмовила йому природа» [158, с. 211].

Гуманістичні тенденції його підходу до розв'язання цього питання виразно виявляються в акцентуванні ним своєї позиції, відмінної від поширеного погляду стосовно — наявних чи відсутніх — у дитини здібностей. Він не заганяє проблему відсутності здібностей у дитини в глухий кут, згубний для її особистісного розвитку, а ненав'язливо показує вихователю сприятливі шляхи для її вирішення. Вчений говорить: «Якщо у вихованцеві немає зовсім до чогось природного нахилу, немає жодної здібності, що, втім, буває незрівнянно рідше, ніж зазвичай думають, то вихователю лишається зробити менш відчутним цей недолік, посиливши свій вплив на розвиток інших споріднених здібностей» [158, с. 211].

Для аналізу П. Г. Редкіна характерна інваріантність розгляду проблеми взаємовідношення між вихованням і розвитком. Він не обмежується одним якимось варіантом в аналізі природних передумов розвитку, при цьому наголошуючи на можливих шляхах педагогічного керівництва розвитком. «Якщо ж, як це набагато частіше зустрічається, якась здібність не виявляється тільки тому, що вона слабка, то вихователю може до певної міри ліквідувати цю слабкість, посилити цю здібність і, отже, змусити її виявитися: варто лише звернути на це особливу увагу, подати, приміром, предмет, який викладається, по можливості з різних сторін, з нових точок зору» [158, с. 211].

На думку П. Г. Редкіна, здібності за своєю природою не мають негативною модальності. «З другого боку, — заявляє він, — вихователю не повинен старатися викоринити якусь здібність, якби навіть це було можливо, тому що всі здібності в людини самі по собі не погані; схильність до зла постає власне від спотворення, від недоброго спрямування здібностей, а не від самих здібностей» [158, с. 211].

Прозорливість Редкіна як вченого-психолога є унікальною. Про значущість піднятої вченим проблеми «виховання і розвитку», «виховання й істинної освіченості» свідчить той факт, що через сто років, у 1956 році, засновник сучасної вітчизняної психології Григорій Силевич Костюк пише низку спеціальних праць з цієї теми: «Про взаємовідношення виховання і розвитку дитини», «Деякі питання взаємозв'язку виховання і розвитку особистості». Проблема взаємозв'язку виховання, навчання і розвитку особистості дитини лишається домінуючою протягом усього творчого шляху Г. С. Костюка [80; 81; 82; 83; 84].

Про дивовижну антиципацію П. Г. Редкіна свідчить його здатність не тільки побачити найбільш значущі проблеми, а й запропонувати певні шляхи їх вирішення як у теперішньому часі, так і у віддаленому майбутньому. Підтвердженням цієї здатності вченого до антиципації є та висока оцінка, яку дав Г. С. Костюк цьому питанню через століття. «Проблема взаємовідношення виховання і розвитку особистості, — писав Г. С. Костюк, — одна з найбільш життєво важливих проблем навчання і виховання молодого покоління. Наукова розробка її потрібна для вдосконалення змісту і методів навчально-виховної роботи і для теоретичного обґрунтування шляхів управління розвитком дітей» [82, с. 132]. Підхід Г. С. Костюка до проблеми становлення особистості розглянемо у наступному параграфі.

2.3. Проблема особистісного становлення у контексті наукової спадщини Г. С. Костюка

Нині особливої значущості набувають непересічні наукові здобутки фундатора української психології Григорія Силевича Костюка, який заклав теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми особистісного становлення школяра у сучасній вітчизняній психології. Цю проблему вчений розглядав у парадигмі концептуального підходу до психічного розвитку зростаючої особистості.

Проблема становлення особистості школяра, його особистісного розвитку та їх детермінації була стрижневою для методологічного, теоретичного і експериментального доробку видатного вченого і проходить наскрізно у різних своїх ракурсах протягом усього його плідного наукового життя. Підтвердженням цього є його фундаментальна праця «Про роль спадковості, середовища і виховання у психічному розвитку дитини» (1941), а також одна з останніх робіт «Навчання і психічний розвиток учнів» (1979).

Оцінюючи у ретроспективному плані фундаментальність наукової роботи Г. С. Костюком підходу до особистісного розвитку, варто зазначити, що навряд чи можна знайти аналог у світовій психологічній практиці, з одного боку, принципів новизни такого підходу, а з другого — його продуктивності, яка сягає через півстоліття у сьогодення гуманістично орієнтованої психології. Щоб аргументувати новизну наукового доробку Г. С. Костюка для світової психології, варто згадати хоча б абрисно про ті підходи, які були властиві його часу.

Розглядаючи теорії психічного розвитку дитини, які набули поширення у 30-ті роки, американський психолог А. Гезелл характеризує їх так: «Існують два різко протилежних напрямки в учінні про розвиток. Один підкреслює спадковість і безсилість середовища. Другий ставить середовище дуже високо і робить його відповідальним за архітекtonіку зростаючого організму» [83, с. 6].

Г.С. Костюк підкреслює, що спільним для цих теорій є неправильне розуміння детермінації розвитку підростаючої особистості. Якщо перша теорія стверджує, що у процесі розвитку особистості ніякі новоутворення не з'являються, а йде процес реалізації насамперед заданих фізичних і психічних властивостей, то друга теорія розглядає розвиток дитини як автоматичний продукт впливу зовнішніх, середовищних факторів. Як бачимо, і перший, і другий підхід, незважаючи на їх діаметральну протилежність за своєю суттю, єдині де-факто в тому, що питання власної активності дитини навіть не включають у контекст свого розгляду.

Як компромісний напрямок у зарубіжній психології з'являється «теорія двох факторів» з її варіаціями і дискусіями про те, що саме — спадкове чи середовищне — більшою чи меншою мірою впливає на детермінацію розвитку дитини, яке їх відсоткове співвідношення.

«Теорія двох факторів», еkleктично поєднуючи негативні тенденції обох вказаних підходів, теж виключає активність особистості дитини в її розвитку, відводячи їй роль маріонетки біологічних і соціальних факторів. Г.С. Костюк висловлює принципово сміливу на той час точку зору: «По суті, всі ці теорії ведуть до заперечення самого розвитку дитини» [83]. Навіть В. Штерн, який висунув ідею конвергенції вродженого і набутого в психічному розвитку дитини, у своїй теорії конвергенції тільки зробив спробу подолати однобічність наявних теорій, лише поставив питання, як зазначив К. Коффка, але не розв'язав його [86; 202].

До того слід враховувати і той факт, що біхевіористичний підхід набуває в той час усе більшого поширення в дитячій та педагогічній психології, відтак минуле півстоліття яскраво засвідчує не лише самотність і принциповість новизни теоретичного підходу, а й надзвичайно високий прогностичний і гуманістичний потенціал теорії, розробленої Г.С. Костюком.

Розглянемо стрижневі аспекти вчення Г.С. Костюка про особистісний розвиток в контексті проблеми «Особистість і учіння».

Г.С. Костюк про роль середовища у психічному розвитку і статусу дитини в ньому: «Дитина — не пасивний автоматичний продукт свого середовища».

Роль середовища у розвитку особистості дитини Г.С. Костюк вважає першочерговою, розглядаючи це питання широко і різнобічно: воно охоплює всю сукупність зовнішніх обставин, з якими зв'язане життя і розвиток даного індивіда [83].

Уміння несподівано, по-новому побачити те, що традиційно вважалося незмінним, відбивається у підході Григорія Силевича до проблем детермінації середовища. Так, в той час усталеною була точка зору на середовище психічного розвитку дитини як на механічну сукупність зовнішніх об-

ставин. Г. С. Костюк розглядає цю проблему в іншій координатній системі — «як це середовище відбивається в свідомості дитини». «Треба розглядати його, — пише він, — у зв'язку з дійовим ставленням самої дитини до цього середовища... Від того, як відбивається середовище в дитячій свідомості, залежить і вплив його на розвиток дитини» [80, с. 122-123].

Самобутність його підходу проявляється і в тій ролі, яку він відводить при цьому дитині. «Середовище дитини не незмінне», — вказує Г. С. Костюк, бо «вона сама почасти (безпосередньо або посередньо) впливає на нього і веде до його зміни», до того з віком «зростають можливості підростаючої особистості впливати на умови свого власного розвитку» [80, с. 122]. Тут учений вперше піднімає проблему особливої значущості — особистісної детермінації.

Г. С. Костюк про активність дитячої особистості: «Засвоєння досвіду дорослих — це не пасивний, а активний для дитини процес».

Активність дитини імпліцитно знаходить свій вияв у всіх площинах психологічного аналізу, здійсненого Г. С. Костюком, і, зрештою, дістає своє блискуче розв'язання. Яку б базальну психологічну проблему він не розглядав, у центр її ставить активність дитячої особистості. Наведемо лише кілька прикладів.

Так, розглядаючи проблему детермінантної ролі середовища у психічному розвитку дитини, Г. С. Костюк в її контекст включає питання впливу особистості на умови власного розвитку;

- аналізуючи проблему керування психічним розвитком дитини, основною умовою його ефективності він ставить перетворення виховних впливів у внутрішні стимули розвитку;
- вирішуючи проблему засвоєння знань школярами, акцентує увагу на власній діяльності учня — процесі учіння.

При цьому він ставить проблему активності дитини у процесі засвоєння нею знань, досвіду і розглядає поняття розумової активності як таке, що забезпечує повноцінне засвоєння набутого у процесі «багатобічної» пізнавальної діяльності.

Його ідеї про активність дитини у власному особистісному розвитку, гуманістичні за своєю суттю, з'являються задовго до офіційно оформленого напрямку в світовій психологічній науці — гуманістичної психології. Порівняльний аналіз теоретичних засад Г. С. Костюка і теоретичної платформи гуманістичної психології показує, що завдяки своєму високому евристичному потенціалу йому вдалося антиципіювати і віднайти власне розв'язання основних проблем гуманістично орієнтованої психології.

Г. С. Костюк про керування психічним розвитком: «Фактичний успіх виховного керування залежить від того, в якій мірі воно погоджується з природою самої дитини, з її психічним розвитком».

Учений ставить проблему керування психічним розвитком дитини, підкреслюючи, що таке керування не є суто зовнішнім, бо воно не досягне своєї мети і ефективності. Керування досягає своїх цілей лише тоді, коли «його впливи перетворюються у внутрішні стимули до розвитку... Чим у більший

мірі це існує, тим більших успіхів досягає виховання у своєму керуванні психічним розвитком дитини» [80, с. 129].

Г. С. Костюк про розвиток дитини як саморух: «Тільки розуміючи розвиток дитини як її саморух, ми можемо успішно керувати цим процесом».

Який новий зміст вкладає Г. С. Костюк у поняття «розвиток дитини»? Він вперше висуває тезу «розвиток дитини як її саморух». Поняття саморуху особистості, яке Г. С. Костюк ставить у центр свого підходу, було базальним у цілісній концептуальній будові його концепції психічного розвитку дитини. Воно з'являється знову в науковому обігу, за часів панування скіннерівського стимульного підходу до розвитку дитини. До того ж поява поняття саморуху надовго випереджає введення поняття самоактуалізації особистості (А. Маслоу). «В процесі розвитку безперервно створюються нові внутрішні умови для самого розвитку... Виникають вищі форми саморуху особистості, що розвивається» [80, с. 129].

Учений заперечує біхевіористичний стимульний підхід до становлення особистості школяра у процесі навчання як «пасивний, інертний процес, підштовхуваний ззовні чужою для нього силою». Він висуває тезу, яка через десятиліття з'являється у гуманістичній психології і характеризує поняття «вчитель-фасилітатор». Її сутність полягає в такому: не спрощена система стимулу — реакції в педагогічній взаємодії, не зовнішній тиск на особистість, а здійснення психічного розвитку «тільки через організацію діяльності дитини в певних напрямках, надання їй потрібного змісту, створення відповідних для неї умов» [80, с. 129].

Г. С. Костюк про необхідність диференціювання «навчання» і «учіння».

Заслуговує на особливу увагу диференційована психологічна характеристика ним процесів навчання і учіння. Навчання як спільна діяльність учнів і вчителів впливає на розвиток учнів своїм змістом, «але один і той самий зміст шкільного навчання по-різному впливає на розвиток учнів залежно від його методів» [80, с. 388]. У вітчизняній педагогіці і педагогічній психології протягом практично усього часу шкільної освіти побутував лише термін «навчання». А Григорій Силевич вводить в українську психологію (як у науковий, так і в педагогічний обіг) поняття «учіння як власної діяльності учнів, що має складну психологічну структуру» [80, с. 389] і, відтак, надає першочергового значення особистісному аспекту. Він дає глибоку психологічну характеристику перцептивним, мисленневим, мнемічним та практичним діям, тобто операційному, а також мотиваційному планам учіння.

Г. С. Костюк про співвідношення навчання та розвитку особистості: «Дитина стає особистістю навчаючись».

Проблемі співвідношення навчання і розвитку особистості Г. С. Костюк приділяє постійну увагу. Саме ця проблема є центральною для його наукового доробку, і Григорій Силевич послідовно і аргументовано репрезентує світовій психології власне бачення. Найскладнішу проблему, яка є стрижнем наукових дискусій протягом століття, він окреслює гранично чітко, об'ємно і повно. Наведемо його основні теоретичні положення (вважаємо за доцільне цілеспрямовано посилатися на тексти оригіналу з метою збереження неповторності його викладу):

- «Психічний розвиток відбувається через учіння, навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає при цьому як форма прояву розвитку дитини і як основний фактор. Поза навчанням і без нього немає психічного розвитку».
- «При всій важливості навчання в розвитку останній не вичерпується тими змінами особистості, що є прямим результатом шкільного навчання».
- «Розвиток іде далі від того, що засвоюється, він полягає в цілісних якісних змінах особистості...»
- «Значить, в єдності навчання і розвитку існує й різниця, так само як і взаємний зв'язок між цими процесами».
- «Навчання успішно йде вперед остільки, оскільки воно не лише використовує можливості учнів, а й розвиває їх. У цьому процесі причина і наслідок постійно міняються місцями» [80].

Становлення особистості школяра в освітньому просторі ґрунтується на таких теоретичних постулатах Г. С. Костюка:

- ролі середовища у психічному розвитку дитини;
- активності дитячої особистості у власному особистісному розвитку в процесі навчання і виховання;
- розвитку дитини як її саморуху;
- такому керуванні психічним розвитком дитини у навчально-виховному процесі, за якого виховні впливи перетворюються у внутрішні інтенції до особистісного розвитку;
- розвитку особистості як становлення суб'єкта спілкування, навчання і праці;
- диференційованості навчання і учіння;
- співвідношення навчання та розвитку особистості.

Оцінюючи в цілому ідеї Г. С. Костюка щодо розробки проблеми особистісного розвитку, або, за його висловом, «розвитку дитячої особистості», слід сказати, що він зробив неоціненний внесок у розробку проблеми становлення особистості школяра. Системність і органічна єдність її розкриття Григорієм Силовичем репрезентувалася у різних проекціях і склала підґрунтя завершеної цілісності концепції особистісного розвитку. «Це дає підставу, — підкреслює В. Г. Кремень, — для оцінки концепції Г. С. Костюка як такої, що, проникаючи у внутрішні суб'єктно детерміновані джерела активності зростаючої особистості, відкриває найбільш широкі можливості для правильного керування її розвитком» [91, с. 6-7].

Представлений абрис розробки проблеми особистісного розвитку, яка є теоретико-методологічним підґрунтям становлення особистості, несе в собі високий евристичний потенціал і служить фундаментом для подальшого розвитку самобутньої української психологічної школи, яку створив Григорій Силович Костюк.

Частина друга

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ

«Проблема «особистість і освіта» віддзеркалює нагальні — і в національному, і у глобальному масштабі — потреби сучасності, — наголошує В. Г. Кремень. — Розкриття закономірностей розвитку особистості, яка навчається і виховується в закладах освіти (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад)... набуває першорядного значення у системі розбудовчих заходів» [91, с. 3] Сучасна тенденція трансформації системи освіти вимагає особливої уваги до забезпечення екологічно продуктивного особистісного становлення школяра. У зв'язку з цим набуває непересічного наукового і практичного статусу проблема «особистість школяра — результативність навчальної діяльності». Підґрунтям до цього слугує положення фундаментальної вітчизняної психології Г. С. Костюка: «В своєму індивідуальному розвитку особистість формується результатами власної діяльності по-різному». Вчений звернув увагу вчителя на необхідність бачити «ті зміни, які ця діяльність вносить в особистість кожного учня» [80, с. 405].

Животрепетна для сучасної школи проблема екології систем «школа і особистість», «особистість — учіння» підносить до рангу пріоритетного завдання екологічно комфортного особистісного статусу дітей з різним рівнем навчальних досягнень. Проте наявне нині в дидактиці та педагогічній психології поняття «дидактогенії» [167] є яскравим індикатором можливої деструктивності особистісного становлення школяра в контексті шкільного соціуму.

Аналіз генези психологічних досліджень свідчить про те, що основна увага дослідників (як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології) зосереджувалася на вивченні лише слабковстигаючих і невстигаючих школярів (Н. А. Бастун [17], П. П. Блонський [22], В. В. Волошина [33], О. Д. Главінська [39], Л. О. Кондратенко [75], В. Б. Кухарська [97], Л. В. Мар'яненко [118], А. І. Мурачковський [130], С. О. Мусатов [131], Л. С. Славина [172], J. Hvozdič [210], W. Glasser [40], G. Kypciewicz [213], G. Rosenfeld [218] й ін.).

Варго наголосити, що саме у нашому Інституті було започатковано експериментальний напрямок дослідження особливостей розвитку школярів з різною навчальною успішністю (мисленнєвого — О. В. Скрипченко [171], мотиваційного — М. І. Алексєєва [5]). Водночас у вітчизняній педагогічній та віковій психології залишається ще не розв'язаною одна з найважливіших проблем, а саме: становлення особистості школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Особливої значущості набуває ця проблема для дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладається фунда-

мент становлення особистості у процесі навчальної діяльності як провідної на даному етапі онтогенезу.

Принциповим для дослідження є положення (С.Д. Максименко), що «цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (postfaktum). Таким чином вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється — не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення» [112, с. 21-22].

Стрижнем експериментального дослідження було проведення лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту, який, на відміну від домінуючого у віковій психології зрізового методу, дає можливість простежити (як у мікро-, так і макропроекції) тенденції та особливості становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями протягом тривалого, кількарічного періоду. Саме цей вид експерименту (попри його складність і напруженість) дає можливість об'ємно побачити становлення кожного молодшого школяра, його динаміку сходження по кожній щаблиці шкільного життя. Це надзвичайно важливо для вивчення тенденцій становлення особистості дітей молодшого шкільного віку в межах онтогенетичного простору у як першого етапу включення дитини в шкільне середовище.

Розділ 1. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ

1.1. Емоційна сфера школярів як предмет психологічного дослідження

Теоретико-концептуальні засади реформаційних процесів підносять до рангу пріоритетної проблему продуктивного особистісного розвитку в шкільному соціумі. На тлі якісно нових змін у вітчизняному освітньому просторі зростає увага дослідників до пошуку таких механізмів, які б не лише декларативно проголошували важливість активності особистості, а й продуктивно ініціювали цю активність через реальну суб'єктність школяра. Тож пошук інноваційних шляхів забезпечення ефективного розвитку емоційної сфери школяра є гостро актуальною проблемою сучасної школи. Особливо значущим у цьому сенсі є молодший шкільний вік, оскільки саме на першому етапі включення дитини у шкільний соціум — у початковій школі — відбувається зародження конструктивного чи деструктивного становлення емоційного статусу школяра, як суб'єкта учіння, взагалі та його емоційної сфери й самооцінки, як її складової, зокрема. Проблема розвитку емоційної сфери школяра належить до стрижневих у контексті забезпечення продуктивного становлення особистості в процесі навчальної діяльності. Особливого значення, як підкреслював Г.С. Костюк, набуває розгляд цієї проблеми у дихотомії «результативність навчальної діяльності — особис-

тісний розвиток», оскільки успіх або неуспіх школяра у процесі навчання зумовлює значний вплив на становлення особистості школяра [80].

Аналіз історіогенезу проблем дослідження емоційної сфери особистості показав, що першим її дослідником був В. Джемс, який розглядав концепт самооцінки, репрезентуючи її з емоційною сферою особистості. Саме В. Джемс перший увів поняття самооцінки в контекст розробленої ним теорії особистості [50]. Попри свою значущість, цей аспект наукової спадщини В. Джемса і досі залишається «білою плямою» у полі сучасного психологічного знання: він не дістав свого належного розкриття (крім окремих посилань) ні у монографічних, ні у дисертаційних дослідженнях. Тому ми здійснимо аналіз теорії особистості В. Джемса і проблеми емоцій в її контексті за віднайденим нами першим російським перекладом його фундаментальної праці «Психологія», що вийшов у 1896 році [50].

У своїй теорії особистості В. Джемс уперше включає концепт самооцінки в контекст структурної характеристики особистості та розкриває її психологічну сутність. Безумовна заслуга Джемса — розгляд самооцінки не як автономного явища, а в полі психологічного мегаконтинууму, що його утворюють поняття «особистість», «самосвідомість», «Я» і «самооцінка». У праці «Психологія» («Text Book of Psychology») учений у спеціальній (XII) главі «Особистість і Я» розкриває сутність і взаємодію цих глобальних категорій [50]. В. Джемс визначає загальну метапроблему «особистість» як континуум «особистість і Я», розглядаючи його в ракурсі самосвідомості. «Про що б я не думав, я завжди в той самий час більш чи менш усвідомлюю самого себе, особисте існування» [50, с. 132]. Як відмітну рису самосвідомості, учений визначає її двоїстість, підкреслюючи: «Моя самосвідомість у цілому є ніби двоїстою — почасти пізнаваною і почасти пізнавальною, почасти об'єктом і почасти суб'єктом: у ній треба розрізняти дві сторони, з яких для стислості одну ми називатимемо особистістю, а другу — «Я» [50, с. 132-133]. Перша сторона, за В. Джемсом, — пізнаваний елемент у свідомості особистості — емпіричне «Я», або «особистість», а друга — пізнавальний елемент свідомості, наше «Я». Аналізуючи емпіричне «Я», або «особистість», В. Джемс пише: «Важко провести ризик між тим, що людина називає самою собою, і своїм. Наші почуття і вчинки щодо деяких речей, котрі становлять нашу належність, значною мірою схожі з почуттями і вчинками і стосовно нас самих» [50, с. 133]. В. Джемс дав чітке структурне розмежування категорії «особистість»: «Розуміючи слово «особистість» у найширшому смислі, ми можемо передусім поділити аналіз її на три частини стосовно: а) її складових елементів; б) почуттів та емоцій, зумовлених ними (самооцінка); в) учинків, зумовлених ними (турбота про саму себе і самозбереження)» [50, с. 133-134].

Учений розподіляє особистість на такі три класи: фізична особистість; соціальна особистість; духовна особистість.

В. Джемс, включаючи самооцінку до структури особистості, зазначає, що вона проймає всі її складові — і фізичну, і соціальну, і духовну. Строго дотримуючись логіки викладу вчення про особистість, він однозначно накреслює подальший шлях аналізу: «За складовими елементами особистості в нашому викладі йдуть почуття й емоції, що її характеризують» [50, с. 138],

тобто самооцінка. У підґрунті самооцінки, на думку В. Джемса, лежить дихотомія задоволення — незадоволення особою самою собою [50]. При цьому В. Джемс дає характеристику двополусній самооцінці, як він називає «ці два протилежних класи почувань» [50]. Учений висловлює припущення, що, крім цих двох протилежних класів почувань, кожній людині притаманний (як він називає) «середній тон самопочуття», що є автономним і «зовсім незалежним від наших об'єктивних підстав бути задоволеними чи незадоволеними». Таке самопочуття є незалежним від продуктивності включення людини у соціум — сприятливого чи несприятливого для неї.

Варто зазначити, що серед численних психологічних проблем, що їх підняв учений у своїх працях (теорія знання, вчення про особистість, теорія уваги, вчення про розрізнення, вчення про сприймання простору, вчення про емоції, вчення про волю), найбільш щаслива доля судилася двом з них. Це теорія емоцій Джемса — Ланге, яка знайшла широке застосування у психологічній науці, і формула Джемса щодо одного з центрів нашого «Я» — самоповаги. Ця формула стала класичною і підтверджує свою життєздатність і в наші дні.

Теорія особистості В. Джемса знайшла своє продовження і трансформацію в його поглядах на проблему особистісного становлення школяра в процесі учіння, розвитку його самосвідомості та емоційної сфери і питання результативності учіннєвої діяльності [51; 52].

Безперечною заслугою В. Джемса є розроблення ним умов пізнання дитиною самої себе, його науковий аналіз шляхів «почуттєвого пізнання нашої поведінки і її результатів» [51, с. 29-30]. Учений ставить питання результативності навчальної діяльності школяра, значущості її оцінювання і його впливу на становлення самооцінкової сфери дитини. В останній чверті ХХ століття широко дебатовалася ідея «безоцінкового навчання», тоді як ще наприкінці ХІХ століття В. Джемс у контексті своєї ідеї «зворотних вражень» звертав увагу сучасників на колізії, що можуть виникати за деструкції системи «учень — результативність його навчання». «У тих школах, де приховують бали, оцінки або інші результати роботи учнів, — підкреслював учений, — у них не виходить це природне завершення циклу їх діяльності, і вони часто страждають від почуття незавершеності, невпевненості» [51, с. 138]. А невпевненість, як зазначав В. Джемс, даючи психологічний аналіз самооцінки, належить до тих протилежних класів почувань, що породжують у дитини один з двох видів самооцінки — незадоволення самою собою. Учений дає настійну рекомендацію вчителям застосовувати постійну систему оцінювання: «Тому скажіть учням, як ви оцінюєте їх заняття (оцінки місця в класі тощо) — крім тих окремих випадків, коли ви матимете ті чи інші практичні підстави для того, аби не робити цього» [51, с. 30].

В. Джемс приділяв значну увагу детермінаційним чинникам продуктивності навчання дитини у школі, виділив два полюси емоційного статусу учня у школі — страх і любов. На його думку, «страх покарання завжди був могутнім знаряддям у руках вчителя, і, звичайно, до цього почуття завжди доведеться вдаватися в тій чи тій формі у шкільному житті» [51, с. 36]. Любов як емоційна детермінанта розглядається вченим у системі прямої дії: за вектором

«дитина — вчитель». Учений говорить «про любов та інстинктивне бажання подобатися тим, кого ми любимо» як про потужний чинник результативності системи «учень — вчитель» [49, с. 31]. До важливих чинників результативності В. Джемс відносить допитливість дитини. Він виокремлює дві форми допитливості: почуттєву й інтелектуальну, вважаючи, що сензитивними для її прояву є лише два періоди онтогенезу — дитинство та юність.

Великого значення надавав перебігу емоцій у процесі навчання Г. С. Костюк [80]. На його думку, позитивні емоції збільшують спонукальність дій щодо досягнення певних навчальних цілей. Результати є відповідними до цілей навчання, коли учні вчаться весело, радісно, охоче [80]. У навчальному процесі, як зазначає Г. С. Костюк, ці емоції сприяють перебігу учіння школярів, що пов'язано передусім із рівнем домагань, критичністю й адекватністю самооцінки, задоволеністю школярами результатами навчальної діяльності. Вплив емоцій на продуктивність навчальної діяльності неоднозначний. Так, Г. С. Костюк стверджує: «Почуття, пов'язані з побічними для розв'язування завдання мотивами, можуть надавати мисленню тенденційності, заважати всебічному врахуванню фактів, необхідному для його розв'язання. Сильні емоції можуть зовсім порушувати, розладнувати нормальний хід мислення» [80, с. 232]. Велику увагу емоційній сфері школяра приділяє і Ш. О. Амонашвілі, який підкреслює, що перетворення учіння в значущу для учня діяльність можливе лише тоді, коли процес учіння ґрунтуватиметься на позитивних емоціях [6].

Важливими у розкритті проблеми становлення емоційної сфери школярів є дослідження О. Я. Чебикіна, присвячені особливостям емоційної регуляції навчальної діяльності школярів, місцю емоцій у цій діяльності та їхньому впливу на становлення певної модальності ставлення школярів до навчальної діяльності [195].

Системність розгляду проблеми становлення емоційної сфери школярів з необхідністю передбачає аналіз її деструкції. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що типовими проявами порушень в емоційному розвитку школярів є підвищений рівень тривожності, схильність до страхів та спільне для них почуття неспокою. Так, під шкільною тривожністю А. М. Прихожан розуміє порівняно стійке особистісне утворення, що виявляється в схильності учня переживати об'єктивно нейтральні шкільні ситуації як такі, що містять загрозу, передусім загрозу самооцінці, уявленню про себе, особистісним інтересам і цінностям. Вона стверджує: «Шкільна тривожність може виступати в якості мотиваційної основи учбової діяльності, протилежної пізнавальній мотивації, яка супроводжується позитивними емоціями» [154, с. 77]. Переживання учнями стійкого емоційного неблагополуччя свідчить про те, що їхні найважливіші потреби, пов'язані із внутрішньою позицією школяра, незадоволені, що деструктивно впливає на включення школярів у шкільний соціум. Шкільні страхи, стримуючи пізнавальні потреби дитини, можуть виступати серйозною перешкодою у гармонійному розвитку, заважати повноцінній соціалізації і виступати передумовою невротизації дитини. Дослідження проблеми страхів показали, що серед дитячих страхів одне з провідних місць займають шкільні страхи.

Психологічні дослідження сучасних проблем педагогічної та вікової психології загострюють увагу на феномені відчуження школярів від процесу учіння, їхньому небажанні вчитися, негативному ставленні до навчальної діяльності. Проблема емоційного ставлення школярів до навчальної діяльності набуває особливої значущості, коли йдеться про ставлення до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, для яких така діяльність є провідною. Адже саме в цей період відбувається становлення як конструктивних, так і деструктивних тенденцій у емоційному ставленні школярів до навчальної діяльності.

Зважаючи на викладене вище, у дослідженні становлення емоційної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень було виділено такі три магістральні лінії її простеження: самооцінка емоційного ставлення до себе школярів з різним рівнем навчальних досягнень та самооцінка їхнього емоційного ставлення до навчальних предметів, а також деструктивні тенденції в становленні емоційної сфери школярів з різною результативністю.

Дослідження емоційної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень базується на такому теоретико-методологічному підґрунті:

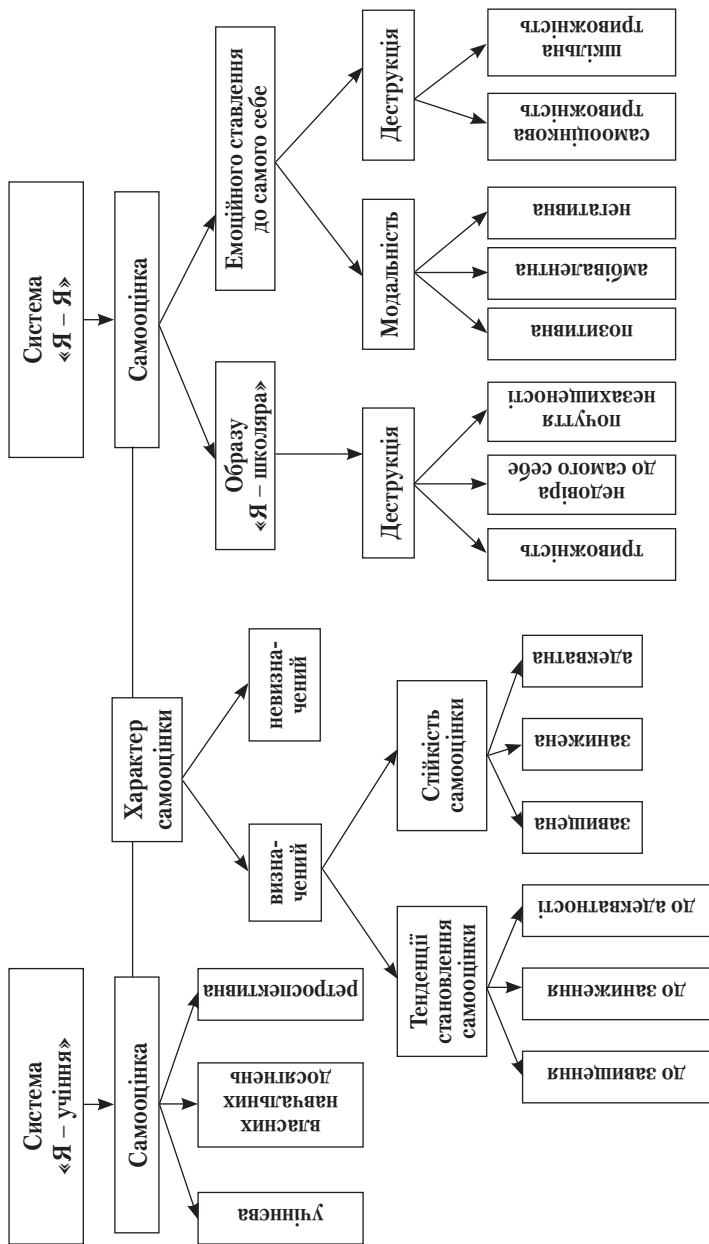
- фундаментальному положенні про особистісну детермінацію результативності навчальної діяльності, у якій самооцінці школяра належить чільне місце (Б. Г. Ананьев [7], Г. С. Костюк [80; 81], С. Д. Максименко [111; 112; 113], С. Л. Рубінштейн [164], П. Р. Чамата [194]);
- ідеї Г. С. Костюка про саморозвиток, саморух особистості [26];
- генетико-моделюючому методі, метою якого є «вивчення цілісної особистості, що саморозвивається» (С. Д. Максименко) [111; 112; 113; 115; 116];
- положенні П. Р. Чамати про усвідомлення дитиною власного становлення і розвитку [194].

Принциповим для дослідження є і те, що «особистість розвивається у формі становлення, — зазначає С. Д. Максименко. — Саме це поняття найбільшою мірою відбиває сутнісні особливості даного процесу» [116, с. 119]. Це надзвичайно важливо для вивчення особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цьому віці відбувається процес становлення особистості в цілому та емоційної сфери зокрема.

Тут значущим аспектом є технологія методу, визначення якої ґрунтується на принципах єдності генетичної й експериментальної ліній розвитку. Це «передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самої особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування» [112, с. 23], що забезпечується застосуванням генетико-моделюючого методу, розробленого С. Д. Максименком. Застосування генетико-моделюючого методу в процесі лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту відкриває нові можливості простеження мікрогенезу становлення емоційної сфери учнів з різним рівнем навчальних досягнень та дає можливість встановити тенденції особистісної продуктивності навчальної діяльності школярів.

Одним з аспектів наукового дослідження було створення концептуальної моделі продуктивного становлення самооцінкової сфери молодшого школяра. У зв'язку з цим зауважимо, що сучасній вітчизняній психології

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ САМООЦІНКОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА



властива тенденція до визнання потреби у відтворенні в моделі процесу становлення особистості в цілому та різних систем її взаємодії — зокрема, з навколишнім світом, з іншими суб'єктами у ході діяльності, а також у ставленні до самої себе [168; 198].

Методологічну значущість такої позиції підкреслює С. Д. Максименко: «Для того, щоб зрозуміти, що таке особистість, треба пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дій яких саме закономірностей та механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність. Цей шлях пошуку приводить, зрештою, до можливості відповіді на запитання: «Що розвивається?» «Що є об'єктом розвитку?»» [112, с. 21].

У процесі дослідження ми розробили концептуальну модель самооцінкової сфери молодшого школяра. Ця модель забезпечує багатовимірність її бачення у процесі експериментального з'ясування особливостей становлення самооцінки емоційної сфери в учнів з різним рівнем навчальних досягнень протягом усього періоду їхнього навчання у початковій школі (див. схему).

Самооцінка розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, підґрунтям становлення якого є взаємодія двох взаємопов'язаних аспектів. Це, з одного боку, розвиток у молодшого школяра здатності до виділення з контексту суб'єктного досвіду оцінкових спектрів, а з другого — здійснення їхнього оцінкового аналізу. Разом з тим емоційна сфера іманентно включається в кожний з оцінкових аспектів, створюючи підґрунтя для її становлення. Завдяки цим стратегіальним лініям відбувається становлення самооцінки як цілісного і водночас диференційованого особистісного утворення, яке забезпечує емоційно комфортне включення школяра у процес учіння.

Експериментальне вивчення особливостей емоційної сфери школярів з різними навчальними досягненнями здійснювалося у двох площинах. Перша площина — це мікроаналіз емоційної сфери учнів з різними навчальними досягненнями на певному етапі їхнього навчання у початковій школі, а також з'ясування мікрогенетичних тенденцій у розвитку емоційної сфери школярів. У межах другої площини здійснювався макроаналіз, метою якого було вивчення особливостей емоційної сфери протягом усього періоду перебування дитини у початковій школі й визначення макрогенетичних тенденцій — онтогенетичну динаміку в межах кожного рівня навчальних досягнень протягом навчання школярів.

Психологічне дослідження мало чотири етапи. На першому етапі здійснено теоретико-методологічний аналіз емоційної сфери як предмета психологічного дослідження. На другому етапі визначено основні концептуальні засади дослідження, розроблено загальну стратегію проведення експериментальної роботи, а також підібрано методичний інструментарій (тест шкільної тривожності Р. Філліпса [18; 148], тест «Дім — дерево — людина» Дж. Бука [148], проєктивний тест «Тривожність» Р. Темпла, М. Доркі, В. Амена [148], методика «Шкала особистісної тривожності» А. М. Прихожан [154] та ін.). У дослідженні використано також серію авторських методичних прийомів. На третьому етапі на основі розробленої концептуальної моделі шляхом лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту — з'ясовувалися осо-

бливості емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень, проаналізовано деструктивні тенденції (особливості загальної тривожності та страхів в умовах шкільної діяльності). На четвертому етапі визначалися корекційно-виховні стратегії і розроблявся методичний інструментарій активізації конструктивних тенденцій у розвитку емоційної сфери молодших школярів з різною навчальною результативністю, а також проводилася їх апробація.

Дослідження проводилося з учнями перших-четвертих класів. Школярів, залежно від їхньої навчальної результативності, було поділено на три експериментальні групи: I група — учні з високим рівнем навчальних досягнень; II група — учні з середнім рівнем навчальних досягнень; III група — учні з низьким рівнем навчальних досягнень.

1.2. Вивчення особливостей емоційної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень

Особливості самооцінки емоційного ставлення до себе школярів з різним рівнем навчальних досягнень

Самоприйняття школярами самих себе як суб'єкта навчальної діяльності з різними навчальними досягненнями супроводжується емоційними переживаннями різної модальності. Тому особливої значущості набуває вивчення особливостей емоційного ставлення до себе у школярів з різною результативністю навчальної діяльності. Становлення певної модальності емоційного ставлення школяра фіксувалося за допомогою спеціально розробленого нами завдання скринінгового характеру, яке давало можливість простежити мікрогенезис модальності (позитивної, негативної чи амбівалентної) у молодших школярів.

Результати експериментального дослідження особливостей емоційного ставлення до себе дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем навчальних досягнень, в ході якого було проаналізовано самооцінку емоційного ставлення школяра до самого себе як суб'єкта учіння, свідчать про наступне. Чітко простежується диференціація модальності у ставленні до себе у школярів з різною результативністю (високою, середньою, низькою) навчальної діяльності. Отримані експериментальні дані свідчать, що 80 % другокласників з високим рівнем навчальних досягнень притаманні позитивні емоційні переживання і лише 20 % — амбівалентні. Така сама тенденція зберігається у цих другокласників протягом наступних етапів навчання (рис. 1.2.1).

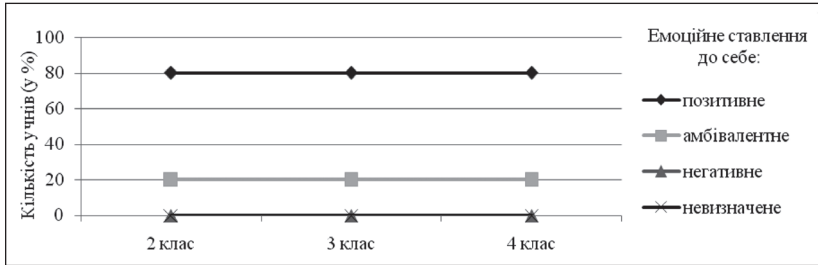


Рис. 1.2.1. Динаміка емоційного ставлення до себе молодших школярів з високим рівнем навчальних досягнень

У молодших школярів з середнім рівнем навчальних досягнень специфіка динаміки емоційного ставлення до себе така (рис. 1.2.2): отримані дані майже збігаються кількісно у другокласників з високим і середнім рівнями навчальних досягнень. Тобто емоційне самопочуття за модальністю (позитивністю та амбівалентністю) не лише не має статистично значущих відмінностей, а й практично ідентичне за своїм профілем. Досить значна диференціація у самопочутті відбувається у третьокласників з таким самим рівнем результативності навчальної діяльності. Зокрема, знижується позитивне емоційне ставлення до себе (з 81% у другому класі до 54% у третьому класі) на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$); дещо зростає їх амбівалентне ставлення. З'являється також у спектрі емоцій негативне ставлення до себе, хоча його прояви ще мінімальні.

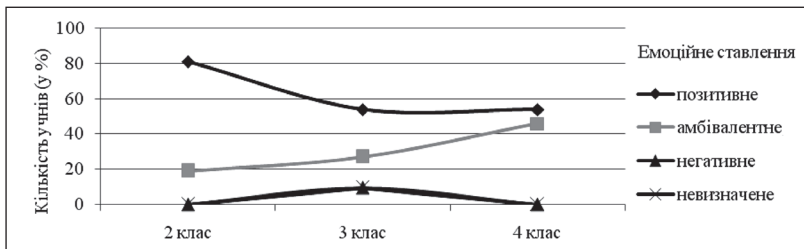


Рис. 1.2.2. Динаміка емоційного ставлення до себе молодших школярів з середнім рівнем навчальних досягнень

У четвертому класі відбувається певна стабілізація емоційного самопочуття у школярів з середнім рівнем навчальних досягнень. Позитивна модальність кількісно ідентична результатам третьокласників з таким самим рівнем результативності навчальної діяльності. Амбівалентність, хоч і займає значне місце в емоційних переживаннях у 46% четвертокласників, проте має підпорядкований статус у структурі емоційного ставлення.

Отже, у школярів з середнім рівнем навчальних досягнень емоційне самопочуття характеризується певною стабільністю протягом усього періоду їх навчання у початковій школі — при цьому має місце домінування (хоч і

не таке яскраве, як у школярів з високим рівнем) позитивного емоційного ставлення до самого себе як до школяра.

У школярів з низьким рівнем навчальних досягнень простежуються досить специфічні лінії у розвитку емоційного ставлення до себе (рис. 1.2.3).

Так, третина другокласників з низьким рівнем навчальних досягнень ще не змогли визначити своє емоційне самопочуття. Емоційне ставлення до себе у цих дітей має глобальний недиференційований характер. Позитивне емоційне самопочуття притаманне 66% цих школярів, що трохи нижче за своїми показниками від результатів другокласників з високим і середнім рівнями навчальних досягнень. Амбівалентне ставлення до себе займає незначне місце у спектрі емоційних переживань.

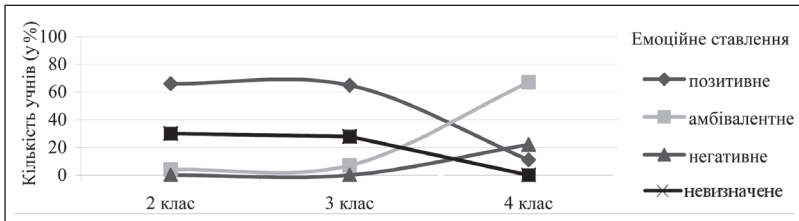


Рис. 1.2.3. Динаміка емоційного ставлення до себе молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень

У третьокласників з низьким рівнем навчальних досягнень зафіксовано кількісні характеристики позитивної модальності емоційного ставлення до себе, подібні до даних другокласників з цим самим рівнем навчальної результативності. Динаміка в їх розвитку відбувається завдяки зростанню кількості школярів, що усвідомлюють власні емоційні переживання, а також внаслідок певного, статистично незначущого, збільшення кількості школярів з амбівалентним ставленням.

Переломним у розвитку емоційного ставлення школярів з низькою результативністю є четвертий клас, в якому спостерігається досить різке підвищення деструктивних тенденцій. Зокрема, у четвертокласників з низькою результативністю учіння спостерігається стрімке падіння позитивного емоційного ставлення до себе на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$). Це підтверджується аналізом у двох площинах: порівнянням даних від другого до четвертого класу і порівнянням даних різних за результативністю груп четвертого етапу навчання у початковій школі.

Якщо позитивне емоційне ставлення притаманне 66% школярів з низькою результативністю — учнів другого та третього класів, то у четвертому — лише 11%. З них найнижчим воно є — порівняно з іншими за результативністю групами — так само у четвертому класі (у школярів з високим рівнем — 80%, середнім — 54%, низьким — лише 11%).

Водночас із падінням позитивного емоційного ставлення у цій групі четвертокласників стрімко зростає на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) амбівалентність, а також з'являється негативне емоційне ставлення до себе (у 22% школярів). Такі деструктивні лінії становлення емоційного ставлен-

ня до себе призводять до становлення деструктивного особистісного статусу школяра у процесі навчальної діяльності.

Як показали результати експериментального вивчення особливостей самооцінки емоційного ставлення до себе дітьми молодшого шкільного віку, не зафіксовано строгої лінійної залежності між результативністю навчальної діяльності й емоційним ставленням до себе у процесі цієї діяльності. Тобто не лише неуспішність, а й висока результативність супроводжується амбівалентним емоційним ставленням.

Самооцінці емоційного ставлення школяра до самого себе властиве гетерехронне становлення структурно-динамічної організації. Таке становлення зафіксоване як у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень на тому чи іншому етапі навчання у початковій школі (мікрогенетична проекція), так і у школярів з однаковим рівнем навчальних досягнень у макrogenетичній проекції — від другого до четвертого класу. Зафіксовано зміни у характері самооцінки («невизначений — визначений»), її адекватності (дихотомії «неадекватність — адекватність» і «нестійкість — стійкість»). Конструктивне становлення самооцінки емоційного ставлення до себе у молодшому шкільному віці забезпечується через набуття характером самооцінки визначеності, а також через розвиток позитивної модальності ставлення учня до себе.

Особливості емоційного ставлення до навчальних предметів школярів з різним рівнем навчальних досягнень

Наступна площина нашого аналізу — особливості характеру емоційного (позитивного, індиферентного чи негативного) ставлення до навчальних предметів у школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Ми аналізували емоційне ставлення до навчальних предметів школярів з різним рівнем навчальних досягнень як у межах одного класу (від першого до четвертого), так і на різних етапах навчання. Емоційне ставлення до навчальних предметів школярів з різним рівнем навчальних досягнень досліджувалося за допомогою якісного аналізу оцінних суджень школярів [35]. Школярам було запропоновано визначити своє ставлення до навчальних предметів. Також враховувалося кількісне вираження — оцінка проводилася за п'ятибальною системою шкали інтенсивності з протилежними полюсами.

Узагальнені дані дослідження подано на рис. 1.2.4.

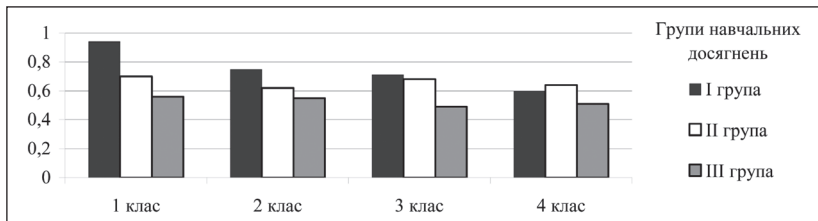


Рис. 1.2.4. Індекс емоційного ставлення молодших школярів до навчальних предметів

Аналіз експериментальних даних указує на те, що учням кожної групи успішності властиві специфічні особливості становлення емоційного ставлення до навчальних предметів.

Так, уже в першому класі спостерігається чітка тенденція до зниження індексу емоційного ставлення школярів до навчальних предметів (загального емоційного ставлення школярів до навчальних предметів) від першої до третьої групи – від високовстигаючих (0,94) до слабковстигаючих (0,56) школярів. Таке падіння є статистично значущим на рівні ($p \leq 0,05$).

Схожа тенденція – зниження абсолютної величини індексу емоційного ставлення школярів до навчальних предметів із зниженням навчальних досягнень – спостерігається і в учнів другого (0,75-0,62-0,55), третього (0,71-0,68-0,49) та четвертого (0,60-0,64-0,51) класів.

Аналіз індексу емоційного ставлення школярів до навчальних предметів груп школярів з різним рівнем навчальних досягнень виявив також тенденцію до зниження його величини в кожній з груп від першого до четвертого класу.

Як показали отримані експериментальні дані (рис. 1.2.5), для першокласників з високим рівнем навчальних досягнень характерне позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів (100%). Глобальне позитивне емоційне ставлення є домінантним для першокласників цього рівня навчальних досягнень.

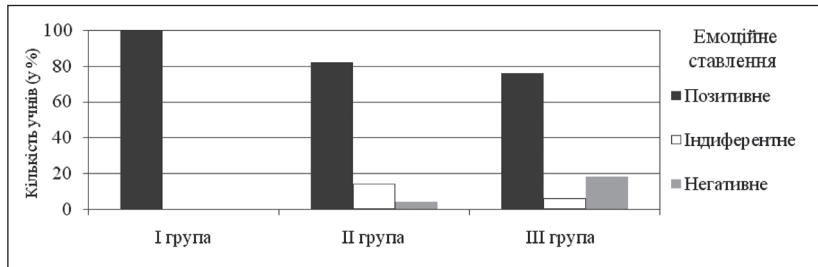


Рис. 1.2.5. Емоційне ставлення до навчальних предметів першокласників з різним рівнем навчальних досягнень

Першокласникам із середнім рівнем навчальних досягнень притаманна диференціація ставлення до навчальних предметів, що виявляється у трьох видах. Домінантним для цієї групи є позитивне емоційне ставлення, яке, хоч і знижується порівняно з першою групою, все-таки залишається у 80% школярів панівним. Лише 4% школярів цієї групи притаманне негативне емоційне ставлення до навчальних предметів. Водночас з'явилася група школярів (14%), байдужих до навчальних предметів.

У першокласників з низьким рівнем навчальних досягнень домінантним є позитивне емоційне ставлення, і в цьому виявляється глобальне позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів.

Як показало дослідження, у першокласників з різним рівнем навчальних досягнень помітно тенденцію до зниження позитивного ставлення до на-

вчальних предметів із зниженням рівня навчальних досягнень (порівняємо: I група – 100%, III група – 76%), причому це зниження статистично значуще на рівні $p \leq 0,01$. Зафіксовано одночасне статистично значуще зростання негативного емоційного ставлення першокласників з 0% до 18%.

У другокласників характер емоційного ставлення до навчальних предметів змінюється (рис. 1.2.6).

У групі школярів з високим рівнем навчальних досягнень позитивне ставлення до навчальних предметів зафіксовано у 80% школярів, водночас у цій групі з'являється тенденція до байдужого ставлення у 12% другокласників, а 8% взагалі мають негативне емоційне ставлення до навчальних предметів.

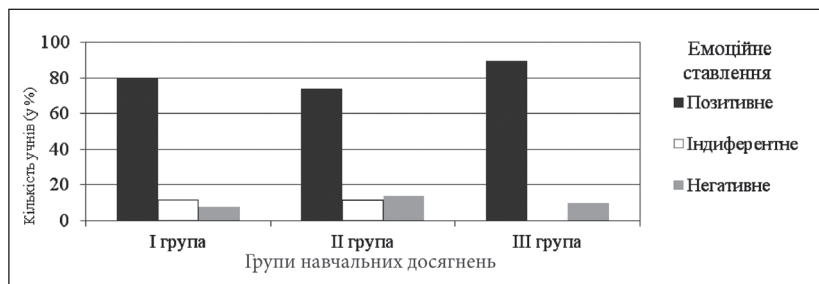


Рис. 1.2.6. Емоційне ставлення до навчальних предметів другокласників з різним рівнем навчальних досягнень

У другокласників із середнім рівнем навчальних досягнень емоційне ставлення до навчальних предметів має таку ж диференціацію, що і в школярів попередньої групи. Позитивне ставлення до навчальних предметів зменшується до 74%, відповідно зростає негативне (до 14%), а в 12% школярів виявлено байдуже ставлення – тобто емоційне ставлення не лише не має статистично значущих відмінностей, а й практично ідентичне за своїм профілем.

У другокласників з низьким рівнем навчальних досягнень в емоційному ставленні до навчальних предметів присутні лише дві полярні тенденції – позитивне ставлення, що є домінантним для цієї групи (90%), і негативне (10%).

Позитивне ставлення до навчальних предметів другокласників є домінантним в усіх групах. Індиферентне ставлення до навчальних предметів другокласників має тенденцію до зменшення із зниженням рівня навчальних досягнень. Протилежну тенденцію можна простежити у негативному ставленні до навчальних предметів. Ці тенденції можливо пояснити також уведенням балового оцінювання знань та умінь другокласників замість словесного у першокласників.

Звернімося до аналізу даних щодо емоційного ставлення до навчальних предметів третьокласників з різним рівнем навчальних досягнень (рис. 1.2.7).

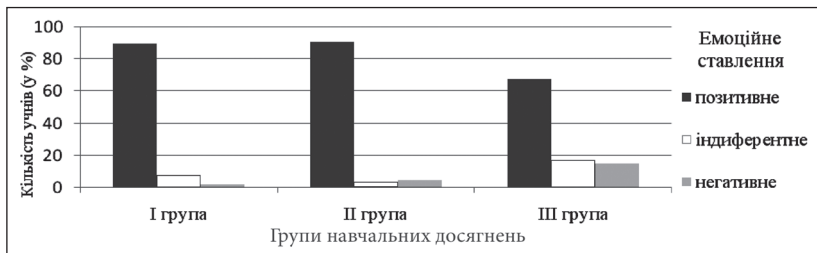


Рис. 1.2.7. Емоційне ставлення до навчальних предметів третьокласників з різним рівнем навчальних досягнень

У третьокласників з високим рівнем навчальних досягнень диференціація виявляється трьома видами ставлення: панівним є позитивне ставлення до предметів (90%), але все ж таки 8% школярів байдужі до навчальних предметів, а невелика частина учнів (2%) ставиться взагалі негативно.

У школярів із середнім рівнем навчальних досягнень спостерігається ідентична картина — домінування позитивного ставлення у 91% школярів, урівноваження негативного (5%) та індиферентного (4%) ставлень до навчальних предметів.

У третьокласників з низьким рівнем навчальних досягнень спостерігається зниження задоволеності у структурі емоційного ставлення. Позитивне ставлення до навчальних предметів зменшується до 68% (зниження на статистично значущому рівні на $p \leq 0,01$), не втрачаючи при цьому домінуючої позиції. Одночасно зростає (до 15%) негативне ставлення, а 1/6 частина школярів цієї групи стали байдужими до навчальних предметів.

Позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів третьокласників займає домінуюче положення, хоча й має менше кількісне вираження порівняно з попередніми класами. Водночас, із зниженням рівня навчальних досягнень, спостерігається зростання як негативного, так і індиферентного ставлень до навчальних предметів, що свідчить про зростання емоційного неблагополуччя у процесі навчання.

Аналіз емоційного ставлення до навчальних предметів четвертокласників з високим рівнем навчальних досягнень показав, що панівне місце займає позитивне ставлення (98%), лише у 2% школярів спостерігається негативне емоційне ставлення (рис. 1.2.8).

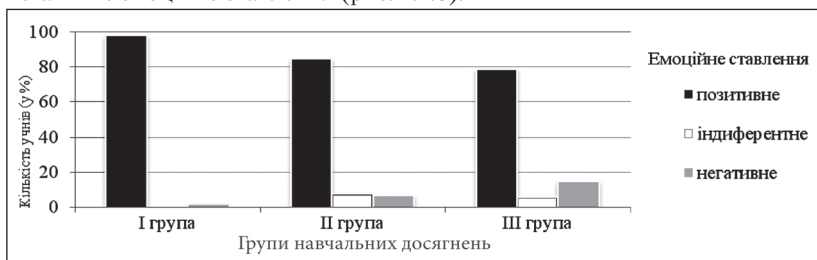


Рис. 1.2.8. Емоційне ставлення до навчальних предметів четвертокласників з різним рівнем навчальних досягнень

У групі школярів із середнім рівнем навчальних досягнень спостерігається така диференціація: позитивне ставлення владисте 85% учнів, у 8% з'являється індиферентне ставлення і у 7% четвертокласників присутнє негативне емоційне ставлення до навчальних предметів.

У четвертокласників з низьким рівнем навчальних досягнень характер емоційного ставлення до навчальних предметів змінюється: домінантним є позитивне ставлення (хоч і має тенденцію до зменшення порівняно з першою та другою групами — 79%), зростає негативне ставлення до 15%, зменшується байдуже — до 6%.

Позитивне ставлення до навчальних предметів четвертокласників утрачає свої позиції із зниженням рівня навчальних досягнень, але все ж таки займає домінуюче місце. Водночас зростає негативне ставлення до навчальних предметів, що свідчить про переживання емоційного неблагополуччя у школі четвертокласників з низьким та середнім рівнями навчальних досягнень.

Становлення певної модальності емоційного ставлення школяра до навчальних предметів дало можливість простежити макророзвиток модальності (позитивної, негативної та амбівалентної) у молодших школярів. Розглянемо, як відбувається диференціація модальності ставлення до навчальних предметів у школярів з різною результативністю навчальної діяльності (високою, середньою, низькою) у макророзвиточній проекції.

Отримані експериментальні дані свідчать, що школярам з високим рівнем навчальних досягнень притаманні позитивні емоційні переживання. Позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів високовстигаючих першокласників зберігається у школярів цієї групи протягом наступних етапів навчання в початковій школі (рис. 1.2.9).

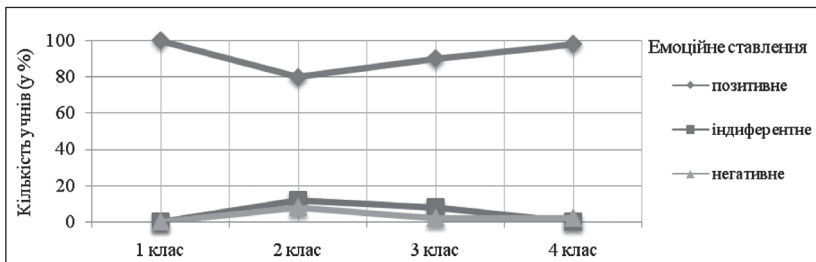


Рис. 1.2.9. Динаміка емоційного ставлення до навчальних предметів школярів з високим рівнем навчальних досягнень

У молодших школярів із середнім рівнем навчальних досягнень зафіксовано таку специфіку динаміки емоційного ставлення до навчальних предметів (рис. 1.2.10).

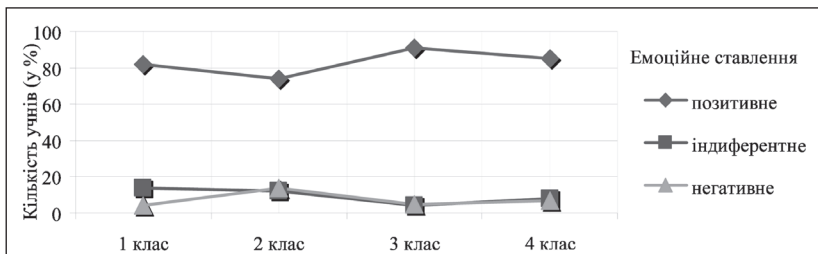


Рис. 1.2.10. Динаміка емоційного ставлення до навчальних предметів школярів із середнім рівнем навчальних досягнень

Отримані дані майже збігаються кількісно з даними школярів з високим рівнем навчальних досягнень. Тобто емоційне ставлення до навчальних предметів за модальністю (позитивністю) практично ідентичне за своїм профілем. Досить незначна диференціація у ставленні до навчальних предметів відбувається у четвертокласників. Зокрема, знижується позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів (з 91% у третьому класі до 81% у четвертому класі). Індивідуальне ставлення до навчальних предметів школярів цієї групи має також тенденцію до зниження. З'являється у спектрі емоцій і негативне ставлення, хоча його прояви ще мінімальні.

Отже, у школярів із середнім рівнем навчальних досягнень емоційне ставлення до навчальних предметів характеризується певною стабільністю протягом усього періоду їхнього навчання у початковій школі із домінуванням (хоч і не таким яскравим, як у школярів з високим рівнем досягнень) позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів.

У школярів з низьким рівнем навчальних досягнень простежуються досить специфічні лінії у розвитку емоційного ставлення до навчальних предметів (рис. 1.2.11).

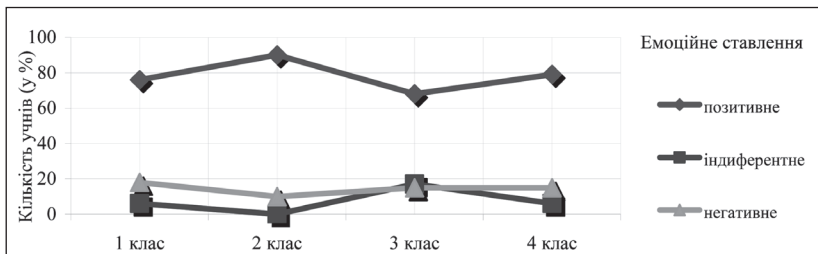


Рис. 1.2.11. Динаміка емоційного ставлення до навчальних предметів школярів з низьким рівнем навчальних досягнень

Так, третина школярів з низьким рівнем навчальних досягнень ще не змогла визначити своє емоційне ставлення до навчальних предметів. Емоційне ставлення до навчальних предметів у цих дітей має глобальний недиференційований характер. Домінування (хоч і кількісно значно менше, ніж у школярів з високим рівнем) позитивного емоційного ставлення

до навчальних предметів простежується протягом усього періоду їхнього навчання у початковій школі. Позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів школярів цієї групи нижче за своїми показниками від результатів школярів з високим і середнім рівнями навчальних досягнень. Наявне амбівалентне ставлення до навчальних предметів, що займає незначне місце у спектрі емоційного ставлення. Негативне емоційне ставлення має підпорядкований статус, проте його врахування конче необхідне для своєчасної корекції.

Аналіз результатів дослідження емоційного ставлення до навчальних предметів школярів з різним рівнем навчальних досягнень дає можливість зробити такі висновки.

Емоційне ставлення до навчальних предметів, як індикатор емоційного ставлення до навчання, у школярів з різним рівнем навчальних досягнень характеризується певною модальністю — позитивною, індивідуальною чи негативною, а також ступенем його прояву. За наявності домінуючого позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів у кожній із груп школярів з різним рівнем навчальних досягнень водночас між протилежними за результативністю групами встановлено суттєві відмінності в кількісній його репрезентації. Найбільша кількісна репрезентація позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів, зафіксована у школярів з високим рівнем досягнень, виявляє тенденцію до зменшення в групах із зниженням рівня навчальних досягнень. Одночасно зі зниженням рівня навчальних досягнень спостерігається певне зростання індивідуального та негативного емоційного ставлення до навчальних предметів. Найвищий ступінь їх вираження спостерігається у групі школярів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Все це свідчить про диференціацію емоційного ставлення до навчальних предметів уже в початковій школі. Більш чітко ця диференціація спостерігається за порівняння груп школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Врахування онтогенетичних мікро- та макротенденцій емоційного ставлення школярів до навчальних предметів допоможе більш продуктивно здійснювати корекційну роботу з метою конструктивного розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.

Особливості становлення емоційної деструкції у школярів з різним рівнем навчальних досягнень

У ході проведення дослідження проявів емоційної деструкції у школярів початкової школи з різним рівнем навчальних досягнень було проаналізовано такі два її спектри, як страх самовираження та страх ситуацій перевірки знань (за класифікацією Р. Філіпса) [18]. Страх самовираження характеризується як «негативно забарвлене емоційне переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, презентації себе іншим, демонстрації своїх можливостей» [18, с. 155]. Страх ситуації перевірки знань — це «негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей» [18, с. 155]. Саме ці страхи значною мірою зумовлюють прояви у школяра загальної тривожності у ставленні його до школи, що є індикатором «загального емоційного

стану дитини, пов'язаного з різними формами її включення у школу» [18, с. 154]. Рівні страхів відповідно до змістового наповнення були такі: I рівень — занижений; II — нормальний; III — підвищений; IV — високий рівень прояву страху [18; 154].

Розглянемо рівневу характеристику цих страхів та особливості їхнього прояву у школярів з різним рівнем навчальних досягнень на певному етапі навчання у початковій школі, а також з'ясуємо мікро- та макrogenетичні тенденції у становленні емоційної сфери школярів.

Проаналізуємо особливості рівневої констеляції страху самовираження у школярів з різним рівнем навчальних досягнень протягом їхнього навчання у початковій школі. Ранговий аналіз структури страху самовираження у другокласників свідчить про таке.

Більшість учнів I групи (66%) — з високим рівнем навчальних досягнень — має нормальний рівень страху, що посідає перше рангове місце. Відповідно до онтогенетичних особливостей становлення мотивації, отримання високої оцінки, задоволення від неї є провідним мотивом учіння школяра на другому етапі навчання у початковій школі. Завдяки цьому мотиву відбувається досить комфортне включення високовстигаючих школярів у процес шкільного навчання. Створюється сприятливий емоційний фон для становлення позитивного образу «Я», за наявності якого другокласник здобуває комфортний емоційний статус у шкільному соціумі. Все це і віднаходить своє віддзеркалення у домінантному статусі нормального рівня страху самовираження. Друге рангове місце у структурі зайняв підвищений рівень страху, що виявлено у 23% школярів цієї групи. 11% школярів мають високий рівень страху (третє рангове місце). Заниженого рівня страху в цій групі не було зафіксовано. Наявність у третини високовстигаючих другокласників підвищеного і високого рівня страху самовираження свідчить про певну емоційну нестабільність школярів цієї групи.

У групі учнів із середнім рівнем навчальних досягнень (II група) зафіксовано наявність усіх рівнів страхів. Домінантним є як нормальний, так і занижений рівні страху самовираження — 34% та 32% відповідно. Вони займають перше рангове місце. Третє рангове місце в цій групі посідає високий рівень, четверте — підвищений рівень страху самовираження. Це одна третина школярів із середнім рівнем навчальних досягнень, яка має вже складнощі емоційного включення у процес учіння.

У другокласників з низьким рівнем навчальних досягнень спостерігається різке (статистично значуще $p \leq 0,05$) зростання високого рівня страху самовираження (до 38%), який займає перше рангове місце в структурі цього виду. Друге рангове місце поділяють нормальний та підвищений рівні страху (25%). Третє рангове місце у слабковстигаючих школярів займає занижений рівень страху самовираження (12%). Звертає на себе увагу те, що в цій групі вже майже дві третини школярів мають підвищений і високий рівень страху самовираження, тобто знаходяться в зоні ризику становлення сприятливого емоційного статусу.

Порівняння полярних за рівнем навчальних досягнень (I та III груп) другокласників дає змогу проілюструвати суттєві відмінності страху са-

мовираження другокласників з різним рівнем навчальних досягнень (рис. 1.2.12).

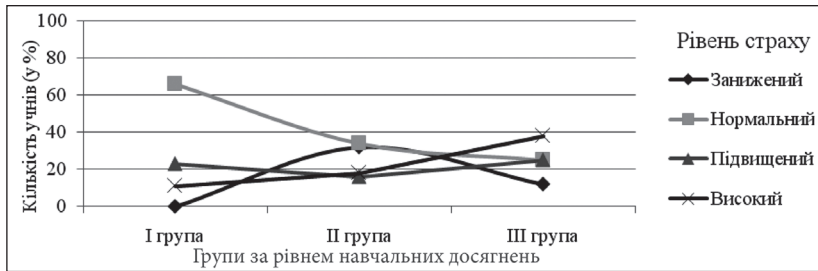


Рис. 1.2.12. Мікрогенез структури страху самовираження у другокласників з різним рівнем навчальних досягнень

Так, якщо високий рівень страху самовираження у I групі був репрезентований лише в 11% школярів, то в III групі він зріс у 3,5 рази — до 38%. Зростання є статистично значущим ($p \leq 0,05$). Крім того, порівняння показників полярних груп свідчить, що майже втричі знизився відсоток другокласників, яким притаманний нормальний рівень: від 66% у учнів I групи до 25% III групи. Простежується його кількісна міграція у бік стрімкого падіння на рівні статистичної значущості ($p \leq 0,05$). Занижений рівень страху самовираження, відсутній у школярів I групи, має тенденцію до зростання (до 12%) у III за успішністю групи. Підвищений рівень має стабільні показники: на рівні 23% у I групі та 25% у III групі другокласників з полярною результативністю. Попри його майже кількісну ідентичність у цих групах, полярних за результативністю, підвищений рівень страху самовираження у поєднанні з високим рівнем дестабілізує емоційну сферу школяра. Про це яскраво свідчить співвідношення у полярних групах між нормальним рівнем і сполученням деструктивних рівнів (підвищеного і високого): у I групі — 66% і 33%, у III групі — 25% і 63% відповідно. Водночас у слабковстигаючих другокласників чітко простежується така мікротенденція: стабільна емоційна рівновага, притаманна високовстигаючим другокласникам, замінюється у цій групі двома протидіючими тенденціями «благополуччя — неблагополуччя» в емоційному включенні дитини, з явною перевагою останньої.

Аналіз особливостей страху самовираження четвертокласників з різною навчальною результативністю показав таке. Отримані експериментальні дані свідчать, що в четвертокласників з високими навчальними досягненнями (I група) на першому домінантному ранговому місці перебуває занижений рівень страху самовираження — 92% учнів. Показник нормального рівня цього страху незначний — він властивий лише 8% школярів (друге рангове місце). Ці дані свідчать про стабільність емоційного самопочуття високовстигаючих четвертокласників. Деадаптивні зміни відбуваються в структурі страху самовираження в учнів із середнім рівнем навчальних досягнень (II група). На першому ранговому місці високий рівень страху самовираження (40% учнів), зростання якого, порівняно з попередньою групою, зафіксовано на статистично

значущому рівні ($p \leq 0,05$), а також занижений рівень цього страху (40% школярів), спадання якого зафіксовано майже в 2,5 раза. Останнє рангове місце посідає нормальний рівень страху самовираження (20% школярів). Таким чином, має місце амбівалентність рівневої структури страху самовираження у середньовстигаючих школярів. У четвертокласників з низьким рівнем навчальної результативності (ІІІ група) для архітектури страху самовираження характерним є те, що вона не є рангово супідрядною. Її специфічна особливість — рангова рівнозначність: перший ранг поділяють занижений, нормальний та високий рівні цього різновиду страху. Водночас цей факт свідчить про появу нових тенденцій у проявах страху самовираження у цієї групи четвертокласників. З одного боку, спостерігається збалансованість структури страху самовираження у слабковстигаючих школярів, а з іншого — це слугує індикатором прийняття учнем свого статусу неуспішного школяра.

Порівняльний аналіз полярних за навчальною результативністю груп четвертокласників виявив суттєві відмінності в структурі страху самовираження високо- і слабковстигаючих школярів на цьому етапі навчання (рис. 1.2.13).

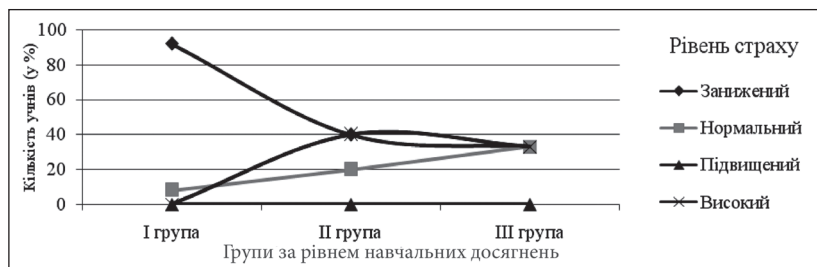


Рис. 1.2.13. Мікрогенез структури страху самовираження у четвертокласників з різним рівнем навчальних досягнень

Якщо високий рівень страху самовираження у І групі четвертокласників не було зафіксовано, то в ІІІ групі він виріс до 34%. Отже, неуспіх у навчанні супроводжується появою у третини слабковстигаючих четвертокласників високого рівня страху самовираження як механізму, що гальмує вияв суб'єктної активності школяра у процесі учіння. Разом із тим значне падіння заниженого рівня страху самовираження між полярними групами зафіксовано на статистично значущому рівні ($p \leq 0,001$). Водночас, починаючи від І до ІІІ групи, відбувається зростання майже в чотири рази репрезентативності нормального рівня страху самовираження. Така взаємозв'язана динаміка цих рівнів підтримує баланс належної емоційної стабільності слабковстигаючих школярів, який у високовстигаючих четвертокласників забезпечується високою кількістю репрезентації заниженого рівня страху самовираження. Порівняння тенденцій становлення емоційної сфери у різновстигаючих четвертокласників засвідчує появу деструкції у слабковстигаючих школярів у спектрі прояву в них високого рівня страху самовираження.

Аналіз особливостей страху самовираження у школярів з різним рівнем навчальних досягнень у мікрогенетичній проекції протягом навчання школя-

рів на тому чи іншому етапі у початковій школі доповнимо розглядом його динаміки. Відповідно до наступного етапу дослідження — вивчення макрогенезу страху самовираження у школярів різних за результативністю груп на певних етапах навчання і визначення макрогенетичних тенденцій — було простежено зміни в характері страху самовираження у високо- і слабковстигаючих школярів протягом їхнього навчання у онтогенетичному вимірі — від другого до четвертого класу.

Порівняльний аналіз онтогенетичної динаміки страху самовираження у високовстигаючих школярів на різних етапах їхнього навчання засвідчує її своєрідність. Водночас чітко простежується дві взаємопов'язані тенденції. У високовстигаючих другокласників зафіксовано константність домінантного нормального рівня страху самовираження з підвищенням і високим його рівнем. Така строкатість поєднання рівнів має своїм підґрунтям зміну парадигми в оцінюванні другокласників: перехід від оцінкового судження якості учіння першокласників до бального оцінювання другокласників. Це свідчить про певні труднощі емоційної адаптації молодших школярів на цьому етапі навчання незалежно від рівня навчальних досягнень. Тотожність профілю поєднання рівнів у високо-, середньо- і слабковстигаючих другокласників є показником універсальності впливу оцінювання на становлення емоційної стабільності/нестабільності школярів. У процесі онтогенетичної динаміки у четвертокласників зазначена тенденція нівелюється і не простежується в жодному з рівнів навчальних досягнень. Це має викликати пильну увагу вчителів, психологів і батьків до динаміки становлення емоційної сфери школярів з метою запобігання її деструкції.

Наступне завдання нашого дослідження полягало у вивченні структури страху ситуації перевірки знань у молодших школярів. Розглянемо структуру страху ситуації перевірки знань у цих групах другокласників.

У високовстигаючих другокласників (І група) зафіксовано таку рівневу архітектуру страху ситуації перевірки знань. Перше рангове місце у цієї групи школярів займає високий рівень страху перевірки знань. Друге рангове місце розділяють занижений, нормальний та підвищений рівні цього страху. Наявність усіх рівнів страху ситуації перевірки знань у високовстигаючих другокласників свідчить про різновекторність їхнього емоційного включення у системи «Я — навчання» і «Я — інші». Водночас менше половини школярів з високою результативністю мають нормальний і занижений рівні страху перевірки знань; у більшій половині (56%) учнів цієї групи зафіксовано прояви підвищеного і високого рівнів цього різновиду страху. Ці дані свідчать, з одного боку, про значне емоційне переваження високовстигаючих другокласників, яке супроводжує їх включення у навчальний процес, а з іншого — про те, що результативність їхньої діяльності поєднана з досить великою емоційною напругою.

У другокласників з низьким рівнем навчальних досягнень (ІІІ група) зафіксовано таку диференціацію. Перше рангове місце в цій групі посідає нормальний рівень прояву страху ситуації перевірки знань; друге рангове місце займає підвищений рівень; третє рангове місце посідає високий рівень

прояву страху ситуації перевірки знань. Занижений рівень у школярів цієї групи відсутній.

На перший погляд, перше рангове місце нормального рівня прояву страху перевірки знань у слабковстигаючих другокласників свідчить про їхнє емоційне благополуччя. Проте зіставлення кількісних даних нормального рівня з підвищеним і високим рівнем (відповідно 50% і 50%) свідчить про наявність різноспрямованих тенденцій у дихотомії емоційного «благополуччя — неблагополуччя» цієї групи школярів. Така рівновага має нестійкий характер і вимагає пильної уваги вчителя до тенденцій її прояву.

Порівняльний аналіз показників полярних за рівнем навчальних досягнень груп другокласників дав змогу визначити такі особливості страху ситуації перевірки знань у цих учнів. Як для високовстигаючих, так і слабковстигаючих другокласників характерною є біполярність тенденції до емоційної стабільності/нестабільності у процесі перевірки знань. Ці дані підтверджують зафіксовану у другокласників тенденцію щодо прояву страху самовираження у процесі навчальної взаємодії. І якщо кількісні дані щодо репрезентативності підвищеного рівня страху перевірки знань від першої до третьої групи зростають на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) (з 22% до 38% відповідно), а дані високого рівня прояву, навпаки, зменшуються (з 34% до 12%) (при $p \leq 0,05$), то загальний абрис благополуччя — неблагополуччя має нестабільну рівновагу. Підтвердженням цього є кількісні дані синтезу підвищеного і високого рівнів прояву страху перевірки знань у високовстигаючих і слабковстигаючих другокласників (у I групі — 56%, у III групі — 50%). Як свідчать наведені вище дані щодо тенденцій страху перевірки знань у другокласників, необхідним є своєчасне включення диференційованих стратегій у процес навчально-виховної взаємодії.

Розглянемо особливості рівневої констеляції страху ситуації перевірки знань у четвертокласників з полярною навчальною результативністю.

У групі четвертокласників з високим рівнем навчальних досягнень перше рангове місце посідає занижений рівень, друге рангове місце — підвищений і третє рангове місце — нормальний рівень прояву страху перевірки знань. Кількісна репрезентація цих рівнів висвітлює сприятливий емоційний статус високовстигаючих четвертокласників. Синтез заниженого і нормального рівнів прояву страху перевірки знань складає у цій групі 66%, і лише одній третині школярів притаманний завищений його рівень.

У групі четвертокласників з низьким рівнем навчальних досягнень констеляція наявних рівнів — заниженого, нормального і підвищеного — має рівнинний профіль: усі рівні поділяють перший ранг. Причому занижений і нормальний рівень у єдності складають 67%, а підвищений — 33%.

Аналіз мікрогенетичних тенденцій показав, що у високовстигаючих і слабковстигаючих четвертокласників стабілізується дихотомія емоційного благополуччя/неблагополуччя. Оцінювання як складова навчально-виховної взаємодії у четвертокласників у системі «вчитель — учень» в силу втрати характеру новизни (порівняно з другокласниками) все більше втрачає свій вплив на становлення страху перевірки знань. Тобто у четвертокласників,

незалежно від рівня навчальних досягнень, чітко проявляється наявність до генералізованого впливу — зменшення прояву страху перевірки знань. Водночас треба враховувати і факт наявності у третини четвертокласників (як високо-, так і слабовстигаючих) підвищеного рівня страху перевірки знань, що не знімає проблему можливої емоційної деструкції школяра у процесі навчально-виховної взаємодії.

Розгляд проявів страху перевірки знань у макрогенетичній проекції, від 2 до 4 класу, свідчить про позитивний вектор її спрямування: від нестабільної рівноваги емоційного благополуччя у другокласників до тенденції генералізованого (у 2/3 четвертокласників) позитивного емоційного фону, що супроводжує включення школяра у процес перевірки й оцінювання його навчальних досягнень. Проте у такій порівняно благополучній картині становлення цього спектра емоційної сфери молодшого школяра є очевидні «прошарки» деструкції як у мікрогенезисі, так і в макрогенезисі. Це має викликати пильну увагу вчителів, психологів і батьків до динаміки становлення емоційної сфери школяра з метою запобігання її деструкції.

Аналіз онтогенетичних змін у становленні страху самовираження (за його нормальним рівнем) від другого до четвертого класу показав таке (рис. 1.2.14).

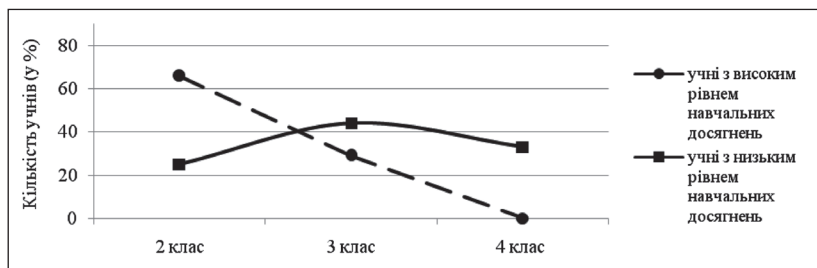


Рис. 1.2.14. Динаміка страху самовираження у школярів з різним рівнем навчальних досягнень

У початковій школі у високовстигаючих учнів зафіксовано стрімке зниження рівня страху самовираження, що вказує на комфортне включення молодших школярів цієї групи у навчальний процес. Отже, іде досить інтенсивний процес «витіснення» страху самовираження із навчальної самосвідомості й емоційної сфери школяра з високим рівнем навчальних досягнень. Це відкриває нові резерви у продуктивних можливостях становлення молодшого школяра як суб'єкта учіння. Зменшення інтенсивності страху самовираження високовстигаючих учнів, зниження емоційного напруження в ситуаціях демонстрації своїх можливостей, самопрезентаціях — ці значущі спектри прояву страху самовираження «знімають» значною мірою деструкцію у становленні емоційної сфери школяра у шкільному середовищі.

Водночас аналіз макрогенезу прояву страху самовираження (за його нормальним рівнем) у школярів з низьким рівнем навчальних досягнень свідчить про таке. Вікова динаміка цього різновиду страху в онтогенетичному

просторі в межах молодшого шкільного віку показує, що страх самовираження все ж супроводжує включення слабковстигаючого школяра у шкільному середовищі. І різниця в проявах страху самовираження між першою та третьою групою школярів на кожному етапі навчання — у 2, 3, 4 класах — статистично значуща ($p \leq 0,05$). Це означає, що у цих школярів більшою мірою виражені негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю розкриття себе, демонстрацією своїх можливостей у процесі навчальної діяльності.

Аналіз онтогенетичних змін у розвитку рівня страху ситуацій перевірки знань у різновстигаючих школярів початкової школи (від другого до четвертого класу) (рис. 1.2.15) показав таке.

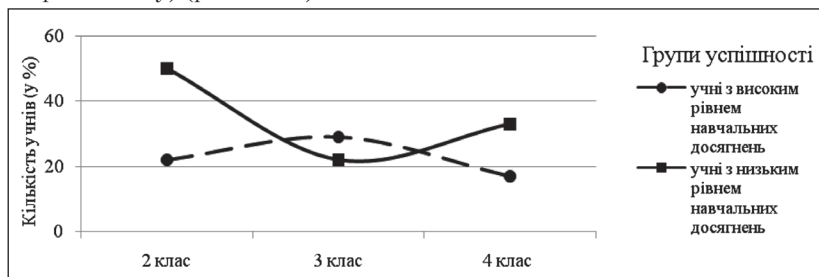


Рис. 1.2.15. Динаміка страху ситуацій перевірки знань у школярів з різним рівнем навчальних досягнень

Простеження генези страху ситуацій перевірки знань протягом трьох років у результаті проведення лонгітюдного експерименту показало наявність таких змін у школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

Макрогенеза страху ситуацій перевірки знань від 2-го до 4-го класу в учнів з високим рівнем навчальних досягнень характеризується у кількісному відношенні певною стабільністю; різниця у його прояві на різних етапах навчання не має статистичної значущості. Зовсім інший характер перебігу страху ситуацій перевірки знань у школярів з низьким рівнем навчальних досягнень. Макрогенеза цього різновиду страху у другокласників характеризується стрімким злетом у слабковстигаючих (на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$)) порівняно з високовстигаючими школярами (відповідно з 22% до 50%). Щільність кількісної репрезентації страху ситуацій перевірки знань між першою та третьою групами зменшується лише у третьокласників (без статистично значущої різниці). Водночас знову різко зростають значення страху ситуацій перевірки знань (у два рази) у слабковстигаючих четвертокласників порівняно з високовстигаючими. Симптоматично є те, що страх ситуацій перевірки знань у слабковстигаючих школярів на кожному етапі навчання у макрогенетичній проекції — від 2 до 4 класу — супроводжує включення цих школярів у взаємодії «учень — вчитель».

Знання особливостей емоційної деструкції школяра у взаємовпливі з його навчальними досягненнями вимагають розроблення системи корек-

ційно-розвивальних упливів з метою забезпечення конструктивного особистісного становлення у процесі учіння.

1.3. Активізація становлення емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень

Аналіз результатів лонгітюдного експериментального дослідження становлення емоційної сфери зумовив потребу у створенні методичного інструментарію активізації продуктивного розвитку емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Система корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на активізацію конструктивних тенденцій у розвитку емоційної сфери школяра, побудована у двох взаємопов'язаних проєкціях, у підґрунті яких лежать дві стратегії розвивальних впливів. Перша стратегія пов'язана з включенням молодшого школяра в активну самооцінкову діяльність, а друга — з «покроковим» аналізом мікрогенезису становлення емоційної сфери молодшого школяра, невід'ємною складовою якого є самооцінковий моніторинг школярем самого себе як суб'єкта навчальної діяльності.

В основі розробки методичних прийомів активізації конструктивних тенденцій розвитку самооцінки емоційного ставлення дітей молодшого шкільного віку покладено концептуальну модель становлення самооцінкової сфери молодшого школяра.

Нами розроблено систему тренінгових завдань, що мають на меті сприяти конструктивному розвитку емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Методика тренінгу містить низку взаємодоповнювальних завдань, покликаних, з одного боку, забезпечити багатобічність вивчення емоційної сфери школярів, а з другого — здійснити корекційні впливи, спрямовані на становлення продуктивних тенденцій в емоційному розвитку молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

Нижче подано авторську систему тренінгових завдань, апробованих у процесі проведення лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту.

Завдання на самооцінку емоційного ставлення школяра до самого себе у процесі учіння

Мета — скринінг модальності емоційного ставлення школяра до самого себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Матеріали й обладнання: бланки методики, ручка чи олівець.

1. Настановлення: «Ми вчилися спостерігати за собою у процесі навчання. Кожний день навчання у школі викликає у тебе різні почуття, чи не так? Які вони? Дай відповідь сам собі: чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням? Вибери ту позначку, яка відповідає твоєму настрою: Чи задоволений ти собою? Чи не задоволений собою? Чи можеш сказати «і так, і ні»? Якщо не можеш визначити свого настрою — залиш кружечок без змін» (бланк № 1).

2. Настановлення: «Подумай і поясни чому? Найважливіше для тебе напиши на наступній сторінці. Згодом дописуй лише ті причини, які не повторюються» (бланк № 2).

Бланк № 1

? Чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням?

* Якщо задоволений, познач так: ☺
 * Якщо не задоволений, познач так: ☹
 * Якщо і так, і ні, познач так: 😐
 * Якщо не знаєш, дайши так: ⓪

Вересень

Понеділок:		2	9	16	23	30	⓪
Вівторок:		3	10	17	24		⓪
Середа:		4	11	18	25		⓪
Четвер:		5	12	19	26		⓪
П'ятниця:		6	13	20	27		⓪
Субота:		7	14	21	28		⓪
Неділя:	1	8	15	22	29		⓪

Жовтень

Понеділок:		7	14	21	28	⓪
Вівторок:	1	8	15	22	29	⓪
Середа:	2	9	16	23	30	⓪
Четвер:	3	10	17	24	31	⓪
П'ятниця:	4	11	18	25		⓪
Субота:	5	12	19	26		⓪
Неділя:	6	13	20	27		⓪

Бланк № 2

? Подумай і поясни чому?

(Напиши, що, на твою думку, є найважливішим)

☺ Я задоволений собою, тому що...

☹ Я не задоволений собою, тому що...

😐 І так, і ні, тому що...

Г Допишуй, будь ласка, лише ті причини, які не повторюються.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Завдання має скринінговий характер і дає можливість простежити мікрогенез модальності (позитивної, негативної чи амбівалентної) емоційного ставлення школяра до самого себе. Тенденцію становлення певної модальності наочно зафіксує символічне зображення дитиною власного настрою.

Нижче подамо приклади результату моніторингу тих позитивних змін, які відбулися у одного й того ж школяра від 2 по 4 клас систематичних

корекційно-розвивальних впливів у двох проекціях систем «Я – Я» і «Я – учіння», репрезентованих у самооцінці емоційного ставлення школяра до самого себе (рис. 1.3.1. – 1.3.3).

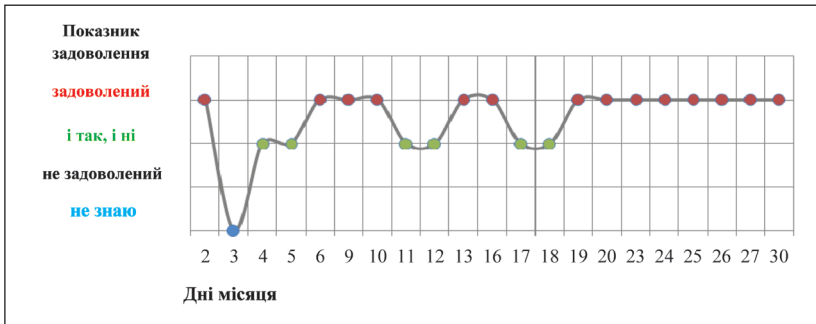


Рис. 1.3.1. Чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням?
Владислав ІІІ. – 2 клас, І гр. (вересень)

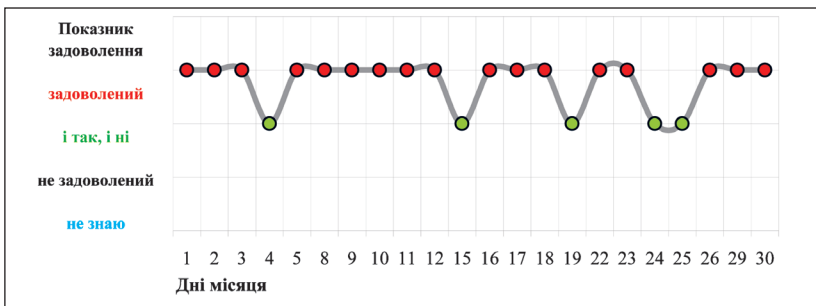


Рис. 1.3.2. Чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням?
Владислав ІІІ. – 3 клас, І гр. (вересень)

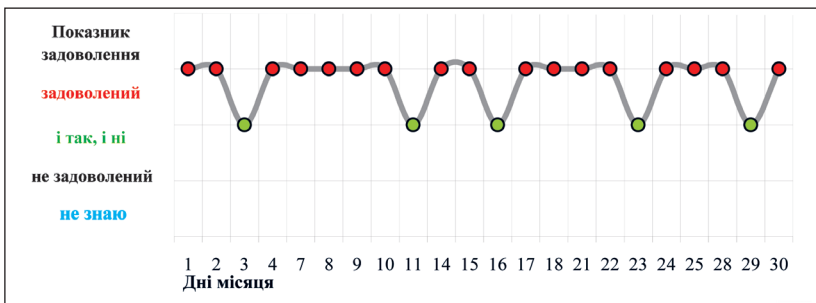


Рис. 1.3.3. Чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням?
Владислав ІІІ. – 4 клас, І гр. (вересень)

*Завдання на самооцінку емоційного ставлення школяра до себе
як суб'єкта діяльності*

Мета — вивчення задоволеності школяра собою як суб'єктом навчальної діяльності.

Матеріали й обладнання: бланк методики, ручка чи олівець.

Настановлення: «Подумай, а чи задоволений ти собою як учнем? Поясни, чому ти так вважаєш? Запиши» (бланк № 3).

Бланк № 3

? Чи задоволений я собою як учнем?	
<i>(Вкажи стрілочкою і поясни чому?)</i>	
😊 -	так
☹️ -	ні
😐 -	і так, і ні
👁️ -	не знаю

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз виконання цього завдання дає змогу встановити модальність (позитивну чи негативну) емоційного сприйняття школярем самого себе;

- як ставиться школяр до самого себе, чи задоволений він собою як учнем чи ні;
- які причини лежать в основі задоволення чи незадоволення собою.

Важливо зіставити модальність емоційного самосприйняття себе з результативністю учня. При цьому бажано простежити такі групові варіанти:

I — позитивне сприйняття себе учнів з високим рівнем навчальних досягнень;

II — неадекватне сприйняття себе (незадоволеність собою) учнів з високим рівнем навчальних досягнень;

III — негативне сприйняття себе учнів з низьким рівнем навчальних досягнень;

IV — неадекватне сприйняття себе (задоволеність собою) учнів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Знання цих тенденцій емоційного самосприйняття учня необхідне для гнучкої роботи по конструктивному особистісному розвитку.

Завдання на розвиток позитивного образу «Я – школяра»

Завдання: «Який я учень?»

Мета – вивчення емоційного ставлення до себе школяра, розвиток у нього здатності до адекватної самооцінки школяра.

Матеріали й обладнання: бланк методики, ручка чи олівець.

Настановлення: «Допиши речення, характеризуючи самого себе (дописувати можна як позитивні, так і негативні якості). Наприклад: Я – стараний учень. Я – наполегливий учень» (бланк № 4).

Бланк № 4

? Яким учнем я себе вважаю?
Поясни чому.
(Запиши в кожній пелюсточці)

Я
(який?)
учень

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз даних дає змогу визначити особливості емоційного ставлення школяра до себе, позитивну чи негативну модальність цього ставлення, а також простежити тенденції у становленні самооцінки школяра самого себе як суб'єкта учіння.

Завдання: «Яким школярем я хочу бути?»

Мета – вивчення емоційного ставлення школяра до себе.

Настановлення: «Уяви, яким би ти хотів бути школярем. Опиши свій образ».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз відповідей допоможе визначити зміст уявлень школярів про нормативні вимоги щодо оволодіння позицією школяра, які ставить до дитини шкільний соціум; які ознаки усвідомлюються школярем (правильні – неправильні, істотні – неістотні), що пов'язуються з поняттям образу «Я» школяра.

Завдання: «Я-реальне – Я-ідеальне школяра».

Мета – розвиток здатності до самоакцептації школяра у реальному та ідеальному вимірі.

Матеріали й обладнання: бланк методики, ручка чи олівець.

1. Настановлення: «Нижче подано різні риси, які можуть бути властиві тому чи іншому школяреві. Розташуй їх так, щоб вони охарактеризували саме тебе. На перше місце постав риси, найбільше тобі притаманну, на друге

— трішки менш тобі властиву і т.д. Останніми у списку будуть ті риси, які, на твою думку, тобі найменш властиві» (бланк № 5).

2. Настановлення: «Потім спробуй розташувати ці риси в тому порядку, в якому вони, на твою думку, відповідають найкращому, ідеальному школяреві. На перше місце постав рису, яка найбільш притаманна такому школяреві, а на останнє — найменш властиву твоєму ідеалу».

3. Настановлення: «Тепер потрібно розмістити ці риси так, щоб вони давали змогу охарактеризувати те, яким тебе бачать твої однокласники».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз отриманих даних дає змогу простежити тенденції у розвитку здатності до самоакцептації школяра у реальному та ідеальному вимірі, а також модальність ставлення школяра у системах «Я — Я» та «Я — інші».

Бланк № 5

Риси	Я	Ідеальний школяр	Я очима моїх однокласників
агресивний			
ввічливий			
вихований			
вмілий			
добрий			
життєрадісний			
зарозумілий			
здібний			
лагідний			
лінивий			
наполегливий			
нестриманий			
охайний			
працелюбний			
розумний			
слухняний			
старанний			
чуйний			
щирий			

Завдання на розвиток емоційного самоприйняття школярем самого себе.

Завдання: «В школі я...»

Мета — розвиток емоційного самоприйняття школярем самого себе.

Настановлення: «Закінчи речення та намалюй себе. Я...»

... почуваюся добре, коли мені _____

... почуваюся невпевнено, коли мені _____

... серджуся, якщо мені _____

... радію, якщо мені _____

... горджуся, якщо мені _____
... сміливий, коли мені _____
... лякаюся, коли мені _____
... сумний, коли мені _____
... (допиши сам) _____».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Якісний аналіз відповідей школярів сприятиме вияву широкого спектра емоційних переживань школяра, модальності його ставлення до самого себе, а також деструктивних тенденцій у становленні емоційної сфери (острахи, тривожності й ін.).

Завдання: «Чарівне перетворення»

Мета — розвиток емоційного самоприйняття школярем самого себе у системах «Я — Я» та «Я — інші».

Настановлення: «Уяви, що ти перетворився на одну зі своїх шкільних речей. Це може бути і твоя ручка, і твій підручник, і твій портфель чи щось інше. Що ця річ може розповісти про свого господаря: який він школяр, який у нього настрій у школі, як ставиться він до самого себе, до вчителя, до однокласників? Намалюй цю річ і запиши її розповідь про себе».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз виконання школярем цього завдання дає змогу встановити особливості емоційного самоприйняття школярем самого себе як суб'єкта учіння, модальності емоційного включення учня в шкільний простір, його ставлення в системах «Я — Я» та «Я — інші» (до вчителя, однокласників) у процесі навчально-виховної взаємодії.

Завдання: «Мій двійник — школяр»

Мета — розвиток емоційного самоприйняття школярем самого себе у системі «Я — Я».

1. Настановлення: «Уяви, що у вашому класі з'явився твій двійник. Опиши, який він учень. Що тобі в ньому подобається? Що ти хотів би змінити у ньому? Чи цікаво тобі було б з ним спілкуватися? Чи міг би він стати твоїм найкращим другом?».

2. Настановлення: «Чи схожий він на тебе? Які свої достоїнства ти б хотів у ньому побачити? Які риси ти не хотів би бачити у ньому?».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз даних допоможе розкрити змістовний спектр самоприйняття школярем самого себе, домінуючої модальності емоційного ставлення до себе у співставній проекції «Я — Я» та «Я — інші», наявність у школяра самонастановлень щодо самовдосконалення.

Завдання: «Моє місто»

Мета — розвиток емоційного самоприйняття, формування у школяра позитивного емоційного ставлення до себе.

1. Настановлення: «Уявіть, що у кожного з вас є своє місто. Ви маєте карту і повинні заселити своє місто. У ньому є різні будинки — будинок Доброти, Щедрості, Сили, Розуму. На верхніх поверхах живуть лише добрі, щедрі, сильні та найрозумніші. На нижніх — ті, у кого цих рис найменше. Розмісти себе та своїх друзів у цих будинках».

2. Настановлення: «У центрі міста стоїть великий фонтан — фонтан радощів. Він запрацює у вказаний тобою момент — коли тобі буде радісно. Нехай усі оточуючі, друзі побачать — як тобі радісно та весело!»

3. Настановлення: «Уяви садочок твоїх досягнень. У ньому є великі й маленькі дерева, що співвідносяться з твоїми досягненнями в житті. Деякі дерева ще виростуть, з'являться навіть нові, адже ми все життя чомусь вчи-мося. Напиши, що ти вже вмієш? Чому б ти хотів ще навчитися?»

4. Настановлення: «У цьому місті є велика школа. В кожному віконечку записано початок речення. Продовж його.

До школи я люблю ходити тому, що _____

Мені не хочеться йти до школи, коли _____

Моя вчителька мене зустрічає _____

Однокласники мене зустрічають _____

Я вважаю себе *хорошим, середнім, поганим* учнем (потрібне підкресли), тому що _____».

Опрацювання та інтерпретація результатів. У результаті виконання завдань здійснюється аналіз модальності емоційного ставлення до себе школярів, до школи, причин, що лежать в основі задоволення — незадоволення собою як школярем.

Завдання на визначення емоційного ставлення школяра до навчальних предметів [35]

Мета — вивчення емоційного ставлення до навчальних предметів школярів та визначення індексу такого ставлення.

Настановлення: «Перед тобою перелічені предмети, які ти вивчаєш у школі. Визнач своє ставлення за допомогою цифр від 1 до 5. Біля тих предметів, які тобі *подобаються дуже*, постав 5; біля предметів, що *подобаються*, постав 4; біля предметів, до яких ти *байдужий*, постав 3; біля предметів, які тобі *просто не подобаються*, постав 2; біля предметів, які тобі *дуже не подобаються*, постав 1».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Отримані дані про характер емоційного ставлення школярів до навчальних предметів (до всіх навчальних предметів, що вивчаються у школі) перетворюється в індекс емоційного ставлення школярів до навчальних предметів. Оцінним судженням школярів приписують умовні позначення:

дуже подобається — (+1);

подобається — (+0,5);

байдужий — (0);

не подобається — (-0,5);

дуже не подобається — (-1).

Індекс емоційного ставлення школярів до навчальних предметів (I_{ECT}) визначається за формулою:

$$I_{ECT} = \frac{(+1) \times a + (+0,5) \times b + (0) \times c + (-0,5) \times d + (-1) \times e}{N}, \quad (1.3.1)$$

де I_{ECT} — індекс емоційного ставлення школярів до навчальних предметів;

a, b, c, d, e — кількість учнів, які дали певні оцінні судження;

N — загальна кількість учнів даного класу (групи) з певним рівнем навчальних досягнень.

Вищенаведені завдання виконувалися з різною варіативністю: як школярами з певним рівнем досягнень (наприклад: високим, середнім чи низьким), так і школярами з різним рівнем результативності учіння (наприклад, з високою чи низькою результативністю).

Результуючою всієї системи корекційно-розвивальних впливів є зміни в емоційному ставленні школяра до самого себе у шкільному просторі. Саме вони віддзеркалюють благополуччя — неблагополуччя включення дитини у процес шкільного навчання. Отримані результати корекційно-розвивального впливу переконливо свідчать про можливість зняття деструкції і зримого нівелювання негативних змін у емоційній сфері школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ

2.1. Самосвідомість особистості як предмет психологічного дослідження

Особливої гостроти набуває в сучасних суспільних умовах проблема розвитку самосвідомості людини — і особливо підростаючої особистості. Адже процес входження у відкрите демократичне суспільство вимагає від людини соціальної активності та самостійності, відповідального ставлення до своїх вчинків і життя взагалі, здатності оптимально адаптуватися у швидко змінюваних суспільних умовах, уміння здійснювати вибір на багатовальтернативній основі й віднаходити своє місце у соціумі. Чільну позицію у цих процесах займає духовне становлення особистості як «особливий вимір людського існування і одна з головних рушійних сил людини» [26, с. 7]. Тому однією з вимог сучасного суспільства і його домінантною цінністю виступає успішність особистості як у соціально значущій діяльності, так і у життєдіяльності в цілому. Це, у свою чергу, актуалізує проблему розвитку самосвідомості, саморозуміння, а також формування ціннісного самоставлення й усвідомлення себе як гідної та успішної особистості.

Вивчення самосвідомості, її структурних складових та продуктів реалізації є складним, багатоплановим завданням, на що вказують численні науково-психологічні дослідження. На фундаментальності проблеми, її полікомпонентності наголошується у працях Б. Г. Ананьєва [7], С. Л. Рубінштейна [164], С. Д. Максименка [155], П. Р. Чамати [194], О. М. Леонтьєва [101], В. В. Століна [176], М. Й. Боришевського [26; 27], С. П. Тищенко [182], І. І. Чеснокової [197] та ін.

Аналіз численних теоретичних та експериментальних досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними науковцями, свідчить про наявність різних підходів до визначення поняття «самосвідомість», розуміння його сутності, а також до розкриття особливостей розвитку цього феномена на різних етапах онтогенезу. До того у психологічній науці і досі не сформульовано чіткої дефініції самосвідомості особистості, свідченням чого є, зокрема, звернення вчених — з метою пояснення сутності цього феномена — до таких понять, як «Я-концепція», «Я», «образ Я», «Я-система» («Я реальне», «Я ідеальне», «Я теперішнє», «Я майбутнє» тощо), «ідентичність», «самість», «самооцінка», «самоставлення» і т. ін. Неоднакові й підходи до розуміння особливостей структури самосвідомості та визначення специфіки її вияву в різні вікові періоди життєдіяльності.

Істотним є внесок зарубіжних учених у вирішення проблеми самосвідомості. Так, У. Джемс визнавав тотожність нашого «Я» і нашої особистості, водночас говорячи про потребу відокремлення особистості і «Я» як двох сторін самосвідомості. У зв'язку з цим він писав: «Про що б я не думав, я завжди у той самий час більш чи менш усвідомлюю самого себе, своє осо-

бисте існування. Але ж це я усвідомлюю, отже, моя самосвідомість є ніби подвійною — частково такою, що пізнається, і частково такою, що пізнає; частково об'єктом і частково суб'єктом» [52, с. 314].

Тим часом І. М. Сеченов надавав особливого значення так званим системним відчуттям, тобто відчуттям, пов'язаним з внутрішніми системами людського організму, здатності людини виділяти себе з навколишнього світу і створювати уявлення про «Я» і «не Я». На думку вченого, чуттєвою основою самосвідомості виступають ті знання людини про саму себе, які вона набуває у процесі життя.

У вітчизняній психології радянської доби до проблеми самосвідомості звертався у своїх працях Б. Г. Ананьєв [7]. Учений трактував самосвідомість як системотвірне начало внутрішнього світу людини. При цьому він розмежовував самосвідомість і особистісне «Я» людини, розглядаючи «Я» і всі його складові як продукти самосвідомості.

Механізмом формування «Я» і «не Я» особистості, на думку Б. Г. Ананьєва, виступає «перенесення». В результаті спостереження за поведінкою людини або багатьох людей у подібних ситуаціях випрацьовується уявлення, а потім і поняття про певну психологічну якість, рису людини. Потім відбувається перенесення цієї якості на самого себе, в результаті чого визначаються міра вираження цієї якості у людини, форми її вияву, рівень розвитку тощо. Сфера перенесених на саму себе психологічних особливостей іншого поступово розширюється — від окремих якостей, що проявляються в окремих актах поведінки, до більш ґрунтовної системи особистісних рис, що характеризують лінію поведінки людини в цілому.

Відтак, усвідомлення самої себе, стійке емоційне ставлення до себе стає характерологічною рисою особистості. За Б. Г. Ананьєвим, воно завершує структуру характеру, забезпечує його цілісність, виконуючи функцію саморегулювання та самоконтролю і сприяючи стабілізації внутрішньої єдності особистості [7].

У свою чергу, С. Л. Рубінштейн особливо наголошував на дієвості регулятивної сторони самосвідомості. У зв'язку з цим він зауважував: «Завершуюче питання, що постає перед нами у плані психологічного вивчення особистості, це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я», що в якості суб'єкта свідомо присвоює собі все зроблене людиною, відносить до себе всі здійснювані нею справи і вчинки і свідомо приймає на себе за них відповідальність як їх автор і творець» [164, с. 129].

Природі та сутності самосвідомості особистості, основним формам її прояву у дітей, шляхам самопізнання та різним способам його активізації присвячена праця і вітчизняного вченого П. Р. Чамати «Самосвідомість та її розвиток у дітей». Як предмет, зміст самосвідомості вчений розглядає передусім фізичну організацію і власну психіку людини: «Пізнаючи себе, людина насамперед пізнає будову свого тіла і функції його окремих органів. ...Усвідомлюючи свою психіку, людина насамперед усвідомлює свої психічні процеси, тобто своє сприймання, свою пам'ять, свою увагу, свою мову, своє мислення тощо, бо вона щодня сприймає, пам'ятає, розмовляє, мислить, виявляє волю, увагу. Отже, психічні процеси є важливою стороною

змісту самосвідомості людини» [194, с. 11]. Наступним надбанням самосвідомості стають психічні властивості людини — спостережливність, допитливість, уважність, вдумливість, наполегливість, працьовитість, здібності, темперамент, характер, ідеали, переконання — і психічні стани, що визначають підвищення або зниження життєдіяльності, її збудження, бадьорість, загальмованість, пригніченість тощо.

Предметом самоусвідомлення людини, за П. Р. Чаматою, стають її дії та вчинки, їх мотиви й цілі, а також знання та вміння. «Психологічний аналіз дій і вчинків допомагає людині розібратися, чи задоволена вона своїми діями, чи ні, і робити для себе висновки на майбутнє» [194, с. 12]. Оточення інших людей, спілкування з ними робить «невід’ємним змістом» самосвідомості людини усвідомлення нею не лише свого ставлення до зовнішнього світу й інших людей, а й розуміння ставлення інших до себе, а також свого місця в житті і суспільстві.

Істотною стороною змісту самосвідомості людини П. Р. Чамата вважає усвідомлення свого власного становлення і розвитку. «Воно проявляється у здатності людини знаходити схоже і відмінне у своїй особистості на різних етапах розвитку, в здатності відтворювати у пам’яті всі основні події свого життя в тій послідовності, в якій вони відбувалися, в здатності зберігати єдність своєї особи на фоні безперервних її змін, у здатності враховувати минуле у теперішньому, передбачати майбутнє тощо» [194, с. 14].

Формами вияву самосвідомості вчений вважає численні й різноманітні властивості особистості, що можуть бути як позитивними, так і негативними. Позитивні властивості П. Р. Чамата поділяє на три групи.

Перша група — властивості, пов’язані здебільшого з пізнавальною діяльністю людини. До них належать самовідчуття, самоспостереження, самооцінка, самоаналіз, самокритичність. Вони вказують на здатність людини спостерігати за самою собою, відчувати себе, оцінювати, мислити, аналізувати, критично ставитися до себе.

Друга група — властивості, пов’язані головним чином з вольовою діяльністю людини. До таких властивостей належать: стриманість, витримка, самовладання, самодіяльність, самоконтроль, самодисципліна, самовиховання тощо. Через ці властивості виявляються здатність людини володіти самою собою, здатність до саморегуляції, вміння управляти своєю поведінкою і діяльністю.

Третя група — властивості, пов’язані здебільшого з «емоційною стороною психічної діяльності людини». До їх числа входять такі: самопочуття, самоповага, почуття відповідальності, почуття обов’язку, почуття сорому, самолюбство, шанобство, почуття власної гідності, совість тощо. Через ці властивості виявляється ставлення людини до суспільних подій і явищ, до інших людей і до себе.

У свою чергу, негативні форми прояву самосвідомості відображаються в невмінні людей орієнтуватися у своїх фізичних і психічних станах, правильно оцінювати свої здібності, контролювати власні дії і вчинки, критично ставитися до себе, в нездатності стримувати себе, володіти собою, здійснювати саморегуляцію поведінки.

Вчений підкреслює, що найважливіша роль у формуванні якостей самосвідомості належить «навчанню і вихованню, у процесі яких особистість, пізнаючи інших людей і їх ставлення один до одного, тим самим пізнає і саму себе, ті чи інші якості у собі» [194, с. 16]. Формування самосвідомості особистості, її позитивних і негативних якостей залежить від того, як конкретно складаються умови її життя, взаємини з оточуючими, від місця, яке вона займає у соціальній групі чи колективі і від міри участі її у житті цієї групи, навчальній та трудовій діяльності, а також від рівня знань, умінь і загального рівня культури середовища, де відбувається її становлення [194].

Спроба багатовимірною підходу до дослідження проблем самосвідомості здійснена І.І. Чесноковою [197]. На думку дослідниці, самосвідомість у психічній діяльності виступає як «особливо складний процес опосередкованого пізнання самого себе, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення — у розуміння свого власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів» [197, с. 89]. Різноманітні переживання, що супроводжують складний і багатогранний процес самопізнання, узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до самої себе. Самооцінка, яка інтегрує у собі узагальнені результати пізнання людиною самої себе та емоційно-ціннісного ставлення до себе, включається в регуляцію її поведінки. У реальній життєдіяльності особистості «самосвідомість проявляється у нерозривній єдності окремих внутрішніх процесів — самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки у найрізноманітніших формах взаємодії людей у суспільстві» [197, с. 89-90].

Таким чином, самосвідомість, за І.І. Чесноковою, є динамічним утворенням психіки, і ця динаміка проявляється не тільки у процесі онтогенезу, а й у повсякденному функціонуванні особистості. Такий підхід дає можливість зрозуміти реально діючі результати пізнання самого себе, емоційно-ціннісного ставлення до себе і визначити рівень саморегуляції, з'ясувати причини тієї чи іншої форми їх прояву, а також врахувати внутрішню динаміку процесу самосвідомості, співвідношення її внутрішніх складових і їхній вплив на детермінацію поведінки.

Авторка здійснила ретельне теоретичне дослідження кожної з трьох виділених нею складових самосвідомості — самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення та саморегуляції. На підставі головного гносеологічного принципу, що характеризує пізнання як відображувальний, опосередкований процес, І.І. Чеснокова стверджує: подібно до того, як будь-яку річ чи явище можна пізнати тільки через співвідношення з іншими речами чи явищами, тільки через процес встановлення їх численних взаємозв'язків, так і «самопізнання людини може здійснюватися лише через ставлення конкретної людини до інших людей, через різноманітні форми зв'язку її Я з Я інших» [197, с. 91]. Ця думка була висловлена ще С.Л. Рубінштейном: «Я» справді не може бути розкриті тільки як об'єкт безпосереднього усвідомлення, через ставлення тільки до самого себе, відокремлено від ставлення до інших людей (інших конкретних «я»). У цих взаєминах кожне конкретне «я» виступає як об'єкт іншого конкретного «я», яке також є об'єктом для мене» [164, с. 335].

Динамізм самої реальної дійсності і взаємин з іншими людьми спонукає особистість до адекватної адаптації в змінюваних соціальних умовах, до постійного звернення до свого «Я», уточнення знань про себе з метою більш диференційованого регулювання поведінки. Таким чином, самопізнання як процес виявляється у безперервному русі від одного знання про себе до іншого — більш складного і диференційованого, в його уточненні, поглибленні, розширенні, що свідчить про невичерпні можливості як змістової, так і функціональної сторін самосвідомості.

Самопізнання, за І. І. Чесноковою, «складний, багаторівневий процес, індивідуалізовано розгорнутий у часі» [197, с. 95]. Механізмом переходу з першого рівня самопізнання, який здійснюється через різні форми співвіднесення себе з іншими людьми, до другого рівня є перенесення (що збігається з викладеним вище баченням П. Р. Чаматою процесу самопізнання).

На першому рівні самопізнання, що є основним на ранніх онтогенетичних етапах розвитку людини, формуються певні, відносно стійкі, уявлення про своє «Я», окремі образи самої себе і своєї поведінки, ніби «прив'язані» до конкретної ситуації, конкретного спілкування. Основними внутрішніми прийомами такого самопізнання є самосприйняття і самоспостереження.

Для другого рівня самопізнання характерним є те, що співвіднесення знань про себе переходить із системи «Я — інші люди» у систему «Я — Я». На цьому рівні самопізнання основними внутрішніми прийомами виступають самоаналіз і самоосмислення. На підставі аналізу цих процесів І. І. Чеснокова доходить такого висновку: «Узагальнений образ свого Я, що виник з окремих, одиничних, ситуативних образів, містить загальні, характерні риси й уявлення про свою сутність, суспільну цінність. Цей узагальнений образ виражається у відповідному понятті про самого себе... Воно (поняття про себе) значною мірою впливає на весь устрій психіки, світосприйняття в цілому, обумовлює основну лінію поведінки, навіть у складних життєвих умовах» [197, с. 99].

Глибина і чіткість пізнання самої себе, міра усвідомлення себе залежать, за І. І. Чесноковою, від комплексу індивідуально-психологічних особливостей людини, розвитку абстрактно-логічного мислення, аналітичних здібностей, рівня розвитку потреби у самопізнанні, а також від своєрідності умов формування особистості, особливостей онтогенезу її духовних надбань.

До наступного компонента самосвідомості І. І. Чеснокова відносить «специфічний вид емоційних переживань, в яких відображається власне ставлення особистості до того, про що вона дізнається і що розуміє, «відкриває» стосовно самої себе, тобто різні її самоставлення» [197, с. 108-109]. Таким чином, самопізнання і певна система переживань відбуваються в єдності в кожному акті самосвідомості.

Дослідниця зазначає, що інтегративна тенденція спостерігається і в розвитку емоційної сфери самосвідомості. «З багатьох переживань різних емоційних станів, почуттів особистості стосовно самої себе у різні вікові періоди розвитку, в міру розширення її емоційного досвіду складається більш чи менш узагальнене емоційно-ціннісне або емоційно-оцінне ставлення особистості до самої себе» [197, с. 109]. Надзвичайно важливим, на нашу думку, є

твердження вченої про те, що адекватно усвідомлене і послідовне емоційно-ціннісне ставлення особистості до самої себе у формі самолюбства, гордості, самоповаги, вимогливості, совісті, почуття обов'язку тощо становить центральну ланку її внутрішнього психічного світу, що забезпечує його єдність і цілісність, узгоджуючи внутрішні цінності особистості щодо самої себе.

Переживання, пов'язані з усвідомленням власних психологічних особливостей, виникають як результат постійного співвіднесення власних цінностей і настановлень з нормами і вимогами соціального оточення людини, вони опосередковуються реальним контекстом її життя через особистісно-мотиваційний план свідомості. Таким чином, будь-яке нове знання стане стійким змістом свідомості тільки тоді, коли поєднається з відповідним ставленням і людиною переживатиметься її особистісне значення.

Переживання особистості, як і виражене в ньому самоствавлення, перебувають у динаміці, у стані безперервного розвитку. Їхня динамічність виявляється насамперед у розширенні та поглибленні змістової і функціональної сфер у процесі вікового розвитку індивіда внаслідок нагромадження ним емоційного досвіду. Крім того, про динамічність переживань, пов'язаних з самоствавленням особистості, свідчить наявність різних рівнів його усвідомлення. У свою чергу, всі ці рівні усвідомлення переживань співвідносяться з різним ступенем усвідомлення особистістю своїх самоствавлень — від нечітких, «дифузних» емоційних реакцій з невизначеною оцінкою мотивів своєї поведінки, її результатів, власних цінностей до чіткого і повного усвідомлення емоційно-ціннісного ставлення до самої себе, своїх переконань, співвіднесення їх з оцінками інших людей.

Звідси кожен акт самоусвідомлення, на думку І. І. Чеснокової, являє собою взаємодію самопізнання і самоствавлення. З одного боку, ставлення особистості до самої себе виникає і формується у процесі самопізнання на різних його рівнях, а з другого — самоствавлення істотно впливає на процес самопізнання, визначаючи його специфіку, спрямованість й індивідуальне, «особистісне забарвлення». Взаємодія самопізнання і самоствавлення у цілісному акті самосвідомості визначає й єдність чинників та умов розвитку як для самопізнання, так і для самоствавлення, а відтак, і для самосвідомості в цілому.

Дослідниця наголошує на ролі практичної діяльності у формуванні власної самосвідомості. Взаємодіючи з людьми, спостерігаючи за їх поведінкою, особистість виробляє власні духовні цінності, перевіряє ті, що вже склалися, і на цій підставі виробляє, уточнює та коригує власне ставлення до самої себе.

Діяльність, поведінка, спілкування лежать у підґрунті становлення і змістової (система знань про себе, різні форми самоствавлення), і функціональної сторони самосвідомості, способу її прояву. Адже самосвідомість об'єктивується саме через саморегуляцію поведінки і діяльності, що створює можливості для її емпіричного вивчення.

С. П. Тищенко, ґрунтуючись на суб'єктному підході до розуміння детермінант розвитку самосвідомості в онтогенезі та виходячи у своєму експери-

ментальному дослідженні з положень П. Р. Чамати і Г. С. Костюка про пріоритет внутрішніх спонук активності дітей, виявила дві основні тенденції у становленні «образу Я — центральної інстанції у структурі самосвідомості» старших дошкільників. Перша тенденція пов'язана з бажаністю для кожної дитини «відчувати себе суб'єктом і носієм соціально схвалюваних особистісних якостей, тих, які особливо цінуються у дитячих спільнотах» [182, с. 157]. Друга тенденція — це зростання ступеня когнітивної складності образу Я, дитини, яка не тільки має «знання про себе як суб'єкта предметно-практичної діяльності і спілкування, а й усвідомлює ступінь вираженості певної якості у однолітків» [182, с. 157]. Критерії розвитку самосвідомості дитини-дошкільника, за С. П. Тищенко, можна з надійністю встановлювати, лише спираючись на реальний контекст її дій і феноменологію емоційних переживань.

Викладені вище концептуальні засади розвитку самосвідомості особистості послужили підґрунтям для дослідження онтогенезу самосвідомості школярів на початковому етапі їх навчальної діяльності, а саме особливостей становлення самосвідомості молодших школярів з різними навчальними досягненнями.

2.2. Вивчення особливостей становлення самосвідомості у школярів з різними навчальними досягненнями

Експериментальне вивчення особливостей становлення самосвідомості школярів з різними навчальними досягненнями здійснювалось у двох площинах. У межах першої площини здійснювався мікроаналіз особливостей самосвідомості учнів з різною навчальною результативністю на певному етапі їх навчання у початковій школі та з'ясування мікрогенетичних тенденцій у становленні сфери самосвідомості школярів. Друга площина — макроаналіз динаміки становлення самосвідомості в межах кожного рівня навчальних досягнень протягом навчання учнів.

Дослідження проводилося у чотири етапи. На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз сфери самосвідомості як предмета психологічного вивчення. На другому етапі на підґрунті визначених концептуальних засад було розроблено загальний план проведення експериментального дослідження, а також підібрано методичний інструментарій. На третьому етапі шляхом психолого-педагогічного експерименту з'ясувалися особливості становлення самосвідомості молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Четвертий етап був присвячений розробці методичного компендіуму для здійснення корекційно-виховних впливів з метою активізації конструктивних тенденцій у становленні сфери самосвідомості молодших школярів з різною навчальною результативністю.

У дослідженні брали участь учні третіх-четвертих класів загальноосвітньої школи. За результативністю учіння цих школярів поділено на три групи: I група — учні з високими навчальними досягненнями, II група — учні з середніми навчальними досягненнями, III група — учні з низькими навчальними досягненнями.

Дослідження модальності уявлень про себе молодших школярів з різними навчальними досягненнями

Дані численних психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що сприймання дитиною себе, вироблення ставлення до себе, оцінка власних досягнень і потенційних можливостей справляють значний вплив на її поведінку й успішність учинневої діяльності — зокрема, у молодшому шкільному віці. Адекватні уявлення школяра про самого себе, навколишній світ, про інших людей і взаємини з ними, несуперечлива інтерпретація набутого досвіду і власне розвиток самосвідомості є підґрунтям розвитку здатності до регулювання поведінки і діяльності, високих очікувань дитини щодо самої себе, її успішності загалом.

Змістові характеристики семантичного поля самосвідомості молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень вивчалися за такими показниками, як модальність (позитивний чи негативний знак уявлень про себе), широта, обсяг (кількісна характеристика), диференційованість і структурованість уявлень дітей про себе.

Для дослідження модальності уявлень дітей про власний внутрішній світ використано методику вільного самоопису «Мої плюси і мінуси», за допомогою якої школярі у довільній формі характеризували свої позитивні і негативні якості, вміння, здібності, нахили. Контент-аналіз даних вільного самоопису дав змогу розподілити всі одержані висловлювання школярів на дев'ять груп самохарактеристик (параметрів). Змістовно їх можна подати таким чином.

I. Узагальнені характеристики. В цю групу включено недиференційовані, безособові висловлювання: «гарна дівчинка», «нормальний учень», «погана поведінка».

II. Конкретні шкільні вміння. Висловлювання щодо навичок та вмінь, набутих у процесі учиння: «Добре роблю математику»; «Вмію розв'язувати приклади»; «Добре знаю відмінки, таблицю множення».

III. Позашкільні вміння. Описи навичок та вмінь, набутих у позаурочній діяльності, в гуртках та секціях: «Добре граю у футбол, волейбол, баскетбол»; «Вмію набити м'яча ногою 98 разів»; «Умію шити, робити фігурки з пластиліну»; «Гарно співаю».

IV. Якісті особистості. Висловлювання щодо власних особистісних характеристик: «уважна», «витривалий», «не жадібний», «галасливий», «боягуз».

V. Взаємини з іншими людьми. До цієї групи віднесено описи взаємин дітей з ровесниками, батьками: «Люблю гратися з друзями»; «Інколи ображаю молодшого брата»; «Люблю маму і тата»; «Захищаю своїх друзів». (Принагідно зазначимо, що серед усього масиву висловлювань не було жодного, яке стосувалося б взаємин з вчителями).

VI. Виконання домашніх обов'язків. Ця група виділена окремо, оскільки певна кількість висловлювань була на зразок: «перу»; «не прибираю в кімнаті»; «не люблю мити посуд».

VII. Нахили, надавання переваги. У цій групі зібрано висловлювання, що починалися зі слова «люблю» чи «не люблю» і описували діяльність,

якій школяр надавав перевагу або яка була для нього небажаною: «Люблю малювати»; «Не люблю англійську»; «Не люблю, коли мене сварять»; «Не люблю, коли ставлять погані оцінки».

VIII. Зовнішність. Описи своїх зовнішніх даних («красивий», «товста», «гарна»), що були поодинокими.

IX. Інші висловлювання. До цієї групи віднесено поодинокі абстрактні висловлювання на кшталт: «Дочитую книгу»; «Знаю тролейбусні маршрути № № ...»; «Неприємності».

Характеризуючи дані самоописів, зазначимо, що у школярів усіх груп результативності кількість позитивних висловлювань переважає негативні (див. табл. 1).

Таблиця 1

Середня кількість позитивних і негативних висловлювань в учнів з різним рівнем навчальних досягнень

Висловлювання	3 клас			4 клас		
	I група	II група	III група	I група	II група	III група
Позитивні	5,4	5,3	4	6	4,4	3
Негативні	1,8	2	3	2	2,6	3

Дані таблиці свідчать про те, що найбільша кількість позитивних висловлювань наявна у самоописах високовстигаючих учнів: у середньому 5,4 у 3-му та 6 у 4-му класах. Простежується тенденція до зменшення кількості позитивних характеристик із зниженням результативності учіння. Водночас при відносно невеликій загальній кількості негативних висловлювань порівняно з позитивними частка негативних самохарактеристик поступово збільшується, починаючи від високовстигаючих учнів (1,8 і 2 у третьому та четвертому класах відповідно) до слабковстигаючих: по 3 у третьому та четвертому класах. Аналізуючи цю тенденцію, можна припустити, що школярі з високим рівнем досягнень учіння не тільки мають більш широкий спектр уявлень про власні якості й особистісні прояви, а й володіють більшим словниковим запасом для їх вираження. Водночас учні з низькою результативністю учіння набагато частіше чують на свою адресу негативно забарвлені висловлювання і «ретранслюють» їх у своїх самоописах.

Крім того, загальною тенденцією для всіх учнів є вживання «пом'якшених», некатегоричних формулювань при описах своїх «мінусів»: «Не дуже добра поведінка»; «Буває, що роблю помилки»; «Іноді злюся»; «Не дуже люблю англійську»; «Інколи не встигаю зробити уроки»; «Часом буваю нерплячою». Кількість таких формулювань змінюється залежно від навчальної результативності і вікового періоду розвитку: стрімко зростає на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) у слабковстигаючих третьокласників порівняно з високовстигаючими; у четвертокласників же при загальній значній кількості некатегоричних формулювань спостерігається зростання їх у групі учнів з середніми навчальними досягненнями (див. рис. 2.2.1):

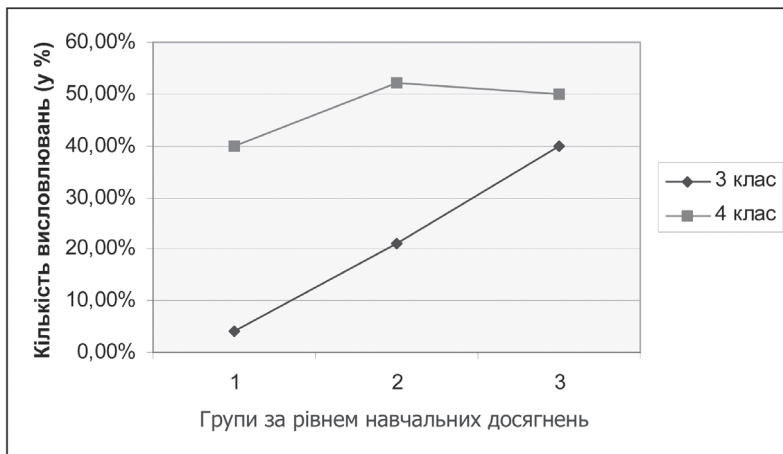


Рис. 2.2.1. Динаміка змін у самохарактеристиках школярів з різними навчальними досягненнями третього і четвертого класів

Ці дані, на нашу думку, показують, що у дітей молодшого шкільного віку велику роль відіграє захисна функція образу «Я». Відбувається перехід від категоричних і абстрактних висловлювань («Я боягуз», «Треба краще займатися спортом»), які найчастіше є віддзеркаленням суджень дорослих, до більш усвідомленої, критичної оцінки себе і своїх якостей (адже кількість негативних характеристик збільшується!) при намаганні «зберегти обличчя», підтримати високий рівень самооцінки і самоповаги.

Відзначимо і такий факт: лише в учнів з середніми навчальними досягненнями при самоописах «мінусів» зафіксовано висловлювання «немає» і «не знаю» (10,5% та 4,3% відповідно у третьому і четвертому класах). До того саме у цих дітей спостерігається найменша кількість позитивних самохарактеристик. Тобто у певної частини середньовстигаючих учнів ще функціонує образ самого себе, характерний для більш раннього вікового періоду: малодиференційоване, дифузне позитивне самосприймання, недостатньо сформовані когнітивні, вольові, емоційні передумови розвитку самосвідомості, системи уявлень про власне «Я».

Дані про розподіл змістових характеристик різних модальностей в учнів з різними навчальними досягненнями подано у таблиці 2.

Дані, наведені у таблиці 2, дають підстави стверджувати, що від третього до четвертого класу в самоописах змінюється — в бік зменшення — спектр характеристик школярів. Так, у третьому класі у самоописах високо- і середньовстигаючих учнів представлено всі дев'ять виділених нами позитивних параметрів; у четвертому класі у цих самих учнів зафіксовано шість і вісім параметрів відповідно. Звужується і спектр негативних характеристик: сім у високовстигаючих учнів і шість у середньовстигаючих третьокласників; у четвертокласників — по шість у названих групах результативності. Така

тенденція найяскравіше виражена у слабковстигаючих школярів: усього чотири і п'ять параметрів позитивних характеристик і по три негативних характеристики у третьому та четвертому класах відповідно. Зауважимо: для цього є об'єктивні причини, оскільки деякі параметри уявлень про себе поступово втрачають свою актуальність у смисловому полі самосвідомості школярів цього віку. Так, практично зникають згадування про виконання домашніх справ, про захоплення певними видами діяльності у четвертокласників на відміну від третьокласників. А для учнів з низькою результативністю як у третьому, так і у четвертому класах нехарактерними є описи своєї зовнішності.

Таблиця 2

**Модальність самохарактеристик
учнів з різними навчальними досягненнями (у%)**

Класи, групи за навчальними досягненнями	3 клас						4 клас					
	I група		II група		III група		I група		II група		III група	
Модальність/параметри самохарактеристик	Модальність											
	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»
I. Узагальнені характеристики	4,9	14,3	12,2	5,3	-	20,0	-	6,7	10,8	13,1	-	30,0
II. Конкретні шкільні вміння	2,4	7,1	4,9	10,5	12,5	40,0	25,0	-	8,1	13,1	10,0	50,0
III. Позашкільні вміння	12,2	7,1	17,1	-	25,0	-	6,3	6,7	8,1	-	30,0	-
IV. Якісті особистості	29,3	26,8	24,4	26,3	37,5	40,0	37,5	43,8	29,7	13,1	30,0	20,0
V. Взаємини з іншими людьми	12,2	14,3	17,1	15,8	25,0	-	15,6	6,7	24,3	21,7	30,0	-
VI. Виконання домашніх обов'язків	9,8	-	2,4	-	-	-	-	-	-	8,6	-	-
VII. Нахили, переваги	21,9	21,4	4,9	15,8	-	-	-	-	2,7	-	-	-
VIII. Зовнішність	2,4	7,1	14,6	-	-	-	9,4	6,7	5,4	-	-	-
IX. Інші висловлювання	4,9	-	2,4	26,3	-	-	6,3	26,7	5,4	30,4	-	-

Найбільшу питому вагу в самоописах молодших школярів мають їх особистісні якості. Цей висновок стосується майже всіх груп навчальної результативності щодо самохарактеристик — і позитивних, і негативних (крім середньо- і слабковстигаючих четвертокласників). Як зазначається в самоописах, найхарактернішими позитивними якостями для 29,3% високовстигаючих третьокласників, 24,4% середньовстигаючих школярів і 37,5% низьковстигаючих учнів є такі якості, як добрий, чесний, розумний, нежадібний (щедрий),

веселий. Четвертокласники (37,5% високовстигаючих, 29,7% середньовстигаючих і 30,0% слабковстигаючих) характеризують себе як розумних, добрих, акуратних, незаздрісних, уважних, життєрадісних («завжди маю добрий настрій»). До своїх негативних якостей і третьокласники (28,6% високовстигаючих, 26,3% середньовстигаючих, 40,0% слабковстигаючих), і четвертокласники (43,8% високовстигаючих, 13,1% середньовстигаючих, 16,7% низьковстигаючих) відносять злість, брехливість, лінощі, неухважність, нетерплячість, галасливість. До того багато висловлювань знеособлені («злість», «брехня», «неухважність») або пом'якшені («іноді брешу», «буваю злий», «іноді буваю нетерплячою»). А у середньовстигаючих четвертокласників 30,4% негативних (за модальністю) висловлювань взагалі віднесено до категорії «інше», оскільки вони максимально дистанційовані і абстрактні. Приміром: «Можу бовкнути щось не те»; «Можу щось розбити»; «Іноді не розумію, коли мені щось швидко говорять»; «Говорю погані слова і показую погані знаки». Тобто має місце і фактор соціальної бажаності, і вияв захисних механізмів у сфері самосвідомості молодших школярів.

Слід відзначити, що вказані фактори на повну силу починають працювати на фоні зниження навчальних досягнень саме у четвертому класі. Учні з середніми та низькими навчальними досягненнями представили найбільший відсоток позитивних особистісних характеристик: 29,7% і 30,0% відповідно — і практично найнижчий відсоток негативних: 13,1% і 20,0% відповідно. У третьокласників (від високо- до слабковстигаючих) і у високовстигаючих четвертокласників, навпаки, спостерігається тенденція до збільшення відсотка негативних характеристик порівняно з позитивними (див. рис. 2.2.2).

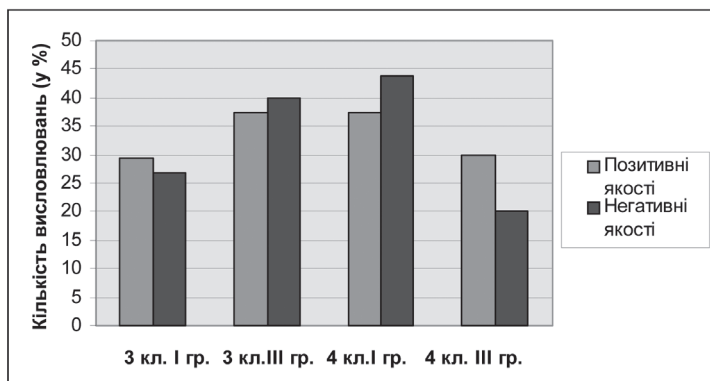


Рис. 2.2.2. Динаміка позитивних і негативних особистісних характеристик у полярних за навчальними досягненнями групах учнів третього і четвертого класів

І якщо у третьокласників усіх груп результативності досить паритетно представлено позитивні і негативні якості, а також зафіксовано збільшення

кількості останніх як відображення оцінок дорослих щодо слабковстигаючих школярів, то у високовстигаючих четвертокласників спостерігається розвиток критичності у сприйнятті себе й адекватність в оцінці власних можливостей.

Подальший аналіз даних самоописів молодших школярів показав, що у середньовстигаючих учнів третього і четвертого класів розподіл самохарактеристик за виділеними параметрами багато в чому збігається. Так, серед позитивних характеристик найбільшу питому вагу мають — після особистісних якостей — взаємини з іншими (17,1% і 24,3% висловлювань у групах середньовстигаючих учнів третього і четвертого класів відповідно); вміння, набуті у позаурочний час (17,1% і 8,1% відповідно); узагальнені висловлювання (12,2% і 10,8% відповідно). Третюокласники з середнім рівнем навчальних досягнень приділяють значну увагу своїй зовнішності (14,6%). Подібним є і розподіл негативних самохарактеристик. Саме середньовстигаючі учні і третього, і четвертого класів мають найбільший відсоток невизначених, недиференційованих висловлювань, об'єднаних у групу «інше»: 26,3% у 3-му і 30,4% у 4-му класах. Велика питома вага висловлювань щодо відносин з іншими (21,7% у третьокласників і 15,8% у четвертокласників) та конкретних шкільних вмінь (10,5% і 13,1% відповідно). Середньовстигаючі третьокласники виявилися більш емоційними, ніж четвертокласники: 15,8% учнів висловили своє ставлення не тільки до окремих шкільних предметів («не дуже люблю англійську»), а й до навчання загалом («не люблю ходити до школи»). Таким чином, у семантичному просторі самосвідомості молодших школярів з середнім рівнем результативності представлені уявлення про власні особистісні якості, взаємини з іншими, вміння, набуті у школі та в позаурочний час. Крім того, середньовстигаючі третьокласники найбільш емоційні у прояві свого негативного ставлення, вони надають великого значення самохарактеристикам зовнішності.

Учні з високим рівнем навчальних досягнень третього і четвертого класів продемонстрували у своїх самописах певні відмінності у змістових і кількісних показниках (крім особистісних якостей). Так, високовстигаючі третьокласники найбільше висловлюються про надання переваги або неприйняття певних занять: причому як позитивно — 21,9% («люблю спорт», «люблю малювати», «люблю свою школу»), так і негативно — 21,4% («не люблю англійську», «не люблю, коли ставлять погані оцінки»). По 12,2% позитивних висловлювань стосуються певних позашкільних умінь («добре малюю», «вмію грати у боулінг») та взаємин з іншими («вмію гратися з дітьми в ігри», «допомагаю друзям»). Серед негативних висловлювань значну питому вагу мають як узагальнені характеристики («погана поведінка»), так і взаємини з іншими («ображаю свого брата», «часто сварюся з батьками») — по 14,3%. Високовстигаючі четвертокласники приділяють найбільшу увагу конкретним шкільним умінням («вмію розв'язувати приклади», «добре читаю»), взаєминам («зі мною всі дружать», «захищаю своїх друзів») і трохи меншу — зовнішності («гарна», «гарно вдягаюся»). Слід відзначити, що у самописах учнів четвертого класу не представлені висловлювання

про домашні справи, власні нахили і надання переваги, і наявний незначний відсоток — 6,7% — негативних узагальнених самохарактеристик.

У слабковстигаючих школярів третього та четвертого класів семантичні поля практично збігаються. При загальній їх «небагатослівності» найбільше негативних висловлювань цих учнів стосувалося конкретних шкільних вмінь: 40,0% у третьокласників і 50,0% у четвертокласників, а також узагальнених характеристик (20,0% і 30,0% відповідно). У слабковстигаючих школярів зафіксовано тільки позитивні самохарактеристики щодо своїх позашкільних навичок і взаємин з іншими людьми (25,0% у третьокласників і 30,0% у четвертокласників). Інші параметри зовсім не представлені у самописах слабковстигаючих учнів. Слід підкреслити, що саме у школярів з низькою результативністю найбільша — в середньому — кількість негативних висловлювань, вони ніби «озвучують» думки про них дорослих: «дого думаю», «повільно бігаю», «погано читаю». В результаті з'ясовано, що в семантичному полі слабковстигаючих учнів представлено віддзеркалені негативні уявлення про їх якості та вміння і позитивні самохарактеристики взаємин з іншими (насамперед ровесниками), а також умінь, набутих у позашкільній діяльності.

Вивчення особливостей модальності уявлень молодших школярів з різною результативністю учіння про самих себе дало підстави стверджувати, що становлення семантичного поля цих уявлень, позитивних і негативних рис та якостей, має свої особливості в учнів з різними навчальними досягненнями.

Вивчення широти та диференційованості уявлень про себе у молодших школярів з різними навчальними досягненнями

З метою вивчення широти та диференційованості семантичного поля уявлень про себе учнів молодших класів з різними навчальними досягненнями використано методичку «Хто я?». Учні третіх та четвертих класів пропонувалося дати десять відповідей на запитання «Хто я?» (без додаткових пояснень і уточнень, як саме треба відповідати).

Результати аналізу даних самоописів дають підстави говорити, що у третьокласників найбільшу кількість самохарактеристик представили високовстигаючі учні (від 6 до 10 висловлювань), у той час як середньо- та слабковстигаючі мали певні труднощі при описі свого «Я»: вони вживали від 3 до 9 висловлювань. У четвертокласників має місце зворотна тенденція: якщо учні з низькою навчальною результативністю активно характеризували себе, то високо- і середньовстигаючі школярі вживали від 5 до 10 висловлювань щодо свого «Я». Середня кількість самохарактеристик у третьокласників — 6,8; у четвертокласників — 9. Дані по групах успішності подано у таблиці 3.

**Середня кількість самохарактеристик молодших школярів
різних груп за навчальними досягненнями**

Групи за навчальними досягненнями	Кількість самохарактеристик	
	Третьюкласники	Четвертокласники
I група	8	8,7
II група	6,2	8,4
III група	6,3	10

На підставі отриманих даних можна говорити про певні тенденції щодо широти семантичного поля уявлень про себе у школярів з різним рівнем навчальних досягнень, а саме: збільшення кількості самохарактеристик починаючи від слабковстигаючих до високовстигаючих учнів третього класу і зменшення їх — у четвертому.

Отримані експериментальні дані переконливо свідчать про те, що і третьо- і четвертокласники мають досить різнопланові уявлення про власне «Я» і здатні висловити їх у самохарактеристиках. Можна говорити про дещо ширший діапазон опису сфер вияву «Я» в учнів третього класу порівняно з четвертокласниками. Так, з 12 виділених категорій висловлювань у третьому класі представлено по 10 в усіх групах результативності, а у четвертому класі згаданих категорій у I групі — 9, у другій — 11, у третій групі — 7. Таким чином, усі 12 категорій не зустрічаються в жодній з груп результативності. Та найбільш широко і різнобічно характеризували себе учні з середніми навчальними досягненнями.

К підсумку можна стверджувати, що високовстигаючі й слабковстигаючі учні більш активні у самопрезентації, ніж середньовстигаючі школярі і у третьому, і в четвертому класах. На нашу думку, це пов'язано у високовстигаючих школярів з більш розвиненим умінням висловлювати свої думки, аналізувати себе як суб'єкта учіннєвої діяльності, здатністю якісно виконувати завдання. Слабковстигаючі учні у свою чергу намагаються уявити себе у позитивному плані, довести свою «вартісність», цінність у будь-який спосіб — від опису зовнішності (своїєї чи запозиченої у відомої акторки) до повторів («я дівчинка», «я гарна дівчинка», «житель Сонячної системи», «житель Чумацького Шляху» тощо).

Наразі перейдемо до змістового аналізу якісних та кількісних характеристик висловлювань молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень. За мірою диференційованості висловлювання школярів було поділено на диференційовані та недиференційовані. Контент-аналіз висловлювань у самоописах дав змогу визначити змістові компоненти семантичного поля самосвідомості молодших школярів з різною результативністю навчання: їх подано у класифікаційній матриці (див. рис. 2.2.3).

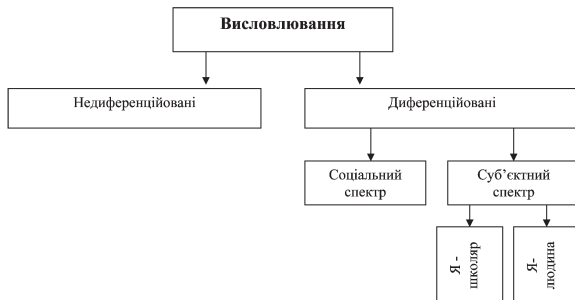


Рис. 2.2.3. Класифікаційна матриця самохарактеристик молодших школярів

Класифікаційна матриця відображає виділені спектри і характеристики уявленень про власне «Я» молодших школярів за низкою категорій.

Диференційовані висловлювання:

1) соціальний спектр: ім'я, гендерна належність, національність («Я — Аня»; «дівчинка»; «мужчина»);

2) суб'єктний спектр:

а) сфера «Я — школяр», до якої віднесено власне шкільні характеристики, прояви «Я», важливі для дитини як учня:

- визначення себе як учня: найчастіше вказується належність до певного класу або школи («учениця 3-А класу», «учень спеціалізованої школи», «ходжу в школу»);
- характеристика себе як суб'єкта учіння, котрий має певні вміння, набуті під час навчання («добре слухаю на уроках», «вмію читати, вмію добре писати»);
- якості особистості як суб'єкта учіння, важливі для здійснення учіннєвої діяльності («розумний», «допитлива», «працьовитий», «розсудлива»);

б) сфера «Я — людина», до якої віднесено описи позашкільної активності дітей та інтерперсональні характеристики дитини як суб'єкта життєдіяльності:

- характеристика себе як активного у різних сферах суб'єкта — діти описували здебільшого свої спортивні чи інші позашкільні досягнення, уміння, надбання («гімнастка», «каратист», «маю I рівень майстерності з бойового гопака», «збираю значки і монети», «добре малюю», «вмію співати»);
- особистісні якості та характеристики («добра», «веселий», «дуже хоробрий», «чемна», «ввічлива» тощо);
- описи зовнішності («красива»; «гарна»).

До недиференційованих висловлювань було віднесено малодиференційовані загальні характеристики («нормальний хлопець», «природна»); бімодальні емоційні оцінки і висловлювання, що починалися словами «люблю/не люблю» і виражали найчастіше емоційно забарвлене ставлення

до певних занять, осіб, речей (іноді навіть надмірно: «Ненавиджу, коли мене дражнять!») або описували емоційні стани певної модальності, а також інші висловлювання, які дотично стосувалися завдання або були гіпертрофованим перебільшенням вже сказаного («житель Сонячної системи», «житель Чумацького Шляху», «мої улюблені фільми (перелік)», «всепрофесійна» тощо).

Розглянемо констеляцію категорій висловлювань та особливості їх прояву у школярів з різним рівнем навчальних досягнень, а також з'ясуємо макrogenетичні тенденції у становленні семантичного поля уявлень про самих себе учнів третього та четвертого класів.

Загальний аналіз експериментальних даних учнів третього класу показав наявність чіткої тенденції до збільшення на статистично значущому рівні ($\rho \leq 0,05$) кількості недиференційованих висловлювань, починаючи від високовстигаючих до слабковстигаючих школярів (рис. 2.2.4). Так, якщо у високовстигаючих третьокласників недиференційованих самохарактеристик зафіксовано 4,2%, у середньовстигаючих — 8,1%, то в учнів з низькою навчальною результативністю таких висловлювань — понад 40%. Можна констатувати значну розмитість, дифузність уявлень про себе у слабковстигаючих третьокласників, а отже, певну деструктивність у становленні семантичного поля їх самосвідомості.

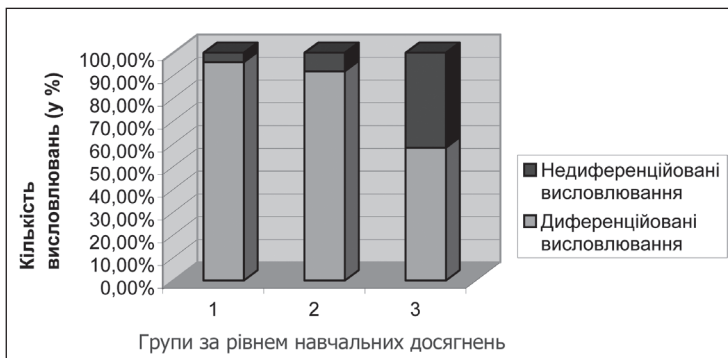


Рис. 2.2.4. Розподіл диференційованих і недиференційованих висловлювань у групах третьокласників з різними навчальними досягненнями

Аналіз структури семантичного поля самосвідомості третьокласників з різним рівнем навчальних досягнень дав змогу з'ясувати такі її особливості. Так, у високовстигаючих учнів найбільшу питому вагу має суб'єктивний спектр: перше рангове місце — сфера «Я — людина» (37,6%); друге рангове місце — сфера «Я — школяр» (33,3%). Самохарактеристики соціального спектра (25,1%) посідають третє рангове місце. Висловлювань недиференційованого характеру незначний відсоток (четверте рангове місце). У третьокласників з середньою навчальною результативністю, як і у високовстигаючих, перше рангове місце посідає сфера «Я — людина» (37,8%), а останнє — недиференційовані висловлювання (8,1%). Друге рангове місце

(по 27%) поділяють сфера «Я — школяр» та соціальний спектр самохарактеристик. Структура семантичного поля самосвідомості слабковстигаючих третьокласників має відмінності порівняно з аналогічною структурою високо- і середньовстигаючих учнів. Домінуючими (перше рангове місце) у слабковстигаючих є недиференційовані висловлювання (41,7%); друге рангове місце займає сфера «Я — людина» суб'єктного спектра (29,2%); третє — соціальний спектр висловлювань (16,7%). Власне шкільні, суб'єктні самохарактеристики сфери «Я — школяр» посідають у слабковстигаючих учнів останнє, четверте, рангове місце.

Змістовий аналіз результатів проведеного дослідження у мікрогенетичному аспекті дав змогу з'ясувати особливості уявлень про власне «Я» у школярів третього класу з різною навчальною результативністю. Так, високовстигаючі третьокласники показали мінімальний відсоток недиференційованих висловлювань — 4,2% — порівняно з учнями інших груп за навчальними досягненнями. Диференційовані висловлювання високовстигаючих учнів розподілилися таким чином: чверть самоописів стосується соціального спектра, а дві третини самоописів характеризують суб'єктний спектр семантичного поля самосвідомості. Серед соціальних характеристик найбільшу вагу мають ім'я та гендерна належність (16,7%), що вчетверо перевищує кількість вказівок на національність та соціальні ролі дітей (по 4,2%). Найбільш вагомим у структурі уявлень високовстигаючих третьокласників про самих себе є суб'єктний спектр, причому в ньому приблизно паритетно представлено як учинневі суб'єктні, так й інтерперсональні характеристики: 33,3% і 37,6% відповідно. У сфері «Я — школяр» найбільше висловлювань характеризують особистісні якості дитини як суб'єкта учіння (16,7%), що мають позитивну модальність. Вдвічі менше високовстигаючі третьокласники описують свої шкільні вміння і визначають себе як учня (по 8,3%). Особистісні інтерперсональні якості спільно з висловлюваннями про свої позашкільні, насамперед спортивні, досягнення і хобі становлять у високовстигаючих третьокласників основний зміст характеристик сфери «Я — людина» суб'єктного спектра: по 16,7%. Характерними є також описи зовнішності, але їх вчетверо менше у цих школярів.

Таким чином, семантичне поле уявлень про власне «Я» високовстигаючих третьокласників можна охарактеризувати як достатньо широке (наявні 10 із 12 категорій висловлювань), диференційоване, в суб'єктному спектрі якого паритетно представлені характеристики зі сфер «Я — школяр» і «Я — людина».

Як показали результати дослідження, у середньовстигаючих третьокласників удвічі — порівняно з високовстигаючими — збільшується кількість недиференційованих висловлювань у самоописах (8,1%). Причому найбільшу їх частку (5,4%) становлять узагальнені характеристики. Серед диференційованих висловлювань майже третину (по 27,0%) займають характеристики соціального спектра і сфери «Я — школяр» суб'єктного спектра. У третьокласників з середнім рівнем навчальної результативності збільшується вдвічі (до 8,1%) — порівняно з високо- і слабковстигаючими учнями — кількість описів соціальних ролей. У суб'єктному спектрі їх уявлень

про власне «Я» дещо знижується — порівняно з високовстигаючими учнями — кількість власне шкільних характеристик (до 27,0%) при практично однаковій кількості позашкільних характеристик (37,8%), але змістове наповнення цього спектра у школярів цієї групи результативності відрізняється. Так, у сфері «Я — школяр» відсутні (як і у слабовстигаючих учнів) описи шкільних умінь, натомість кількість означень себе як учня зростає майже вдвічі (18,9%), у той час як опис власне особистісних якостей, важливих для дитини як суб'єкта учіння, вдвічі зменшився — 8,1%. Тим часом у сфері «Я — людина» у середньовстигаючих школярів простежуються інші тенденції на противагу високовстигаючим учням: відсоток висловлювань про позашкільні успіхи й описів зовнішності зменшується практично наполовину (8,1% і 2,7% відповідно), а кількість висловлювань про особистісні якості збільшується до 27,0%.

Таким чином, на підставі результатів аналізу даних можна стверджувати, що у середньовстигаючих третьокласників збільшується міра недиференційованості уявлень про власне «Я», а в суб'єктному спектрі зменшується кількість власне шкільних характеристик — порівняно з високовстигаючими у навчанні школярами.

Аналіз емпіричних даних свідчить про наявність значних відмінностей у становленні семантичного поля уявлень про власне «Я» в учнів з низькою навчальною результативністю — порівняно з високо- і середньовстигаючими школярами. Так, у слабовстигаючих учнів кардинально підвищився відсоток недиференційованих висловлювань — до 41,7% (статистична значущість за критерієм ϕ^* дорівнює 1,29 при $p \leq 0,1$ — порівняно з високовстигаючими учнями і 1,28 при $p \leq 0,1$ — порівняно з середньовстигаючими). Це свідчить про слабку структурованість та диференційованість семантичного поля уявлень про себе в учнів з низькими навчальними досягненнями, оскільки в недиференційованих висловлюваннях у них зафіксовано найвищий (серед усіх груп результативності учіння) відсоток інших висловлювань (29,2%), а також загальних характеристик (8,3%). Відповідно суттєво меншу питому вагу мають диференційовані висловлювання, що стосуються як соціального, так і суб'єктного спектрів самосвідомості школярів. Сфері «Я — людина» присвячено близько третини висловлювань (29,2%), причому майже всі вони (25,0%) описують зовнішність: «красива», «маю гарне волосся», «у мене сірі очі». У слабовстигаючих третьокласників зафіксовано найнижчий відсоток описів інтерперсональних якостей — 4,2% — порівняно з високо- і середньовстигаючими школярами. Так само мінімально представлена у самоописах цих учнів сфера «Я — школяр» (12,5%). Слабовстигаючі третьокласники майже не визначають себе як учнів (4,2%), зовсім не згадують про свої шкільні вміння та навички, а відсоток висловлювань про особистісні якості, потрібні для успішного учіння, вдвічі менший, ніж у високовстигаючих, — 8,3%. Дані про розподіл категорій висловлювань третьокласників подано у таблиці 4.

Розподіл категорій висловлювань третьокласників з різними навчальними досягненнями (у %)

Категорії висловлювань		Групи за навчальними досягненнями			
		I група	II група	III група	
Недиференційовані		4,2	8,1	41,7	
Диференційовані	Соціальний спектр	25,1	27,0	16,7	
	Суб'єктний спектр	Сфера «Я – школяр»	33,3	27,0	12,5
		Сфера «Я – людина»	37,6	37,8	29,2

Отже, на підставі результатів аналізу самоописів третьокласників з різною результативністю учіння можна говорити про становлення у них певних тенденцій, а саме: тенденції до збільшення широти семантичного поля і міри диференційованості самохарактеристик, а також про достатню структурованість та гармонійність різних сфер уявлень про власне «Я» в учнів з високою і середньою навчальною результативністю порівняно з слабковстигаючими. У семантичному полі самосвідомості високовстигаючих третьокласників досить пропорційно представлені як суб'єктний, так і соціальний спектри (з певним переважанням першого) уявлень про себе — порівняно з слабковстигаючими учнями. У свою чергу третьокласники з високим рівнем навчальних досягнень втричі частіше характеризують себе у категоріях власне учінневих і майже на чверть більше у категоріях інтерперсональних, ніж учні з низькою результативністю учіння. Представленість усіх категорій суб'єктного спектра в самописах високовстигаючих учнів є свідченням достатньої диференційованості, широти та структурованості семантичного поля уявлень про власне «Я» цих школярів.

Макроаналіз даних вивчення особливостей становлення самосвідомості у четвертокласників з різним рівнем навчальних досягнень дав змогу встановити поглиблення тенденції, зафіксованої у третьокласників, а саме: збільшення кількості недиференційованих самохарактеристик зі зниженням навчальної результативності (див. рис. 2.2.5.). Так, якщо у високовстигаючих третьокласників і четвертокласників відсоток недиференційованих висловлювань низький (3,4%), то у середньовстигаючих четвертокласників він майже утричі вищий (21,1%) порівняно з середньовстигаючими третьокласниками. Деструктивну тенденцію у становленні уявлень про себе у четвертокласників з низькою результативністю підтверджує високий відсоток (на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) — порівняно з високовстигаючими учнями — недиференційованих самохарактеристик: 43,6%.

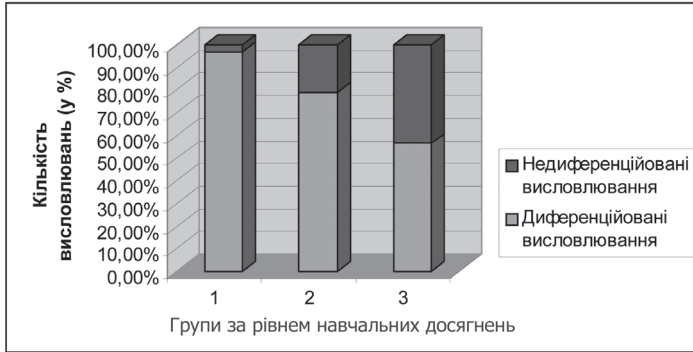


Рис. 2.2.5. Розподіл диференційованих і недиференційованих висловлювань у групах четвертокласників з різними навчальними досягненнями

Аналіз структури семантичного поля самосвідомості четвертокласників з різним рівнем навчальних досягнень дав змогу з'ясувати такі її особливості. Так, у високовстигаючих учнів перше та друге рангові місця посідають самохарактеристики суб'єктного спектра: сфери «Я — людина» і «Я — школяр» (38,5% та 31,3% відповідно). Соціальний спектр займає третє рангове місце (27%), а недиференційовані висловлювання (3,4%) — четверте. У структурі семантичного поля самосвідомості середньовстигаючих четвертокласників, порівняно з третьокласниками, зафіксовано певні зміни. Домінуючою є сфера «Я — людина» (перше рангове місце — 30,3%), друге рангове місце посідає соціальний спектр (27,6%). А третє рангове місце поділяють між собою власне суб'єктні учінневі та недиференційовані самохарактеристики. У слабковстигаючих четвертокласників, як і в учнів третього класу такого самого рівня навчальної результативності, домінують недиференційовані висловлювання (перше рангове місце — 43,6%), друге рангове місце посідає соціальний спектр — 28,6%, третє — сфера «Я — людина» (23,8%). Зовсім незначний відсоток самохарактеристик сфери «Я — школяр» (4,8%) займає четверте рангове місце. Таким чином, можна констатувати значне зниження питомої ваги самохарактеристик суб'єктного спектра у структурі уявлень про себе слабковстигаючих четвертокласників, що є проявом деструкції у становленні їх семантичного поля самосвідомості.

Наразі здійсимо змістовий аналіз структури уявлень про себе учнів четвертих класів з різними навчальними досягненнями в мікрогенетичному аспекті.

У високовстигаючих четвертокласників, як і у третьокласників, зафіксовано мінімальний відсоток недиференційованих висловлювань — порівняно з середньо- і слабковстигаючими учнями — 3,4%. Основна маса їх самохарактеристик є диференційованими, вони представлені таким чином: соціальний спектр — 27,0%, сфера «Я — школяр» суб'єктного спектра — 31,3%, сфера «Я — людина» суб'єктного спектра — 38,5%. У соціальних характеристиках високовстигаючих четвертокласників переважають описи

їхніх соціальних ролей — 15,8%, вдвічі менше (7,7%) вказівок на ім'я та гендерну належність. У власне суб'єктному спектрі досліджувані надали найбільшого значення особистісним якостям: якості учня як суб'єкта учіння — 22,4%, інтерперсональні якості — 19,2%. Це є свідченням якісного суб'єктного зростання школярів цієї групи навчальної результативності, оскільки інші власне шкільні характеристики стосуються тільки означення себе як учня (8,9%). Водночас набуті під час навчання вміння не входять в актуальний шар самосвідомості високовстигаючих четвертокласників. У сфері «Я — людина» значну питому вагу мають самоописи їх позашкільних досягнень та захоплень (15,4%), а описи зовнішності практично відсутні.

Таким чином, доходимо висновку про те, що у семантичному полі самосвідомості високовстигаючих четвертокласників досить широко представлені характеристики як соціального, так і суб'єктного спектрів, що свідчить про його достатню диференційованість і структурованість. Найбільшу питому вагу в уявленнях четвертокласників з високими навчальними досягненнями про самих себе мають особистісні якості: важливі для учіння і загальнолюдські (22,4% і 19,2% відповідно), а також знання про свої соціальні позиції та ролі (15,4%), що є свідченням про зростання значущості міжособистісних взаємин для цих школярів.

Аналіз самохарактеристик середньовстигаючих четвертокласників свідчить про значне збільшення, порівняно з високовстигаючими учнями, недиференційованих висловлювань (21,1%) завдяки зростанню чисельності категорії «інші висловлювання» (9,2%) й емоційних описів власних станів і переживань, а також загальних характеристик (11,9%). При майже однаковій кількості — порівняно з високовстигаючими учнями — самоописів соціального спектра (27,6%) суттєво знизився відсоток суб'єктних характеристик: сфера «Я — школяр» — 21,0%, сфера «Я — людина» — 30,3%. Середньовстигаючі четвертокласники визначають себе як учнів (9,2%), і дехто з них згадує набуті у школі вміння і навички (1,3%), чого не зафіксовано в учнів з іншою навчальною результативністю. Знизився також — порівняно з високовстигаючими учнями — відсоток описів особистісних якостей: притаманних учню як суб'єктові учіння (10,5%) й інтерперсональних (13,2%). У той самий час у середньовстигаючих — порівняно з високовстигаючими учнями — збільшилася кількість висловлювань про власні захоплення і преференції: 17,1% та 15,4% відповідно.

Такі результати дають змогу говорити про становлення певних тенденцій, а саме: зменшення міри диференційованості і певне звуження семантичного поля уявлень про себе середньовстигаючих четвертокласників порівняно з високовстигаючими, свідченням чого є значний відсоток недиференційованих висловлювань і зменшення відсотка суб'єктних самохарактеристик школярів. Крім того, у становленні семантичного поля самосвідомості середньовстигаючих учнів спостерігається тенденція до заміщення усвідомлення себе у сфері навчальної діяльності і того, що з нею пов'язане, усвідомлення самого себе в інших, позашкільних, сферах діяльності.

Значні відмінності в уявленнях про власне «Я» зафіксовано в результаті аналізу даних дослідження слабковстигаючих учнів четвертих класів,

порівняно зі школярами з іншими навчальними досягненнями. Насамперед привертає увагу великий відсоток у цих школярів недиференційованих висловлювань — 43,6% (статистична значущість за критерієм Φ^* дорівнює 1,29 при $p \leq 0,1$ — порівняно з високовстигаючими учнями). До того вони збіднені та звужені за змістом, оскільки значну частину таких висловлювань становлять несуттєві («ні про що») описи, повтори (28,6%) та узагальнені характеристики (15,0%). Суб'єктний спектр семантичного поля самосвідомості слабковстигаючих четвертокласників охоплює близько третини висловлювань, і майже всі вони належать до сфери «Я — людина». Власне учінневими є тільки 4,8% висловлювань про якості особистості як учня. Найбільшу питому вагу (19,0%) мають описи позашкільної активності та захопленн, хобі, а також зовнішності (4,8%). У соціальному спектрі самохарактеристик (28,6%) переважають різноманітні варіанти вказівок на національну належність, а також визначення себе як особи певної статі.

Таким чином, аналіз даних дослідження самоописів слабковстигаючих четвертокласників дає підстави констатувати певну деструкцію у становленні усвідомлення самого себе у процесі учіння у цієї групи учнів. Виявом цього є зафіксовані тенденції до збільшення недиференційованості, «розмитості» уявленн про себе в учнів з низькими навчальними досягненнями, до звуження їх семантичного поля самосвідомості та його надмірної узагальненості, нерозчленованості, «несуб'єктивованості». Тобто слабковстигаючі четвертокласники — порівняно з високовстигаючими учнями — усвідомлюють себе як суб'єкти соціуму загалом (а не шкільного середовища), а також як суб'єкти діяльності, не пов'язаної з власне учінням.

Дані про розподіл категорій висловлювань четвертокласників подано у таблиці 5.

Таблиця 5

Розподіл категорій висловлювань четвертокласників з різними навчальними досягненнями (у %)

Категорії висловлювань		Групи за навчальними досягненнями		
		I група	II група	III група
Недиференційовані		3,4	21,1	43,6
Диференційовані	Соціальний спектр	27,0	27,6	28,6
	Сфера «Я — школяр»	31,3	21,0	4,8
	Сфера «Я — людина»	38,5	30,3	23,8

Отже, аналіз результатів вивчення уявленн про себе четвертокласників з різним рівнем навчальних досягнень на мікрогенетичному рівні дав змогу дійти таких висновків. Семантичне поле самосвідомості високовстигаючих четвертокласників — порівняно з слабковстигаючими — відзначається зна-

чно більшою диференційованістю та структурованістю: відповідно 3,4% і 43,6% недиференційованих висловлювань. При практично однаковій кількості соціальних самохарактеристик змістове їх наповнення відрізняється в учнів з різною навчальною результативністю. У високовстигаючих учнів переважають (15,4%) самоописи своїх соціальних ролей (що свідчить про збільшення значущості для них міжособистісних взаємин), у середньовстигаючих — визначення себе та своєї статі, у слабковстигаючих школярів — національної належності. В уявленнях про власне «Я» у високовстигаючих четвертокласників так само переважає суб'єктний спектр. Так, більш як у 2,5 рази вищий відсоток характеристик сфер «Я — школяр» та «Я — людина» у високовстигаючих учнів порівняно з слабковстигаючими: 69,0% і 28,6% відповідно. Особливо значущими є відмінності у сфері «Я — школяр» суб'єктного спектра самоописів: якщо у високовстигаючих четвертокласників відсоток висловлювань про особистісні якості, важливі для них як суб'єктів учіння, становив 22,4%, то у слабковстигаючих — тільки 4,8%, до того самохарактеристики інтерперсональних якостей в останніх зовсім відсутні. Звідси можна стверджувати, що учні з високими навчальними досягненнями визначають себе у сферах «Я — школяр» та «Я — людина» через особистісні якості, потрібні їм як суб'єктам учіння і міжособистісного спілкування, в той час як слабковстигаючі школярі характеризують себе здебільшого у діяльнісному аспекті сфери «Я — людина» і практично не усвідомлюють себе у сфері «Я — школяр».

На підставі аналізу одержаних даних можна дійти висновку про те, що четвертокласники, порівняно із третьокласниками, мають більш диференційовані, структуровані та різнобічні уявлення про власне «Я» і здатні висловити їх у самохарактеристиках. В «образі Я» учнів третього класу переважають якості насамперед «гарної дитини», котра максимально комфортно взаємодіє з оточуючими — передусім з дорослими. У школярів четвертого класу домінуючими є якості, важливі для навчальної діяльності, а також для гармонійного перебігу процесу міжособистісної взаємодії з ровесниками, тобто в актуальній сфері самосвідомості дітей формується образ «Я — учень» як у системі ставлення до учіння, так і в системі ставлення до інших.

Встановлені у процесі дослідження тенденції у становленні самосвідомості молодших школярів з різними навчальними досягненнями вимагають посилення уваги вчителя і шкільного психолога до розробки системи корекційних і розвивальних впливів з метою забезпечення конструктивного особистісного становлення, в тому числі у сфері самосвідомості школярів, починаючи з перших етапів їх навчання у школі.

2.3. Активізація становлення самосвідомості молодших школярів з різними навчальними досягненнями

Аналіз особливостей становлення самосвідомості молодших школярів показав, що робота з учнями цього віку має бути спрямована на розвиток здатності до самопізнання, на формування адекватного позитивного самосприймання, уміння оцінювати самого себе і порівнювати себе теперішнього і

колишнього, здатність перебувати у позиції децентрації, бачити себе очима іншої людини. Нижче подано методичний інструментарій для активізації конструктивних тенденцій у формуванні показників, що сприяють становленню самосвідомості у молодших школярів з різною результативністю учіння, починаючи з перших етапів їх навчальної діяльності у початковій школі. Зауважимо, що наявність негативних тенденцій, а також стійке зниження окремих показників свідчатимуть про певне неблагополуччя в особистісному розвитку — зокрема, у сфері самосвідомості молодших школярів, що зумовлюватиме потребу в корекційних психолого-педагогічних впливах.

Методика «Який ти?»

Мета: активізувати процеси самопізнання, визначити емоційну спрямованість загальної самооцінки дитини.

Інструкція: «Зараз я назву тобі кілька слів, які описують дитину. Послухай їх уважно і вибери той опис, який, на твою думку, найбільше стосується тебе, найточніше тебе характеризує».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Відповіді дітей співвідносять з одним із показників емоційної забарвленості загальної самооцінки.

Варіанти описів	Емоційний знак	Бал
Найкращий. Хороший. Дуже хороший.	Позитивний	4
Такий же, як всі діти.	Нейтральний (невизначений)	3
Коли як — іноді буваю хорошим, іноді поганим.	Амбівалентний	2
Не знаю. Ніякий.	Індиферентний (байдужий)	1
Найгірший. Поганий. Гірший за інших.	Негативний	0

Адекватним і соціально бажаним вважається позитивний знак загальної самооцінки. Прийнятною, але такою, що вказує на недостатньо розвинене почуття самоцінності, є нейтральна самооцінка. Негативний емоційний показник свідчить про втрату дитиною почуття індивідуальної та соціальної самоцінності, а індиферентний — вказує на його несформованість, а також відсутність чи неадекватність системи ціннісних орієнтацій. Амбівалентний показник свідчить про відсутність адекватної для цього віку стійкої загальної самооцінки і про труднощі в соціокультурному самовизначенні дитини (найчастіше через багатоманітність прикладів для наслідування) [18, с. 101-102].

Вправа «Футболка з написом»

Мета: активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації і самовираження (через творчість).

Матеріали й обладнання: маркери різних кольорів, аркуші паперу форматом А-4, ножиці, ручки, фломастери, кольорові олівці.

Настанова: «Приготуйте аркуші, кольорові олівці, ножиці, ручки, фломастери. «Виготовлятимемо» футболки, точніше розроблятимемо дизайн. Той або інший напис на футболці може багато розповісти про людину. Який

напис стосовно себе ви хотіли б бачити на своїй футболці? Яким ви хочете, щоб вас побачили люди?

Зараз будемо працювати дизайнерами. Намалуйте на аркуші паперу і виріжте свою футболку (можна роздати дітям вже готові «силуети» футболки), розфарбуйте її та придумайте свій напис».

Подальша робота може проводитись у такий спосіб.

Для найменших учнів (перші — другі класи): попросити дітей зачитати їхні написи на футболках і пояснити, чому зроблено саме такий напис, що він означає і що хотів висловити автор.

Для більш старших учнів (треті — четверті класи): зібрати всі роботи, потім кожну футболку обговорити окремо, визначаючи, про що свідчить напис: ім'я автора, його відчуття, прагнення, улюблене заняття, здібності, очікування стосовно інших тощо.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовий аналіз написів дасть змогу визначити, якими бачать себе діти, наскільки вони знають себе і хочуть, щоб їх знали інші, якими соціальними ролями володіє дитина, як оточуючі сприймають її і чи збігається їх бачення з її власним [25, с. 18].

Вправа «Я — такий»

Мета: активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації.

Настанова: «Продовжуватимемо дізнаватися про себе і один про одного все нове й нове. Хай кожен по колу назве своє ім'я і рису характеру, що починається на першу літеру власного імені. Чи подобається вам ця риса? Чи є у вас така риса, чи підходить вона вам? Чи хотіли б ви її мати?».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Акцентувати увагу на чіткій відмінності між зовнішніми і внутрішніми складовими особистості людини, на розумінні дитиною певної риси, з'ясувати, які риси прагнуть опанувати школярі [18, с. 101-102].

Вправа «Зустріч з казкою»

Мета: активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації.

Матеріали й обладнання: надувна кулька, на якій маркером слід намалювати веселе, усміхнене личко.

Настанова: «Давайте познайомимося з містером Кулькою. Передаючи його по колу, розкажіть йому коротко про себе — ваше ім'я, як вас називали, коли ви були зовсім маленькими, яку казку ви найбільше любили, на якого казкового героя ви схожі і чому».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Вправа ґрунтується на принципах казкотерапії. Вона є одночасно діагностичною і може дати обширну інформацію про дитячу особистість. Улюблений сюжет і герой, з яким людина себе ідентифікує, — це не що інше, як життєвий сценарій і стереотип поведінки на певному етапі життя [25, с. 65 — вправу модифіковано].

Малюнок методика «Автопортрет»

Мета: визначити специфіку самосприймання дитини, активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації і самовираження шляхом включення її у творчу діяльність.

Матеріали й обладнання: аркуші формату А-4, ватман, ручки, фломастери, кольорові олівці, скотч.

Настанова: «Візьміть аркуші паперу, ручки, олівці чи фломастери і намалюйте себе, тобто свій портрет».

Опрацювання та інтерпретація результатів. При аналізі малюнків звертають увагу на особливості, що характерні для всіх малюнківих методик і мають діагностичне значення: ставлення до самого себе, адекватність сприйняття себе, відкритість чи закритість внутрішнього світу, наявність тривожності, агресивності, напруження тощо. Інтерпретація малюнків здійснюється за такими критеріями:

- 1) тип зображення;
- 2) розміщення малюнка на аркуші паперу;
- 3) величина зображення;
- 4) смислові деталі зображення, послідовність їх малювання і ступінь прорисовки;
- 5) оцінка характеру ліній зображення (графіка);
- 6) особливості діяльності й емоційного стану дитини під час виконання малюнка, включаючи її спонтанні коментарі та реакції.

Голова	Велика – інтелектуальні претензії або невдоволення своїм інтелектом. Маленька – відчуття інтелектуальної або соціальної неадекватності.
Очі	Великі – підозрілість, висока чутливість до громадської думки. Маленькі або закриті – занурення у себе, інтроверсія, зайнятість собою.
Рот	Відсутній – млявість у спілкуванні, депресивність, аутичність. Із зубами – агресія, намальований язик – балакучість.
Вуха	Великі – висока чутливість до критики на свою адресу, до думки оточуючих про себе. Маленькі або відсутні – намагання не приймати будь-яку критику, заглушити її.
Руки	Близько до тіла – загальне напруження, ригідність. За спиною – небажання поступатися, йти на компроміси – навіть з друзями, а також наявність почуття провини, невпевненості у собі. Короткі – відчуття неадекватності, відсутність амбіцій, обмеженість прагнень. Довгі, сильні – надмірна амбіційність, надмірне залучення до подій зовнішнього світу. Відсутні – почуття провини, неадекватність, замкнутість (навіть при високому інтелекті), недостатність спілкування.
Пальці	Менше п'яти – залежність, безсилля. Стиснуті в кулак – бунтарство, протест. Відсутні – витіснена агресія, замкнутість.
Ноги	Великі – потреба в безпеці. Довгі, неоднакового розміру – амбівалентність, потреба в автономії, прагнення до незалежності. Короткі – відчуття фізичної або психологічної незручності. Широко розставлені – неслухняність, ігнорування соціальних вимог або почуття незахищеності. Занадто стиснуті – напруженість, ригідність, можлива гендерна дезадаптація. Відсутні – відчуття нестабільності, відсутність основи, замкнутість, несміливість.

Фігура, поза	<p>Фігура з паличок — негативізм, невпевненість у собі.</p> <p>Надмірна деталізація, прикрашання, зображення у вигляді клоуна, бандита, феї — потреба в увазі, не достатньо сформоване почуття власної значущості і самоцінності, демонстративність.</p> <p>Карикатура чи примітивне зображення, нижче від вікової норми — переживання меншовартості, незадоволення собою, замкнутість.</p> <p>Видимі порушення пропорцій — відсутність особистісної рівноваги.</p> <p>Статична фігура у профіль — замкнутість, відчуженість, тенденція до протистояння.</p> <p>Статична фігура в анфас — актуальна потреба в комунікації, соціальна залежність.</p> <p>Фігура, повернена потилицею — замкнутість (у поєднанні з відсутністю кистей рук — аутизація як зниження потреби у спілкуванні, бідність емоційних контактів).</p>
--------------	---

Після проведення аналізу малюнків можна — за згодою дітей — зробити виставку автопортретів, зафіксувавши їх на аркуші ватману за допомогою скотчу [18, с. 176-203; 25, с. 60-61].

Методика «Хто Я?»

Мета: з'ясувати специфіку самосприймання дитини, особливості семантичного поля уявлень про власне «Я».

Матеріали й обладнання: бланки або аркуші паперу з пронумерованими десятьма рядками.

Настанова: «Спробуй відповісти на запитання «Хто Я?». Можеш вживати будь-які слова і речення для опису самого себе. Не намагайся вибрати вдалі чи невдалі, важливі чи неважливі характеристики — тут немає правильних чи неправильних відповідей. Записуй все так, як тобі спадає на думку».

З учнями перших — других класів методика реалізується в усній формі, самохарактеристики дітей записуються дорослим.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Опрацювання результатів здійснюється за кількісними і якісними показниками. Кількісне опрацювання даних дає змогу встановити сукупний та індивідуальний кількісний діапазон і показник змістово-сміслового різноманіття самохарактеристик дітей. Якісне опрацювання даних дає можливість з'ясувати емоційні, змістові, смислові особливості семантичного поля уявлень дитини про власне «Я».

Методика «Незакінчені речення»

Мета: визначити специфіку самосприймання дитини, особливості семантичного поля уявлень про власне «Я», активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації.

Матеріали й обладнання: бланк методики.

Варіант 1

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Про мене можна сказати, що я... _____

Як учень я... _____

Моя мама каже про мене, що я... _____
Мої друзі думають, що я... _____
Я вважаю себе... _____
Вчителька говорить, що я... _____
Мені хотілося, щоб я... _____
Мене хвалять, коли я... _____
Мене сварять, коли я... _____
Я хотів би бути... _____

Варіант 2

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Про мене...

Понад усе я люблю _____
Мені весело, коли _____
Я хочу бути людиною _____
Мені сумно, коли _____
Мені страшно, коли _____
Мені цікаво, коли _____
Я почувуюся щасливим, коли _____
Найбільше я люблю займатися _____

Коли я виросту...

Я хотів би працювати _____
Я хотів би мати _____
Я хотів би виглядати як _____
Я хотів би вміти _____

Варіант 3 [174, с. 171-172].

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Настанова: Вибери із наведених нижче речень одне, декілька (або всі)

і продовж їх.

Я наче пташка, тому що... _____
Я як риба у воді, коли... _____
Я перетворююся на тигра, якщо... _____
Я можу бути вітерцем, тому що... _____
Я наче мурашка, коли... _____
Я відчуваю, що я шматочок льоду, що тане... _____
Я — чудова квітка... _____
Я відчуваю, що я — скеля... _____
Я — стежинка... _____
Я — цікава книжка... _____
Я — пісенька... _____
Я — світлячок... _____

Настанова: «Прочитай, будь ласка, початок речень і допиши їх закінчення. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, пиши те, що перше спадає тобі на думку».

З учнями перших — других класів методика реалізується в усній формі, відповіді дітей записуються дорослим.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовий аналіз даних за кількісними та якісними показниками дає змогу з'ясувати особливості актуального стану самосвідомості дитини, її самосприймання, ставлення до самої себе й оточуючих, визначити наявність труднощів, напруження, тривожності в самоідентифікації та самовираженні.

Вправа «Мої чесноти»

Мета: визначити специфіку самосприймання дитини, особливості семантичного поля уявлень про власне «Я», активізувати процеси самопізнання.

Матеріали й обладнання: бланк методики.

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Що я люблю?	Що я вмію?
Чого я хочу?	Який я?

Настанова: «Дай відповіді на запитання, заповнюючи всі рядки таблиці. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, пиши те, що перше спадає тобі на думку».

Опрацювання та інтерпретація результатів така ж сама, як у попередній вправі.

Вправа «Мої сильні та слабкі сторони»

Мета: активізувати процеси самопізнання, розвинути вміння адекватно оцінювати себе, свої досягнення.

Матеріали і обладнання: бланк методики.

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Що я найбільше люблю робити?	Що у мене виходить найкраще — краще, ніж в інших?
Що я роблю (виконую) найгірше?	Що я відчуваю і що я роблю, коли у мене щось не виходить?

Настанова: «Дай відповіді на запитання, заповнюючи всі рядки таблиці. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, пиши те, що перше спадає тобі на думку».

Опрацювання та інтерпретація результатів така ж, як у попередній вправі.

Вправа «Схожість і відмінність»

Мета: активізувати процеси самопізнання, самоідентифікації, розвинути вміння оцінювати свої особливості та особливості оточуючих.

Матеріали й обладнання: бланк методики.

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Чим ми схожі й чим ми відрізняємося?

Чим схожі члени моєї сім'ї і я	Чим відрізняються члени моєї сім'ї і я
1	1
2	2
3	3

Чим схожі мої однолітки (однокласники) і я	Чим відрізняються мої однолітки (однокласники) і я
1	1
2	2
3	3

Настанова: «Розміркуй і запиши по три риси, якими ти схожий на членів своєї сім'ї та своїх однокласників і якими відрізняєшся від них. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, пиши те, що перше спадає тобі на думку».

Опрацювання та інтерпретація результатів така сама ж, як у попередній вправі [174, с. 65 — вправу модифіковано].

Вправа «Батьківські збори»

Мета: активізувати процеси самопізнання, розвинути вміння оцінювати самого себе, формувати почуття відповідальності, адекватну самооцінку.

Настанова: «Уявіть собі, що зараз ви не діти, а власні батьки, а у нас наразі відбуваються батьківські збори. Що б ви сказали про самого себе від їх імені? Нехай кожен від імені мами (тата) встане і скаже про себе добрі слова. Наприклад: «Я — мама (назвати ім'я). Мій син (дочка)... (позитивні оцінки)». Наступний учасник уважно слухає, повторює все, що було сказано доброго про нього і додає ще й від себе («Так, він (вона) справді..., а ще він... (оцінки дитини від себе)»). Потім учасник говорить про самого себе вже від імені своїх батьків».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається загальний емоційний стан дитини під час виконання вправи, вміння децентруватися, оцінювати себе з точки зору іншої людини (роль батьків, близьких людей, на нашу думку, допоможе дитині зайняти позицію децентрації),

адекватність сприймання самого себе, широта чи звуженість семантичного поля уявлень про себе школяра [25, с. 22].

Вправа «Я у своїх очах та очах інших людей»

Мета: активізувати процеси самопізнання, розвинути вміння оцінювати самого себе, здатність володіти позицією децентрації.

Матеріали й обладнання: бланк методики.

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Твердження	1	2	3	4
Найкращий				
Дуже добрий				
Добрий				
Такий же, як всі діти				
Коли як — іноді буваю добрим, іноді — поганим				
Не знаю				
Ніякий				
Поганий				
Гірший за інших				
Найгірший				

Настанова: «Прочитай, будь ласка, всі наведені вище висловлювання з колонки «Твердження». Яким висловлюванням можна охарактеризувати тебе? Постав позначку навпроти твердження:

у 1-й колонці — що ти сам думаєш про себе;

у 2-й колонці — що про тебе думають твої батьки;

у 3-й колонці — що про тебе думають твої однокласники;

у 4-й колонці — що про тебе думає твоя вчителька.

Обирай кожного разу тільки одне висловлювання».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз системи ставлень дитини та її уявлення стосовно думок про неї оточуючих дає можливість оцінити адекватність та модальність (позитивну чи негативну) самосприймання дитини, її індивідуальну та соціальну самоцінність, самоповагу; вміння перебувати в позиції децентрації, дивитися на себе очима інших людей, порівнювати оцінки щодо себе інших дітей і дорослих. Індиферентність, невизначеність в оцінці ставлення до самого себе і ставлення оточуючих може вказувати на несформованість, а негативна модальність самосприймання — на деструктивність семантичного поля уявлень про власне «Я», неадекватність системи ціннісних орієнтацій, труднощі у самовизначенні школяра.

Вправа «Який я і що про мене думають інші?»

Мета: активізувати процеси самопізнання, розвинути вміння оцінювати самого себе, перебувати у позиції децентрації.

Матеріали й обладнання: бланк методики.

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Добрий	Злий
Щедрий	Жадібний
Скромний	Егоїстичний
Дбайливий	Брехливий
Ввічливий	Грубий
Працьовитий	Задавакуватий
Дисциплінований	Ледачий
Вольовий	Хитрий
Відповідальний	Упертий
Старанний	Легковажний
Наполегливий	Неслухняний
Товариський	Байдужий
Відвертий	Безпорадний
Доброчливий	Боягуз

Вибери і напиши **п'ять рис**, притаманних, на твою думку, тобі найбільше

на думку твоїх однокласників _____

Настанова: «Прочитай, будь ласка, всі слова. Це перелік певних — як позитивних, так і негативних — рис, якими можна описати людину. Подумай, які з цих рис найбільш точно характеризують тебе. Впиши п'ять з них за ступенем важливості для тебе, а саме: 1) притаманна найбільшою мірою; 2) притаманна трохи менше; 3) властива ще менше і т.д. Потім поміркуй, як, на твою думку, оцінюють тебе однокласники. Впиши п'ять рис, якими вони могли б тебе охарактеризувати (так само за ступенем вираженості)».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовий аналіз даних за кількісними та якісними показниками дає змогу визначити особливості актуального стану самосвідомості дитини, її самосприймання, позитивну чи негативну модальність ставлення до самої себе та уявлень про ставлення оточуючих, наявність деструктивних тенденцій у самоідентифікації та самовираженні школяра.

Методика «Я і люди, які мене оточують» (характеристика, отримана в результаті виконання соціально-символічних завдань, розроблених Б. Лонгом, Р. Зіллером і Р. Гендерсоном)

Мета: встановити рівень прийняття самого себе, специфіку ідентифікації себе з найближчим оточенням.

Матеріали й обладнання: індивідуальні бланки для виконання кожного завдання (діаметр кружечків на рисунках від 2 см).

Опрацювання та інтерпретація результатів. Загальний принцип розгляду результатів цієї методики такий. Фізична дистанція на аркуші паперу між кружечками, що символізують «Я» та значущих інших, інтерпретується як психологічна дистанція: позиція, лівіша від інших, — як переживання цінності «Я»; позиція, вища від інших, — як сила «Я»; позиція всередині фігури з кружечків («інших») — як переживання включеності й залежності; іззовні фігури з кружечків — як незалежність «Я» [18, с. 107-113; 25, с. 69-72].

Завдання 1

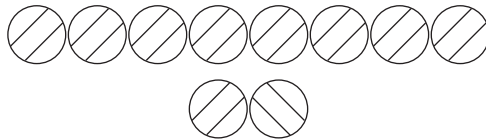
Настанова: «Перед тобою вісім кружечків. Впиши — у довільному порядку — в кожен кружечок себе і людей, котрі тебе оточують (члени сім'ї, родичі, друзі, однокласники, вчителі, вихователі й ін.)».



Опрацювання та інтерпретація результатів. Чим лівішою є позиція «Я», тим вищим є рівень прийняття себе, самооцінка дитини.

Завдання 2

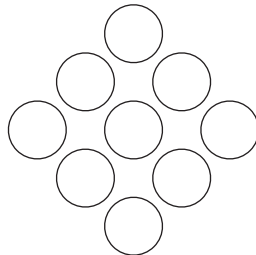
Настанова: «Перед тобою вісім заштрихованих кружечків, а під ними — ще два. Вибери з двох нижніх і познач кружечок «Я»».



Опрацювання та інтерпретація результатів. За вибором дитини (кружечок зі штриховкою в тому самому напрямку, що й вісім верхніх, або кружечок зі штриховкою у протилежному напрямку) аналізується індивідуалізація — переживання дитиною своєї схожості чи відмінності від інших.

Завдання 3

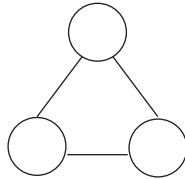
Настанова: «Перед тобою пірамідка з кружечків. Визнач «свій» кружечок і познач його «Я», а в інших — напиши людей, що тебе оточують (члени сім'ї, родичі, друзі, однокласники, вчителі, вихователі й ін.)».



Опрацювання та інтерпретація результатів. Вимірюється сила «Я» — рівність, перевага або підпорядкованість у взаєминах. Чим вище розташований кружечок «Я», тим вищою є самооцінка дитини. Вибір найвище розміщеного кружечка інтерпретується як завищена самооцінка, а найнижче розташованого кружечка — як занижена. Крім того, при аналізі розміщення значущих інших враховується їх місце стосовно кружечка «Я». Через врахування рівня їх позиції доходимо висновку стосовно того, хто є більш значущим, референтним для дитини (вивищується над «Я»), рівним (перебуває в одному ряду з «Я») чи нереферентним (нижчий від «Я») для неї.

Завдання 4

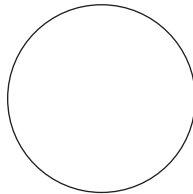
Настанова: «Перед тобою трикутник, у верхівках якого три кружечки. Впиши в ці кружечки своїх близьких та знайомих тобі людей — батьків, друзів, вчителя. А потім у будь-якому місці, де захочеш сам, намалюй кружечок і познач його «Я».



Опрацювання та інтерпретація результатів. За місцем розташування кружечка «Я» (всередині чи за межами трикутника і з урахуванням відстані) досліджується особливість сприймання дитиною самої себе — як частини групи, оточення чи відособлено, визначається рівень соціальної захищеності, наявність у дитини відчуття прийняття її оточуючими, включеності у соціум. Крім того, аналізується близькість розміщення «Я» до певної вершини, тобто категорії осіб з оточення дитини: до кого ближче розташований кружечок «Я», на ту групу дитина найбільшою мірою орієнтується наразі. За даними дослідників, першокласники найчастіше відмічають своє місце поблизу батьків, між батьками і вчителем, другокласники — ближче до вчителя, а більш старші школярі — до друзів.

Завдання 5

Настанова: «Перед тобою — велике коло. Намалюй у цьому колі два кружечки — свій та близької тобі людини (це можуть бути як дорослі, так і ровесники). Познач кружечки літерою «Я» й іменем людини, яку ти обрав».

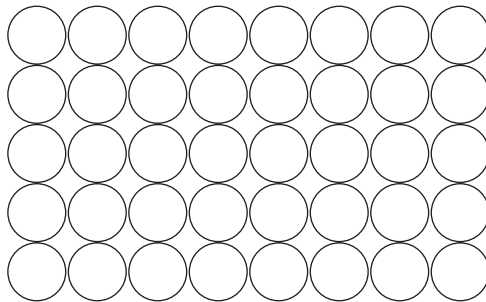


Опрацювання та інтерпретація результатів. Визначається рівень егоцентричності дитини. В нормі «до 7-8 років, коли завершується вікова криза, у дитини вже має бути достатньо розвинена позиція емоційно-особистісної децентрації, тобто здатність до перебування на позиції іншої людини, до розуміння причини її дій, вчинків» [18, с. 112].

Аналізується положення «Я» — якщо кружечок «Я» розташований ближче до центра кола, ніж кружечок іншої людини, то остання розглядається як об'єкт для реалізації власних потреб.

Завдання 6

Настанова: «Перед тобою п'ять рядів кружечків. У перші зліва кружечки кожного рядка впиши послідовно імена близьких людей з твого оточення (члени сім'ї, родичі, друзі, однокласники, вчителі, вихователі та ін.). Потім у кожному з рядків вибери свій кружечок і познач його літерою «Я».



Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізується як самоприймання дитини (перший ряд кружечків), так і її соціальна орієнтація, ідентифікація з іншими людьми. Чим лівіше (ближче) до кожної із вказаних осіб розташований кружечок «Я», тим сильніша орієнтація дитини на певну людину. Відповідно при збільшенні відстані між ними слабшає ідентифікація з вказаною особою. При сполученні всіх відмічених позначкою «Я» кружечків утворюється профіль ідентифікації. «Чим рівніша отримана лінія, тим сприятливішим є механізм ідентифікації і, отже, образ «Я» дитини (за умови, що лінія концентрується переважно зліва), а її ставлення до оточуючих — стабільне, зрівноважене» [18, с. 109].

Застосування системи корекційно-розвивальних впливів спонукатиме школярів до самопізнання, а відтак сприятиме збільшенню диференційованості, структурованості й гармонізованості різних сфер уявлень про власне «Я» в учнів з різними навчальними досягненнями.

Розділ 3. ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ*

3.1. Регулятивна сфера особистості як предмет психологічного дослідження

Вивчення питань детермінування поведінки, спонукання та ініціювання діяльності, свідомого вибору цілей і мотивів, особистісної спрямованості, чинників подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, феноменів оцінювання, контролювання і корекції суб'єктом параметрів дій та багато інших проблем неможливе без знання цілісної системи довольної регуляції, механізмів її функціонування, багаторівневої структури, складної детермінованості її компонентів, від злагодженості та узгодженості яких залежать як об'єктивні, так і суб'єктивні наслідки довольної активності особистості.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень регулятивної сфери особистості школяра показав, що її розгляд здійснювався в таких напрямках: вивчення процесів саморегуляції навчальної діяльності дітей різного віку (Н. Ф. Круглова [93], В. І. Моросанова [129], О. О. Смирнова [175]); дослідження детермінант і механізмів саморегуляції суб'єкта у навчанні і вихованні (М. Й. Боришевський [27], Л. В. Долинська [57], В. А. Іванніков [67], Є. П. Ільїн [70; 71], В. К. Котирло [85], С. Є. Кулачківська [95], С. П. Тищенко [183], Дж. Флейвелл [211], Д. Форрест-Пресслі [212]); вивчення ролі саморегуляції у здійсненні педагогічної взаємодії (О. К. Осницький [139], Е. Маккобі [214]); дослідження вікових й індивідуальних особливостей саморегуляції школярів (О. І. Висоцький [38], І. В. Дубровіна [62; 63], С. А. Поліщук [145] й ін.).

Особистісні чинники навчальних досягнень учнів були предметом вивчення ряду вітчизняних дослідників: М. І. Алексєєвої [5], М. Т. Дригус [60], О. М. Корніяки [78], М. В. Матюхіної [122], Н. О. Менчинської [124], В. Ф. Моргуна [128], О. В. Скрипченка [170; 171] й ін. У психологічних дослідженнях дістали своє розкриття й особистісні детермінанти навчальної успішності школярів: пізнавальні, мотиваційні, самооцінкові, суб'єктні. Проте поза межами експериментального вивчення залишилися особливості саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю в онтогенетично-му просторі, що і стали предметом нашого опрацювання.

Наявні психологічні підходи визначають розмаїття інтерпретацій, багатогранність та складноструктурованість регулятивної сфери особистості. Це, зокрема, «внутрішня» регуляція особистістю власної активності; усвідомлення своєї позиції як суб'єкта діяльності; керування своїми емоціями, почуттями і переживаннями; цілеспрямована зміна нервово-психічних станів і окремих психофізіологічних функцій; регуляція когнітивних, інтелектуальних процесів; свідомий цілеспрямований вибір характеру і способу дій; системно-організований процес управління різними видами активно-

* Розділ подано в авторській редакції.

сті для досягнення поставлених цілей (К. О. Абульханова-Славська [1], Б. Г. Ананьев [8], П. К. Анохін [9], В. А. Іванніков [67], О. О. Конопкін [76], Н. Ф. Круглова [93], О. М. Леонтєв [101], Б. Ф. Ломов [107], В. О. Моляко [127], В. І. Моросанова [129], В. А. Петровський [144], С. Л. Рубінштейн [164], В. І. Селіванов [169], П. Р. Чамата [194], Ю. М. Швалб [198] й ін.).

Аналіз сучасних тенденцій у вивченні проблеми саморегуляції продемонстрував перспективність її новітніх напрямків: маємо на увазі перехід від мультисуб'єктної до метаімплікативної моделі саморегуляції, яка дає змогу розкрити становлення її транзактного контуру (В. А. Петровський [143]); а також у зв'язку зі створенням моделі особистості практичного психолога (Н. В. Чепелева [196]).

Огляд існуючих концептуальних підходів до досліджуваної проблеми показав, що у теоретико-методологічному плані саморегуляція вивчається у різних площинах: зокрема, як цілісна регулятивна система; багаторівнева, багатопланова та поліфункціональна система і як детермінований та динамічний процес. Звідси можна виділити такі аспекти дослідження системи саморегуляції: структурний, функціональний та онтогенетичний, що дає можливість вивчати особливості регулятивної сфери особистості з погляду на її становлення і розвиток.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми у структурному аспекті показав, що процеси саморегуляції особистості мають багаторівневу організацію, в якій можна виділити такі рівні розвитку: імпульсивні процеси, що за своєю природою є рефлексорними; довільні процеси, що формуються через самоусвідомлення особистістю потреби і можливості регулювання власної активності завдяки мовленнєвому опосередкуванню; вольові процеси як особистісний рівень довільної регуляції, за якого особистістю свідомо створюється додаткове спонукання до дії через зміну її сенсу. Отже, найважливішими характеристиками довільної регуляції особистості є її усвідомленість та знакова опосередкованість. Домінуючою є точка зору, за якою регулятивні процеси з безпосередніх перетворюються на опосередковані, з імпульсивних — у довільні, з неусвідомлених — у свідомі (Л. І. Божович [23], Л. С. Виготський [37], О. М. Леонтєв [101], О. Р. Лурія [109], К. В. Шорохова [200]).

Аналіз психологічних досліджень регулятивної сфери особистості у функціональному аспекті дав змогу виділити такі різнопланові теоретико-методологічні підходи: мотиваційний підхід — породження та ініціація довільної активності (Б. Г. Ананьев [8], В. А. Іванніков [67], О. М. Леонтєв [101], Б. Ф. Ломов [107], С. Л. Рубінштейн [164], Е. Десі [209], У. Джемс [52], Р. Райан [209], Х. Хекхаузен [190] й ін.); підхід «свободи вибору» — усвідомлений вибір цілей і мотивів (К. О. Абульханова-Славська [1], Л. С. Виготський [36], В. К. Вілюнас [31], О. Р. Лурія [109], А. Маслоу [120; 215], Р. Мей [134; 216], К. Роджерс [163; 219], В. Франкл [188], Е. Фромм [189]); регулятивний підхід — опанування особистістю власної активності (О. О. Конопкін [76], В. І. Моросанова [129], В. І. Селіванов [169], Б. М. Смирнов [175], А. Бандура [16], Дж. Роттер [220]); підхід до регуляції як самоактивності та довільного самоуправління — усвідомлений самосуб'єктний вплив на довільну активність (М. Й. Боришевський [27], О. І. Висоцький [38], Є. П. Ільїн

[70; 71], Г. С. Никифоров [137], Є. Д. Хомська [192]). На підставі аналізу вищевказаних підходів саморегуляція пов'язується, по-перше, з мотиваційною сферою особистості — ініціацією активності в разі подолання перешкод; по-друге, визначається як усвідомлений самостійний процес прийняття особистістю рішення щодо вибору мотивів, цілей, власних дій, незалежних від зовнішніх умов і впливу соціального оточення; по-третє, характеризується з точки зору її регулюючої, виконавської і контролюючої функцій щодо перебігу довільної активності; по-четверте, розглядається як усвідомлений самосуб'єктний вплив на діяльність — в ракурсі самоуправління, самоактивності особистості.

В ході концептуального аналізу окреслено наукове бачення процесу становлення саморегуляції довільної активності в онтогенетичному аспекті. У дослідженнях проблеми розвитку довільних процесів на різних етапах онтогенезу простежуються такі самостійні напрямки: вивчення розвитку довільної поведінки як стадії розвитку волі; дослідження сформованості довільної регуляції у дітей різного віку; визначення рівня розвитку системи саморегуляції та її окремих компонентів на різних етапах онтогенезу; нарешті, ще одним найважливішим напрямком є дослідження процесів саморегуляції навчальної діяльності школярів різного віку (Є. М. Баканов [11], М. Й. Боришевський [27], С. В. Велієва [30], Л. В. Долинська [57], В. К. Котирло [85], Н. Ф. Круглова [93], С. Є. Кулачківська [95], Я. З. Неверович [136], О. К. Осницький [139], О. О. Смирнова [175], С. П. Тищенко [183] й ін.).

Огляд психологічних досліджень з проблеми вивчення регулятивної сфери особистості в онтогенетичній площині дав змогу визначити основні її характеристики.

Раннє дитинство	<ul style="list-style-type: none"> • Здійснення пізнавальних дій, наслідування дій дорослих; • формування здатності уявляти відсутні предмети; • закладання основ регулюючої функції мови; • поява здатності до самообмеження; • прояв регулятивно-вольових якостей: витримки, терпіння, наполегливості 	[24; 67; 71; 175].
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> • Зростання здатності стримувати власну імпульсивну поведінку; • розвиток самоконтролю над діями; • прояв ініціативності, самостійності, сили волі 	[24; 30; 71; 85; 95; 136; 175; 182].
Молодший шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> • Посилення розвитку витримки і терпіння як основи дисциплінованої поведінки; • зростання уміння проявляти вольове зусилля у розумовій діяльності; • формування довільних розумових дій; • здійснення вольових дій учнями 1-го і 2-го класів під впливом дорослих, набуття учнями 3-го класу здатності здійснювати вольові акти відповідно до власних мотивів; • застосування учнями самостимуляції (хоча вона має дифузний характер і не підкріплюється моральними принципами); • наполегливість у навчальній діяльності, що проявляється здебільшого за наявності інтересу до завдання; 	

- недостатній розвиток регулятивних механізмів подолання впливу емоцій, зовнішніх ускладнень, що заважають перебігу діяльності;
 - прояв довільної активності здебільшого заради виконання волі інших (слухняність) з метою отримання прихильності, схвалення з боку дорослих;
 - виникнення самостійності внаслідок імпульсивних емоцій і бажань, а не в результаті критичного осмислення ситуації і своєї ролі в її розвитку;
 - часта демонстрація дітьми впертості при захисті своїх рішень, суджень і вчинків;
 - зростання вміння стримувати власні почуття [24; 27; 62; 67; 71; 122; 145].
- Підлітковий вік
- Регулювання підлітками (порівняно з молодшими школярами) власної поведінки через внутрішню стимуляцію (самостимуляцію);
 - зовнішнє стимулювання, що не завжди підсилює довільну активність, оскільки прагнення до незалежності набуває інших форм, ніж у молодших школярів;
 - підлітковий негативізм, відстоювання власного «Я», права на свою думку, свої погляди;
 - вияв наполегливості у роботі, до якої школяр має інтерес;
 - перевага процесів збудження над процесами гальмування нервової системи, що веде до змін у регулятивній сфері (знижуються витримка, самовладання);
 - підвищення сміливості (у цей період вона досягає найвищих показників);
 - переоцінка підлітками рівня розвитку власних регулятивно-вольових якостей, дисгармонія у розвитку основних регулятивно-вольових рис;
 - переважний збіг об'єктивної оцінки і самооцінки учня [24; 38; 63; 67; 71; 93; 116; 139].
- Старший шкільний вік
- Визначення саморегуляції через механізм самостимуляції (самостимуляція не тільки оцінюється, усвідомлюється, а й диференційовано використовується для подолання перешкод, вона стає головним компонентом у психологічній структурі довільної активності);
 - вияв високого рівня наполегливості у досягненні поставленої мети, різке зростання терпеливості на фоні втоми;
 - формування морального компонента саморегуляції [24; 38; 70; 71].

Таким чином, огляд різних психологічних підходів до розкриття проблеми саморегуляції у онтогенетичному аспекті показав, що цей процес проходить ряд стадій, в ході яких поступово ускладнюється його структурно-функціональна будова. У процесі функціонування і розвитку регулятивної сфери особистості відбувається також зміна зв'язків між структурними елементами: їх організації і призначення.

Аналіз стану вирішення проблеми саморегуляції у ретроспективі і сучасній психології дав змогу дійти висновку про те, що її вивчення перебуває в такому різноаспектному діапазоні: від дослідження саморегуляції сенсомоторики і функціональних станів до особистісних характеристик

саморегуляції довільної активності; від розкриття структури усвідомленої саморегуляції, її загальних і вікових закономірностей до становлення індивідуалізованої системи саморегуляції.

Однак, попри значну кількість наукових праць з питання особистісної регуляції, є аспекти цієї проблеми, які залишилися поза межами наукового пошуку. Це, зокрема, дослідження особливостей саморегуляції молодших школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному контексті.

3.2. Вивчення особливостей регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями

Теоретичний аналіз проблеми дослідження регулятивної сфери особистості дав змогу сформулювати концептуальні положення, що стали підґрунтям її емпіричного вивчення у школярів з різними навчальними досягненнями.

Саморегуляція школяра розуміється нами як складно організована система, становлення якої забезпечується констеляцією таких її структурно взаємопов'язаних компонентів: особистісного контролю, оперативного самоконтролю, антиципуючого самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності.

Репрезентантами регуляції стали також характеристики регулятивно-вольових якостей особистості — наполегливість, організованість, витримка, рішучість, самостійність, що виявляються у школяра як суб'єкта активності у процесі його цілеспрямованої навчальної діяльності.

Психологічне дослідження проводилося у чотири етапи. На першому етапі здійснено теоретико-методологічний аналіз регулятивної сфери школяра як предмета психологічного дослідження. На другому — визначено основні концептуальні засади емпіричного дослідження, розроблено загальну стратегію його проведення, підбрано методичний інструментарій: це, зокрема, опитувальник для визначення ступеня прояву самоконтролю в діяльності та поведінці, розроблений Г. С. Никифоровим, В. К. Кисельовим, С. В. Фірсовою [71]; комплекс методик для оцінки регулятивно-вольових якостей особистості Є. П. Львіна, Є. К. Фещенка [70]; методика «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей» О. І. Висоцького [162]; методика «Графічний диктант» Д. Б. Ельконіна; методика «Визначення усвідомленості компонентів мотиву» А. М. Єрмоліна, Є. П. Львіна [71]. Протягом третього етапу — в ході лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту — з'ясовано структурні особливості становлення регулятивної сфери у школярів з різною навчальною успішністю. На четвертому етапі розкрито динамічні особливості регуляції школярів з різним рівнем навчальних досягнень, а також побудовано модель продуктивного становлення саморегуляції учнів.

У процесі дослідження простежено становлення структурних особливостей регулятивної сфери школярів за рівнем їх прояву — низьким, середнім та високим.

Нами аналізувалися дані, отримані в результаті проведеного психолого-педагогічного експерименту серед груп школярів, виділених відповідно до досягнень їх навчальної діяльності: перша група — учні з високою навчальною успішністю, друга група — учні з середньою навчальною успішністю, третя група — учні з низькою навчальною успішністю*.

Особливості становлення особистісного контролю у школярів з різними навчальними досягненнями

Одержані в процесі дослідження експериментальні дані дали змогу встановити ступінь усвідомлення школярем своїх учинків, дій та їх наслідків, а також міру обґрунтованості рішень, прийнятих учнем. Нами застосовано методику А. М. Єрмоліна й Є. П. Ільїна [71]. За допомогою цієї методики вдалося проаналізувати важливі характеристики саморегуляції довільної активності школяра — довільність у регулюванні власних дій, перенос їх у «внутрішній план» діяльності; спроможність учня до аналізу, прогнозування і передбачення результатів своєї активності, розуміння її наслідків.

Отримані в результаті контент-аналізу відповіді досліджуваних на запитання змодельованих ситуацій дали змогу визначити структурні і змістові компоненти особистісного контролю школярів з різною навчальною успішністю. Вони були зафіксовані в категоріально-класифікаційній матриці за такими критеріями:

- декларований моральний контроль (наприклад, не можна відставати від класу; не можу підводити товаришів; уболіваю за свою команду);
- не декларований моральний контроль (наприклад, уявив себе на його місці; йому погано самому; ніхто не хотів цього робити, а комусь потрібно; це повинен хтось зробити);
- надання переваг за зовнішніми ознаками (наприклад, так мені сказали зробити; він для мене як приклад; дивлячись на це, я зробив; бо так робили всі);
- надання переваг за внутрішніми ознаками — схильність до будь-кого/чого (наприклад, мені подобаються такі риси характеру мого друга; я люблю займатися цією справою; я в захваті від цієї справи);
- оцінка власних психічних (емоційних) станів (наприклад, втомився, набридло, нудно, ледь втримався, не міг утриматися, терпіти, був дуже уважним, не міг всидіти на місці, був спокійний);
- оцінка власних можливостей і характерологічних якостей (наприклад, я зможу це зробити, завзятий, швидкий, рухливий, я вмю це робити, я впевнений у своїх силах, я успішно впораюся з цим завданням);
- оцінка умов діяльності і майбутніх зусиль, енергетичних затрат (наприклад, немає можливостей, це не важко зробити, це мені під силу, умови не дають змоги так вчинити, це перешкоджає, заважає);
- прогнозування наслідків діяння (наприклад, можу одержати двійку, можуть запитати на уроці, зможу перемогти на шкільних змаганнях, виступ буде успішним, може змінитися ставлення до мене).

* Терміни «навчальна успішність» і «навчальні досягнення» вживаються автором як синонімічні.

Завдяки такому критерію, як «декларований/не декларований моральний контроль», проаналізовано характеристики саморегуляції школяра, що дають уявлення про суб'єктивні способи оцінки умов діяльності, своєї активності, дій інших, а також свідчать про його готовність до сприйняття соціальних норм, правил, цінностей та ступінь їх інтеріоризації.

Аналіз показника «надання переваг за зовнішніми/внутрішніми ознаками» дав змогу дійти висновку про ступінь усвідомлення школярем своєї активності, а також про характер локалізації суб'єктивного контролю за діями в учнів з різною навчальною успішністю.

За допомогою критеріїв «оцінка власних емоційних станів» і «оцінка своїх можливостей і характерологічних якостей» проаналізовано характеристики самооцінки учнів, що виконує важливу регулятивну функцію й інтегрує уявлення школярів про власні досягнення, прагнення і здобутки.

Такий показник особистісного контролю, як «оцінка умов діяльності і майбутніх власних зусиль», розкриває важливі характеристики саморегуляції довільної активності школяра — здатність до аналізу своєї діяльності, усвідомлення рішення щодо її здійснення, розуміння процесу її реалізації.

Показник «прогнозування наслідків своєї діяльності» дає можливість проаналізувати вміння учнів передбачувати результати своєї активності.

Аналіз результатів дослідження особистісного контролю показав структурно-функціональні відмінності між його компонентами у школярів 2-4-х класів з різною навчальною успішністю.

Так, у структурі особистісного контролю високовстигаючих школярів других класів переважає «не декларований моральний контроль», що є свідченням суб'єктивного способу оцінки учнями своєї активності, дій інших, їх готовності до сприйняття соціальних норм і правил як регуляторів поведінки. Високовстигаючі другокласники характеризуються більшою мірою внутрішньою локалізацією суб'єктивного контролю за діями, що веде до домінування у цих школярів показника «надання переваг за внутрішніми ознаками». Високовстигаючі учні других класів спроможні адекватно оцінювати власні можливості, характерологічні якості, умови діяльності і свої зусилля, вони також здатні прогнозувати наслідки своєї активності. Таким чином, у структурі особистісного контролю високовстигаючих другокласників зафіксовано тенденцію до домінування внутрішнього особистісного контролю (54,2%) — порівняно із зовнішнім особистісним контролем (45,8%).

На підставі одержаних даних встановлено, що у структурі особистісного контролю середньовстигаючих другокласників — порівняно з показниками високовстигаючих учнів — спостерігається тенденція до поступового підвищення таких показників, як «декларований моральний контроль» і «надання переваг за зовнішніми ознаками», а також зниження показників, що пов'язуються з самооцінкою школярами своїх можливостей, якостей, умов діяльності й докладених при її виконанні зусиль. Такі особливості особистісного контролю середньовстигаючих другокласників свідчать про збільшення в його структурі показників зовнішнього особистісного контролю — 51,3% і зменшення показників внутрішнього особистісного контролю — 48,7%.

Як показали результати дослідження, у слабковстигаючих другокласників переважає «декларований моральний контроль» (порівняно з «не декларованим моральним контролем»), що свідчить про здебільшого зовнішні чинники регуляції довільної активності учнів, а також недостатній ступінь інтеріоризації норм і правил, які регулюють їх поведінку. На зовнішню локалізацію суб'єктивного контролю цих школярів за діями вказує також домінування показника «надання переваг за зовнішніми ознаками». Слабковстигаючі другокласники — порівняно з високо- і середньовстигаючими учнями — меншою мірою спроможні оцінювати свої можливості, характерологічні якості, умови власної навчальної діяльності та прогнозувати її наслідки. Отже, у структурі особистісного контролю слабковстигаючих другокласників переважає зовнішній особистісний контроль (56,9%) порівняно з внутрішнім особистісним контролем (43,1%).

Порівняння результатів дослідження особистісного контролю у другокласників з різною навчальною успішністю показало на статистично значущому рівні, що у високовстигаючих школярів переважає внутрішній особистісний контроль (54,2%, $\varphi^* = 1,57$ при $p \leq 0,05$), а у слабковстигаючих — зовнішній особистісний контроль (56,9%, $\varphi^* = 1,56$ при $p \leq 0,05$). Разом з тим статистично значущих відмінностей у структурі особистісного контролю високо- і середньовстигаючих другокласників, а також середньо- і низьковстигаючих учнів других класів не зафіксовано (див. рис. 3.2.1.).

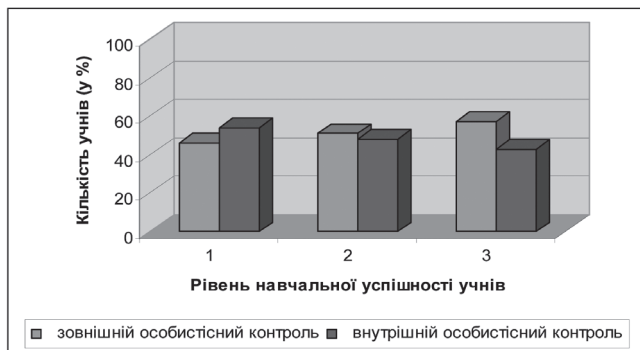


Рис. 3.2.1. Структура особистісного контролю у школярів 2-х класів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 — високий рівень навчальної успішності, 2 — середній рівень навчальної успішності, 3 — низький рівень навчальної успішності.

Подальший аналіз даних емпіричного дослідження дав змогу з'ясувати особливості становлення структури особистісного контролю у третьокласників з різною навчальною успішністю.

До особливостей становлення структури особистісного контролю високовстигаючих школярів третіх класів відносимо домінування у них внутрішньої локалізації суб'єктивного контролю за діями, спроможність адек-

ватно оцінювати свою активність і прогнозувати її наслідки, а також свої можливості й характерологічні якості, умов діяльності і власні зусилля для її реалізації. Визначено, що у структурі особистісного контролю високовстигаючих третьокласників домінуючим є внутрішній особистісний контроль (57,9%) — порівняно із зовнішнім особистісним контролем (42,1%).

У структурі особистісного контролю середньовстигаючих третьокласників посилюється позитивна тенденція до становлення таких його «внутрішніх» компонентів, як «не декларований моральний контроль», «надання переваг за внутрішніми ознаками», «оцінка особистістю умов діяльності й власних зусиль», «прогнозування наслідків своєї діяльності». Завдяки цьому середньовстигаючі школярі добре усвідомлюють зміст своєї активності, мають внутрішню суб'єктивну локалізацію контролю за діями, здатні до аналізу своєї діяльності, а також до передбачення її результатів. Таким чином, у структурі особистісного контролю середньовстигаючих третьокласників переважає внутрішній особистісний контроль — 63,2%. Зовнішній особистісний контроль становить у цих учнів 36,8%.

До того зафіксовано істотні відмінності між характеристиками особистісного контролю слабковстигаючих учнів третіх класів — порівняно з високовстигаючими і середньовстигаючими школярами. У слабковстигаючих третьокласників підвищуються такі показники, як «надання переваг за зовнішніми ознаками» і «декларований моральний контроль», що свідчить про зовнішній характер локалізації їх суб'єктивного контролю за діями, недостатню інтеріоризацію соціальних норм, правил як регуляторів їх довільної активності. Разом з тим у слабковстигаючих третьокласників знижуються такі показники, як «оцінка власних емоційних станів», «оцінка своїх можливостей і якостей», «оцінка особистістю умов діяльності і власних зусиль», «прогнозування наслідків своєї діяльності», що призводить до виникнення деструктивної тенденції у структурі їх особистісного контролю. Ця негативна тенденція виявляється у недостатній здатності школярів з низьким рівнем навчальної успішності до аналізу своєї діяльності, до усвідомлення процесу її реалізації, у недостатніх уявленнях учнів про власні досягнення, прагнення і здобутки.

Порівняння результатів дослідження особистісного контролю у третьокласників з різною навчальною успішністю свідчить, що у високовстигаючих школярів переважає на статистично значущому рівні внутрішній особистісний контроль (57,9%, $\varphi^* = 2,85$ при $p \leq 0,001$), а у слабковстигаючих — зовнішній особистісний контроль (61,5%, $\varphi^* = 2,81$ при $p \leq 0,001$). Виявлено також статистично значущі відмінності у структурі особистісного контролю середньо- і слабковстигаючих третьокласників. У середньовстигаючих учнів домінує внутрішній особистісний контроль (63,2%, $\varphi^* = 2,49$ при $p \leq 0,001$), а у слабковстигаючих — зовнішній (61,5%, $\varphi^* = 2,55$ при $p \leq 0,001$). Разом з тим не спостерігається статистично значущих відмінностей у структурі особистісного контролю високо- і середньовстигаючих третьокласників (див. рис. 3.2.2.).

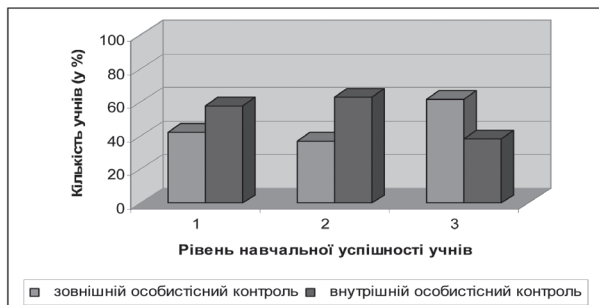


Рис. 3.2.2. Структура особистісного контролю у школярів 3-х класів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 – високий рівень навчальної успішності, 2 – середній рівень навчальної успішності, 3 – низький рівень навчальної успішності.

Аналіз результатів дослідження дав змогу встановити характерні особливості розвитку структури особистісного контролю у четвертокласників з різним рівнем навчальної успішності.

Особливостями становлення особистісного контролю високовстигаючих четвертокласників є домінування у його структурі «внутрішніх» чинників: суб'єктивного контролю за діями, усвідомленості й адекватності в оцінюванні своєї активності, прогнозуванні умов діяльності, її наслідків, а також власних зусиль для її реалізації. Визначено, що у структурі особистісного контролю високовстигаючих учнів четвертих класів переважає внутрішній особистісний контроль, що становить 65,3% – порівняно із зовнішнім особистісним контролем, що дорівнює 34,7%.

У структурі особистісного контролю середньовстигаючих четвертокласників посилюється позитивна тенденція до становлення його «внутрішніх» компонентів, а саме: «надання переваг за внутрішніми ознаками», «оцінка власних емоційних станів», «прогнозування наслідків своєї діяльності». Завдяки цьому середньовстигаючі школярі спроможні добре усвідомлювати свою активність, мають внутрішню суб'єктивну локалізацію контролю за діями, здатні до аналізу та прогнозування своєї діяльності. Таким чином, у структурі особистісного контролю середньовстигаючих четвертокласників, як і у високовстигаючих школярів, переважає внутрішній особистісний контроль – 74,6%. Зовнішній особистісний контроль становить у цих учнів 25,4%.

Як показали результати дослідження, особливості становлення особистісного контролю у слабковстигаючих учнів четвертих класів мають суттєві відмінності у характеристиках порівняно з характеристиками високовстигаючих і середньовстигаючих школярів. У слабковстигаючих четвертокласників виявлено негативну тенденцію до посилення «зовнішніх» чинників у регулюванні їх довільної активності: це «надання переваг за зовнішніми ознаками» і «декларований моральний контроль». Водночас у слабковстигаючих четвертокласників суттєво знижуються такі показники, як «надан-

ня переваг за внутрішніми ознаками», «оцінка власних емоційних станів», «оцінка своїх можливостей і якостей», «оцінка умов діяльності й власних зусиль», «прогнозування наслідків своєї діяльності», що є свідченням деструктивних проявів у структурі їх особистісного контролю. Означена негативна тенденція у регуляції довільної активності виявляється через недостатню спроможність школярів з низьким рівнем навчальної успішності до усвідомлення своєї діяльності та аналізу процесу її реалізації, а також через відсутність у цих учнів адекватної самооцінки власних зусиль, можливостей і здобутків.

Аналіз результатів дослідження особистісного контролю у четверто-класників з різним рівнем навчальної успішності показав, що у високовстигаючих школярів переважає на високому рівні статистичної значущості внутрішній особистісний контроль (65,3%, $\varphi^* = 4,78$ при $p \leq 0,001$), а у слабковстигаючих — зовнішній особистісний контроль (79,8%, $\varphi^* = 4,74$ при $p \leq 0,001$). Крім того, зафіксовано статистично значущі відмінності у структурі особистісного контролю середньо- і слабковстигаючих школярів четвертих класів. У середньовстигаючих учнів домінує внутрішній особистісний контроль (74,6%, $\varphi^* = 5,84$ при $p \leq 0,001$) — порівняно з зовнішнім (25,4%, $\varphi^* = 5,83$ при $p \leq 0,001$), а у слабковстигаючих переважає зовнішній особистісний контроль (79,8%, $\varphi^* = 5,83$ при $p \leq 0,001$) — порівняно з внутрішнім (20,2%, $\varphi^* = 5,84$ при $p \leq 0,001$). Статистично значущих відмінностей у структурі особистісного контролю високо- і середньовстигаючих четвертокласників не встановлено (див. рис. 3.2.3.).

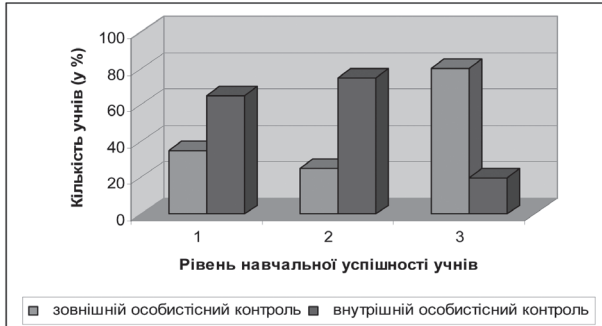


Рис. 3.2.3. Структура особистісного контролю у школярів 4-х класів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 — високий рівень навчальної успішності, 2 — середній рівень навчальної успішності, 3 — низький рівень навчальної успішності.

Узагальнення результатів вивчення структури особистісного контролю школярів 2-4-х класів з різною навчальною успішністю дало змогу дійти таких висновків:

- характеристики становлення особистісного контролю у високовстигаючих і слабковстигаючих школярів мають суттєві відмінності

- на високому статистично значущому рівні (від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$) залежно від рівня їх навчальних досягнень;
- статистично значущих відмінностей у структурі особистісного контролю високо- і середньовстигаючих школярів не виявлено, що свідчить про подібність їх структурно-функціональних характеристик;
 - у високовстигаючих учнів домінуючим є внутрішній особистісний контроль, що розкривається через внутрішню локалізацію суб'єктивного контролю за діями, спроможність адекватно оцінювати свою активність і прогнозувати її наслідки, а також аналізувати власні можливості, характерологічні якості, умови діяльності та визначати свої зусилля для її реалізації;
 - у структурі особистісного контролю середньовстигаючих школярів — порівняно з високовстигаючими учнями — посилюється конструктивна тенденція, що виявляється у підвищенні його «внутрішніх» показників, завдяки чому середньовстигаючі школярі добре усвідомлюють свою довільну активність, регулюють її через внутрішню суб'єктивну локалізацію контролю за діями, здатні до аналізу власної діяльності, а також до передбачення її успішності;
 - у слабковстигаючих учнів зафіксовано деструктивну тенденцію до посилення «зовнішніх» чинників у регулюванні їх довільної активності, що веде до негативних проявів у структурі їх особистісного контролю. Означена тенденція у регуляції довільної активності виявляється через недостатню спроможність школярів з низьким рівнем навчальної успішності до усвідомлення своєї діяльності, аналізу процесів її реалізації, а також через відсутність у цих учнів адекватної самооцінки власних зусиль, можливостей і здобутків;
 - структурні особливості особистісного контролю школярів залежать від рівня їх навчальної успішності й спричиняють конструктивні та деструктивні зміни у становленні саморегуляції їх довільної активності.

Особливості становлення оперативного самоконтролю, антиципаційного самоконтролю і самоконтролю своєї діяльності у школярів з різною навчальною успішністю

У результаті дослідження здійснено мікрогенетичний аналіз емпіричних даних щодо характеристик саморегуляції довільної активності школярів 2-4-х класів з різною навчальною успішністю за такими її складовими: оперативний та антиципаційний самоконтроль, самоконтроль власної діяльності. Сутність цих складових саморегуляції довільної активності полягає в умінні школяра передбачати результати власної активності, порівнянні запланованих результатів діяльності з досягнутими; співвіднесенні результатів особистісної активності школярів з вимогами та оцінками інших і (за потреби) їх корекції. Це дало змогу якісно оцінити сформований у досліджуваних рівень суб'єктивного контролю за різними життєвими ситуаціями, в тому числі ситуаціями, пов'язаними з навчальною діяльністю,

оскільки саме тип контролю характеризує поведінку особистості як у випадках невдач, так і у разі досягнень.

На цьому етапі дослідження використано опитувальник для визначення ступеня прояву самоконтролю в діяльності та поведінці, розроблений Г. С. Нікіфоровим, В. К. Кисельовим, С. В. Фірсовою [71].

У ході емпіричного дослідження встановлено ступінь вияву оперативного самоконтролю школярами 2-х класів з різними навчальними досягненнями.

Високий рівень прояву оперативного самоконтролю зафіксовано у 45,2% високовстигаючих другокласників, середній — визначено у 51,6%, низький — у 3,2% досліджуваних. Це свідчить про досить високий рівень самоконтролю, що супроводжує процес навчальної діяльності високовстигаючих школярів.

В учнів з середнім рівнем навчальних досягнень високий показник оперативного самоконтролю знижується — порівняно з показниками високовстигаючих школярів — і дорівнює 41,6%, середній показник підвищується і становить 52,8%, а низький показник збільшується до 5,6%. Зростання тенденції до зниження високого рівня оперативного самоконтролю і підвищення низького у середньовстигаючих учнів відбувається досить плавню, тому порівняння одержаних результатів не дало змогу встановити статистично значущі відмінності між показниками оперативного самоконтролю у школярів першої та другої груп.

Як показало дослідження, показники оперативного самоконтролю у школярів 2-х класів з високим і низьким рівнем навчальної успішності мають за критерієм ϕ^* (кутове перетворення Фішера) суттєві кількісні та якісні відмінності на статистично значущому рівні: від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$. Разом з тим не зафіксовано статистично значущих відмінностей між характеристиками оперативного контролю в учнів з високим і середнім рівнем навчальної успішності.

У школярів з низьким рівнем навчальних досягнень високий показник оперативного самоконтролю знижується до 15,4% ($\phi^* = 3,38$ при $p \leq 0,001$) і є найнижчим — порівняно з показниками високо- і середньовстигаючих учнів. Тим часом середній показник оперативного самоконтролю у слабковстигаючих учнів сягає 53,8% ($\phi^* = 0,20$), а низький показник стрімко підвищується до 30,8% — $\phi^* = 4,17$ при $p \leq 0,001$. Слабковстигаючі учні третьої групи характеризуються недостатнім оперативним самоконтролем за власною діяльністю, що призводить до численних помилок при виконанні навчальних завдань; у той же час високий показник оперативного самоконтролю цих учнів свідчить про неадекватну самооцінку.

Внаслідок порівняння результатів дослідження другокласників з різною навчальною успішністю з'ясовано наявність структурних розбіжностей в їх оперативному самоконтролі. Від першої до третьої групи зменшується кількість учнів, яким притаманна тенденція до високого оперативного самоконтролю, водночас вона збільшується стосовно низького самоконтролю, що є проявом деструктивних тенденцій у його становленні.

Аналіз даних щодо структури оперативного самоконтролю показав, що вже у другокласників — особливо у першій та третій групах — наявний взаємозалежний зв'язок між проявом високого або низького оперативного самоконтролю і рівнем їх навчальних досягнень.

Подальший аналіз даних емпіричного дослідження дав змогу з'ясувати особливості становлення антиципуючого самоконтролю, що розглядається як можливість й уміння особистості передбачувати результати своєї діяльності та її результативність, в мікрогенетичному аспекті — в учнів 2-х класів з різною навчальною успішністю.

У високовстигаючих школярів рівень прояву антиципуючого самоконтролю є середнім (58,1%) або високим (29,0%), що свідчить про наявність тенденції до передбачення цими учнями наслідків своєї діяльності та її успішності.

Середньовстигаючі школярі мають такі характеристики антиципуючого самоконтролю: високий показник — порівняно з високовстигаючими школярами — у них знижується на статистично значущому рівні — 19,4% ($\phi^* = 1,56$ при $\rho \leq 0,05$); середній підвищується — 61,2%, а низький збільшується до 19,4%. Тобто у середньовстигаючих учнів спостерігається «погіршення» кількісних і якісних характеристик антиципуючого самоконтролю, що свідчить про недостатній рівень передбачення ними результатів своєї активності.

У низьковстигаючих другокласників спостерігається подальше зниження високого антиципуючого самоконтролю, що становить 17,9%. Водночас середній показник у них суттєво не змінюється — порівняно з даними високо- і середньовстигаючих другокласників, а низький показник підвищується до 23,2%.

Аналіз емпіричних даних показав, що характеристика антиципуючого самоконтролю у слабковстигаючих школярів є подібною до аналогічної характеристики середньовстигаючих учнів і є показником недостатнього рівня антиципації і самооцінки ними результатів своєї навчальної діяльності.

В ході дослідження за критерієм ϕ^* виявлено статистично значущі відмінності між високими показниками антиципуючого самоконтролю у школярів першої та другої груп ($\phi^* = 1,56$ при $\rho \leq 0,05$) і низькими його показниками у школярів першої та третьої груп ($\phi^* = 1,83$ при $\rho \leq 0,05$). Тенденція до підвищення рівня антиципуючого самоконтролю має місце у високовстигаючих школярів, а у слабковстигаючих другокласників простежується тенденція до його зниження.

Таким чином, аналіз даних показав, що у другокласників наявний зв'язок між особливостями становлення антиципуючого самоконтролю і рівнем їх навчальної успішності. Зазначимо, що у школярів з високими показниками оперативного й антиципуючого самоконтролю більш високими є і навчальні досягнення. У разі дисбалансу між оперативним і антиципуючим контролем або зниження їх показників навчальні досягнення здебільшого погіршуються. Ця тенденція простежується як у середньо-, так і у слабковстигаючих школярів 2-х класів.

Наступний аспект аналізу результатів емпіричного дослідження дав змогу з'ясувати характеристики самоконтролю за власною діяльністю

у школярів 2-х класів з різною навчальною успішністю і простежити внутрішні зміни у його становленні.

У високовстигаючих другокласників зафіксовано такі дані: 38,7% — високий рівень прояву самоконтролю за своєю діяльністю, 51,6% — середній і 9,7% — низький. Переважання середнього і високого рівнів прояву самоконтролю власної діяльності у цих школярів свідчить про те, що вони можуть достатньою мірою контролювати власну діяльність.

У структурі самоконтролю власної діяльності середньовстигаючих другокласників спостерігається незначне зменшення його високого показника — 33,3% і збільшення низького — 13,9%. Середній показник залишився майже без змін — 52,8%. Статистично значущих відмінностей — у результаті порівняння означених даних — не виявлено, що вказує на релятивну тотожність структури самоконтролю власної діяльності у високо- і середньовстигаючих учнів.

Порівняння результатів дослідження самоконтролю власної діяльності у високо-, середньо- та слабковстигаючих другокласників дало змогу визначити відмінності у його структурі. Якщо у школярів першої та другої груп такі відмінності є несуттєвими, то у школярів третьої групи — стосовно учнів першої групи — вони є статистично достовірними. Високий рівень прояву показника самоконтролю власної діяльності знижується у слабковстигаючих учнів (15,4%, $\phi^* = 3,88$ при $p \leq 0,001$), низький — підвищується (33,3%, $\phi^* = 4,06$ при $p \leq 0,001$), хоча середній рівень прояву цього показника майже не змінюється і становить 51,3%. Отже, простежується тенденція до зниження самоконтролю своєї діяльності у слабковстигаючих школярів.

Таким чином, аналіз емпіричних даних щодо характеру загального самоконтролю та його структурної організації дав змогу з'ясувати наявність статистично значущих зв'язків між особливостями цього самоконтролю і рівнем навчальної успішності у високо-, середньо- і слабковстигаючих другокласників та зафіксувати найбільш симптоматичні його зміни (див. рис. 3.2.4.).

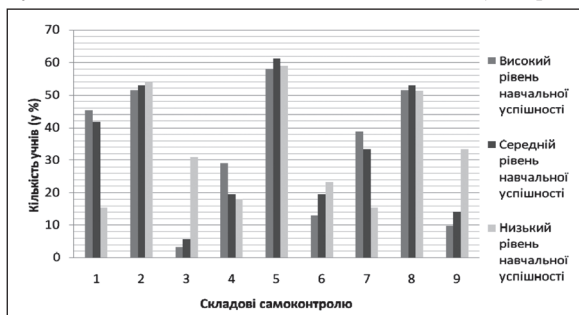


Рис. 3.2.4. Структура загального самоконтролю у школярів 2-х класів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 — високий оперативний самоконтроль, 2 — середній оперативний самоконтроль, 3 — низький оперативний самоконтроль, 4 — високий антиципуючий самоконтроль, 5 — середній антиципуючий самоконтроль, 6 — низький антиципуючий самоконтроль, 7 — високий рефлексивний самоконтроль, 8 — середній рефлексивний самоконтроль, 9 — низький рефлексивний самоконтроль.

чий самоконтроль, 7 — високий самоконтроль своєї діяльності, 8 — середній самоконтроль своєї діяльності, 9 — низький самоконтроль своєї діяльності.

Наступний аспект аналізу присвячено розгляду характеристик загального самоконтролю у мікрогенетичній площині у третьокласників з різними навчальними досягненнями і, зокрема, їх оперативного та антиципуючого самоконтролю, самоконтролю власної діяльності.

Як показують емпіричні дані, у школярів 3-х класів з високою навчальною успішністю переважає середній рівень оперативного самоконтролю — 56,3%; високий рівень зафіксовано у 31,3% досліджуваних; а низький — у 12,4%, що свідчить про наявність позитивної тенденції у становленні саморегуляції доволіної активності цих школярів — вони мають достатньо високий рівень самоконтролю, що супроводжує процес їх навчальної діяльності.

У третьокласників з середньою навчальною успішністю структура оперативного самоконтролю організована, згідно з отриманими даними, так що високий її рівень сягає 35,1%, середній — складає 43,2%, а низький — 21,7%. Порівняно з високовстигаючими школярами у середньовстигаючих учнів підвищується — на рівні статистичної значущості — середній ($\phi^* = 1,83$ при $\rho \leq 0,05$) та низький ($\phi^* = 1,72$ при $\rho \leq 0,05$) показники оперативного самоконтролю, що свідчить про появу деструктивної тенденції у становленні регулятивної сфери цих учнів. Така деструкція має місце у середньовстигаючих учнів внаслідок поступового зниження контролю, що супроводжує навчальну діяльність і призводить до погіршення її результатів. Високий показник оперативного самоконтролю у середньовстигаючих учнів — порівняно з високовстигаючими — не зазнає статистично значущих змін.

Тим часом порівняльний аналіз структури оперативного самоконтролю у третьокласників другої і третьої груп показав, що високий його показник стрімко знижується у слабковстигаючих школярів (14,8%, $\phi^* = 3,29$ при $\rho \leq 0,001$). Середні (48,2%) та низькі (37,0%) прояви оперативного самоконтролю у цих учнів не мають статистичної значущості і залишаються поза межами її зони. Порівняння даних, одержаних у першій та третій групах досліджуваних, свідчить про стрімке падіння високого ($\phi^* = 1,94$ при $\rho \leq 0,05$) і підвищення низького ($\phi^* = 3,01$ при $\rho \leq 0,001$) оперативного самоконтролю у слабковстигаючих школярів. Це дало можливість виявити негативну тенденцію у становленні саморегуляції доволіної активності третьокласників — із зниженням оперативного самоконтролю утруднюється навчальна діяльність, що призводить до погіршення навчальних досягнень школярів другої та третьої груп.

Перейдемо до характеристики особливостей становлення антиципуючого самоконтролю у третьокласників з різною навчальною успішністю, який визначається як можливість і вміння школярів передбачувати результати своєї активності.

Аналіз емпіричних результатів показав, що у 40,6% школярів з високим рівнем навчальної успішності переважає конструктивна тенденція становлення високого антиципуючого самоконтролю в навчальній діяльності. Середній антиципуючий самоконтроль зафіксовано у 46,9%, а низький — у 12,5% цих учнів, що є свідченням домінування у високовстигаючих тре-

тьокласників здатності до передбачення результатів власної активності та її результативності.

Із зниженням навчальної успішності, згідно з отриманими даними, ця конструктивна тенденція поступово змінюється на протилежну — низький антиципуючий самоконтроль у школярів переважає над високим.

У середньовстигаючих третьокласників — порівняно з високовстигаючими — середній та низький антиципуючий самоконтроль дещо підвищується і становить відповідно 48,6% і 18,9%, а високий — знижується до 32,5%. Ці коливання показників антиципуючого самоконтролю не є статистично значущими, тому можна дійти висновку про певну подібність його структури у високо- і середньовстигаючих школярів.

У третьокласників з низькою навчальною успішністю формування структур антиципуючого самоконтролю відбувається, згідно з отриманими даними, таким чином. У цих учнів переважає низький антиципуючий самоконтроль — 44,5%, середній — дорівнює 37,0%, а високий — 18,5%. Отже, у становленні цього виду самоконтролю у низьковстигаючих школярів простежується деструктивна тенденція, тобто відбувається його послаблення у процесі навчальної діяльності. Якщо відмінності у структурі антиципуючого самоконтролю у високо- і середньовстигаючих учнів статистично незначущі, то у середньо- і слабковстигаючих, а також у високо- і слабковстигаючих школярів такі відмінності є статистично достовірними. Високий показник антиципуючого самоконтролю у третій групі — порівняно з другою — знижується на 14%, ($\varphi^* = 2,25$ при $\rho \leq 0,01$); середній — на 11,6% ($\varphi^* = 1,56$ при $\rho \leq 0,05$); а низький підвищується на 25,6% ($\varphi^* = 3,98$ при $\rho \leq 0,001$). Високий показник антиципуючого самоконтролю у третій групі учнів — порівняно з першою — знижується на 22,1% ($\varphi^* = 2,44$ при $\rho \leq 0,001$); середній — на 9,9% (перебуває поза зоною статистичної значущості); водночас низький показник підвищується на 32% ($\varphi^* = 3,67$ при $\rho \leq 0,001$). Отже, чітко простежується стійка тенденція до зниження антиципуючого самоконтролю залежно від рівня навчальної успішності школярів.

Звернімося до аналізу даних щодо структури самоконтролю власної діяльності у високовстигаючих третьокласників.

Результати дослідження показали, що високий самоконтроль своєї діяльності у школярів першої групи становить 34,4%, середній дорівнює 50,0%, а низький — 15,6%, що вказує на достатні можливості у високовстигаючих учнів контролювати процес і результати своєї діяльності в ході виконання навчальних завдань.

У третьокласників з середньою навчальною успішністю зафіксовано таку структуру самоконтролю власної діяльності: високий рівень виявлено у 37,8% досліджуваних, середній рівень — у 45,9%, а низький — у 16,3% школярів. Статистично значущих розбіжностей між структурами самоконтролю власної діяльності у високо- і середньовстигаючих учнів не спостерігається.

Аналіз результатів дослідження показав, що у низьковстигаючих третьокласників простежується деструктивна тенденція до зниження самоконтролю своєї діяльності. Так, в учнів третьої групи знижується високий

– 22,0%, середній – 33,0% і стрімко підвищується низький його показник – 45,0%. Порівняння результатів у середньо- і слабковстигаючих школярів, а також у високо- і слабковстигаючих учнів показало, що такі зміни у структурі самоконтролю школярів з низькою навчальною успішністю зафіксовано на високому рівні статистичної значущості. Високий показник самоконтролю власної діяльності в учнів третьої групи – порівняно з учнями другої групи – знижується на 15,5% ($\varphi^* = 2,46$, при $\rho \leq 0,01$); середній – на 12,7% ($\varphi^* = 1,87$ при $\rho \leq 0,05$); а низький – підвищується на 28,2% ($\varphi^* = 4,54$ при $\rho \leq 0,001$). Високий показник самоконтролю власної діяльності у школярів третьої групи – порівняно з учнями першої – знижується на 12,4% ($\varphi^* = 1,89$ при $\rho \leq 0,05$); середній – на 17,0% ($\varphi^* = 2,43$ при $\rho \leq 0,01$); низький показник підвищується на 29,4% ($\varphi^* = 4,61$ при $\rho \leq 0,001$) (див. рис. 3.2.5.).

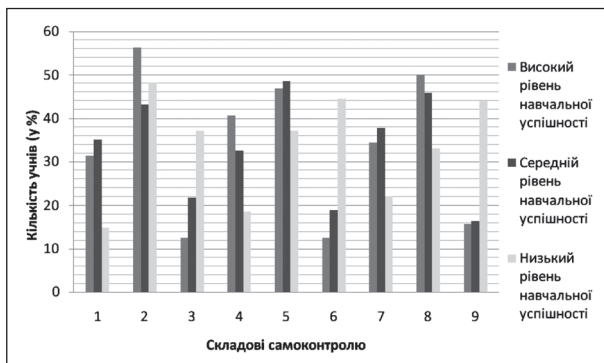


Рис. 3.2.5. Структура загального самоконтролю у школярів 3-х класів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 – високий оперативний самоконтроль, 2 – середній оперативний самоконтроль, 3 – низький оперативний самоконтроль, 4 – високий антиципуючий самоконтроль, 5 – середній антиципуючий самоконтроль, 6 – низький антиципуючий самоконтроль, 7 – високий самоконтроль своєї діяльності, 8 – середній самоконтроль своєї діяльності, 9 – низький самоконтроль своєї діяльності.

Таким чином, мікрогенетичний аналіз одержаних даних щодо характеру загального самоконтролю та його структурної організації показав наявність статистично значущих зв'язків між особливостями цього виду самоконтролю і рівнями навчальної успішності у третьокласників, високо- і слабковстигаючих, а також середньо- і слабковстигаючих. Крім того, на цьому етапі дослідження простежено конструктивні та деструктивні тенденції у становленні загального самоконтролю та його структурних різновидів – оперативного, антиципуючого самоконтролю і самоконтролю власної діяльності. Конструктивна тенденція у становленні операційного компонента саморегуляції довільної активності високовстигаючих школярів 3-х класів проявляється завдяки посиленню загального самоконтролю, що супроводжує навчальну діяльність і підвищує її результативність. Деструктивна тенденція зумовлюється поступовим послабленням загального самоконт-

ролю у середньовстигаючих учнів аж до його істотного зниження у низьковстигаючих школярів. Така деструкція у становленні саморегуляції довільної активності третьокласників призводить до погіршення характеристик її результативного компонента — точності й швидкості виконання завдань — і веде до зниження рівня навчальної успішності учнів у цілому.

Наступний аспект дослідження присвячено аналізу особливостей становлення загального самоконтролю та його характеристик: оперативного, антиципуючого самоконтролю і самоконтролю власної діяльності — у четвертокласників з різною навчальною успішністю.

Отримані дані показали, що у високовстигаючих четвертокласників домінує високий оперативний самоконтроль — 46,4%. Середні результати вияву цього виду самоконтролю отримано у 38,8% високовстигаючих учнів, а низький — у 14,8%.

У середньовстигаючих четвертокласників у структурі оперативного самоконтролю так само переважає високий його рівень, який зафіксовано у 51,2% учнів, середній — у 44,1%, а низький — у 4,7%. Ця конструктивна тенденція свідчить про те, що у структурі саморегуляції довільної активності четвертокласників першої і другої груп відбулося посилення її операційного компонента.

Згідно з отриманими даними, у низьковстигаючих четвертокласників деструктивна тенденція до становлення низького оперативного самоконтролю закріплюється. Домінуючим залишається низький рівень прояву цього виду самоконтролю у 42,3% учнів. І хоча середній рівень оперативного самоконтролю властивий достатньо великій кількості учнів третьої групи — 38,2%, високий спостерігається лише у 19,5% досліджуваних. Порівняльний аналіз різних за навчальною успішністю груп четвертокласників дав змогу проілюструвати суттєві розбіжності в характері вияву ними оперативного самоконтролю. Якщо в учнів першої і другої груп відмінності встановлено — на статистично значущому рівні — тільки стосовно низького показника оперативного самоконтролю ($\varphi^* = 2,41$ при $\rho \leq 0,01$), то у школярів другої та третьої груп ці відмінності простежується як у високому ($\varphi^* = 4,65$ при $\rho \leq 0,001$), так і низькому ($\varphi^* = 6,71$ при $\rho \leq 0,001$) його вияві. Така сама негативна тенденція до зниження високого ($\varphi^* = 2,82$ при $\rho \leq 0,001$) і підвищення низького ($\varphi^* = 3,01$ при $\rho \leq 0,01$) рівнів оперативного самоконтролю зберігається у першої і третьої груп. Отже, із зниженням рівня оперативного самоконтролю знижується і навчальна успішність школярів.

Оцінюючи результати наступного етапу дослідження, звернімося до аналізу даних щодо структури антиципуючого самоконтролю у високовстигаючих четвертокласників.

Як показали результати експерименту, в становленні антиципуючого самоконтролю високовстигаючих четвертокласників зберігається позитивна тенденція до його посилення. Високий рівень антиципуючого самоконтролю зафіксовано у 47,5% високовстигаючих школярів, середній — у 49,3%, а низький — тільки у 3,2% учнів. Домінування високого і середнього рівнів цього виду самоконтролю і незначний прояв його низького рівня вказують на високу спроможність учнів до передбачення наслідків власної навчаль-

ної діяльності, що позитивно впливає на навчальну успішність високовстигаючих четвертокласників.

У середньовстигаючих учнів 4-х класів характеристики антиципуючого самоконтролю погіршуються. У становленні антиципуючого самоконтролю простежується деструктивна тенденція, яка проявляється у зменшенні високого його вияву — 24,6% і збільшенні низького — 34,3%. Середній рівень прояву цього виду самоконтролю змінюється не суттєво і становить 41,1%.

Так само, як у середньовстигаючих учнів, деструктивна тенденція у становленні антиципуючого самоконтролю чітко простежується у низьковстигаючих четвертокласників: зменшується високий — до 20,9% і підвищується низький — до 37,8% — рівні його вияву. Середній антиципуючий самоконтроль суттєво не змінюється — порівняно з іншими групами — і дорівнює 41,3%.

Міжгрупове порівняння характеристик антиципуючого самоконтролю у четвертокласників підтверджує існування різних тенденцій у його становленні залежно від рівня їх навчальної успішності. Позитивним є те, що внаслідок підвищення у школярів першої групи антиципуючого самоконтролю покращується результативність їх навчальної діяльності — точність і швидкість — і в результаті поліпшується навчальна успішність. Але вже у середньовстигаючих четвертокласників — порівняно з високовстигаючими — на статистично значущому рівні простежується зниження високого рівня антиципуючого самоконтролю ($\varphi^* = 3,39$ при $\rho \leq 0,001$) і стрімке підвищення його низького рівня ($\varphi^* = 6,28$ при $\rho \leq 0,001$). Така сама негативна тенденція зберігається у слабковстигаючих учнів — порівняно з високовстигаючими — вияв високого антиципуючого самоконтролю зменшується ($\varphi^* = 2,89$ при $\rho \leq 0,001$), а низького збільшується ($\varphi^* = 4,90$ при $\rho \leq 0,001$). Внаслідок цього погіршуються точність і швидкість навчальної діяльності середньо- і слабковстигаючих четвертокласників та їх навчальні досягнення.

Перейдемо до характеристик особливостей становлення самоконтролю власної діяльності у школярів 4-х класів з різною навчальною успішністю.

Як показали результати дослідження, у високовстигаючих четвертокласників домінуючим є високий самоконтроль своєї діяльності — 45,6%. Середній самоконтроль своєї діяльності зафіксовано у 38,0%, а низький — у 16,4% високовстигаючих учнів.

Структура самоконтролю своєї діяльності у середньо- і високовстигаючих четвертокласників виявилась схожою, хоча у другій групі дещо переважають середні показники вияву цього виду самоконтролю над високими його показниками: відповідно 49,7% і 37,8%. Низький самоконтроль своєї діяльності мав незначний вияв тільки у 12,5% середньовстигаючих школярів. Ці дані свідчать про те, що означені особливості становлення самоконтролю власної діяльності є домінуючими і сприяють результативності учіння високо- і середньовстигаючих школярів.

Становлення структури самоконтролю власної діяльності слабковстигаючих четвертокласників — на відміну від високо- і середньовстигаючих — характеризується негативною тенденцією до зниження високих і середніх рівнів цього виду самоконтролю: відповідно 17,2% та 25,7% і значного підвищення його низького рівня — 57,1%. Такі особливості становлення

самоконтролю власної діяльності справляють деструктивний вплив на перебіг довільної активності слабковстигаючих школярів та рівень їх навчальних досягнень.

Міжгрупове порівняння показників самоконтролю власної діяльності у четвертокласників з різною навчальною успішністю дало змогу з'ясувати, що відмінності у показниках учнів другої і третьої, першої і третьої груп є достовірними на високому рівні статистичної значущості. Так, високий ($\varphi^* = 4,35$ при $\rho \leq 0,001$) і середній ($\varphi^* = 1,81$ при $\rho \leq 0,05$) показники самоконтролю власної діяльності у слабковстигаючих школярів знижуються — порівняно з високовстигаючими, а низький ($\varphi^* = 6,22$ при $\rho \leq 0,001$) — підвищується. Такою самою деструктивною тенденцією характеризується цей вид самоконтролю середньо- і слабковстигаючих учнів: знижується високий ($\varphi^* = 3,34$ при $\rho \leq 0,001$) та середній ($\varphi^* = 3,51$ при $\rho \leq 0,001$) рівні вияву самоконтролю власної діяльності, а низький ($\varphi^* = 6,80$, при $\rho \leq 0,001$) — стрімко підвищується (див. рис. 3.2.6.).

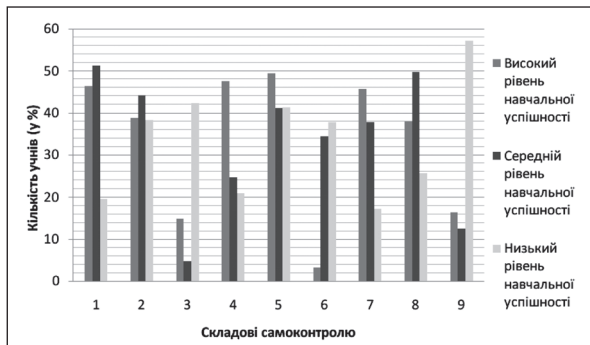


Рис. 3.2.6. Структура загального самоконтролю у школярів 4-х класів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 — високий оперативний самоконтроль, 2 — середній оперативний самоконтроль, 3 — низький оперативний самоконтроль, 4 — високий антиципуючий самоконтроль, 5 — середній антиципуючий самоконтроль, 6 — низький антиципуючий самоконтроль, 7 — високий самоконтроль своєї діяльності, 8 — середній самоконтроль своєї діяльності, 9 — низький самоконтроль своєї діяльності.

Мікрогенетичний аналіз одержаних даних щодо особливостей загального самоконтролю і таких його різновидів, як оперативний, антиципуючий самоконтроль і самоконтроль власної діяльності, у четвертокласників дав змогу встановити найбільш симптоматичні його зміни у структурі саморегуляції ними своєї довільної активності.

У процесі дослідження простежено конструктивні та деструктивні тенденції у становленні загального самоконтролю учнів 4-х класів. З'ясовано, що у середньо- і високовстигаючих школярів домінує високий оперативний самоконтроль, а у слабковстигаючих — низький рівень його вияву. Конструктивна тенденція у становленні загального самоконтролю у четвертокласників проявляється через підсилення оперативного, антиципуючого

самоконтролю і самоконтролю власної діяльності, що сприяє підвищенню їх навчальної успішності.

Деструктивна тенденція зумовлюється поступовим послабленням загального самоконтролю і зменшенням прояву його структурних складових у середньовстигаючих школярів аж до його значного зниження у низьковстигаючих учнів. Крім того, дисбаланс у становленні оперативного й антиципуючого самоконтролю, виявлений у середньовстигаючих школярів, веде до зниження загального самоконтролю і справляє негативний вплив на рівень їх навчальних досягнень.

Особливості розвитку регулятивно-вольових якостей у школярів з різною навчальною успішністю

У ході експериментального дослідження нами вивчалися характеристики комплексу регулятивно-вольових якостей, що є чинниками саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю. З цією метою з'ясувалися структурні особливості таких особистісних рис, як наполегливість, організованість, витримка, рішучість і самостійність.

Для розв'язання поставленого завдання використано комплекс методик для оцінки регулятивно-вольових якостей особистості Є. П. Ільїна, Є. К. Феценка [70], методику «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей» О. І. Висоцького [162].

Вияв *наполегливості* у школярів з різною навчальною успішністю досліджувався у контексті того, наскільки постійним є прагнення учня доводити розпочату справу до кінця. Враховувалися і вміння тривалий час зосереджуватися на завданні, вміння долати труднощі; а також продовжувати діяльність у разі небажання займатися нею чи при появі іншої, більш цікавої діяльності.

Особливості прояву такої регулятивно-вольової риси, як *організованість*, аналізувалися в ході дослідження з погляду на те, чи вміє учень дотримуватись визначеного порядку, планувати власні дії та їх черговість, раціонально витрачати час з урахуванням ситуації, організовувати свою навчальну діяльність у разі зміни обставин.

Особливостями вияву такої регулятивно-вольової якості, як *витримка*, є уміння долати імпульсивність у поведінці, управляти своїми почуттями, які заважають досягненню кінцевої мети діяльності. Проявами цієї риси є уміння стримувати сторонні почуття та прагнення, свідоме управління психічними станами, здатність йти на певні жертви заради досягнення поставленої мети.

Така регулятивно-вольова якість, як *рішучість*, має характер генералізованої якості в умовах систематичного вправлення молодшого школяра в діяльності. Прояви рішучості залежать: від типу нервової системи (дитина, у якої переважають процеси збудження над процесами гальмування, більшою мірою схильна до імпульсивної поведінки, і навпаки — дитина гальмівного типу є нерішучою, невпевненою у власних силах); від сформованості мотивації досягнення успіху або запобігання невдачам (у разі успіху рівень домагань зростає, що сприяє подальшому прояву рішучості у подоланні нових труднощів, а ситуації невдач викликають почуття невпевненості, нерішучості).

У свою чергу *самостійність* розглядається як здатність дитини тривалий час і без сторонньої допомоги виконувати певну роботу; найбільшою мірою виявляється під час самостійної роботи учнів, у тривалих систематичних вправах. Самостійна робота розрахована на оптимальні можливості молодшого школяра і є найкращим способом виховання волі.

У ході дослідження проаналізовано розвиток регулятивно-вольових якостей, що визначають успішність навчальної діяльності школярів і справляють істотний вплив на функціонування саморегуляції їх довільної активності. Застосування коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена дало змогу зафіксувати високий кореляційний зв'язок (на статистично значущому рівні $\rho \leq 0,01$) між успішністю/неуспішністю учнів і рівнем розвитку у них регулятивно-вольових рис. З'ясовано, що сформованість у школярів з різним рівнем навчальних досягнень таких вольових якостей, як наполегливість, організованість, витримка, рішучість і самостійність, робить вагомий внесок у забезпечення їх навчальної успішності. У процесі дослідження зафіксовано генералізовану тенденцію до залежності між рівнем прояву регулятивно-вольових якостей у школярів та їх навчальними досягненнями. Емпіричні дані свідчать про те, що високовстигаючим школярам більшою мірою притаманна тенденція до вияву високих та середніх рівнів розвитку регулятивно-вольових рис, а слабковстигаючим учням властиве здебільшого зниження рівнів їх розвитку. Разом з тим високі показники прояву вольових якостей мають і слабковстигаючі школярі, а низькі — високовстигаючі. Підґрунтям такого взаємозв'язку є неадекватно завищена або занижена самооцінка учнів. Мікрогенетичний аналіз вияву вищезначених вольових якостей у школярів показав наявність тенденції до гармонізації розвитку регулятивно-вольових рис. Якщо у другокласників спостерігається дисбаланс, коли одна якість розвинена більшою мірою, ніж інша, то у четвертокласників розвиток регулятивно-вольових рис є узгодженим, що свідчить про існування тенденції до збалансованості розвитку регулятивно-вольових якостей. Такий характер структурних змін зберігається і у високовстигаючих, і у слабковстигаючих школярів.

З'ясовані упродовж лонгітюдного експерименту структурні характеристики саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю (в мікрогенетичній площині) стали підґрунтям для визначення — вже на наступному етапі дослідження — динамічних особливостей становлення регулятивної сфери учнів і конструктивних тенденцій її розвитку.

3.3. Динамічні особливості становлення регулятивної сфери школярів з різними навчальними досягненнями

В межах макрогенетичного підходу розкрито макрогенетичні особливості саморегуляції довільної активності у школярів різного віку з низькою, середньою й високою навчальною успішністю.

Емпіричні дані щодо динамічних характеристик становлення компонентів саморегуляції школярів — особистісного контролю, різновидів самоконтролю і комплексу регулятивно-вольових якостей — дали змогу визначити

її особливості в макрогенетичній площині. В результаті аналізу встановлено рівень розвитку саморегуляції довільної активності, що є значущим предиктором навчальної результативності учнів. З'ясовано, що онтогенетичний розвиток регулятивної сфери школярів відбувається у такому напрямку: від злитості, неструктурованості до диференціації та інтеграції її складових.

Узагальнення результатів вивчення особливостей становлення особистісного контролю у школярів з різними навчальними досягненнями в макрогенетичному аспекті показало, що для учнів з високим рівнем навчальної успішності — порівняно з слабковстигаючими школярами — характерний здебільшого внутрішньо детермінований особистісний контроль. До того від другого до четвертого класу вияв внутрішнього особистісного контролю у високовстигаючих учнів збільшується: 2 клас — 54,2%, $\phi^* = 1,57$ при $p \leq 0,05$; 3 клас — 57,9%, $\phi^* = 2,85$ при $p \leq 0,001$; 4 клас — 63,3%, $\phi^* = 4,78$ при $p \leq 0,001$. Домінування внутрішнього особистісного контролю у високовстигаючих школярів виявляється через внутрішню локалізацію їх суб'єктивного контролю за діями завдяки спроможності адекватно оцінювати свою активність і прогнозувати її наслідки, а також аналізувати власні можливості, характерологічні якості, умови діяльності й свої зусилля для її реалізації.

Статистично значущих відмінностей у проявах особистісного контролю високо- і середньовстигаючих школярів протягом їх навчання у початковій школі не зафіксовано, що свідчить про подібність їх динамічних характеристик. У середньовстигаючих школярів показник внутрішнього особистісного контролю якісно не відрізняється від аналогічного показника у високовстигаючих учнів: 2 клас — 48,7%; 3 клас — 63,2%; 4 клас — 74,6%. Водночас кількість середньовстигаючих учнів з внутрішнім особистісним контролем збільшується, а із зовнішнім — зменшується, але це не стосується школярів 2-го класу (2 клас — 51,3%; 3 клас — 36,8%; 4 клас — 25,4%).

Отже, у середньовстигаючих школярів спостерігається посилення конструктивної тенденції в особистісному контролі, що виявляється у підвищенні — порівняно з високовстигаючими учнями — його «внутрішніх» показників. Завдяки цьому середньовстигаючі школярі добре усвідомлюють свою довільну активність і регулюють її через внутрішню суб'єктивну локалізацію контролю за діями, вони здатні до аналізу власної діяльності, а також до передбачення її успішності.

В особистісному контролі слабковстигаючих учнів — порівняно з високовстигаючими школярами — спостерігається домінування зовнішнього особистісного контролю: 2 клас — 56,9%, $\phi^* = 1,56$ при $p \leq 0,05$; 3 клас — 61,5%, $\phi^* = 2,81$ при $p \leq 0,001$; 4 клас — 79,8%, $\phi^* = 4,74$ при $p \leq 0,001$. Цим школярам притаманні неадекватно завищена або занижена самооцінка власних особистісних якостей, недостатнє усвідомлення процесу навчальної діяльності та низька прогнозованість наслідків своїх дій у ході її реалізації. У слабковстигаючих учнів — протягом їх навчання з другого по четвертий клас — виявлено деструктивну тенденцію до посилення «зовнішніх» чинників у регулюванні їх довільної активності, що свідчить про негативні прояви у структурі їх особистісного контролю. Означена тенденція у регуляції довільної активності виникає внаслідок недостатньої спроможності шко-

лярів з низьким рівнем навчальної успішності до аналізу і прогнозування процесів своєї діяльності, а також через відсутність у цих учнів адекватної самооцінки власних зусиль, можливостей і здобутків.

Отже, аналіз особистісного контролю школярів у макрогенетичній площині показав залежність його динамічних характеристик від рівня навчальної успішності учнів, що спричиняє конструктивні або деструктивні зміни у становленні їх саморегуляції довільної активності (див. рис. 3.3.1 і 3.3.2).

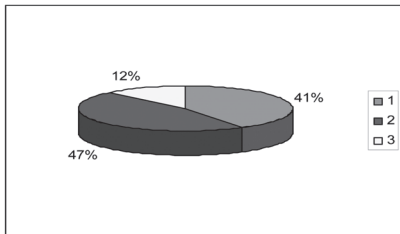


Рис. 3.3.1. Особливості становлення внутрішнього особистісного контролю у школярів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 – високий рівень навчальної успішності, 2 – середній рівень навчальної успішності, 3 – низький рівень навчальної успішності.

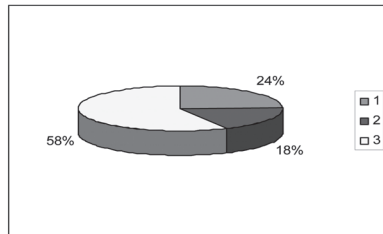


Рис. 3.3.2. Особливості становлення зовнішнього особистісного контролю у школярів з різною навчальною успішністю

Примітки: 1 – високий рівень навчальної успішності, 2 – середній рівень навчальної успішності, 3 – низький рівень навчальної успішності.

До того у високовстигаючих учнів – порівняно з слабковстигаючими школярами – переважають такі високі рівні самоконтролю, як антиципуючий самоконтроль: 2 клас – 29,0%, $\varphi^* = 1,31$ при $\rho \leq 0,09$; 3 клас – 40,6%, $\varphi^* = 2,44$ при $\rho \leq 0,001$; 4 клас – 47,5%, $\varphi^* = 2,89$ при $\rho \leq 0,001$ й оперативний самоконтроль: 2 клас – 45,2%, $\varphi^* = 3,38$ при $\rho \leq 0,001$; 3 клас – 31,3%, $\varphi^* = 1,94$ при $\rho \leq 0,05$; 4 клас – 46,4%, $\varphi^* = 2,82$ при $\rho \leq 0,001$. Одержані результати щодо високого рівня самоконтролю власної діяльності: 2 клас – 38,7%, $\varphi^* = 3,88$ при $\rho \leq 0,001$; 3 клас – 34,4%, $\varphi^* = 1,89$ при $\rho \leq 0,05$; 4 клас – 45,6%, $\varphi^* = 4,35$ при $\rho \leq 0,001$ вказують на те, що високовстигаючі учні – порівняно із слабковстигаючими – вміють завбачувати наслідки своєї діяльності та її успішність, а також здатні добре контролювати її перебіг, демонструючи швидкість і точність у виконанні завдань (див. рис. 3.3.3 і 3.3.4).

Зауважимо, що у середньовстигаючих школярів з високим рівнем оперативного (2 клас – 41,6%; 3 клас – 35,1%; 4 клас – 51,2%) й антиципуючого самоконтролю (2 клас – 19,4%; 3 клас – 32,5%; 4 клас – 24,6%) більш високими є і навчальні досягнення. У разі дисбалансу між оперативним і антиципуючим самоконтролем рівень навчальної успішності учнів здебільшого знижується на статистично значущому рівні.

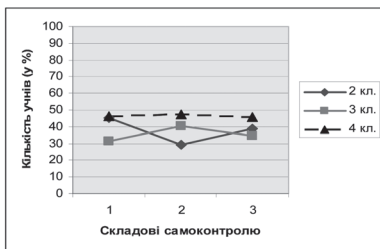


Рис. 3.3.3. Динаміка високих показників самоконтролю у школярів з високим рівнем навчальної успішності

Примітки: 1 – високий показник оперативного самоконтролю, 2 – високий показник антиципуючого самоконтролю, 3 – високий показник самоконтролю своєї діяльності.

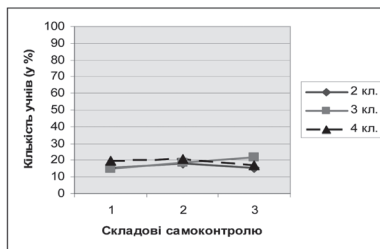


Рис. 3.3.4. Динаміка високих показників самоконтролю у школярів з низьким рівнем навчальної успішності

Примітки: 1 – високий показник оперативного самоконтролю, 2 – високий показник антиципуючого самоконтролю, 3 – високий показник самоконтролю своєї діяльності.

Встановлено, що слабковстигаючі учні (порівняно з високовстигаючими) характеризуються низьким рівнем оперативного самоконтролю: 2 клас – 30,8%, $\phi^* = 4,17$ при $p \leq 0,001$; 3 клас – 37,0%, $\phi^* = 3,01$ при $p \leq 0,001$; 4 клас – 42,3%, $\phi^* = 3,01$ при $p \leq 0,001$. Це призводить до численних помилок при виконанні навчальних завдань і швидкого згорання довільної активності – школярі не можуть працювати продуктивно і без помилок протягом тривалого часу. У школярів з низькою навчальною успішністю – порівняно з високовстигаючими учнями – спостерігається і «погіршення» кількісних та якісних характеристик антиципуючого самоконтролю, що виявляється у зниженні його високих показників (2 клас – 17,9%, $\phi^* = 1,31$ при $p \leq 0,09$; 3 клас – 18,5%, $\phi^* = 2,44$ при $p \leq 0,001$; 4 клас – 20,9%, $\phi^* = 2,89$ при $p \leq 0,001$) і підвищенні низьких (2 клас – 23,2%, $\phi^* = 1,83$ при $p \leq 0,05$; 3 клас – 44,5%, $\phi^* = 3,67$ при $p \leq 0,001$; 4 клас – 37,8%, $\phi^* = 4,9$ при $p \leq 0,001$). Рівень передбачення результатів та наслідків довільної активності у цих школярів є здебільшого недостатнім і неадекватним, що призводить до незадоволення своєю навчальною діяльністю. З'ясовано, що недостатня сформованість у слабковстигаючих школярів (порівняно з високовстигаючими) оперативного та антиципуючого самоконтролю веде до зниження показника самоконтролю власної діяльності (2 клас – 33,3%, $\phi^* = 4,06$ при $p \leq 0,001$; 3 клас – 44,5%, $\phi^* = 4,61$ при $p \leq 0,001$; 4 клас – 57,1%, $\phi^* = 6,22$ при $p \leq 0,001$) і рівня навчальної успішності (див. рис. 3.3.5 і 3.3.6.).

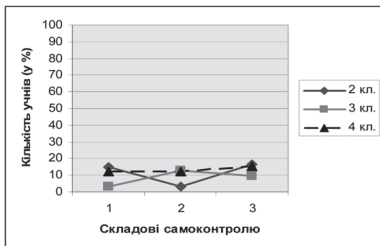


Рис. 3.3.5. Динаміка низьких показників самоконтролю у школярів з високим рівнем навчальної успішності

Примітки: 1 — низький показник оперативного самоконтролю, 2 — низький показник антиципуючого самоконтролю, 3 — низький показник самоконтролю своєї діяльності.

Таким чином, простежені в процесі макrogenезу конструктивні та деструктивні тенденції у становленні складових самоконтролю учнів 2-4-х класів дали змогу встановити, що у високо- і середньовстигаючих школярів домінує високий оперативний самоконтроль, а у низьковстигаючих — низький рівень його вияву. Конструктивна тенденція у становленні самоконтролю у високовстигаючих учнів проявляється через посилення оперативного, антиципуючого самоконтролю та самоконтролю своєї діяльності, що підвищує їх навчальну успішність. Деструктивна тенденція знаходить свій вияв через поступове послаблення самоконтролю та його структурних складових у середньовстигаючих школярів до значного зниження його показників у низьковстигаючих учнів. Крім того, дисбаланс у становленні оперативного й антиципуючого самоконтролю, зафіксований у середньовстигаючих школярів, веде до зниження загального самоконтролю і негативно впливає на рівень їх навчальних досягнень.

У процесі дослідження зафіксовано (на статистично значущому рівні $p \leq 0,01$) взаємозалежність між рівнем вияву регулятивно-вольових якостей у школярів і їх навчальними досягненнями. Емпіричні дані свідчать про те, що високовстигаючим школярам більшою мірою притаманна тенденція до високого та середнього рівнів вияву регулятивно-вольових рис, а слабо-встигаючим учням властиве здебільшого зниження рівнів їх розвитку. Така особливість простежується і на мікро-, і на макrogenетичному рівні. Аналіз вищеозначених якостей у макrogenетичному аспекті показав наявність тенденції до структуризації комплексу регулятивно-вольових рис у школярів 2-4-х класів. Якщо у другокласників розвиток якостей є нерівномірним, то у четвертокласників їх становлення є узгодженим, що дає змогу дійти висновку про існування тенденції до збалансованості розвитку регулятивно-вольових якостей в онтогенезі.

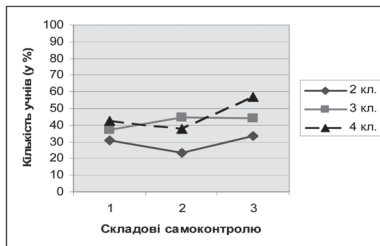


Рис. 3.3.6. Динаміка низьких показників самоконтролю у школярів з низьким рівнем навчальної успішності

Примітки: 1 — низький показник оперативного самоконтролю, 2 — низький показник антиципуючого самоконтролю, 3 — низький показник самоконтролю своєї діяльності.

Узагальнюючи одержані в ході дослідження результати, зазначимо, що характеристики саморегуляції довільної активності у школярів з різною навчальною успішністю зазнають значних змін у процесі їх розвитку. Це проявляється у кількісному збільшенні її показників, структурному ускладненні та функціональній диференціації її компонентів, у генералізації її будови, а також у внутрішній детермінації й усвідомленні особистістю її складових.

Так, у школярів других класів частіше, ніж у четвертокласників, не вдалося виявити домінування окремих компонентів регулятивної системи або наявність певної тенденції в її становленні. У другокласників більшою мірою, ніж у школярів четвертих класів, проявлялися розбалансованість, недиференційованість, недостатня сформованість структурних елементів саморегуляції.

Отже, вивчення особливостей регулятивної сфери школярів у мікрогенетичній площині засвідчило, що у процесі онтогенезу характеристики саморегуляції школяра змінюються в напрямку ускладнення, більшої збалансованості, структурованості й усвідомлення особистістю її компонентів.

Макрогенетичний аналіз компонентів системи саморегуляції учнів з різною навчальною успішністю показав наявність тенденції до становлення у них у процесі онтогенезу індивідуалізованого контуру саморегуляції: конструктивного, дисбалансованого (компенсаторного/некомпенсаторного) та деструктивного. Конструктивний індивідуалізований контур саморегуляції характеризується високим рівнем розвитку і збалансованістю у школярів її регулятивних компонентів. Дисбалансований індивідуалізований контур має місце у разі наявності у школярів як високих, так і низьких рівнів розвитку компонентів саморегуляції. До того у школярів з компенсаторним дисбалансованим контуром «сильні» ланки саморегуляції компенсують «слабкі» її складові, а в учнів з некомпенсаторним дисбалансованим контуром саморегуляції «слабкі» її ланки не компенсуються завдяки «сильним» унаслідок відсутності їх структурної єдності. Деструктивний індивідуалізований контур саморегуляції характеризується тим, що її регуляторно-особистісні компоненти у школярів розвинені слабо і не пов'язані між собою.

У свою чергу одержані дані про типи індивідуалізованого контуру саморегуляції дали змогу з'ясувати адаптаційні та компенсаторні можливості учнів з різною результативністю до умов навчання.

Аналіз результатів дослідження дав змогу встановити, що високовстигаючим школярам притаманні достатньо високий рівень структурної єдності, збалансованість і злагодженість взаємозв'язку компонентів саморегуляції. Такі її характеристики ведуть до становлення конструктивного і компенсаторного типів індивідуалізованого контуру, що виявляється в позитивних тенденціях у розвитку регулятивної сфери школярів.

Тим часом у слабоковстигаючих школярів зафіксовано дисбаланс у розвитку структурно-динамічних характеристик саморегуляції, що веде до становлення деструктивного і некомпенсаторного типів її індивідуалізованого

контуру. Ці типи виявляються через негативні тенденції у розвитку регулятивної сфери учнів.

Отже, експериментальні дані щодо динамічних характеристик становлення саморегуляції, а саме: зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю, оперативного й антиципуючого самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, а також комплексу регулятивно-вольових якостей дали змогу розкрити особливості індивідуалізованого контуру саморегуляції учнів залежно від рівня їх навчальної успішності.

До того аналіз результатів лонгітюдного експерименту підтвердив потребу в створенні системи корекційно-розвивального впливу, яку розроблено на основі запропонованої нами моделі продуктивного розвитку саморегуляції, інваріантну для школярів з різною навчальною успішністю (див. схему).

Схема

МОДЕЛЬ ПРОДУКТИВНОГО СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ШКОЛЯРА



Методичні прийоми з активізації конструктивних тенденцій у розвитку саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю

Узагальнення теоретичного аналізу проблеми становлення саморегуляції довільної активності школярів, а також використання результатів психолого-педагогічного експерименту дало змогу виділити найсуттєвіші детермінанти ефективної навчальної діяльності, а саме: особистісні, операційні, інтеракційні, результативні.

Як приклад, наведемо методичні прийоми з активізації конструктивних тенденцій у розвитку саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю, що мають на меті вироблення навички саморегуляції довільної активності у молодших школярів: самоконтроль, вміння управляти власною поведінкою, усвідомлювати та адекватно оцінювати самого себе, власну активність та її результати, а також розвиток витримки, уважності, впевненості в собі, наполегливості, організованості, швидкості і точності при виконанні завдань [70; 108, модифікація; 162, модифікація].

Завдання: «Малюємо по клітинках»

Мета — розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності.

Настановлення: Учня пропонується в зошиті у клітинку намалювати малюнок з геометричних фігур, умовних знаків, цифр або літер під диктування дорослого, а потім продовжити його за зразком. Спочатку слід уточнити уявлення дітей про геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник), показати, як треба зображувати їх у зошиті (фігури за розміром вписуються в одну клітинку, відстань між фігурами в ряду — одна клітинка). Потім учням дають можливість потренуватися. Роз'яснюють, що у рисунки будуть включені хрестики «+» і палички «|».

Після цього пояснюють саме завдання: «Зараз ми малюватимемо рисунок з геометричних фігур, хрестиків і паличок. Я говоритиму, яку фігуру треба малювати, а ви уважно слухайте і малюйте їх одну за однією на тому самому рядочку. Відстань між фігурами — одна клітинка. Увага! Малюйте рисунок». Диктується перше завдання. «Тепер продовжіть цей рисунок самостійно до кінця рядка».

Зразки завдань:

1. Квадрат +, коло, квадрат +, коло, квадрат +...
2. Трикутник, паличка, квадрат, паличка, трикутник, паличка, квадрат, паличка і так далі.
3. +, +, коло, квадрат +, +, коло, квадрат...
4. Завдання для самостійної роботи: починаємо малювати рисунок, відступивши знизу 5 клітинок і праворуч — 5 клітинок, далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Наприклад: 1↑ (одна клітинка вгору), 1← (одна клітинка ліворуч), 2↓ (дві клітинки вниз), 4→ (чотири клітинки праворуч).

1↑	1←	1↑	1←	1↑	1←	10↑	1→	2↑	1→	1↑	1→	1↑	1→	1↑	1→
1↑	1←	1↑	4→	1↓	1→	1↓	1→	2↓	1→	1↓	1→	1↑	1→	4↑	1→
1↓	1→	1↑	1→	3↓	2→	1↓	1→	1↓	1→	4↓	1←	1↓	5←	1↑	1←
1↓	1→	1↓	4→	1↓	1←	1↓	4←	1↑	2←	1↓	2→	1↓	1→	3↓	2→
3↓	3←	1↑	1←	1↓	9←										

Таким чином, кожен рисунок, що його виконує дитина, складається з двох частин:

1. Рисунок, який виконується за покроковою інструкцією дорослого;
2. Рисунок, який дитина виконує самостійно.

Кожна частина рисунка оцінюється окремо. Результати виконання трьох завдань за першою і другою частинами підсумовуються.

Опрацювання та інтерпретація результатів

- Рисунок повністю відповідає заданому — 2 бали.
- Рисунок схожий на заданий, але є помилки і пропуски елементів — 1 бал.
- Завдання не виконано — 0 балів.

Виконання рисунка за інструкцією дорослого.

- 5-6 балів — у дитини достатньо сформовані навички роботи за інструкцією дорослого, він здатний уважно слухати психолога і точно виконувати завдання.
- 3-4 бали — недостатньо сформований рівень роботи за зразком. Слід з'ясувати, чому дитина допустила помилки: не прийняла завдання дорослого; не зрозуміла, що треба робити; не налаштувалася на роботу; не схотіла виконати завдання.
- 0-2 бали — низький рівень роботи за інструкцією. Діти не мають досвіду взаємодії з дорослими в ситуації навчання, не володіють навичками роботи з покроковою інструкцією.

Самостійне продовження рисунка дає змогу визначити рівень розвитку дій самоконтролю і самооцінки, здатність розуміти мету діяльності, уміння керуватися нею при самостійному виконанні завдання, а також швидкість і точність його виконання.

Результат

- 4-6 балів — високий рівень.
- 1-2 бали — середній рівень.
- 0 балів — низький рівень.

Завдання: «Хто швидший»

Мета — розвиток оперативного й антиципуючого самоконтролю, точності і швидкості у виконанні завдань.

1. Настановлення: Учням пропонується якомога швидше і точніше викреслити з представленого тексту будь-яку літеру, що часто зустрічається: наприклад, «о» або «е».

2. Настановлення: Школярам пропонується закреслювати одну літеру вертикальною рисою, а іншу — горизонтальною або по сигналу чергувати закреслення однієї літери з підкресленням іншої. З часом завдання можна ускладнювати. Наприклад, одну букву закреслювати, іншу підкреслювати, а третю — обводити кружечком. Час виконання завдань варіюється залежно від віку учнів (від 15 до 30 хвилин).

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за часом його виконання і кількістю допущених помилок — пропущених літер: чим менша величина цих показників, тим вищою є успішність виконання завдання. При цьому заохочуються успіхи учнів і стимулюється їх інтерес до роботи. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів передбачувати і контролювати результати своєї діяльності.

Завдання: «Закінчити висловлювання»

Мета — розвиток особистісного контролю школярів.

1. Настановлення: Ваше завдання — уявити себе у запропонованій вам ситуації і продовжити незакінчені речення.

— Хоча я й не дуже добре співаю, але погодився заспівати на шкільному концерті, тому що...

— Хоч я й не товаришую з Сергійком, але погодився навідуватися до нього, коли він захворів, тому що...

— Хоч я й не дуже спритний спортсмен, але взяв участь у шкільних спортивних змаганнях, тому що...

— Хоча на вулиці було зимно, я, незважаючи на прохання батьків, не одягнув шапку, тому що...

— Незважаючи на те, що я хотів спати, я продовжував розв'язувати задачку, тому що...

2. Настановлення: Ваше завдання — уявити себе у запропонованій ситуації і продовжити незакінчені речення.

— Ти пишеш, сидячи за партою на уроці. Твій сусіда почав пустувати і чимось лоскотати твою шию. Тобі це набридло, ти взяв книжку і вдарив його. В цей момент обертається вчителька і суворо каже: «Іванов, навіщо ти вдарив Петрова?».

Що ти скажеш на своє виправдання?

— Надворі дуже слизько. Ти підійшов до старої бабусі й допоміг їй дійти до крамниці.

Навіщо ти це зробив?

— Дівчинка (хлопчик) показала тобі гримасу, а ти у відповідь образив її (його). Учителька почула це і зробила тобі зауваження.

Що ти скажеш учительці на своє виправдання?

— Ти сидиш на шкільному стадіоні, коли там відбуваються змагання з бігу. Коли побіг твій однокласник, ти почав кричати: «Ігорю, давай!».

Навіщо ти почав кричати?

— Ти не приготував домашнього завдання, а коли прийшов до школи, то попросив сусідку по парті дати тобі його списати. Вона відповіла: «Треба було робити самому». Ти образився і нагрубів їй, а однокласники почали звинувачувати тебе самого.

Що ти скажеш їм на своє виправдання?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Після виконання завдання слід проаналізувати наведені вище змодельовані ситуації і обговорити відповіді, дані учнями на запитання. Проаналізовані характеристики саморегуляції школяра дають уявлення про суб'єктивні способи оцінки учнем умов діяльності, своєї активності, дій інших, а також вказують на його готовність до сприйняття соціальних норм, правил, цінностей та ступінь їх інтеріоризації. Одержані результати також дають змогу дійти висновку про ступінь усвідомлення школярем своєї активності, а також про характер локалізації суб'єктивного контролю за діями в учнів з різною навчальною успішністю.

Завдання: «Пропустити число»

Мета — розвинути навички оперативного й антиципуючого самоконтролю.

Настановлення: Ведучий визначає цифру, яку не можна називати при лічбі, тобто числа, до складу яких вона входить, треба пропустити. Наприклад, ведучий називає число «3», а учні по черзі починають рахувати, виключаючи цифри «3», «6», «9», «12», «13», «15»... Той, хто називає заброньовану цифру, виходить із гри. Залишаються учні, які найкраще володіють навичками самоконтролю.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Порівнювання даних виконання завдання за кількісними й якісними показниками дозволяє виявити особливості оперативного й антиципуючого самоконтролю школярів.

Завдання: «Оповідання навпаки»

Мета — розвиток вміння утримувати мету діяльності, організованості.

Настановлення: Придумайте оповідання або казку навпаки, тобто розповідайте її з самого кінця.

Один з учнів говорить, наприклад, таке: «І після цього вони жили довго і щасливо». Наступний — «Зрештою вони дійшли згоди у...» і тому подібне. Той, хто порушує зворотню послідовність розповіді, вибуває з гри.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізуються вміння учнів утримувати мету діяльності, їх зосередженість й організованість під час виконання завдання.

Завдання: «Пишемо слова»

Мета — розвиток самоконтролю, організованості, зосередженості.

Настановлення: Спробуймо відтворити будь-який відомий вам вірш або пісню у незвичний спосіб.

Кожний з учнів почергово вимовляє одну з літер слова. Наприкінці слова всі встають, на розділові знаки — піднімають одну руку вгору, наприкінці рядка — дві руки. Той, хто помилився, виходить з гри і допомагає стежити за правилами її виконання. Найуважніший з учнів стає переможцем.

Опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні.

Завдання: «Самокритичність»

Мета — усвідомлення школярами своїх можливостей і характерологічних якостей.

Настановлення: Кожний з нас має власні судження щодо своєї індивідуальної неповторності. При цьому мимоволі виникає запитання: «Чи поділяють інші мою точку зору?», «Чи збігаються мої погляди з думками інших?». Про це можна дізнатися в результаті виконання такого завдання.

Учасники гри беруть аркуш паперу, ділять його на три частини. У першому стовпчику за допомогою 10 слів учень дає відповідь на запитання «Який я є?». У другій колонці учень відповідає на це запитання з погляду на те, думка кого з оточуючих є для цієї дитини важливою (родичі, вчитель, друзі й ін.). Для цього потрібно уявити себе на місці цієї людини і дати відповідь на запитання «Який я є?», використовуючи 10 слів. Папірець можна загорнути, щоб не було видно написаного. У третьому стовпчику на це саме запитання відповідає хтось з присутніх у класі. Хто це буде — вирішує сам школяр. Після цього учень знаходить у трьох стовпчиках однакові за змістом слова, що його характеризують, підраховує кількість збігів і намагається визначити домінуючу лінію власної поведінки.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізуються характерологічні якості учнів, у тому числі вольові, що виконують важливу регулятивну функцію й інтегрують уявлення школярів про власні прагнення і здобутки.

Завдання: «Проективний малюнок»

Мета — усвідомлення школярем власних характерологічних якостей.

Настановлення: «Хто я такий» — це питання хвилює кожного. Візьміть, будь ласка, аркуш паперу і намалуйте поряд два портрети: «Я — такий, який я є» і «Я такий, яким хотів би бути».

Відтак учням пропонують намалювати два своїх портрети. Малюнки не підписують, кладуть біля вчителя. Вчитель перемішує їх і по-одному показує.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Кожен з учнів має розповісти про те, що він бачить, відчуває, дивлячись на портрет. До того важливим є не формальний підхід, а власні відчуття, ставлення до зображення. Діти знаходять розбіжності у двох малюнках, зосереджують на них увагу. Після своєрідного «аналізу» школярі намагаються визначити автора портрета. Автор обирає переможця з тих, чий зауваження, спостереження і судження виявилися найбільш цікавими для нього. Змістовний аналіз малюнків, їх порівняння дають змогу учневі осмислити власні характерологічні якості; розкривають уявлення про суб'єктивні способи оцінки учнем своєї діяльності, дій інших.

Завдання: «Дерево життя»

Мета — розвиток особистісного контролю.

Настановлення: Запропонуйте дітям намалювати дерево за такою схемою:

«Коріння» — мета, яку ви ставите перед собою;

«Стовбур» — ваше уявлення про себе;

«Гілки» — якості, які ви хотіли б мати, ваші мрії і бажання;

«Плоди» — якості, які ви вже маєте, ваші здійснені мрії і бажання.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Обговорити з дітьми «дерево життя». Намагатися підвести дітей до думки, що якою є мета нашого життя, такими будуть і його плоди. Аналізуючи малюнки, школярі мають можливість усвідомити свої цілі, дії та наслідки власної діяльності.

Завдання: «Що я вмію і чого не вмію»

Мета — усвідомлення школярами своїх можливостей і характерологічних якостей.

Настановлення: Попросіть дітей розділити аркуш паперу на чотири колонки. У першій колонці діти мають написати те, що вони вміють робити найкраще. У другій — що вони вміють робити не дуже добре. У третій — чому вони хочуть навчитися. У четвертій — які якості їм для цього потрібні.

Діти мають заповнити ці колонки, написавши в кожній, як мінімум, по чотири пункти.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовний аналіз одержаних даних дає змогу учням осмислити свої характерологічні якості, в тому числі й регулятивно-вольові, які роблять вагомий внесок у забезпечення навчальної успішності школярів й об'єднують їх уявлення про власні досягнення.

Завдання: «Намалюй якість»

Мета — усвідомлення школярами своїх можливостей і характерологічних якостей, здатність до аналізу і прогнозування результатів власної діяльності.

Настановлення: Приготуйте картки з назвами різних якостей і розкладіть їх на столі назвою вниз. Попросіть дітей по черзі підійти до столу і взяти по одній картці. Коли всі картки будуть розібрані, діти повинні декілька хвилин зосереджено подумати: чи притаманна їм та або інша якість, хотіли б вони її мати, що змінилося б в їх житті завдяки цій якості.

Опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні.

Застосування дисперсійного аналізу з повторним вимірюванням показників дало можливість визначити статистично значущі зміни у складових саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю до і після впровадження корекційно-розвивальної системи. З'ясовано, що конструктивна трансформація параметрів особистісного контролю і самоконтролю, а також сформованість комплексу регулятивно-вольових якостей сприяють підвищенню навчальної успішності у молодших школярів. Таким чином, реалізація корекційно-розвивальної системи дій з метою розвитку конструктивних і нівелювання деструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності сприяла позитивним перетворенням у становленні регулятивної сфери учнів і привела до підвищення рівня їх навчальної успішності.

Всебічний аналіз результатів дослідження дав змогу зробити такі узагальнення.

Регулятивну сферу школярів досліджено у мікро- і макрогенетичній площинах. У межах першої площини здійснено аналіз, спрямований на визначення мікрогенетичних особливостей саморегуляції у школярів на певному етапі онтогенезу, а також визначено тенденції впливу цієї активності на їх навчальну успішність. У межах другої площини проаналізовано макрогенетичні особливості саморегуляції довільної активності у школярів різного віку з низьким, середнім та високим рівнями навчальних досягнень.

Відповідно до результатів дослідження, у школярів з різною навчальною успішністю особистісний контроль і самоконтроль — як компоненти їх регулятивної системи — мають істотні кількісні та якісні відмінності і в мікро-, і в макрогенетичному аспектах. З'ясовано, що у слабковстигаючих учнів переважають зовнішньо детермінований особистісний контроль, низький рівень прояву оперативного й антиципуючого самоконтролю, що призводить до зниження самоконтролю своєї діяльності та рівня навчальної успішності. У свою чергу високовстигаючі школярі характеризуються домінуванням внутрішнього особистісного контролю, високого рівня оперативного, антиципуючого самоконтролю та самоконтролю своєї діяльності.

В ході експериментального дослідження проаналізовано особливості становлення регулятивно-вольових якостей особистості, що виступають репрезентантами саморегуляції і виявляються у школяра як суб'єкта активності у процесі його цілеспрямованої навчальної діяльності. З'ясовано, що високовстигаючим школярам притаманна стійка тенденція до вияву високих та середніх рівнів розвитку регулятивно-вольових рис, а слабковстигаючим учням властиві здебільшого більш низькі рівні їх прояву. Така особливість простежується як у мікро-, так й у макрогенетичній площинах. Макрогенез вищеозначених регулятивно-вольових якостей показав наявність у школя-

рів тенденції до їх збалансованого розвитку в процесі онтогенезу, що характерно і для високовстигаючих, і для слабковстигаючих школярів.

Як показав лонгітюдний психолого-педагогічний експеримент, виникнення конструктивних чи деструктивних тенденцій у процесі становлення регулятивної сфери учнів зумовлюється відмінностями в саморегуляції ними довільної активності. Високовстигаючим школярам притаманні високий рівень сформованості, збалансованість і злагодженість взаємозв'язку компонентів саморегуляції довільної активності. Це приводить до виникнення конструктивного і компенсаторного типів індивідуалізованого контуру саморегуляції. У слабковстигаючих школярів спостерігаються дисбаланс, недостатня розвиненість та низький ступінь прояву цих компонентів, що веде до становлення деструктивного і некомпенсаторного типів індивідуалізованого контуру саморегуляції довільної активності особистості. В ході експериментального дослідження побудовано модель продуктивного розвитку саморегуляції у школярів з різною навчальною успішністю. З'ясовано, що розвиток конструктивних тенденцій у становленні регулятивної сфери школярів відбувається завдяки активізації процесу саморегуляції з урахуванням її структурно-динамічних особливостей в учнів з різною навчальною успішністю.

Отже, онтогенез регулятивної сфери у школярів молодшого шкільного віку відбувається в такому напрямку: від становлення і розвитку окремих її компонентів до гармонізації та систематизації її структурно-динамічних характеристик у цілому. До того диференціація структури саморегуляції має і конструктивний, і деструктивний характер, що залежить від рівня навчальних досягнень високовстигаючих і слабковстигаючих школярів.

ПІСЛЯМОВА

Проведене теоретико-експериментальне дослідження переконливо засвідчило, що вже на першому етапі включення дитини у шкільне середовище спостерігається складна палітра особистісного становлення школяра у взаємовпливі з його навчальними досягненнями. Вона відбивається як у розмаїтті мікротенденцій становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями на певному етапі навчання у початковій школі, так і в макrogenетичних тенденціях особистісного становлення різноуспішних школярів у онтогенетичному просторі.

Диференційованість і складна структурованість тенденцій особистісного становлення школяра у взаємовпливі з його навчальними досягненнями вимагає особливої уваги вчителя і шкільного психолога до необхідності проведення своєчасної діагностичної та корекційної роботи.

Знання особливостей особистісного становлення школярів з різним рівнем навчальних досягнень допоможе уникнути деструкції школяра у системі «особистість — шкільний соціум» та виробити оптимальні стратегії виховної взаємодії.

Розроблено методичний інструментарій для здійснення психологічного супроводу з метою як запобігання можливій особистісній деструкції, так і своєчасної її корекції.

Одержані дані можуть бути використані у сфері підготовки спеціалістів — педагогів і психологів — з метою здійснення особистісного підходу до школярів з різними навчальними досягненнями, а також у плані розроблення диференційованих стратегій конструктивного особистісного становлення школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

Перспективи подальших досліджень будуть пов'язані з вивченням проблеми особистісної ефективності школярів у онтогенетичному вимірі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. — Академ. наук СССР. Институт психологии. — М., 1982. — 92 с.
2. *Авдеева И.* О методологических основаниях фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе / Ирина Авдеева // Горизонты образования (Севастополь). — 2005. — № 3. — С. 7-19.
3. *Авдеева Н.Н.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / Н.Н. Авдеева // Педагогика. — 2003. — № 5. — С. 34-39.
4. *Алексеева М. І.* Мотивація навчання учнів і шкільна успішність / М. І. Алексеева // Психологія. — К.: Рад. школа, 1985. — Вип. 25. — С. 44-53.
5. *Алексеева М.И.* Влияние оценки учебной деятельности школьников на их отношение к ней / М.И. Алексеева // Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. — М., 1968. — Т. 2. — С. 170-171.
6. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Шалва Александрович Амонашвили. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
7. *Ананьев Б. Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Вопросы детской психологии. Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 18, ч. I. — С. 101 — 124.
8. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).
9. *Анохин П. К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. — М., Медицина, 1968. — 548 с.: ил.
10. *Анохина Т., Крылова Н.* Педагогическая поддержка — иная культура воспитания / Т.Анохина, Н. Крылова // Народное образование. — 1997. — № 3. — С. 108-113.
11. *Баканов Е. Н.* Стадии развития волевых процессов / Е.Н. Баканов // Вестник Московского университета: психология. — 1997. — № 4. — С. 12-22.
12. *Балл Г.* Система принципів раціогуманізму / Георгій Балл // Психологія і суспільство. — 2011. — № 4. — С. 16-32.
13. *Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопр. психологии. — 1990. — № 6. — С. 25-36.
14. *Балл Г.А.* Психология в раціогуманістическої перспективі / Г.А. Балл // Избр. работы. — К.: Основа, 2006. — 408 с.
15. *Балл Г.О.* Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олександрович Балл // Вид. 2-е, доп. — Житомир: Вид-во «Волинь», 2008. — 232 с.
16. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
17. *Бастун Н.А.* Психологический анализ причин низкой успешности учения шестилетних первоклассников: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Наталия Анатольевна Бастун. — К., 1992. — 17 с.
18. *Белобрыкина О.А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте / Ольга Альфонсасовна Белобрыкина. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с.
19. *Бех І.Д.* Виховання особистості. У 2-х книгах. Книга 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Наукове видання / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.

20. *Бібік Н.М.* Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 47-52.
21. *Библер В.С.* На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. — М. : Русское феноменологич. общ-во, 1997.- 440 с.
22. *Блонский П.П.* Школьная успеваемость. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 458-466.
23. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Психология личности: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара, 1999. — Т. 2. — С. 114-128.
24. *Божович Л. И.* Развитие воли в онтогенезе / Л. И. Божович // Формирование личности в онтогенезе. — М. : АПН СССР, 1991. — С. 116-131.
25. *Бойбіна Ю.В.* Авторська корекційно-розвивальна програма «Розвиток самопізнання та впевненості в собі у дітей 10 – 12 років» / Юлія Валеріївна Бойбіна. — Харків, 2007. — 81 с.
26. *Боришевський М.Й.* Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. — Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. — 608 с.
27. *Боришевський М. Й.* Дорога до себе : від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с. — (Серія «Монограф»).
28. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
29. *Брушлинский А.В.* «Психология субъекта» (страницы последней книги А.В. Брушлинского — гл. 2 «Психология и тоталитаризм») // Психол. журн. — 2003. — Т. 24. — № 2. — С. 7-14.
30. *Велиева С. В.* Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: [учебно-методическое пособие] / Светлана Витальевна Велиева. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
31. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 288 с.
32. *Волинець А.Г.* Діалог педагогічних культур і перспективи освіти / А.Г. Волинець // Психологічні аспекти гуманізації освіти : Кн. для вчителя. — К.; Рівне, 1996. — С. 91-106.
33. *Волошина В.В.* Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Валентина Віталіївна Волошина. — К., 1999. — 19 с.
34. *Воскобойников А.Э., Журавлев В.В.* Перспективная ретроспектива / А.Э. Воскобойников, В.В. Журавлев // Обществ. науки и современность. — 1999. — № 5. — С. 188-191.
35. Вивчення особистості підлітка / за ред. М.Т. Дригус. — К. : Інститут психології АПН України, 1994. — 128 с.
36. *Выготский Л.С.* Собр. соч. : В 6 т. / Лев Семенович Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5. — 369 с.
37. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский. — Собр.соч. : В 6 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т.3. — С. 5-328.

38. *Высоцкий А.И.* Экспериментальное изучение волевой активности / А. И. Высоцкий // В сб. : Экспериментальные исследования волевой активности. — Рязань, 1986. — 138 с.
39. *Главінська О.Д.* Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Олена Дмитрівна Главінська. — К., 2002. — 20 с.
40. *Глассер У.* Школа без неудачников / У. Глассер. [Пер. с англ.] / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. — М. : Прогресс, 1991. — 184 с.
41. *Гончаренко С.У.* Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 81-107.
42. *Гулянова Н.А.* О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха / Н.А. Гулянова // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 2001. — № 3. — С. 68-75.
43. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы «круглого стола») // Вопр. философии. — 2007. — № 6. — С. 57-82.
44. *Гушлевська І.* Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. — 2004. — № 3. — С. 22-24.
45. *Давыдов В.В.* Последние выступления / В.В. Давыдов. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998. — 88 с.
46. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. — М. : Педагогика, 1996. — 540 с.
47. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопр. психологии. — 1997. — № 1. — С. 3-18.
48. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. освіта. — 2011. — № 18. — 43 с.
49. *Джемс В.* Розмови з учителями про психологію / Вілльям Джемс. — Черкаси : Слово, 1924. — 124 с.
50. *Джемс У.* Психология (Text Book of Psychology) / Уильям Джемс. — Санкт-Петербург, 1896. — 396 с.
51. *Джемс У.* Психология в беседах с учителями / Уильям Джемс ; пер. с англ. В.Н. Ивановского. — М. : Издание В. Линда и Д. Байкова, 1902. — 164 с.
52. *Джемс У.* Психология / Уильям Джемс. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
53. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. матер. Всесоюз. симпоз. / Под общ. ред. А.Я. Чебыкина. — М. : Ин-т психологии АН СССР, 1990. — Т. 1. — 214 с. — Т. 2. — 156 с.
54. *Дзюбо Л.В., Гриценко Л.І.* Вікові особливості навчальної мотивації / Л.В. Дзюбо, Л.І. Гриценко // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. — Т.Х. — Вип. 17. — С. 144-156.
55. *Дзюбо Л.В., Гриценко Л.І.* Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбо, Людмила Гриценко. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
56. *Додонов Б.И.* Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности / Б.И. Додонов // В кн. : Психология формирования и развития личности. Под ред. Л.И. Анцыферовой. — М. : Наука, 1981. — 365 с.
57. *Долинська Л. В.* Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя: Навчально-методичний посібник / Л.В. Долинська, О.С. Ніколаєнко — К. : НПУ, 2007. — 88 с.

58. *Драйден Г., Вос Дж.* Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Гордон Драйден, Джанет Вос. — М. : Правинэ, 2003. — 670 с.
59. *Дригус М. Т.* Проблема становления творческой личности в ретроспективном аспекте / М.Т. Дригус // Актуальные проблемы психологии : Сборник научных работ Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины. — К : Видавництво «Фенікс», 2012. — Т. XII. Психология творчества. — Выпуск 15. — Частина 1. — С. 143-148.
60. *Дригус М.Т.* Концепция личностного развития у творческой личности Г.С. Костюка / М.Т. Дригус // Актуальные проблемы психологии: Психология обучения. Генетическая психология. Медицинская психология / за ред. С.Д. Максименка. — Киев-Кировоград: ДП (Информационно-аналитическое агентство), 2009. — Т. X, Вып. 13. — С. 134-141.
61. *Дрозденко Е.С.* Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Екатерина Семеновна Дрозденко. — К., 1985. — 24 с.
62. *Дубровина И.В.* Некоторые особенности проявления специфических особенностей у младших школьников / И.В. Дубровина // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Под ред. В.В. Давыдова. — М. : Сов. Россия, 1977. — С. 260-266.
63. *Дубровина И.В.* Проблема саморегуляции психических состояний у одаренных подростков / И.В. Дубровина // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы 4 Междунар. научно-практич. конф., 10-11 апреля 2009 г. — СПб. : Санкт-Петербургский институт управления и права, 2009. — Ч. 1. — С. 201-203.
64. *Дусавицкий А.К.* Развивающее образование: теория и практика / А.К. Дусавицкий. — Харьков, 2002. — 146 с.
65. *Зинченко В.П.* Добавление редактора [к статье «Личность»] // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб., 2004. — С. 265-266.
66. *Зязюн І.* Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / Іван Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць. — Львів, 2002. — Вип. 8. — С. 4-14.
67. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. / В.А. Иванников. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 144 с.
68. *Изард К. Э.* Психология эмоций / К. Э. Изард. — СПб. : Питер, 1999. — 464 с.
69. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1974. — 271 с.
70. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — 512 с. — (Серия «Мастера психологи»).
71. *Ильин Е. П.* Психология воли / Евгений Павлович Ильин — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — 288 с. — (Серия «Мастера психологи»).
72. *Капица П.Л.* Эксперимент, теория, практика / П.Л. Капица. — М. : Наука, 1974. — 271 с.
73. *Кислов А.Г.* Духовные ориентиры современной педагогики / А.Г. Кислов // Magister. — 1996. — № 5. — С. 49-59.
74. *Кондаш О.* Хвилювання: страх перед випробуванням / О. Кондаш ; пер. з словацької. — К. : Радянська школа, 1981. — 168 с.
75. *Кондратенко Л.О.* Психологічні механізми первинної шкільної неуспішності / Л.О. Кондратенко // Психолог. — 2006. — № 41. — С. 3-14.

76. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека: (Структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. -1995. — №1. — С. 5-12.
77. Концепция Московского психолого-социального института // Мир психологии. — 1997. — № 3. — С. 133-139.
78. *Корніяка О. М.* Психологія комунікативної культури школяра: [монографія] / Ольга Миколаївна Корніяка. — К.: Міленіум, 2006. — 336 с.
79. *Коссов Б.Б.* Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Коссов // Вопр. психологии. — 1997. — № 6. — С. 58-68.
80. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силивич Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.
81. *Костюк Г.С.* Избр. психологические труды / Григорий Силивич Костюк. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
82. *Костюк Г.С.* О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. Избранные психологические труды /Григорий Силивич Костюк. — М.: Педагогика, 1988. — С. 132-149.
83. *Костюк Г.С.* Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Григорій Силивич Костюк // Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології /За заг. ред. проф. Г.С. Костюка. — К: Рад. школа, 1941. — Т. II. Психологія. — С. 3-45.
84. *Костюк Г.С.* Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Григорий Силивич Костюк // В кн.: Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1988. — С. 86-97.
85. *Котырло В.К.* Развитие волевого поведения у дошкольников / Вера Кондратьевна Котырло. — К.: Радянська школа, 1971. — 199 с.
86. *Кохффа К.* Основы психического развития / К.Кохффа. — М.- Л., 1934. — 257 с.
87. *Красновський В.М.* Гуманізація шкільної освіти: психологічний вимір / В.М. Красновський. — К.: Наукова думка, 2007. — 152 с.
88. Краткий психологический словарь: Изд. 2-е / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 542 с.
89. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Василь Григорович Кремень. — К.: Пед. думка, 2009. — 520 с.
90. *Кремень В.Г.* Інтелектуальна еліта як умова суспільства знань: проблеми становлення / В.Г. Кремень // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: Зб. наукових праць. — Вип. 5 // І.С. Волощук (головний редактор) та інші. — К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. — С. 75 — 78.
91. *Кремень В.Г.* Особистість в освітній системі / В.Г. Кремень // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року/ За ред. академіка С.Д. Максименка. — К., 2005. — С. 3-17.
92. *Кремень В. Г.* Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення [Текст] / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України. — № 2 (75) — К.: Видавництво «Педагогічна преса». — 2012. — С. 5-11.
93. *Круглова Н. Ф.* Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная успеваемость / Н. Ф. Круглова // Прикладная психология. — 2003. — № 6. — С. 19-21.
94. *Крылова Н.* Пространство свободы / Н. Крылова // Народное образование. — 1999. — № 5. — С. 18-22.

95. *Кулачковская С.Е.* Роль мотива в волевой регуляции поведения ребенка / С.Е. Кулачковская // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. — Рязань, 1970. — С. 31-36.
96. *Кутішенко В.П.* Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Валентина Петрівна Кутішенко. — К., 2003. — 18 с.
97. *Кухарская В.Б.* Особенности формирования ответственного отношения к учению подростков с различной успеваемостью : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Виктория Богдановна Кухарская. — К., 1991. — 20 с.
98. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. / А.Ф. Лазурский // Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясничева. — Л. : Госиздат, 1924. — 290 с.
99. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 228 с.
100. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. — 2 изд. — М. : Смысл, 1997. — 64 с.
101. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев // Под ред. В.В. Давыдова и др. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 216 с.
102. *Лери Ф.* Розуміння особи у психології / Ф. Лери // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. — Т. 1. — К. : Пульсари, 2001. — С. 93-109.
103. *Липкина А.И.* Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / Анна Израилевна Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьников : под ред. Н.А. Менчинской. — М. : Педагогика, 1971. — С. 96-129.
104. *Лисянська Т.М.* Пізнавальний розвиток як чинник навчальних досягнень учнів молодших класів / Т.М. Лисянська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. — 2009. — № 27 (51). — С. 147-153.
105. *Лисянська Т.М.* Вікова і педагогічна психологія / Т.М. Лисянська // Науково-методичний посібник. Інформаційне забезпечення змісту практичних занять, індивідуальної, самостійної роботи модульного контролю студентів (спеціалізація «Психологія»). — К. : Інститут сучасного підручника, 2007. — 110 с.
106. *Логина Н.А.* О понимании целостности человека / Н.А. Логина // Мир психологии. — 2004. — № 4. — С. 9-18.
107. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
108. *Лопатина А.А., Скребцова М.В.* 600 творческих игр для больших и маленьких / А.А. Лопатина, М.В. Скребцова. — 3-е изд. — М. : Армита-Русь, 2009. — 20 с. (Серия «Образование и творчество»)
109. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии / Александр Романович Лурия. — СПб. : Питер, 2006. — 320 с. — (серия «Мастера психологии»).
110. *Лэнгле А.* Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Лэнгле // Вопр. психологии. — 2004. — № 4. — С. 3-21.
111. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / Сергей Дмитриевич Максименко. — М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. — 319 с.
112. *Максименко С. Д.* Теоретико-методологічні засади генези особистості / Сергій Дмитрович Максименко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 р. ; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2005. — С. 18-34.

113. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. — К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
114. *Максименко С.Д.* Загальне поняття про особистість та її структуру / Сергій Дмитрович Максименко // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. — Ніжин, 2005. — С. 131-144.
115. *Максименко С.Д.* Метод дослідження особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 7. — С. 1-8.
116. *Максименко С. Д., Максименко К.С., Папуча М.В.* Психологія особистості /С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. — К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
117. *Максименко С.Д.* Психологічний супровід особистісного розвитку школяра / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2008. — Вип. 2. — С. 3-11.
118. *Мар'яненко Л.В.* Психологічні умови підвищення пізнавальної активності слабковстигаючих старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ліана Василівна Мар'яненко. — К., 1992. — 20 с.
119. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы /А. Маслоу. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
120. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : ПИТЕР, 2006. — 352 с.
121. *Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 96 с.
122. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. — М. : Педагогика, 1984. — 144с.
123. *Машбиць Ю.І.* Психологічний механізм довізначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал / Ю.І. Машбиць // Теорія і технологія проектування навчальних систем: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2002. — Вип. 3. — С. 3-17.
124. *Менчинская Н.А.* Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н.А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1971. — 272 стр. с илл.
125. *Мень А.* Трудный путь к диалогу /А. Мень. — М. : Радуга, 1992. — 464 с.
126. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач /Валентин Алексеевич Моляко. — К. : Рад. школа, 1983. — 96 с.
127. *Моляко В. О.* Проблема обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх практичної реалізації / Валентин Олексійович Моляко // Актуальні проблеми психології. Том 6: Психологія обдарованості ; за заг. ред. С. Д. Максименка. — К. : VONA-MENTE, 2002. — Вип. 3 (1 частина). — С. 11-15.
128. *Моргун В. Ф.* Мотивация деятельности школьников I – X классов / Владимир Федорович Моргун // Психологические проблемы индивидуальности. Вип. 3 ; под ред. Б. Ф. Ломова. — Л. ; М., 1985. — С. 93-97.
129. *Моросанова В. И.* Регуляторные и личностные аспекты рациональности принятия решений / В. И. Моросанова, Т. А. Индина // Прикладная психология. — 2006. — №5. — С. 38-56.
130. *Мурачковский А.И.* Типы неуспевающих школьников / А.И. Мурачковский // Психологические проблемы неуспеваемости школьников ; под ред. Н.А. Менчинской. — М. : Педагогика, 1971. — С. 137-157.
131. *Мусатов С.А.* Преодоление трудностей как фактор развития мотивации учения у слабо успевающих младших школьников / С.А. Мусатов // Психологические

- проблеми процесу об'учення младших школьникоу : тезиси докл. конф. 24-26 окт. 1978 г. – М., 1978. – С. 109-110.
132. *Мусяяка Н.І.* Особливості самооцінки молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Іванівна Мусяяка. – К., 2009. – 21 с.
 133. *Мусяяка Н.І.* Особливості симптомокомплексів емоційної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень / Н.І. Мусяяка // Přednн vědeckéj novinky – 2012// Materiály VIII Mezinárodní vědecko-praktické konference. – Dnл 6. Pedagogika Psychologie a sociologie. – Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o, 2012. – S. 67-71.
 134. *Мэй Р.* Смысл тревоги / Ролло Мэй ; пер. с англ. М. И. Завалова и А. Ю. Сибуриной. – М. : Класс, 2001. – 384 с.
 135. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №329 від 13.04.11 року «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>.
 136. *Неверович Я.З.* Развитие воли у дошкольников. Психология личности и деятельности дошкольника / Я.З. Неверович. – М. : Просвещение, 1965. – С. 71-107.
 137. *Никифоров Г.С.* Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – СПб. : Издательство Петербургского университета, 2006. – 192 с.
 138. *Овчарук О.В.* Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека освітньої політики ; за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6-15.
 139. *Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – М. : Знание. – 1986. – № 6. – 80 с.
 140. *Папуча М.В.* Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) / Микола Васильович Папуча // Освіта і виховання в Польщі : матер. міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1998. – С. 140-148.
 141. *Петренко І.В.* Особливості саморегуляції довірливої активності у школярів з різною навчальною успішністю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ірина Володимирівна Петренко. – К., 2011. – 20 с.
 142. *Петренко І.В.* Конструктивні й деструктивні тенденції у становленні регулятивної сфери школярів / І.В. Петренко // Dny vědy – 2012// Materiály VIII Mezinárodní vědecko-praktické konference. – Dnл 61. Psychologie a sociologie. – Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o, 2012. – S. 60-63.
 143. *Петровский В. А.* Индивидуальность и саморегуляция: метаимплективная модель / В. А. Петровский // Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-Центр, 2009. – С. 205-234.
 144. *Петровский В. А.* Человек над ситуацией / Вадим Артурович Петровский. – М. : Смысл, 2010. – 559 с.
 145. *Полищук С. А.* Вольвий розвиток дітей молодшого шкільного віку: навч. посібник / С. А. Полищук. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 158 с.
 146. *Пометун О.І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека освітньої політики ; за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16-25.

147. *Попелюшко Р.П.* Деякі аспекти розвитку самооцінки / Р.П. Попелюшко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; за ред. С.Д. Максименка. — К. : Гнозіс, 2005. — Т. VII. — Вип. 7. — С. 283-289.
148. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб. : Речь, 2002. — 694 с. : ил.
149. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н.В. Чепелевой. — К. : Изд-во Нац-го пед. ун-та им. М.П. Драгоманова, 2009. — 382 с.
150. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. — К., 2011. — 31 с.
151. *Пряжников Н.С.* Право на нравственность: этические проблемы практической психологии / Н.С. Пряжников // Психологич. наука и образование — 1999. — № 1. — С. 78-90.
152. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. — М. : Педагогика, 1971. — 273 с.
153. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. Науч. ред. перевода на рус. яз. А.С. Кармин. — М. и др. : Питер, 2003. — 718 с.
154. *Прихожан А.М.* Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст (+ CD) : 2-е изд. / Анна Михайловна Прихожан. — СПб. : Питер, 2007. — 192 с. — (Серия «Детскому психологу»).
155. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / За ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. — К. : «Любіть Україну», 1999. — 398 с.
156. *Разлогов К.Э.* Глобальная или массовая? / К.Э. Разлогов // Обществ. науки и современность. — 2003. — № 2. — С. 143-156.
157. *Редкин П.Г.* Что такое воспитание? / П.Г. Редкин // Журнал для воспитания. — 1857. — № 2. — С. 137-154.
158. *Редкин П.Г.* Что такое воспитание? / П.Г. Редкин // В кн. : Демков М.И. Русская педагогика в ее главнейших представителях. — М., 1898. — С. 209-218.
159. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций / Ян Рейковский ; пер. с польского В.К. Вилонаса ; общ. ред. О.В. Овчинниковой. — М. : Прогресс, 1979. — 392 с.
160. *Решетников С.Ю.* Теория культуры (логико-методологические подходы) / С.Ю. Решетников // Обществ. науки и современность. — 2007. — № 2. — С. 156-162.
161. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / Валентин Васильович Рибалка. — К. : Деміур, 1998. — 160 с.
162. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: [учебное пособие] / Е.И. Рогов. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 529 с.
163. *Роджерс К.* Свобода учиться / Карл Роджерс, Джером Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
164. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.
165. *Руда Н.Л.* Вплив оцінної тривожності на результативність навчальної діяльності / Н.Л. Руда // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. — К., 2008. — Т. X. — Вип. 5. — С. 433-439.
166. *Савченко О.Я.* Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Олександра Яківна Савченко // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека освітньої політики ; за заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 34-46.

167. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової освіти [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Олександра Яківна Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 504 с.
168. *Савчин М. В.* Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. — 280 с.
169. *Селиванов В. И.* Волевая регуляция активности личности / В. И. Селиванов // Психологический журнал. — 1982. — № 4. — С. 14-25.
170. *Скрипченко О. В.* Психолого-педагогічний аналіз уроку / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. — К. : Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова, 1999. — 104 с.
171. *Скрипченко А.В.* Умственное развитие младших школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 21967 «Детская и педагогическая психология» / Александр Васильевич Скрипченко. — Л. : 1971. — 55 с.
172. *Славина Л.С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Лия Соломоновна Славина. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 212 с.
173. *Смирнов Б. Н.* О разных подходах к проблеме воли в психологии / Б. Н. Смирнов // Вопросы психологии. — 2004. — № 3. — С. 64-70.
174. *Смирнова Е.Е.* Познаю себя и учусь управлять собой. Программа уроков психологии для младших подростков (10 – 12 лет) / Елена Евгеньевна Смирнова. — СПб. : Речь, 2007. — 216 с.
175. *Смирнова Е. О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова. — М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 256 с. — (Серия «Библиотека педагога-практика»).
176. *Столин В.В.* Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 285 с.
177. *Сухомилинский В.А.* Павлышская средняя школа /Василий Александрович Сухомилинский. — М. : Просвещение, 1979. — 393 с.
178. *Сухомилинська О.В.* Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / Ольга Василівна Сухомилинська // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року/ За ред. академіка С.Д. Максименка. — К., 2005. — С. 39-48.
179. *Татенко В.О.* Суб'єктно-вчинкова традиція в реформуванні освіти / В.О. Татенко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матер. методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. — К., 2005. — С. 248-256.
180. *Титаренко Т.М.* Життєві завдання як практики самоконституювання особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко // Соціальна психологія. — 2008. — № 6 (32). — С. 3-11.
181. *Тищенко С.П.* Обдарованість: суб'єктна парадигма розвитку / С.П. Тищенко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матер. методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. — К., 2005. — С. 431-444.
182. *Тищенко С. П.* Про розвиток самосвідомості в онтогенезі (дошкільний вік) / С. П. Тищенко // Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: збірник наук. статей / За заг. ред. С.Д. Максименка. — К. : Нора-прінт, 2001. — С. 154-159.
183. *Тищенко С. П.* Регулятивная функция самооценки : пути исследования / С. П. Тищенко, Ж. В. Чайникова // 36. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої

- 90-річчю від дня народження О. В. Запорожця А. В. «Запорожец и современная наука о детях». — М., 1995. — С. 12-24.
184. *Тищенко С.П.* Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу «Я» / С. П. Тищенко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — К. : Освіта, 1983. — Вип. 22. — С. 3-19.
185. *Томалинцев В.Н.* Восток и Запад: общность и различие культур / В.Н. Томалинцев // Вестник Санкт-Петербургского гос. ун-та. Сер. 6. — 1995. — Вип. 3 (№ 20). — С. 44-56.
186. *Уилбер К.* Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер. — М. : Изд-во АСТ и др., 2004. — 412 с.
187. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. / Константин Дмитриевич Ушинский. — М. : Педагогика, 1990. — Т. 5. — 522 с.
188. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — С. 54-69.
189. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм; пер. с англ. / общ. ред. и послеслов. П. С. Гуревича. — М. : Прогресс, 1989. — 272 с.
190. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен; пер. с нем. : в 2 т. ; под ред. В. М. Величковского. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1. — 406 с, Т. 2. — 391 с.
191. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности /К.С. Холл, Г. Линдсей. — М. : КСП+, 1997. — 720 с.
192. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология: 4-е издание / Евгения Давыдовна Хомская. — СПб. : Питер, 2005. — 496 с: ил.
193. *Хьелл Л.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) : пер. с англ. ; 3-е изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2008. — 607 с. (Серия «Мастера психологии»).
194. *Чамата П.Р.* Самосвідомість та її розвиток у дітей / Павло Романович Чамата. — К. : Знання, 1965. — 48 с.
195. *Чебыкин А. Я.* Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : научно-методическое пособие / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. — Одесса : Астропринт, 1999. — 158 с.
196. *Чепелева Н. В.* Особистісна підготовка практичного психолога в умовах вищого навчального закладу / Наталія Василівна Чепелева // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року ; за ред. С.Д. Максименка. — К., 2005. — С. 685-689.
197. *Чеснокова И.И.* Особенности развития самосознания в онтогенезе / Ирина Ивановна Чеснокова // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. — М. : Наука, 1978. — С. 326 — 337.
198. *Швалб Ю. М.* Психологические модели целеполагания / Юрий Михайлович Швалб. — К. : Стило, 1997. — 238 с.
199. *Шевченко Н.О.* Розвиток самосвідомості і особистісна самодетермінація / Н.О. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. — Т. X. — Вип. 16. — С. 608 — 617.
200. *Шорохова Е. В.* Социальная детерминация поведения / Екатерина Васильевна Шорохова. — В кн. : Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М. : Наука, 1976. — С. 5-28.
201. *Шрагіна Л.І.* Технологія розвитку креативності /Л.І. Шрагіна. — К. : Шкільний світ, 2010. — 160 с.

202. Штерн В. Психология раннего детства / В. Штерн. — М., 1922. — 237 с.
203. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
204. Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы : составление, предисловие, послесловие, комментарии О.В. Сухомлинской. — К. : Акта, 2008. — 431 с.
205. Яворська-Ветрова І.В. Теоретичний аналіз феноменів особистісного становлення в контексті розвитку самосвідомості у сучасних наукових розвідках / І.В. Яворська-Ветрова // Проблеми сучасної психології: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 18. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. — С. 851 — 862.
206. Яворська-Ветрова І.В. Вивчення семантики уявлень про власне Я у молодших школярів з різною успішністю / І.В. Яворська-Ветрова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. — Т. XIV, част. 4. — К., 2012. — С. 278 — 285.
207. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки / М.Г. Ярошевский. — М. : Политиздат, 1974. — 447 с.
208. Allport G.W. Pattern and Growth in Personality / G.W. Allport. — New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961.
209. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. — New York: Plenum Press, 1985.
210. Hvozdk J. Vstah siaka k skolskej praci / J. Hvozdk // Sozretelom na stredny skolsky vek. — Bratislava : Slovenska Pedagogicke Nakladatelstvo, 1964. — 283 s.
211. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem-solving / J. H. Flavell // Perspectives on the development of memory and cognition ; edited by L.B. Resnick. — Hillsdale ; N.Y. : Erlbaum, 1976. — P. 231 — 235.
212. Forrest-Pressley D. L. Metacognition, cognition and human performance / Donna-Lynn Forrest-Pressley, E. MacKinnon, & T. Gary Waller (eds.). Vol 1. — N.Y. : Academic Press, 1985. — P. 88 — 167.
213. Kypisiewicz G. Niepowogzenia dydaktyczne / G. Kypisiewicz. — Warszawa : Panstwowe wydawnictwo naukowe, 1972. — 427 s.
214. Maccoby E. E. Socialization and Developmental Change / E.E. Maccoby // Child Development, 55. — 1984. — p. 317-328.
215. Masloy A. H. Motivation and Personality. (3rd ed.) / A.H. Masloy. — New York: Harper and Row, 1987. — 293 p.
216. May R. Freedom and Destiny / R. May. — New York : Norton, 1981. — 288 p.
217. Rosenberg F. R. Self-esteem and delinquency / F. R. Rosenberg, M. Rosenberg // Journal of Youth and Adolescence. — 1978. — Vol. 7. — P. 279-291.
218. Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation / G. Rosenfeld // Beitrag zur pedagogischen Psychologie. — Berlin : Dt. verl. d. Wiss., 1967. — 216 s.
219. Rodgers C. R. Toward a science of the person / C.R. Rodgers // In T. Wann (Ed.). Behaviorism and phenomenology: Contrasting bases for modern psychology. — Chicago: University of Chicago Press, 1964. — P. 109-133.
220. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory: Selected Papers. / J. B. Rotter — New York: Praeger, 1982. — 367 p.

Наукове видання

**СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ
З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ
В ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ ПРОСТОРИ**

(українською мовою)

Монографія

За редакцією М. Т. Дригус

На титульній сторінці — малюнок художника
Геннадія Задніпряного

Технічний редактор *О. М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*
Редактор *І. М. Іванченко*
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

Підп. до друку 3.12.2013. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 8,0.
Замовлення № 867-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.net