

Загурська І.С. Психосемантичний аналіз зв'язку рефлексії з розвитком самооцінки першокласників // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія психологія: Збірник наукових праць. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2005. – № 662. – Вип. 33. – С. 39 – 44.

39

Загурська І. С.

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗВ'ЯЗКУ РЕФЛЕКСІЇ З РОЗВИТКОМ САМООЦІНКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

В статті розглядається проблема дослідження зв'язку рефлексії з розвитком самооцінки першокласників, які навчаються за системами традиційного та розвивального навчання, з допомогою психосемантичних методів.

40

Визначено напрямки розвитку самооцінки та її залежність від різних рівнів рефлексії.

Постановка проблеми

Молодший шкільний вік вирізняється з-поміж інших вікових періодів надзвичайно складними адаптаційними механізмами, які, зокрема, обумовлюються рівнем рефлексії, когнітивної складності, процесами формування та розвитку самооцінки в навчальній діяльності. Орієнтуючись на основні положення системи розвивального навчання Д.Б. Ельконіна-В.В. Давидова, можна вважати правомірним використання терміну „розвиток самооцінки”. Метою нашого дослідження є спроба проаналізувати зв'язок рефлексії з процесами формування та розвитку самооцінки першокласників, які навчаються за системами традиційного та розвивального навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що у вітчизняній психології проблемі взаємозв'язку рівнів рефлексії та самооцінки відведено чільне місце як у рамках системи традиційного навчання (М.Е. Боцманова, Т.В. Галкіна, А.В. Захарова та інші [3, 1]), так і у рамках системи розвивального навчання (В.В. Давидов, А.З. Зак, А.З. Рахімов, Г.А. Цукерман та інші [3, 2, 4, 5]). Не применшуючи значення проведених у цій галузі досліджень, ми робимо

спробу показати переваги ідеографічного підходу до опису поставленої проблеми порівняно із переважаючим у вітчизняній психології номотетичним підходом до дослідження особистості.

Цілі та постановка завдання

1. На основі ідеографічного підходу до дослідження особистості за допомогою психосемантичного методу показати основні напрямки розвитку рефлексії і самооцінки у системах розвивального та традиційного навчання.
2. Виявити зв'язок між рівнем рефлексії і рівнем самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження

Наше дослідження побудоване на основі ідеографічного підходу до вивчення рефлексії та самооцінки за допомогою психосемантичного методу. Ми зробили спробу дослідити за допомогою психосемантичних методів, зокрема використавши прийом побудови репертуарної решітки, рівні рефлексії та напрямки розвитку самооцінки молодших школярів, що навчаються за системами традиційного та розвивального навчання. Проаналізуємо результати дослідження на прикладі роботи з *двома успішними учнями* (за експертними оцінками вчителя), які навчаються за цими системами.

Дослідження проводилося в декілька етапів:

I. Підготовчо-ігровий етап – дитині пропонувалося прослухати незакінчену казку-оповідання (герої для написання казки взяті із повісті-казки В. Нестайка „Пригоди в лісовій школі”).

II. Виявлення системи оцінних конструктів засобом побудови репертуарної решітки за допомогою тріад елементів (казкові персонажі і сама дитина): авторських модифікацій методів мінімального контексту та самоідентифікацій, які були запропоновані Дж. Келлі.

III. Побудова оцінювальної решітки. На цьому етапі відбулося оцінювання елементів за виділеними дитиною конструктами.

IV. Використання факторного аналізу методом головних компонент з метою узагальнення та систематизації отриманих даних.

Аналіз процедури заповнення репертуарної решітки за допомогою триад елементів (учень і два казкових герої) дозволив прослідкувати характер та рівень рефлексії молодших школярів. Процес заповнення репертуарної решітки першокласником Ю. (**система традиційного навчання**) показав ряд труднощів у виконанні завдання на ідентифікацію:

1. Складність розуміння інструкції. Значну проблему викликало нерозуміння одного із запитань: *„Скажи, будь-ласка, хто із цих трьох персонажів, на твою думку, чимось схожі між собою і тим самим відрізняються від третього?”* Учень декілька разів перепитав, що значить *„...чимось схожі між собою”*. Лише після тривалого пояснення і наведення прикладів були названі схожі і відмінні ознаки у тріадах персонажів.

2. Використання у процесі порівняння більшою мірою невдалих оцінних конструктів [6]: занадто проникливі конструкти (*„ці двої звірі, а я – людині”*), поверхові конструкти (*„у них очі великі, а у мене – ні”*), ситуаційні конструкти (*„вони живуть в лісі, а я – ні”*).

3. Складність у порівнянні більше восьми триад із двадцяти запропонованих. Учень відмовився виконувати порівняння у решті триад, пояснивши це так: *„Не знаю... Я вже все сказав. Я більше точно нічого не придумаю”*.

Описані труднощі процедури ідентифікації безпосередньо стосуються характеру та рівня рефлексії досліджуваного Ю. Процес порівняння у тріадах, кожна з яких включала першокласника, викликав проблему пояснення причин схожості чи відмінності між собою та іншими персонажами тріади. Наприклад, у тріаді *„Я – Вовчик Вовченко – Шакал Бацила”*, досліджуваний назвав схожими між собою Вовчика Вовченка і Шакала Бацилу, а себе – несхожим на них. На прохання експериментатора пояснити причину схожості і відмінності, досліджуваний відповів: *„Ці двоє сірі вовки і не люблять школи, а у мене не сіра шкіра ... ну,*

не знаю, чим ще я на них не схожий ... не питайте, бо не знаю ... не схожий, бо не схожий...” На основі проаналізованих даних можна зробити припущення про **низький поверховий рівень рефлексії** першокласника Ю.

Примітною ознакою для етапу заповнення репертуарної решітки досліджуваною А. (**система розвивального навчання**) було те, що першокласниця змогла проаналізувати **15** тріад із **20** запропонованих. Про причини схожості та відмінності персонажів у межах інших п'яти тріад досліджувана пообіцяла подумати і сказати пізніше. Причому, порівняння у кожній тріаді учениця починала зі слів: *„Я гадаю...”*, що свідчить про достатньо високий рівень усвідомлення процесу ідентифікації персонажів один з одним. Наприклад, типовою конструкцією у процесі виділення схожих та відмінних ознак у персонажів тріад була така: *„Ці двоє схожі між собою, бо вони вміють ..., знають ... Я на них не схожа, бо я думаю, що вмію ... знаю ... Я гадаю, що вони думають про мене ...”* На відміну від досліджуваного Ю., досліджувана А. майже не використовувала під час порівняння персонажів у кожній тріаді поверхових, ситуативних та занадто проникливих оцінних конструктів. Є очевидною різниця між особливостями рефлексії досліджуваного Ю. та досліджуваної А., яка демонструє більш **високий та змістовний рівень рефлексії**.

Третій та четвертий етапи дослідження передбачали вивчення напрямків розвитку самооцінки цих учнів та спроба показати зв'язок між виявленими рівнями рефлексії та рівнями і характеристиками самооцінки.

Проаналізуємо факторну модель процесу оцінювання та самооцінювання **досліджуваного Ю.** Після повороту факторних структур за принципом „varimax normalized-ротації” виділилося 2 найбільш значимих фактори. Застосування процедури biplot дозволило з'ясувати розподіл елементів відносно виділених факторів та оцінних конструктів у семантичному просторі самооцінки. Графічне зображення першої факторної моделі представлено на рис. 1.

Перший біполярний фактор, що пояснює 53,5 % дисперсії, охоплює більшу частину виділених оцінних конструктів, які мають високу факторну вагу. Позитивний полюс цього фактору об'єднує такі конструкти: „гарно вчиться” (0,85), „читають і пишуть” (0,91), „уроки люблять” (0,75), „піднімають руку” (0,87), „пишуть цифри” (0,75). За змістовим наповненням ці конструкти стосуються лише навчальної діяльності і описують у ній соціально бажану поведінку (учень у ході всього дослідження періодично говорив: „*Вчитель каже, що потрібно гарно вчитися, піднімати руку на уроках ...*”).

Цікавим для інтерпретації є розміщення у семантичному полі самооцінки оцінного конструкту „люблять вчитися”, який має по відношенню до першого фактору низьку факторну вагу, незважаючи на те, що за змістовим наповненням він відноситься до сфери навчальної діяльності. Цей конструкт має дуже низькі коефіцієнти кореляції з усіма конструктами аналізованого полюсу: „читають і пишуть”, „люблять уроки”, „піднімають руку”, „пишуть цифри”, „люблять вчитися” відповідно $\rho=0,15$; $\rho=0,21$; $\rho=0,06$; $\rho=0,33$; $\rho=0,25$. Низький кореляційний зв'язок між конструктами „люблять вчитися” і „гарно вчиться” ($\rho=0,25$) ще раз підтверджує припущення про соціальну бажаність всіх конструктів позитивного полюсу першого фактору. Конструкт „люблять вчитися” вказує на процес, а конструкт „гарно вчиться” – на констатацію результату (учень: „*Головне – потім отримувати гарні оцінки*”).

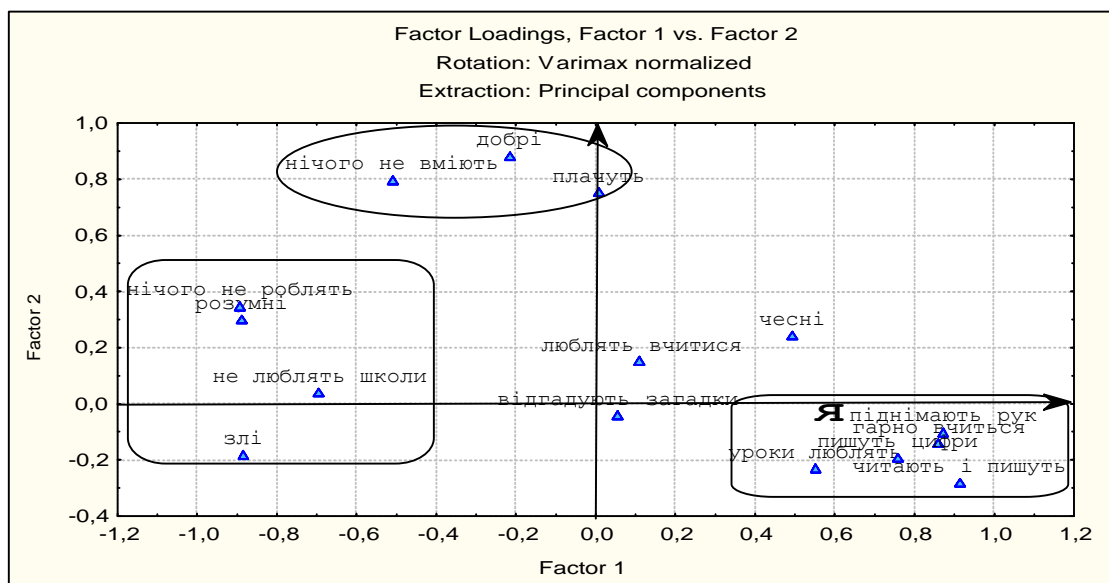


Рис. 1. Семантичний простір самооцінки досліджуваного Ю.

(система традиційного навчання)

Виділення „Я” у структурі конструктів та елементів вказує на приписування собі учнем всіх зазначених вище соціально бажаних конструктів позитивного полюсу описаного фактору.

Негативний полюс аналізованого фактору характеризують конструкти „нічого не роблять” (-0,89), „розумні” (-0,88), „не люблять школи” (-0,69), „злі” (-0,88). Виділити причини парадоксальності високого показника інтеркореляцій між конструктами „нічого не роблять” і „розумні” ($\rho=0,86$) можна за допомогою спонтанних висловлювань дитини під час заповнення оцінної решітки (*„Всі кажуть, що Петро розумний, бо він завдання швидко вирішує. Нічого тут складного немає! Теж мені розумник! А він дома до уроків не готується!!!*), які, імовірно, свідчать про деструктивні способи самоствердження. Учень намагається компенсувати брак визнання за критерієм „розум” засобом зниження досягнень інших та приписуванням собі вже згадуваних вище соціально

42

бажаних форм поведінки у навчальній діяльності, що може свідчити про наявність конфліктного компоненту у структурі самооцінки (учень вважає себе гарним учнем і одночасно низько оцінює себе за критерієм „розум”). Аналогічні тенденції помічаються і у характері зв'язку між іншими конструктами цього полюсу.

Другий уніполярний фактор (13,9%) дисперсії об'єднує конструкти „добрі” (0,88), „нічого не вмє” (0,79) і „плачуть” (0,75). Достатньо високі показники кореляції ($\rho=0,79$; $\rho=0,55$) між конструктами цієї групи також можуть свідчити про використання компенсаційних механізмів при поясненні причин поведінки інших людей та власної поведінки (*„Якщо людина нічого не вмє, вона може плакати. Але це ж непогано, бо вона може бути доброю”*). Іншими словами, наявність моральнісних цінностей компенсує брак діяльнісних.

Аналіз найбільш значимих факторів дозволив виділити шляхи наповнення самооцінки моральнісними конструктами, які набули деструктивної

компенсаційної функції, та діяльнісними конструктами, які відображають соціальну бажаність.

Друга факторна модель процесу оцінювання та самооцінювання досліджуваної А. (система розвивального навчання) отримана після повороту факторних структур за принципом „varimax normalized-ротації”. Аналогічно до першого випадку застосовувалася процедура biplot з метою з’ясування розподілу елементів відносно виділених факторів та оцінних конструктів у семантичному просторі самооцінки. Графічне зображення другої факторної моделі представлено на рис. 2.

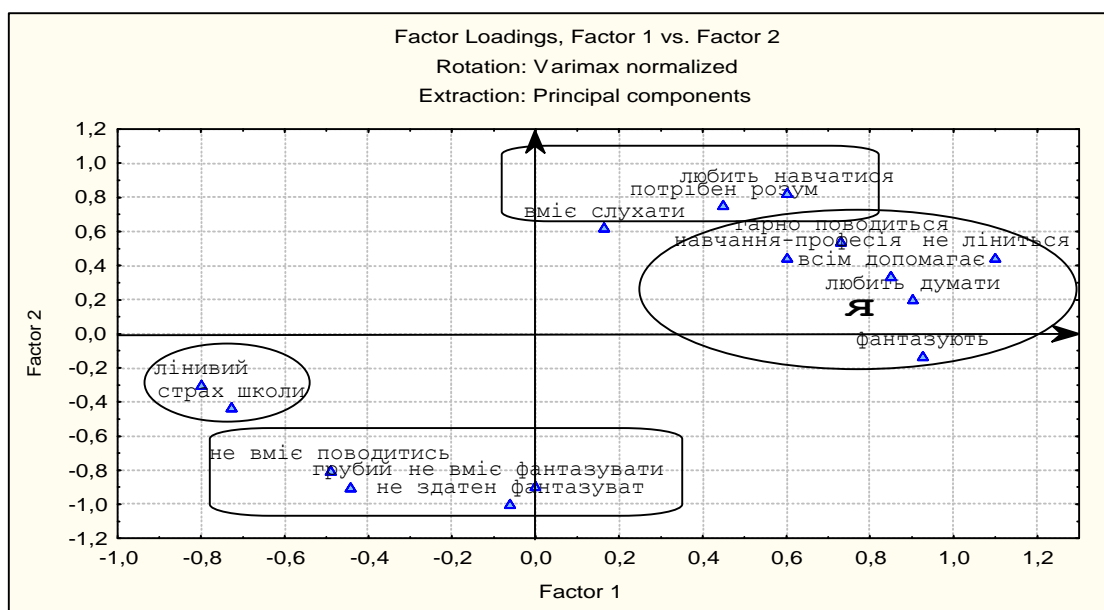


Рис. 2. Семантичний простір самооцінки досліджуваної А.
(система розвивального навчання)

Перший біполярний фактор, що пояснює 68,5% дисперсії, охоплює оцінні конструкти „гарно поводиться” (0,73), „потрібно вчитися, щоб отримати професію” (0,82), „не ліниться” (0,86), „всім допомагає” (0,85), „любить думати” (0,90), „фантазують” (0,92). Ці конструкти є певною мірою критеріями для оцінки себе та інших у різних видах діяльності і пов’язані із вольовими („не ліниться”), інтерактивними („гарно поводиться з іншими”, „всім допомагає”) та інтелектуальними („любить думати”, „фантазують”) якостями. Крім цього, конструкт „потрібно вчитися, щоб отримати професію” вказує на найближчу перспективу розвитку критеріїв самооцінки та оцінки інших. Змістове наповнення конструктів „любить думати” і „фантазують” вказують на

зацікавленість досліджуваної не лише результатом навчальної діяльності, а й процесом („*Цікаво постійно дізнаватися про щось нове*”).

Важливим моментом є те, що описані конструкти стосуються не суто сфери навчальної діяльності, а й сфери соціальних стосунків поза навчанням. Застосування процедури *biplot* показало розміщення „Я” відносно позитивного полюсу першого фактору. Найтісніший зв’язок „Я” має із найбільш значимими для учениці конструктами „любить думати”, „фантазують” і „всім допомагає”, що свідчить про актуальність та важливість для досліджуваної суб’єктивної творчої діяльності та співробітництва.

Негативний полюс аналізованого фактору об’єднує лише 2 конструкти „лінивий” (-0,79) та „страх школи” (-0,72). Спонтанні висловлювання першокласниці стосовно цього конструкту вказують на приписування страху лише тим учням, які не „здатні фантазувати” і „не хочуть думати, бо ліняться”. Це в свою чергу вказує на уявлення дитини про неможливість поєднання ознак суб’єктивної творчої діяльності ті страху.

Позитивний полюс другого біполярного фактору (14,92%) дисперсії навантажений конструктами актуального характеру „любить навчатися” (0,75), „потрібен розум” (0,75), „вміє слухати” (0,62), які безпосередньо стосуються сфери навчальної діяльності. Конструкти „любить навчатися” і „потрібен розум” є найбільш значимими для цього полюсу конструктами діяльнісного характеру, які певною мірою визначають самооцінку учня. Протилежними до цієї групи конструктів є конструкти негативного полюсу „не вміє поводитися” (-0,84), „не здатен фантазувати” (-0,96), „не вміє фантазувати” (-0,88), „грубий” (-0,89). Конструкти „не вміє поводитися” та „грубий” мають моральнісний зміст, а конструкти „не здатен фантазувати”, „не вміє фантазувати” пов’язані з інтелектуальними якостями та мають діяльнісний зміст. У свідомості досліджуваної два останні конструкти не є ідентичними: „не вміє фантазувати” носить ситуативний характер („*Не вміє фантазувати – це значить,*

що дитина ще може навчитися, якщо постаріється” – усвідомлення можливості розвитку здібностей), а „не здатен фантазувати” – оцінна константна характеристика, яка дається людині, що „...навіть не старається подумати”. Високий рівень кореляції між цими конструктами ($\rho=0,90$) вказує на уявлення учениці про зв’язок наполегливості та розвитку здібностей.

Аналіз факторної моделі процесу оцінювання та самооцінювання дозволяє виділити загальні тенденції у розвитку самооцінки досліджуваної А.: критерії самооцінки та оцінки інших носять диференційований характер та знаходяться в ієрархічних стосунках між собою. Оцінні конструкти стосуються не лише навчальної діяльності, а й соціальних стосунків поза нею. Крім цього, вони позбавлені соціальної бажаності, внутрішньої конфліктності та мають суб’єктивне процесуальне значення.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі **висновки**:

1. Аналіз семантичних просторів самооцінки показав відмінності у змістовому наповненні оцінних конструктів учнів, що навчаються за системами традиційного та розвивального навчання. Так, використання у процесі оцінювання і самооцінювання конструктів, які стосуються лише навчальної діяльності і описують у ній соціально бажану поведінку, спостерігалось у досліджуваного, який навчається за системою традиційного навчання. Оцінні конструкти досліджуваної, яка навчається за системою розвивального навчання, вирізняються більшою диференційованістю і, зокрема, описують вольові, інтерактивні та інтелектуальні якості.

2. Виявлено різницю у ставленні до навчальної діяльності досліджуваних. У системі розвивального навчання, на відміну від традиційної системи навчання, зацікавленість учнів більшою мірою стосується процесу навчання, а не результату.

3. У самооцінці учня (традиційна система навчання) переважають моральнісні конструкти, які набули деструктивної компенсаційної функції, (наприклад, конструкти „добрий” і „нічого не вміють робити” мають високий

рівень кореляції $\rho=0,79$) та конструкти, які відображають прагнення визнання засобом спотворення досягнень інших (конструкт „нічого не робить” корелює із конструктом „розумні”, за яким досліджуваний оцінив себе низько).

4. Самооцінка першокласниці (розвивальна система навчання) наповнена як моральнісними, так і діяльнісними конструктами. Діяльнісні конструкти свідчать про актуальність та важливість для досліджуваної суб’єктивної творчої діяльності та співробітництва. Виявлено уявлення досліджуваної про неможливість поєднання ознак суб’єктивної творчої діяльності та страху школи.

5. Аналіз процедури порівняння персонажів у тріадах та семантичних полів самооцінки досліджуваних дозволив виділити загальні тенденції у розвитку самооцінки та її зв’язок із рівнем та характером рефлексії. Так, при низькому, **поверховому рівні рівні рефлексії** у самооцінці переважають моральнісні конструкти, які обумовлюються деструктивними компенсаційними механізмами самовизначення за рахунок спотворення досягнень інших. У цьому випадку конструкти, які стосуються навчальної діяльності, відображають лише соціальну бажаність. **Змістовний рівень рефлексії** передбачає використання критеріїв самооцінки та оцінки інших, які носять диференційований характер та знаходяться в ієрархічних стосунках між собою. Оцінні конструкти цього рівня стосуються не лише навчальної діяльності, а й соціальних стосунків поза нею. Крім цього, вони позбавлені соціальної бажаності, внутрішньої конфліктності та мають суб’єктивний процесуальний зміст.

Перспективи дослідження

Спираючись на одержані результати, маємо перспективу подальшого розгляду цієї проблеми, зокрема, пошук шляхів розвитку адекватної самооцінки засобом розвитку рефлексії у сфері учбової діяльності та сфері соціальних стосунків.

Література

1. Галкина Т.В. Психологический механизм решения задач на самооценку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М, 1986 – 22 с
2. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1976. – 17 с.
3. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов, Н.С. Евланова и др.; Под ред. В.В. Давыдова; НИИ общ. и пед. психологии. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
4. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учеб. пособие по спецкурсу. – Уфа, 1988. – 167 с.
5. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность // Вопр. психологии. – 1998. - №5. – С. 68-81.
6. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. Ю.М.Забродина и В.И.Поххилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

Надійшла до редакції 20.01.2005 р.