

УДК: 159. 922; 81'23

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Наталія Никончук
(м. Житомир)

У статті аналізуються особливості рефлексії особистісних рис у молодшому шкільному віці, порівнюються результати дослідження учнів 1, 2, та 3 класів.

Ключові слова: *молодший шкільний вік, рефлексія, особистісні якості.*

Key words: *a studying in elementary school, a reflection, the qualities of a person.*

Постановка проблеми. Питання розвитку особистості молодшого школяра у вітчизняній психології є предметом дослідження уже не одне десятиліття. Інтерес до нього зумовлений, з одного боку, специфікою самого вікового періоду, який в історичному плані виокремився не так давно і вимагає відповідних культурних засобів оформлення, а, з іншого, соціальним запитом – кого саме і яким чином повинна навчати початкова ланка школи [1, 2, 8, 11]. У поле зору потрапляли різні аспекти проблеми – формування внутрішньої позиції школяра, розвиток його мотиваційної сфери, спрямованості та інші, а от ціннісним аспектам становлення особистості дитини приділяли уваги мало. Традиційно вважали, що таке питання правомірно розглядати, коли йдеться вже про дорослу людину.

Стосовно молодшого шкільного віку ще не можна говорити про сформовану особистість, але варто зауважити, що постійні поведінкові реакції, які дозволяють дитині в тій чи іншій діяльності досягнути успіху і отримати визнання з боку референтних осіб, закріплюються і поступово набувають статусу цінностей (О.Л. Музика) [4].

Молодший шкільний вік цікавий тим, що рівень когнітивного розвитку дитини, рівень її морального розвитку та рівень розвитку рефлексії дозволяють їй не тільки краще орієнтуватися у соціальних нормах та процесах, а й свідомо здійснювати планування поведінки у ситуації конфлікту з оточуючими чи внутрішнього конфлікту. Відповідно поведінка дітей під кінець молодшого шкільного віку є передбачуваною і такою, що в значній мірі вже обумовлена внутрішнім вибором дитини, а не зовнішніми факторами.

Розвиток особистісної сфери молодших школярів тісно пов'язаний з провідною діяльністю – учінням. Але включення дітей у цю діяльність не гарантує безконфліктності розвитку. Навпаки, сама учбова діяльність у згаданому аспекті може обумовлювати окремі труднощі.

Так при переході з дошкільного до молодшого шкільного віку відбувається перебудова стосунків дитини з ровесниками та дорослими. Категорія „обов'язку” вперше визначає ставлення оточуючих до дитини. Поцінуються посидючість, старанність, наполегливість, ретельність у виконанні вказівок вчителя, а те, що у дошкільному віці дозволяло отримати прихильність ровесників – вміння кооперуватися та діяти разом, допомагати один одному, вміння творчо перебудувати відпрацьовані, а отже вже і не такі цікаві ігрові дії – у молодшому шкільному віці дитина використати не може [7, 8].

Вчитель початкових класів здійснює не тільки навчальну, а й виховну роботу. Матеріал, з якими працюють школярі, переважно підібраний таким чином, що аналізуючи його діти навчаються вирізняти зразки схвалюваної поведінки та набувають соціального досвіду, хай і в якійсь мірі штучного. З іншого боку сама учбова діяльність, на відміну від ігрової, багата на подвійні стандарти поведінки, коли те, що вимагається від дитини, і те, що насправді поціновується, суперечать один одному, як наприклад у ситуації зі списуванням – списувати не можна, але якщо ти не дозволяєш однокласнику списати, то це негативно оцінюють і учні, і сам вчитель.

Про розвиток особистісних рис у молодшому шкільному віці варто говорити ще й тому, що це той віковий період, коли згадані риси існують у формі інтерпсихічного, а завдяки розвитку рефлексії поступово переходять у форму інтрапсихічного. Словниковий запас дітей інтенсивно збагачується прикметниками, що позначають риси та якості людини. Ми припускаємо, що необхідною складовою такого переходу є усвідомлення дитиною очікувань референтних осіб та поцінування ними відповідних проявів її поведінки [4].

Аналіз досліджень і публікацій. Не зважаючи на вагомість проблеми особистісного розвитку у молодшому шкільному віці, дослідження, які проводяться сьогодні, знову ж таки висвітлюють далеко не усі її аспекти. Наукові пошуки переважно спрямовані на опис специфіки дитячої субкультури її відмінностей від субкультури дорослих (Б.Д.Ельконін, В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалієва) [3, 12]; аналіз розвитку особистості дитини в межах предметної діяльності та діяльності, спрямованої на засвоєння норм взаємин (Д.І Фельдштейн) [10]; вивчення суб'єкта учбової діяльності,

98

суб'єкт-суб'єктних стосунків і рефлексії (В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, В.І.Слободчиков, С.Ю.Степанов, І.М.Семьонов, Г.А.Цукерман) [1, 2, 8, 9, 11]. З'явилися роботи, у яких звертається увага на розвиток ціннісної свідомості дитини (Н.І.Непомнящая, О.Л.Музика, І.С.Загурська, Н.Ф.Портницька) [4, 5].

Формулювання цілей статті. Наше дослідження виконане в рамках суб'єктно-ціннісного підходу і дозволяє простежити деякі тенденції у розвитку рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці.

Мета статті – проаналізувати особливості рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ № 35 м. Житомира у 2005-2006 н.р. Було використано методику вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей, розроблену в межах проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” за підтримки

Державного фонду фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України [5]. Згадана методика дозволила поряд із діяльнісним, дієво-операційним та референтним компонентом вивчити і особистісно-ціннісний компонент здібностей.

Участь у дослідженні взяли 36 осіб (12 учнів 1 класу, 12 учнів 2 класу та 12 учнів 3 класу). Групи формувалися таким чином, щоб кількість хлопчиків і дівчаток, а також учнів з високим, середнім та низьким рівнем успішності у кожній з них була однаковою.

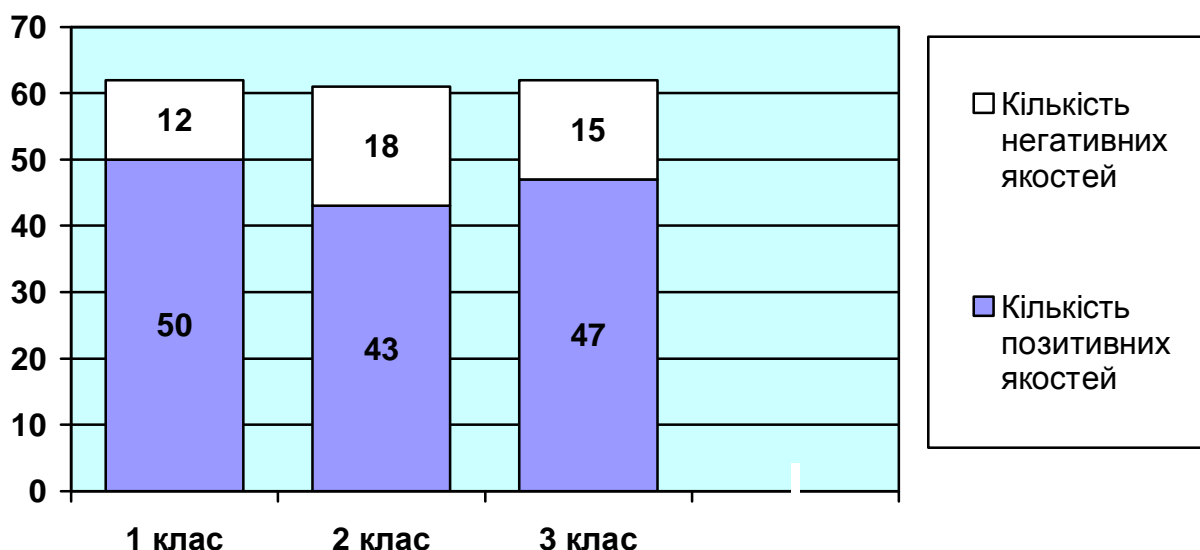
Дослідження проводилося у формі нестандартизованої бесіди, процедура дослідження та перелік питань, які пропонувалися учням 1, 2 та 3 класу дещо різнилися. Попереднє пілотажне дослідження показало, що значна частина молодших школярів поняттям „якості людини” в повній мірі не володіють, тому перед тим, як дитина спробує виділити у себе позитивні та негативні якості, ми проводили бесіду, щоб актуалізувати її попередній досвід („Які ти знаєш якості людини?”, „Що означає слово уважний ... старанний ... злий...?”, „Ці якості заважають, чи допомагають людині?”, „Як саме допомагають чи заважають?”, „Які ти ще знаєш якості, що допомагають або заважають людині?”) [5].

Коли дослідник переконувався, що школяр орієнтується в тому, що таке якості людини, і може самостійно виділити кілька позитивних та негативних якостей, йому пропонували знайти такі якості у себе („А які якості помагають тобі? Який ти?”; „Давай пошукаємо у тебе якості, які тобі хоча б іноді заважають. Який ти?”). Школяру також пропонували пояснити, що означає та чи інша якість, оцінити рівень її вираженості, обґрунтувати, як саме вона йому допомагає чи заважає.

Наступний етап дослідження – виділення бажаних та небажаних якостей. Дитину запитували, якою вона хоче бути надалі в майбутньому, які якості вона хоче мати, а також цікавилися, якою вона не хоче бути і які якості не хоче мати.

Найскладніше дослідження було проводити з учнями 1 класу. Тут до бесіди ми залучали казкових героїв, і бесіда будувалася як діалог дитини із Зайчиком чи Білочкою.

Зупинимося на аналізі отриманих результатів. Позитивні та негативні якості, які молодші школярі зазначили як такі, що мають, і такі, які хотіли б чи не хотіли б мати, представлені нерівномірно. Позитивні якості діти виділяють у себе значно частіше ніж негативні. В цілому вони згадали 140 позитивних та 45 негативних якостей, тобто кількість перших більша у 3,1 рази. Згадана тенденція простежується у всіх трьох класах, хоча кількісні показники дещо різняться (див. мал. 1).

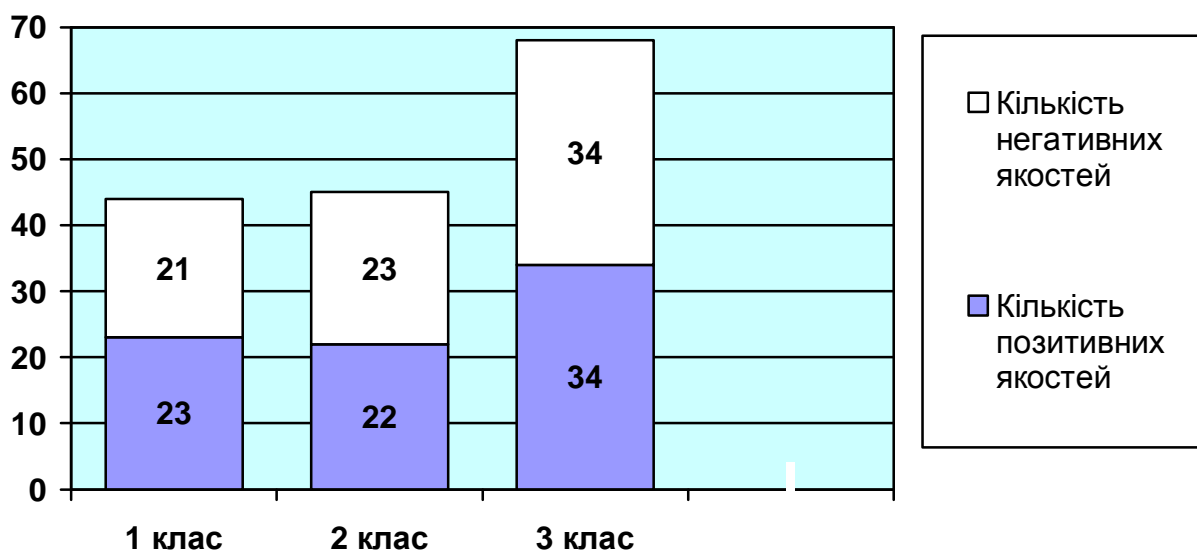


Мал. 1. Кількість позитивних та негативних якостей, які виділили молодші школярі при аналізі "я-реального"

Так першокласники позитивних якостей виділили у себе у 4,1 рази більше ніж негативних (50 і 12 одиниць відповідно), другокласники – у 2,3 рази (43 і 18 одиниць), а третьокласники – у 3,1 рази (47 і 15 одиниць). Варто звернути увагу на те, що зменшення диспропорції позитивних і негативних рис у 2 та 3 класі відбулося за рахунок зростання кількості саме негативних якостей. Кількість позитивних рис не збільшилася, навпаки, другокласники та третьокласники зазначають їх навіть на кілька одиниць менше. Це може свідчити про те, що з розвитком рефлексії у молодших школярів зростає рівень критичності.

Ми проаналізували якості, які молодші школярі згадують як такі, які вони хотіли б чи не хотіли б мати. У цьому випадку і позитивні, і негативні якості діти називають з однаковою частотою (див. мал. 2).

99



Мал. 2. Кількість позитивних та негативних якостей, які виділили молодші школярі при аналізі "я-ідеального"

Першокласники хотіли б мати 23 позитивних і не хотіли б мати 21 негативну якість, другокласники в свою чергу вказують на 22 позитивні і 23 негативні якості, а третьокласники і ті, і ті якості згадують в однаковій кількості випадків – по 34 одиниці.

В цілому отримані дані свідчать про те, що молодші школярі знайомі і з позитивними, і з негативними якостями людини, і ті, і ті для дітей є предметом уваги в однаковій мірі. Але у випадку рефлексії школярами власних позитивних та негативних якостей спрацьовує ефект соціальної бажаності та починають діяти захисні механізми. На користь останнього положення свідчить і той факт, що лише 7 досліджуваних із 36 відчували труднощі на етапі роботи з позитивними якостями і 18 осіб на етапі роботи з негативними якостями. Діти перекручували запитання, заміняли їх подібними, давали беззмістовні відповіді, відмовлялися відповідати: „Які якості тобі заважають? Які якості ти не хотів би мати? Яким ти не хотів би бути?” – „...я не хочу носити окуляри”, „щоб не падав і коліна не бив”, „буває

наді мною дражняться, обзиваються”, „на мене ображаються”, „брат заважає”, „не хочу перетворюватися на шкафчик”.

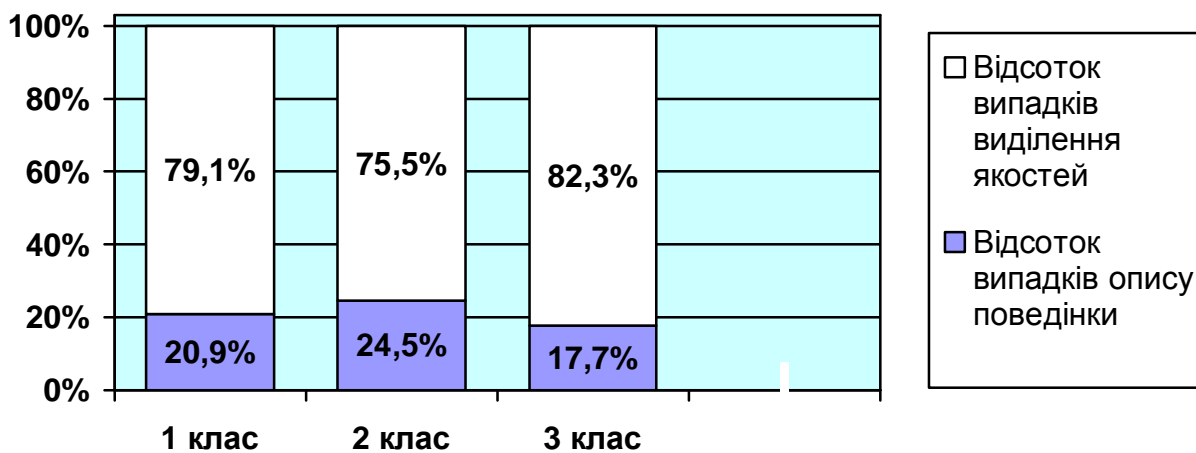
Диспропорцію позитивних та негативних якостей частково можна пояснити ще й тим, що якості, які діти виділили у себе, є не стільки їхніми власними ціннісними уявленнями, які сформувалися у процесі діяльності і спілкування, скільки соціальними очікуваннями. Оскільки наслідування саме схвалюваних зразків поведінки збільшує шанси дитини бути поцінованою, то саме такі позитивні зразки поведінки і відповідні позитивні якості у її ціннісній свідомості представлені в більшій мірі. На користь цього припущення слугує те, що у багатьох випадках молодші школярі не можуть пояснити, що означає та чи інша якість, хоча й стверджують, що вони впевнені, що це добре, і вони цю якість мають. Так, один зі школярів вважає себе щедрим. Що означає ця якість, він не знає, але зазначає, що колись читав про це в книжці. Пояснює, що щедра людина відрізняється від нещедрої тим, що переводить старенького дідуса чи бабусю через дорогу. Інший школяр хоче бути чемним. Хлопчик зазначає, що не знає, що це таке, але це добре. Коли дослідник пропонує прорангувати референтних осіб за мірою вираження згаданої якості, завдання виконує легко і без будь-яких труднощів. Дослідник перепитує школяра, як той може виконати завдання, якщо не знає, що означає згадана риса? Хлопчик обурюється і ще раз наголошує, що він впевнений, що це добре.

Про те, що значна частина особистісних якостей, які називають молодші школярі, є соціальними очікуваннями, а не власними ціннісними уявленнями, свідчать випадки розбіжності між загальноприйнятим їх розумінням та тим, як їх тлумачать самі досліджувані. Але зазвичай школярі не помиляються, коли відносять ту чи іншу якість до групи позитивних чи негативних. Наприклад, першокласниця зазначає, що бути стрункою – це погано, оскільки шкідливо для здоров'я, а слова „сердитий” і „сумний” використовує як синоніми. Усі згадані якості дівчинка розглядає як негативні. Для одного зі школярів суворий – це „такий, що великий хазяїн, і

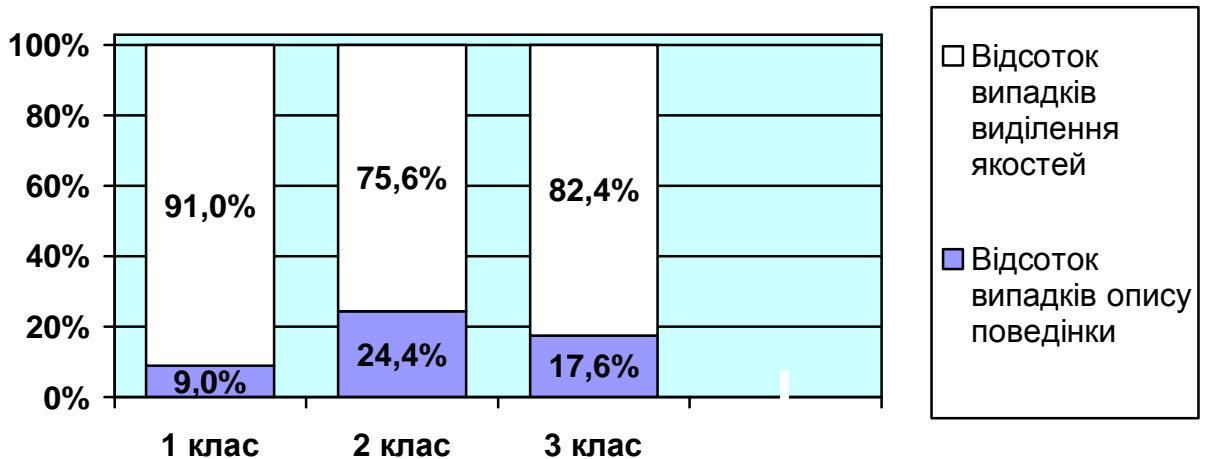
він дає порядок”. Ця якість потрібна для того, щоб „бути хазяїном удома”, але вона заважає, оскільки „мене всі дома б’ють, коли я неслухняний”. Інший школяр зазначає, що „я хлопець такий, серйозний!”, і пояснює, що може штовхнути, дати здачі, коли потрібно, завжди за себе постоїть. Це на думку школяра і допомагає, і заважає, але згадана якість все ж негативна.

Про позитивні тенденції у розвитку рефлексії особистісно-ціннісного компоненту здібностей свідчать спроби молодших школярів виділити типові поведінкові реакції людини та дати їм назву. Недостатній словниковий запас змушує дітей вдаватися до словотвору: „помагайлик”, „допомагаючий”, „старатливий”, „поганість”, „образливий”, „грязнопуля”.

У ході дослідження було виявлено, що поряд з власне якостями особистості (акуратний, слухняний, щедрий, забійкуватий), молодші школярі називають конструкти, які описують дії (дивлюся за собою, слухаюся, ділюся, б’юся). Згадана тенденція простежується у всіх трьох класах, але у кожному з них має свої особливості (див. мал. 3-4).



Мал. 3. Відсоток випадків виділення якостей та опису поведінки при аналізі "я-реального"



Мал. 4. Відсоток випадків виділення якостей та опису поведінки при аналізі "я-ідеального"

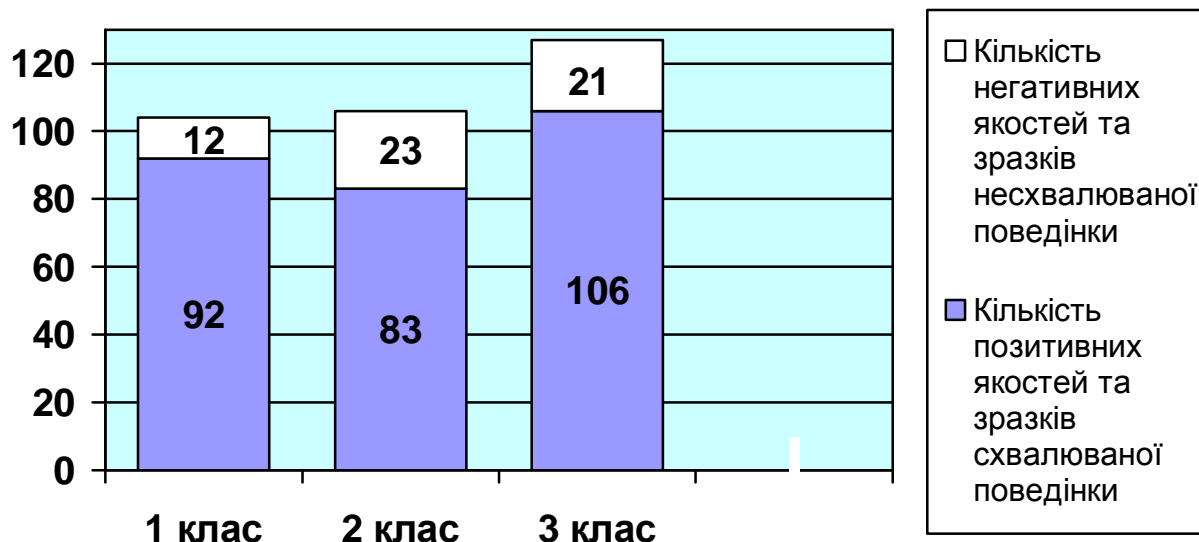
У першокласників кількість випадків опису схвалюваної та несхвалюваної поведінки серед якостей, які вони мають, складає 20,9% загальної кількості відповідей, а серед тих, які хотіли б мати – лише 9%. Таке співвідношення ми можемо пояснити з одного боку низьким рівнем рефлексії особистісних якостей, а з іншого тим, що більшість конструктів, якими оперують досліджувані, відображають соціальні очікування. На нашу думку, першокласникам значно легше виділити та проаналізувати окремі поведінкові реакції, ніж особистісні якості людини, які не стільки узагальнюють близькі зразки поведінки і свідчать про систематичність та стабільність їх прояву, скільки обумовлюють їх. Діти простежують, яким чином та чи інша поведінка визначає характер спілкування та діяльності; поведінкові реакції, які дозволили досягнути успіху, набувають для них цінності і стають одиницями для опису оточуючих та самих себе. Коли ж йдеться про бажану модель, про те, якими першокласники хотіли б бути, вони в першу чергу орієнтуються на соціальні очікування, і оперують прикметниками, які позначають відповідні якості. Саме тому питома вага дієслів у описі „я – ідеального” нижча ніж у описі „я – реального”.

Загальна кількість позитивних та негативних якостей, які виділяють у себе учні 2 класу, на кілька одиниць менша ніж у першокласників (43 та 50 одиниць відповідно), а відсоток випадків опису схвалюваної та

несхвалюваної поведінки дещо вищий – 24,5%. У порівнянні з показниками учнів 1 класу у 2,7 рази зростає відсоток випадків опису схвалюваних та несхвалюваних зразків поведінки серед якостей, які школярі хотіли б мати чи навпаки хотіли б позбутися – 24,4%. Розвиток рефлексії сприяє тому, що другокласники менше орієнтуються на соціальні очікування, а оперують тими конструктами, які дійсно дозволили їм досягнути успіху у діяльності чи спілкуванні. Через те до схвалюваних та несхвалюваних зразків поведінки школярі звертаються і тоді, коли описують, якими вони є, і тоді, коли зазначають, якими хотіли б чи не хотіли б бути.

Загальна кількість позитивних та негативних якостей, які згадують третьокласники, збільшується, а кількість випадків опису схвалюваних та несхвалюваних зразків поведінки зменшується. Серед якостей, які досліджувани мають, вона складає 17,7%, а серед тих, які вони бажають чи не бажають мати – 17,6 %. Це свідчить про те, що третьокласники на відміну від учнів 1 та 2 класу в результаті включення в учбову діяльність виробляють власні способи оцінки. Відбувається перехід від оперування конструктами, що описують схвалювані та несхвалювані зразки поведінки, до оперування конструктами, які позначають якості особистості, але це вже власні ціннісні уявлення досліджуваних, а не соціальні очікування.

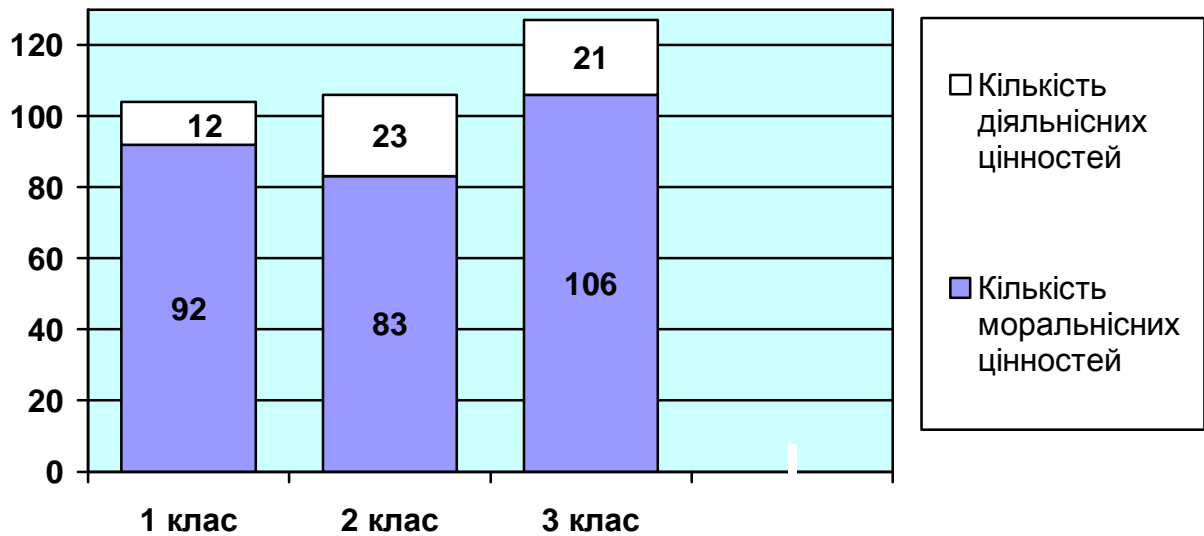
Варто звернути увагу й на те, що діапазон різних (унікальних в групі) особистісних якостей та зразків поведінки, які називають досліджувани, з віком стає ширшим (див. мал. 5).



Мал. 5. Кількість позитивних і негативних особистісних якостей та зразків опису поведінки, що не повторюються

Так першокласники згадали 39 різних позитивних якостей, які мають чи хотіли б мати, учні 2 класу – 27, а учні 3 класу – 54. Згаданий процес відбувається нерівномірно. Учні 2 класу виділили меншу кількість позитивних особистісних якостей та поведінкових реакцій, ніж першокласники, що також може свідчити про зростання рівня рефлексії і рівня критичності та меншу орієнтацією школярів на соціальні очікування. З 1 по 3 клас зростає кількість різних негативних особистісних якостей та поведінкових реакцій – першокласники їх згадали 20, другокласники – 25, а учні 3 класу – 29.

Усі конструкти, які виділили досліджувані, ми поділили на 2 групи – такі, що дозволяють досягнути успіху у сфері міжособистісних стосунків (моральнісні цінності) – „добрий”, „хороший”, „ввічливий”, „лагідний”, „чемний”, „штовхається”, „каже погані слова”; і такі, що дозволяють досягнути успіху у сфері діяльності (діяльнісні цінності) – „самостійний”, „кмітливий”, „вмілий”, „наполегливий”, „розумний”, „допитливий” та інші. Аналіз відповідей показав, що кількість моральнісних цінностей, які зазначили досліджувані, у кілька разів вища, ніж кількість діяльнісних цінностей (див. мал. 6).



Мал. 6. Кількість моральнісних та діяльнісних цінностей, які виділили молодші школярі

Першокласники усього назвали 92 моральнісні та 12 діяльнісних цінностей, учні 2 класу – 83 моральнісні та 23 діяльнісні цінності, а учні 3 класу 106 моральнісних та 21 діяльнісну цінність відповідно.

Отримані дані частково можна пояснити загальними закономірностями морального розвитку у молодшому шкільному віці: орієнтацією на зразок хорошого хлопчика – хорошої дівчинки (Л.Кольберг), переходом дітей від естетичного до етичного осягнення дійсності (В.В.Зеньковський), від казково-міфологічної до релігійно-етичної стадії ставлення до етнокультурного і природного середовища (О.В.Сухарев). Але варто звернути увагу й на те, що у молодшому шкільному віці моральнісні цінності пропагуються особливо інтенсивно. Цьому сприяє організація традиційної системи навчання (введення окремих дисциплін, підбір навчального матеріалу, виховна робота класовода та інше). Вчитель звертається переважно до моральнісних цінностей і тоді, коли аналізує окремий вчинок дитини, і тоді, коли оцінює якість виконаного нею навчального завдання, тому діяльнісні цінності не так часто є предметом рефлексії молодших школярів і, відповідно, у ціннісній свідомості дітей представлені в меншій мірі.

Домінування моральнісних цінностей над діяльнісними, мабуть, є природнім у ті періоди, коли інтенсивно засвоюється не предметна, практична сторона діяльності, а розвиваються взаємостосунки з людьми, Прикладом може слугувати гра дошкільнят [10]. У молодшому шкільному віці поряд із моральнісними цінностями мають інтенсивно формуватися діяльнісні цінності, інакше школяр не зможе в повній мірі оволодіти учбовою діяльністю. Він не матиме належних засобів для досягнення успіху в цій діяльності, і відповідно, розвиток його здібностей буде гальмуватися. Хоча загальна кількість якостей та зразків поведінки, які можна віднести до діяльнісних цінностей, у 2 та 3 класі вища ніж у 1 класі (23, 21 та 12 одиниць відповідно), їх частка у порівнянні з моральнісними цінностями залишається низькою – 21,6% та 16,1% від загальної кількості відповідей. Це явище вимагає додаткового вивчення та аналізу.

Висновки.

1. Позитивні та негативні особистісні якості в ціннісній свідомості молодших школярів представлені в однаковій мірі. Рівень їх рефлексії зростає з 1 по 3 клас. Але у ситуації опису себе діти переважно використовують конструкти, які характеризують їх з кращого боку.
2. Більшість конструктів, які виділяють молодші школярі, належать до групи моральнісних цінностей. Згадані цінності у відповідях досліджуваних зустрічаються у кілька разів частіше ніж діяльнісні.
3. Поряд з власне якостями особистості молодші школярі використовують опис зразків схвалюваної та несхвалюваної поведінки. І хоча якостями особистості діти оперують частіше ніж описом поведінки, ці якості варто розглядати швидше як соціальні очікування, а не як їх власні ціннісні уявлення, що сформувалися у процесі діяльності та спілкування. Статусу суб'єктних цінностей особистісні якості набувають пізніше, ніж окремі поведінкові реакції.

Наше дослідження дозволило простежити окремі тенденції у розвитку особистісно-ціннісного компоненту здібностей у молодшому шкільному віці.

Воно не претендує на вичерпний аналіз згаданої проблеми, а швидше окреслює можливі напрямки подальшої дослідницької роботи. Один із таких напрямків ми бачимо у пошуку шляхів та засобів ціннісної підтримки особистісних аспектів розвитку здібностей молодших школярів.

Література

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности //Вопр. психол. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14 – 19.
2. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002 – 146 с.
3. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры //Журн. прикладной психологи. – 1999. – №1. – С. 64 – 78.
4. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту /Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.ІІ. – С. 232 – 240.
5. Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04 – 31.03.05). Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524. (Державний фонд фундаментальних досліджень). – 2001. – 98 с.
6. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет /Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
7. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) //Вопр. психол. – 1984. – № 5. – С. 49 – 86.
8. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 25 – 36.
9. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования //Вопр. психол. – 1985. – № 3. – С. 31 – 40.

- 10.Фельдштейн Д.И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе //Вопр. психол. – 1981. – №6. – С. 36 – 46.
- 11.Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? //Вопр. психол. – 1998. – № 5. – С. 68 – 81.
- 12.Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопр. психол. – 1992. – № 3 – 4 . – С. 7 – 13.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Никончук Наталія Олександрівна – аспірантка кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка