

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛГІЇ**

**МЕХАНІЗМ КОМПЕНСАЦІЇ НЕУСПІШНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Курсова робота
студентки 36 групи
соціально-психологічного факультету
Ковальчук Ольги Володимирівни

Науковий керівник :
Павлюк Ірина Володимирівна

Житомир – 2009

План

Вступ.....	3
Розділ I. Теоретичний аналіз питання механізму компенсації неуспішності молодших школярів в навчальній діяльності	6
1.1 Особливості навчальної діяльності в молодшому шкільному віці.....	6
1.2 Психоемоційні фактори, що призводять до невстигання у навчанні учнів.....	12
1.3 Механізм компенсації та шляхи регуляції навчальної діяльності учнів початкових класів.....	15
Розділ II Експериментальне дослідження механізму компенсації неуспішності молодших школярів в навчальній діяльності	19
2.1 Підбір методів та методик дослідження.....	19
2.2 Процедура проведення дослідження та аналіз отриманих результатів...	23
Висновок.....	31
Література.....	34

Вступ

Актуальність дослідження. Динамічне сьогодення ставить дуже високі вимоги до особистісного розвитку підростаючого покоління. Перехід від дитинства до дорослості дуже складний. Колізії особистісного становлення у молодшому шкільному віці нелегкі, а іноді надзвичайно болісні для самого учня: вони породжують труднощі не лише сприйняття учнем самого себе, а й дисгармонію у взаєминах з оточуючими, дискомфортне емоційне самопочуття під час спілкування з дорослими і ровесниками.

Становлення та розвиток особистості, пов'язаний з діяльністю таких соціальних інститутів, як родина, школа, різного типу організації і т.п. Особливе значення для формування соціальної зрілості учнів має адаптація до школи, першому суспільному інституту, до якого вони належать. Незадовільне самопочуття часто стає причиною індивідуального відношення (деадаптації) до життя.

Вже в молодшому шкільному віці можна спостерігати досить чіткі симптоми неблагополуччя у формуванні особистості, констатувати появу «важких» дітей, які за відсутності відповідної педагогічної роботи поступово перетворюються на неповнолітніх правопорушників, злочинців.

Вивчаючи характер стресогенних факторів до шкільної успішності та поведінки, ми бачимо, що причини криються в незадоволенні потреби у знаннях, діяльності, розширенні особистих здібностей і інтересів. Незадоволеність учня викликає негативне відношення до навчання, до вчителя, до ровесників і взагалі до школи і негативно впливає на формування особистості. З'являється «синдром тривожного очікування». Навіть у дошкільному віці дитина вже спирається на свій життєвий досвід і заздалегідь боїться неприємностей (в будинку, в дитсадку), чекає їх із тривогою. З'являється нав'язливий страх перед школою, що супроводжується вегетативними дисфункціями (наприклад, серцебиттям, сильним потовиділенням і ін.), постійним чеканням неприємних ситуацій.

Як установила психолог А. М. Парафіян, що обстежувала невстигаючих у навчанні дітей, характерною їх рисою є тривожність. Вони не здатні поважати себе, не вірять у свої сили і здібності, намагаються перебороти тривожні чекання, виявляючи агресивність чи однобічні захоплення, що обумовлені саме прагненням підвищити самооцінку, змусити інших поважати їхній і тим самим знайти повагу до себе.

Учені вказують, що постійна непевність у собі і незадоволеність духовних потреб стає причиною психічного дискомфорту, нервового виснаження. Порушується рівновага між процесами збудження і гальмування, що веде, у свою чергу, до появи в школяра невротичних ознак, таких, як загальмованість моторики і мови, зниження інтелектуальної діяльності й ініціативи, пасивність, тривога, притуплення пам'яті, безпам'ятність, порушення сну, загострення чуттєвості стосовно інших осіб, роздратованість нестійкість уваги і т.п.

Об'єкт дослідження – навчальна діяльність молодших школярів.

Предмет дослідження: механізм компенсації неуспішності молодших школярів у навчальній діяльності.

В своїй роботі ми ставимо за **мету дослідити**, механізми компенсації неуспішності молодших школярів.

Гіпотеза роботи полягає в тому, що неуспішність у навчальній діяльності в молодшому шкільному віці пов'язана з високим рівнем тривожності, високому рівні особистісної тривожності успішність незадовільна, і навпаки при низькому або помірному рівні особистісної тривожності в учнів нормальна успішність.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми неуспішності молодших школярів та механізмів її компенсації.
2. Вивчити особливості навчальної діяльності в молодшому шкільному віці
3. Вивчити причини неуспішності молодших школярів.

4. Дослідити вплив тривожності як один з факторів, що впливає на успішність молодших школярів.

Методи дослідження

Практичну частину нашого дослідження ми ґрунтуємо на таких методах та методиках:

- методики структурованого спостереження поданої у навчальному посібнику “Експериментальна психологія в схемах і таблицях” під редакцією В.В, Горбунової;
- на основі методу „Експертної оцінки”, розробленого С.Бешелевим, Ф.Гурвічем та ін;
- та на основі методики рівнів тривоги Ч.Д.Спілбергера, адаптованою на російську мову Ю.Л. Ханіним та поданої в “Практикум по возрастной психологии”, под редакцией Л.А. Головея, Е.Ф.Рибалко.

Наукова новизна і практична значимість роботи полягає в тому, що зроблений аналіз психологічної літератури та проведені дослідження можуть використати в своїй роботі вчителі початкових та старших класів для проведення виховної роботи, для покращення успіхів у навчальній діяльності учнів, а також психологи - для проведення корекційної роботи.

Розділ І. Теоретичний аналіз питання механізму компенсації неуспішності молодших школярів в навчальній діяльності

1.1 Особливості навчальної діяльності в молодшому шкільному віці.

Період життя дітей від 6—7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховують особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною.

Анатомо-фізіологічні особливості. Фізично дитина у цьому віці розвивається досить рівномірно. Збільшується зріст та вага тіла, підвищується імунітет, швидко розвиваються м'язи серця. Артерії у школяра дещо ширші, ніж у дорослої людини, і саме цим пояснюються особливості артеріального тиску. Частота серцевих скорочень стійкіша, але під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій вона швидко змінюється.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів досить гнучкий, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, вдавлюванню грудей, сутулуватості

Розвиток м'язової системи сприяє збільшенню фізичної сили дітей. Але малі м'язи кисті рук розвиваються повільніше. Першокласникам важко писати в межах рядка, координувати рухи руки, не робити зайвих рухів, які спричиняють швидку втому. Тому слід проводити фізхвилинки, які знімають напруження малих м'язів пальців і кистей рук[4,118].

Діти цього віку дихають частіше, ніж дорослі. Для підтримання їхньої працездатності особливо важливо, щоб у класі та вдома було чисте повітря.

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Так, очі, завдяки еластичності кришталика, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози під час уроків, то це може призвести до підвищення очного тиску, нечіткості зображень на сітківці й до короткозорості

Вага мозку молодшого школяра наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються лобні долі, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Водночас відбуваються значні зміни у розвитку і роботі центральної нервової системи. Аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку ускладнюється.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. Під час навчання — основної діяльності учнів — якісно і кількісно розвиваються пізнавальні процеси. Вони виявляються у розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у збільшенні швидкості процесу сприймання та кількості сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни свідчать про зростання пізнавальної ефективності.

Сприймання стає довільним, цілеспрямованим і категоріальним процесом, але трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображенні, написанні букв, цифр. Розвивається здатність розрізняти висоту звуків, чому сприяють заняття з музики і співів. Для початку занять з музики молодший шкільний вік є найсприятливішим.

В учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними[8,35].

Значні якісні зміни відбуваються в розвитку пам'яті. Під впливом навчання формується логічна пам'ять, яка має вирішальне значення у здобутті знань. Але не вмючи ще диференціювати завдання (запам'ятати і відповісти) від інших навчальних завдань (зрозуміти тощо), молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування і відтворення. За правильного педагогічного керівництва учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Проте дослівне запам'ятовування й відтворення має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті. У процесі заучування розвиваються самоконтроль, уміння помічати помилки у відтвореному та їх

виправляти. Зростають продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу. У цей період учні частіше вдаються до спеціальних мнемічних прийомів запам'ятовування.

Розвиток пам'яті полягає в зміні співвідношення між мимовільним і довільним запам'ятовуванням (зростає довільне), образної та словесно-логічної пам'яті. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчителя — зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвіднести, згрупувати тощо) матеріал, завчити його. Довільне запам'ятовування продуктивне тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності учнів.

Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних її форм до творчого осмислення уявлень, від довільного їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дітей до витворів їх уяви, швидкість створення образів фантазії.

Мислення стає конкретно-образним, але все більшого значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними та абстрактними компонентами. Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними.

Умовивід — специфічна форма зіставлення кількох суджень.

Індукція — процес переходу одиничних, часткових суджень до загального судження.

Дедукція — процес переходу від судження, що виражає загальне положення, до судження, що виражає вужчі положення або частковий випадок.

Ці умовиводи переплітаються в мисленні, спрямованому на вирішення пізнавальних завдань, зокрема тих, що вимагають розкриття причин різних явищ, мотивів поведінки людини.

У розвитку мовлення важливим є використання різних форм слова, писемного та внутрішнього мовлення, яке виявляється у функціональних формах: повторення, монолог, колективний монолог, повідомлення, критика,

наказ, прохання і погрози, питання і відповіді. Відбуваються також зрушення в морфологічній структурі усного й писемного мовлення, розвиток словесних асоціацій, оволодіння писемним мовленням, розширення взаємозв'язків між компонентами структури мовлення. Значно збільшується кількість слів, якими діти позначають предмети, явища, їх ознаки, дії, процеси. Проте є ще чимало дефектів в усному мовленні (шепелявість, заміна одного звука іншим, заїкання, картавість тощо), які вимагають уваги не тільки вчителя, а й спеціаліста-логопеда.

Показником успіхів учнів у оволодінні мовленням є мовчазне читання. Воно відрізняється від голосного згорненістю зовнішніх мовно-рухових актів: спочатку дитина читає пошепки, а потім мовчки. Мовчазне читання розвиває самоконтроль, увагу, внутрішнє мовлення. Переважає мимовільна увага. Діти активно реагують на все нове, яскраве і незвичайне. Мимовільна увага має позитивне значення, але недостатня для досягнення успіхів у навчанні. З віком зростає обсяг і стійкість уваги, пов'язані із значущістю навчального матеріалу. У свідомлення учнями важливості його засвоєння — умова стійкості довільної уваги.

Формування особистості. У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радощі пізнання — основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товариськість, колективізм.

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх гідності й позитивне емоційне переживання за визнання їх позитивних особистих якостей.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товариськості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню волевих якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис[4,51].

З'являється усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. В інших випадках, коли вони беруть за взірець поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих, наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослих, передусім учителя.

Стосунки між дітьми в класі формуються за допомогою вчителя, який завжди вказує на деяких учнів як на взірець, водночас звертає увагу й на хиби в поведінці інших.

1.2 Психоемоційні фактори, що призводять до невстигання у навчанні учнів

Становлення та розвиток особистості, пов'язаний з діяльністю таких соціальних інститутів, як родина, школа, різного типу організації і т.п. Особливе значення для формування соціальної зрілості учнів має адаптація до школи, першого суспільного інституту, до якого вони належать. Незадовільне самопочуття часто стає причиною індиферентного відношення (деадаптації) до життя.

Учень, що приходить у школу, має визначені навички, уміння, оцінні судження, що полегшують або ускладнюють адаптацію до шкільного середовища. Це зв'язано з його готовністю виконувати нові суспільні ролі. Назвемо насамперед адаптацію до навчальної діяльності, до цілеспрямованого, свідомого засвоєння нових знань; до спілкування з учителями; до шкільного колективу.

Варто підкреслити, прийняття статутних норм школи — проблема не тільки початкових класів. Підлітки, старшокласники зустрічаються з іншими труднощами, а тому висувають на адресу школи нові вимоги. Підвищуються і вимоги зі сторони школи, педагогічного, учнівського колективів[11,182].

Вивчаючи характер стресогенних факторів до шкільної дезадаптації, ми бачимо, що причини криються в незадоволенні потреби у знаннях, діяльності, розширенні особистих здібностей і інтересів. Незадоволеність учня викликає негативне відношення до навчання, до вчителя, до ровесників і взагалі до школи і негативно впливає на формування особистості. З'являється «синдром тривожного очікування». Навіть у дошкільному віці дитина вже спирається на свій життєвий досвід і заздалегідь боїться неприємностей (в будинку, в дитсадку), чекає їх із тривогою. З'являється нав'язливий страх перед школою, що супроводжується вегетативними дисфункціями (наприклад, серцебиттям, сильним потовиділенням і ін.), постійним чеканням неприємних ситуацій.

Як установила психолог А. М. Парафіян, що обстежувала тривожних дітей, характерною їх рисою є зниження самооцінки. Вони не здатні поважати себе, не вірять у свої сили і здібності, намагаються перебороти тривожні чекання, виявляючи агресивність чи однобічні захоплення, що обумовлені саме прагненням підвищити самооцінку, змусити інших поважати їхній і тим самим знайти повагу до себе.

Учені вказують, що постійна непевність у собі і незадоволеність духовних потреб стає причиною психічного дискомфорту, нервового виснаження. Порушується рівновага між процесами збудження і гальмування, що веде, у свою чергу, до появи в школяра невротичних ознак, таких, як загальмованість моторики і мови, зниження інтелектуальної діяльності й ініціативи, пасивність, тривога, притуплення пам'яті, безпам'ятність, порушення сну, загострення чуттєвості стосовно інших осіб, роздратованість нестійкість уваги і т.п.

Порушення невротичної діяльності часто стають причиною дезорганізації поведінки, поглиблюють конфлікт учня зі школою. У його поведінці спостерігаються елементи психологічного захисту, ціль якого не подолання сформованої ситуації, а усунення чи зведення до мінімуму почуття тривоги.

Застосовувані захисні механізми не тільки не сприяють поліпшенню взаємозв'язків між учнем і колективом школи, але, навпаки, стають причиною дальшого розвитку стресогенних факторів. У такій ситуації з'являється психологічний комплекс відчуження: безпорадність (почуття втрати контролю над обставинами), непевність у досягненні мети загальноприйнятими і схвалюваними способами; відчуження (вибір занять, що не дають внутрішнього задоволення); соціальна ізоляція.

У поведінці спостерігається нервовість, замкнутість, підозрілість, озлобленість, що ще більше відчужує від життя школи, її колективу. Підліток як би виявляється в психічній ізоляції і прагне знайти підтримку в іншому середовищі, втеча зі школи також його специфічний захист. Не думаючи

про наслідки, учень перестає відвідувати уроки, школу: вони для нього джерело пережитого страху і негативних емоцій. Виникає бажання яким-небудь способом помститися вчителям і одноліткам за байдужість до його скрутного стану. Учень відкидає суспільні цінності, норми поведінки, пропагандруємі в школі, починає робити правопорушення, що не збуджують у нього негативних емоцій, а стають для нього джерелом позитивних почуттів. Він навіть відчуває радість, приємне зняття нервової напруги, з'являється впевненість, сміливість, спритність, і все це приймається за дорослість.

Соціальне відчуження формується поступово і веде до виникнення патологічного психічного стану. Підліток почуває себе не потрібним ні вчителям, ні одноліткам, навіть батькам, тому що труднощі в школі стають звичайно причиною конфлікту з родиною. Він починає жити поза суспільством, залишається самотнім серед найближчих. При цьому учень хоче звернути на себе увага всіма можливими способами, наприклад дивацьким одягом чи зачіскою, дивним і агресивним поведінням, жорстокістю, хуліганськими вчинками, спробами до самогубства, правопорушеннями і т.д.

Існує й інша форма поведінки у стресових станах — відхід від суспільства, замкнутість у своєму внутрішньому світі. Підліток прагне до життя, далекого від усіх реальних проблем і справ. Для нього родина, школа, оточуючі люди, їхні інтереси і турботи перестають існувати. Щоб викликати такий стан, деякі починають уживати наркотичні і засоби, що веде до повної психічної і фізичної деградації.

1.3 Механізм компенсації та шляхи регуляції навчальної діяльності учнів початкових класів.

У результаті гарних стосунків що склалися із учнями, виникає можливість звернути увагу на їх усні висловлювання, непоодинокі зізнання які вони не фіксують на папері. За результатами дослідження можна виявити такі групи. А визначальний вплив на діяльність визначених категорій мають ровесники як у відмінників так і у невстигаючих. Не можна не відмітити що усвідомлений аналіз учнями своїх мотивів не реалізується у вивченні спеціальних курсів у сучасній школі, а на різних уроках на це звертає або не звертає увагу вчитель. По-різному створюються умови для підсилення навчально – пізнавальних мотивів. Як відомо:

а) мотив формується або підсилюється якщо відповідна діяльність приносить емоційне задоволення. У нашому випадку дуже важливо доповнити, що учень має зафіксувати у свідомості: саме пізнання нового способу дій принесло радість. Отже, педагоги в контексті цього положення не тільки забезпечують позитивний емоційний фон навчання, а й намагаються фіксувати свідомість учня на успішності власне пізнавальної діяльності;

б) мотив підсилюється якщо усвідомлюється його тісний зв'язок із сенсом життя та віддаленими перспективами. Ключове слово тут - « усвідомлюється». Педагог має коректно, але наполегливо аргументувати значення впливу отриманих знань чи засвоєних способів дій на досягнення мети. Жорстокою вимогою тут є коректність та компетентність вчителя[12,89].

в) мотиви розвиваються в діяльності, складність якої оптимальна. Поняття оптимальної складності учіння ввів Ш. Амонашвілі. Видно, що учневі для підсилення мотиву учіння необхідно докласти чималих зусиль у виконання завдання, але ці зусилля не мають бути надмірними. Оскільки складність завдання має виразне суб'єктивне забарвлення, зрозуміло, що його реалізація пов'язана з обов'язковим урахуванням особливостей учня;

г) мотив може розвинутися з мети окремої дії, якщо вона, по – перше, обов’язково опосередковує досягнення наявного мотиву, по – друге потенційно має свій зміст, який може зацікавити людину (досягнення успіху в навчанні завжди пов’язане з виконанням певних навчальних дій та набуттям відповідних знань). Якщо мотивація досягнення домінує – знання та дії не мають цінності й нецікаві для учня (не мають смислу), але вони обов’язково опосередковують досягнення успіху. Грамотний учитель має зробити так, щоб власне ці знання й дії стали цікавими й дієвими для учня, отже, виникла навчально – пізнавальна мотивація. Важливо мати на увазі неусвідомлений процес формування мотиву. Це означає необхідність використання засобів, які не пов’язані з усвідомленням та вольовим зусиллям (яскравість, новизна, контрастність, навчального матеріалу, різний темп і ритм навчання, цікаві й незвичайні і пізнавальні завдання тощо).

Мотив може підсилитися, або навіть з’явитися, завдяки механізму емоційної ідентифікації. Сутність його полягає в тому, що учень може сильно прагнути бути схожим на якусь людину – еталон. Іноді він формує в себе риси свого ідеалу. Педагогічний ефект полягатиме у тому, що взірцем для учня буде вчитель, а серед найпривабливіших рис буде виражена навчально – пізнавальна мотивація (учень має бачити, що вчитель – справжній майстер, любить свою справу, багато знає й захоплюється самим процесом пізнання). Керування емоційною ідентифікацією не можна перетворювати на маніпулювання особистістю учня.

Пізнавальний та початковий мотиви підсилюються якщо навчальні завдання мають властивість діагностичності, тобто їх виконання надає учням інформацію про їхні здібності. Дослідження Траупа та Брикмана свідчать, що діагностичність завдань навіть більше сприяє формуванню навчально – пізнавальної мотивації, ніж позитивний емоційний фон. Це особливо важливо в контексті нашого завдання – розвитку індивідуальності в навчанні. Наші дані свідчать, що фактор діагностичності важливий у виборі учнями навчальних

завдань; навіть важливіший, ніж ступінь їхньої складності та можливість досягти успіху.

Отже педагогічна реалізація цього положення є дуже важливою. Це означає можливість вибору завдань, кваліфікований коментар щодо їхньої діагностичності, допомога учневі в інтерпретації отриманих результатів та формуванні подальших навчально – пізнавальних планів.

Розуміння та усвідомлення учнем поняття «здібності» щодо своєї особистості, щодо різних предметів та видів навчальних дій. Передбачає індивідуальну роботу з учнем, зокрема під час індивідуальних занять та консультацій. Це важливо тому, що в груповій роботі учень, зазвичай, усвідомлює не реальний розвиток своїх здібностей, а їх своєрідний рейтинг: порівнює з можливостями інших учнів[12,93].

Мотиви учіння й пізнання можуть підсилюватися й виникати в інших (не навчальних) діяльностях і потім переноситися на навчання. Пошукова діяльність, інтелектуальні конкурси, інші заходи дуже корисні, особливо для тих учнів, у яких сам процес навчання з різних причин не викликає позитивного ставлення й бажання залучатися до нього. Цей педагогічний шлях важливий ще й тому, що дає змогу активувати індивідуальні ресурси учнів, які не використовують безпосередньо в навчанні. До того ж – це нова для школярів діяльність, успіх у ній розвиває індивідуальність, сприяє позитивній мотивації.

Крім наукових загальних психологічних закономірностей та відповідних педагогічних засобів підсилення навчально – пізнавальної мотивації, у навчальному процесі можуть використовувати й педагогічні корекційні технології, залежно від індивідуальних причин послаблення цих мотивів та специфіки особистості школяра. Вони складають підсистему індивідуальних педагогічних впливів.

Найпоширеніші причини послаблення навчальних та пізнавальних мотивів старшокласників, за їх словами, полягають у :

- недостатній розвиненості способів учіння та окремих психічних властивостей і процесів;
- нестійка, неадекватна, конфліктна самооцінка;
- проблеми внутрішніх групових взаємин;
- невміння застосовувати реальні знання на практиці.

Озброєний повсякденними знаннями, учень має ілюзію «правильного» розуміння речей. Тому особливо відмітити по – перше, під час навчання окремих предметів і тем дуже корисно ставити учня в ситуацію розгубленості й безвиході, якщо він керується повсякденним досвідом, й одразу, яскраво та аргументовано виводити його з цих ситуацій за допомогою наукових понять. По – друге, ми бачемо вихід саме в розвитку індивідуальності учня.

Розділ II Експериментальне дослідження впливу особистісної тривожності на поведінку учнів

2.1 Підбір методів та методик дослідження.

Для практичного дослідження нашого питання особливостей впливу особистісної тривожності на поведінку учнів, ми розробили методику, набір методів дослідження.

Методика даного дослідження включає метод структурованого спостереження, метод експертної оцінки та опитувальник рівня тривожності Спілбергера,

Метод - шлях наукового пізнання, засіб, за допомогою якого пізнається предмет науки. Специфіка психічної реальності потребує розроблення і застосування спеціальних методів її пізнання, що втілювали б вимоги об'єктивності, системності й генетичного підходу. Об'єктивність — це не безпосереднє бачення психічних явищ якимось внутрішнім зором, а їх опосередковане пізнання шляхом аналізу їх об'єктивних проявів у діяльності й поведінці. Системність постає як вимога вивчати людину, зважаючи на особливості будови та функціонування систем, елементом яких вона є. Генетичний підхід вимагає розглядати кожне психічне явище як процес, всі етапи розвитку якого повинен з'ясувати дослідник.

Отже, емпіричне дослідження особливостей впливу особистісної тривожності на успішність та поведінку учнів я ґрунтувала на основі:

- методики структурованого спостереження поданої у навчальному посібнику “Експериментальна психологія в схемах і таблицях” під редакцією В.В. Горбунової;
- на основі методу „Експертної оцінки”, розробленого С.Бешелевим, Ф.Гурвічем та ін;
- та на основі методики рівнів тривоги Ч.Д.Спілбергера, адаптованою на російську мову Ю.Л. Ханіним та поданої в “Практикум по возрастной психологии”, под редакцией Л.А. Головея, Е.Ф.Рибалко.

Отже, розглянемо завдання та зміст методик більш докладно.

Методика структурованого спостереження

Одним з основних методів психологічних досліджень є спостереження. Метод спостереження полягає в тому, що експериментатор збирає інформацію, не втручаючись у ситуацію. Існує принципова відмінність наукового спостереження від життєвого, яке обмежується реєстрацією фактів і має випадковий, неорганізований характер. На противагу йому наукове спостереження базується на певному плані, програмі, рідкості фактів та особливостей ситуації, на аналізі та інтерпретації. Для наукового спостереження характерні перехід від опису фактів до пояснення їхньої суті, формування психологічної характеристики особистості.

Спостереження — цілеспрямоване збирання психологічних фактів поведінки і діяльності особистості з метою їх подальшого аналізу і тлумачення.

Спостереження є методом психологічного дослідження тільки тоді, коли, послуговуючись ним, не обмежуються описом явищ, а переходять до пояснення їх психологічної природи. У цьому принципова відмінність наукового спостереження від життєвого, яке має неорганізований, випадковий характер і обмежується лише реєстрацією фактів. Наукове спостереження проводять за заздалегідь розробленими програмою і планом, в яких чітко визначено об'єкт спостереження, встановлено, що, де і коли спостерігати, як фіксувати одержані результати. Той, кого досліджують, не повинен знати, що за ним спостерігають, бо це зробить його поведінку вимушеною.

Метод експертних оцінок

Проектуючи програму експертної оцінки, ми спиралися на положення про експертні оцінки таких авторів, як: С. Бешелєв, Ф. Гурвіч, Г. Добров, Р. Екенроде.

Методи експертних оцінок застосовуються, як правило, удвох випадках — для оцінки явища чи процесу в сучасності або для досягнення мети

прогнозування. При цьому експерти роблять своє судження, виходячи з групи чинників, які діють у межах якогось певного сценарію. На надійність використання цих принципів впливають соціальні чинники, серед яких дослідники (С. Бешелев, Ф. Гурвіч) називають: інформацію, досвід, знання про сутність питання й талант, які дозволяють фахівцю з достатньою впевненістю вирішувати проблеми у сфері його діяльності.

Методика рівнів тривоги Ч.Д.Спілбергера

Для встановлення зв'язку між рівнем особистісної тривожності та особливостями поведінки та успішності я застосувала тест на дослідження рівня тривожності Спілбергера, тому що саме у Спілбергера досліджується особистісна тривожність

Під тривожністю розуміється особливий емоційний стан, що часто виникає в людини і виражається в підвищенні емоційної напруги і, супроводжується страхами, занепокоєнням, побоюваннями, що перешкоджають нормальній діяльності чи спілкуванню з людьми.

Тривожність — важлива персональна якість людини, досить стійка. Доведено існування двох якісно різних різновидів тривожності: особистісної і ситуаційної.

Під особистісною тривожністю розуміється індивідуальна риса особистості людини, що відбиває його схильність до негативних реакцій на різні життєві ситуації, що несуть в собі загрозу для його Я (самооцінці, відношенню до себе.). Особистісна тривожність — це стабільна схильність людини реагувати на подібні соціальні ситуації підвищенням тривоги і занепокоєнням.

Ситуаційна тривожність визначається як тимчасовий, стійкий тільки у визначених життєвих ситуаціях стан тривожності, породжуваний певними ситуаціями і, як правило, не виникає в інших ситуаціях. Цей стан виникає як звична емоційна і поведінкова реакція на подібного роду ситуації. Ними,

наприклад, можуть бути переговори з офіційними особами, розмови по телефону, екзаменаційні іспити, спілкування з незнайомими людьми протилежної статі або іншого віку.

У кожної конкретної людини особистісна і ситуаційна тривожність розвинені в різній ступені, так що для кожного, маючи на увазі його тривожність, можна охарактеризувати по двом показниках: особистісної і ситуаційної тривожності.

Використана нами методика, розроблена Спілбергером, призначена для одночасної оцінки двох названих видів тривожності. Вона містить у собі дві шкали, кожна з і який окремо оцінює особистісну чи ситуаційну тривожність. Нами для нашого дослідження було використано дослідження особистісної тривожності.

2.2 Процедура проведення дослідження та аналіз отриманих результатів

Отже, підібравши методи та методики нашої роботи, ми адаптуємо їх для власного дослідження.

Дослідження ми проводили на базі ЗОШ №3 м. Житомира. В дослідженні приймали участь 20 учнів. Для того щоб провести порівняльне дослідження впливу на успішність та поведінку учнів ми взяли 10 учнів молодшого шкільного віку - 1-А клас, 10 учнів підліткового віку - 10-А клас

Спостереження проводилось під час уроків. З дозволу вчителів фіксувалась поведінка учнів.

Критерії організації процедури проведення:

- наше спостереження є невключеним, тобто спостереження “з боку”, ми не були учасниками групи;
- за особливостями організації спостереження є цілеспрямованим – ми поставили стандартизовані вимоги, предмет та об’єкт;
- за особливостями рівня узагальненості одиниць дослідження спостереження буде несистематичним;
- по способу звіту, ми застосували нестандартизоване спостереження, не має ніяких параметрів.

Для фіксування результатів спостереження ми застосували такі параметри та кодування:

- поведінка – незадовільна (НЕЗАД), задовільна (ЗАД), добра (ДОБ), відмінна(ВІД)

Провівши підготовку до проведення фіксувалися вибрані мною показники за усіма параметрами спостереження, з метою їх подальшого аналізу.

. Дані по класах зафіксовані в протоколах спостереження (табл. 1-2).

Таблиця 1

Протокол спостереження (1-А клас)

Учасники спостереження	Параметри спостереження поведінка
Іващенко О.	ЗАД
Кондратюк В.	НЕЗАД
Залевський Б.	ДОБ
Литвинюк К.	ЗАД
Кокарева О.	ДОБ
Шкумбатюк П.	ЗАД
Герасимюк І.	ЗАД
Грищенко В.	ДОБ
Дмитрук Ю.	ЗАД
Зуєва Т.	ВІДМ

Таблиця 2

Протокол спостереження (10-А клас)

Учасники спостереження	Параметри спостереження поведінка
Лаговський Д.	ДОБ
Попадюк Р.	ДОБ
Костенко С.	ЗАД
Петров К.	ДОБ
Шевчук О.	ДОБ
Ковтонюк С.	ЗАД
Баранчук В.	ДОБ
Птіцин М.	ДОБ

Давидовська Л.	ДОБ
Коберник А.	ДОБ

На основі фіксованих показників з протоколів спостереження, можна зробити кількісний та якісний аналіз поведінки в класах.

В 1 класі більшість дітей 60% - мають незадовільну та задовільну поведінку, 30% - добру і лише одна дитина вела себе відмінно.

В 10 класі фіксувались вищі показники: 20% дітей вели себе задовільно, інші 80% добре.

Метод експертних оцінок

Методика експертних оцінок здійснювалась таким чином. В першому класі я попросила вчителя початкових класів виставити, тим учням, що приймали участь в експерименті середнє арифметичне їх успішності по всім предметам. З таким же проханням я звернулась до класного керівника десятого класу. І отримала наступні дані (Таблиці 3-4)

Таблиця 3

Дані успішності 1-А клас

Учасники спостереження	Експертна оцінка
Іващенко О.	8
Кондратюк В.	6
Залевський Б.	9
Литвинюк К.	8
Кокарева О.	11
Шкумбатюк П.	6
Герасимюк І.	6
Грищенко В.	10
Дмитрук Ю.	7
Зуєва Т.	11

Таблиця 4

Дані успішності 10-А клас

Учасники спостереження	Експертна оцінка
Лаговський Д.	9
Попадюк Р.	10
Костенко С.	8
Петров К.	9
Шевчук О.	9
Ковтонюк С.	8
Баранчук В.	9
Птіцин М.	8
Давидовська Л.	7
Коберник А.	7

Отже, як ми бачимо з отриманих експертних оцінок в першому класі два учні навчаються на відмінно, чотири учні мають низький рівень успішності, а інші навчаються добре.

В десятому класі майже всі учні навчаються на добре, тільки в двох низький рівень успішності

Методика рівнів тривоги Ч.Д.Спілбергера

Використана нами методика, розроблена Спілбергером, призначена для одночасної оцінки двох названих видів тривожності. Вона містить у собі дві шкали, кожна з яких окремо оцінює особистісну чи ситуаційну тривожність.

Перед початком дослідження учні отримали наступну інструкцію:
«Прочитайте уважно кожне з приведених нижче суджень і закресліть у відповідній графі праворуч ту чи іншу цифру в залежності від того, як ви себе відчуваєте звичайно. Над відповідями на запропоновані судження не потрібно довго думати, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає».

№	Судження шкали	Вибираємі відповіді			
		ніколи	Майже ніколи	часто	Майже завжди
1	2	3	4	5	6
21.	У мене буває гарний настрій	1	2	3	4
22.	Я буваю роздратованим	1	2	3	4
23.	Я легко можу розхвилюватись	1	2	3	4
24.	Я хотів би бути таким же як інші	1	2	3	4
25.	Я сильно переживаю неприємності та довго не можу про них забути	1	2	3	4
26.	Я відчуваю прилив сил, бажання працювати	1	2	3	4
27.	Я спокійний, зібраний	1	2	3	4
28.	Мене тривожать можливі труднощі	1	2	3	4
29.	Я дуже переживаю із-за дрібниць	1	2	3	4
30.	Я буваю щасливий	1	2	3	4
31.	Я все приймаю близько до серця	1	2	3	4
32.	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
33.	Я відчуваю себе беззахисним	1	2	3	4
34.	Я намагаюсь уникати критичні ситуації	1	2	3	4
35.	У мене буває хандра	1	2	3	4
36.	Я буваю радісний	1	2	3	4
37.	Всякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38.	Буває, що я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4
39.	Я — врівноважена людина	1	2	3	4
40.	Мене охоплює неспокій коли думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Завданням обробки результатів є отримання показника реактивної і особистісної тривожності.

Показник особистісної тривожності (ОТ) визначається за формулою

$$ОТ = \text{сума}3 - \text{сума}4 + 35$$

Де сума 3 – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали: 22,23,24,25,28,29,31,32,34,35,37,38,40;

А сума 4 – сума решти закреслених цифр, тобто цифр за пунктами: 21,26,27,30,33,36,39

Результативідповідей дітей заносимо до таблиць 5-6.

Таблиця 5

Рівень тривожності 1-А клас

Учасники спостереження	Особистісна тривожність
Іващенко О.	46
Кондратюк В.	56
Залевський Б.	30
Литвинюк К.	44
Кокарева О.	42
Шкумбатюк П.	49
Герасимюк І.	50
Грищенко В.	43
Дмитрук Ю.	52
Зуєва Т.	31

Таблиця 6

Рівень тривожності 10-А клас

Учасники спостереження	Особистісна тривожність
------------------------	-------------------------

Лаговський Д.	32
Попадюк Р.	44
Костенко С.	33
Петров К.	34
Шевчук О.	39
Ковтонюк С.	42
Баранчук В.	38
Птіцин М.	37
Давидовська Л.	36
Коберник А.	35

Особистісна тривожність — це стійкий стан. Вона характеризує схильність людини сприймати значну кількість ситуацій як загрозливі, реагувати на них станом тривоги. Дуже висока особистісна тривожність безпосередньо пов'язана з наявністю невропатичного конфлікту, з емоційними та нервовими зривами, із психосоматичними захворюваннями. Тому повідомляти результати цього дослідження при сторонніх заборонено, а сам досліджуваний має дізнатися про рівень тривожності в коректній формі. При цьому важливо в розмові з ним підкреслити, що тривожність не є першопочатково негативною рисою. Певний рівень тривожності — природна і обов'язкова особливість активної особистості. При цьому є оптимальний для кожної людини рівень "корисної тривоги". Оцінити рівень тривожності за допомогою показників реактивної й особистісної тривожності можна таким чином: до 30 - низька тривожність; 31—45 — помірна тривожність; 46 та більше — висока тривожність.

Отже, з таблиць 5-6 ми бачимо, що в першому класі чотирьом учням притаманний високий рівень особистісної тривожності, всім іншим помірний і низький.

В десятому класі високого рівня особистісної тривожності не виявлено.

За результатами ми бачимо підтвердження висунутої гіпотези, що при високому рівні особистісної тривожності успішність та поведінка незадовільні, і навпаки при низькому або помірному рівні особистісної тривожності в учнів нормальна успішність та поведінка

Висновок

Проводячи дослідження ми поступово виконували завдання які поставили перед собою.

В першому розділі розглянули загальну характеристику навчальної діяльності молодших школярів..

Другий розділ присвятили аналізу факторів що призводять до неуспішності у навчанні і побачили, що у дітей молодшого шкільного віку з'являється «синдром тривожного очікування». Навіть у дошкільному віці дитина вже спирається на свій життєвий досвід і заздалегідь боїться неприємностей (в будинку, в дитсадку), чекає їх із тривогою. З'являється нав'язливий страх перед школою, що супроводжується вегетативними дисфункціями (наприклад, серцебиттям, сильним потовиділенням і ін.), постійним чеканням неприємних ситуацій

Вивчаючи характер стресогенних факторів до шкільної дезадаптації, бачимо, що причини криються в незадоволенні потреби у знаннях, діяльності, розширенні особистих здібностей і інтересів. Незадоволеність учня викликає негативне відношення до навчання, до вчителя, до ровесників і взагалі до школи і негативно впливає на формування особистості. З'являється «синдром тривожного очікування». Навіть у дошкільному віці дитина вже спирається на свій життєвий досвід і заздалегідь боїться неприємностей (в будинку, в дитсадку), чекає їх із тривогою. З'являється нав'язливий страх перед школою, що супроводжується вегетативними дисфункціями (наприклад, серцебиттям, сильним потовиділенням і ін.), постійним чеканням неприємних ситуацій.

Як установила психолог А. М. Парафіян, що обстежувала тривожних дітей, характерною їх рисою є зниження самооцінки. Вони не здатні поважати себе, не вірять у свої сили і здібності, намагаються перебороти тривожні чекання, виявляючи агресивність чи однобічні захоплення, що обумовлені саме

прагненням підвищити самооцінку, змусити інших поважати їхній і тим самим знайти повагу до себе.

Учені вказують, що постійна непевність у собі і незадоволеність духовних потреб стає причиною психічного дискомфорту, нервового виснаження. Порушується рівновага між процесами порушення і гальмування, що веде, у свою чергу, до появи в школяра невротичних ознак, таких, як загальмованість моторики і мови, зниження інтелектуальної діяльності й ініціативи, пасивність, тривога, притуплення пам'яті, безпам'ятність, порушення сну, загострення чуттєвості стосовно інших осіб, роздратованість нестійкість уваги і т.п.

Порушення невротичної діяльності часто стають причиною дезорганізації поведінки, поглиблюють конфлікт учня зі школою. У його поведінці спостерігаються елементи психологічного захисту, ціль якого не подолання сформованої ситуації, а усунення чи зведення до мінімуму почуття тривоги.

Застосовувані захисні механізми не тільки не сприяють поліпшенню взаємозв'язків між учнем і колективом школи, але, навпаки, стають причиною дальшого розвитку стресогенних факторів. У такій ситуації з'являється психологічний комплекс відчуження: безпорадність (почуття втрати контролю над обставинами), непевність у досягненні мети загальноприйнятими і схвалюваними способами; відчуження (вибір занять, що не дають внутрішнього задоволення); соціальна ізоляція.

У поведінці спостерігається нервовість, замкнутість, підозрілість, озлобленість, що ще більше відчужує від життя школи, її колективу. Підліток як би виявляється в психічній ізоляції і прагне знайти підтримку в іншому середовищі, втеча зі школи також його специфічний захист. Не думаючи про наслідки, учень перестає відвідувати уроки, школу: вони для нього джерело пережитого страху і негативних емоцій. Виникає бажання яким-небудь способом помститися вчителям і одноліткам за байдужість до його скрутного стану. Учень відкидає суспільні цінності, норми поведінки,

пропагандруємі в школі, починає робити правопорушення, що не збуджують у нього негативних емоцій, а стають для нього джерелом позитивних почуттів. Він навіть відчуває радість, приємне зняття нервової напруги, з'являється впевненість, сміливість, спритність, і все це приймається за дорослість.

Література

1. Бодалев А. А. Сприйняття людини людиною. Л., 1965.
2. Врихт Ф.Р. Образ "Я" як підструктура особистості // Проблеми психології особистості / Матеріали радянсько-фінського симпозиуму. М., 1982.
3. Вікова і педагогічна психологія, під ред. А. В. Петровського М., 1973.
4. Вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків. Сборний під ред. Д. Б. Ельконіна і Т. В. Драгунової. М., 1967.
5. Виготський Л. С. Розвиток вищих психічних функцій. М., 1960.
6. Возрастная психология и педагогика: (Учебн.) / Под ред. М.В.Гомезо, М.В.Матюхиной, Т.С. Михальчик. – М.: Просвещение, 1984.
7. Возрастная и педагогическая психология: Учебн. / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989.
8. Ворощина В.О. Психология подростка // Практическая педагогика и психология. – 2002. - № 12. – С.15.
9. Губачев Ю.М., Стабровский Е.М. Клініко-фізіологічні основи психосоматичних співвідношень. Л., 1981.
10. Залученова ЇВ. Співвідношення самооцінки і рівня тривожності і його вплив на особистісні особливості: Дис. ... канд. психол наук. М, 1995.
11. Кондратьева А.С. Соціально-психологічні аспекти схильності стресу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
12. Коннікова Т. Е. Організація колективу учнів у школі. М., 1957.
13. Кочетов А. Й. Перевиховання підлітка. М., 1972.
14. Крутецький В. А., Лукін Н. С. Психологія підлітка. Вид. 2-і. М., 1965.
15. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1975.

16. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. проф. А.И.Щербакова. - М.: Просвещение, 1982.
17. Сафин В.Ф. Особенности оценки старшеклассниками моральных и волевых качеств своих сверстников // Психологические проблемы юности. – М., 1961.
18. Трохименко В.Д. Психология: Учебн. – М.: Исследования, 2003. – 702с..
19. Лейтес Н. С. Розумові здібності і вік. М., 1971.
20. Матюшкін А. М. Проблемні ситуації в мисленні і навчанні. М., 1972.
21. М'ясищев В. Н. Психічні особливості людини, т. I — «Характер»; т. II— «Здатності». Л., 1957—1960
22. Загальна психологія // Під ред. Петровського А. В. М. – 1970
23. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології М. 1989.
24. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів К. - 1984.
25. Питання психології// Під ред. Р. С. Костюк - 1979.
26. Юрченко М.И. Старшеклассник // Психологические исследования. – 2000. - № 9. – С.17.
27. Ярош А.И. Взаимоотношения школьников // Психологические исследования. – 1999. - № 12. – С.12.