

РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Творчість в учбовій діяльності молодших школярів. Вступ до школи, з психологічної точки зору, є вирішальним моментом для позначення основних напрямків розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Безумовно, відповідальність за вибір цих напрямків покладається на дорослих, які беруть у цьому процесі безпосередню участь.

Нерозуміння змісту та мети навчальної діяльності, вимог вчителя та критеріїв оцінки – далеко не повний перелік труднощів, які можуть чекати на першокласників і бути причиною ситуації невизначеності. Як зазначає В.В. Давидов, «з перших днів перебування в школі діти потрапляють в жорсткішу систему освіти, у якій домінує навчання, спрямоване переважно на передачу школярам знань і на одностороннє культивування в них репродуктивного мислення» [3, с. 22].

Поширеною реакцією учнів на ситуацію невизначеності є демонстрована пасивність, що призводить до помилкового уявлення про абсолютну відсутність самооцінки здібностей у молодших школярів. Насправді ж, як зазначає О.Л. Музика, у першокласників не сформована самооцінка лише навчальної діяльності, тому що правила цієї діяльності учням ще не зрозумілі [8]. Самооцінка в ігровій діяльності вже достатньо розвинута, діти успішно орієнтуються в її критеріях та в критеріях зовнішньої оцінки.

Розвиток особистості в молодшому шкільному віці ми розглядаємо нерозривно із розвитком самооцінки творчих здібностей, тому що в окремих випадках показники самооцінки можуть бути індикаторами напрямків і кризових моментів у розвитку здібностей [8]. У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що про самооцінку здібностей доволі часто йдеться тоді, коли розглядаються такі поняття як «самооцінка результативності» (А.О. Волочков, Б.О. Вяткін, Г.І. Ліпкіна), «самооцінка можливостей», «самооцінка знань» (В.Е. Чудновський). Що стосується самооцінки творчих здібностей, то вона імпліцитно присутня в таких критеріях творчості в учінні як *суб'єктивно*

нові знання, ціннісне ставлення до знань, рефлексивність та суб'єктність в учбовій діяльності, самостійність та оригінальність у вирішенні навчальних завдань (В.В. Давидов, В.О. Моляко, А.З. Рахімов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман).

Важливою умовою розвитку самооцінки творчих здібностей молодших школярів є діяльність з високим розвивально-творчим потенціалом, яку ми означили як **учбово-творчу діяльність**. Її особливістю, яка зближує учіння з власне творчою діяльністю, окрім суб'єктивно відкритих знань, є пріоритет *соціальної значимості результатів*. В учбово-творчій діяльності визначальними є *співробітництво між учнями, визнання та поцінування успіхів вчителями та ровесниками, ціннісний обмін, ціннісна підтримка, високий рівень соціальної рефлексії*.

У здібностей є дві основні форми прояву. Це зовнішньо-результативна і внутрішня – суб'єктивна, яка прямо пов'язана із самооцінкою. Нам важливо було виявити:

- як пояснюють молодші школярі свої успіхи та невдачі;
- чи є відмінності в самооцінці в залежності від атрибуції успішності;
- як залежить самооцінка від способу організації навчальної діяльності (традиційна та розвивальна системи навчання, заняття в гуртках).

Процедура дослідження. У розробці експериментальної ситуації було використано схему Дж. Ніколса [2]. На першому етапі дослідження діти мали вибирати одне із завдань, які відрізнялися за ступенем творчих вмінь, необхідних для виконання. Попередньо їм повідомляли, чи справилися з ним їх ровесники. На другому етапі дослідження молодші школярі оцінювали власні роботи за самостійно виділеними критеріями (процедура оцінювання побудована за принципом методики Дембо-Рубінштейн). У *ситуації регламентованого оцінювання* перед учнями ставилося завдання проаналізувати та оцінити власні малюнки. У *ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання* тим самим учням не пропонувалося оцінювати власні роботи, натомість вони мали просто переглянути малюнки однокласників. За допомогою ситуації регламентованого оцінювання проаналізовано залежність самооцінки від атрибуції успішності відносно здібностей та старанності. Ситуація спонтанного нерегламентованого оцінювання дозволила проаналізу-

вати стійкість самооцінки здібностей у процесі спонтанного порівняння власних малюнків із малюнками однокласників.

На рис. 1 показано, що за умови високого рівня старанності та низького рівня усвідомлення власних здібностей (I квадрант) переважає атрибуція успішності відносно старанності, яка зумовлює спрямованість дитини на розвиток здібностей у репродуктивних видах діяльності. Це проявляється у таких формах самооцінки: самооцінка старанності, самооцінка вміння відтворювати зразок, некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей.

15

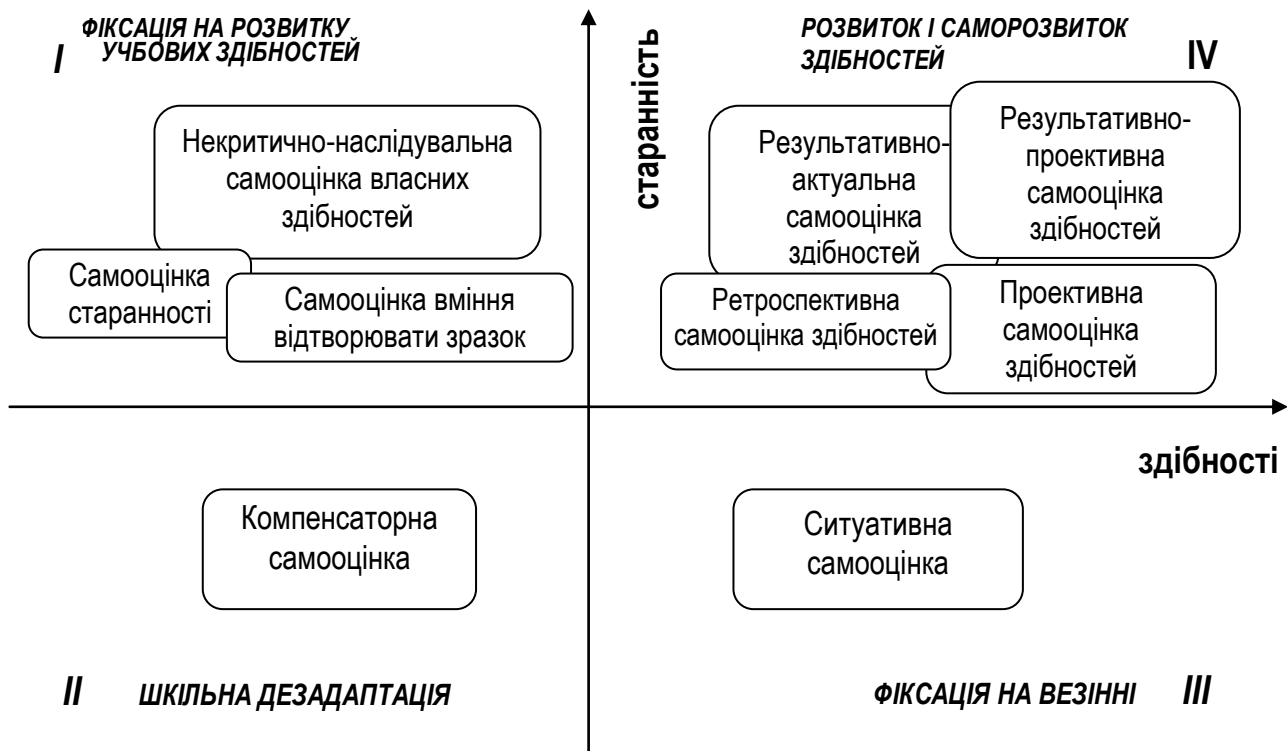


Рис. 1. Залежність самооцінки від атрибуції успішності відносно старанності та здібностей

Самооцінка старанності та самооцінка вміння відтворювати зразок. Основним критерієм оцінки власної роботи слугувала акуратність, старанність та точність відтворення запропонованого зразка малюнка («Бо я дуже-дуже старався», «Бо я все точно так намалював, як на дошці» тощо). Для учнів, у яких виявлено такі форми самооцінки, була характерна відмова від допомоги з боку ровесників, причиною якої є відсутність довіри до них («Хіба вони можуть допомогти? Тільки зіпсують!» тощо). Спонтанне схвалення робіт однокласників у процесі малювання також не було помічене. Коментарі

стосовно малюнків однокласників містили швидше зауваження, ніж схвалення («Краще потрібно малювати, а не як курка лапою», «Фарбу розтер на малюнку»). Результати дослідження показали, що однією із причин виділення старанності та вміння відтворювати зразок як основи самооцінки молодших школярів є позиція вчителя під час оцінювання виконаних учнями учбових завдань. Виявлено, що низький рівень виконання учбового завдання поряд із високим рівнем старанності кардинально не впливає на зниження оцінки вчителем. Іншими словами, учень, який краще виконав завдання, але продемонстрував менше старанності, отримує таку ж саму оцінку, як учень, котрий менш успішно виконав завдання, але продемонстрував максимум старанності та прагнення дотримуватись запропонованого вчителем зразка для виконання. Така ситуація є досить тривожною, оскільки вказує на високу можливість виникнення кризових моментів у розвитку здібностей. Причиною таких кризових моментів є насамперед сурогатна функція старанності як показника розвитку особистості. Оскільки оцінюється не розвиток здібностей, а переважно старанність, то учні починають засвоювати правило: головне не якість виконання, а рівень продемонстрованої старанності. Цим пояснюється і відмова від допомоги з боку ровесників, що також заводить розвиток здібностей у глухий кут, оскільки відсутність співробітництва з ровесниками не дозволяє в повній мірі усвідомити можливості розвитку власних здібностей.

Некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей. Така форма самооцінки виявлена в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання. Першокласники наслідували рівень самооцінки референтних ровесників («Поставлю собі позначку так, як поставив Микола. Оскільки він думає, що акуратно намалював, то і я так буду думати про свій малюнок» тощо). Відсутність критичного ставлення до власної роботи та до робіт однолітків є однією із причин недиференційованої самооцінки здібностей, оскільки учні у цьому випадку мають труднощі у виділенні критеріїв для оцінювання. Для ситуації спонтанного оцінювання малюнків однокласників із низьким рівнем референтності була характерною інша тенденція: суб'єктивне знецінення об'єктивно успішно виконаних робіт або їх повне ігнорування. На нашу думку, однією із причин описаної кризи у розвитку самооцінки здібностей є низький рівень рефлексії власних здібностей

та здібностей ровесників. Референтний та особистісно-ціннісний компоненти соціальної рефлексії втрачають свою змістовність, оскільки відсутність *обґрунтованого* поцінування з боку ровесників створює замкнуте коло для розвитку самооцінки власних здібностей.

Компенсаторна самооцінка. Низький рівень старанності та низький рівень усвідомлення здібностей (II квадрант) є однією з причин шкільної дезадаптації, ознаками якої є страхи перед школою, перед зовнішнім оцінюванням, перед усними відповідями («Найбільше боюся, коли мене запитують, а я не знаю, що сказати», «А раптом вчителька не скаже до мене «молодець»? тощо).

Атрибуція успішності у випадку страху перед школою зумовлюється таким ситуативним фактором як везіння. Це не стимулює розвиток здібностей, позбавляє самооцінку регулятивної функції і робить її компенсаторною. Компенсаторна самооцінка вибудовується на засадах нетривкої ситуативної підтримки, на тимчасовій симпатії чи антипатії, а не на основі успіхів у діяльності. Про компенсаторність самооцінки свідчать, зокрема, висловлювання учнів на етапі вибору завдання для виконання («Бо я чула, що це завдання дуже просте. Ми ж не на уроці, раптом пощастить і я гарно його виконаю», «Це ж не урок, ніхто сварити не буде», «Ви сказали, що

16

найпростіше і ніхто погано оцінювати не буде, тому я справлюся», «Навіщо довго думати, якщо можна найпростіший малюнок перемалювати? Тоді точно пощастить» тощо).

Компенсаторність самооцінки здібностей відмічена як у ситуації регламентованого оцінювання, так і в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання («Хоч літери погано знаю, але ось малюнок гарний», «Не знаю, що сказати про свій малюнок. Ніби гарний», «Зараз подобається, а завтра може не подобатися» тощо).

Ситуативна самооцінка. Достатньо високий рівень усвідомлення здібностей та низька старанність (III квадрант) також зумовлюють атрибуцію успішності відносно везіння. Однак, на противагу описаній вище ситуації, таке поєднання не веде до дезадаптації, оскільки усвідомлення можливостей розвитку здібностей у кризових ситуаціях стає основою ефективної саморегуляції.

Атрибуція успішності відносно везіння була виявлена на етапі вибору завдання для виконання («Семеро дітей виконали успішно третє завдання, а з першим завданням п'ятеро не справилися. А я все одно візьму перше завдання, щоб довести, що і з ним можна справитися. А раптом пощастить?» тощо), у ситуації регламентованого оцінювання («Я не старався, хоча можу краще намалювати. Як захочу, то навчуся. Мені завжди щастить» тощо) та в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання («А може, я більш була стараннішою? Добре, хай буде так, наступного разу пощастить намалювати краще, бо я вмію»). Для учнів з високим рівнем усвідомлення розвитку власних здібностей характерним було спонтанне схвалення робіт однокласників у процесі малювання («Оленка взяла зразу третій малюнок на фантазію! Я теж наступного разу так зроблю. Правда у неї гарний малюнок?») та соціальне співробітництво («Ми один одному допомагаємо», «Я краще зрозумію, коли мені допоможе учень»).

Високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей підкріплений високим рівнем старанності (IV квадрант) свідчить про атрибуцію успішності відносно здібностей, яка стимулює розвиток творчих здібностей, що відображається у таких формах самооцінки: ретроспективна, проєктивна, результативно-актуальна та результативно-проєктивна самооцінка здібностей.

Ретроспективна самооцінка формується на основі аналізу розвинутих раніше здібностей («Я раніше вже вмів так малювати, тому і зараз у мене вийде» тощо) та дозволяє передбачити умови подальшого розвитку здібностей та їх самооцінки.

В основі **проєктивної самооцінки** лежить аналіз та проєкція можливостей розвитку учбових і творчих здібностей по відношенню до різних сфер життя («Я хочу, щоб хоч пізніше мій малюнок так оцінювався, тому що я стараюся і можу навчитися рівно малювати будинки», «Я ще зможу зайнятися малюванням у майбутньому й навчитися малювати людей» тощо).

Результативно-актуальна самооцінка в своїй основі має усвідомлення розвитку здібностей з урахуванням досягнень у певному виді діяльності («За фантазію оцінюю себе найвище, бо зумів намалювати такий малюнок, якого не було на дошці. За активність – високо, бо малюнок не вийшов за межі сторінки і кожен листочок намальований чітко, кольори правильно підібрані. За допомогу іншим – на найвищому рівні, бо поважаю своїх однокласників...»).

При **результативно-проективній самооцінці** враховуються можливості розвитку здібностей лише за умови досягнення позитивного результату в певному виді діяльності («Якщо наступного разу виконаю складніші завдання, то поставлю позначки вище», «Якщо намалюю гарно дерево, то почну вчитися малювати людину» тощо). Встановлено, що для першокласників, які продемонстрували високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей, підкріплений високим рівнем старанності, характерний високий рівень рефлексії дій і розумових операцій. У ситуації регламентованого та спонтанного нерегламентованого оцінювання показовим є спонтанне схвалення та визнання успіхів інших («Чому це Петро так низько себе оцінив за старанність? Я думаю, що він найбільш старанний!», „За фантазію я б Оленці поставила позначку вище» тощо).

Загалом, результати аналізу атрибуції успішності показали, що для першокласників, які навчаються за розвивальною системою, характерними є процеси, описані в межах третього та четвертого квадрантів. Усвідомлення можливостей розвитку здібностей у цій ситуації лежить в основі регуляції розвитку самооцінки творчих здібностей. Процеси, змодельовані в першому та другому квадранті, переважають у першокласників, які навчаються за традиційною системою.

Для уточнення і систематизації результатів дослідження, було використано **методику вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей** [8]. Це дозволило з'ясувати, що учні в розвивальних класах і гуртках, у порівнянні з учнями традиційних класів, розмежовують більшу кількість:

- вмінь і діяльностей, якими вони володіють;
- операцій і дій, які виділяються в уміннях;
- референтних осіб, яким не байдужі досягнення учнів;
- особистісних якостей, необхідних для успішного виконання діяльностей.

Соціально бажані форми поведінки у структурі самооцінки особистісної відповідності. Аналізуючи особистісно-ціннісний компонент соціальної рефлексії, ми виявили таку тенденцію: на початку навчання у першому класі учні виділяють соціально бажані форми поведінки у школі, зміст яких пояснюють лише поверхово. Бажані форми поведінки учні найчастіше описують за допомогою таких конструктів: «не викрикує», «тихо поводитьься», «не плачуть», «посмі-

хаються», «не б'ється» тощо. Пояснення переважною більшістю першокласниками традиційних класів змісту виділених форм поведінки, свідчить про певну *деструктивність у сприйманні процесу навчання* – точне відтворення поданої вчителем інформації є, на думку учня, гарантією шкільної успішності («Розумні ті учні, які багато знають, бо постійно вчать все напам'ять. Оцінки гарні мають, бо розповідають все, як у книжці, постійно ввічливо говорять»), «Знати, як оцінювати – це значить знати, як ставити оцінки. Оцінки ставлять за те, що учень гарно відповідає (так, як у книжці)».

Особистісні якості, які виділяють учні, передусім слугують для підтримання стосунків (доброта, чесність, ввічливість, дружелюбність тощо). Характерним для учнів традиційних класів було використання компенсаційних механізмів у поясненні причин поведінки інших людей та власної поведінки: «Якщо людина нічого не вміє, вона може плакати. Але це ж непогано, бо вона може бути доброю». Ілюстрацією описаних тенденцій є семантичний простір самооцінки досліджуваного Ю. (рис. 2).

17

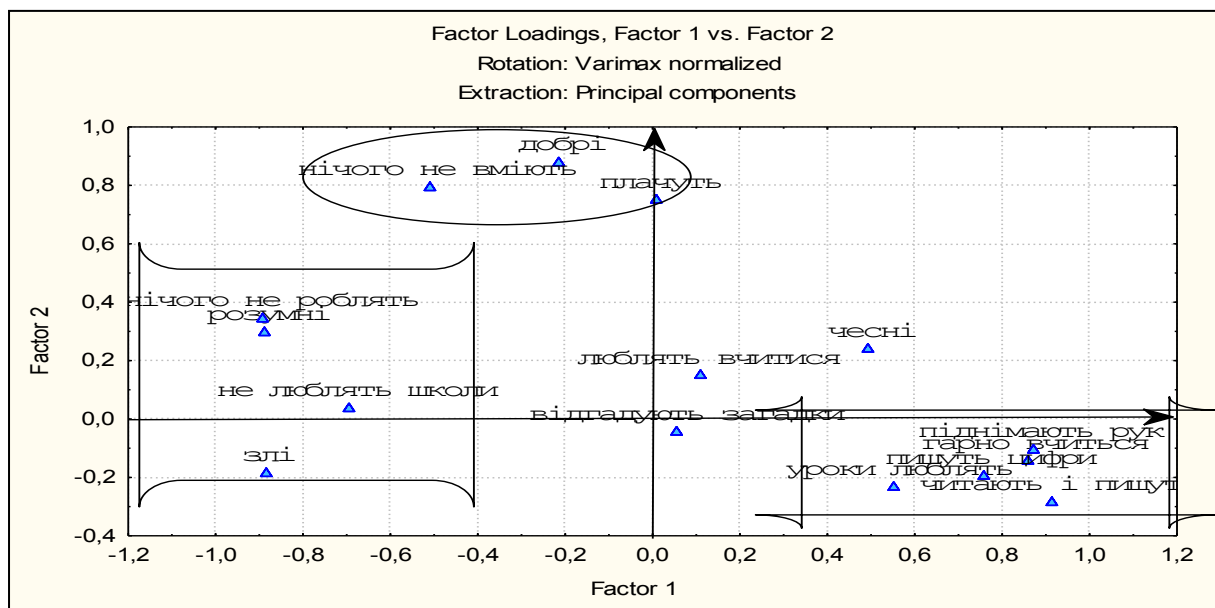


Рис. 2. Факторна модель самооцінки особистісної відповідності та учбових здібностей першокласника Ю. (традиційна система навчання)

Цікавим для інтерпретації є розміщення у семантичному полі самооцінки ціннісного конструкта «люблять вчитися», який має по відношенню до першого фактора низьку факторну вагу, незважаючи на

те, що за змістовим наповненням відноситься до сфери навчальної діяльності. Цей конструкт має низькі коефіцієнти кореляції з усіма конструктами аналізованого полюса: «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 полюса першого фактора. Конструкт «люблять вчитися» характеризує процес навчання, а конструкт «гарно вчиться» є констатацією результату навчання («головне – потім отримувати гарні оцінки»).

Ще однією тенденцією є намагання *компенсувати брак визнання через знецінення досягнень інших* та приписування собі вже згадуваних соціально бажаних форм поведінки у навчальній діяльності. Прикладом описаної тенденції є високі показники інтеркореляцій між конструктами «нічого не роблять» і «розумні» ($\rho=0,86$). Пояснення цьому можна знайти, проаналізувавши спонтанні висловлювання досліджуваного 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!!!»

Всі описані приклади підтверджують те, що у структурі самооцінки особистісної відповідності особистісні якості морального змісту виконують компенсаторну функцію по відношенню до вмінь та здібностей. Відсутність зв'язку між особистісними якостями і діяльністю, в якій ці якості можуть розвиватися, є однією з причин шкільної дезадаптації та ознакою кризових моментів у розвитку самооцінки учбових та творчих здібностей.

Ефект відстроченої інтеграції в самооцінку набутих вмінь. Дослідження діяльнісного та операційно-когнітивного компонентів рефлексії здібностей показало, що більшість учнів з другого по четвертий класи, які навчаються за традиційною системою, у відповідь на запитання: «Що ти вмієш?», до актуальних вмінь відносили такі навчальні вміння як читати, писати, рахувати тощо. Це означає, що усвідомлення учбових дій як засобів підтримання самооцінки відбувається набагато повільніше. У зв'язку з цим, у більшості учнів традиційних класів переважає самооцінка учбових здібностей, аніж самооцінка творчих здібностей. Ефект відстроченої інтеграції в

самооцінку набутих вмінь ілюструється також поясненнями молодших школярів змісту виділених учбових здібностей («Вирішувати задачі – значить зробити так, як каже вчитель. Це для того, щоб відповідь співпала із тією, що в кінці книжки», «Рахувати – знати цифри по порядку», «Писати – знати літери, поєднувати їх у склади»). Серед виділених дій не вказано розумових операцій, що є імовірною причиною низького рівня усвідомлення учбових здібностей та їх відстроченої інтеграції в самооцінку.

На відміну від учнів традиційних класів, для учнів, які навчаються за розвивальною системою, та учнів, які займаються в гуртках, виділені вміння є внутрішніми регуляторами розвитку самооцінки учбових здібностей та мають актуальний характер лише у першому класі. Іншими словами, першочерговий розвиток теоретичного мислення

18

зумовлює усвідомлення та розуміння доцільності ряду учбових дій (читати, писати, рахувати тощо), на основі чого розвивається рефлексія учбових здібностей. З другого по четвертий клас досліджувані до групи актуальних та перспективних вмінь починають відносити вміння, які можуть бути включені у структуру творчих здібностей («писати вірші», «розробляти сценарії до вистав», «малювати картини», «грати в шахи» тощо).

Представленість у просторі самооцінки референтних осіб.

Результати психосемантичного дослідження та дослідження за методикою вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей показали, що функція соціального визнання реалізується через такі параметри самооцінки творчих здібностей, як представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб та усвідомлення критеріїв визнання. Серед референтних осіб для учнів традиційних класів переважають батьки та родичі, тобто люди, які не мають прямого відношення до навчальної діяльності. У зв'язку з цим, серед виділених актуальних та перспективних вмінь учнями традиційних класів, переважають вміння, які характеризують сферу дозвілля, аніж навчальну сферу.

Причина криється у недооцінці ролі соціального визнання навчальних успіхів учнів з боку ровесників та, найголовніше, з боку вчителя початкових класів. Нетривка ситуативна підтримка учнів у навчальній діяльності створює ситуацію невизначеності, яка змушує

молодших школярів шукати інших джерел та сфер поцінування. Найчастіше ці сфери поцінування шукаються поза школою і вчитель перестає бути джерелом соціального визнання. Результати дослідження показали, що точкою відліку втрати референтності вчителя є поява в учнів страху перед школою («Дуже часто боюсь іти до школи, бо на уроках боюсь підняти руку, а раптом щось не так скажу? – всі будуть сміятися»), перед зовнішнім оцінюванням («А раптом вчителька не скаже до мене «молодець»?», «Боюсь, що вчителька промовчить і викличе відповідати іншого учня») та перед усними відповідями («Часто не хочу відповідати, тому що можу щось не так сказати – вчителька скаже, що відповів погано, а чому погано я так і не дізнаюсь»). Аналіз навіть цих окремих висловлювань дозволяє стверджувати, що однією із серйозних причин описаної проблеми є особливості оцінювання навчальних досягнень учнів. Виявлено, що *відсутність оцінки або її необґрунтованість є причиною* низького рівня рефлексії власних здібностей та описаних змін у референтному компоненті соціальної рефлексії.

Учні розвивальних класів та гуртківці серед референтних осіб виділяють вчителя (керівника гуртка) та однокласників (гуртківців). Усвідомлення критеріїв визнання відбувається передусім за рахунок ціннісної підтримки та ціннісного обміну [8] з боку вчителя та ровесників. Ціннісна підтримка вербалізується в таких конструктах: «похвалити за...», «сказати, що йому вдалося...» тощо. Ціннісний обмін розглядається як взаємна ціннісна підтримка, яка є основою високого рівня рефлексії вмінь, дій та операцій у загальній структурі здібностей. Конструктивне сприймання критики є результатом попередньо визначених параметрів

19

самооцінки та вербалізується в таких конструктах: «мене посварили за..., але я не ображаюсь, тому що...», «мою роботу перекреслили, потрібно подумати...» тощо. Ми бачимо, що до кола референтних осіб відносяться люди, які поцінують досягнення учнів у значимій для них діяльності. Поцінування є обґрунтованим, тому набуває високої суб'єктивної значимості для молодших школярів.

Можна виділити три важливі положення, які стосуються розвитку здібностей, набуття діяльністю статусу значимої та причин втрати референтності:

1. Однією з умов розвитку здібностей є їх постійне обґрунтоване оцінювання.

2. Діяльність стає значимою, якщо успіхи у ній поцінуються, і навпаки, значимість успіху визначається рівнем значимості діяльності.

3. Відсутність поцінування навчальних досягнень учнів з боку вчителя зменшує значимість провідної діяльності, нівелює усвідомлення досягнутих у ній успіхів та зумовлює низький рівень референтності вчителя для молодших школярів.

Усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. Важливим параметром самооцінки творчих здібностей є усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. Аналіз діяльнісного компонента у рефлексії здібностей показав, що виявити ознаки цього усвідомлення можна на етапі виділення актуальних і перспективних вмінь та здібностей.

Ілюстрацією таких тенденцій у розвитку самооцінки творчих здібностей, як усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей та особливості ціннісної підтримки, є факторна модель (рис. 3) самооцінки творчих здібностей першокласниці А., яка навчалася за системою розвивального навчання.

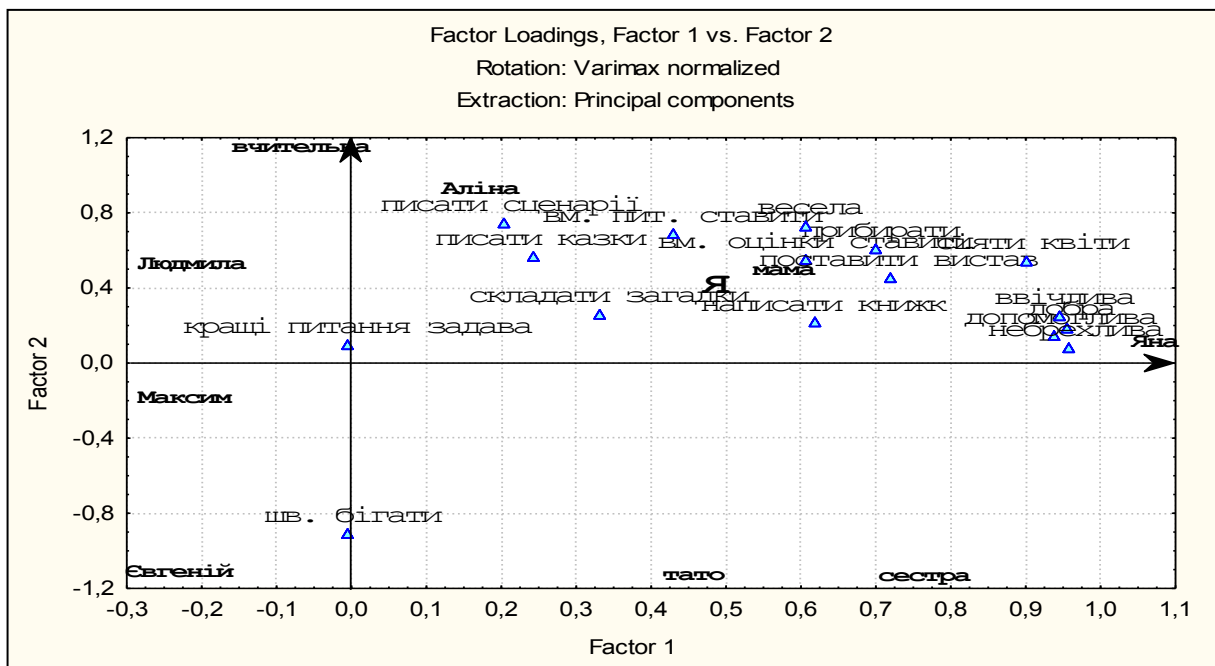


Рис. 3. Факторна модель самооцінки творчих здібностей першокласниці А. (кінець навчального року)

Перший фактор (65,57 % дисперсії) об'єднав особистісні

конструкти, які позначені актуальними («вмію оцінки ставити» (0,60), «прибирати» (0,69)) та перспективними вміннями («поставити виставу» (0,71), «сіяти квіти» (0,77)). Особливістю є те, що перспективні вміння, порівняно з актуальними вміннями, мають більшу факторну вагу, що свідчить про їх пріоритетну значимість для досліджуваної. Підтвердження цьому було також отримане на етапі позначення рівня важливості кожного вміння.

Процедура виділення дій та операцій дозволила здійснити змістовний аналіз виділених умінь та простежити можливість усвідомлення досліджуваною розвитку власних здібностей. В актуальному вмінні «вмію оцінки ставити» були виділені такі розумові дії та операції: «Спочатку треба подумати, потім треба знати, за що оцінку ставити, далі сказати, що правильно, а що – ні». В актуальному побутовому вмінні зі сфери дозвілля «прибирати» пріоритетними виявилися практичні дії та операції: «Складати речі, підмітати, витирати пил».

Процес виокремлення дій та операцій у перспективних вміннях характеризується *усвідомленням можливостей розвитку цих умінь* («Поставити виставу – це значить спочатку написати сценарій, роздати ролі. Я ще не зовсім вмію це робити, але вчусь і десь через рік спробую. Думаю, що маленьку виставу поставлю»; «Щоб посіяти квіти, потрібно знати всі сорти насіння. Знати, коли яке проростає.... Я ще цього не знаю, а мама знає. Я у неї навчусь і спробую сама»). Усвідомлення можливостей розвитку умінь є основою для розвитку здібностей, що також знайшло своє підтвердження на етапі заповнення оціночної решітки – *самооцінка можливостей розвитку всіх перспективних умінь була значно вищою, ніж самооцінка актуальних*.

Крім виділених актуальних умінь та умінь у розвитку, перший фактор об'єднав також групу актуальних особистісних якостей: «добра» (0,95), «допомагає» (0,93), «ввічлива» (0,94), «небрежлива» (0,95). Характерним є пояснення змісту цих якостей у контексті діяльності: «Добра людина – це та, яка хоче допомогти іншим щось зробити, наприклад, прибрати, скласти казку, написати сценарій, щоб поставити виставу, посіяти квіти». Зв'язок цієї особистісної якості з певними видами діяльності підтверджується також коефіцієнтами кореляції ($r=0,76$; $r=0,75$; $r=0,86$; $r=0,83$) з відповідними конструктами діяльнісного змісту «прибираю», «написати книжку», «поставити виставу», «сіяти квіти». Аналогічна тенденція помічена також у змісті

інших актуальних особистісних якостей. Перспективних особистісних якостей досліджувана не виділяла, пояснивши це так: «Зразу сказати не можу, треба подумати довше. Скажу через пару днів». Примітним було те, що у відповіді на більшість запитань значимою була розумова операція «думати».

Застосування процедури biplot дозволило з'ясувати розподіл елементів відносно виділених факторів та конструктів у семантичному просторі самооцінки. Позитивний полюс першого фактора був визначений референтними особами, які поцінують успіхи досліджуваної (мама, тато, сестра, однокласниця Яна). Негативний полюс цього фактора об'єднав осіб, думку яких хотіла б змінити досліджувана (ровесники Євгеній, Максим та Людмила). Показовим було те, що вміння, які поцінували референтні особи, мали високий рівень значимості для першокласниці.

Основним мотивом змінити думку про себе у ровесників є ***потреба в ціннісній підтримці та визнанні*** («Максим постійно дражниться і сміється з мене, що я хочу поставити виставу. А я знаю, що він сміється, бо сам ніколи цього не пробував робити. Якби перестав мені заздрити, а сам спробував, а я б йому допомогла, то ми змогли б дружити»). Таке пояснення досліджуваної свідчить про достатньо високий рівень соціальної рефлексії та дозволяє виокремити ще одну важливу умову розвитку самооцінки здібностей – *ціннісний обмін*.

Другий фактор, що пояснює 12,93 % загальної дисперсії, на позитивному полюсі описаний актуальними вміннями («писати сценарії» (0,74), «вміти питання ставити» (0,68)) та особистісною якістю «весела» (0,69). Виділені дії та операції у вмінні «писати сценарії» вказують на зв'язок із перспективним вмінням «поставити виставу»: «Писати сценарій потрібно для того, щоб поставити виставу. Щоб написати сценарій, потрібно вигадати цікавий сюжет, головних героїв. Потрібно, щоб починався сюжет інтересно та закінчувався також». Зв'язок між цими конструктами-вміннями підтверджує також рівень кореляцій ($r=0,75$). Ще раз зауважимо, що конструкт «поставити виставу» має високий рівень усвідомлення можливостей розвитку. Іншими словами, розвиток самооцінки здібностей, що пов'язані з театральною творчістю, знаходиться на континуумі «писати сценарії – поставити виставу».

Конструкт «вміти питання задавати» тісно корелює із конструктом першого фактора „вміти оцінки ставити” ($r=0,87$), що також підтверджується виділеними розумовими діями та операціями у «вмінні питання задавати»: «Всі учні мають вміти питання задавати. Без цього нічого не навчишся. Не навчишся собі та іншим оцінки ставити». Особистісна якість «весела» має безпосередній зв'язок із побутовим вмінням «прибирати» ($r=0,80$) та практичним вмінням «сіяти квіти» ($r=0,82$), що свідчить про розвиток особистісних якостей у діяльності.

На негативному полюсі розміщене суб'єктивно важливе актуальне вміння «швидко бігати» ($-0,90$), яке не має негативного значення для досліджуваної, а є альтернативою вмінням позитивного полюсу аналізованого фактора: «Коли я хочу відпочити від уроків, від сценаріїв, я починаю бігати». Альтернативність розвитку здібностей позбавляє процес самооцінювання внутрішньої конфліктності.

На позитивному полюсі аналізованого фактора виділені два елементи: «Я» та однокласниця Аліна, яка поціновує успіхи досліджуваної в діяльності, що пов'язана з театральною творчістю. Розміщення елемента «Я» по відношенню до другого фактора, який передусім визначається здібностями в театральній діяльності, ще раз підкреслює важливість для досліджуваної цих здібностей.

Третій фактор (8,42 % дисперсії) навантажений актуальними вміннями «писати казки» (0,59), «складати загадки» (0,78) та перспективними вміннями «кращі питання задавати» (0,83), «написати книжку» (0,66). Рівень важливості актуальних та перспективних умінь є достатньо високим для досліджуваної. Виділені дії та операції у зазначених вміннях більшою мірою описують розвивальний компонент самооцінки творчих здібностей та вкотре свідчать про **усвідомлення можливостей розвитку вмінь до рівня здібностей** («Писати казки – це значить вміти

увяляти, написати щось таке, про що не писали інші»; «Складати загадки можна тоді, коли багато знаєш і можеш пояснити»; «Кращі питання задавати можна лише тоді, коли сам розбираєшся у тому, про що питаєш інших»; «Написати книжку я зможу не скоро, але коли навчусь окремо писати казки, сценарії, то обов'язково через декілька років напишу книжку»). Характерним у наведених поясненнях є високий рівень рефлексії здібностей та творчий компонент. На позитивному полюсі аналізованого фактора позначена референтна особа –

вчителька, яка поціновує досягнення досліджуваної в діяльності, що описана вміннями цього полюса. Референтність вчительки є важливою умовою розвитку творчих здібностей у навчальній діяльності та розвитку адекватної диференційованої самооцінки творчих здібностей.

Описані попередньо тенденції у розвитку рефлексії здібностей, соціальної рефлексії та особливості усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей проілюструємо також на прикладі переходу від навчання за розвивальною системою (4 клас) до навчання за традиційною системою (5 клас). Аналіз діяльнісного компонента в рефлексії здібностей досліджуваної М. показав поділ виділених умінь на дві групи: вміння, що описують сферу навчання («танцювати на уроці хореографії, самостійно поставлені танці», «писати вірші», «літературні тексти читати») та вміння, характерні для сфери дозвілля («грати в шахи», «в'язати гачком і вишивати», «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння різних рослин»). Важливими для досліджуваної є як навчальні вміння («танцювати на уроках власні поставлені танці», «вірші писати»), так і вміння, що стосуються сфери дозвілля («грати в шахи», «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння різних рослин»). Характерною ознакою для умінь обох груп є наявність творчого компонента. Рівень самооцінки виділених найважливіших умінь на 2-3 одиниці нижчий, ніж рівень самооцінки менш важливих умінь, що можна пояснити достатньо високим рівнем рефлексії («Я танцюю на балів 8-9, тому що не всі фігури гарно вдаються», «Не завжди мені вдається підібрати слова у вірші, тому ставлю собі 9 балів» тощо).

Другим етапом дослідження діяльнісного компонента є аналіз перспективних умінь. До цієї групи віднесено вміння, які вказують на **усвідомлення можливостей розвитку актуальних здібностей** («краще танцювати на уроках хореографії, ускладнювати самостійно поставлені танці», «оригінальніші вірші писати», «краще грати в шахи, цікаві ходи вигадувати») та нові вміння («малювати», «співати», «стрибати з парашутом», «займатися важкою атлетикою», «займатися баскетболом і більярдом»). Основною причиною розвинути вже набуті вміння є орієнтація на ровесників та дорослих людей, які володіють виділеними вміннями краще, ніж досліджувана («Тому що сестра прекрасно танцює. Я хочу танцювати так, як вона», «Найкраще в шахи грає тато. Ми з ним змагаємося. Я підучусь і буду грати так, як він»).

Друга група причин позначає прагнення до визнання завдяки оволодінню нестандартними для віку вміннями («стрибати з парашутом», «займатися важкою атлетикою», «займатися баскетболом і більярдом»). Ці вміння визначають зону найближчого розвитку досліджуваної.

Загальною тенденцією для більшості невідповідних віковим особливостям перспективних вмінь є їх включення у позанавчальну діяльність. Аналіз показав, що це явище пов'язане зі зміною розвивальної системи навчання на традиційну та, відповідно, зі способами адаптації до нових соціальних умов. З огляду на те, що вимоги до навчального процесу в традиційній системі навчання значно відрізняються від тих навчальних умов, до яких звикла досліджувана, з'являється когнітивний дисонанс, який можна зменшити завдяки розвитку творчих здібностей у навчальній та позанавчальній діяльності. У позанавчальній діяльності можна отримати більше свободи вибору. Саме до такого способу подолання когнітивного дисонансу часто вдалися досліджувані.

Висновки

Розвиток особистості в молодшому шкільному віці ми розглядаємо нерозривно із розвитком самооцінки творчих здібностей, тому що в окремих випадках показники самооцінки можуть бути індикаторами напрямків і кризових моментів у розвитку здібностей. На розвиток самооцінки творчих здібностей впливає атрибуція успішності – диспозиційна характеристика, що формується в учбовій діяльності. Атрибуція відносно старанності зумовлює спрямованість дітей на розвиток здібностей в репродуктивних видах діяльності, що відображається у таких формах самооцінки учбових здібностей: *самооцінка старанності, самооцінка вміння відтворити зразок, некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей*. Атрибуція відносно здібностей стимулює розвиток творчих здібностей, що відображається у таких формах самооцінки: *ретроспективна, проєктивна, результативно-актуальна та результативно-проєктивна самооцінка учбових та творчих здібностей*.

Виявлено, що соціально бажані форми поведінки, які входять до структури самооцінки, найчастіше є зовнішніми, заданими вчителем правилами. Пояснення переважною більшістю першокласниками традиційних класів змісту виділених форм поведінки, свідчить про

певну деструктивність у сприйманні основних завдань навчальної діяльності: точне відтворення поданої вчителем інформації є, на думку учнів, гарантією шкільної успішності. Ще однією тривожною тенденцією є намагання *компенсувати брак визнання з боку вчителя засобом знецінення досягнень інших.*

Усвідомлення учбових дій як засобів підтримання самооцінки є більш характерним для учнів традиційних класів. Параметри самооцінки здібностей у цьому випадку задаються вчителем. Дослідженням встановлено, що для молодших школярів, які навчаються за традиційною системою, зовнішні параметри самооцінки не завжди стають внутрішніми регуляторами розвитку самооцінки здібностей. Однією з причин цього є виявлена нами тенденція до *відстрочення інтеграції засвоєних учбових дій у структуру самооцінки.* Інша тенденція спостерігається у класах розвивального навчання та в гуртках. Першочерговий розвиток теоретичного мислення зумовлює усвідомлення та розуміння доцільності ряду учбових дій (читати, писати, рахувати тощо), на основі чого розвивається рефлексія учбових здібностей.

Труднощі в розвитку особистості в молодшому шкільному віці зумовлюються знеціненням одного з двох базових компонентів самооцінки творчих здібностей: соціального чи діяльнісного. За таких умов самооцінка втрачає диференційованість, а відтак – процес шкільної адаптації стає менш успішним. Зниження ролі соціального співробітництва в розвитку здібностей та їх самооцінки (в першу чергу, це стосуються поцінування з боку ровесників) призводить до пошуків компенсації невдалої шкільної адаптації. Компенсаторна самооцінка вибудовується на засадах нетривкої ситуативної підтримки, на тимчасовій симпатії чи антипатії, а не на основі успіхів у діяльності. Знецінення діяльнісних характеристик самооцінки (розвиток рефлексії здібностей на основі усвідомлених вмінь, дій та операцій) пов'язане із зменшенням кількості референтних осіб, які поцінують творчі досягнення дітей.

За результатами аналізу проблеми усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей можна виділити ряд тенденцій, що підтверджують провідну роль високого рівня рефлексії здібностей та соціальних стосунків у розвитку самооцінки творчих здібностей учнів, які навчаються за розвивальною системою:

- до виявлених актуальних вмінь відносяться вміння, що описують сферу навчальної діяльності та позанавчальні інтереси. Більшість виділених умінь мають творчий зміст. Характерним було встановлення причинно-наслідкових зв'язків між розвинутими вміннями та планами на майбутнє, а також між розвинутими вміннями та

21

ціннісною підтримкою з боку референтних осіб. Рівень самооцінки за виявленими найважливішими вміннями за 12-бальною шкалою на 2-3 одиниці нижчий, ніж рівень самооцінки за менш важливими вміннями, що можна пояснити високим рівнем усвідомлення досліджуваними перспектив та можливостей подальшого розвитку найважливіших для себе вмінь;

- зміст виявлених перспективних умінь також свідчить про усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей, основною спонукою чого є прагнення отримати визнання. Потреба у визнанні реалізується завдяки оволодінню не характерними для віку вміннями, які визначають зону найближчого розвитку. Ця категорія вмінь допомагає ліквідувати когнітивний дисонанс, який виникає як наслідок нерозуміння нових вимог у навчальній діяльності (перехід від розвивальної до традиційної системи навчання);

- процес виділення дій та операцій у виявлених вміннях показав таку тенденцію: детальне виділення дій та операцій у суб'єктивно найважливіших актуальних вміннях та більш формальне виділення дій та операцій у суб'єктивно менш важливих вміннях. Пріоритетними виявилися розумові операції, а не практичні дії. Оцінка рівня розвитку виділених дій та операцій також виявилася залежною від міри суб'єктивної важливості аналізованого вміння. Дії та операції, які описували найважливіші вміння, оцінені нижче, ніж дії та операції, які описували менш важливі вміння. Таку закономірність ми пояснюємо усвідомленням можливостей подальшого розвитку виявлених найважливіших вмінь;

- виявлено зв'язок між визнанням успіхів учнів з боку референтних осіб та високим рівнем розвитку рефлексії вмінь та здібностей. Іншими словами, існує залежність між виявленими найважливішими вміннями та діяльностями й рівнем інтересу референтних осіб до цих видів діяльності. Крім цього, аналіз другої частини референтного компонента (виявлення осіб, думку яких про себе хотіли б змінити досліджувані) показав наявність когнітивного дисонансу, викликаного, з одного боку,

уявленням про обов'язкову підтримку й визнання власних досягнень однокласниками та вчителем і, з іншого боку, появою нового соціального досвіду (перехід до 5 класу), який не завжди включав визнання та підтримку оточуючих. Основними шляхами подолання такого ціннісного бар'єра в соціальній взаємодії є ціннісний обмін та ціннісна підтримка.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Волочков А.А., Вяткин Б.А.* Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1999. – №5. – С. 10-21.

2. *Гекгаузен Г.* Мотивация и деятельность. В 2 т.; Пер.с нем. / Под ред. Б.М.Величковского; Предисловие Л.И.Анцыферовой, Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

3. *Давыдов В.В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С. 22-23.

4. *Давыдов В.В.* Нерешенные проблемы теории учебной деятельности // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 7-14.

5. *Липкина А.И.* Самооценка школьника. – М., Знание, 1976. – 64 с.

6. *Моляко В. О.* Психологічна теорія творчості // В кн.: Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – С. 221-229.

7. *Моляко В.А.* Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 44 с.

8. *Музыка О.Л.* Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / О.Б. Терезина, П.Ю. Лепський. – К., 2005. – С. 187-190.

9. *Рахимов А.З.* Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учеб. пособие по спецкурсу. – Уфа, 1988. – 167 с.

10. *Слободчиков В.И.* О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) // Развивающее

образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 29-43.

11. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 68-81.

12. *Цукерман Г.А., Суховерша Ю.И.* Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (Три года лонгитюдного исследования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №1. – С. 52-63.

13. *Чудновский В.Э.* Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986. – 80 с.