

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статтє сделано теоретический анализ научных подходов к самооценке социально дезадаптированных младших школьников, а также предоставлены данные экспериментального исследования психологических особенностей самооценки младших школьников с социальной дезадаптацией.

Сучасні умови життя в нашій країні вимагають ініціативності, прийняття самостійних рішень, уміння швидко адаптуватися до нестабільних умов життя.

Проблема соціальної і психологічної адаптації актуалізується на сучасному етапі і в школі. Це пов'язано з раннім вступом дитини до школи і включенням в навчальну діяльність (не з 7 років, а з 5, 6 років); зміною соціального статусу, який розширює коло соціальних контактів молодшого школяра, сприяє зростанню його самостійності й емансипації від батьків; значними інтелектуальними навантаженням першокласників, які не завжди адекватні їхнім психофізіологічним можливостям.

Неуспішне входження дитини в новий соціум називають дезадаптацією (О. Є. Лічко [7], Н. Ю. Максимова [8]). Дезадаптація - це негативне явище, що заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Соціальна дезадаптація молодших школярів зумовлена невідповідністю соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини вимогам нової, соціальної ситуації, тобто ситуації шкільного навчання, а також критичними періодами зміни умов виховання і навчання, яким і є вступ дитини до школи, а також, за нашим припущенням неадекватною самооцінкою, яка є важливим новоутворенням цього віку.

Вивченням самооцінки займалися Р. Бернс, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, І. С. Кон, Г. І. Ліпкіна [1], [2], [3], [5], [6].

Самооцінка - це ставлення людини до своїх здібностей, особистісних якостей, зовнішності [6].

Під впливом оцінки оточення в особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих форм своєї активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Самооцінка стає стійкою і змінити її дуже важко. Тому формування оптимальної самооцінки сильно залежить від справедливості оцінки оточення (однокласників, викладачів, рідних).

Самооцінка є важливим регулятором поведінки, оскільки вона визначає характер взаємовідносин людини з навколишніми, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач і тим самим впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості [2], [6].

В нашій статті ми ставили за мету з'ясувати психологічні особливості самооцінки соціально дезадаптованих молодших школярів. Дослідження проводилось у середній загальноосвітній школі I ступеня №13 м. Вінниці. На першому етапі ми визначали дезадаптованих дітей молодшого шкільного віку за методикою "Експертна оцінка адаптованості дитини до школи" (Чиркова В. І., Соколова О. Л., Сорокіної О. В.), "Карта спостережень" (авт. Д. Скотт, модиф. І. В. Дубровіною) [4] та структуроване інтерв'ю з педагогами за опитувальником О. О. Варламової "Карта дезадаптації". В експериментальну групу ввійшло 85 соціально дезадаптованих учнів молодшого шкільного віку, що складає 19,22% від загального числа учнів початкової школи №13. У соціально дезадаптованих молодших школярів спостерігається порушення дисципліни, порушення в навчальній діяльності, плаксивість, уразливість, агресивність, конфліктність, неслухняність, грубість, порушення стосунків з однокласниками, порушення міжособистісних стосунків, некерованість та впертість.

На другому етапі ми провели дослідження для визначення адекватності самооцінки молодших школярів із соціальною дезадаптацією і використали для цього стандартизовану методику для вивчення самооцінки та проєктивний тест "Неіснуюча тварина". Застосування проєктивних тестів, як зазначає С. Ю. Головін полегшує виявлення таких змістовних особливостей внутрішнього світу, які суб'єкт нерідко безсилий виразити прямо, та дозволяє зорієнтуватися в складних властивостях особистості, що не піддаються точній оцінці [9]. Але їх дані потрібно співставляти з результатами стандартизованих методик.

Результати експериментального дослідження за об'єктивною методикою вивчені соціально дезадаптовані, а також просторове розміщення тварини на листі дозволило виявити характер особистісної самооцінки в досліджуваних дітей із соціальною дезадаптацією.

За результатами проведеного дослідження у молодших школярів із соціальною дезадаптацією спостерігаємо як адекватну, так і неадекватну самооцінку. Найбільше учнів із неадекватною (завищеною чи заниженою) самооцінкою, що складає 88,1% від загальної кількості соціально дезадаптованих молодших школярів. Із адекватною самооцінкою найменша кількість (11,9%) соціально дезадаптованих молодших школярів.

Занижена самооцінка простежується найбільше у соціально дезадаптованих дітей 1-ого класу (59,09%), що свідчить про невпевненість в собі, пригніченість, нерішучість; завищена самооцінка спостерігається у молодших школярів із соціальною дезадаптацією 2-ого (45%), 3-ого (56,25%) та 4-ого (34,62%) класів, що свідчить про незадоволення своїм становищем у соціумі, недостатні визнання зі сторони оточуючих. Слід зазначити, що частині соціально дезадаптованих молодших школярів властива надмірно завищена самооцінка. (Таких дітей у 1 класі - 4,55%, у 2-у - 10%, у 3-у - 12,5%, у четвертому - 11,53%, тобто спостерігаємо тенденцію зростання). Тварини на їхніх малюнках займали повністю весь листок, що виступає, як зазначає Співак Л. М., свідченням компенсаторного перебільшення себе в уяві і вказує на агресивну, експансивну натуру, нерідко без почуття міри, схильну до марнославства та вищості [10].

Одержані дані вказують на тісний взаємозв'язок явища соціальної дезадаптації та самооцінки молодших школярів та дозволяють зробити припущення про можливість зниження дезадаптації шляхом формування адекватної самооцінки, що й буде предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Роберт Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 421 с.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості / М. Й. Боришевський. — К.: Товариство „Знання” Української РСР, 1973. — 47 с.
4. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. — М.: Просвещение, 1991.
5. Кон И. С. Открытие “Я” /И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
6. Липкина А. И. Самооценка школьника /А. И. Липкина. — М.: „Знание”, 1976. — 64 с.
7. Личко А. Е. Эти трудные подростки: [записки психиатра] /А. Е. Личко. — Л.: Лениздат, 1983. — 126 с.
8. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / Н. Ю. Максимова. — К.: ИСИО, 1997. — 136 с. — (Метод. реком. / Министерство образования Украины. — ИСИО, Ин-т психологии АПН Украины).
9. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 800 с.
10. Співак Л. М. Формування “Я - концепції” молодших школярів з труднощами у навчанні: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/Любов Миколаївна Співак; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1999. — 204 с.

УДК 159.925 : 159.954

Василькевич Я.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУР НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

В статті представлений порівняльний аналіз структур наукового творчості та педагогічного процесу з метою визначення можливостей моделювання в освітньому процесі дослідження.

Ключевые слова: научное творчество, обучение, нахождение, постановка и решение проблемы.

The article provides a comparative analysis of the structures of scientific creativity and pedagogical process to identify opportunities for modelling in education the research process.

Key words: scientific creativity, learning, finding, setting and solving problems.

Розв'язання проблеми формування у студентів здібності до творчого мислення передбачає порівняльний аналіз структур наукової творчості та педагогічного процесу. Кінцевою метою такого аналізу є визначення можливостей моделювання в навчальному процесі дослідження.

Проблема вдосконалення методів навчання та формування творчих здібностей досліджується в роботах В. В. Давидова, В. М. Дружиніна, Е. В. Ільєнкова, І. І. Ільєсова, І. Я. Лернера, О. М. Матюшкіна, Н. О. Менчинської, З. І. Калмикової, Т. В. Кудрявцева, С. Л. Рубінштейна, М. О. Холодної та ін.

Розглянемо основні етапи й умови творчого процесу в порівнянні з відповідними етапами й умовами навчання розв'язуванню задач. Принципові відмінності виявляються вже у вихідних позиціях. Початковим етапом у науковій творчості є знаходження проблеми, що пов'язана з критикою наявного знання, яке ніколи не виступає для вченого остаточним. Причиною, стимулом творчого процесу завжди є виявлення незавершеності, протиріч або недоліків у наших знаннях про явища реальної дійсності. У навчанні ж будь-яка задача має зворотний напрямок: розв'язання її спрямоване на “перевірку” дійсності за допомогою “правильних” системних уявлень, на пошук у заданій ситуації вже відомих нам закономірностей. На непохитності опису картини світу будується все сучасне навчання. “Після такої сумлінної стерилізації матеріалу проблема світогляду і критики, сформульована учнем Кантом як основна проблема творчості, повністю прихована від учня огороженою із прописних істин [6, с. 406].” Привчаючи учня дивитись на навколишній світ тільки як на “резервуар” прикладів, які ілюструють справедливості тої чи іншої абстрактно-загальної істини, оберігаючи його від зіткнення з протилежними фактами і поглядами, ми виховуємо догматика, цілком некритичний розум, вказує Е. В. Ільєнков [3, с. 181].

Вивчення контрдоказів набагато корисніше для “доброї справи”, писав Кант, аніж читання творів, які доказують те, що вже давно і добре тобі відоме. Чи застерігати молодь від подібних творів, поки не дозріла її здатність судження, поки міцно не вкоренилось у ній вчення, що викладається їй? Таке оберігання від спокус було б корисне для даного моменту, але цілком марне і безплідне для майбутнього часу. Оскільки “якщо внаслідок цього допитливість або мода часу дасть їй в руки подібні твори, чи вистоять тоді ці юнацькі переконання? [4, с. 627]”. Протилежні переконання тепер будуть мати ту перевагу, що вони нові, а звичні думки вже втратили цю новизну і будуть швидше підозрілими тим, що зловживали легковір'ям молодості. Тому необхідно надавати можливість учневі “попробувати перевірити необґрунтовані переконання противника крок за кроком за допомогою основоположень критики. Йому неважко буде розсіяти їх як дим, і, таким чином, він рано відчує свою силу повністю оберігати себе від подібних шкідливих ілюзій, які в кінці кінців повинні втратити для нього всяку привабливість [там само, с. 628]”.

Щоб виховати людину, яка твердо переконана в силі знання і вміє застосовувати його для розв'язання протиріч життя, необхідно домішувати до “безсумнівного” знання нешкідливу для неї дозу “сумнівів”. Адже сумніви особистості – це не стільки невпевненість або занижена самооцінка своїх можливостей, скільки прояв нормальної дослідницької активності та стимул для її продовження. Тому, вважає О. М. Матюшкін [5], ефективність навчання повинна оцінюватись не тільки за показником відповідей, але й за показником питань студентів (до викладача, до навчального матеріалу), які породжуються навчальним процесом. Тільки у взаємозв'язку “відповідь – питання” процес навчання виступає в повній мірі як своєрідний навчальний діалог, що забезпечує можливість розвитку мислення студентів. “Якщо відповідь не породжує з себе нового питання, вона випадає з діалогу і входить в системне пізнання, по суті безлике”, відмічає М. М. Бахтін [1, с. 206].

Проблема самостійної постановки питань студентом пов'язана з розвитком такого мислення, яке включає можливості спростування хибних або недоказаних положень і гіпотез. Тому результатом навчання у вищій школі повинна бути не тільки