# МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ МІСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# ІМЕНІ Б.Д. ГРІНЧЕНКА

Кафедра практичної психології

Особистісні властивості вчителя як фактор розвитку самоефективності молодших школярів

# Дипломна робота зі спеціальності “Психологія”

Рецензент Виконала

## Супрун Ганна Володимирівна

студентка VI курсу

факультету психології та

соціальної роботи

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент

Допущено до захисту Осадько О.Ю.

зав кафедри

Київ 2005р

ЗМІСТ

# Вступ

# І Теоретичні засади впливу особистості вчителя на Я-концепцію учня

1.1 Вікові психологічні особливості розвитку особистості молодших школярів

1.2 Роль особистості вчителя в становленні особистості учня

1.3 Особистість молодшого школяра в парадигмі особистісно орієнтованого виховання

ІІ Експериментальне дослідження впливу особистості вчителя на самоефективність молодших школярів

.1 Дослідження рівня самоефективності в Я-концепції молодших школярів

.2 Визначення співвідношення між рівнем самоефективності особистості та емоційним станом особистості

.3 Вивчення структури ціннісних орієнтацій вчителів молодших класів

# Висновки

# Використані джерела

Вступ

Проблема збереження психологічного благополуччя особистості є центральною в людинознавстві. В останні десятиріччя значимо виріс інтерес психологічної науки до вивчення, як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, що впливають на систему здоров’я людини. До числа зовнішніх факторів впливу відносяться ступінь стресогенності середовища: війни і катастрофи, несприятливі соціальні умови, трагічні зміни в особистому житті людини і т.п. Значно менше досліджені внутрішні фактори психологічного благополуччя особистості, що дозволяють їй ефективно протистояти негативним впливам середовища і успішно долати життєві труднощі. Серед внутрішніх корелятів психологічного благополуччя особистості визначаються: схильність особистості до використання певних психологічних захистів, стилі поведінки, відчуття самоефективності, загальні риси характеру: твердий - м’який.

Вивчення закономірностей формування внутрішніх факторів збереження психологічного благополуччя особистості являється одним з найперспективніших напрямків наукових досліджень з точки зору психологічної практики. Це пояснюється тим, що розвиток внутрішнього “психологічного імунітету” до стресогенних впливів середовища дозволяє людини досягти продуктивного і здорового життя в наявному соціальному світі, незважаючи на його недосконалість.

Сучасна психолого-педагогічна наука і виховна практика свої прагнення щодо вдосконалення процесу формування і розвитку підростаючої особистості пов’язують із особистісно орієнтованим підходом до дитини. Цей підхід має суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості.

Однією з центральних тем психологічної науки є особистість, її зовнішні та внутрішні характеристики. Сучасні дослідники будови та функціонування внутрішнього світу особистості значну увагу приділяють такій психологічній категорії як Я-концепція (Я-система, структура Я, внутрішнє Я): Іващенко А.В., Агапов В.С., Баришнікова И.В., Климов Є.А., Платонов, Реан А.А., Кон І.С. та інші.

Серед чималого списку компонентів внутрішньої структури Я фундаментальними вважаються ті, що забезпечують цілісність, самовідтворюваність, активність особистості. У нашому дослідженні ми звернулись до вивчення наступних категорій: самоефективність, ціннісні орієнтації, самооцінка, тривожність.

Аналіз сучасної наукової літератури з питань психологічного здоров’я дозволив нам звернути увагу таку особистісну характеристику як самоефективність учнів, як провідний фактор сприйняття їх власної здатності вирішувати життєві задачі і забезпечення впевненості у своїх можливостях опанувати широкий спектр діяльностей. Достатня сформованість цього особистісного конструкту дитини з розвитком у майбутньому забезпечить їй більшу кількість можливостей самореалізації у житті і способів вирішення неминучих життєвих конфліктів. До наукового висвітлення зазначеної проблематики вдавались А.Бандура, І. Бех, Капрара Дж., Сервон Д., Максименко С.Д., Славіна Л.С. та інші.

Вивчення впливу особистості вчителя на учнів давно і серйозно вивчався і вивчається Костюк Г.С., Виготським Л.С., Божович Л.І., Реан А.А., Коломинським Я.Л., Столяренко М.Д. та ін.

Враховуючи вимоги сучасного розвитку науки і суспільства, зростаючі потреби у нових підходах до виховання і формування молодого покоління та підвищення рівня психологічних знань і способів збереження психологічного благополуччя педагогів, метою нашого дослідження стало вивчення ролі особистості вчителя у розвитку відчуття само ефективності молодших школярів.

Об’єктом нашого дослідження обрано:

вплив особистісних властивостей вчителя на розвиток самоефективності учня.

Окреслене теоретичне поле для вивчення, аналіз сучасної наукової психологічної літератури, визначення об’єкту дослідження зумовили формулювання предмету дослідження:

особливості ціннісних орієнтацій та самооцінки вчителів, які по-різному впливають на розвиток самоефективності молодших школярів.

Мета роботи досягалась через розв’язання наступних задач:

1. Вивчити сучасні наукові погляди на предмет і формування самоефективності молодших школярів

2. Вивчити особливості ціннісних пріоритетів та самооцінку вчителів молодших класів

. Вивчити особливості впливу окремих особистісних характеристик вчителя на учня

. Проаналізувати методи дослідження самоефективності молодших школярів; ставлення учнів до школи, вчителя; ціннісних пріоритетів вчителя.

У процесі роботи використовувались методи адекватні меті і завданням: теоретичні - історико-теоретичний аналіз психологічних і педагогічних джерел, моделювання, порівняння і аналіз дали можливість систематизувати теоретичний матеріал; емпіричні - опитувальники, діагностичні методики (вивчення рівня сприйняття власної ефективності молодшими школярами Капрара Дж., Сервон Д.; методику “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча; модифікований восьмикольоровий тест Люшера; методика кількісного визначення психосоматичних проявів тривожності Шихана ).

Наукове дослідження проводилось на базу шкіл м. Києва з учнями 3-х класів та вчителями початкової школи.

Розділ І Теоретичні засади впливу особистості вчителя на Я-концепцію учня

.1 Вікові психологічні особливості розвитку особистості молодших школярів

Молодший шкільний вік надзвичайно важливий у житті дитини. У цей період відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток, формуються загальнонавчальні вміння і навички, з’являються мотиви навчання, розвивається самооцінка, критичне ставлення до себе і оточення, вдосконалюються комунікативні навички, відбувається процес становлення особистості. Відкритість, гнучкість, пластичність цього віку - унікальні. Психологи визначають, що цей вік багатий внутрішніми можливостями для позитивних змін. Все це потребує перебування в колективі. Тому говорити про індивідуальне навчання молодших школярів (у першу чергу шести-, семирічних) не доводиться. Обов’язковою умовою організації навчання для дітей цього віку має бути поєднання індивідуальної і колективної форм навчання. Не секрет, що до школи діти приходять дуже різними. Діапазон індивідуальних відмінностей у навчальних здібностях першокласників можна охарактеризувати співвідношенням 1:15 1. Особливо помітною є різниця в темпах виконання завдань, швидкості та якості прийомів розумової роботи, в гнучкості і самостійності мислення. Причини таких розбіжностей найрізноманітніші, починаючи з відмінностей біологічного характеру і закінчуючи культурно-педагогічною “спадковістю” сім’ї. При класичній формі навчання вчителю доводиться шукати шляхи для подолання і вирівнювання таких відмінностей, застосовуючи індивідуальний підхід. При індивідуальному навчанні такі проблеми відпадають самі по собі і навчальний процес максимально наближений до можливостей і потреб конкретної дитини.

Психологічна наука детально розробила показники та вивчила закономірності розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що в цей період відбуваються великі зміни в емоційно-пізнавальній сфері школяра, оскільки недозріла кора головного мозку ще не в змозі стримувати підвищену активність підкоркових структур, звідси надмірна імпульсивність, вразливість, нетерплячість. У цей період більш ефективно починають функціонувати лобні долі головного мозку, що керують процесами мислення і свідомості. Певний відбиток на навчальну успішність у цьому віці накладає асиметрія півкуль головного мозку. Ліворукість чи праворукість, схильність до предметно-наочного чи образного мислення, здатність до абстрагування, просторової уяви, моторна активність, емоційність та багато інших особливостей мають в своїй основі об’єктивні фізіологічні передумови. Так, наприклад, при функціональній домінанті лівої півкулі добре розвинута моторика правої половини тіла, усне і письмове мовлення, словесно-логічне мислення, лінгвістична пам’ять, багатий словниковий запас, виражені здібності до класифікації предметів з конкретними ознаками тощо. При домінанті правої півкулі краще розвинута моторика лівої частини тіла, музична пам’ять і слух, образне мислення, цілісність сприймання дійсності, підвищена чутливість, помітний потяг до творчої діяльності. Ліворукі більш здібні до музики, математики, образотворчого мистецтва, конструювання, водночас такі діти менш захищені в емоційному плані, частіше зазнають стресів і неврозів. У силу підвищеної вразливості вони потребують позитивних емоцій і підтримки з боку дорослих.

До кінця молодшого шкільного віку проявляються індивідуальні відмінності мислення.

Відбуваються позитивні зміни у сфері сприймання (від мимовільного до цілеспрямованого довільного). Увага молодшого школяра відзначається невеликим обсягом, малою стійкістю і нетривалою концентрацією. Діти цього віку можуть зосереджено займатись однією справою не більше 10-20 хвилин. У них ускладнений розподіл уваги і її переключення з одного завдання на інше.

Важливу роль у навчальній діяльності молодших школярів відіграють особливості вищої нервової системи, що є основою темпераменту. Діти, як і дорослі, бувають сангвінічного, холеричного, флегматичного і меланхолічного темпераменту. Для дітей-сангвініків характерна швидка збудливість почуттів при їх нестійкості і швидкій зміні. Вони, як правило, енергійні, рухливі, легкі у спілкуванні, однак довго не витримують одноманітної ситуації.

Діти холеричного темпераменту за правильних умов виховання виявляють активність і наполегливість у навчанні, за неправильних - стають неслухняними, запальними, вразливими. Вони бурхливо реагують на будь-які подразники, важко зосереджуються тривалий час на одній справі, шукають будь-якої нагоди для самоствердження. У роботі з ними слід дотримуватися доброзичливості, спокою, стриманості, поєднуючи їх з вимогливістю.

Школярі-флегматики здебільшого повільні, спокійні, проте неохочі до спілкування, нехтують справами, які вимагають від них швидкості та активності. Почуття у них важко збуджувані, але тривалі і стійкі. За правильних умов виховання стають організованими, вдумливими ы слухняними.

Діти-меланхоліки надзвичайно чутливі, почуття у них виникають легко і стійкі у часі. Сором’язливі, малоактивні, такі діти невпевнені в своїх силах, губляться при опитуванні, бояться труднощів, важко пристосовуються до нових обставин. Чуйне ставлення, доброзичлива своєчасна допомога сприяють зміцненню їхнього прагнення до успіху, розвивають їх волю.

Темперамент сам по собі не визначає інтересів і здібностей учнів, але він впливає на стиль їхньої поведінки і діяльності, наприклад, на швидкість включення в роботу, переключення з одного виду діяльності на інший і тим самим - на результативність навчальної діяльності.

Діти відрізняються також за своєю навчальною активністю, і ця відмінність впливає на їх академічні успіхи навіть більше, ніж деякі індивідуальні психічні якості. Підтвердженням цьому є те, що менш підготовлений, але більш активний учень добре засвоює матеріал і навчається успішно. У той же час непогано підготовлений і добре розвинений, але занадто пасивний учень починає відставати і поступово опиняється в групі середняків, а то й відстаючих.

Таким чином, оскільки навчання - важка і щоденна праця, то вміння працювати, працездатність відіграють важливу роль у навчальній діяльності. При організації індивідуального навчання спочатку для себе слід з’ясувати, з дитиною якої категорії доведеться мати справу. З цією метою особливу увагу необхідно звертати на:

1) поведінку дитини в момент отримання завдання (уважність дитини, розуміння заданого, потреба в роз’ясненні);

) поведінку дитини в початковий момент роботи (пасивність - активність, потреба в додаткових спонуках - ініціативність);

) сам процес праці (попередня загальна орієнтація в етапах роботи, вміння самоорганізації і самоконтролю, виявлення помилок і їх виправлення, цілеспрямований поступ до кінцевої мети);

) ставлення до роботи (серйозне, відповідальне, спокійне чи нервозне, поспішне);

) орієнтацію на кінцевий результат праці (наполегливість у подоланні труднощів і вміння переключитися на інший, більш вдалий прийом, прагнення досягти найліпшого результату).

Працездатність безпосередньо залежить від здоров’я і навпаки, часті простуди, недокрів’я, неврози, незбалансоване харчування і поганий сон ведуть до неуспішності. Про це також слід пам’ятати. Але якщо всі перелічені негативні чинники відсутні, а хороших академічних результатів немає, тоді необхідно шукати в недостатньому розвитку тих чи інших психічних якостей.

З самого початку навчальної діяльності дітей значно змінюється спрямованість їх інтересів. Дослідження В. О. Горбачової, Л. І. Божович, М. Ф. Морозової, П. І. Размислова та інших психологів показують, що в кінці дошкільного періоду внаслідок освітньо-виховної роботи в дітей звичайно виникає нова вища потреба - вчитися. У зв’язку з цим з’являється інтерес до школи, до навчання, до всього шкільного життя.

На основі інтересу до навчальної діяльності в дітей формуються спеціально пізнавальні інтереси, тобто потяг до пізнання нового в межах певного навчального предмета. Цей потяг виникає тільки тоді, коли діти починають вивчати математику або мову, історію чи природознавство.

Інтерес - це пізнавальне ставлення людини до навколишнього, до якоїсь його сторони, до певної галузі, в яку людина хоче проникнути глибше.

Інтерес ґрунтується на орієнтувально-дослідницькому рефлексі. І. П. Павлов вдало назвав його рефлексом “що таке?” “У нас, - писав 1. П. Павлов, - цей рефлекс йде надзвичайно далеко, виявляючись, нарешті, у вигляді тієї зацікавленості, яка створює науку, що дає і обіцяє нам найвище, безмежне орієнтування в навколишньому світі” 1.

Характеризуючи особливості пізнавального інтересу Люблінська Г.О. визначає такі його істотні ознаки:

а) інтелектуальну спрямованість пошуку нового в об’єкті, прагнення ознайомитися з предметом ближче, узнати його глибоко і всебічно;

б) усвідомлене ставлення людини до предмета свого інтересу і до завдання, що стоїть перед нею в пізнанні цього предмета;

в) емоційну забарвленість: інтерес завжди пов’язаний з бажанням про щось дізнатися, радістю пошуку, гіркотою невдачі і щастям відкриттів;

г) вияв у вольовій дії: інтерес спрямовує зусилля людини на відкриття нових сторін і ознак предмета.

У цій характеристиці привертає увагу емоційна забарвленість і дійовість інтересу, який стає значущим мотивом поведінки школярів.

Інтереси молодших школярів (І і II класів) відзначаються такими характерними особливостями:

) наслідувальністю (випадковістю виникнення); непостійністю, короткочасністю, легкою і безпричинною зміною;

) поверховістю (цікаві лише зовнішні факти, зокрема яскраві, незвичайні, заглиблюватися в суть - непривабливо);

) близькістю власному життєвому досвіду;

) різноспрямованістю (учень цікавиться багатьма зовсім різними галузями знань, без усякого їх зв’язку; діти ставлять безліч запитань, далеко виходячи за межі навчального матеріалу);

) спрямованістю на найближчий результат (Розв’язав задачу чи ні? Скільки помилок зробив? Яку оцінку поставив учитель?).

Протягом першого року навчання діти починають дедалі більше цікавитися окремими предметами, явищами природи і подіями з життя людей. У школярів виникає безліч запитань, пов’язаних із змістом навчальних предметів і з різними подіями суспільного життя. Політ у космос, операції на серці людини, вибух у шахті - усе викликає жвавий інтерес.

Дослідження показали, що пізнавальні інтереси в школярів виникають і закріплюються залежно від кількох умов:

Правильне співвідношення нового і вже відомого є істотною умовою виникнення пізнавального інтересу в дітей. Це означає, що школярі повинні мати якісь знання про явища природи, про дії з числами, про склад слова, що спричинить глибший інтерес до відповідних навчальних предметів. Те, що зовсім невідоме дітям, не може спричинити в них запитально-пошукового ставлення. Але й те, що вже добре відомо, також нецікаве.

Можливість використати свою ініціативу, свою активність для творчого перетворення предмета (цілеспрямоване переконструювання речення, прикладу, плану) підвищує інтерес учня до роботи.

3. Інтерес виникає і підтримується досягну тим успіхом діяльності. Якщо учневі вдалося успішно розв’язати задачу, та ще різними способами, інтерес до арифметики підвищується.

Величезне значення для підвищення інтересу має відкриття для дітей практичного використання виучуваного матеріалу, його застосування в житті людей. Діти з більшим інтересом починають вивчати трави, коли дізнаються про їх лікувальні властивості; кругообіг води в природі привертає увагу дітей і породжує багато запитань про засуху, зливи, грози і град.

Інтерес дітей до навчального предмета зростає тоді, коли вони бачать, що вчитель - це людина, захоплена своєю роботою і володіє майстерністю передавання знань дітям, вміє цікаво, повно, яскраво викладати навчальний матеріал.

Спочатку інтерес учнів спрямовується на пізнання нових для них фактів, явищ. Потім дедалі більший інтерес виявляють школярі до тих різноманітних ознак явищ і, зокрема, їх взаємозалежностей та зв’язку, які учні розкривають, засвоюючи навчальний матеріал. Такий інтерес розвивається особливо тоді, коли вчитель залучає учнів до здійснення маленьких відкриттів.

Яскраво виявлена потреба молодших школярів в активній розумовій діяльності мобілізує їх пізнавальний інтерес. Якщо зміст і організація повсякденної навчальної роботи школяра задовольняє цю потребу, інтерес дітей до навчальної роботи підсилюється і зростає.

Дослідження Л. І. Божович, Л. С. Славіної, М. С. Неймарк показують, що з розвитком школяра змінюються і мотиви його навчальної діяльності. Дедалі більшу роль поряд з пізнавальними інтересами починають відігравати соціальні мотиви, прагнення до спілкування і спільної з товаришами діяльності. У зв’язку з цим набувають значення судження однокласників, їх оцінки, їх думки, поведінка, манери, хода, яких маленькі школярі так легко і швидко починають наслідувати.

Одним з реально діючих мотивів у 9-10-річних дітей стає прагнення школяра зайняти якусь певну позицію, зокрема серед товаришів по класу. Тут величезне значення для всієї дальшої виховної роботи має організація дитячого колективу.

Дослідження Л. І. Божович, Л. С. Славіної показали, що формувати моральну поведінку школярів можна лише, проводячи спеціальну роботу по створенню і зміцненню певних моральних мотивів поведінки учня в колективі однолітків. Для цього потрібні спеціально організовані вправи, в процесі яких мотиви набувають стереотипності і сталості. Тому дослідники особливо підкреслюють необхідність не тільки вправляти учнів у моральній поведінці, а й формувати спонукання, мотиви, які цю поведінку зумовлюють. Діти повинні розуміти не тільки мету виконуваних ними дій (що треба зробити), а й те, для чого, заради чого цю мету ставлять.

Вправляння в моральній поведінці має значно більший ефект, якщо вчитель виховує в дітей активне особисте прагнення добиватися мети. Якщо ці спонукання не активізовані, то вправляння за примусом не робить моральних мотивів звичними і останні не стають дійовими. Наявність сильного і постійно діючого мотиву (наприклад, оцінки вчителя, а потім колективу) забезпечує досягнення ефективності організованих вправ.

Поставлена мета може бути для молодшого школяра дуже складною і важкою, її треба розчленовувати поелементної організовувати зовнішні і внутрішні умови так, щоб вони були опорою для опанування дитиною своєї поведінки. Л. С. Славіна у своєму дослідженні встановила суворий і повсякденний контроль з боку самих дітей за поведінкою кожного учня. Здійснюючи такий контроль, діти уточнювали вимоги, що до них ставилися, і частіше самі їм підкорялися, бо ці вимоги набували певного значення для кожного школяра1.

У формуванні моральної поведінки серйозну роль відіграє друга ланка системи поведінки, що виховується, - ставлення людини до відповідної моральної якості. Вона виявлена в почуттях, мотивах, оцінках людей . У дорослої людини ці відносини опосередковані системою знань і її суспільною практикою, звичайно формуються в єдину систему поглядів, утворюючи її переконання, світогляд. А відносини маленьких дітей характеризуються такими особливостями:

1. Вони не ґрунтуються на досить осмислених, конкретних і системних знаннях. Відносини дітей будуються (на ранніх ступенях розвитку) на наслідуванні дорослих. Діти повторюють оцінки старших, іноді навіть копіюють їх почуття, але за цими зовнішніми виявами засудження або схвалення чогось часто надовго зберігається спокій почуттів. Так виникає байдужість, і вони оперують порожніми словами “обурений”, “шкодá”, “мене засмучує”, за якими по суті немає ні обурення, ні жалості, ні справжнього смутку.

2. Ставлення дітей виступають тим яскравіше і тим швидше визначаються, чим ближчі до їх життєвого досвіду вчинки людей, про які вони чують, чим вони їм зрозуміліші і привабливіші. Розповідь про двох пустунів, які докучали дорослим своїми витівками і каверзами, не викликають у дітей-слухачів почуття обурення. Школярам дуже цікаво слухати про пустощі і витівки цих веселих дітей: вони їм ближчі і зрозуміліші, ніж прихована в оповіданні мораль.

3. Ставлення дітей до чогось часто поверхове, отже, нестійке. Молодші діти тим частіше обирають неправильну або нейтральну позицію, чим далі від їх життєвої практики обговорюваний факт, чим він складніший, чим більш заплутаною є моральна сторона цієї події.

Не зумівши розібратися в усій складності конкретного морального факту, діти часто визначають своє ставлення до нього на основі часткової, іноді неістотної його риси, подробиці. Це той самий шлях “короткого замикання”, який характерний взагалі для розумової діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку

4. Відносини дітей звичайно полярні і безапеляційні. Не враховуючи градації однієї і тієї самої якості, не вміючи розкрити існування різних, навіть іноді протилежних якостей в однієї людини в їх різних поєднаннях, маленькі школярі прагнуть віднести кожну людину або до хороших людей, або до поганих. Своє ставлення вони визначають лише альтернативно.

Прямолінійність оцінних суджень - характерна риса відносин молодших школярів.

Ставлення, що визначилося, - необхідна умова існування моральних вчинків. Проте дії молодших школярів в основному ще залишаються імпульсивними. Дитина безпосередньо спрямовує їх на досягнення бажаного. Вона не вміє ще обдумувати свої вчинки, оцінювати їх, не може заглянути вперед і подумати про наслідки вчинку, зіставити різні його сторони з моральними вимогами і певними моральними поняттями.

Навіть знаючи і (правильно визначаючи своє ставлення до доброго чи поганого, діти часто не діють відповідно до наявних у них знань і сформованих відносин. Тому переконувати в таких випадках дітей, наприклад тих, які не прийшли прибирати майданчик, у тому, що вони зробили погано, звичайно зовсім марно. Вони й самі це добре знають, а іноді й засуджують.

Основна причина такої “розбіжності” знань, відносин і дій полягає в тому, що діти ще не вміють керувати своєю поведінкою, “переводити” думки і почуття в дії. Тільки практикування, вправляння дітей у відповідних діях може перетворити ці дії в звичку, в образ дії, що відповідає поняттям і моральним відносинам, які формуються в дітей.

Звички як сформовані стереотипи дії, що відповідають зміцнілим потребам дітей, дають змогу маленьким школярам без великого нервового напруження виконувати дії, які відповідають засвоєним знанням і оцінним відносинам, що склалися. Лише через вироблення звичок моральної поведінки, в основі яких лежать доступні дітям моральні поняття і моральні почуття та відносини, що передають їх, можна виховати довільну поведінку дітей, які знають моральні вчинки і здатні на них в будь-яких життєвих обставинах.

Потяг дитини до взаємовідносин - явище природно зумовлене. Воно впливає на кожний аспект життєдіяльності особистості. Діти молодшого шкільного віку прагнуть до взаємин як із ровесниками, так і дорослими. Вони відчувають себе нещасними, коли перебувають поза взаємовідносинами.

Однак, молодший школяр через відсутність необхідного досвіду взаємодії з ровесниками і дорослими, а також через недостатню сформованість усталених соціально значущих способів діяльності та поведінки часто потрапляє в ситуації так званих девіацій, тобто відхилень від заданих норм і вимог, які за відсутності певних корекційних заходів на наступних етапах розвитку можуть призвести до психічних розладів. Адже школяр, який усвідомлює таке становище, може переживати і тривогу, і почуття сорому. Педагогові слід особливо бути уважним до такого стану дитини і, найголовніше, своєчасно розпізнавати його, а далі вибудовувати єдино психологічно правильну тактику взаємин із вихованцем.

У дитини потрібно підтримувати всі її намагання, зробити свою поведінку суспільно схвальною і надмірно не акцентувати її свідомість на всіляких прорахунках і негараздах, не застосовувати суворі каральні санкції. В іншому випадку дитина вироблятиме шкідливу звичку приховувати від авторитетних дорослих певні дії або вчинки і обманювати їх.

Особливістю молодших школярів є те, що у них проявляється схильність до піклування стосовно значущих людей. Однак, щоб ця тенденція мала подальший позитивний розвиток, потрібна тактовна поведінка цих людей до дитини. Уявімо собі, що на її піклування дорослий чи ровесник відповідає образою, глузуванням тощо. За таких обставин у школяра закладається основа для недоброзичливого ставлення до життя в цілому, за якого оточуючі люди бачаться ворогами. Саме у цьому і полягає серйозна драма, яка тільки може статися у дитинстві, оскільки така позиція, як правило, служить суттєвою перепоною для набуття корисного життєвого досвіду під час наступних стадій розвитку.

Аналогічна ситуація може виникнути за умови, коли дитина відчуває потребу у піклуванні до самої себе. Для її реалізації вона використовує дії, завдяки яким ця потреба вже одного разу була задоволена: звертається по допомогу, радиться тощо. Але подальша поведінка, яку вона відчуває з боку дорослого і яка, по-перше, не є тотожною попередній, а, по-друге, виявляється недоброзичливою, викликає у неї тривогу, а в деяких випадках навіть біль.

Враховуючи закономірність, згідно з якою вчитель виступає для дитини у молодшому шкільному віці основною значущою фігурою, він має бути не просто пасивним об’єктом для наслідування. Цього замало, оскільки його образ, який створює собі та чи інша дитина, досить спрощений, схематичний, не відображає всіх чуттєвих моментів його особистості.

До кінця дошкільного віку в структурі особистості дитини вперше виникає узагальнення переживань, чи емоційне узагальнення, логіка почуттів. Аналогічний внутрішній процес має відбуватися й щодо формування почуття невдачі. Тут теж потрібен великий ряд переживань цільових поразок і їх узагальнення у відповідне почуття невдачі як генералізоване ставлення індивіда до власного недосягнення.

Наголосимо, що почуття успіху і почуття невдачі, як і всі інші почуття, не виникають раптово, а проходять тривалий шлях формування. Це не означає, що вони розпочинаються, так би мовити, з нуля. Як й інші психологічні утворення, почуття успіху надбудоване на біологічній основі. Річ у тім, що дитина у кожній конкретній ситуації прагне до переживання успіху, яке неможливе без конкретного досягнення, що випливає якраз з цієї одиничної ситуації. Воно, враховуючи вік дитини, найчастіше буває матеріальним .

Витоки почуття успіху слід пов’язувати з віковим періодом, коли діяльність дитини не є усвідомленою, а ціль існує у досить невиразній формі (мовляв, буде, що буде). На цьому етапі психічного розвитку предметні дії дитини ще не впорядковані, не пов’язані в єдине ціле одним стремлінням, індивідуальні за виконанням. За таких умов у дитини мимовільно виникає бажання завершити дію (хоч вона, і на цьому слід наголосити, ще зберігає риси фізичного руху, простої реакції). Якраз прагнення до завершення містить у собі енергетичний імпульс практичної реалізації мети дії та відповідного переживання успіху. Згодом із розвитком свідомості та індивідуального досвіду дитина оволодіває своїми предметними діями і наперед формулює мету, планує способи дії, удосконалює їх, враховуючи умови її здійснення тощо. Та майже незмінною залишається індивідуальна форма виконання дії, досягнення мети, чи, у кращому випадку, вона переважає. І це вирішує долю людини як особистості.

За індивідуальної дії мотив досягнення і відповідно почуття успіху поступово вступає у зв’язок із природним за генезом почуттям самолюбства, більше того, почуття успіху підживлює це провідне ставлення людини до самої себе, і воно стає ядром особистості, центром її образу “Я”. Почуття ж самолюбства неодмінно культивує сильні прагнення людини до зверхності, влади над людиною, до слави та непомірних матеріальних надбань. У результаті особистість стає індивідуалістично спрямованою з відповідними смислоціннісними орієнтаціями та сенсом життя. Такій ціннісній спрямованості особистості сприяє перебування і діяльність індивіда в групі. Спочатку у групових іграх, особливо коли особистість орієнтується не стільки на задоволення від процесу, скільки від власного результату (а тут завжди присутній момент азарту), далі й у інших видах діяльності (навчанні, праці) виникають відносини суперництва як альтернатива співпраці. Високого рівня суперництво набуває у професійній діяльності, де часто діє закон досягнення будь-якою ціною, ознакою якого є недобросовісність суб’єкта.

Отже, ситуації нецивілізованого суперництва небезпечні своєю особистісно руйнівною функцією. Незважаючи на самоцінність почуття успіху як мотиву професійної діяльності, воно у таких ситуаціях є одночасно й психологічним засобом стосовно реалізації і інших ціннісних компонентів мотиваційної системи.

Почуття успіху відіграє ключову роль у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов’язане з його природною активністю як основою породження усіх майбутніх видів діяльності й життєдіяльності в цілому. У цьому діяльнісному процесі почуття успіху визначатиме мотиваційну систему як його рушійну силу, а отже саме це почуття братиме участь у формуванні та розвитку людини як особистості: буде вона гуманістично орієнтованою чи орієнтованою індивідуалістично. Така мотиваційна позиція почуття успіху детермінується тим, що розвинена людська діяльність, у якій особистість виступає її суб’єктом, стає полімотивованою, тобто такою, що відповідає двом або кільком мотивам. Адже дії людини потенційно спроможні, а то й практично реалізують певну сукупність ставлень: до предметного світу, близьких людей, суспільства, до самої себе. Так, принципова структура трудової діяльності така, що реалізує подвійне ставлення: до результату праці (її продукту) і до людини (до інших людей).

1.2 Особистість молодшого школяра в парадигмі особистісно орієнтованого виховання

Сучасний виховний процес відбувається в умовах, коли спостерігається різке падіння моральноровивального впливу важливих інститутів соціалізації: сім’ї, освітньо-виховних закладів, засобів масової інформації. До того ж у нинішній кризовій ситуації співтовариство дітей дедалі більше відокремлюється від дорослих, зокрема, через розмивання у тих та інших структури цінностей. Тож цілком закономірним є пошук біль дієвих виховних засобів і технологій, які сприяли б розвитку високоморальної особистості.

У цьому плані значні морально-духовні розвивальні можливості має особистісно орієнтована модель виховання. У руслі цієї виховної моделі утверджується культурологічний підхід до освіти, яка розуміється як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. При цьому ключовим принципом виховання виступає принцип ціннісної орієнтації, реалізація якого передбачає залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури.

Сучасна психолого-педагогічна наука спонукає не спрощувати сутність і перебіг виховного процесу, зводячи його тільки до суспільної детермінації. Великої особистісно перетворювальної сили у цьому зв’язку набуває положення про існування позитивних внутрішніх потенцій, істинного стрижня, серцевини особистості, які слід активізувати у виховній діяльності. На практиці, на жаль, ці сутнісні сили можуть пригнічуватися, що призводить до спотворення особистісного розвитку. На думку А.Маслоу, для нормального розвитку дитини необхідно, щоб дорослі довіряли їй і природним процесам розвитку, тобто, щоб вони не дуже часто втручалися, не “змушували” дитину розвиватися чи йти визначеним ними шляхом 1.

Однак, це не означає, що слід заперечувати привласнення вихованцем зовнішніх соціально-моральних цінностей. Цей процес лише потрібно узгоджувати з його внутрішнім досвідом, особливостями і можливостями. А це передбачає не інтеріоризацію у процесі виховання етичних норм, а їх інтимізацію 2. Остання пов’язана зі зверненням дитини до себе, із самопізнанням, з морально-духовним вибором. Щоправда, подібна внутрішня діяльність через вікові психологічні можливості виховання досить важка і не зовсім доступна. Тож ступінь суб’єктності виховного процесу не може бути абсолютним. Отож, повноцінне виховання має ґрунтуватися на процесах свідомості й самосвідомості.

Шкільне життя, в якому домінуючою в часовому й оцінному вимірі виступає навчальна діяльність, накладає суттєвий відбиток на зміст саморозуміння школяра. Оскільки оцінні ставлення до нього формуються переважно на основі успішності його в учінні, то розуміння свого Я пов’язується передусім з позицією “що можу робити”. Отже, інтенсивно розвивається лише “діяльнісне Я” підростаючої особистості. Внаслідок цього у дітей формується певне розуміння й оцінка соціальних явиш, орієнтація на оцінні ставлення крізь призму конкретної діяльності. При цьому усвідомлення свого особистого ставлення до світу та інших людей, яке виходить далеко за сферу навчальної діяльності, залишається збідненим і малодійовим. Тому в кожної дитини поряд з “діяльнісним Я” необхідно цілеспрямовано виховувати “Я особистісне”.

Зміцнюючи “Я - особистісне”, вихованець намагається вийти за межі дитячого образу життя, зайняти суспільно важливе і суспільно цінне місце. Вихованець не лише усвідомлює себе суб’єктом, а й відчуває потребу реалізувати себе як суб’єкт, долучаючись до соціального не тільки на рівні розуміння, а й на рівні перетворення. Тепер вихованець виявляє власну позицію, протиставляє себе іншим, виявляє самостійність шляхом встановлення ширших взаємин, у яких він себе перевіряє, виробляє перспективу власного особистісного розвитку. Він намагається з’ясувати, оцінити, зрозуміти свої морально-духовні можливості, побачити те, що від нього вимагається й узгодити все це. Цю узгодженість, відповідність вихованець найчастіше засвоює самостійно, але на початку це відбувається за допомогою дорослого, який володіє ціннісним ставленням до себе, інших і світу в цілому.

Особливим предметом уваги в особистісно орієнтованому виховному процесі виступає Я - концепція дитини як сукупність усіх її уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою. Позитивна Я - концепція, без якої неможливе повноцінне виховання та розвиток особистості, передбачає: почуття впевненості у собі (тобто впевненості у здатності до того чи іншого виду діяльності, до продуктивного спілкування та взаємодії з іншими людьми, переконаність у тому, що іншим приємно з тобою), почуття власної потрібності, значущості.

Я - концепція містить когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, які підлягають цілеспрямованому формуванню. Формування у вихованця когнітивного компонента Я - концепції передбачає:

· усвідомлення і розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки, тобто, як він виглядає, як його сприймають інші, і чи немає у цьому розбіжностей;

· усвідомлення і розуміння власної ролі у виникненні травмуючих ситуацій.

Стосовно емоційного компонента Я - концепції виховна робота має розгортатися у напрямах:

· набуття щирості стосовно почуттів до самого себе й інших;

· набуття більшої спонтанності (самодовільності) у вираженні власних почуттів позитивних і негативних 1.

Поведінковий компонент Я - концепції оптимізується у закріпленні нових способів поведінки, пов’язаних із підтримкою, взаємостосунками, відповідальністю.

Суттєвою психологічною умовою виховного процесу є опора на життєвий особистісний досвід вихованця, зміст якого складають події, ситуації, колізії минулого, згадки про те, що було одного разу побачено, почуто, підмічено, пережито. Тож педагог має щоразу просити вихованця згадати саме ту поведінкову ситуацію, над сутністю якої нині розгортається виховний процес. Сутність же її не що інше, як певна моральна якість (правдивість, справедливість тощо), яка має закріпитися у внутрішньому світі вихованця. Спомин про певну поведінкову ситуацію значно підсилює нинішній виховний вплив педагога. Адже спогад не просто механічна пам’ять про той чи інший поведінковий факт, а емоційна пам’ять, яка закарбовує у самій душі вихованця всі ті почуття, відчуття, імпульси, які були колись ним пережиті. Емоційна пам’ять наповнює спомин відчуттям значущості спомини, що є позитивним моментом. Якби цього не було, випадкові подробиці затьмарили б у пам’яті головне, і воно загубилося б у дрібницях. Підняті “на гора” переживання емоційно збагачують нинішній виховний процес, тим самим підвищуючи його загальну результативність.

Основними цінностями гуманістичного особистісно орієнтованого виховання виступають: людина, яка вирощує й виховує в собі особистість; творчість як механізм розвитку культури людини; духовність як показник цього розвитку. У кінцевому підсумку, активно сприймаючи педагогічно керований виховний вплив як соціальну детермінанту власної самозміни, вихованець має набути практики людяності, яка розуміється передусім у культурному і морально-духовному сенсі.

Сьогодні така ідея стає домінуючою, оскільки проголошує людину найвищою цінністю суспільства, формує ставлення до дитини як до самоцінності, до дитинства - як до важливого самостійного періоду в житті людини, пропонує шляхи й принципи виховання особистості, здатної на активну творчу діяльність, саморозвиток і самовдосконалення.

Педагогу, вибудовуючи систему виховних впливів на молодшого школяра, слід враховувати унікальність цього віку, пов’язану з якісно новою соціокультурною ситуацією його розвитку. Річ у тім, що в дошкільному періоді дитина жила в просторі безпосередніх бажань, які мали імпульсивну чи ситуативну природу і виражали реальний стан її внутрішнього досвіду. Незважаючи на певні нюанси родинного виховання, загальна тенденція зводиться до того, що більшість дитячих намірів, а то й примх повністю задовольняються. До того ж їх виконання - негайне, оскільки дитина у разі відстрочки проявляла б роздратованість та інші негативні реакції. Неминуче, таким чином, у дошкільника формується шкідлива звичка отримувати те, що він захоче, не враховуючи інтересів оточуючих його людей. Такий усталений стиль поведінки і взаємин зустрічає опір при переході дитини до наступного стану онтогенетичного розвитку.

Бар’єром у цій ситуації виступає система соціальних взаємовідносин, на основі яких будується вся її життєдіяльність як школяра. Ця система і є опосередковуючою ланкою у тих прагненнях і бажаннях, які виникають у дитини молодшого шкільного віку. Зрозуміло, що тепер усі дитячі спонуки оцінюються через унормовані соціальні відносини, і саме від них залежатиме, чи будуть вони задоволені. Тому школяр-початківець може вдатися до бурхливого прояву незадоволення, і щоб процес його особистісного розвитку набув позитивного спрямування і достатнього темпу, потрібна досконала корекційно-виховна робота педагога.

Причому, питома вага корекції у виховному процесі молодших школярів, з огляду на сказане, має бути значною. Якщо у молодшому шкільному віці діти не отримують доцільного виховання, то надалі у них не виключений розвиток асоціального типу поведінки. І саме школа, основний інститут соціалізації молодшого школяра, бере на себе функцію корекції чи згладжування багатьох порушень, що виникають у процесі його особистісного функціонування під впливом батьків та інших оточуючих дитину людей.

Вихователь має бути готовим до того, що у молодшому шкільному віці, поряд із психологічними, активно проявляються соціальні механізми впливу на особистість, які визрівали й були у потенційній формі в дошкільному періоді розвитку дитини. Під соціальними механізмами розумітимемо ті способи взаємодії, які виникають у групі людей як певні соціальні одиниці, і які є надзвичайно дійовими у виховному плані 1.

Молодший шкільний вік виявляється сприятливим для виховання у дитини такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини. Ця моральна здібність передбачає сформованість у дитини відповідних знань про певну людину і прагнення до їх реалізації у поведінці.

Якщо таке прагнення стає стійким, набуває ознаки поведінкової звички, то воно перетворюється у почуття любові до людини і виявляється в різноманітних добродійних вчинках. Це почуття має бути безумовним, таким, що не пов’язане з якоюсь користю для його носія.

Формування у дитини здібності цінувати особистість людини здійснюється двома шляхами. Перший із них - детальне розкриття дитині позитивних сторін близьких їй людей: дорослих, старших дітей чи ровесників.

Тільки у процесі виховання у дитини цінності людської особистості можливо сформувати у неї й адекватне оцінювання власної значущості, без якої неможливе її моральне удосконалення.

Другий шлях формування у дитини здібності цінувати особистість людини - застереження зневажливого ставлення до неї. Таке явище за недоцільних виховних дій може набрати загрозливого характеру. Часто формуванню у дітей зневажливого ставлення до інших сприяють батьки, які демонструють перед ними зневажливе ставлення до тих, хто докучає комусь із них, завдає клопотів, блокують формування уявлень про людську гідність.

Виховуючи у дитини здібність цінувати особистість людини, педагог має пам’ятати про деструктивну дію такого захисного механізму як самоствердження за рахунок приниження інших. Він і сам не повинен його проявляти і запобігати його прояву у своїх вихованців. Цей механізм - свідчення особистісної недосконалості, а то й примітивності людини, коли вона партнер замість професійно-морального самовдосконалення до інші як основи для розвитку почуття власної значущості відповів підтримує його, доводячи, наскільки негідні оточуючі її люди.

Почуття любові як результат сформованості здібності цінувати людську особистість виникає у дитини наприкінці молодшого шкільного віку. Якщо на його початку у дитини розвивалася потреба мати товаришів переважно як партнерів по іграх та інших справах і більше подібних до неї, то надалі у молодшого школяра з’являється зовсім новий за своєю природою інтерес до іншої людини. Це інтерес до конкретної людини тієї ж статі, яка стає приятелем чи близьким другом.

Така особистість виступає для молодшого школяра в повному сенсі його ціллю (а не засобом у життєдіяльності, що полегшує її протікання). Справжній приятель сповна задовольняє всі цінності, які сформувались, у молодшого школяра на даний момент. Однак педагог має вміло регулювати дружні взаємини дітей таким чином, щоб їх виховна дія відбувалася у морально прийнятних межах. Треба створювати такі умови, щоб друг, до якого тяжіє молодший школяр, транслював свої позитивні якості, якими ще не оволодів останній. Є ще один бік взаємин молодших школярів, який має бути усвідомлений і, використаний педагогом у виховній роботі. Присутність у поведінці дитини на перших етапах молодшого шкільного віку елементів суперництва, недоброзичливості призводить до формування у неї викривленого уявлення про себе, про свій особистісний образ Я, який вона всіляко оберігає. Звичайно, що таке явище не кращий фактор у вихованні молодшого школяра.

А дружні взаємини завдяки тісній близькості з дитиною сприяють оволодінню здатністю бачити себе збоку. Така позиція надзвичайно сприятлива для формування об'єктивного особистісного образу Я дитини і для корекції нереалістичних уявлень про себе у становленні суспільно цінних міжособисгісних взаємин молодших школярів суттєву роль відіграє своєчасний перехід від співдії до співпраці як форм їх особистісного зближення. Під співдією будемо розуміти звичні для молодших школярів взаємні поступки 1. У виховному плані важливо, якою мотивацією керується дитина, приймаючи рішення про чи іншу поступку ровесникові. Для співдії дитині визначальними виявляються власні інтереси: підтримка свого престижу, почуття зверхності, своєї гідності. Як бачимо, ця форма особистісного зближення нижча за своєю моральною цінністю, оскільки вона психологічно не зорієнтована на партнера, його потреби і прагнення. Ці компоненти його внутрішнього світу ще не беруться до уваги. Можна стверджувати, що включення молодшого школяра в ситуацію співдії відбувається як гра за правилами, які несуть йому певну вигоду.

З виникненням співпраці вже йдеться про обох партнерів як єдине ціле. Тут виявляється чутливість до іншої людини, а отже, наявна чітко виражена відповідність поведінки одного партнера проявам потреб іншого, спрямована на досягнення цілковитої єдності, обопільності.

Отже, взаємини співпраці - це прагнення до спільної, не пов’язаної з егоїстичними устремліннями мети. Саме у співпраці формується досвід взаємної поваги двох суб’єктів до особистої гідності один одного.

Стратегічним орієнтиром у роботі з молодшими школярами в плані становлення у них міжособистісних взаємин має бути допомога педагога у розумінні ними того, задоволенню яких потреб підпорядковані їх взаємовідносини з оточуючими і за яких обставин ці потреби будуть адекватними їх віковим поведінковим стандартам і можуть бути реалізовані без шкоди для самоповаги.

Отже, провідна виховна позиція має спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоутвердження, вияву його таланту, що обов’язково передбачає наявність і виховання сили духу та здоров’я в їх найширшому розумінні - як здорового тіла, духу і способу життя.

1.3 Роль особистості вчителя в становленні особистості учня

особистість школяр емоційний самоефективність

Сучасність ставить кілька провідних завдань перед педагогікою ті психологією. По-перше, новітні історичні умови вимагають від нового покоління всебічної наукової обізнаності та професіоналізму в своїй роботі. По-друге, зміна культурних та моральних цінностей пострадянського періоду, на нашу думку, не завершилась (ми переключились на західні, ментально чужі ціннісні орієнтири), тому педагог як особа, яка має безпосереднє відношення до виховання нових особистостей, мусить бути високим та гідним наслідування зразком. По-третє, ми маємо особливі екологічні умови, успадковані Чорнобилем, які змушують гостро ставити питання як фізичного так і психічного здоров’я дітей. Пошук шляхів втілення такого поліфункціонального спектру вимог сьогодення до педагогічної професії забезпечить збереження національного інтелектуального ресурсу, а отже є запорукою нашого майбутнього еволюційного розвитку.

Вчитель виконує соціальне замовлення держави, тим самим формуючи нове покоління громадян. Тому педагогічна професійна діяльність за своєю суттю та змістом є багатофункціональною. Значимість педагогічного стилю спілкування як основного способу взаємодії та впливу педагога на учнів доведена багатьма дослідженнями (Виготський Л., Божович Л., Костюк Г., Столяренко Л., Бех І. ). Вдало знайдений стиль педагогічного спілкування дає змогу розв’язати такі завдання:

1) домогтись адекватності педагогічного впливу особистості педагога;

2) полегшити процедуру встановлення взаємовідносин з класом і окремими учнями;

) підвищити рівень педагогічного впливу на формування провідних якостей особистості школяра;

) домогтись емоційного благополуччя як для педагогів, так і для учнів1.

У школі вчитель і учень знаходяться в процесі педагогічної взаємодії. Бажаним результатом такої взаємодії виступає цілісна, здатна до саморозвитку особистість із певним запасом знань та умінь. Іншими словами, педагогічний процес у загальному розумінні здійснює соціалізацію людини на певному відрізку її життя. У зв’язку з цим деякі автори називають учителя “агентом соціалізації”, майстерність якого полягає у забезпеченні максимально сприятливих умов для індивідуального розвитку та соціального становлення вихованців, ставленні до них не стільки як до об’єктів, скільки як до суб’єктів процесу соціалізації, створення та підтримання високої мотивації про соціальної поведінки та орієнтації учнів 2.

Процес становлення (соціалізації) молодої особистості відбувається у контексті педагогічної взаємодії. У педагогіці це поняття є ключовим науковим принципом. Педагогічна взаємодія виступає як процес, що розвиває, сприяє становленню особистості вихованця і вдосконалює особистість педагога. Взаємодія цих сторін присутня в усіх видах діяльності: у пізнання, грі, праці, спілкуванні; її вплив проникає в ядро особистісних відношень учасників. В основі педагогічної взаємодії лежить співпраця, що є початком соціального життя людей. Розуміння суті цієї категорії допоможе розкрити роль вчителі у становленні особистості учня.

Взаємодія стає педагогічною, коли дорослий виступає як наставник. Для дорослого участь у педагогічній взаємодії пов’язана з моральними труднощами, тому що у стосунках з дітьми завжди присутні спокуса скористатися віковою чи професійною перевагою і звести спілкування з дитиною до авторитарної взаємодії. Професія педагога іноді сприймається як авторитарна, бо в ній закладені турбота, піклування, наставництво, намагання передати свій досвід; в ній дужа нечітка межа, за якою починається моралізаторство, насилля над особистістю. У дитини наступає реакція у відповідь - дитина намагається стати автономною від такого педагога, чинить спротив, відкрито чи приховано стає нещирою. Досвідчені, талановиті педагоги володіють особливим педагогічним відчуттям і передбачають можливі ускладнення в педагогічній взаємодії.

Процес педагогічної взаємодії включає в себе не тільки момент керівництва, наставництва, а й підтримку особистості школяра. Предметом педагогічної підтримки виступає процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберегти людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. У ході розробки даної проблеми Столяренко О. розподілила всі засоби підтримки дитини на дві групи. Перша забезпечує загальну педагогічну підтримку і всіх учнів і створює необхідне для них емоційне тло доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва. Це уважне, привітне ставлення до учнів, довіра до них. залучення до планування спільних справ, творчої праці, позитивна оцінка досягнень; діалогічне спілкування. Друга група засобів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку і передбачає діагностику розвитку, вихованості, виявлення особистісних проблем дітей 1.

Технологія індивідуальної підтримки розроблена в зарубіжній гуманістичній психології. Особливу цінність складають праці з філософії особистості К.Роджерса, який вважав основним завданням педагога - допомогти дитині в особистісному зростанні. Основу технології підтримки складає гуманітарне мислення вихователя, його здатність бачити в дитині не учня, а людину, яка розвивається.

З моменту народження і до вступі до школи найбільш значимою для дитини і такою, що чинить реальний виховний вплив, є система сімейних відносин. Для сімейних відносин характерний високий ступінь відповідальності з боку дорослих за фізичне та психічне здоров’я дитини, його виховання. Систему сімейних відносин складають емоційні реакції дорослих на вчинки дитини, коли позбавлення емоційного контакту з батьками є для неї найбільшим покаранням. Зі вступом до школи дитина включається до нової системи відносин. Її (дитини) емоційне благополуччя, відносини з батьками вже багато в чому залежать від вчителя: похвалить вчитель дитину - мама радіє і дарує йому свою любов і ніжність, а невдало виконає завдання - і ставлення до неї може різко змінитися. У цей період на вчителя лягає чимала доля відповідальності за організацію стосунків з дитиною не тільки в школі, а й в сім’ї. Як правило, більшість першокласників навіть у своєму ставленні до однокласників відтворює ставлення вчителя1.

Для молодшого школяра посилюється значення оточуючих дорослих. Дитина довіряє старшим, ця віра по суті безмежна. Центральною фігурою для учня почасти стає вчитель. Вчитель, як носій знань, певних правил і норм, в очах дитини є кумиром, свого роду “культовою” особою. На перших порах викладач є надзвичайно авторитетним для молодших школярів. Вони безумовно довіряють йому та багато в чому наслідують. Діти в цьому віці дуже чутливі до оцінок дорослих. Оцінка власної особистості нерідко буває відбитком думок дорослих про дитину. У молодшому шкільному віці відбувається чітке усвідомлення своїх можливостей та здібностей. Формування цієї особистісної структури теж знаходиться під впливом особи вчителя. Молодший шкільний вік є періодом позитивних змін. Від ступеня та глибини особистісних перетворень на цьому віковому етапі залежить на скільки складно чи просто школяр подолає труднощі підліткового періоду.

Вплив особистості вчителя на своїх вихованців, як ми зазначали вище, відбувається в процесі педагогічної взаємодії. Основним способом цієї взаємодії є спілкування під час організації різних видів діяльності.

У вітчизняній науці склалась стала традиція пов’язувати поняття “спілкування” з категорією “діяльності”. При цьому спілкування розглядається лише як форма, вид діяльності. Слід зазначити, що традиція вивчати зазначене поняття як воринне від категорії “діяльності характерна як для московської психологічної школи (А.М.Леонтьєв та його послідовники), так і для ленінградської школи (Б.Г.Ананьєв, згідно думки якого людина є суб’єкт трьох основних видів діяльності: праці, пізнання, спілкування).

З іншої сторони, категорія “спілкування” може розглядатися з точки зору її самостійності і не зводитись до діяльності (Б.Ф. Ломов, В.В.Знаков, А.А,Реан). У цьому випадку процес спілкування стає для людини не тільки засобом, а й метою. Спілкування не обов’язково повинно бути викликано потребами у спільній діяльності; воно може виступати в якості само мотивованого процесу.1

Важливою теоретичною основою для розмежування понять “діяльність” та “спілкування” зазначені дослідники виносять різну співвіднесеність у парадигмі “суб’єкт-об’єктні” та “суб’єкт-суб’єктні” відносини. Діяльність є втіленням першого зразки, а спілкування - другого, іншими словами є взаємодією. Навіть будучи застосованою до професій соціономічного типу (тобто професій, заснованих на контактах між людьми), діяльнісна парадигма в аналізі процесу взаємодії продовжує виходити з суб’єкт-об’єктних уявлень. У спілкуванні ж ніхто з партнерів не може розглядатись у якості об’єкту, тому що кожен з них є активним суб’єктом цього процесу, кожен визначає динаміку і зміст його.

Соціально рольові позиції та функції суб’єктів спілкування можуть бути різними. Прикладами такої нерівнозначності суб’єктів спілкування є ділове спілкування керівника та підлеглого чи педагогічне спілкування вчителя та учня.

Під педагогічним спілкуванням зазвичай розуміють професійне спілкування викладача з учнями в процесі навчання і виховання, що має певні педагогічні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і взаємовідносин між педагогом та учнем (А.А.Леонтьєв).

Слово педагога лише тоді буде переконливим, якщо в ньому гармонійно поєднуватимуться глибокий зміст і зворушлива велич. Мова вихователя має бути зрозумілою вихованцеві і водночас більш піднесеною, ніж звичайна розмовна мова. Але педагог не може обмежувати такий рівень комунікації лише рамками своїх взаємин із вихованцями. Слід і взаємини у системі “вихованець - вихованець” підняти до рівня високої почуттєвої напруги, використовуючи комунікативні засоби виразності. Якщо вихованець, взаємодіючи з ровесником, своїми комунікативними вміннями викликає у нього подив і розчулення, тоді ці почуття виступатимуть дійовими спонуками саме суспільно значущих вчинків ровесника. У такій ситуації йому буде психологічно важко переступити ці чисті почуття і поводитися не по-дружньому.

Одним з критеріїв продуктивного педагогічного спілкування є створення сприятливого психологічного клімату, який, у свою чергу, сприяв би формуванню певних між особистісних відносин у навчальній групі. При цьому на вищих щаблях подібної формації саморозвиток колективу стає джерелом цього розвитку. Проте на початку центральне місце у формуванні високого рівня між особистісних відносин належить все ж таки педагогу.

Специфіка педагогічного спілкування зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями його суб’єктів. У процесі педагогічного навчання вчитель прями чи опосередковано здійснює свої соціально-рольові та функціональні обов’язки по керівництву процесом навчання та виховання. Стиль спілкування і керівництва в значній мірі визначає ефективність навчання та виховання, а також особливості розвитку особистості і формування між особистісних стосунків у групі.1

Іще у 1938 році німецьким психологом Куртом Левіним було проведено дослідження стилів керівництва. Ним же була проведена поширена і в наші часи класифікація стилів керівництва: авторитарний, демократичний та ліберальний. У літературі часто згадується про перенесення цієї класифікації у педагогічне спілкування. Проте слід зазначити, що названі види були виокремлені саме в процесі педагогічного експерименту. Скорі відбулось перенесення результатів психолого-педагогічного експерименту в галузь промислової соціальної психології.

К.Левін зафіксував особливості впливу різних стилів керівництва на групу школярів. При авторитарному стилі характерна тенденція на жорстке керівництво та всеохоплюючий контроль виражалась в тому, що викладач значно частіше своїх колег вдавався до різких зауважень, наказів. Звертали на себе увагу нетактовні випади на адресу одних членів групи та не аргументоване заохочення інших. Авторитарний викладач не тільки визначав загальну меті роботи, а й вказував на способи виконання завдань, жорстко визначав, хто з ким буде працювати тощо. Завдання і способи його виконання викладач давав поетапно. Характерно, що такий підхід знижує діяльнісну мотивацію, оскільки людина не знає, яка мета його роботи в цілому, яка функція цього етапу і що чекає попереду. Слід зазначити, що і в між особистісних установках поетапна регламентація діяльності ат її жорсткий контроль свідчить про відсутність віри викладача у позитивні можливості учнів. У всякому разі в його очах вихованці характеризуються низьким рівнем відповідальності та заслуговують на жорстке обходження. При цьому будь-яка ініціатива розглядається авторитарним викладачем як вияв небажаного свавілля. Дослідження К.Левіна показали, що така поведінка керівника пояснюється його страхом втратити авторитет, виказати свою недостатню компетентність. До того ж авторитарний керівник , як правило. Суб’єктивно оцінює успіхи своїх підлеглих, висловлюючи зауваження не стільки з приводу самої роботи, скільки відносно особистості виконавця.

Що стосується демократичного стилю, то тут у першу чергу оцінюються факти, а не особистість. При цьому головною особливістю демократичного стилю виявляється те, що група приймає активну участь в обговоренні всього процесу майбутньої роботи та її організації. У результаті в учасників розвивається впевненість у собі, стимулюється самоуправління. Паралельно зростанню ініціативи зростають довір’я та комунікабельність у особистісних відносинах.

Головню особливістю ліберального стилю керівництва по суті справи є самоусунення керівника від навчально-виховного процесу, зняття з себе відповідальності за те, що відбувається. Ліберальний стиль виявляється найменш бажаним серед перелічених. Результати його реалізації - найменший обсяг виконаної роботи та її найнижча якість. Якщо при авторитарному стилі між членами групи панує ворожнеча, особливо на фоні покірності керівникові, то при демократичному керівництві учні не тільки виявляють інтерес до роботи , виявляючи позитивну внутрішню мотивацію, а й зближались між собою особистісно. Якість та оригінальність виконаної роботи підвищувалось пропорційно зростанню групової згуртованості, взаємодопомоги ті відкритого товариського відношення у між особистісних стосунках.

Ці результати багаторазово підтверджувались і більш пізніми дослідженнями. Бажаність демократичного стилю у педагогічному спілкуванні була доведена на прикладі різних вікових груп, починаючи від молодших школярів і до старшокласників.

Предметом одного з досліджень Н.Ф. Маслова було відношення першокласників до школи. Опитували респондентів двічі: перший раз за два тижні до вступу до школи, другий - наприкінці першої чверті. Зрозуміло, що з часом відношення певним чином знизилось у всіх. З’ясувалось також, що в учнів, які потрапили до авторитарного педагога, охолодження до школи було значно більшим, чим в інших випадках.

Було виявлено цікавий факт. Встановлено, що у авторитарних вчителів невстигаючі учні втроє часті жаліються на прискіпливість вчителів до двійок. При цьому кількість двійок в класних журналах у вчителів авторитарного та демократичного стилів виявилась однаковою. Отже, стиль взаємодії педагога з учнем багато в чому визначає і особливості сприйняття учнями самої особистості вчителя. У цьому зв’язку зауважимо, що почасти за зниження інтересу до навчання відповідальними є не стільки неминучі труднощі шкільного життя, скільки особливості спілкування вчителя з молодшими школярами.

Зауважимо, що проблема ефективності спілкування набула останнім часом великого значення. Вона інтенсивно розробляється психологами пострадянського простору (А.А.Бодальов, Б.Ф.Ломов, В.Н.Куніцина, А.А.Леонтьєв, А.А,Реан, І.Д.Бех) та поступово спеціалізується та ділиться на різні види. Серед них одне з центральних займає проблема ефективного педагогічного спілкування (І.А.Зімняя, Я.Л.Коломинський, А.А.Реан, І.Д.Бех та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях останнього часу експериментально доведено, що школярі, які навчались у вчителів з високим рівнем загальної культури, значно відрізняються від школярів, які мають вчителів із низьким рівнем культури. Атмосфера довіри і комфортності в класі сприяла появі суб’єктивного відгуку учнів на особу вчителя, виявленню моральних якостей.1

Серйозні вимоги висуваються до педагога. Організовуючи індивідуальне навчання молодших школярів, слід глибоко вивчити психофізіологічні особливості дитини, оцінити її потенційні навчальні можливості. Важливим моментом є вивчення мікросередовища виховання і розвитку дитини, тобто сім’ї. Важлива роль належить використанню позитивного особистісно зорієнтованого стилю спілкування через доброзичливість, врівноваженість послідовність, а також вміле поєднання прийомів заохочення і покарання. Найсприятливішим є демократичний стиль, який породжує між учителем і учнем атмосферу порозуміння і поваги, однак не виключає прояву емоційної прохолоди як тимчасового засобу впливу на фоні взаємної доброзичливості. Його основна перевага над іншими стилями педагогічного керівництва полягає в тому, що він допомагає дитині усвідомити необхідність керівництва своєю поведінкою. Це не самоціль, а основна умова для організації індивідуального навчання, бо саме від того, наскільки дитина зможе дисциплінувати себе, і залежатиме кінцевий результат навчання.

Ставлення до вихованця передбачає ціннісний підхід до дитячої особистості, повагу самобутності, розуміння того, що учень виступає суб’єктом власного життя, має життєвий досвід, власне Я, свій внутрішній світ, що йому властиві прагнення і переживання (як пише Ш.А. Амонашвілі, прагнення до розвитку, свободи, до дорослого життя2), що у дитини у будь-якому віці є честь і гідність, що вона потребує співчуття, спілкування, діалогу, справедливості, підтримки, що здатна мислити і творити, наділена свободою морального вибору, може припускатися помилок, але й усвідомлювати їх, відроджуючись до кращого.

Ставлення до вихованця формується у процесі взаємовідносин та спільної діяльності педагога й учнів. Тому за умов особистісно зорієнтованого виховання передусім слід досягати гуманізації взаємин у різних життєвих ситуаціях, а комунікативним ядром в учнів має виступати ставлення до іншої людини як найвищої життєвої цінності. Досягнення цієї мети можливе за активної участі вихованців в умовах вільного прояву свого Я, розкриття й реалізації всіх потенційних можливостей як рівноправних членів спілкування.

Столяренко О. Пропонує вчителям користуватися нступними правилами-вимогами у спілкуванні з дітьми:

) почуття єдності з іншим;

) побудова “психологічної” зони доброзичливості. Доброзичливість і повага, співпереживання і тактовна допомога педагога викликають у вихованця довіру, ставлення до педагога як до старшого друга та наставника, пробуджують бажання спілкуватися з ним.

) сприяння й прохання допомогти. У виховному плані ця вимога має виняткове значення, тому що залучення школярів до соціально корисної діяльності обов’язково супроводжується відчутними досягненнями учнів: складається ситуація гарантованого успіху, позитивне психологічне тло. Це забезпечує емоційну єдність і співробітництво вихованця з педагогом, гуманізує взаємини школярів, розвиває в них потребу бути корисними для інших, творити добро й дарувати навколишнім радість.

Отже, головним завданням педагога наш час, у період тотальних перемін, є педагогічна підтримка і допомога кожній особистості в її самореалізаціі, усвідомленні нею цінності власного життя та життя іншого, збереженні та збагаченні вищих духовних цінностей людства, осмисленні змісту та сенсу свого існування. А загальна стратегія особистісного підходу у вихованні ґрунтується на образі особистості, яка здатна до саморозвитку та організації власного життя. Розвиток ціннісного ставлення до особистості й усвідомлення нею своєї індивідуальності як неповторного мікросвіту формує в неї почуття власної гідності, стимулює виявлення позитивного прояву свого Я.

Логічно зробити висновок, що якість, рівень та глибина педагогічних відносин формується під впливом професійних та особистісних якостей педагога, який задає направлення та виконує багато функцій (навчальна, виховна, прогностична, організаційна, комунікативна тощо). Особливість педагогічної професії полягає в тому, що чимало особистісних якостей є важливим компонентом професійної позиції. Крім зрозумілого широкого кола ерудиції, галузевої обізнаності, актуальності та сучасного рівня знань, до педагога висувають чималий список моральних вимог, особистісних рис

Розроблена і зазнає певних змін згідно сучасних вимог розвитку суспільства категорія педагогічної етики. Виховна функція педагогічної етики реалізується у процесі наслідування учнем поведінки вчителя (особливо у молодшому шкільному віці). Він ніби проектує на учнів свій світ моралі, який є світом цінностей. Тобто відбувається ідентифікація особистості молодшого школяра, яка визначається шляхом підтвердження власних цінностей, формування ідеалу для пошуку, відтворення моделі власної поведінки. 1

Питання педагогічної етики та іншого внутрішнього наповнення особистісного компоненту педагогічної праці є актуальним і сьогодні. Таким чином ми виходимо на питання особистості вчителя, на визначення особливостей та якостей особистості, яка професійно працює з дітьми і має безпосередній вплив на їхнє формування особистості.

Розділ ІІ Експериментальне дослідження впливу особистості вчителя на самоефективність молодших школярів

.1 Дослідження рівня самоефективності в Я-концепції молодших школярів

Період навчання у початковій школі охоплює життєвий проміжок дитини від 6 (7) до 9 (10) років. Цей відрізок часу характеризується певними психологічними особливостями. На фоні фізичного росту та продовження формування нервової системи молодший школяр проходить шлях від ігрової діяльності до навчання. На фоні збереження потреби у грі пробуджується і закріплюється потреба у навчанні, нових знаннях. Процес фізичного розвитку зумовлює високій рівень необхідності рухової активності. Це може заважати зосередитись на уроці, сконцентрувати увагу на завданні. Але незадоволення цієї потреби дитини може негативно вплинути, як на фізичне, так і на психологічне благополуччя молодшого школяра. Продовжує розвиватись і психіка дитини, тому зберігається висока потреба нових вражень та емоційного наповнення їх.

У зв’язку з освоєнням нового виду діяльності, переживанням нової соціальної ситуації та засвоєнням нової соціальної ролі, особистість дитини проходить інтенсивний процес соціалізації, який вирішальним чином впливає на неї. Нові вимоги та умови спілкування, нове оточення стають новими факторами зовнішнього впливу на особистісний розвиток молодшого школяра. Спілкування підчас навчальної діяльності створює безліч ситуацій для реалізації та формування особистості. Якщо на початку навчання учбова діяльність, індивідуальна за своєю природою, дещо перешкоджає міжособистісному спілкуванню. То у другому-третьому класах міжособистісні зв’язки розвиваються та укріплюються.

У початковій школі особистість вчителя, яка вводить дитину у новий вид діяльності, стає значимою. Педагог - значимий авторитет. Саме на спілкування з ним спрямована дитина. Спочатку навіть однокласників молодший школяр сприймає “через вчителя” і звертає увагу на них, коли під час уроку педагог оцінює їх, підкреслює їх успіх або невдачі. Це має вплив і формування особистості учня.

Дитина стає особистістю навчаючись, засвоюючи суспільний досвід. Це відбувається не тільки під час навчальних занять, а й під час безпосереднього спілкування з дорослими, з однокласниками, під час гри, вільного часу. Навчання має значення не тільки в період дитинства, юності людини. Це шлях підготовки особистості до життя, до активної участі у суспільному житті , у процесі створення матеріальних та духовних цінностей. Готовність до життя не вичерпується сумою знань у певних наукових галузях. Вона включає в себе особистісну зрілість, бажання вчитися далі, ставити та досягати своїх життєвих цілей. Цей особистісний розвиток дитини включає і розвиток психічних властивостей, як результат індивідуального розвитку, і формування певних особистісних рис і властивостей (розвиток Я-концепції). Індивідуальний розвиток людини включає в себе не тільки становлення її як організму, а й як свідомої особистості. Це єдиний, цілісний процес1. Це складний процес розвитку особистості бере свої витоки з народження дитини і впродовж всього її життя не завершується, а лише має свої специфічні умови, детермінанти , фази, зв’язки, які зумовлені змінами фізіологічними, соціальними, історичними2.

Розвиток особистості, іншими словами, процес соціалізації відбувається в певних соціальних умовах сім’ї, школи, міста, країни. У той же час на кожному етапі цього процесу дитина потрапляє у певні соціальні ситуації розвитку. Адаптація до існуючих у суспільстві норм, формам взаємодії переходить у етап вироблення індивідуальних способів життя та взаємодії із суспільством. Увесь процес соціалізації являє собою процес формування особистості у певних соціальних умовах, процес засвоєння людиною соціального досвіду, у ході якого людина перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони поведінки, які прийнятні у суспільстві та групі1. Столяренко Л.Д. виділяє 5 стадій соціалізації. Дитина періоду навчання у початковій школі перебуває на першій стадії: первинна соціалізація. Цей етап має провідну діяльність навчальну, а головною стороною соціалізації виступають засвоєння знань та розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери особистості. Засвоєння соціального досвіду на цьому етапі відбувається некритично. Дитина адаптується, пристосовується наслідує зразки поведінки та зразки стосунків через дорослих, їх поведінку та відносини.

Нас цікавить у особистісному розвитку молодшого школяра становлення Я-концепції. Зокрема такого її компоненту як самоефективність.

Багато аспектів Я-концепції є об’єктами міждисциплінарних направлень гуманітарних та природничих наук. У науковій літературі існує чимало варіантів підходу до вивчення Я-концепції. З одного боку це дозволяє ширше і глибше підійти до вивчення питання, а з іншого - утруднює визначення конкретного змісту цього поняття. Слід зазначити, що психологічна література не має єдиного визначення поняття “Я-концепція”. На цей час лише формується цілісний, описовий термін, що адекватно розкриває соціально-психологічний зміст самого феномену Я-концепції у різних галузях наукового знання (Іващенко А.В, Агапов В.С., Баришніков І.В., Собчик Л., Реан А. та ін.). У структурі Я-концепції містяться необхідні взаємовідносини, взаємовпливи між окремими психічними явищами та між психікою та іншими системами, що забезпечують оптимальне позитивне становлення особистості.

Я-концепція - внутрішнє екзистенційне ядро особистості; продукт відображення системи відношень особистості до себе та зовнішнього світу; елемент особистісного утворення, з яким узгоджуються усі дії, емоції, почуття, поведінка, психологічне здоров’я та успіх у практичні й діяльності. Модель Я-концепції - динамічна, відносно стійка, багаторівнева, емоційно-оціночна, ієрархічна система. Її структура об’єднує компоненти свідомості, самосвідомості, стосунків та самовідношення.

У своїй монографії “Я-концепция личности в отечественной психологии” Іващенко А.В. та співавтори на підставі вивчення сучасної наукової думки з цього питання тлумачать Я-концепцію як установку по відношенню до себе на основі знання про себе, пізнання закономірностей своєї поведінки, своїх спонукань, їх реалізації, що забезпечує цілісність та єдність особистості. До цієї структури включено наступні компоненти: когнітивний, емоціональний, поведінковий та мотиваційний.

Когнітивний компонент Я-концепції складається з образу своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості, тобто тих категорій, в яких людина усвідомлює свої особливості: образ Я (різнозмістові уявлення про себе), самосвідомість (усвідомлення себе, своїх мотивів, цілей, поведінки).

Емоціональний (емоціонально-ціннісний, афективний, ціннісний, оціночно-вольовий) компонент Я-концепції- ціннісне відношення до себе - включає в себе самоповагу, почуття власної гідності, самооцінку, вольові акти. Ця структура пов’язана з рівнем домагань , з оцінкою особи своїх можливостей та досягнень, а також із можливостями актуалізувати свій потенціал (“я хочу”, “я мушу”, “я бажаю”)1. Вона проявляється в системі самооцінок.

Поведінковий компонент Я-концепції, який іноді називають поведінково-комунікативним, забезпечує узгоджену єдність усіх інших механізмів Я-концепції і тим самим дає можливість реалізовувати уявлення про себе у діяльності та спілкуванні, керувати своєю поведінкою, контролювати себе, відповідати за той чи інший вибір, а також забезпечувати можливості саморозвитку. Також він включає в себе прояви когнітивного, емоціонального і мотиваційного компонентів у поведінці, в дії, в активності, у комунікації - в діяльності та спілкуванні, які людина “будує” на основі індивідуального досвіду, закріпленого в Я-концепції.

Мотиваційний компонент являє собою складну афективно-когнітивну систему. Це специфічний вид психічної регуляції діяльності, особлива форма внутрішньої активності особи.

Я-концепція входить в структуру особистості і є її системною складовою, яка наповнена підсистемою внутрішніх цінностей та цінностей соціальних, а також компонентами: когнітивно-смисловим, поведінково-стильовим, мотиваційно-вольовим.

Системні утворення, якими є особистість та Я-концепція являють собою єдність та взаємопроникнення, багаторівневу, ієрархічну систему. Я-концепція включена в структуру особистості - систему, яка самоорганізовується, утворюється в онтогенетичному розвитку і можу бути жорстко структурована 1.

Іващенко А.В. та ін. Виділяють наступні функції Я-концепції:

- адаптаційна(пошук гармонії між ставленням особистості до себе та світу);

- захисна (дозволяє зберегти стійкий зміст, встановлювати оптимальне співвіднесення між Я реальним та Я ідеальним);

очікування (готовність до наступної дії);

репрезентації (набуття, зберігання та відтворення інформації про себе, представлення своїх відношень до себе та зовнішнього світу);

регулююча (здійснює цілеспрямоване регулювання та стимулювання діяльності, спілкування, поведінки, установок).

Основні функції діють цілісно і проявляються у певній системі зовнішніх та внутрішніх факторів та умов поведінки та діяльності людини, тобто, у певному життєвому контексті.

Таким чином, Я-концепція - системне інтегральне психічне утворення, що виражене в механізмах: когнітивному, емоціональному, вольовому, поведінковому, що акумулюють уявлення, знання людини про саму себе, особистісні смислові утворення; переживання людиною оцінки та самооцінки власних якостей та властивостей, своїх можливостей та обмежень; цінності, що проявляються в стратегії життя.

Я-концепція включена в структуру особистості. Як центральне утворення вона має зв’язок із самою суттю людини. Функції Я-концепції виконують такий спектр завдань:

мотивування та регулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки; пошук гармонії між ставленням особистості до себе та зовнішньому світу; стійкість співвідношення між реальним та ідеальним Я;

- створюють готовність до майбутньої діяльності;

- набуття, зберігання та відтворення знань про себе та інших.

Для людини Я-концепція - це система уявлень про самого себе, яка суб’єктивно значима та реально переживається особою. Ця система уявлень допомагає людині забезпечувати внутрішню визначеність та відносну стійкість щодо своїх дій, стосунків та поведінки, на базі яких особа будує свою взаємодію з оточуючим світом. Концепція “Я” - це основа всіх психофізичних, психофізіологічних, психічних процесів, станів та здібностей; своєрідна точка відліку у сприйнятті, пізнанні, розумінні, усвідомленні світу; механізм забезпечення ідентичності при вимірювання станів, динаміки психічних процесів (взаємодії особистості зі світом); джерело активності, енергії; стрижень різних рівнів психічної організації; механізм зв’язку суб’єктивних та об’єктивних якостей особистості.

Усі модальності “Я-концепції” пов’язані між собою. Я-концепція інтегрує окремі характеристики особистості. З іншого боку вона представлена як теоретична модель та функціональне утворення особистості.

Одним з компонентів цього важливого особистісного утворення є самоефективність. Самоефективність з одного боку є елементом когнітивного блоку (практичний досвід своїх дій та вчинків та власні умовисновки), а з іншого, входить і до мотиваційного блоку, бо під час планування дій та аналізу результатів своєї діяльності теж включається в роботу.

Поняття самоефективності та сам термін ввів канадійський психолог Альберт Бандура. Він у другій половині минулого століття вносить чималий вклад до соціально-когнітивної теорії. Його праці присвячені научінню через спостереження, а це великий внесок у розуміння того, яким чином у людини формується корисне та шкідливе мислення та поведінка. А.Бандура представляє та розробляє когнітивні концепції: концепція самоефективності та концепція саморегулювання.

Основною тезою теорії Альберта Бандури було твердження, що навчання може бути організовано не тільки способом реалізації яких-небудь дій, а й за допомогою спостереження за поведінкою інших людей. Соціально-когнітивну теорію нерідко відносять до біхевіористських теорій особистості, хоча вона пропонує принципово інше уявлення про особистість. Ця теорія особливо підкреслює спільну взаємодію та взаємовплив середовища, поведінки та особистісних факторів.

Людська поведінка, згідно із соціально-когнітивною теорією, більшою частиною засвоюється шляхом оволодіння поведінкових зразків. Соціальна поведінка особистості формується способом спостереження за поведінкою інших чи за прикладом. Саме в процесі спостереження особистість навчається імітувати поведінку та моделювати себе за обраною моделлю. Бандура вважає, що саме таке научіння звільняє особистість від вантажу непотрібних помилок і витрат часу на вироблення адекватних реакцій та стратегій поведінки.

Важливе місце у соціально-когнітивній теорії займає поняття “самоефективність” особистості. Самоефективність особистості у зазначеній теорії має на увазі усвідомлену здатність людини долати специфічні та складні ситуації та чинити вплив на ефективність діяльності та функціонування особистості в цілому. Той, хто усвідомив свою самоефективність, докладає більше зусиль до вирішення складних задач, ніж той, хто переживає сумніви у своїх можливостях.

Самоефективність (віра в ефективність) означає впевненість людини в тому, що в складній ситуації вона зможе продемонструвати вдалу поведінку. Таким чином, віра в ефективність означає оцінку власної дуже конкретно означеної поведінкової компетенції 1.

Вплив самоефективності на поведінку залежить від її ступеня, узагальненості та сили. Цей вплив різноманітний: самоефективність впливає на пошук та уникнення ситуацій певного типу; вибір поведінкових альтернатив; тип, частоту та тривалість спроб оволодіння складною ситуацією. Не слід також зменшувати і зворотнього впливу на самоефективність результатів дій, моделей, які доступні спостереженню. Величина (ступінь), узагальненість та сила - три основних виміри, що характеризують очікування ефективності. Очікування ефективності можуть змінюватись згідно з величиною чи рівнем складності задач; наприклад, особа може бути впевненою в успішному виконанні скоріше легких задач, ніж складних. Про узагальненість можна говорити залежно від того, в якій мірі можна очікувати проявлення майстерності за межами конкретної ситуації, що обговорюється. Яскраво виражені особисті очікування майстерності залишаються незмінними, незважаючи на досвід, що розчаровує.

Висока самоефективність, яка пов’язана з очікуванням успіху, зазвичай приводить до позитивних результатів, чим сприяє самоповазі особистості. І, навпаки, низька самоефективність, яка пов’язана з очікуванням невдачі, призводить до невдачі, тобто, знижує самоповагу особистості. Особистість, яка вважає себе нездатною впоратись із складними ситуаціями, приділяє забагато уваги своїм недолікам і постійно займається самопокаранням з приводу власної некомпетентності. І, навпаки, усвідомлюючи себе самоефективною, подумки уявляє собі вдалий сценарій, що забезпечує позитивні орієнтири для організації своєї поведінки, і свідомо програє варіанти саме успішних дій та рішень.

Припускається, що розвиток самоефективності особистості забезпечується способом формування когнітивних умінь будувати свою поведінку, набувати опосередкованого досвіду, реалізовувати вербальне самонавіювання, пластично входити у стан фізичного та емоційного підйому, що забезпечує успіх.

На формування самоефективності впливають такі обставини:

1) наявність більш чи менш широкого репертуару навиків поведінки;

2) досвід, набутий способом спостереження за людьми (фізичне або символічне наслідування моделі);

) твердження, які висловлюють інші - вербальне підкріплення чи покарання;

) фізичний, психологічний, емоційний стан (людина завжди тим чи іншим способом оцінює свій емоційний стан: страх, спокій, збудження у конфліктних ситуаціях - і це впливає на оцінку власних поведінкових здібностей).

Виділяють чотири основних джерела інформації про самоефективність (Нельсон-Джоунс Р.):

1. Досягнення в дії. Особистий досвід досягнення успіху лежить в основі найбільш фундаментального джерела очікувань ефективності. Успіх підвищує очікування ефективності, в той час як повторні невдачі знижують їх. Віра в ефективність, що виникла одного разу, має тенденцію до генералізації, особливо у подібних ситуаціях.

2. Опосередкований досвід. Очікування ефективності можуть змінитися при спостереженні за іншими людьми та виявленні при цьому позитивних і негативних наслідків їх поведінки. Спостерігаючи за тим, як людина не припиняє зусиль, не зважаючи на невдачу, підвищує віру спостерігача в свої сили. Однак вигляд невдачі, яку зазнали інші люди, незважаючи на великі зусилля, знижує думку спостерігача про свою ефективність.

. Вербальне переконання. Поради, вмовляння, можуть теж впливати на самоефективність. Вмовляння може бути корисним тоді, коли людину переконують постаратися з усіх сил, що підвищує їх віру в само ефективність. Однак навіювання нереалістичної впевненості в ефективності, що не підтверджена успіхом на практиці, може принести більше шкоди, ніж користі.

. Фізіологічний стан. Фізіологічний та емоційний стани впливають на самоефективність таким чином:

- напруження та збудження негативно впливають на очікування ефективності;

- настрій впливає на оцінку людини її власної ефективності (підвищений настрій завищує, а пригнічений занижує усвідомлену ефективність);

під час діяльності, яка передбачає силу і витривалість, люди вважають втому , біль і страждання ознакою слабкої фізичної ефективності.1

Бандура розуміє самоефективність не як сталу і статичну характеристику, а як змінну, яка за своєю силою, узагальненістю і ступенем знаходиться у взаємній залежності від актуальної ситуації та попередньої історії розвитку індивіда.

Вплив наслідків поведінки на самоефективність суттєво залежить від того, яким чином людина сприймає та оцінює ці наслідки. Якщо в минулому досвід поведінки у певному колі ситуацій (наприклад, вміння сказати “ні”) був переважно негативним, то самоефективність у цій сфері буде низькою, увага сфокусується на негативних наслідках відмови, ці наслідки особистість проінтерпретує, що знизить у свою чергу самоефективність у майбутньому. Відсутність самоефективності може суттєво гальмувати формування соціальної компетентності та активності людини. Впевненість у самоефективності впливає на мотивацію та успішність діяльності, а також на здатність людини долати проблеми та труднощі.

Складно переоцінити важливість формування позитивної та високої віри у власну ефективність молодших школярів, які вступають у нові соціальні стосунки, набувають нового досвіду. Період початкової школи - це період закладання фундаменту навчальних навичок та поява нових особистісних рис, соціально значущих для майбутнього людини. На самому початку навчання в школі вирішального значення набуває особа вчителя, його професійні та особистісні якості, під впливом яких зростає і формується особистість молодшого школяра.

Самоефективність як базовий конструкт Я-системи особистості є уявленням про власну здатність здійснювати певні дії, оцінкою своєї реальної компетентності розв’язувати життєві проблеми. Виникають ці уявлення в той період, коли дитина починає усвідомлювати зв’язок між своїми діями та їх результатами. Таким чином, уявлення про власну ефективність в основі своїй мають досвід поведінкових досягнень (Бандура,1997).

Значимість відчуття самоефективності для здорового та повноцінного життя особистості неможливо переоцінити. Адже завдяки впевненості в своїх силах, яка стимулює працелюбність, впевненість у можливості стати ефективною, людина розвиває свою компетентність і досягає повної реалізації своїх потреб і можливостей; вищого рівня самоактуалізації. Тому вивчення особливостей формування самоефективності особистості є в наш час одним з досить актуальних напрямків психолого-педагогічних досліджень (І.Д.Бех, Т.М.Титаренко,С.Д.Максименко).

Вивчення уявлень молодших школярів про власну ефективність відбувалось опосередковано через вибір ними тих занять, якими вони б хотіли займатись за наявності вільного часу та матеріальних можливостей. Подібна методика виборів представлена у Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности (СПб., 2003). У своєму дослідженні ми адаптували її до нашого середовища. Вважається, що високе почуття самоефективності дозволяє дитині мати ширше коло інтересів і покладатися на свої можливості досягти прийнятних результатів у різних видах діяльності. Тобто самоефективна дитина обиратиме більшу кількість видів діяльностей та оцінюватиме себе на достатньому рівні, прогнозуючи тим самим собі успіх.

Необхідність звернутися до опосередкованого методу вимірювання самоефективності учнів зумовлена ненадійністю методу самозвіту в цьому віці. Під час самооцінки об’єктивності може зашкодити усвідомлення соціальної бажаності, загальноприйнятого зразка, “норми”. Фактично дитина покаже не свою ефективність, а оцінить себе відносно усвідомленого нею зразка ефективного, успішного учня.

Нижче наводимо зразок бланка, який заповнювали учні (малюнок 1).

Малюнок 1. Бланк анкети для визначення рівня самоефективності молодших школярів

|  |  |
| --- | --- |
| Прізвище \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | |
| Гурток | Бали |
| Малювання |  |
| Легка атлетика |  |
| Музика |  |
| Плавання |  |
| Співи |  |
| Футбол |  |
| Танці |  |
| Хокей |  |
| Фото |  |
| Авіа моделювання |  |
| Лижі |  |
| Ушу |  |
| Шиття |  |
| Карате |  |
| Театральний гурток |  |
| В’язання |  |
| М’яка іграшка |  |
| Оригамі |  |
| Плетіння з лози |  |
| Ліплення |  |
| Фігурне катання |  |
| Гімнастика |  |
| Ляльковий театр |  |

Дітям пропонували ознайомитись із назвами гуртків, пояснювали незнайомі види занять. Інструкція: “Уявіть собі, що в нашій школі з’явились усі ці гуртки, і у вас є можливість відвідувати будь-які, які забажаєте, хоча б і всі. Відмітьте ті справи, якими вам би хотілось займатись”. Після виконання 1-го етапу завдання дітям пропонували спрогнозувати свою ймовірну успішність в кожній з обраних діяльностей і оцінити її за 12 бальною системою.

Дослідження проводилось з учнями 3 класів шкіл Міста Києва (9 класів). Рівень відчуття самоефективності дітей варіювався від 5,2 до 9,5. для експериментального аналізу нами були виділені 6 класів з крайніми показниками рівня самоефективності (3 з низькими і 3 з високими показниками). Ми отримали дві групи класів: група А - 3 класи з виявленими низькими показниками рівня самоефективності; група Б - 3 класи з виявленими високими показниками рівня самоефективності. Кількісні результати дослідження представлені в таблиці 1.

Значимість розбіжностей між групами А і Б перевірена за критерієм Мана-Уітні і виявилась значимою на високому рівні достовірності (р< 0,01).

### Таблиця 1 Кількість обраних учнями експериментальних груп видів діяльності

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Група А | | | | | |
| А1 | Кількість виборів | А2 | Кількість виборів | А3 | Кількість виборів |
| 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| 2 | 8 | 2 | 6 | 2 | 6 |
| 3 | 6 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 10 | 4 | 10 | 4 | 5 |
| 5 | 4 | 5 | 6 | 5 | 10 |
| 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 3 | 7 | 2 | 7 | 5 |
| 8 | 6 | 8 | 7 | 8 | 2 |
| 9 | 2 | 9 | 3 | 9 | 5 |
|  |  | 10 | 6 |  |  |
|  |  | 11 | 6 |  |  |
| Всього виборів | 48 | Всього виборів | 58 | Всього виборів | 47 |
| Середній показник | 5,3 | Середній показник | 5,2 | Середній показник | 5,2 |
| Група Б | | | | | |
| Б1 | Кількість виборів | Б2 | Кількість виборів | Б3 | Кількість виборів |
| 1 | 12 | 1 | 10 | 1 | 10 |
| 2 | 13 | 2 | 9 | 2 | 11 |
| 3 | 11 | 3 | 10 | 3 | 5 |
| 4 | 10 | 4 | 7 | 4 | 6 |
| 5 | 10 | 5 | 8 | 5 | 13 |
| 6 | 9 | 6 | 9 | 6 | 6 |
| 7 | 7 | 7 | 12 | 7 | 11 |
| 8 | 7 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 10 |
|  |  | 10 | 8 | 10 | 9 |
|  |  |  |  | 11 | 12 |
| Всього виборів | 86 | Всього виборів | 91 | Всього виборів | 103 |
| Середній показник | 9,5 | Середній показник | 9,1 | Середній показник | 9,4 |

Всередині групи А учні класу А1 у більшості своїй вибирали по 4 або 6 видів діяльностей; класу А2 - по 6 видів; А3 - по 5 видів. Лише один учень у кожному класі цієї групи вибрав 10 діяльностей. Очевидно, що діти з низькими показниками відчуття власної ефективності не вважають себе здатними опанувати широкий спектр діяльностей. Середня кількість виборів у класах групи А - 51.

У групі Б, на противагу групі А, частіше учні вибирали по 10 (у класі Б1, Б2) та 12 (у класі Б3) видів діяльностей. Також у групі Б відсутня кількість виборів менше 5, а в групі А є діти, які зробили по 2 вибори (А1 і А2 по одній дитині, А3 - дві дитини). Середня кількість виборів у класах групи Б - 93.

Подальший аналіз розбіжностей між експериментальними групами проводився за ознаками прогностичних самооцінок успішності учнів в опануванні обраних видів діяльності.

### Таблиця 2 Порівняльна таблиця рівня якісної оцінки власної ефективності молодшими школярами.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кількість оцінок | БАЛИ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | 12 | | 11 | | 10 | | 9 | | | | 8 | | 7 | | | 6 і менше | | | |
| Група А | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| А1 | 27 | | 7 | | 5 | | 6 | | | | - | | - | | | 3 | | | |
| А2 | 24 | | 8 | | 10 | | 6 | | | | - | | 2 | | | 8 | | | |
| А3 | 26 | | 5 | | 5 | | 4 | | | | - | | 2 | | | 5 | | | |
| Всього | 77 | 52% | 20 | 13,5% | 20 | 13,5% | 16 | 10,8% | | - | | | 4 | 2,7% | 17 | | | 7,5% | | |
| Група Б | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Б1 | 30 | | 12 | | 22 | | 18 | | | | 1 | | 2 | | | | 1 | | |
| Б2 | 29 | | 16 | | 27 | | 15 | | | | 2 | | 2 | | | | - | | |
| Б3 | 30 | | 17 | | 31 | | 20 | | | | 2 | | 3 | | | | - | | |
| Всього | 89 | 31,7% | 45 | 16% | 80 | 28,5% | 53 | | 19,3% | | 5 | 1,8% | 7 | 2,3% | | 1 | | 0,4% |

Як видно з таблиці 2 в групі А спостерігається специфіка прогностичних самооцінок порівняно з групою Б. У класі А2 учні поставили собі найбільше низьких оцінок - 8. А в класі А1 виявлено найбільшу кількість високих оцінок всередині цієї групи (27). У групі А в цілому кількість високих оцінок (12 балів) значно більша у порівнянні з іншими оцінками - 52% (77). Оцінок в 11 та 10 балів однаково - по 13,5%. Можна зробити висновок, діти із зниженою власною ефективністю очікують високих результатів від незначної кількості занять. Для них важливою є позитивна оцінка результату, а не можливість випробувати себе у різних видах діяльності, розширити коло своїх можливостей. Чималою в класах групи А у порівнянні з групою Б є кількість низьких оцінок в 6 і менше балів - 7,5% (в групі Б - 0,4%). Очевидно, що знижене відчуття власної ефективності спричиняє низький прогностичний успіх у діяльності, тобто, дитина не очікує позитивний результат від нової діяльності.

Всередині групи Б (група із виявленими високими рівнями самоефективності) виявлено, що в класі Б3 питому вагу займають оцінки в 12 та 10 балів, відповідно: 30 і 31 оцінки. Решта оцінок, як високих, так і середніх виявлена рівномірна кількість. Лише в класі Б1 один учень оцінив себе низькою оцінкою в 6 і менше балів. У групі Б в цілому кількість високих оцінок в 12 балів складає 31,7%. Наближається до цього показника і кількість оцінок у 10 балів - 28,5%. Значну кількість являють собою і оцінки в 11 балів (16%) та 9 балів (19,3%). Значно меншою є кількість низьких оцінок (менше 6 балів) - 0,4%. Очевидно, діти з достатнім рівнем сприйняття власної ефективності не очікують дуже високих результатів від своєї майбутньої діяльності, але вважають себе спроможними охопити більший спектр занять. Учні з групи Б прогнозують свою спроможність хоча б спробувати оволодіти ширшим спектром діяльностей, але розуміють, що не все їм може бути під силу. Тому оцінюють себе не завжди найвищими оцінками.

При зіставленні результатів прогностичної самооцінки обраних видів діяльності в групах А і Б виявлено значну різниці між високими оцінками в 12 балів: група А - 52%, група Б - 31,7%. Переважають у групі Б оцінки в 10 та 9 балів (відповідно 28,5% та 19,3%), ніж в групі А (відповідно 13,5% та 10,8%). У групі А відсутні оцінки у 8 балів, а в групі Б вони складають 10,8% від групової загальної кількості. Також значними є розбіжності в кількостях низьких оцінок в 6 і менше балів: у групі А - 7,5%, у групі Б - 0,4%.

Іншими словами, спостерігається така залежність: чим вище відчуття самоефективності у дитини, тим більше у неї прагнення опанувати різні види людської діяльності, незалежно від того, на скільки високий результат вона прогнозує. Наявність такої залежності дозволяє припустити, що критерієм вибору справ, якими дитина хотіла б займатись, у самоефективних досліджуваних є не гарантований високий результат (похвала, заохочення, визнання), а бажання навчитись новим видам діяльності, розширити свої можливості.

Врахувавши однаковий віковий період, спільну педагогічну ситуацію, ми припустили, що на різницю у рівнях сприйняття власної ефективності дітей впливає особистість вчителя. У цьому віці саме з особою вчителя пов’язаний досвід перших соціально значимих досягнень, досвід позитивної оцінки. У спілкуванні з вчителем та під час навчальної діяльності, якою керує теж вчитель, учень отримує оцінку своєї ефективності, яку здійснює педагог ( досвід оцінювання себе та результатів своєї діяльності). Під час навчання у початковій школі, коли дитина оволодіває новими зразками поведінки та взаємодії в новій соціальній ситуації, досвід її поведінкових досягнень (успішних та невдалих) стає основою для формування її уявлень про власну самоефективність. Особа вчителя стає зразком та мірилом для цього розвитку.

Наявність значимих розбіжностей у рівнях сприйняття власної ефективності в групі А і Б дає підстави припустити, що існують відмінності між особистостями вчителів, які викладають у цих класах. Наступним етапом у нашому дослідження було вивчення ціннісних орієнтацій та самооцінки вчителів тих груп дітей, між якими ми виявили найбільші відмінності під час вивчення рівня сприйняття самоефективності.

2.2 Визначення співвідношення між рівнем самоефективності особистості та емоційним станом особистості

Результати наших досліджень відчуття власної ефективності молодших школярів спричинили потребу визначення співвідношення між рівнем самоефективності особистості та емоційним станом особистості.

Для виявлення емоційного стану особистості учнів ми використали методику “Модифікований восьмикольоровий тест Люшера” (Собчик Л.Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. - СПб., 2002.) і кольоровий тест відношень А.М. Еткінда (Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002).

Тест вибору кольорів розроблений швейцарським психологом Максом Люшером іще у 40-х роках ХХ століття і розглядається як проективний метод, спрямований на вивчення особистості.

Процедура проведення дослідження була наступною. Перед дитиною на білому фоні довільно викладали 8 різнокольорових карток, кожній з яких на зворотному боці попередньо було привласнено номер (код кольору):

Синій - 1;

Зелений - 2;

Червоний - 3;

Жовтий - 4;

Фіолетовий - 5;

Коричневий - 6;

Чорний - 7;

Сірий - 0.

Далі йшла інструкція: “Вибери той колір, який зараз тобі є найприємнішим”. Обрану картку забирали з поля зору дитини і в протоколі фіксували номер кольору 1-го рангу. Далі поетапно учень робив вибір найприємніших кольорів із тих, що залишились. Якщо виникали труднощі у виборі приємного кольору, дитині пропонували вибрати найнеприємніший колір, який у протоколі займав останній 8-й ранг. Коли на всі вісім рангових позицій було розподілено кольори, тест завершено.

Таким чином, кожний учень відповідно до суб’єктивних уподобань і конкретного ситуативного емоційного стану прорангував всі кольори тесту. Обстеження проводилось у тих класах дітей, в яких було виявлено значимі відмінності за рівнем сприйняття власної ефективності. Результати тесту представлені в таблиці 3. Позначення груп збережено відповідно до вивчення рівня сприйняття самоефективності: група А (три класи) з виявленими низькими показниками сприйняття власної ефективності; група Б (три класи) з виявленими високими показниками сприйняття самоефективності.

У дослідженні нас цікавив показник наявності несприятливого емоціонального стану в житті дитини, який проявляється у виборі на 1, 2, 3 рангові позиції “негативних” кольорів - коричневого, чорного, сірого (відповідно: 6,7,0) та у виборі на 6, 7, 8 рангові позиції “позитивних” кольорів - синього, зеленого, червоного (відповідно: 1,2,3). Кожне таке потрапляння враховується як акцент (показник несприятливого емоціонального стану). Якщо будь-який з “негативних ” кольорів потрапляє на 1 ранг - це зараховується як 3 акценти; на 2 ранг - 2 акценти; на 3 ранг - 1 акцент. Якщо будь-який з “позитивних” кольорів потрапляє на 8 ранг - це зараховується як 3 акценти; на 7 ранг - 2 акценти; на 6 ранг - 1 акцент. Таким чином максимальна можлива кількість акцентів у однієї дитини може бути 12.

У групі А спостерігається переважання кількості дітей, у яких виявлено більшу кількість акцентів (потрапляння “позитивних” кольорів на останні позиції, а “негативних” - на перші позиції), над кількістю дітей, у яких відсутнє зазначене явище. У класі А1 співвіднесення “діти без акцентів” до “діти з акцентами” - 5: 5; у класі А2 - 4: 7; у класі А3 - 3: 6; загальне співвіднесення по групі А - 12: 18. Очевидно, що переважають діти , емоційний стан яких відзначається більшим ступенем фрустрації. У групі А

Таблиця 3. Рангування учнями молодших класів кольорів тесту Люшера

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Група Рангові місця | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Кіль-ть акцентів | Група Рангові місця | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Кіль-ть акцентів |
| Група А | | | | | | | | | | Група Б | | | | | | | | | |
| А1 | | | | | | | | | | Б1 | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 3 | 5 | 1 | 2 | 0 | 7 | 6 |  | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 1 | 0 | 6 | 7 |  |
| 2 | 4 | 7 | 2 | 1 | 6 | 3 | 5 | 0 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 2 | 6 | 1 | 0 | 7 | 1 |
| 3 | 4 | 3 | 6 | 5 | 1 | 2 | 0 | 7 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 7 | 0 | 5 | 6 |  |
| 4 | 0 | 5 | 4 | 1 | 3 | 6 | 2 | 7 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 6 | 0 | 1 | 7 | 2 |
| 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 6 | 0 | 7 |  | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 6 | 5 | 0 | 7 |  |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 6 | 0 | 7 |  | 6 | 2 | 1 | 4 | 5 | 0 | 3 | 6 | 7 | 1 |
| 7 | 7 | 0 | 1 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 10 | 7 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 5 | 7 | 6 |  |
| 8 | 5 | 1 | 3 | 4 | 2 | 6 | 0 | 7 |  | 8 | 4 | 3 | 2 | 5 | 6 | 1 | 0 | 7 | 1 |
| 9 | 4 | 5 | 1 | 2 | 6 | 0 | 3 | 7 | 2 | 9 | 4 | 3 | 5 | 2 | 1 | 0 | 6 | 7 |  |
| 10 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 6 | 0 | 7 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Загальна кількість акцентів у класі | | | | | | | | | 22 | Загальна кількість акцентів у класі | | | | | | | | | 5 |
| А2 | | | | | | | | | | Б2 | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 3 | 1 | 5 | 6 | 2 | 0 | 7 | 1 | 1 | 5 | 1 | 6 | 2 | 3 | 4 | 0 | 7 | 1 |
| 2 | 5 | 2 | 4 | 1 | 3 | 0 | 6 | 7 |  | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 5 | 0 | 6 | 7 |  |
| 3 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | 0 | 6 | 7 |  | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 5 | 6 | 0 | 7 |  |
| 4 | 4 | 1 | 6 | 2 | 3 | 5 | 2 | 0 | 3 | 4 | 2 | 7 | 1 | 4 | 3 | 5 | 0 | 6 | 2 |
| 5 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 0 | 7 | 6 |  | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 0 | 6 | 7 |  |
| 6 | 2 | 5 | 6 | 1 | 3 | 4 | 0 | 7 | 1 | 6 | 4 | 3 | 1 | 2 | 5 | 0 | 6 | 7 |  |
| 7 | 3 | 2 | 5 | 1 | 4 | 0 | 6 | 7 |  | 7 | 2 | 1 | 3 | 4 | 0 | 5 | 6 | 7 |  |
| 8 | 5 | 2 | 6 | 1 | 3 | 4 | 7 | 0 | 2 | 8 | 3 | 2 | 0 | 5 | 1 | 4 | 7 | 6 | 1 |
| 9 | 6 | 3 | 0 | 4 | 1 | 2 | 5 | 7 | 5 | 9 | 1 | 3 | 2 | 5 | 4 | 0 | 7 | 6 |  |
| 10 | 0 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 6 | 7 | 3 | 10 | 5 | 3 | 1 | 2 | 4 | 6 | 0 | 7 |  |
| 11 | 7 | 1 | 5 | 4 | 3 | 0 | 2 | 6 | 5 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Загальна кількість акцентів у класі | | | | | | | | | 20 | Загальна кількість акцентів у класі | | | | | | | | | 4 |
| А3 | | | | | | | | | | Б3 | | | | | | | | | |
| 1 | 3 | 5 | 6 | 1 | 2 | 4 | 0 | 7 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 0 | 7 | 6 |  |
| 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 7 | 6 | 0 |  | 2 | 4 | 0 | 1 | 3 | 2 | 5 | 7 | 6 | 2 |
| 3 | 0 | 2 | 1 | 4 | 3 | 5 | 7 | 6 | 3 | 3 | 5 | 1 | 3 | 2 | 4 | 6 | 0 | 7 |  |
| 4 | 5 | 1 | 4 | 3 | 2 | 6 | 7 | 0 |  | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | 4 | 0 | 6 | 7 |  |
| 5 | 3 | 6 | 4 | 0 | 2 | 5 | 1 | 7 | 4 | 5 | 2 | 5 | 0 | 1 | 4 | 6 | 3 | 7 | 3 |
| 6 | 3 | 0 | 7 | 4 | 3 | 1 | 6 | 3 | 7 | 6 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 6 | 7 | 0 |  |
| 7 | 2 | 4 | 1 | 5 | 3 | 0 | 6 | 7 |  | 7 | 2 | 4 | 3 | 1 | 5 | 6 | 0 | 7 |  |
| 8 | 5 | 2 | 4 | 1 | 6 | 0 | 7 | 3 | 3 | 8 | 4 | 6 | 1 | 2 | 3 | 5 | 0 | 7 | 2 |
| 9 | 3 | 0 | 5 | 4 | 6 | 2 | 1 | 7 | 5 | 9 | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | 0 | 6 | 7 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 10 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 7 | 0 | 6 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 11 | 4 | 2 | 1 | 3 | 5 | 6 | 7 | 0 |  |
| Загальна кількість акцентів у класі | | | | | | | | | 23 | Загальна кількість акцентів у класі | | | | | | | | | 7 |
| Середня кількість акцентів у групі | | | | | | | | | 21,7 | Середня кількість акцентів у групі | | | | | | | | | 5,3 |

найбільша кількість акцентів спостерігалась у класі А3 - 23, найменша у класі А2 - 20. Середній показник у групі А - 21,7.

У групі Б переважає кількість дітей із відсутніми акцентами, над дітьми, у яких виявлено несприятливий емоціональний стан. У класі Б1 співвіднесення “діти без акцентів” до “діти з акцентами” - 5:4; у класі Б2 - 7:3; у класі Б3 - 8:3; загальне співвіднесення по групі Б - 20:10. Таким чином, у групі Б переважають діти із більш сприятливим емоційним станом особистості. У групі Б найбільша кількість акцентів виявлено в класі Б3 - 7, найменша в Б2 - 4. Середній показник у групі Б - 5,3. Різниця між середніми показниками фрустрованості у групі А і Б є значимою на рівні р<0,01 за критерієм Фішера.

Виявлена нами значима розбіжність між групами А і Б за рівнем сприятливого емоційного стану учнів у класі ставить нас перед питанням про те, чим може спричинятись це явище. Ми перевірили гіпотези стосовно ставлення до себе, до школи, до вчителя методикою “Цветовой тест отношений”.

Кольоровий тест відношень А.М.Еткінда - невербальний діагностичний метод, що відображає як свідомий, так і частково несвідомий рівні відношень людини. Він спирається на концепцію відношень В.М.Мясищева, ідеї Б.Г.Ананьєва про образну природу психічних структур будь-якого рівня і уявлень А.М.Леонтьєва про чуттєву тканину смислових утворень особистості.

Методичною основою цього тесту є асоціативний за кольором експеримент. Ідея і процедури експерименту розроблені А.М.Еткіндом. він виходить з припущення про те, що суттєві характеристики невербальних компонентів ставлення до значимих інших та самого себе відображаються у кольорових асоціаціях до них. Кольорова сенсорика дуже тісно пов’язана з емоціональним життям особистості. Цей зв’язок, підтверджений в багатьох експериментально-психологічних дослідженнях, давно використовується в ряді психодіагностичних методів.

Метод асоціативного за кольором експерименту відрізняється від інших кольорових методів своєрідним способом вилучення реакцій на кольорові стимули та іншою постановкою завдання тестового дослідження. Усе це дозволяє вважати зазначений метод оригінальним засобом особистісного тестування. У нашому дослідженні нас цікавила нормативність - оцінка відповідності позиції кожного кольору до рангування, що умовно розглядається як “нормальна” 1.

У тесті кольорових відношень використовується набір кольорів з восьмикольорового тесту М. Люшера. Учням пропонували згадати ситуацію, в якій вони переживали приємні відчуття. І безпосередньо зараз відчути ці самі відчуття. Потім підібрати колір цим приємним відчуттям. Таким самим методом діти робили вибір кольору чуттєвого відповідника до наступних категорій:

- сумний настрій;

- мій настрій зараз;

я;

вчитель;

школа.

Після першого етапу дитина здійснювала рангування кольорів за принципом “приємності” кольору на цей момент (тест М.Люшера).

Результати кольорових виборів за Еткіндом заносились у таблицю не згідно номеру кольору, а вносився номер рангової позиції, яку займає обраний колір. Вони представлені у таблиці 4 та 5.

У групі А категорія “улюблений настрій” частіше вибирається на перші рангові позиції: 1 позиція - 20 дітей; 2 позиція - 3 дітей; 3 та 4 позиції - по 3 дітей. При цьому одна дитина у рангуванні не першу позицію обрала “негативний” сірий колір (0). Категорія “сумний настрій” в учнів цієї групи

Таблиця 4. Кольорові вибори учнів групи А згідно рангових позицій.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Улюблений настрій | Сумний настрій | Зараз | Я | Вчитель | Школа | Рангування | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Група А | | | | | | | | | | | | | | |
| А1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 7 | 3 | 1 | 1 | 5 | 4 | 3 | 5 | 1 | 2 | 0 | 7 | 6 |
| 2 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 7 | 2 | 1 | 6 | 3 | 5 | 0 |
| 3 | 1 | 7 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3 | 6 | 5 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| 4 | 4 | 1 | 2 | 8 | 3 | 8 | 0 | 5 | 4 | 1 | 3 | 6 | 2 | 7 |
| 5 | 2 | 8 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 6 | 0 | 7 |
| 6 | 1 | 8 | 2 | 1 | 8 | 5 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 6 | 0 | 7 |
| 7 | 1 | 7 | 3 | 2 | 6 | 7 | 7 | 0 | 1 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| 8 | 1 | 8 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 1 | 3 | 4 | 2 | 6 | 0 | 7 |
| 9 | 1 | 6 | 2 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 1 | 2 | 6 | 0 | 3 | 7 |
| 10 | 1 | 8 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 6 | 0 | 7 |
| А2 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 6 | 5 | 4 | 1 | 5 | 4 | 3 | 1 | 5 | 6 | 2 | 0 | 7 |
| 2 | 1 | 6 | 3 | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 3 | 0 | 6 | 7 |
| 3 | 1 | 8 | 2 | 3 | 3 | 7 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | 0 | 6 | 7 |
| 4 | 1 | 7 | 3 | 1 | 1 | 5 | 4 | 1 | 6 | 2 | 3 | 5 | 2 | 0 |
| 5 | 1 | 8 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 4 | 5 | 3 | 0 | 7 | 6 |
| 6 | 2 | 8 | 2 | 5 | 6 | 5 | 2 | 5 | 6 | 1 | 3 | 4 | 0 | 7 |
| 7 | 1 | 6 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 5 | 1 | 4 | 0 | 6 | 7 |
| 8 | 4 | 8 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 6 | 1 | 3 | 4 | 7 | 0 |
| 9 | 1 | 7 | 3 | 1 | 3 | 3 | 6 | 3 | 0 | 4 | 1 | 2 | 5 | 7 |
| 10 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 7 | 0 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | 1 | 8 | 1 | 7 | 3 | 5 | 7 | 1 | 5 | 4 | 3 | 0 | 2 | 6 |
| А3 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 3 | 7 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 6 | 1 | 2 | 4 | 0 | 7 |
| 2 | 1 | 6 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 7 | 6 | 0 |
| 3 | 1 | 8 | 5 | 7 | 5 | 7 | 0 | 2 | 1 | 4 | 3 | 5 | 7 | 6 |
| 4 | 4 | 7 | 3 | 5 | 6 | 5 | 5 | 1 | 4 | 3 | 2 | 6 | 7 | 0 |
| 5 | 1 | 8 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 6 | 4 | 0 | 2 | 5 | 1 | 7 |
| 6 | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 3 | 0 | 7 | 4 | 3 | 1 | 6 | 3 |
| 7 | 2 | 6 | 2 | 5 | 3 | 6 | 2 | 4 | 1 | 5 | 3 | 0 | 6 | 7 |
| 8 | 1 | 8 | 3 | 1 | 6 | 4 | 5 | 2 | 4 | 1 | 6 | 0 | 7 | 3 |
| 9 | 1 | 7 | 4 | 3 | 4 | 6 | 3 | 0 | 5 | 4 | 6 | 2 | 1 | 7 |

переважно займає останні рангові позиції: 8 позиція - 12 дітей; 7 позиція - 8 дітей; 6 позиція - 6 дітей. У трьох дітей виявлено перший ранговий номер у категорії “сумний настрій”, у двох з них це “негативний” сірий колір, що може свідчити про наявність певної емоціональної напруженості в житті цих дітей. Таким чином, в цілому в учнів групи А категорії “улюблений настрій” та “поганий настрій” є нормативними, тобто відповідають адекватному співвідношенню: гарний настрій - “позитивний” колір; сумний настрій - “негативний” колір.

Категорія “мій емоційний стан зараз” у всіх учнів групи А отримала нормативні рангові позиції з 1 по 5 (5-а позиція лише 3 з 30 дітей). Це свідчить про позитивний ситуативний емоційний стан дітей на момент обстеження.

Самовідношення учнів групи А у кольорових виборах розподілилось за наступними ранговими позиціями: 1 позиція - 10 учнів; 2 позиція - 3 учні; 3 позиція - 5 учнів; 4 позиція - 2 учня; 5 позиція - 7 учнів; 7 позиція - 2 учні; 1 учень обрав 8 рангову позицію. Такий неоднорідний розподіл позицій та наявність приблизно однакових кількостей виборів на 1 та 5 позиції (відповідно 10 та 7 виборів), дає змогу нам зробити висновок: в учнів групи А остаточно не сформувалось або знаходиться у нестійкому стані така особистісна категорія як відношення до себе.

Кольорове співвідношення до особи вчителя в учнів групи А не отримало значимо високі негативні рангові позиції. Лише одна дитина обрала цю особу на 8 позицію, чотири дитини - на 6 рангову позицію. Переважає 3 рангова позиція, на яку вчителя обрали 8 дітей. 5 дітей обрали педагога на 1 позицію, по 4 дітей - на 2 та 5 рангові позиції; 3 дитина - на 4 позицію. В цілому можна говорити про позитивне емоційне ставлення дітей до особи вчителя, лише 4 учнів мають негативне емоційне ставлення.

Емоційне ставлення до категорії “школа” виявлене в групі А має наступні особливості:

- відсутні 1 та 2 рангові позиції;

Таблиця 5. Кольорові вибори учнів групи Б згідно рангових позицій.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Улюблений настрій | Сумний настрій | Зараз | Я | Вчитель | Школа | Рангування | | | | | | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  | 1 | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | |
| Група Б | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Б1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 8 | 1 | 5 | 4 | 1 | 2 | | 4 | | 3 | | 5 | | 1 | | 0 | | 6 | | 7 |
| 2 | 1 | 8 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | | 5 | | 4 | | 2 | | 6 | | 1 | | 0 | | 7 |
| 3 | 1 | 4 | 3 | 6 | 7 | 3 | 2 | | 4 | | 1 | | 3 | | 7 | | 0 | | 5 | | 6 |
| 4 | 2 | 8 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | | 5 | | 4 | | 2 | | 6 | | 0 | | 1 | | 7 |
| 5 | 1 | 8 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | | 3 | | 1 | | 2 | | 6 | | 5 | | 0 | | 7 |
| 6 | 3 | 8 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | | 1 | | 4 | | 5 | | 0 | | 3 | | 6 | | 7 |
| 7 | 6 | 5 | 6 | 1 | 1 | 8/2 | 2 | | 3 | | 4 | | 0 | | 1 | | 5 | | 7 | | 6 |
| 8 | 1 | 8 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | | 3 | | 2 | | 5 | | 6 | | 1 | | 0 | | 7 |
| 9 | 1 | 8 | 3 | 5 | 3 | 1 | 4 | | 3 | | 5 | | 2 | | 1 | | 0 | | 6 | | 7 |
| Б2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 8 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | | 1 | | 6 | | 2 | | 3 | | 4 | | 0 | | 7 |
| 2 | 1 | 8 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | | 4 | | 2 | | 1 | | 5 | | 0 | | 6 | | 7 |
| 3 | 1 | 6 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | | 2 | | 4 | | 1 | | 5 | | 6 | | 0 | | 7 |
| 4 | 1 | 8 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | | 7 | | 1 | | 4 | | 3 | | 5 | | 0 | | 6 |
| 5 | 1 | 8 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | | 3 | | 1 | | 4 | | 5 | | 0 | | 6 | | 7 |
| 6 | 3 | 8 | 1 | 5 | 4 | 3 | 4 | | 3 | | 1 | | 2 | | 5 | | 0 | | 6 | | 7 |
| 7 | 2 | 7 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 1 | | 3 | | 4 | | 0 | | 5 | | 6 | | 7 |
| 8 | 1 | 8 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | | 2 | | 0 | | 5 | | 1 | | 4 | | 7 | | 6 |
| 9 | 1 | 8 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | | 3 | | 2 | | 5 | | 4 | | 0 | | 7 | | 6 |
| 10 | 1 | 8 | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | | 3 | | 1 | | 2 | | 4 | | 6 | | 0 | | 7 |
| Б3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 7 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | | 1 | | 4 | | 2 | | 5 | | 0 | | 7 | | 6 |
| 2 | 2 | 6 | 2 | 1 | 4 | 1 | 4 | | 0 | | 1 | | 3 | | 2 | | 5 | | 7 | | 6 |
| 3 | 1 | 8 | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 | | 1 | | 3 | | 2 | | 4 | | 6 | | 0 | | 7 |
| 4 | 3 | 6 | 2 | 4 | 2 | 1 | 5 | | 1 | | 3 | | 2 | | 4 | | 0 | | 6 | | 7 |
| 5 | 1 | 8 | 1 | 6 | 1 | 1 | 2 | | 5 | | 0 | | 1 | | 4 | | 6 | | 3 | | 7 |
| 6 | 1 | 8 | 1 | 4 | 3 | 1 | 3 | | 1 | | 4 | | 2 | | 5 | | 6 | | 7 | | 0 |
| 7 | 1 | 5 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | | 4 | | 3 | | 1 | | 5 | | 6 | | 0 | | 7 |
| 8 | 1 | 7 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | | 6 | | 1 | | 2 | | 3 | | 5 | | 0 | | 7 |
| 9 | 2 | 8 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | | 4 | | 1 | | 5 | | 2 | | 0 | | 6 | | 7 |
| 10 | 1 | 8 | 6 | 1 | 7 | 4 | 1 | | 5 | | 3 | | 4 | | 2 | | 7 | | 0 | | 6 |
| 11 | 1 | 8 | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 | | 2 | | 1 | | 3 | | 5 | | 6 | | 7 | | 0 |

- 3 позицію вибрало 6 дітей;

- 4 та 6 позицію вибрало по 3 дітей;

5 позицію вибрало найбільша кількість - 13 дітей;

7 позицію вибрало 4 дітей;

лише 1 дитина вибрала 8 позицію.

Таким чином виявлено відсутність 1 та 2 позицій, що свідчить про низьку значимість в емоційному житті дитини категорії “школа”. Значно більша кількість 5-х рангових позицій (у 13 дітей), серед яких п’ять відповідають “негативним” кольорам у рангуванні, дає змогу говорити про емоційне ставлення цих учнів групи А до категорії “школа” як про негативне.

Отже, у групі А емоційне ставлення до категорії “школа” виявилось таким, що більша кількість дітей обирає негативні кольори та низьку рангову позицію. Це дає змогу зробити нам висновок про наявність зв’язку між низьким рівнем сприйняття власної ефективності у дітей групи А та ставленням до школи, що тісно пов’язано із відчуттям своєї ефективності у шкільних ситуаціях.

У групі Б категорії “улюблений настрій” частіше обирається учнями на перші рангові позиції: 1 позиція - 19 дітей; 2 позиція - 7 дітей; 3 позиція - 3 дітей. При цьому одна дитина у рангуванні не першу позицію обрала “негативний” чорний колір (7). Цей самий учень (клас А1, №7) вагався підчас вибору кольору для категорії “школа”. Ймовірно, що тут ми маємо справу із додатковим внутрішнім або зовнішнім фактором, який і спричинив таку мінливість та суперечливість під час вибору кольорових відповідників для дитини. Категорія “сумний настрій” в учнів цієї групи переважно займає останні рангові позиції: 8 позиція - 21 дитина; 7 позиція - 3 дітей; 6 позиція - 3 дітей; 5 позиція - 2 дитини; 4 позиція - 1 дитина. Знову звертає на себе увагу учень з класу Б1 (№7): поганий настрій він обирає на 5 місце і позначає синім кольором (1). Таким чином, в цілому в учнів групи Б категорії “улюблений настрій” та “поганий настрій” є нормативними, тобто відповідають адекватному співвідношенню: гарний настрій - “позитивний” колір; сумний настрій - “негативний” колір. Один учень з класу Б1 показав мінливі та суперечливі дані.

Категорія “мій емоційний стан зараз” у переважної більшості учнів групи Б отримала нормативні рангові позиції з 1 по 4: 1 позицію обрало 10 учнів; 2 позицію - 7 учнів; 3 позицію - 6 учнів; 4 позицію - 5 учнів групи Б . Це свідчить про позитивний ситуативний стан емоційної сфери дітей на момент обстеження. Але знову звертає на себе увагу учень №7 класу Б1. Він показує свій ситуативний настрій на 6 позиції чорним кольором (7). Позицію 6 також обрав іще один учень з класу Б3 (сірий колір 0). Такий негативний ситуативний емоційний стан дітей, на нашу думку, має свої додаткові чинники, що знаходяться поза нашим предметом дослідження.

Самовідношення учнів групи Б у кольорових виборах розподілилось за наступними ранговими позиціями: 1 позиція - 8 учнів; 2 позиція - 7 учнів; 3 позиція - 2 учня; 4 позиція - 6 учнів; 5 позиція - 5 учнів; 6 позиція - 2 учня. Такий неоднорідний розподіл позицій та наявність приблизно однакових кількостей 1, 2, 4 позицій (відповідно 8, 7 та 6 виборів), дає змогу нам зробити висновок: в учнів групи Б переважає висока рангова позиція щодо категорії “самовідношення” та відсутні останні вибори (7 та 8 рангові місця), що свідчить про перевагу позитивного емоціонального компоненту самовідношення в особистості..

Кольорове співвідношення до особи вчителя в учнів групи Б не отримало значимо високі негативні рангові позиції. Лише дві дитини обрали цю особу на 7 позицію. Переважає 4 рангова позиція, на яку вчителя обрали 11 дітей. 9 дітей обрали педагога на 2 позицію, 6 дітей - на 1; 2 дітей - на 2 рангову позицію. В цілому можна говорити про позитивне емоційне ставлення дітей до особи вчителя, лише 2 учнів мають негативне емоційне ставлення.

Емоційне ставлення до категорії “школа” виявлене в групі Б має наступні особливості:

- відсутні 7 та 6 рангові позиції;

- 1 позицію вибрало 18 дітей;

2 позицію вибрало 4 дітей;

3 позицію вибрало 7 дітей;

4 позицію вибрала 1 дитина.

Лише 1 дитина вибрала 8 позицію, яку потім змінила на 2 (це той самий учень, суперечливі вибори якого ми спостерігали в категорія “улюблений” та “поганий” настрій, “мій настрій зараз”).

Таким чином спостерігається значиме позитивне емоційне ставлення учнів групи Б до категорії “школа”. Відсутність останніх рангових позицій (ми не враховуємо суперечливу відповідь одного з учнів класу Б1) також є підтвердженням сприятливого емоційного впливу шкільної діяльності на учнів групи Б.

Отже, у групі Б виявлено категорію “школа”, на яку більша кількість дітей відповідає позитивним кольоровим вибором та високою ранговою позицію. Це дає змогу зробити нам висновок про наявність зв’язку між високим рівнем сприйняття власної ефективності у дітей групи Б та ставленням до школи, що тісно пов’язано із відчуттям своєї ефективності у шкільних ситуаціях.

Аналіз результатів обстеження між групами А і Б дає змогу зробити нам наступні висновки:

- категорії “улюблений настрій” та “поганий настрій” не мають суттєвих між групових розбіжностей;

- категорія “мій емоційний стан зараз” отримав більшість перших рангових позицій і позитивних кольорових виборів;

категорія “самовідношення” у групі А і Б відрізняється різноманітністю рангових виборів та є показником нестійкої оцінки цього поняття в структурі особистості учнів цього вікового періоду;

категорія “вчитель” отримала більшість перших рангових позицій і позитивних кольорових виборів;

категорія “школа” отримала значимо різні кількості рангових позицій між групами: у групі А виявлена більшість рангових позицій (5 позиція - 13 виборів) є нижчею у порівнянні з групою Б (1 рангова позиція - 18 виборів).

Таким чином, проведене дослідження з вивчення емоційного стану учнів груп А і Б дає змогу нам говорити про відсутність співвідношення відчуття самоефективності особистості молодших школярів із особистістю вчителя; меншим співвідношенням із ставленням до себе та більшим рівнем співвідношення із школою. Найбільший зв’язок рівня емоційного стану виявлено із відчуттям власної ефективності особистості і певною мірою ставлення до школи, що також тісно пов’язано з відчуттям своєї ефективності у шкільних ситуаціях.

Отже, на основі наших даних можна зробити висновок про те, що провідним фактором впливу на емоційний стан особистості є відчуття самоефективності.

2.3 Вивчення структури ціннісних орієнтацій вчителів молодших класів

У вчителя як представника особливої професії соціального впливу, соціальноформуючої спеціальності для успішної та позитивної для дитини за своїми результатами діяльності в структурі професійних якостей бажаними є сталі та соціально прийнятні ціннісні орієнтири. Про природу категорії “ціннісні орієнтації” висловлюються вчені суміжних наук: філософії, психології, соціології.

У сучасній психологічній та філософській літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях теоретичного та практичного характеру. Ціннісні орієнтації особистості являють собою складну динамічну структуру, що залежить не тільки від цінностей соціуму, але й підтверджується закономірними змінами онтогенетичного розвитку та індивідуальних особливостей та розбіжностей.

Динаміка ціннісних орієнтацій має свої кризові моменти, впродовж яких відбувається розпад попередньої та формування нової структури. Поняття “ціннісні орієнтації” має неоднакове тлумачення в різних галузях науки. Проте Б.Г.Ананьєв підкреслював особливий характер вивчення ціннісних орієнтацій, який полягає в узагальненні. Дослідження соціологів, соціальних психологів, психологів сходяться в центрі, яким є ціннісна орієнтація груп і особистості, спільність цілей діяльності, життєва спрямованість чи мотивація поведінки людей.

Поняття “цінність” вперше введено У.Томасом та Ф.Знанецьким. вони використовують поняття “цінність” у соціології, тоді як це поняття існувало лише у філософії.

Велику увагу приділив вивченню цінностей М.Рокич. Він визначав цінності особистості як абстрактні ідеї позитивні чи негативні, не пов’язані з конкретним об’єктом чи ситуацією, які виражають людську позицію про типи поведінки та цілі, що є бажаними. Психологічна наука розглядає ціннісні орієнтації тісно пов’язаними з пізнавальними та вольовими процесами, що утворюють змістовий бік спрямованості особистості, основу її ставлення до дійсності. Психологи приділяють особливу увагу регулюючій функції ціннісних орієнтацій для можливого прогнозування поведінки людини.

В.А.Павловський та І.А.Раппопорт поділяють цінності за принципом професійної спрямованості. В.А.Ядов розробляв теорію аттитюду (переживання змісту) і прийшов до висновку про те, що аттитюд є менш крупним елементом структури особистості, ніж ціннісні орієнтації. На думку автора, ціннісні орієнтації являють собою систему аттитюдів відносно дійсності. Важливим параметром цієї системи він виділяє її стійкість. Система ціннісних орієнтації виражає спрямованість особистості на певні норми та цінності. В.А.Ядов розглядає ціннісні орієнтації як центральне утворення особистості, яке визначає відношення до суспільства, соціальної групи, самої себе. Його підхід передбачає формування структури ціннісних орієнтацій у людини впродовж багатьох років. В.А.Ядов відмічав, що ці зміни відбуваються поступово і залежать не тільки від змін соціального середовища, а й пов’язані з індивідуально-типовими змінами в людини. В.А.Ядов використовує поняття диспозицій особистості, які утворюють ієрархічну систему. Вершиною її є світогляд особистості, що інтегрований за посередництвом її системи ціннісних орієнтацій. Така диспозиційна структура визначає внутрішній взаємозв’язок світогляду та властивостей особистості. В.А.Ядову вдалося об’єднати поняття установки, ставлення та спрямованості особистості.

В.М.Мясищев, описуючи систему стосунків особистості, підкреслював вибірковість зв’язків особистості з оточуючим світом. Така вибірковість визначається цінністю, яку являє собою для особистості об’єкт, що визначається через “оціночні відношення” особистості.

Усі дослідження підкреслюють регулюючу функцію ціннісних орієнтацій, що визначають поведінку особистості, її цілі та мотиви.

А.Г.Здравомислов визначає ціннісні орієнтації особистості як вісь свідомості, що забезпечує сталість особистості, яка виражається в спрямованості потреб та інтересів. У зв’язку з цим цінності регулюють, детермінують мотивацію особистості. Система цінностей утворює спрямованість особистості та регулює діяльність, дає змогу прогнозувати загальну спрямованість.

Формування ціннісних орієнтацій у значній мірі зумовлено індивідуальним життєвим досвідом людини та визначається тими життєвими відношеннями, в яких вона знаходиться.

З позиції психологічної науки ціннісні орієнтації можна визначити як значимі елементи структури особистості, що формуються в процесі соціалізації та виражають спрямованість особистості, внутрішню основу її відношень до дійсності. Система ціннісних орієнтацій підтримує сталість спрямованості особистості через сформований світогляд і сприяє цілепокладанню поведінки.

Будучи продуктом життєдіяльності суспільства та соціальних груп, цінності займають особливе місце в особистості кожної людини. Ряд дослідників виділяє цінності-засоби та цінності-цілі. Цей підхід є доцільним при вивченні ієрархії цінностей та співвіднесеності їх у структурі особистості, ролі цієї співвіднесеності. Згідно з Рокич, система цінностей - це стійка сукупність переконань. Виділяючи три групи переконань: екзистенційні, оціночні і прогностичні, Рокич відносить цінності до останнього типу, що дозволяє орієнтуватись в бажаності-небажаності способу поведінки та існування.

Вчитель постійно і близько спілкуючись з дітьми транслює не тільки загальноприйняті у суспільстві цінності. Він своєю безпосередньою поведінкою передає свої особистісні ціннісні орієнтації учням. Процес трансляції цінностей не є прости і однозначним. Вчитель не може простою номінацією чи констатацією певної ціннісної позиції передати, точніше включити її до внутрішньої світу учня, зробити її елементом Я-концепції. Олпорт зазначає, що педагог може зробити свої власні цінності особистісно значимими для учня лише в конкретній ситуації, яка є предметом уроку. Представлення будь-яких цінностей у вигляді інструкцій безглуздо… Цінності в процесі навчання формуються лише тоді, коли вчителя навчають тому, в що вірять самі, і неважливо, який предмет вони викладають 1. Великого значення Олпорт надає словам, які вчитель вживає “по ходу справи”, особистісні коментарі.

Цінності орієнтації як центральний компонент особистості є тим елементом зв’язку між окремими компонентами Я-концепції та прогностичним показником розвитку особистості, який забезпечує цілісність та сталість життя та розвитку особистості . Хоча і можливості школи у справі трансляції цінностей обмежені, проте зовсім відкидати цей аспект виховання не слід. Якщо школа не буде говорити про цінності, дитина може зрозуміти це як заперечення їх. Якщо дитина не буде чути в школі про чесність, милосердя, повагу, вона буде впевнена, що, як і багато інших батьківських ідей, усе це надбання минулого. У підлітковому віці, коли усе піддається сумніву, діти почнуть скептично ставитись до батьків і до їх цінності, про які ще й в школі нічого не говорять. Якщо школа як посередник між дитиною та великим світом не транслює цінності, то дитина іще швидше буде відмовлятись від родинних уроків. Тоді цінності почне диктувати компанія з вулиці, засоби масової інформації, кінематограф, дискотеки тощо.

Питання змісту та ієрархічних зв’язків ціннісних орієнтацій шкільного вчителя, особливо вчителя початкових класів не втрачає своєї актуальності. Вивчення сучасного стану речей, спроби прогнозування подій та розробка рекомендацій щодо позитивних зрушень у цьому напрямку є продуктивним напрямком роботи сучасної психологічної науки.

У прогнозуванні успішності роботи вчителя відіграє важливу роль не тільки його ціннісні орієнтації. Самооцінка - ось іще один компонент особистості, що має значний вплив на якість будь-якої діяльності, в тому числі і педагогічної.

С.Головін дає таке визначення самооцінки:

Самооцінка - оцінка особистістю сої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей, - цінність, яку приписує вона собі чи окремим своїм якостям. Самооцінка важливий регулятор поведінки особистості, оскільки входить до її ядра. Від неї залежать стосунки людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості 1.

Цей компонент особистісної структури тісно пов’язаний і з рівнем домагань людини, із ступенем труднощів, які вона собі ставить. Розходження між домаганнями та реальними можливостями призводить до того, що людина починає неправильно оцінювати себе, її поведінка стає неадекватною, що призводить до емоційних зривів, посилення відчуття тривоги.

Формування основи самооцінки відбувається в дитинстві, у родинному колі. Низьку самооцінку формує така стратегія взаємодії батьків з дитиною, під час якої дорослі транслюють дитині повідомлення про її “недостатність”, “нездатність”; контролюють її поведінку за допомогою відчуття вини чи сорому; ставляться до думок дитини як до малозначущих і не дуже важливих; не висувають перед дитиною чітко окреслених, зрозумілих правил та вимог; занадто опікують дитину, утруднюючи нормальний розвиток; заперечують дитячу сприйняття реальності; тероризують дитину фізичним насиллям; стверджують, що дитина є поганою, грішною за своєю природою. Доросла людина, яка виростає із низькою самооцінкою нездатна ставити реальні життєві цілі, прогнозувати свої плани на майбутнє. Вона постійно переживає розчарування з приводу нездійснених бажань, тим самим ще більше знижуючи свої потенційні можливості у самореалізації. Така людина не має адекватного уявлення про свої ресурси та про реальні можливості їх продуктивного та конструктивного використання із користю для себе, для свого розвитку.

На противагу цьому адекватна та позитивна самооцінка дає людині знання, а тим самим і впевненість у своїх реально існуючих можливостях досягти певних результатів. У цьому випадку, особистість може вірно спрогнозувати свої перспективи та поставити такі цілі, які їй під силу. Така позиція допомагає тверезо оцінити свої домагання, підійти до їх реалізації конструктивно та виважено, усвідомлюючи, що можливо втілити у найближчому майбутньому, а для чого потрібно більше часу, більше досвіду, проте і це теж є можливим для втілення в життя, реальним для досягнення. Таку людину не налякає перспектива довгого очікування результату, не виключені труднощі та можливі невдачі. Вона впевнена в тому що їй потрібно, чому саме це і добре усвідомлює що їй не потрібно, що в житті є не для неї, не принесе їй задоволення та радість. А ситуація невдачі стане для такої особистості корисним досвідом, з якого вона зробить висновки і зможе переоцінити свою позицію, переорієнтувати себе на іншу діяльність, не втративши відчуття власної гідності, віри у своє право бути щасливою.

Позитивна та достатня самооцінка дає людині дуже важливу емоційну стабільність. Ця якість у педагогічній діяльності є необхідною умовою формування і збереження позитивного психологічного клімату класу. В атмосфері спокою та відчуття того, що значимий для дитини дорослий вірить у свої та можливості учня, не зважаючи на неминучі під час навчання помилки, створюється добре підґрунтя для формування та закріплення позитивної самооцінки дитини. Впевненість у власному праві бути щасливим, відчуття власної гідності, право на утвердження власних потреб та бажань і на задоволення від плодів своїх зусиль дає змогу бути впевненим у своїй здатності мислити та розв’язувати життєві задачі.

Самооцінка за Н.Бранден (1992) складається з двох взаємопов’язаних аспектів:

· Самоефективність (відчуття власної ефективності). Це впевненість у функціонуванні власної психіки, в здатності мислити, в процесах, за допомогою яких можна робити висновки, вибори, приймати рішення; впевненість в здатності розуміти факти реальності, які входять у коло моїх інтересів і потреб; пізнавальна впевненість у собі.

· Самоповага (відчуття особистої гідності). Це впевненість у власній цінності; позитивний (стверджувальний) принцип по відношенню до свого права жити і бути щасливим; комфорт підчас утвердження власних думок, бажань, потреб; відчуття, що радість - невід’ємне право.

Суб’єктивна потреба в позитивній самооцінці полягає в необхідності знати для людини, що вона функціонує згідно з вимогами життя.

Цікавим є питання високої та низької самооцінки. Можна зустріти думку, про негативне ставлення до високої, завищеної самооцінки. Ці джерела пояснюють свою позицію тим, що людина з такою самооцінкою не може реалістично оцінювати ситуацію та свої можливості в ній, приймати доцільні та виважені рішення. Проте можна заперечити, бо при детальному вивченні особистісної позиції та системи внутрішніх уявлень про себе, досвіду оцінки власних досягнень у такої особистості можна виявити певну неадекватність, неточність та відчуття власної слабкості, меншовартісності, яке людина намагається подолати неадекватними кроками на зразок занадто ризикованих та невиважених вчинків та рішень.

Н.Бранден (1992) підкреслює, що самооцінки не може бути занадто багато, її може бути достатньо або не вистачати. Питання про надлишок самооцінки піднімають люди, які не впевнені в собі. Серед показників здорової самооцінки автор виділяє таку зовнішню ознаку як розслабленість на противагу хронічній напрузі. Остання свідчить про наявність певного внутрішнього конфлікту, самоуникнення.

Підсумовуючи вищевикладене, можна сказати, що такі особистісні складові як ціннісні орієнтації та самооцінка відіграють значну роль в функціонування особистості. Вирішальної є регулююча та прогностична функції ціннісних орієнтацій. Ці смислові утворення ядра особистості є внутрішнім орієнтиром, точкою опори, до якої повертається і з якою порівнює людина факти зовнішнього світу та власні життєві кроки та вчинки. Важливим моментом є не тільки змістова характеристика цієї особистісної структури. Внутрішня узгодженість, відсутність протистоянь, тобто відсутність таких ціннісних смислів, які б пртиречили один одному. Наприклад, здатність залишитись при своїй думці, тверда воля - і терпимість до поглядів та думок інших, здатність вибачати помилки іншим. Кожна з цих ціннісних позицій не є деструктивною до світу, суспільств, але їх взаємовиключеність може стати причиною внутрішнього конфлікту, відчуття напруги. Як результат - людина може спрямовувати свої внутрішні сили на розв’язання цього протиріччя, на постійне примирення самої з собою. Це буде заважати їй зосередитись на справі, буде причиною неадекватного сприйняття подій та людей. А неадекватне інформація про оточуючий світ та суспільство стає причиною неправильних помилкових рішень, які приносять розчарування та зневіру. Отже, не тільки номінативна позитивність, правильність, гуманність ціннісних орієнтацій є запорукою ефективної та життєздатної особистості, а взаємоузгодженість, взаємодоповненість цих смислових категорій.

Якщо ціннісні орієнтації є свого роду когнітивними орієнтирами особистості, то джерелом її внутрішньої активності, енергетичності можна назвати позитивну самооцінку. Самооцінка крім смислового змісту як досвіду успішної власної діяльності, думок, власного життя, несе чуттєве наповнення - відчуття комфорту від самого себе, відчуття самоповаги, відчуття безпеки та захищеності. Цей емоціональний компонент стає загальним фоном щохвилинного життя людини. Він супроводить її кожну мить життя і передається кожному з оточення. Це і є той психологічний комфорт, атмосфера доброзичливості, дружнього ставлення, які в педагогічному процесі допомагають успішно проходити етап адаптації дитини до школи та до нової і не легкої навчальної діяльності. Враховуючи доведений багатьма науковцями-психологами факт впливу особистості вчителя на особистість учня, ми робимо акцент саме на проаналізованих вище особистісних структурах: ціннісні орієнтації та самооцінка вчителя. Від вчителя залежить на скільки активним та внутрішньо позитивно налаштованим виросте учень. Педагог щодня по 4-6 годин спілкується з дитиною. У зв’язку з новою соціальною роллю учня він набуває в його очах авторитетного статусу, останньої інстанції, беззаперечної правильності. У новій ситуації дитина не знає способів поведінки та способів власного самоствердження і реалізації. Вчитель стає тією особистістю, яка транслює вербально, пояснює змістовно і власним прикладом, власними переживаннями і вчинками той зразок для наслідування та засвоєння, якого поки що немає в дитини. Такий майже щоденний супровід впродовж 3-4 навчальних років залишає слід не тільки в пізнавальній сфері особистості учня, а й в ціннісній, мотиваційній, в сфері самооцінки, усвідомлення самоефективності, а отже і в майбутній діяльності.

У дослідженні особливостей структури ціннісних установок вчителів розглядалися нами на індивідуальному рівні - як відображення уявлень і стандартів, що становлять особистісну життєву філософію і які людина використовує для оцінки власних дій та дій інших людей. Для дослідження ми обрали методику “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча. Автор пропонує рангувати 2 списки:

· термінальні - впевненість в тому, що якась кінцева мета індивідуальної істоти варта того, щоб до неї прагнути;

· інструментальні - впевненість в тому, що якийсь спосіб дії чи властивість особистості є бажаними у будь-якій ситуації.

Це традиційний поділ на цінності-цілі та цінності-засоби 1.

У нашій роботі вчителі працювали з цінностями-засобами, які виступають орієнтиром та зразком у конкретній професійній ситуації, відкрито транслюються учням та використовуються для оцінки своїх дій та дій оточення. Нижче наведений список ціннісних категорій:

1. Порядок у справах, охайність (здатність підтримувати порядок у речах).

2. Вихованість.

. Високі запроси (високі вимоги до життя та високі домагання).

. Життєрадісність (почуття гумору).

. Дисциплінованість (обов’язковість).

. Незалежність (здатність діяти самостійно, незалежно).

. Непримиримість до недоліків у себе та інших.

. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).

. Відповідальність (вміння тримати слово, почуття обов’язку).

. Раціоналізм (вміння тверезо та логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення).

. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).

. Сміливість у захисті своєї думки, своїх поглядів.

. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).

. Терпимість (до поглядів інших, уміння прощати іншим їхні помилки).

. Широта поглядів (уміння зрозуміти іншу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).

. Чесність (правдивість, щирість).

. Ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці).

. Чутливість (турботливість).

Вчителі рангували інструментальні цінності за ступенем їх значимості для себе та як таких чеснот, які вони хотіли б перш за все передати своїм учням. Потім за цими ж параметрами вчителі оцінювали себе: на скільки відсотків з 100% можливих ці якості притаманні їм самим. Таким чином структуру ціннісних орієнтацій ми вивчали за трьома напрямками:

- декларовані цінності (“що я вважаю цінним”);

- цінності, які вчитель прагне реалізувати в професійній діяльності (“що я хочу перш за все привити учням”);

ціннісні стандарти самооцінки (“на скільки відсотків кожна з значимих для мене якостей розвинута в мене”).

Нами проводився порівняльний аналіз особливостей ціннісних орієнтацій двох груп вчителів - групи А, у яких в класах учні відрізнялися відносно високим рівнем самоефективності, і групи Б, учням яких були притаманні низькі рівні самоефективності. В кожній групі було лише по три особи, що недостатньо для визначення типової ієрархії цінностей, що притаманні вчителям кожної групи. Але навіть при невеликій виборці досліджуваних було виявлено статистично значимі розбіжності між групами А і Б.

Аналіз особливостей ієрархії цінісних уподобань досліджуваних проводився нами за моделлю Шварца (Schwartz, 1992), який дозволяє розташувати всі цінності в двомірному просторі за двома осями: відкритість досвіду / збереження status quo, а друга - експансія Я / вихід за межі Я (останнє включає терпимість до поглядів і думок інших, чуйність піклування) (малюнок 2).

Це двомірне зображення демонструє динамічні зв’язки між цінностями. Людина, яка надає перевагу цінностям, розташованим поруч у двомірному просторі (наприклад, незалежність і сміливість відстоювати свою думку) має більш узгоджену систему ціннісних орієнтирів, що дозволяє їй легше приймати рішення і діяти у згоді із своїми переконаннями. Дотримання

Малюнок 2. Схема просторового розподілу основних ціннісних орієнтацій за моделлю Шварца.



протилежних цінностей (наприклад, терпимість і непримиримість до недоліків) свідчить про суперечливість системи ціннісних орієнтацій особистості, оскільки будь-яке рішенні, що враховує одну цінність, не відповідає іншій, що породжує хронічній внутрішній конфлікт.

Така неузгодженість структури індивідуальних ціннісних орієнтацій (наявність пар, що розташовані в протилежних квадрилях)спостерігалась у групі А значно частіше, ніж в групі Б (таблиця 6).

Таблиця 6 Індивідуальні закономірності структури ціннісних орієнтацій в групах досліджуваних А і Б

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Група досліджуваних | Кількість близько розташованих цінностей з 5 пріоритетних | Кількість пар цінностей, що суперечать одна одній |
| А1 | 2 | 2 |
| А2 | 2 | 2 |
| А3 | 0 | 3 |
| А середнє | 1,3 | 2,3 |
| Б1 | 4 | 0 |
| Б2 | 5 | 0 |
| Б3 | 4 | 1 |
| Б середнє | 4,3 | 0,3 |

# Вчителі групи Б серед п’яти пріоритетних ціннісних конструктів мають чотири, які входять в одне поле квадриля. Це значить, що під час прийняття рішень людина користується такими пріоритетами, що не суперечать один одному, не викликають внутрішні протиріччя, неузгодженість. Щодо пар цінностей, які вступають у протиріччя, то в групі Б така позиція зустрічається 1 раз.

Вчителі групи А серед п’яти пріоритетних цінностей мають два (в одному випадку зовсім не мають), які входять в одне поле квадриля. Стільки ж, а в одному випадку - 3, ціннісних конструктів знаходяться в опозиції, входять до протилежних квадрилів. Особистість з такими ціннісними протистояннями під час прийняття рішень керується неузгодженими ціннісними позиціями, які можуть вступати у протиріччя за наявності певних умов (емоційна нестабільність, тиск ззовні, конфліктна ситуація), викликаючи відчуття тривоги, неспокою, невдоволеності собою.

Середні показники по групі А та Б, наведені в таблиці 3, мають значиму різницю. Так в групі Б середня кількість близько розташованих ціннісних позицій дорівнює 4,3 (з 5 можливих). В групі А показних за цією характеристикою - 1,3. Очевидна перевага групи Б, де переважають узгоджені ціннісні орієнтації. В групі А середній показник по кількості пар пріоритетних ціннісних орієнтацій , що знаходяться у протиріччі одна одній, дорівнює 2,3 , а в групі Б цей показник значно нижчий - 0,3. Вчителі групи згідно отриманим даним частіше знаходяться в ситуації внутрішнього конфлікту під час прийняття рішень, бо керуються такими ціннісними орієнтаціями, що знаходяться у протилежних смислових зонах.

Малюнки 3 і 4 ілюструють дві системи ціннісних орієнтацій вчителів різних груп.

На малюнку 3 представлене просторове розташування п’яти суб’єктивно значимих ціннісних пріоритетів одного з вчителів групи А, де виявлено більшу кількість пар цінностей, що знаходяться у опозиції. З зображення видно, якими є кути відстані між такими парами категорій як “чесність-самоконтроль”, “чесність-відповідальність”, “чесність-турботливість”. Кут відстані між категоріями “чесність-життєрадісність” небагато, але перевищує значення 900.

Малюнок 4 ілюструє інше розташування суб’єктивно значимих ціннісних пріоритетів вчителів групи Б, де нами виявлена найменша кількість протиріч між парами цінностей. На зображенні видно, що більшість пар (“чесність-раціоналізм”, “чесність-освіченість”, “чесність-ефективність у справах”, “раціоналізм-освіченість”, “ефективність у справах - раціоналізм”, “ефективність у справах-освіченість”) знаходяться у межах одного квадриля, на відстані кута менше 900. Найвіддаленіша пара цінностей тільки одна - “чесність-життєрадісність”.

Малюнок 3 . Ціннісні орієнтації вчителя групи А - А1 .



Малюнок 4. Ціннісні орієнтації вчителя групи Б - Б3.



Ступінь диференціації самооцінки за значимими особистісними якостями в групі А і Б виявилась різною аналіз специфіки самооцінки рівня прояву значимих особистісних якостей виявлено значно більшу диференційованість в групі А, де вчителі використовують більший діапазон оцінок: 30%. Тоді як у вчителів групи Б діапазон сягав лише 10%. Це означає, що всі характеристики, які оцінювались, особистість сприймає як високо значимі, а свою відповідність цим параметрам майже не диференціює. У одних досліджуваних вона надто висока, у інших - надто низька.

Відчуття власної невідповідності тим стандартам, які найбільш цінуються особистістю, свідчить не тільки про самокритичність, але й про особливості стандартів, за якими людина оцінює себе та інших. Адже, якщо впродовж свого життя людина не спромоглася досягти бажаного рівня розвитку тих якостей, які вважає основними, то це свідчить або про нереалістичну завищенність еталонів, або про їх невідповідність справжнім потребам особистості.

Наявність Я-системі особистості стандартів, яких взагалі неможливо досягти, або яких, насправді, не хочеться досягати, є ознакою інтроектованості цих еталонів - засвоєння чужих стандартів як застиглих правил життя, що неможливо розвивати, вдосконалювати відповідно до потреб і умов свого реального життя. Такі інтроекти в системі особистісних цінностей не стимулюють особистість до саморозвитку, а лише породжують постійну тривогу в зв’язку з власною невідповідністю “ідеальним стандартам”. Невдоволеність собою, яка постійно супроводжує людину, може поширюватись і на оточення. Така критична позиція, найімовірніше, буде сприйматися учнями як визнання їх недосконалості чи неспроможності, що і спричиняє знижене уявлення про власну ефективність у вихованців цих педагогів.

Суперечлива структура ціннісних орієнтацій особистості є одним з відомих джерел підвищення особистісної тривожності. Таким чином, якщо у виділених нами вчителів із суперечливими ціннісними орієнтаціями будуть спостерігатись високі показники особистісної тривожності, це може бути додатковою ознакою негативного впливу неузгоджених ціннісних орієнтацій на самопочуття особистості.

Сучасна наукова література з проблем психосоматичних захворювань відносить їх до результату тривалого знаходження людини в ситуації дистресу. Категорії стресу та дистресу мають відмінності. Перший дослідник цього питання Г.Сельє дає тлумачення в семантичному полі цих слів англійської мови. Distress (англ.) - горе, нещастя, злидні, виснаження; stress (англ.) - тиск, напруга, натиск1. Причому поняття стрес не є чимось загрозливим для людського організму. Стрес є неспецифічною відповіддю організму на будь-яку вимогу, висунуту до нього 2. У будь-якій ситуації наш організм має відомий спектр специфічних реакцій на відомі подразники (тремтіння на морозі, виділення поту під час спеки). Але під час цієї ж ситуації виникає неспецифічна вимога до організму адаптуватися до нової ситуації. Ця вимога і є суттю стресу.

У перших публікаціях Ганса Сельє не розглядалась участь нервових регуляційних механізмів у формуванні стресу. Теперішній час накопив широкі електрофізіологічні дані про різні форми залучення кортико-лімбіко-гіпоталамічної системи у різних формах стрес орного навантаження на організм 3. Ці дослідження показують значення аферентно-ефетентних зв’язків гіпоталамуса, таламуса, мигдалевидного комплексу, гіпокампу та різних відділів кори великих півкуль головного мозку. Механізм дії стресогенних факторів на психосоматичний стан людини полягає в змінах гормональної регуляції організму з метою підвищення м’язової готовності, збільшення виробітки глюкози, зменшення тяги до сну, що в комплексі має допомогти організму подолати загрозливу ситуацію. Така мобілізація здійснюється за принципом „боротися - зараз, лікуватись - пізніше”, тому ті ж самі глюкокортикоїди, що мобілізують м’язову активність, відключають ті функції організму, які не представляють життєвої необхідності в період стресу: формування кісних тканин, виробку статевих гормонів та гормонів росту. Найбільш відомий з ефектів глюкокортикоїдів - це блокування процесу загоєння та регенерації тканин.

Стрес - це не завжди пошкодження. Будь-яка нормальна діяльність - гра в шахи і навіть пристрасні обійми - можуть викликати значний стрес, не завдаючи ніякої шкоди. Шкідливий чи неприємний стрес називають дистресом 1. З часів Сельє дотримуються теорій двох мобілізаційних рівнів адаптації. Перша стадія розвитку стресу - мобілізація немов би за тривогою адаптаційних можливостей організму - “стадія тривоги”. Проте адаптаційні можливості організму обмежені. Навіть на першій стадії стресу. Жоден організм не може постійно знаходитись у стані тривоги.

За визначенням словника практичного психолога, тривога - негативне емоційне переживання, зумовлене очікуванням чогось небезпечного, має дифузний характер, не пов’язаний з конкретними подіями. Емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні неуспішного розвитку подій. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу, являє собою генералізований, дифузний, безпредметний страх. Зазвичай пов’язана з очікуванням невдач у взаємодії соціальній і часто зумовлена неусвідомленістю джерела небезпеки. (...)

В емпіричних дослідженнях розрізняють:

1) тривогу ситуативну - характеризує стан індивіда в даний момент;

2) тривога як особистісна риса - тривожність - підвищена схильність переживати тривогу через реальні чи уявні небезпеки 1.

Інтерес для науковців являють різні психосоматичні порушення, за яких організм, що переживає тривогу, продовжує боротися за своє існування, змінюючи при цьому деякі соматичні функції. Впродовж всієї історії людства люди - як звичайні, так і мислителі, які вивчали природу людини, - розуміли, що такі емоції, як страх і тривога, тісно пов’язані з хворобами та здоров’ям людини. В останні роки, коли з’явились дослідження психосоматичних порушень, до цього питання звернулись вчені. Дані цих досліджень по-новому розкривають поняття страху і тривоги, допомагають краще зрозуміти їхню динаміку та смисл. Можна розглядати психосоматичні симптоми як один з шляхів вираження емоціонального життя, особливо несвідомого, чи одну з його мов, поруч із сновидіннями, обмовками.

Схильність до тих чи інших психосоматичних захворювань не залежить від характеру професійної діяльності, а визначається індивідуально за принципом „слабкої ланки”: ті системи і органи, що ослаблені в силу спадкових властивостей або онтогенетично набутих порушень, реагують на психотравмуючі обставини в першу чергу. Це подібно до принципу виникнення ускладнень внаслідок перенесеного грипу - страждають ті системи організму, що у конкретного індивіда являються найменш стійкими.

Професіональна праця шкільного педагога відрізняє висока емоціональна завантаженість. Існує безліч емоціогенних факторів діяльності вчителя, які за своєю природою можуть бути як об’єктивними, так і суб’єктивними. По суті емоціогенність закладена в самій природі вчительської праці. Такі специфічні умови роботи за наявності суб’єктивних властивостей педагога (особливості нервової системи, життєвої та професійної позицій) можуть спричиняти підвищений прояв психосоматичних симптомів стресу, тривоги. Тому професію педагога поруч із політиками, юристами, менеджерами, торгівельним персоналом відносять до групи ризику на предмет емоціонального згоряння.

Тривожність як емоційний фон, що супроводить людину під час будь-якої діяльності, чинить специфічний вплив на характер, результати і сам процес діяльності, знаходить свій відгук на оточенні. Ми звернулись до методики кількісного визначення психосоматичних проявів тривожності Шихана (Диагностика и лечение тревожных расстройств: Руководство для врачей/ Под общей редакцией Томаса Дж. МакГлинна). Обрану методику використовують з метою перевірки припущення про присутність відчуття тривоги за умови наявності внутрішніх протиріч у системі суб’єктивно значущих для особистості ціннісних орієнтацій.

Методика передбачає 35 психосоматичних симптомів, які потрібно оцінити відповідно до сили прояву: ні (0), небагато (1), помірно (2), достатньо (3), дуже сильно (4). Інструкція: “Впродовж останнього часу наскільки Вас турбували... (відмічайте тільки одну відповідь на кожне питання)”.

Дослідження проводилось із вчителями, у яких виявлено різні позиції між суб’єктивно значимими ціннісними орієнтаціями. До групи А входило 3 вчителя із більшою кількістю опозиційних пар цінностей, до групи Б входило 3 вчителя із найменшою кількістю опозиційних пар цінностей. Результати дослідження представлені в таблиці 7.

Таблиця 7. Кількісні показники психосоматичних проявів тривожності вчителів молодших класів.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Низький рівень психосоматичних проявів тривожності 0-40 | | Високий рівень психосоматичних проявів тривожності 41 і більше | |
| Б1 | 21 | А1 | 68 |
| Б2 | 25 | А2 | 54 |
| Б3 | 20 |  |  |
| А1 | 15 |  |  |
| Середній показник у групі | 20,25 | Середній показник у групі | 61 |

Вчителі із виявленим високим рівнем прояву психосоматичних проявів тривожності найчастіше високо оцінювали (3,4 бали) такі симптоми:

- серце колотиться, ладне вирватись із грудей;

- слабкість, напади запаморочення;

нудота, неприємні відчуття в животі;

напруга, нездатність розслабитися;

відчуття втоми, слабкості, підвищеної виснажливості;

головні болі, біль у шиї;

труднощі із засипанням;

прокидання серед ночі, неспокійний сон.

Це підтверджує думку про те, що тривале перебування в ситуації дистресу призводить до порушень у роботі імунної, серцево-судинної, травної та нервової фізіологічних систем організму.

Середній показник рівня прояву психосоматичних симптомів тривожності у групі А - 61.

У групі вчителів, серед яких виявлено низький рівень прояву психосоматичних симптомів тривожності, середній показник - 20,25. Цікавим є факт виявлення низького показнику психосоматичних проявів тривожності в одного з вчителів групи А (А1) - 15 (найнижчий у групі). Це можна пояснити по-різному:

1) нещирість респондента;

2) вплив сильного суб’єктивного фактору соціальної бажаності, позитивного результату для особистості цього вчителя;

) недоліки методики.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що, за виключенням одного випадку неадекватно низької самооцінки тривожності одним респондентом проблемної групи, постерігається значно вищий рівень тривожності у вчителів із суперечливою структурою ціннісних орієнтацій у порівнянні з благополучною групою вчителів.

Висновки

Проведене нами дослідження особистісних властивостей вчителя як фактору розвитку самоефективності молодших школярів дозволяє зробити наступні висновки:

1. Відчуття власної ефективності як усвідомлена здатність людиною долати труднощі в досягненні поставлених цілей є одним з провідних компонентів Я-концепції особистості.

2. У молодшому шкільному віці основним фактором впливу на формування самоефективності особистості є навчальні та комунікативні досягнення, досвід спостереження за однолітками та дорослими, оціночні висловлювання значимих дорослих, фізичний та емоційний стан учня. З огляду на це важко переоцінити роль вчителя у формуванні самоефективності молодших школярів.

. Діагностичне вивчення рівня самоефективності молодших школярів дозволило помітити, що високі рівні самоефективності пов’язані з прагненням учнів розширяти свої можливості, а низькі рівні відчуття власної ефективності спричиняють самообмеження у виборі видів діяльності з тим, щоб досягати тільки високих результатів та отримувати лише схвальні оцінки. Така установка знайшла своє відображення і в значимо більш негативному емоційному ставленні цих дітей до школи, яке визначалось за тестом Еткінда.

. Діти з висом рівнем самоефективності також значимо вирізнялися від низькоефективних учнів за ступенем задоволенням особистісних потреб, який визначався нами за методикою Люшера. Це може бути як причиною, так і наслідком їх більш позитивної Я-концепції.

. Нами проведений порівняльний аналіз структури ціннісних орієнтацій вчителів, які по-різному впливають на розвиток самоефективності своїх учнів у класах. Особливостями ціннісних орієнтацій вчителів, що сприяють формуванню самоефективності дітей виявились:

- більша віративність оцінок значимих особистісних якостей;

- більш узгоджена структура системи ціннісних орієнтацій;

нижчий рівень особистісної тривожності.

6. На основі отриманих експериментальних даних можна вважати доведеним факт наявності впливу особистісних властивостей вчителя початкової школи на формування самоефективності учнів. Можна узагальнити, що умовами розвитку відчуття власної ефективності молодших школярів є не стільки певна ієрархія ціннісних орієнтирів вчителя, скільки ступінь розвитку та внутрішньої узгодженості його особистісної системи цінностей. Усвідомлені, прийняті і внутрішньо узгоджені цінності, відсутність інтроектованих штампів, нереалістичних стандартів і несумісних еталонів дозволяє вчителю бути послідовним і впевненим у педагогічній взаємодії, що і сприяє розвитку позитивної Я-концепції.

Використані джерела

1. Айзенк Г. Структура личности. - М., 1999.

2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980.

. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.

. Альманах психологичеких тестов. - М., 1995.

. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. - Ч. 1,2,3. - Екатеринбург, 1992, 1993.

. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. - К., 1991.

. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - М., 1980. - Т. 1.

. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1990.

. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 2000.

. Бандура А.Теория социального научения / Перевод с английского под редакцией Чубарь Н.Н. - СПб., 2000.

. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986.

. Бех І. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини // Початкова школа, 2001. - №2. - С. 3-7.

. Бех І. Молодший школяр у виховному просторі між особистісних взаємин // Початкова школа, 2000. - №5. - С. 1-3.

. Бех І. Почуття успіху у вихованні особистості // Початкова школа, 2004. - №12. - С. 1-3.

. Бех І. Почуття успіху у вихованні особистості // Початкова школа, 2005. - №1. - С. 3-4.

. Бех І. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості // Початкова школа, 2001. - №12. - С. 32-35.

. Бех І. Правило відповідне виховання як суспільний виклик // Початкова школа, 2004. - №1. - С. 2-5.

. Бех І. Правило відповідне виховання як суспільний виклик // Початкова школа, 2004. - №2. - С. 1-4.

. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа, 2003. - №3. - С. 1-6.

. Бех І.Д. Виховання особистості. В 2 кн. - К., 2003.

. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія, 1999. - №3. - С. 5-14.

. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі між особистісних взаємин //Початкова школа, 2000. -№5.- С. 1-5.

. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. - К.: ІЗМН. -1998.

. Бодалев АА. Личность и общение. Избр. труди. -М., 1983.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М., 1995.

. Болтенко І. Дидактично-виховні функції спілкування // Початкова школа, 2001. - №9. - С. 21-53.

. Велитченко Л.К. Психология педагогического взаимодействия: проблемы концептуализации. - Одесса, 2003.

. Вікова психологія /За ред. Г.С.Костюка. - К., 1976.

. Возрастная психология. Хрестоматия. - М., 1999.

. Волощук І. Психолого-педагогічні засади індивідуального навчання молодших школярів //Рідна школа, 2003. - №12. - С. 21-23.

. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1991.

. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных класов //Вопросы психологии, 2003. - №3. - С. 70-77.

. Гуменюк О. Психологія Я-концепції: Монографія. - Тернопіль, 2002.

. Диагностика и лечение тревожных расстройств: Руководство для врачей/ Под общей редакцией Томаса Дж. МакГлинна.

. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. - М., 2002.

. Завгородня О.В., Курганська Л.О. З досвіду вивчення особистісних характеристик педагогів //Педагогіка і психологія, 2002. - №1-2. - С. 12-14.

. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. - М., 1982.

. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Я-концепция личности в отечественной психологии. Монография. - М., 2000.

. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. - СПб., 1999.

. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности - СПб., 2003.

. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К., 1989.

. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. - М., 1964.

. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Н.Леонтьева //Психология в вузе. - М., 2004. -№2.- С.61-71.

. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: Навч. посібник. - К., 2002.

. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. - К., 1974.

. Максименко С.Д. Развитие личности школьника в процессе обучения. - К., 1987.

. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. - Ужгород, 1998.

. Маслоу А. Психология бытия. - М., 1997.

. Маслоу А.Г. Мотивація и личность. - СПб., 1999.

. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. - К., 1987.

. Мироненко И.А. Современные теории в психологии личности. - СПб., 2003.

. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 1999.

. Олпорт Гордон В. Личность в психологии. - «КСП+», М.; «Ювента», СПб., 1998.

. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. 2-е изд. Т. ІV. - М., 1951.

. Пеньковська Н. Роль самооцінки у формуванні особистості дитини // Початкова школа, 2002. - №6. - С. 22-25.

. Первин Л., О. Джон Психология личности: Теория и исследования/ Пер. с англ. М.С.Жамкочьян под ред. В.С.Магуна. - М., 2000.

. Платонов К.К. Проблемы способностей. - М., 1972.

. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1986.

. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002.

. Психологический словарь / Под.ред. В.В,Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.- М., 1983.

. Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб., 2000.

. Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т.Н.Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров / Под ред. проф. А.О.Прохорова. - М., 2004.

. Психология: Словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М., 1990.

. Психологічний словник. За ред. В.І.Войтка. - К., 1982.

. Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно орієнтованого навчання // Початкова школа, 2002. - №6. - С. 47-49.

. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. - СПб., 1996.

. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося. - М., 1990.

. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999.

. Роджерс Карл Р. Становление личности. - М., 2001.

. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973.

. Рудинштейн С.Л. Общая психология. - М., 1989.

. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. - Л., 1990.

. Рябова А., Леонова Р. Етика педагогічного спілкування вчителя і психолого-педагогічний статус учня початкової школи //Початкова школа, 2001. - №9. - С. 16-23.

. Самооцінка учня / С.Максименко та ін. - К., 2004.

. Славина Л.С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьником общественных поручений / Сб. Вопросы психологии личности. - М., 1961.

. Словарь практического психолога /Состав. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1998.

. Собчик Л.Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. - СПб., 2002.

. Современная зарубежная социальная психология. - М., 1984

. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Р-н-Д., 2003.

. Столяренко О. Педагогічна підтримка в особистісно зорієнтованій парадигмі виховання // Рідна школа, 2004. - №5. - С. 10-13.

. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. - Самара, 1996.

. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. - М., 1996.

. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

. Хоружа Л. Молодший школяр як суб’єкт етичного впливу вчителя // Початкова школа, 2004. - №1. - С. 5-8.

. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб., 2001.