

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЯК КОМПОНЕНТА СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто погляди деяких дослідників на особливості розвитку навчальної самосвідомості учнів початкових класів як важливого компонента ставлення до навчальної діяльності. Навчальну самосвідомість ми розглядаємо як усвідомлення учнем самого себе як суб'єкта навчальної діяльності. Об'єктом нашої уваги виступили особливості знань і уявлень досліджуваних учнів про самого себе як суб'єкта навчальної діяльності. За допомогою творів досліджувалася ступінь усвідомлення і узагальненості молодшими школярами таких знань, уявлень і відносин. Охарактеризовано параметри рівня сформованості навчальної самосвідомості. Презентуються результати експериментального дослідження розвитку навчальної самосвідомості учнів початкових класів.

Ключові слова: навчальний самосвідомість, ставлення до навчання, молодші школярі.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки в нашій країні однією з найбільш актуальних стала проблема розвитку самосвідомості як найважливішого структурного компонента особистості. Самосвідомість є тим внутрішнім механізмом, завдяки якому людина здатна не тільки свідомо сприймати вплив навколишнього середовища, але й самостійно, усвідомлюючи свої можливості, визначати хід і характер власної активності. Будучи "ядром особистості", самосвідомість здійснює регулювальний вплив на всі сторони життєдіяльності людини.

В роботах Л.І. Божович, Л.С. Виготського, І.С. Кону, А.Н. Леонтьєва і ряду інших авторів розкриваються різні аспекти становлення самосвідомості, її розвитку. Дослідники визначають самосвідомість як усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого становища в суспільстві; як сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності.

Таким чином, усвідомлення учнем самого себе як суб'єкта навчальної діяльності – це навчальна самосвідомість.

Провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці виступає навчальна діяльність. У процесі виконання цієї діяльності не лише розвиваються особистісні якості школяра, а й виробляється особистісне ставлення до такого виду діяльності. Основними видами психологічних ставлень особистості є ставлення до інших людей, ставлення до себе і ставлення до значущої діяльності. Поєднання різноманітних видів ставлень, що реалізуються на кожному віковому етапі, передусім, через провідну діяльність, виступають основою особистісного розвитку індивіда.

Отже, ставлення молодших школярів до навчання займає центральне місце в системі усіх ставлень особистості, а дослідження особливостей розвитку навчальної самосвідомості як компонента ставлення молодших школярів до навчання є важливим завданням психологічної науки і практики.

У психологічній науці дослідженням різноманітних аспектів проблеми ставлення молодших школярів до навчання, учіння чи до навчальної діяльності займалися Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, О.Ф. Лазурський, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, М. І. Алексеєва, Л. І. Божович, М. Т. Дригус, К. С. Дрозденко, Г. Ф. Івончик, В. П. Кутішенко, А. К. Маркова, Л. О. Скрипченко, О. В. Скрипченко, Л. С. Славина, Г. О. Хомич, Г. І. Шукіна та ін.

"Ставлення молодшого школяра до себе, до світу, до суспільства, до інших людей не лише розвиваються в навчальній діяльності, а й реалізуються в такій діяльності як ставлення до школи, до класу, до вчителя, до змісту і методів навчання і т. п.", – стверджує Г. О. Зимня [5, с. 175].

Ставлення молодших школярів до учіння виступає одним із найважливіших чинників активності учнів у процесі навчальної діяльності та її результативності (М. Т. Дригус, К. С. Дрозденко, Н. П. Зубалій, З. І. Калмикова).

М. Т. Дригус розглядає ставлення учнів початкових класів до навчання в єдності таких трьох компонентів: 1) емоційний – емоційне ставлення учнів до навчання; 2) мотиваційний – мотиви навчання школярів; 3) навчальна самосвідомість – ставлення до самого себе як до суб'єкта навчальної діяльності [4].

Водночас, М. Т. Дригус називає навчальну самосвідомість одним з основних механізмів перетворення педагогічних вимог у внутрішні психологічні регулятори навчальної діяльності молодшого школяра. Дослідниця звертає особливу увагу на необхідність вивчення цього компонента ставлення до навчальної діяльності у зв'язку з тим, що не лише вчитель, а й учень самостійно управляє та керує процесом власної діяльності [4].

До психологічних умов розвитку позитивного ставлення старшокласників до навчальної діяльності Г. О. Хомич відносить: пізнавальний інтерес, навчальну самосвідомість, що вирізняється високим рівнем розвитку; досить високий статус у колективі однолітків [10].

Особливий інтерес у згаданій вище структурі ставлення до навчання, виявляє навчальна самосвідомість. Так, Б. Г. Ананьєв розглядає навчальну самосвідомість як усвідомлення учнем самого себе як суб'єкта навчальної діяльності [1].

У результаті проведеного експериментального дослідження В. П. Кутішенко стверджує: "Емоційно-ціннісне ставлення молодших школярів до навчальної діяльності, яке є складноорганізованою системою, характеризується асинхронністю розвитку його компонентів: ставлення школярів до власне навчальної діяльності, до інших людей, у взаємодії з якими ця діяльність реалізується, і до самих себе як до суб'єктів навчальної діяльності. Динаміка розвитку зазначених компонентів у їхньому взаємозв'язку визначає процес становлення різних за модальністю типів ставлення молодших школярів до навчальної діяльності" [6, с. 5-6].

На противагу В. П. Кутішенко, більшість дослідників проблеми психологічних ставлень особистості вважають, що ставлення до значущої діяльності, зокрема, емоційно-ціннісне ставлення до навчальної діяльності, ставлення до інших людей і ставлення особистості до самої себе є провідними видами психологічних ставлень особистості.

На думку психологів, значна частина уявлень про себе та довкілля, більшість особистісних ставлень дітей молодшого шкільного віку існують у неусвідомлюваній формі. В зв'язку з цим, Т. М. Титаренко зазначає: "Дитинство — особливий період у розвитку людини ... Більшість вражень, відкриттів і уявлень ніяк не виявляються в поведінці, накопичуються ніби як про запас ..." [9, с. 20].

З метою виявлення особливостей розвитку самосвідомості молодших школярів нами було проведено констатувальний експеримент, в якому взяли участь 277 учнів перших-четвертих класів загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 20 та № 24 м. Мелітополя Запорізької області.

Для досягнення мети експериментального дослідження учням других – четвертих класів було запропоновано написати твори на тему "Я – учень". Відомо, що зміст якого-небудь письмового твору за кількісними та якісними характеристиками переважає над змістом усного твору. Адже писемне мовлення, на думку Д. Джексона і Г. Хеда [3] є ключем до внутрішнього мовлення, а отже, й самосвідомості людини.

Зауважимо, що низький рівень розвитку писемного мовлення в учнів перших класів зумовлює необхідність проведення для них більшості методик індивідуально, в усній формі; результати таких методик має фіксувати експериментатор. Тому, учні перших класів в усній формі розповідали про себе як про учня, а ми записували їхні розповіді.

Об'єктом уваги виступали особливості знань та уявлень досліджуваних учнів про самого себе як суб'єкта навчальної діяльності. За допомогою творів досліджувалися ступені усвідомленості та узагальненості молодшими школярами таких знань, уявлень і ставлень.

Обробка написаних учнями творів здійснювалась за допомогою методу контент-аналізу [2; 114]. Нами враховувалась кількість характеристик, що використовувалась молодшими школярами для опису самого себе як учня.

Також проводився якісний аналіз творів і виявлялися особливості ставлення до самих себе як учнів.

Оскільки навчальна самосвідомість виступає важливою складовою самосвідомості особистості, то рівні сформованості навчальної самосвідомості молодших школярів визначались за параметрами, обґрунтованими О. Т. Соколовою [7; 8], а саме:

- 1) когнітивна складність і диференційованість;
- 2) чіткість та ієрархізованість;
- 3) цілісність, послідовність, адекватність;
- 4) стійкість, стабільність.

Охарактеризуємо перераховані вище параметри.

Ступінь когнітивної складності та диференційованості образу себе як учня залежить від кількості й рівня узагальненості понять, що використані дитиною для характеристики самої себе як школяра; від здатності учня пояснити, чому він себе вважає саме таким; від міри критичності самоаналізу, а також, можливості усвідомлення не лише позитивних, а й негативних учнівських якостей; уміння визначити ступінь виразності якої-небудь характеристики себе як учня.

Виокремлено три рівні сформованості когнітивної складності та диференційованості образу себе як учня; водночас, між цими рівнями виділено перехідні форми.

На першому рівні образ себе як школяра є когнітивно складним і диференційованим, якщо:

- у творі "Я-учень" є всі компоненти і модальності (зокрема, соціальні та інтелектуальні характеристики);
- дитина усвідомлює не тільки те, якою вона є в ролі школяра, на даний момент, але й те, які характеристики учня вона хоче мати в майбутньому, яким учнем її вважають навколишні;
- для опису себе як учня використано велику кількість понять; дитина розуміє значення таких понять і може пояснити, чому вона вважає себе саме такою;
- у творі "Я-учень" присутні як позитивні, так і негативні характеристики;
- індивід усвідомлює, що окремі якості в описі себе як учня мають різний ступінь виразності і для визначення цього ступеня самостійно використовує прислівники типу: "дуже", "трохи".

На другому рівні образ себе як учня є недиференційованим і когнітивно-примітивним, якщо:

- не всі компоненти та модальності цього образу усвідомлюються;
- у творі "Я-учень" використано невелику кількість понять;
- школяр не розуміє (або ж розуміє неадекватно) значення таких понять; пояснення з приводу того, чому учень себе саме таким вважає, вирізняються неадекватністю;
- у самоописі наявні тільки позитивні характеристики;
- не усвідомлюється і не вказується ступінь виразності цих характеристик.

Третій рівень вирізняється тим, що когнітивну складність і диференційованість неможливо встановити, оскільки усвідомлення дитиною себе в ролі школяра ще не відбулось.

Чіткість та ієрархізованість уявлень про себе як про учня визначалися в залежності від реальних чи ідеальних уявлень дитини про себе як про школяра, яким надавалась перевага.

Цілісність, послідовність та адекватність вирізняються такими проявами:

- наявністю (або ж відсутністю) суперечностей у реальних та ідеальних уявленнях дитини про себе як про школяра; між реальними й ідеальними уявленнями дитини про себе як про учня;
- зв'язком між поведінкою дитини та її уявленнями про себе як про школяра;
- зв'язком між уявленнями дитини про себе як про учня та сприйманням її з боку навколишніх.

Образ себе як учня вважався цілісним, послідовним і адекватним, якщо в реальних та ідеальних уявленнях про себе як про школяра та між реальними й ідеальними уявленнями немає суперечностей; якщо уявлення учня про себе відповідають його поведінці, якщо розходження між реальними та ідеальними уявленнями про себе як про школяра усвідомлюються дитиною і переживаються. Образ себе як учня характеризувався як суперечливий, непослідовний і неадекватний, якщо в реальних та ідеальних уявленнях про себе як про школяра є суперечності; та якщо уявлення дитини про себе як про учня не відповідають її поведінці та відрізняються від думки про школяра з боку навколишніх.

Стійкість і стабільність навчальної самосвідомості визначалися за допомогою встановлення наявності чи відсутності змін в уявленнях про себе як про учня впродовж відносно тривалого часового проміжку. Образ себе як учня оцінюється як стійкий та стабільний, якщо його зміст не змінюється протягом певного проміжку часу. Образ себе як школяра є ситуативним і нестабільним, якщо його зміст зазнає значних змін.

Механізми формування уявлень дитини про себе як про суб'єкта навчальної діяльності виявляються залежно від характеру пояснення молодшим школярем якостей, які, на його думку, відносяться чи не відносяться до його уявлень про себе як про учня, зокрема:

- уявлення про себе як про учня з'являються внаслідок приписування бажаних характеристик. Водночас, школяр не пояснює, чому він вважає себе саме таким;

- образ себе як школяра формується внаслідок привласнення думок значущих інших про себе, тобто, який-небудь власний вибір учень пояснює, звертаючись до думок довоколишніх;
- навчальна самосвідомість формується в результаті порівняння себе з однокласниками (наявність чи відсутність якої-небудь якості школяр доводить, зіставляючи власні риси з рисами інших);
- уявлення про себе як про учня формуються за допомогою аналізу своїх дій, власних учинків, їх мотивів, а також оцінки особистості.

Вивчення особливостей розвитку навчальної самосвідомості дозволило зробити висновки про те, що для значної кількості учнів перших і других класів (91,16 %) характерний достатньо низький рівень усвідомлення школярами самих себе як суб'єктів навчальної діяльності, що було зафіксовано у творах "Я-учень". Такі твори вирізнялись достатньо низьким рівнем складності та диференційованості, відсутністю якостей, що стосуються особистості школяра та ідеального образу себе як школяра. Майже всі першокласники (96,97 %) і значна кількість другокласників (58,02 %) описали себе, як гарних, хороших, добрих і дружних. Водночас, третина учнів других класів (33,33 %) охарактеризували себе за допомогою понять: "хороший учень", "учень другого класу", "розумний", "старанний", не пояснюючи, чому саме вони себе такими вважають. Ці дані виступили свідченням сформованості в таких учнів другого рівня навчальної самосвідомості, що вирізняється недиференційованістю і когнітивною примітивністю. Лише в незначній кількості другокласників виявлено перший рівень розвитку уявлень про себе як про школяра. Такі досліджувані зазначили про себе наступне: "Я — хороший учень. Мені цікаво в школі. Я вчусь на хороші оцінки" (другокласник Максим П.); "Я — хороша учениця. Я хочу, щоб у мене завжди були добрі відмітки, і тоді я завжди буду відмінницею" (учениця другого класу Катерина Ю.).

У значній кількості досліджуваних учнів перших і других класів (39,46 %) помічено суперечності в реальних та ідеальних уявленнях про себе як про школяра, що характеризує образ "Я-учень" як суперечливий, непослідовний і неадекватний. Подамо приклади уривків з таких творів: "Мені подобається вчитися. Я — добра учениця. Мені важко вчитися" (другокласниця Анастасія С.); "Я — хороший учень. Інколи я отримую погані відмітки" (учень другого класу Максим С.); "Я — хороша учениця. У школі я не дуже бігаю. Іноді радую маму своїми оцінками" (другокласниця Аліна М.). Наявність амбівалентних понять у багатьох творах "Я-учень" вказує на бажання учнів перших і других класів відповідати очікуванням значущих дорослих. Зауважимо, що досліджуваних з описаними вище характеристиками навчальної самосвідомості ми відносимо до групи школярів з амбівалентним типом ставлення до навчання. Деякі першо- та другокласники написали про себе лише те, що вони є учнями, вказуючи при цьому клас чи власне прізвище та ім'я; ці учні вирізняються нейтральним типом ставлення до навчання.

У незначній кількості учнів перших і других класів (10,2 %) було виявлено відкрите негативне ставлення до навчання чи небажання вчитися. Так, другокласник Влад Г. у творі "Я-учень" написав: "Мені не подобається робити уроки"; а учениця другого класу Аліна Г. зазначила: "Мені не подобається читати, виконувати домашні завдання".

За допомогою творів встановлено, що лише сьома частина досліджуваних першо- та другокласників (14,29 %) вирізняються сформованими ідеальними уявленнями про себе як про школяра. Для прикладу, учень другого класу Ілля Р. зазначив: "Я мрію стати вченим. Я хочу бути розумним"; "Мрію стати найкращим учнем" — написав другокласник Сергій Р.

З'ясування особливостей розвитку навчальної самосвідомості учнів третіх і четвертих класів, за допомогою творів "Я-учень", дозволило зробити висновки про те, даний вид самосвідомості в більшості досліджуваних школярів (78,46 %) відрізняється когнітивною складністю і диференційованістю, достатньо високим рівнем усвідомлення учнями самих себе в ролі суб'єктів навчальної діяльності. Так, окремі якості в описі себе як школяра мали різний ступінь виразності; для визначення цього ступеня учні самостійно використали прислівники типу: "дуже", "трохи" і т. ін. Третьо- і четвертокласники для опису себе використовували якості, що відносяться до реального та ідеального образу себе як школяра. Водночас, у частини школярів (61,54 %) між реальними й ідеальними уявленнями не було виявлено суперечностей; тоді, як в іншій частині досліджуваних (16,92 %) розходження між реальними та ідеальними уявленнями про себе як про школяра усвідомлювались і переживались дитиною. Ці ознаки виступили свідченням цілісності, послідовності та адекватності образу себе як учня в значній кількості учнів третіх і четвертих класів. Для прикладу, третьокласниця Анастасія Г. зазначила про себе: "Я — розумна. Вчусь добре, але хочу вчитися ще краще і тому стараюся"; а четвертокласниця Аліна Ч. зауважила: "Як учениця, я намагаюся сумлінно ставитися до учіння. Завжди виконую усі правила поведінки в школі". Учениця четвертого класу Олександра А. описала себе так: "Я учусь в четвертому класі. Вчусь добре, завжди виконую домашні завдання. Мені подобаються уроки російської мови, образотворчого мистецтва, основ здоров'я та фізичного виховання".

Однак, незначна частина учнів третіх класів (10,77 %) описали себе за допомогою понять: "хороший учень", "середній учень", "старанний", не обґрунтовуючи, чому саме вони себе такими вважають. Такі дані вказують на наявність у цих школярів другого рівня навчальної самосвідомості, що вирізняється недиференційованістю і когнітивною примітивністю. У незначній кількості досліджуваних учнів третіх і четвертих класів (8,46 %) зафіксовано суперечності в реальних та ідеальних уявленнях про себе як про учня, що характеризує образ "Я-учень" як суперечливий, непослідовний і неадекватний. Представимо уривки з таких творів: "Я — хороший учень. Але коли я отримую погану відмітку, якщо перестаю працювати, то інколи можу й виправити цю відмітку" (четвертокласник Олександр А.); "У мене бувають як високі, так і низькі відмітки. Але я намагаюся добре вчитися" (учень третього класу Павло Л.); "Я — хороша учениця. Але інколи в мене бувають "двійки" (третьокласниця Ганна О.). Зазначимо, що досліджуваних молодших школярів з описаними вище характеристиками ми відносимо до групи учнів з амбівалентним типом ставлення до навчання.

Деякі учні третіх і четвертих класів (10 %) виявили небажання вчитися, тоді як відкритого негативного ставлення до навчання у творах досліджуваних молодших школярів не було зафіксовано. Так, четвертокласниця Юлія Н. у творі "Я-учень" написала: "Мені не дуже подобається вчитися, але я відвідую школу для того, щоб отримати знання". Ці дані є свідченням переважання широких соціальних мотивів обов'язку в даній учениці.

Унаслідок дослідження особливостей розвитку навчальної самосвідомості за творами "Я-учень", було встановлено, що значна кількість учнів третіх і четвертих класів мають достатньо високий рівень усвідомлення самих себе в ролі суб'єктів навчальної діяльності. Твори таких молодших школярів характеризувались достатньо високим рівнем складності та диференційованості, наявністю ідеального образу себе як школяра.

Аналізуючи твори учнів перших-четвертих класів, ми виявили й такі твори, в яких спостерігалася неготовність школярів брати участь в навчальній діяльності; байдужість щодо більшості навчальних ситуацій, що дозволило зробити висновок про нейтральне ставлення цих учнів до навчання.

Отже, у результаті вивчення особливостей самосвідомості молодших школярів встановлено, що в учнів перших-других класів початкової школи, у порівнянні з учнями третіх і четвертих класів, помічено низький рівень розвитку

навчальної самосвідомості.

Підсумовуючи сказане можемо констатувати, що навчальна самосвідомість молодших школярів виступає не лише як важлива складова ставлення школяра до навчання, а й як значущий психологічний механізм формування такого ставлення; як один із найважливіших факторів активності учнів, їхнього інтересу до навчальної діяльності, а також її результативності.

Таким чином, виявлені нами результати потребують подальших досліджень з метою впровадження розвивальної роботи з школярами перших і других класів, яка має спрямовуватися на корекцію навчальної самосвідомості учнів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев. — М. - Л.: Известия А П Н Р С Ф С Р, 1948. — Выпуск 18. — С. 101 - 124.
2. *Бурлачук Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб.: Издательство "Питер", 2000. — 528 с.: (Серия "Мастера психологии").
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 томах / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2: Проблемы общей психологии. — 504 с.
4. *Дригус М. Т.* Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / М. Т. Дригус. — К., 1979. — 156 с.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. — Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2002. — 384 с.
6. *Кутішенко В. П.* Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / В. П. Кутішенко. — К., 2003. — 186 с.
7. *Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. — М.: МГУ, 1980. — 176 с.
8. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 215 с.
9. *Титаренко Т. М.* Такие разные дети / Т. М. Титаренко. — К.: Рад. шк., 1989. — 144 с.
10. *Хомич Г. А.* Социально-психологические факторы становления отношения старшеклассников к учению: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Г. А. Хомич. — К., 1992. — 176 с.

Подано до редакції 25.05.11
