

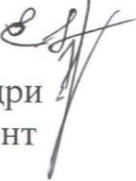
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра загальної та практичної психології

ВПЛИВ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ НА
СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
(бакалавр, магістр)
спеціальності 053. Психологія.
(шифр і назва напрямку підготовки, спеціальності)
освітньої програми Психологія
(назва освітньої програми)

Федорової Олени Олександрівни 
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

Керівник к.п.н., доцент кафедри
загальної та практичної психології,

ІДГУ Васильєва О.А. 
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Рецензент Іванова Д.Г.зав.кафедри
дошкільної та початкової освіти, доцент

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри загальної та практичної психології
(назва випускової кафедри)

протокол № 6 від «19» січня 2021 р.

Завідувач кафедри

Запорожченко О.В.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК

«21» січня 2021 р.

Оцінка добре 86

(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

(підпис)

Макарець Н.О.
(прізвище, ініціали)



ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМООЦІНКИ І НЕУСПІШНОСТІ В НАЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	7
1.1. Формування самооцінки в учнів молодшого шкільного віку.....	7
1.2. Мотиви як детермінанти навчальної неспішності молодших школярів	19
1.3. Причини навчальної неспішності молодших школярів	26
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	37
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ НА СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	39
2.1. Організація та методи експериментального дослідження	39
2.2. Експериментальне дослідження впливу шкільної неспішності на самооцінку молодшого школяра	43
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	51
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ У НЕВСТИГАЮЧИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	52
3.1. Корекція образу "Я" молодшого школяра як умова підвищення його навчальної успішності	52
3.2. Корекційна програма, спрямована на зниження рівня тривожності молодших школярів	62
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	72
ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Суттєвою ознакою сучасного високотехнологічного і мобільного світу виступає потреба в освічених, компетентних працівниках.

Компетентність сучасного фахівця передбачає розуміння ним процесів у суспільстві, в різних галузях науки й техніки, зв'язків між науковими теоріями, новітніми відкриттями, уміння адаптувати їх до конкретних умов професійного й особистого і соціального життя.

Саме в школі закладаються особистісні якості, необхідні для самореалізації у подальшому житті. Шкільні успіхи постають підґрунтям для самоствердження дитини, формування самодостатньої особистості. Загальновідомо, що особливо помітним в початковій школі є вплив неуспішності на формування особистісних якостей, а значення неуспішності залишається визначальним для самооцінки молодшого школяра.

Заборона бального оцінювання в НУШ виступає паліативом, оскільки негативний вплив шкільної неспішності на формування особистості молодшого школяра не зникає. Дійсно на початковому етапі не підготовлена до школи дитина не відчуває своєї відмінності. Водночас відсутність бального оцінювання слабостигаючої дитини не гарантує виникнення неспішності в учбовій діяльності, яка може перерости згодом в загальну.

Неадекватна самооцінка молодшого школяра породжена учбовою неспішністю може спричинити «втечу від реальності» за допомогою девіантної чи навіть деліквентної поведінки.

Відзначаючи наявність досліджень проблеми шкільної неспішності як психологічного явища, аніж педагогічного, слід відзначити, що її психологічна сторона залишалась поза увагою науковців.

Загально визнано науковцями, що труднощі у навчанні, соціальній взаємодії належать до більш сталих проблем психолого-педагогічної науки і практики.

Теоретичний аналіз проблеми неспішності здійснювали відомі психологи, педагоги, дефектологи та психофізіологи як О.Бударний, Ю.Бабанський, О.Баранова, Б. Басєв, П. Блонський, Л. Виготський, П. Й. Ефруссі, Л. Занков, В. Зеньковський, Г.Костюк, З.Калмикова, В. Лубовський, Н. Менчинська, Г. Россолімо, Л. Славіна, В. Цетлін, Я. Чепіга та ін.

Більшість дослідників зосереджували свою увагу на педагогічних, психофізіологічних, психологічних чинниках неспішності і залишали поза увагою особливості становлення самооцінки дітей з низькою навчальною успішністю.

Визначальний вплив шкільної неспішності на якість подальшої учбової діяльності і життя в цілому зумовили її актуальність в науковому і практичному плані.

Таким чином, її наукове й практичне значення, недостатня теоретична розробленість зумовили вибір теми магістерського дослідження «Вплив шкільної неспішності на становлення самооцінки молодшого школяра».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні фактори неспішності в навчанні та вплив одного з них - тривожності на становлення самооцінки молодшого школяра.

Для досягнення мети дослідження сформульовано наступні завдання:

- на основі теоретичного аналізу літератури визначити змістове наповнення ключових понять дослідження - самооцінки і неспішності;
- розкрити причини виникнення шкільної неспішності в дітей молодшого шкільного віку;
- розглянути теоретичні підходи щодо впливу низької навчальної успішності на становлення самооцінки молодшого школяра;
- емпірично простежити взаємозв'язок між самооцінкою, сімейною ситуацією та тривожністю;

- розробити та апробувати корекційну програму з підвищення навчальної успішності молодшого школяра за допомогою корекції образу «Я».

Об'єкт дослідження: самооцінка невстигаючого молодшого школяра.

Предмет дослідження: зв'язок самооцінки та успішності у навчальній діяльності молодшого школяра.

Гіпотетичне припущення: ситуація неуспіху в учбовій діяльності є психотравмуючою, вона детермінує недоліки в формуванні особистості та самооцінки зокрема. Тривожність є одним із чинників, що визначає неуспішність та становлення самооцінки молодшого школяра. Умовою підвищення успіхів у навчанні постає формування в невстигаючого учня адекватної самооцінки, яка сприятиме відновленню впевненості у власних здібностях і мотивації в засвоєнні знань.

Комплекс методів дослідження, використаних у процесі розв'язання поставлених завдань кваліфікаційної роботи, включав:

- теоретичні: вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури з теми дослідження; опис процесу дослідження та узагальнення результатів експерименту;
- емпіричні: тест шкільної тривожності А. Філліпса, методика "Сходінку самооцінок"; методика «Кінетичний малюнок сім'ї».

Експериментальну базу кваліфікаційної роботи становила Трапівський НВК «ЗОШ I-III ступенів- ДНЗ» Татарбунарський район, Одеської області.

Практичне значення. Запропонована система психокорекційних занять, спрямована на формування адекватної самооцінки та зниження рівня тривожності учнів з низькою навчальною успішністю може використовуватись у практиці роботи загальноосвітніх закладів, а також у безпосередній діяльності практичних психологів в освітніх організаціях.

Опробовані методи роботи з молодшими школярами сприятимуть підвищенню навчальної успішності молодших школярів шляхом переструктурування їх ставлення до себе та власної учбової діяльності.

Достовірність дослідження була забезпечена використанням комплексу взаємодоповнюючих дослідницьких методів, що обумовлені логікою дослідницького задуму; апробацією й упровадженням експериментального підходу у практику роботи загальноосвітніх закладів.

Апробацію набутих результатів здійснено через виступ та участь в обговоренні базових положень у межах проблематики таких науково-практичних конференцій як, Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (23 квітня 2020 р., м. Дніпро) і матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна психологія: проблеми та перспективи»(12.11.2020 р., м. Ізмаїл).

Структура і обсяг кваліфікаційної роботи репрезентовано вступом, трьома розділами, висновками до розділів, загальними висновками, списком використаних джерел, який містить у собі 73 позиції. Основний зміст роботи викладено на 83 сторінках; у роботі вміщено 5 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМООЦІНКИ І НЕУСПІШНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

1.1. Формування самооцінки в учнів молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік вважається особливим періодом, оскільки відбувається різка зміна життя і діяльності дитини. Складається «внутрішня позиція школяра», яка виражається в бажанні відвідувати школу, включитися в новий вид діяльності – учбову, взяти на себе нову соціальну роль.

Зі вступом до школи кардинально перебудовується вся система відносин дитини з дійсністю. Учбова діяльність зберігає своє провідне значення і в соціальному плані, оскільки відповідає соціальному замовленню і обумовлює соціальну позицію дитини.

Дослідники відзначають, що нажаль, в сучасних умовах здійснення учбової діяльності молодший школяр виступає об'єктом, якого вчать, контролюють і оцінюють [6].

Формування самооцінки молодшого школяра в умовах учбової діяльності вимагає уточнення сутності зазначеного поняття, її структури та функцій в особистісному розвитку.

Значно розширилися сучасні дослідження щодо сутності самооцінки завдяки дослідженням в галузі філософії, психології, педагогіці. Слід відзначити, що в результаті досліджень збагатилися завдяки роботам І. Беха [2], Л. Виготського [18], С. Ілляш [30], І. Кона [34], О. Леонтьєва [38], Г. Ліпкіної [39], С. Максименка [45], В. Століна [66], Г. Цукерман [69], І. Чеснокової [70] та ін.

Дослідження зарубіжних вчених Р. Бернса [1], А. Маслоу [45], К. Роджерса [73], З. Фрейда [67], Е. Фромма [68] присвячені становленню самооцінки у різних видах діяльності.

Розвиток теорії самооцінки у зарубіжній психології пов'язаний із тлумаченням поняття особистості через розгортання двох орієнтацій – або визнається конфліктною, або як протиставлення справжнього уявлення про себе.

Дослідження самооцінки розгортались, переважно, навколо таких аспектів: внутрішнє ядро особистості; її свідомий початок; розвиток індивідуальної самосвідомості; система уявлень людини про себе [19,70; 65].

У формуванні особистості, її можливостей, здібностей, активності, спрямованості, суспільної значущості самооцінка як особистісне утворення займає провідне місце. Узагальнюючи результати досліджень питання психологічної інтерпретації самооцінки особистості і механізмів її становлення та розвитку, можна виділити такі визначення цього поняття:

- висока регулятивна здатність (Е. Фромм, Г. Ліпкіна);
- залежності від розвитку мислинневої діяльності (Д. Келлі);
- життєва ситуація оцінюється суб'єктом з позиції його досвіду (Р. Уайлі);
- формування самооцінки в молодшому шкільному віці обумовлено включенням дитини в процес навчання, спілкуванням з дорослими й однолітками (Б. Ананьєв, Л. Божович);
- молодший шкільний вік сензитивний для формування самооцінки, що зумовлено зростанням пізнавальних можливостей дитини, посиленням інтересу до себе, схильністю до самостереження (Е. Еріксон, А. Захарова, Т. Андрущенко);
- високий рівень самоповаги особистості як важлива умова продуктивної активності особистості, що сприяє реалізації її творчого потенціалу (Р. Бернс, А. Маслоу);
- загальна оцінка пов'язана з впевненістю суб'єкта в собі, з «силою я», з розвитком вольових якостей (С. Рубінштейн);
- співвідношення особистістю досягнутих успіхів з поставленою метою (В. Джемс, Е. Фромм);
- фіксація результату у власному пізнанні (І. Чеснокова, Б. Скіннер).

Значно розширились сучасні знання про самооцінку в результаті досягнень Б. Ананьєва, Л. Божович [9], А. Захарової [28], І. Кона [34], Г. Ліпкіної [39], К. Роджерса [73] та ін.

Різноманітні дослідження самооцінки вказують на різні підходи до її тлумачення, зокрема, особистісне утворення, яке регулює поведінку і

діяльності; як характеристика особистості, її центральний компонент, що відображає своєрідність її внутрішнього світу.

Якщо розглядати самооцінку як систему особистісних утворень індивіда, які визнані ним за систему цінностей, то більшість авторів трактують самооцінку як цінність, якою індивід наділяє себе в цілому [7]. Згідно з даними, в яких самооцінка розглядається як показник ступеню задоволеності собою; ставлення до успіху особистості; фіксація результатів пізнання себе [37, с. 150].

Зокрема О.Рябчикова вважає самооцінку психічною системою, що функціонує на різних рівнях, коли людина виступає об'єктом власного пізнання, що включене в широкий безупинний процес пізнання зовнішнього світу внаслідок взаємодії з ним. Тому це складне психологічне явище не є ізольованим від психічного життя людини, а безпосередньо пов'язаним з її мисленням, пам'яттю [64].

Встановлено, що в самооцінці операційно-процесуальний і структурний аспекти спрямовані на розкриття шляхів, умов і способів її функціонування, вивчення її особливостей як особистісного утворення [15].

Так на думку Л. Бороздиної [11], І. Боязитової [13], самооцінювання включає аналіз об'єктивної реальності, на перетворення якої спрямована активність суб'єкта, і його власні якості, що забезпечують цю активність. Результати цього самоаналізу і складають зміст самооцінки. Таке тлумачення самооцінки дозволяє акцентувати увагу на використанні суб'єктом засобів її забезпечення, а саме моральні цінності особистості і результати аналізу нею об'єктивних і суб'єктивних чинників. При цьому дієвість самооцінки як механізму саморегуляції обумовлюється саме умінням суб'єкта використовувати зазначені засоби.

У роботах Л. Виготського виявлено, що провідне значення в процесі самооцінки займають рефлексійні дії, які дозволяють людині побачити

власні почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» діюче, що міркує й оцінює [17, с. 43].

Е. Фромм вважав, що рефлексія наділяє самосвідомість зворотним зв'язком, який допомагає суб'єкту оцінити мету, корегувати її з урахуванням перспектив успіху, особистих норм і бути відповідальним за можливі результати [68].

Використання рефлексивних дій дозволяє суб'єкту цілеспрямовано будувати програми власної діяльності і поведінки, усвідомлювати власні потреби в системі прийнятих цінностей, прогнозувати наслідки виконуваних дій. Принципово важливою ознакою самооцінки вважається її включеність до мотиваційної сфери особистості [69].

Дослідження самооцінки розгорталось переважно навколо таких аспектів: провідна роль у рамках дослідження проблем самосвідомості; основа цього процесу, показник індивідуального рівня розвитку, його особистісний аспект (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв [37], С. Рубінштейн [63]).

Відзначимо, що самооцінка як особистісне утворення досліджувалась в роботах Л. Бороздиної [11], Л. Бреславець [14], Н. Ліфарєвої [42], М. Матюхіної [47], О. Музики [52], Н. Пеньковської [55] та ін.

Специфіка прояву самооцінки в учбовій діяльності молодших школярів описані у роботах Ж. Гордеєвої [21], І. Загурської [25,26] та ін.

Самооцінка як провідна умова розвитку самостійності і активності, підвищення результативності учбової діяльності молодшого школяра досліджувались О. Леонтьєвим [37], В. Москаленко [51], А. Пасічніченко [54] та ін..

Як свідчать результати експериментальних досліджень (О.Главник [20], С. Максименка [44]) на процес формування самооцінки істотно впливає атмосфера у класі та ситуація оцінювання на уроках, зокрема оцінка вчителями.

На думку вчених (О.Дусавицький О. [23], І. Міщанова [49]) успіх або невдачі в учбовій діяльності, яка є провідною в молодшому шкільному віці, постає потужним джерелом формування самооцінки.

Проведений аналіз даних дає підстави вважати, що джерелом формування самооцінки виступає учбова діяльність, спрямована на самореалізацію особистості, її успішну взаємодію з вчителями і з учнями [19].

Встановлені в науковій літературі дані показують, що самооцінку не розглядають поза суспільством, оскільки людина є істотою соціальною. Так в працях В. Бехтерева [8], А. Дусавицького [23], Р. Немова [53], Г. Цукерман [69] досліджені процеси взаємодії людей в групах.

Спираючись на філософські і психолого-педагогічні дослідження самооцінки як важливого особистісного утворення, зазначимо, що в науковій літературі не існує єдиних позицій щодо розгляду структури самооцінки.

Так, на думку А. Захарової, Д. Роттера структура самооцінки включає когнітивний компонент – це знання людини про себе з різною ступеню узагальненості, а емоційний – ставлення до себе з урахуванням негативного досвіду. Знання про себе людина здобуває в соціальному контексті, і вони носять емоційний характер [27, с. 92].

На тісний взаємозв'язок зазначених компонентів зауважують Л. Поміткіна і Т. Ковальнової, «когнітивний підхід до емоційних розладів змінює погляд людини на саму себе і власні проблеми. Відмовившись від уявлень про себе як про безпомічне породження біохімічних реакцій, сліпих імпульсів чи автоматичних рефлексів, людина отримує можливість побачити в собі істоту, не тільки схильну породжувати помилкові ідеї, але й здатну відмовитися від них або виправити ці ідеї. Тільки визначив і виправив помилки власного мислення, людина може створити для себе життя з більш високим рівнем самовдосконалення [57, с. 71]».

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити наступні компоненти структури самооцінки:

- мотиваційно-ціннісний компонент. Мотив – це те, що відповідає потребі людини і спонукає її до діяльності. Мотивація навчання включає в себе усі види спонукань – мотиви, потреби, прагнення, цілі, ідеали, як система мотивів, що виражають усвідомлене прагнення до діяльності, до навчання зокрема; як сукупність усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому, як те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона вдосконалюється [9, с. 118; 38, с. 180].

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується позитивним ставленням до дії самооцінки, потребою дізнатися про себе, про свої позитивні і негативні характеристики, прагненням домогтися успіху в спільної діяльності. Знання про себе у дітей постійно «забарвлюються» емоціями, а емоції «забарвлюють» знання, змінюють їх. В учнів початкової школи у процесі самооцінювання виділяються мотиви уникнення покарань, важливості діяльності оцінювання, поєднання позитивних мотивів у розумінні сутності процесу самооцінювання, інтересу до діяльності [52, с. 47; 55, с. 104].

- когнітивний компонент самооцінки – це комплекс обґрунтованих і необґрунтованих, ситуативних або стійких, позитивних або негативних, значущих для особистості знань про себе. Його показниками виступають міра реалістичності, спосіб орієнтації при обґрунтуванні самооцінки, широта суджень, форма (проблематична або категорична) вираження суджень про себе. Когнітивний компонент визнають як операцію порівняння себе з іншими людьми, власних якостей з обраними еталонами. Функціонування когнітивного компонента залежить від сформованості у суб'єкта гностичних здібностей. З віком внаслідок опанування дитиною досконалих способів оцінювання, її знання про себе розширюються, стають усвідомленими [33, с. 29].

- емоційний компонент самооцінки це «прийняття-неприйняття себе», яке обумовлюється ступенем задоволеності собою, повагою до себе, наявності чи відсутності у суб'єкта почуття захищеності.

У самооцінюванні ці компоненти функціонують у нерозривній єдності, яка проявляється в тому, що високий рівень розвитку когнітивного компонента може пов'язуватися або з адекватно високою задоволеністю собою, або неадекватно низькою [2,с.124]. Встановлено, що при оптимальному співвідношенні компонентів когнітивний аспект має виражене позитивне забарвлення [50, с. 35].

- діяльнісно-практичний компонент. Він включає систему умінь само оцінювання: розрізняти ознаки, за якими діти оцінюють свої позитивні і негативні якості, здібності, діяльність у групі.

Так О. Власова вважає сутністю самооцінки єдність її структури і функцій об'єкта, який розкриває його вплив на інші об'єкти і на систему в цілому. Виявлення функції об'єкта можливо завдяки уточненню його ролі у функціонуванні системи [16, с. 278].

Встановлено провідне значення у процесі формування особистості функцій основних особистісних якостей. На основі аналізу психологічної літератури, було визначено основні функції самооцінки:

- мотиваційна. Будь-які впливи мають відповідний ефект лише у випадку їхньої відповідності потребам учнів. З цього приводу С. Рубінштейн писав: «Для того щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб задачі, які перед ним ставляться у процесі навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони набули значущості для учня і знайшли у такий спосіб відгук і опору у його переживаннях [63, с. 328]».

В ситуаціях зовнішнього спонування провідними мотивами виступають мотиви уникнення неприємностей, страху негативної оцінки вчителя. На думку І.Подтикан подібні ситуації створюють можливості для формування адекватної самооцінки, коли у дитини виникає бажання «довідатися про свої можливості, допомогти друзям». У цьому виявляється мотиваційна функція самооцінки [56, с. 41].

- орієнтаційна. В учбовій діяльності, виконуючи завдання рефлексивного характеру, учні вчаться орієнтуватися в системі власного оцінювання, відбувається актуалізація у свідомості дитини різних варіантів поведінки, що є неможливим без знання її норм.

- регулятивна. Її реалізація відбувається завдяки взаємодії з мотиваційною сферою, внаслідок опанування дитиною різноманітними способами само оцінювання, коли вона стає здатною відокремлювати провідні ознаки самооцінки [32]. Не менш важливою на думку вчених є регулятивна здатність самооцінки, яка обумовлюється пізнавальним компонентом самооцінки, зокрема розвинутою рефлексією [61].

Особистісно значуща для суб'єкта діяльність сприяє підсиленню регулятивної функції. Успішність в діяльності залежить не тільки від здібностей, але і від уявлень про свої можливості. Так, Є. Зинько зазначає, що «низька мотивація навчання виявляється значною мірою обумовленою особливостями самооцінки учнів [29, с. 25]».

- рефлексійна. Її сутність появляється в усвідомленні того, як інші розуміють людину, її особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення, що обумовлюється взаємним відображенням суб'єктів: суб'єкт, який він є в дійсності, як уявляє себе самого; як він сприймається іншими [32, с. 5].

Отже, вчені виділяють ряд функцій, які можна розглядати як певний ступінь у пізнанні сутності самооцінки. Узагальнення наукових розвідок дозволяє виокремити наступні види функціонування самооцінки в часі:

- ретроспективна, коли оцінюється минулий досвід;
- актуальна - оцінюються проблеми сьогодення. Так Т. Боуфард зазначає, що визначення її специфіки пов'язано з термінами «поточна» та «інтроспективна».
- прогностична – відбувається оцінювання і прогнозування свого майбутнього, власних перспектив, своїх можливостей [58].

З'ясувалося, що надмірно критична самооцінка гальмує активність, стає об'єктивною перешкодою на шляху до досягнення успіху. Особлива роль в прогностичній самооцінці відводиться оптимізму [12].

За даними дослідників самооцінку розглядають у двох формах: загальній, яка включає загальний стиль ставлення особистості до себе, її загальну життєву установку, і частковій, яка включає оцінку людиною власних якостей, сфер діяльності, вчинків, ставлень, фізичних даних. На думку зарубіжних психологів загальна самооцінка проявляється в задоволеності собою, в високому рівні самоповаги особистості, що обумовлює реалізацію її творчого потенціалу (Р. Бернс) [2].

Так К. Роджерс вважає загальну самооцінку стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою [73].

На думку Дж. Крокера, С. Лі, Л. Парка будь-яка експериментальна чи життєва ситуація оцінюється суб'єктом з позиції його життєвого досвіду [73].

В експериментальних дослідженнях накопичено дані про специфіку становлення самооцінки в різні вікові періоди, і зокрема, у молодшому шкільному віці. На думку вчених самооцінка залежить від соціально значущих обов'язків учня в школі, її формування у молодшому шкільному віці пов'язано з учбовою діяльністю, з процесом спілкування з дорослими та однолітками. Саме в спілкуванні засвоюються форми, види і критерії оцінок. «Накладання» один на одного критеріїв оцінки і способів оцінювання стимулює розвиток процесу самооцінки [43].

На думку Г. Ліпкіної самооцінка учнів молодшого шкільного віку співвідноситься з труднощами завдань і порівнянням власних можливостей з можливостями інших учнів [41, с. 58].

За даними вчених орієнтація на самооцінку з віком значно посилюється, вона виступає показником індивідуального рівня розвитку особистості [60, с. 560].

Отже, дослідники відзначають сенситивність молодшого шкільного віку для формування самооцінки, що обумовлюється ростом пізнавальних можливостей дитини, посиленням інтересу до себе і схильності до самоспостереження. Учень початкових класів живе в ситуації оцінювання всіх його дій, внаслідок чого ускладнюється структура самооцінки, зростає критичність у ставленні до себе.

Становлення самооцінки в молодшому шкільному віці має суперечливі тенденції: її стійкість зростає, або знижується. Поступово зменшується кількість завищених прогностичних самооцінок, а кількість адекватних і занижених збільшується. Збільшується рефлексійне ставлення до себе, а рівень адекватності самооцінки обумовлюється змістом діяльності учнів [68,69,70].

Будь-яка навчальна діяльність починається з оцінювання. Оцінка – виступає певною формою оцінювання. Завдяки оцінюванню відбувається виокремлення себе як предмету змін в учбовій діяльності.

Зазначимо, що проблема шкільної успішності, оцінка результатів учбової діяльності учнів визначається як центральна в молодшому шкільному віці. Встановлено, що розвиток навчальної мотивації, шкільна адаптація та формування самооцінки обумовлюється саме оцінкою.

Молодший школяр, орієнтуючись на оцінку вчителя, вважає себе і своїх однокласників «відмінниками», «двійочниками», добрими чи не дуже поганими учнями. Таким чином, оцінка шкільної успішності на початку шкільного навчання стає оцінкою особистості і визначає соціальний статус дитини [22].

У своїх дослідженнях вчені вказують, що у відмінників і добре встигаючих учнів формується завищена самооцінка, а у невстигаючих і дуже слабких учнів систематичні невдачі та низькі оцінки зумовлюють невпевненість у собі. Вивчаючи динаміку самооцінки молодших школярів, А.І.Ліпкіна з'ясувала, що спочатку діти не погоджуються з позицією невстигаючого, прагнуть зберегти високу самооцінку. В ситуації само

оцінювання більшість з них оцінювала власну роботу вищим балом, ніж вона заслуговує, орієнтуючись при цьому не на досягнуте, а на бажане.

Результати досліджень свідчать, що більшість невстигаючих дітей у першому-другому класах переоцінюють результати своєї учбової діяльності. А в четвертому класі збільшується контингент невстигаючих дітей із заниженою самооцінкою, що вказує про тенденцію невстигаючих учнів до недооцінювання власних успіхів [39,40,41].

Так, В.В.Давидов відзначає, що для дітей із заниженою і низькою самооцінкою характерне почуття власної неповноцінності. Зниження гостроти цих переживань відбувається завдяки компенсаторній мотивації - спрямованість не на учбову діяльність, а на інші види занять. Дитина підтримує неадекватно завищену самооцінку компенсаторного характеру завдяки успішному виконанню посильної для неї діяльності. Але, навіть у випадках компенсації низької успішності, почуття неповноцінності, прийняття позиції невстигаючого призводять до негативних наслідків [5,6].

На практиці, як відзначають дослідники, з метою розвитку у дітей адекватної самооцінки необхідно створити в учнівському колективі атмосферу психологічного комфорту, оскільки самооцінка в молодшому шкільному віці ґрунтується на оцінці оточуючих і засвоюється в без критичного аналізу [6].

Діти приходять до школи з позитивним ставленням до неї, - стверджує В. Дружинін. Поступово у слабопідготовлених дітей або з низькими здібностями з'являється досвід поганих оцінок, що змінює мотивацію, зокрема, ставлення до навчання стає негативним, а труднощі понижують самооцінку [6].

Слід відзначити, що неадекватна самооцінка може бути і в добре підготовлених до школи дітей. Добра підготовка до школи дозволяє їм бути успішними, не докладаючи великих зусиль. Як показало вивчення літератури, практика початкового навчання в них закріплюється звичка до постійного схвалення, розвивається високий рівень домагань і висока

самооцінка. При переході до старших класів, такі учні можуть втратити свою «величність» і, внаслідок цього, у них різко знижується самооцінка. У випадку врахування в педагогічній оцінці не лише кінцевого результату, але і трудового внесоку школяра, вона стає стимулом для учня до підтримки трудових зусиль і сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Самооцінка дитини молодшого шкільного віку визначається її успіхами в різних видах діяльності, які, на думку Н. Елфімової, вона може недооцінювати, або переоцінювати.

Встановлено, що діти з високою самооцінкою почувають себе в класі впевнено, активно проявляють свої інтереси, здібності, цілеспрямовані.

Отже, загальна самооцінка молодшого школяра визначається в першу чергу успіхом в спільній діяльності. Важливим є створення ситуації успіху в учбовій діяльності, що сприятиме підвищенню самооцінки і впевненості у собі [3].

Таким чином, самооцінка є складним структурним утворенням, що включене в усі види діяльності людини в різних формах і видах, виступає невід'ємною рисою особистості і самосвідомості.

1.2. Мотиви як детермінанти навчальної неуспішності молодших школярів

Основою наукових досліджень було наукові відкриття мотивації як провідного джерела навчальних досягнень учнів. Водночас встановлено, що саме мотиваційна сфера є вагомим потенціалом у підвищенні успішності учбової діяльності [10, 16, 36].

Теоретичний аналіз літератури показав зв'язок високого рівня інтересів з високою успішністю і відповідно низького рівня інтересів з низьким рівнем успішності. Психологами виявлено великий відсоток дітей з низькою успішністю, для яких характерний високий і середньо високий рівень мотивації. Характерною особливістю є те, що діти з високою успішністю

мали низький рівень інтересу. У процесі експериментальних досліджень виявлено тісний зв'язок інтересу теоретичного типу з високою успішністю, а низького рівня інтересу з низькою успішністю [28].

У контексті вищезазначеного вчені цілком мотивовано зазначають, що діти з високим і середньо високим рівнем мотивації досягають високої продуктивності в учбовій діяльності. Учені О. Голубєва, В. Мерлін, А. Маркова, Т. Матис, А. Орлов, В. Рождественська встановили, що мотивація підвищує функціональний стан нервової системи, сприяє формуванню знань, вмінь і навичок [16,46].

Як показали дослідження, учні початкової школи з різною успішністю значно відрізняються один від одного за структурою мотивації учбової діяльності. Так, стійкість та усвідомленість виступають суттєвими ознаками мотивації учіння, зафіксованих в групах учнів з різною навчальною успішністю [16].

Ці висновки були підтверджені в дослідженнях А.Маркової, Т. Матис, А. Орлова, в яких переконливо доведена залежність мотивів учіння школярів від рівня навчальної успішності. Встановлено, що серед усвідомлених школярами мотивів учіння інтерес до окремих предметів займає важливе місце в добре та посередньо встигаючих учнів (39% школярів) і менш виражений у слабовстигаючих (8%) [46].

Так О. Скрипченко виявила, що пізнавальний інтерес, безпосередньо пов'язаний з процесом засвоєння нових знань у 32% встигаючих, у 25% посередньо встигаючих і у 17% слабо встигаючих. З'ясовано, що більшість учнів 3 класу вважали цікавими ті навчальні предмети, з яких в них були високі успіхи, а сталість і дієвість інтересу до навчальних предметів визначається успіхами у розв'язуванні учбових задач [9].

Серед вчених існують різні точки зору, які суперечать одна одній. Так, Г. Щукіна відзначає, що пізнавальний інтерес не відокремлений в своєму розвитку від загального розвитку молодшого школяра. На думку інших

авторів принципово важливою ознакою учбової діяльності молодших школярів виступає емоційний компонент.

Досліджуючи інтереси молодших школярів, А. Дусавицький встановив, що в учнів початкових класів формується інтерес як до результату, так й до способів діяльності. У результаті експериментальних пошуків автор спростував висновки психологів щодо обмежених можливостей пізнавальних інтересів в молодшому шкільному віці [23].

Г. Щукіна вважає, що інтерес до пізнання не характерний для молодшого школяра. Н.Морозова також обмежує можливості дітей молодшого шкільного віку, вважаючи, що в учнів початкових класів велике значення має емоційний компонент. Вивчаючи характер інтересів молодших школярів, А. Дусавицький робить висновок, що в учнів початкових класів може сформуватися інтерес не лише до результату, але й до способів діяльності. Порівняльні дані, отримані науковцем, заперечують думки низки психологів про обмежені можливості пізнавальних інтересів в молодшому шкільному віці [23].

Вивчаючи навчальну мотивацію, дослідники вказують на такі її рівні:

- перший – високий рівень навчальної активності. У таких дітей високий пізнавальний мотив, прагнення успішно і відповідально виконувати всі шкільні завдання. Учні сумлінні, переживають з приводу отримання негативної оцінки;
- другий рівень – добра шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Цей рівень мотивації є середньою нормою;
- третій рівень – позитивне ставлення до школи, але вона приваблює таких дітей своєю позанавчальною діяльністю. Оскільки навчальний процес їх не приваблює, то пізнавальні мотиви в них не сформовані. Такі діти досить добре почуваються в школі, їм подобається бути учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити, мати друзів в школі, спілкуватися з учителями.

- четвертий рівень – низька шкільна мотивація. Такі діти мають труднощі в учбовій діяльності, низький рівень адаптації до школи, пропускають заняття, на уроках їх приваблюють сторонні справи, ігри.

- п'ятий рівень проявляється в негативному ставленні до школи, шкільній дезадаптації. Такі діти відмовляються виконувати завдання, дотримуватися норм і правил, мають проблеми в спілкуванні з однокласниками, учителем. Школа сприймається ними як вороже середовище, можуть виявляти агресію. Для таких дітей характерні нервово-психічні порушення [35,48].

Узагальнення накопичених в науці типових причин зниження мотивації молодших школярів до учбової діяльності дозволяє виокремити наступні: ставлення учня до вчителя і вчителя до учня; особистісна значущість предмета; розумовий розвиток учня; продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою [35].

За даними експериментальних досліджень молодші школярі по-різному усвідомлюють мотиви учіння. З'ясовано, що мотиви соціальної ідентифікації з суспільством мають перевагу перед іншими мотивами, зокрема: мотивами обов'язку і відповідальності, благополуччя (хороша оцінка, похвала вчителя), мотиви престижу (бажання бути кращим учнем, зайняти гідне місце серед однокласників), уникнення неприємностей. [31].

На думку М. Матюхіної в молодшому шкільному віці мотив обов'язку постає як реально діючий, але не є усвідомленим [47].

В своїх дослідженнях Л. Божович та М. Матюхіна довели, у більшості молодших школярів оцінка виступає провідним мотивом, який ними не усвідомлюється [9, 10, 11].

Однак А.Маркова довела, що мотивація учіння молодших школярів має позитивні і негативні сторони. Згідно з даними вченої позитивними характеристиками виступають загальне позитивне ставлення дітей молодшого шкільного віку до школи; широта інтересів; допитливість, як прояв розумової активності [46].

У молодшого школяра, як свідчать дослідження, негативними ознаками мотивації учіння постають недостатня дієвість мотивів; ситуативність – мотиви задовольняються і без підтримки вчителя швидко згасають; низька усвідомленість; слабка узагальненість; орієнтування учнів на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності [31].

Водночас вчені довели суттєвий взаємозв'язок мотивації досягнення з самооцінкою.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Божович, Б. Зейгарник, А. Ліпкіна, Х. Хекхаузен) показав наявність суттєвого взаємозв'язку між мотивацією досягнення і самооцінкою. Встановлено, що формування самооцінки молодшого школяра обумовлено становленням мотивації досягнення [9, 10, 39, 40, 41].

За даними дослідників, учні початкових класів переоцінюють власні досягнення в учінні, внаслідок чого їхня самооцінка стає необ'єктивною, завищеною. Самооцінка є тією мотиваційною силою, яка дозволяє усвідомити міру свого просування від незнання до знання, порівнювати власні результати і побачити свої успіхи [24].

Якщо у дошкільному віці розвинений емоційний компонент самооцінки, то у молодшому шкільному віці когнітивний компонент самооцінки зумовлений фактичними знаннями про свої можливості, здібності, якості особистості, особистий досвід, включення в учбову діяльність як соціально нормативну і суспільно оцінювану.

На думку Х. Хекхаузена, самооцінка створює основу мотиваційної сфери. Ця обставина дозволяє розглядати процес самооцінювання автором у зв'язку з емоціями задоволення чи незадоволення собою, з почуттям власної гідності, роздратуванням [16].

На думку Р. Бернса, труднощі багатьох невстигаючих учнів є не наслідком розумових чи фізичних відхилень, а результатом уявлень зневіри в собі. «Можна сказати, що успіхи в школі, на роботі й у житті, в цілому, не менше залежать від уявлень людини про свої здібності, ніж

від самих здібностей. Коли учень заявляє: «Я цього ніколи не зможу», це значно більше говорить про нього самого, ніж про предмет, що вивчається. Такий учень, скоріше за все, дійсно зазнає поразки тому, що не відчуває впевненості у своїх силах. Ніщо так не сприяє успіхові, як упевненість у ньому, і ніщо так не віщує невдачу, як її очікування [1, с. 78]».

Вивчаючи чинники, що спонукають учня до навчання, Л. Божович виокремила два види мотивів:

- ті, що пов'язується з розвитком особистості учня (за змістом такі мотиви можна пов'язати з бажанням учня одержати схвалення батьків або вчителя чи завоювати або підтвердити авторитет у середовищі однокласників; це широкі соціальні мотиви, оскільки вони виходять за межі самого навчального процесу й пов'язані з тими життєвими відносинами, в які вступає дитина завдяки учінню);
- мотиви, народжені переважно самою навчальною діяльністю (до складу цієї групи входять різноманітні навчально-пізнавальні інтереси, задоволення, які виникають в учня у результаті напруженої інтелектуальної активності, докладання зусиль та подолання труднощів [9, с. 426]).

Отже, суб'єктивна складність завдання має ґрунтуватися на вимогах, що знаходяться в межах «зони найближчого розвитку». Вона має бути пропорційною досягнутому рівню розвитку, а отже, знаходиться на верхній межі можливостей успішних навчальних дій [31].

Якщо діяльність суб'єктивно є надто складною, то це формує в учня почуття безпорадності. Після низки невдач знижується рівень мотивації до учбової діяльності і втрачається інтерес до неї. Переживання невдач дитиною істотно впливає на регуляцію дій, а почуття невпевненості утруднює процес прийняття рішень, що призводить в кінцевому підсумку до високої емоційної напруженості. Таким чином, негативний вплив на пізнавальні процеси визначає особливості навчально-пізнавальної рефлексії.

Вітчизняні психологи у своїх дослідженнях дійшли висновку, що з

віком у слабовстигаючих школярів з'являється тенденція до недооцінки своїх можливостей. Перевага невдач над успіхом, що підкріплюються низькими оцінками учителя, призводить до зростання невпевненості у собі, почуття неповноцінності і до заниженого, у порівнянні з реальними можливостями, рівня домагань. Експериментальні дані доводять, що самооцінка і рівень домагань дітей молодшого шкільного віку багато в чому залежать від оцінних дій учителя і учнів у класі. Якщо дитина, не виконала завдання, отримує низькі оцінки, то мотив досягнення успіху значно слабшає. Спочатку виникає переживання, яке з часом може перерости у байдуже ставлення до негативної оцінки своєї діяльності іншими, що, своєю чергою, може потягнути за собою ціннісну переорієнтацію особистості [6, с.77].

Дослідженнями встановлено залежність самооцінки учнів від успіху в учбовій діяльності. Зокрема, вивили залежність самооцінки від усвідомлення успіху в учінні і від ставлення до процесу учня. З'ясовано, що розвиток об'єктивного ставлення до себе, до своїх вмінь і навичок у навчальній діяльності обумовлює високу успішність учня. Разом з тим, усвідомлення учнем власних сильних і слабких сторін визначає успіх процесу учіння. Отже, завдяки усвідомленню результатів діяльності особистість усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, оцінює власні можливості і якості [37].

Виявлена залежність самооцінки учнів від успіху у навчальній діяльності. Зокрема, встановили зв'язок між об'єктивністю оцінок учнів і самооцінок і успішністю учнів, тобто залежність самооцінки від усвідомлення успіху в учінні і від ставлення учня до цього процесу. Виявилось, що висока успішність учня пов'язана з розвитком у нього об'єктивного ставлення до себе, до своїх вмінь і навичок у навчальній діяльності. З іншого боку, якщо учень бачить свої сильні і слабкі сторони, сам процес учіння буде значно успішнішим. Через усвідомлення

результатів діяльності особистість усвідомлює себе як суб'єкта цієї діяльності, оцінку своїх можливостей і якостей [31].

Різне ставлення до навчання простежується і в однаково встигаючих школярів молодших класів. Іншими словами, як групи добре встигаючих, так і групи погано встигаючих є неоднорідними, оскільки серед них є істотна різниця в мотивах навчання.

Відомо, що деякі учні мають повноцінну мотивацію, але не володіють процесами цілепокладання, працюють повільно, витрачаючи багато часу на виконання пізнавальних завдань.

Таким чином, психологічною наукою доведено, що молодший шкільний вік має великі резерви для формування мотиваційної сфери учіння, які необхідно використовувати з метою уникнення “мотиваційного вакууму” при переході до середньої школи. У цьому віці головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися. Молодший шкільний вік – початок становлення мотивації учіння, від якого великою мірою залежить подальше успішне навчання дитини.

Отже, аналіз літератури свідчить, що завдяки самооцінці формується впевненість учня у власних можливостях, ставлення до помилок, труднощів в учбовій діяльності. Молодші школярі з адекватною самооцінкою характеризуються активністю, прагненням до досягнення успіхів у навчанні. Діти з низькою самооцінкою проявляють невпевненість, тривожність, очікують неуспіху, неініціативні, несамостійні, мають труднощі у навчанні.

Виокремлюючи самооцінку, дослідники вказують, що її формування відбувається поступово, внаслідок впливу наступних чинників: оцінювання вчителем успіхів учбової діяльності, порівняння результатів власної діяльності з результатами праці однокласників, а ефективність визначається мотивацією учнів до самооцінної діяльності.

1.3. Причини навчальної неуспішності молодших школярів

До найбільш фундаментальних в психологічній літературі належить проблема шкільної неуспішності. Здебільшого вчителі і практичні психологи знають про нормативну діяльність добре встигаючих учнів, і значно менше – про реальні індивідуальні варіанти діяльності решти учнів. Проте, як свідчить аналіз теоретичних джерел, її понятійний апарат розроблений недостатньо. Кожний крок в процесі навчання ґрунтується на певному рівні підготовленості молодших школярів, що виявляється в знаннях, уміннях; у деяких накопичуються недоліки в знаннях, уміннях, навичках вчитися.

Так, на думку Н. Менчинської «слабке встигання виникає на якомусь етапі учіння, коли виявляється повне розходження між тим, що вимагає вчитель, і тим, що взмозі виконати учень» [48, С. 126].

В.Цетлін дає таке визначення: «Неуспішність це сумарна, комплексна, підсумкова непідготовленість учня, яка настає в кінці більш або менш закінченого відрізка процесу навчання» [71, С. 10].

Якщо такі прогалини множаться, то до кінця процесу навчання молодший школяр приходить з непідготовленим до подальшого навчання. На думку Ю.З.Гільбуха, І.В.Дубровіної, К.М. Гуревич, Н.О. Менчинської неуспішність це сумарна, комплексна непідготовленість учнів, яка настає в кінці закінченого відрізка процесу навчання [4,48]. Окремий елемент непідготовленості, який виникає у ході навчання називають невстиганням. [71, С.9-10].

Таким чином, невстигання співвідноситься з неуспішністю як частина з цілим, і, якщо його не ліквідувати, може перетворитися в процес невстигання і призвести в кінцевому підсумку до неуспішності.

Важливо відзначити, що в багатьох дослідженнях виокремлюють неуспішність загальну й специфічну. Під загальною розуміють стійке, тривале невстигання з основних предметів шкільної програми, зокрема мови і математики. Специфічною неуспішністю вважають невстигання з одного предмета при задовільній або навіть добрій успішності з решти. Для

успішного подолання труднощів навчання необхідно насамперед визначити джерела та причини виникнення цих труднощів.

Б.Г.Ананьєвим, Н.О.Менчинською введено поняття “навченості” або “здатності до засвоєння знань”. Н. Менчинська описує “навченість”, як сприйнятливість до засвоєння знань і способів навчальної діяльності. Ця здатність є індивідуальною стійкою властивістю особистості [48].

Учені вказують, що навченість не слід порівнювати з розвитком. На думку Н.С.Лейтеса, навченість відрізняється за низкою ознак, зокрема з віком рівень розумового розвитку звичайно підвищується, а навченість падає. Як свідчать дослідження вчених, з віком відбуваються якісні зміни в розумових можливостях людини, пов'язані з втратою нею деяких психологічних переваг попередніх вікових періодів життя.

Як свідчить практика освітнього середовища молодші школярі з низькою успішністю в своїй більшості мають знижену навченість, будь-який вид психічної діяльності для цих дітей викликає великі труднощі за необхідності виявити активність, докласти зусиль. Такі діти характеризуються невідповідністю між рівнем розвитку інтуїтивно-практичного і словесно-логічного мислення, формальним засвоєнням “теорії”, яка не забезпечує її вплив на пізнавальну “практику” [10,35].

Більшість дітей молодшого шкільного віку з низькою навченістю мислять або абстрактно, або конкретно, але здійснити перехід з одного плану в іншій викликає в них великі труднощі. Недоліки пам'яті й мислення невстигаючих молодших школярів обумовлюються загальними особливостями “стилю” розумової діяльності учнів, низьким тонусом загальної пізнавальної активності, який визначається в свою чергу мотиваційною сферою цих дітей.

Систематично невстигаючі молодші школярі, згідно з даними вчених, мають низький рівень швидкості засвоєння – це комплексне явище, істотний показник якого не стільки швидкість запам'ятовування, скільки темп узагальнень. З.І.Калмикова досліджувала швидкість засвоєння і

використовувала для його визначення термін “темп просування”, критеріями останнього постають: кількість виконаних завдань, необхідних для засвоєння програмових знань, узагальненість і економність мислення, гнучкість і критичність [31].

Як свідчать дослідження і практика освітнього середовища щодо причин низької успішності молодших школярів у пізнавальній діяльності, з цього питання серед дослідників не існує єдності в поглядах, але фіксуються парадоксальні факти: серед невстигаючих виявляються різні за навчальними можливостями групи учнів; більшість із них мають нормальний рівень інтелектуального розвитку і навіть підвищені інтелектуальні здібності.

Узагальнено накопичені в науці характеристики типових причин неуспішності молодших школярів у табличному вираженні.

Таблиця 1.1.

Типові причини неуспішності молодших школярів

	Внутрішні стосовно школяра		Зовнішні стосовно школяра		
	Недоліки біологічного розвитку	Недоліки психічного розвитку	Недоліки пізнавального досвіду особистості	Дидактогенні	Недоліки впливу позашкільного оточення
	2	3	4	5	6
1.	Дефекти органів чуттів	Недоліки в розвитку пізнавальної сфери: розвитку мислення; низький рівень оволодіння основними розумовими операціями погана пам'ять	Прогалини в знаннях і спеціальних вміннях	Недоліки процесу учіння	Негативний вплив сім'ї
2.	Соматична ослабленість	Слабкий розвиток волі	Прогалини в навичках	Недоліки програм і навчальних посібників	Недоліки впливу навколишнього середовища
3.	Особливості вищої нервової діяльності	Слабкий розвиток емоційної сфери особистості	Недостатня сформованість загальнонавчальних умінь	Недоліки в стилі навчального спілкування з вчителем і дітьми	

4.	Тимчасова затримка розвитку	Відсутність пізнавальних інтересів і потреб	Недоліки загального розвитку	Наслідки негативного впливу школи	
5.	Астенічні стани				
6.	Психопатологічні відхилення				

Феномен низької успішності у навчанні школярів вивчався в класичній психології й педагогіці. У працях А.Лазурського, П.Лесгафта, П.Ефруссі серед першочергових причин низької успішності школярів висувались хиби особистісного розвитку соціогенного характеру, констатувалось домінування емоційних, вікових дисфункцій над іншими причинами шкільного невстигання. Дослідження шкільної неуспішності в 30-і роки ХХ століття проведені П.Блонським, який виокремив причини невстигання: низька працездатність, пов'язана зі станом здоров'я; невміння організувати свою працю; відсутність інтересу до навчання; слабкий розвиток волі. П.Блонський вказував, що природа невстигання обумовлюється недоліками роботи вчителів, а не тільки особливостями учнів.

У роботі П.Ефруссі подано найбільш характерні риси невстигаючих школярів, зокрема: нестійка увага; повільний темп роботи, низький загальний розвиток; емоційно-вольові затримки; низька активність по відношенню до вимог школи, бідність уяви. Подальший розвиток поглядів на досліджуване явище пов'язаний з відпрацюванням теоретичних засад невстигання. У традиційній класифікації причин невстигання знайшли відображення основні засади філософської науки про особистість як єдність біологічного, психічного і соціального. Біологічні фактори впливають на тонус (активність, пасивність, стеничність), психічні та соціальні – переважно на інтелектуальну, мотиваційно-емоційну й моральну сферу особистості [35].

У психології основним джерелом для пошуків цієї проблеми стали дослідження типологічних особливостей вищої нервової системи людини як

фізіологічної основи індивідуально-психологічних відмінностей (Н.Лейтес, Г.Костюк, Б.Теплов), індивідуальних відмінностей у пам'яті (Л.Занков, Н.Мурачковський, А.Смірнов), уваги (В.Мухина, Н.І.Мурачковський), працездатності (А.Бударний, В. Цетлін), рушійних сил психічного розвитку (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О.Леонт'єв).

Особливо важливими в цьому контексті стали результати досліджень із психології навчання, які розглядали ставлення школярів до навчання й формування їх навчальних інтересів (Л.Божовіч, І.Кулагіна, М.Матюхіна, Л.Славіна); процес засвоєння знань і сутність індивідуальних відмінностей у цьому процесі (В.Давидов Г.Костюк, З.Калмикова, Н.Менчинська).

Найбільш цінними з точки зору досліджуваної проблеми є роботи Б.Анан'єва, А.Гельмонта, М.Данілова, Л.Занкова, З.Калмикової, Г.Костюка, Н.Менчинської, Л.Славіної, В.Цетлін та ін.

Важливим в дослідженнях з психології навчання, на думку Н. Менчинської, є типологія психічної діяльності в процесі засвоєння знань, що дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки, які обумовлюють той чи інший варіант невстигання. Дослідження слабковстигаючих учнів проводилось на рівні макроструктури їхньої учбової діяльності, про що свідчить робоча термінологія згадуваних авторів, зокрема: навченість, якість розуму, продуктивність мислення, фонд дійових і наявних знань, просування та ін. [48].

Розуміння даних термінів пов'язано з комплексним психологічним утворенням, яке вже склалася, й генезис яких визначається в загальних рисах. Дані експериментальних досліджень свідчать, що слабковстигаючі молодші школярі погано усвідомлюють мотиви власних дій, в навчанні домінує мотивація уникнення труднощів, в них низький рівень домагань. Слабковстигаючі учні не дуже занепокоюються з приводу одержаних поганих оцінок, при цьому частіше, ніж інші, як об'єкт інтересу вибирають школу, урок, проте коло їх бажань на цьому замикається. Разом з тим добре

встигаючі учні зацікавлені у розв'язанні складних задач і отриманні добрих оцінок.

Таким чином, розкриваючи внутрішні типові недоліки неуспішності молодших школярів, більшість вчених вказують на два основних критерії: особливості розумової діяльності й спрямованість особистості. Л.І.Божович, І.Дубровіна, Р.Овчарова зауважують, що сама по собі висока якість розумової діяльності ще не забезпечує успіху у навчанні, якщо вона збігається з негативним ставленням до навчання. Проте, якщо негативне ставлення до навчання виникає в першому класі, то в старших класах у цих учнів названа причина стає домінуючою.

Встановлено, що розумовий розвиток детермінується не тільки зовні, він залежить від досягнутого розвитку, вікових і індивідуально-психологічних особливостей молодшого школяра, тобто і зсередини [31].

У результаті експериментальних пошуків виявлено особливості розвитку пізнавальної сфери молодших школярів, зокрема: загальна психологічна активність особистості, прагнення розв'язувати різноманітні розумові задачі, високий рівень домагань в окремих галузях розумової діяльності; розумова працездатність; рухливість, гнучкість, урівноваженість нервово-психічних процесів, відсутність імпульсивності; наполегливість у досягненні мети розумової діяльності, достатньо високий опір впливу невдач; адекватна самооцінка власних розумових здібностей; уміння раціонально планувати розумову діяльність, уважність і самоконтроль. Учені зазначають, що невстигаючи молодші школярі характеризуються саме такими ознаками, але з протилежним знаком.

Характеристикою слабковстигаючих молодших школярів виступають прогалини у розвитку мислення, невміння виокремити у навчальному матеріалі головне, невміння самостійно мислити. На думку дослідників Г. Костюка, Н.Менчинської подібні явища пов'язані з недостатнім розвитком у слабковстигаючих молодших школярів аналітико-синтетичної діяльності, з невмінням узагальнювати, абстрагувати, порівнювати приховані

суттєві властивості предметів і явищ. Встановлено, що слабковстигаючі молодші школярі відрізняються рівнем сформованості мнемічної діяльності від своїх однолітків із високим рівнем навченості, а низька продуктивність, менший обсяг пам'яті пов'язані з низьким рівнем уваги й розумової діяльності [48].

У ряді психологічних досліджень, присвячених особливостям пам'яті, вказується на відповідність шкільних успіхів молодших школярів і рівнем розвитку у них процесів запам'ятовування. У процесі цілеспрямованого дослідження вдалось визначити, що в дітей з низькою успішністю може не бути паталогічних змін у пам'яті, проте вони дають гірші результати у порівнянні з дітьми свого віку в тих випадках, коли потрібно використовувати логічну пам'ять, пов'язану з процесами мислення [31].

Молодші школярі з труднощами у навчанні, звичайно, справляють враження нездатних до концентрації уваги. І дійсно, на уроці вони постійно відволікаються, неуважні. Проте, при виконанні коректурної роботи, коли їх не обмежували в часі, невстигаючі діти показали результати не гірше від тих, які були отримані добревстигаючими дітьми.

Учені К.Гуревич, В. Давидов, З.Калмикова, Д.Ельконін, Н.Менчинська, характеризуючи зовнішні типові причини невстигання молодших школярів, зокрема недоліки пізнавального досвіду особистості, підкреслюють, що відносно великий обсяг знань ще не дає підстави для висновку про високий рівень розумового розвитку, оскільки про останній роблять висновки не тільки за обсягом знань, але й здатності використовувати їх на практиці, здійснювати перенос в змінених умовах.

Узагальнюючи проаналізовані внутрішні причини, відзначимо, що невстигання пов'язується з фізіологічною неготовністю до навчання, проблемами розумового й емоційного розвитку. Таким чином, останнім часом аналіз передумов виникнення невстигання у молодших школярів ведеться в основному в контексті вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (С.Зінченко, Т.Ілляшенко, З.Калмикова, Г.Обухівська).

Встановлено, що ослаблення організму, захворювання, підвищена втомлюваність є причиною неуспішності, яка викликає такі її ознаки, як байдужість до результатів навчання, небажання переборювати труднощі, відволікання, коли вимагається напруга думки, виконання завдань [31,35,71].

Слід відзначити, зустрічаються діти з ослабленим зором і зі слабким слухом. За умови зниження гостроти й звуження поля зору порушується діяльність, яка реалізується під контролем зорового аналізатора. Навіть незначне порушення зору чи слуху ускладнює оволодіння технічним читанням, письмом особливо на початковому етапі навчання, збіднює словниковий запас й врешті позначається на формуванні пізнавальної діяльності.

Так у роботах Г.С.Костюка виявлено, що у масовій школі вчатьс я учні з тимчасовою затримкою розумового розвитку. Постійні невдачі в учінні негативно впливають на їх ставленні до навчання, самопочутті і поведінці. Внаслідок чого виникає психотравмуюча ситуація – діти уникають спілкування з однокласниками, замикаються, намагаються своєю неуспішністю компенсувати порушеннями правил поведінки [16].

Водночас вчені (М. Гельмонт, Ю.Гільбух, М.Данілов, В.Давидов, Т.Мусерідзе) виділяють дидактогенні причини, тобто породжені станом навчання, пов'язані із методами навчання, незадовільною організацією роботи учнів, а саме пізнавальною бідністю змісту, психологічною атмосферою уроку.

Одним з актуальних напрямків психопрофілактичної роботи у школі є запобігання дидактогенії (грец. didasko - навчати, genezis - походження). Терміном дидактогенія позначають: з одного боку, психічну травму, джерелом якої є педагог (неповажне, несправедливе, упереджене ставлення до учня, висміювання його відповідей, поведінки тощо); з іншого – нервово-психічний розлад особистості дитини, причиною якого є порушення значущості для неї стосунків учитель - учень, а патогенним чинником може бути некоректна поведінка вчителя [6, 69].

За нашими даними, дидактогенії – одна з форм психогенних станів учнів, пов'язаних з психолого-педагогічними методами впливу на них. Це психогенне порушення працездатності та здоров'я людини, яке виникає внаслідок стійких змін вищої нервової діяльності, викликані впливом зовнішнього середовища (К. Платонов).

Дослідники до негативних факторів зовнішнього середовища відносять методи навчання, особливості режиму праці та відпочинку, об'єм навчального навантаження, а також особистість та методи спілкування вчителя.

Таким чином, педагогічні дії вчителя, нераціонально організований навчально-виховного процес, психологічні якості особистості, зокрема підвищена чутливість до стресу, тривожність, низька толерантність, підвищені вимоги до безпеки виступають причинами виникнення дидактогенії. Дидактогенія супроводжується зниженням функціонального тону кори головного мозку, що проявляється забуванням елементарних знань; депресивними реакціями, які проявляються пасивністю, в'ялістю, зниженням рівня мислення, погіршенням уваги, труднощами прийняття рішень; функціональними порушеннями різного ступеня виразності [16,31]. Недоліки стилю спілкування вчені А.Маркова, Н.Мурачковський, І.Кулагіна, О.Проскура, Л.Фрідман відносять до дидактогенних причин неуспішності.

Принципово важливо, що в початковій школі легше, ніж у наступних ланках, зазначає І.В.Дубровіна вдається запровадити авторитарний стиль жорсткої дисципліни. Вчитель відразу висуває ряд суворих вимог, підпорядкування, тобто сувора дисципліна об'єктивується як основна мета навчально-виховного процесу.

У процесі формування особистості молодшого школяра на неї як у позитивному, так і в негативному плані впливає позашкільне оточення. Науковими дослідженнями виявлено, що високі досягнення в учбовій

діяльності мають молодші школярі, батьки яких зацікавлені в їх шкільних успіхах.

Таким чином, невстигання – явище неоднорідне й породжується різними причинами. Учені виділяють основні ознаки появи його симптомів: перенапруження, надмірне стомлювання, невміння логічно мислити, погана пам'ять, неуважність, невміння слухати вчителя, нерозвинуте мовлення, слабкий розвиток у цілому, зниження інтересу до предмета, збільшення кількості помилок при виконанні учбових завдань, витрачання часу на виконання домашнього завдання вище шкільно-гігієнічних норм, невиконання домашніх завдань або частини, часте звертання за допомогою до вчителя.

Слід зазначити, що негативні емоційні стани, зокрема функціональний стан дитини, і, що важливо, її емоційні переживання, зокрема відчуття тривоги сприяють виникненню низької навчальної успішності.

Для таких дітей школа стає джерелом неприємних переживань, невдачами в навчанні та з несприятливими соціальними реакціями на неї невдачу. Важливим завдання вчителя і практичного психолога постають корекційні заняття, спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, на підтримку дитини, її можливостей і здібностей, віри у власні сили.

На основі узагальнених даних можна окреслити типові причини навчальної неуспішності молодшого школяра. Зокрема, внутрішні стосовно школяра (недоліки біологічного і психічного розвитку); зовнішні по відношенню до школяра (недоліки пізнавального досвіду, впливу позашкільного оточення, дидактогенні).

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження довів, що самооцінка виступає в різноманітних модифікаціях: як основа процесу самоусвідомлення, показник індивідуального рівня розвитку; як особистісне утворення – регуляції поведінки і діяльності; як характеристика особистості визначається індивідуально-типологічними особливостями дитини.

Виходячи зі змістового аналізу наукових джерел, ми послуговуємося трактуванням самооцінки як оцінювання особистістю себе, своїх можливостей, свого місця серед інших людей, як чинник навчально-пізнавальної діяльності учня, що становить складний рефлексійно-аналітичний процес і є цілеспрямованим, внутрішньо мотивованим, структурованим і корегованим під час його здійснення та отримання результату. Це зумовлюється психологічними та особистісними особливостями учня як суб'єкта навчання.

Здійснений теоретичний аналіз дав змогу нам подати структуру самооцінки у вигляді компонентів: когнітивного; мотиваційно-ціннісного; діяльнісно-практичного. У межах проблематики дослідження розглянуто функції самооцінки: *мотиваційну*; *орієнтаційну*, *регулятивну*, *рефлексійну*.

Дослідження психологів характеризують молодший шкільний вік як сенситивний для формування самооцінки, оскільки у цей віковий період відбуваються кардинальні зміни всіх її структурних компонентів, удосконалюється діяльність самооцінювання. До кінця молодшого шкільного віку самооцінка виступає провідним мотивом поведінки і діяльності. Це пов'язано зі зростанням пізнавальних можливостей дитини, посиленням інтересу до себе і схильності до самопостереження.

У процесі вивчення фундаментальних психолого-педагогічних джерел встановлено, що її формування відбувається поступово, внаслідок впливу

наступних чинників: оцінювання вчителем успіхів учбової діяльності, порівнянні результатів власної діяльності з результатами праці однокласників, а ефективність визначається мотивацією учнів до самооцінної діяльності.

На основі узагальнених даних можна окреслити типові причини навчальної неуспішності молодшого школяра. Зокрема, внутрішні стосовно школяра (недоліки біологічного і психічного розвитку); зовнішні по відношенню до школяра (недоліки пізнавального досвіду, впливу позашкільного оточення, дидактогенні).

Недостатня теоретична розробленість проблеми у практиці загальноосвітнього закладу спонукає до необхідності розробки комплексу психолого-педагогічних заходів профілактики шкільної агресивності в молодшому шкільному віці.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ НА СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

2.1. Організація та методи експериментального дослідження

Аналіз літературних джерел був підставою для планування власного емпіричного дослідження. Внаслідок пошукового етапу було окреслено питання для всебічного вивчення проблеми і визначення програми експериментального дослідження.

Метою даного етапу дослідження було вивчення самооцінки невстигаючого молодшого школяра, а також розробка та апробування програми корекції самооцінки та зниження рівня тривожності в молодшому шкільному віці.

Враховуючи нові вимоги до оцінювання рівня знань молодших школярів, зазначимо, що до групи учнів з низькою навчальною успішністю віднесли дітей з початковим та середнім рівнем засвоєння навчального матеріалу. Зміна ідеології освіти і відповідно її мети щодо розвитку особистості учня як безумовної самоцінності ставить на чільне місце проблему дослідження низької навчальної успішності молодших школярів, тому важливого значення набувають типові причини поширеного в освітньому середовищі явища.

З'ясовано, що успішність шкільного навчання визначають психологічні, соціальні, біологічні фактори.

У процесі планування дослідження встановили, що вибірку експериментального дослідження складуть молодші школярі віком 9-10 років. Загалом участь у дослідницькій роботі взяли 10 учнів початкових класів «Трапівського навчально-виховного комплексу «Загально освітньої школи I-III ступенів» Татарбунарської районної ради

Одеської області, з низькою навчальною успішністю, які мають сприятливу соціальну ситуацію розвитку.

З метою дослідження особливостей самооцінки дитини було використано методику, розроблену В.Г. Щуром "Сходинок самооцінок" [72, с.15].

Сутність методики постає у відображенні узагальнених знань дитини про себе і цілісного емоційного ставлення до себе. Кожній випробуваній дитині під час індивідуального інструктажа пропонували картинку із намальованими на ній сходами і надавалась інструкція. На початку виконання уточнювали ступінь розуміння дитиною інструкції. Під час виконання, випробований мав покласти власне фото на одну із сходок драбинки, які відповідали конкретним оцінкам, і обґрунтувати власний вибір.

Інтерпретація результатів проводилася відповідно до розташування на драбинці фото кожного досліджуваного молодшого школяра.

В кінцевому підсумку самооцінка вважалась високою, якщо фото знаходилось на самій високій сходинці, на найвищій сходинці - самооцінка завищена, посередині драбинки – середньою, на нижніх сходах – відповідно низький рівень самооцінки. Таким чином, використання методики «Сходинок» дозволило виокремити підгрупи дітей з завищеним, високим, середнім і низьким рівнем самооцінки.

Виходячи із розуміння предмета дослідження, саме психологічних факторів, ми свідомо виокремили лише тих слабовстигаючих учнів, чия неуспішність не була обумовлена затримкою психічного розвитку, і вони не належали групи до соціально або педагогічно занедбаних дітей.

Як свідчать результати експериментальних досліджень, діти із дисфункційних сімей мають серйозні психологічні та особистісні проблеми, які постають причинами неуспішності в учбовій діяльності молодшого школяра.

Особливе місце серед проєктивного психологічного інструментарію займає «Кінетичний малюнок сім'ї» [62]. Малюнок для дитини є відображенням внутрішнього плану свідомості дитини молодшого шкільного віку, особливо коли комунікативний потенціал усної і письмової мови ще недостатньо розвинений для висловлення розмаїття вражень. Відзначимо, що висока інформативність, врахування вікових особливостей молодшого школяра виступають перевагами методики.

Варто зазначити, що використання даної методики дозволило визначити конфліктність, тривожність, ворожість та почуття неповноцінності, суб'єктивне ставлення до сімейної ситуацію досліджуваної дитини.

З метою визначення кількісної оцінки, була розроблена система симптомкомплексів, зокрема:

- сприятлива сімейна ситуація (спільна діяльність усіх членів сім'ї, адекватне розташування фігур на аркуші);
- тривожність (штриховка, лінії з сильним натиском, стирання, подвійні чи переривчасті лінії, підкреслювання окремих деталей);
- конфліктність (бар'єри між фігурами, витирання окремих фігур, відсутність головних частин тіла, виокремлення окремих фігур або їх ізоляція, член сім'ї, що стоїть спиною, домінування речей).
- почуття неповноцінності (автор малюнка непропорційно маленький, розташування фігур у нижній частині аркуша, лінія слабка і переривчаста, ізоляція автора від інших, відсутність автора, автор стоїть спиною).
- ворожість (одна фігура на іншому аркуші або на протилежному боці папера, агресивна позиція фігури, закреслена фігура, деформована фігура, обернений профіль, руки, розведені в сторони; пальці довгі, підкреслені).

З метою аналізу процесу засвоєння знань учнями використовували методи: спостереження на уроках, експериментальна бесіда, під час підготовки домашніх завдань (в групі продовженого дня), в спілкуванні з дитиною після закінчення учбових занять.

Діагностичним показником, за даними багатьох дослідників, описаним в теоретичній частині дослідження, є функціональний стан дитини, і, що важливо, її емоційні переживання, зокрема відчуття тривоги.

З метою діагностики рівня тривожності у шкільному житті молодшого школяра був обраний тест А. Філіпса [59,с. 90].

Ця методика дозволяє діагностувати загальну тривожність дитини, зокрема, переживання соціального стресу, фрустрації, потребу в досягненні успіху, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточуючих, низький фізіологічний опір стресу, проблеми у відносинах з вчителями. Автор використав наступні шкали (чинники):

- загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із освітнім середовищем;
- переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, який викликаний соціальними контактами.
- фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який гальмує у дитини розвиток потреби в досягненні високого результату в учбовій діяльності;
- страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій саморозкриття, представлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей;
- страх ситуації перевірки знань – переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань;
- страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значущих інших в оцінці власних результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, оточуючими, очікування негативних оцінок.
- низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, які знижують пристосованість дитини до стресогенних ситуацій, підвищують неадекватного деструктивного реагування на тривожний фактор середовища;
- проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальний емоційний фон відносин з вчителем, який знижує успішність у навчанні дитини.

Результати проведеного експериментального дослідження пройшли відповідну обробку із використанням методів математичної статистики.

2.2. Експериментальне дослідження впливу шкільної неуспішності на самооцінку молодшого школяра

З метою досягнення поставленого завдання дослідження, зокрема впливу шкільної неуспішності на становлення самооцінки молодшого школяра було використано методикау «Сходишки самооцінки». Отримані данні наведемо на Рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Показники самооцінки учнів з низькою навчальною успішністю

Аналіз наведених даних свідчить, що 40% дітей мають неадекватно завищену самооцінку та завищену - 10% всупереч тому, що вони мають низьку навчальну успішність і це викликає занепокоєння. Природа високої оцінки себе на фоні негативних оцінок з боку вчителів та усвідомлення своєї неспроможності у виконанні провідної діяльності, на нашу думку, носить компенсаторний характер, тобто своєрідним захисним проявом особистості. Це небезпечна реакція, оскільки вона дає змогу дитині зберігати емоційне благополуччя, незважаючи на об'єктивно існуючу неуспішність в учбовій

діяльності - провідній для молодшого школяра. Закріплення такої реакції та її генералізація на інші сфери життєдіяльності може стати детермінантою подальшої соціальної дезадаптації дитини, виникнення внутрішньо особистісних та міжособистісних конфліктів.

Результати спостережень за цими дітьми під час уроків підтверджує зазначене в поведінці. Вони відволікаються, часом не реагують на зауваження вчителя, а під час перерви погано ставляться до своїх однолітків і порушують дисципліну.

За результатами дослідження молодші школярі з адекватною самооцінкою складають 10%. В учбовій діяльності у школярів поступово зростає критичність, вимогливість до себе. Такі діти позитивно оцінюють свою учбову діяльність, а невдачі пов'язують лише з об'єктивними обставинами. Вони починають ставитись до себе вже критичніше, вчать оцінювати добрі і погані вчинки, успіхи і невдачі в учінні.

У ході експериментальної бесіди з дітьми із заниженою самооцінкою (40%) та низькою навчальною успішністю, було з'ясовано, що навчання є для них афектогенною зоною: вони часто відчують болісні переживання у зв'язку з власними не успіхами. Батьки невстигаючих учнів висловлювали незадоволення низькою навчальною успішністю власної дитини і часто відкрито сумнівалися у її здібностях, порівнювали її з однолітками або братами й сестрами, які мали високі досягнення у навчанні. Таким чином, створювали психотравмуючу ситуацію для власної дитини, сприяли засвоєнню нею ролі "маленького невдахи".

Як показують отримані результати експериментального дослідження, значна частина учнів з низькою навчальною успішністю вже засвоїла цю роль і погодилась з власною низькою самооцінкою. В подальшому зазначена позиція може стати серйозною перешкодою у формуванні прагнення покращити свою навчальну успішність.

Отже, психологічна допомога слабковстигаючим дітям повинна включати спеціальні психокорекційні впливи з метою зміни власної думки

про свої здібності і можливості, формування відповідного рівня домагань. Наступним кроком дослідження було використання проективної методики. Наведемо дані тесту КМС досліджуваних осіб.

Таблиця 2.1.

Результати дослідження за методикою «Моя сім'я»

№	П/Симптоми та самооцінка	Сп.сім сит	Тривож.	Конф.всім	Відч.непов	Вражд.в сім'ї	Самооцінка
1	Василюк Н.	0,4	0,8	0,5	0,3	0,1	занижена
2	Галайко О.	0,7	0	0	0	0	завищ
3	Калинюк А.	0,3	0,3	0,6	0,2	0,1	неад.завищ
4	Мінчева О.	0,8	0,2	0,1	0	0,1	неад.завищ
5	Мельниченко О.	1	0,4	0	0,2	0	неад.завищ
6	Малинчук І.	0,5	0,6	0	0,2	0	занижена
7	Савченко Л.	0,5	0,3	0,6	0,3	0,4	занижена
8	Сидоренко О.	0,4	0,6	0,3	0,2	0,1	занижена
9	Чернецький Е.	0,9	0	0	0	0	адекватна
10	Янов М.	0,7	0,1	0,4	0	0,1	неад.завищ

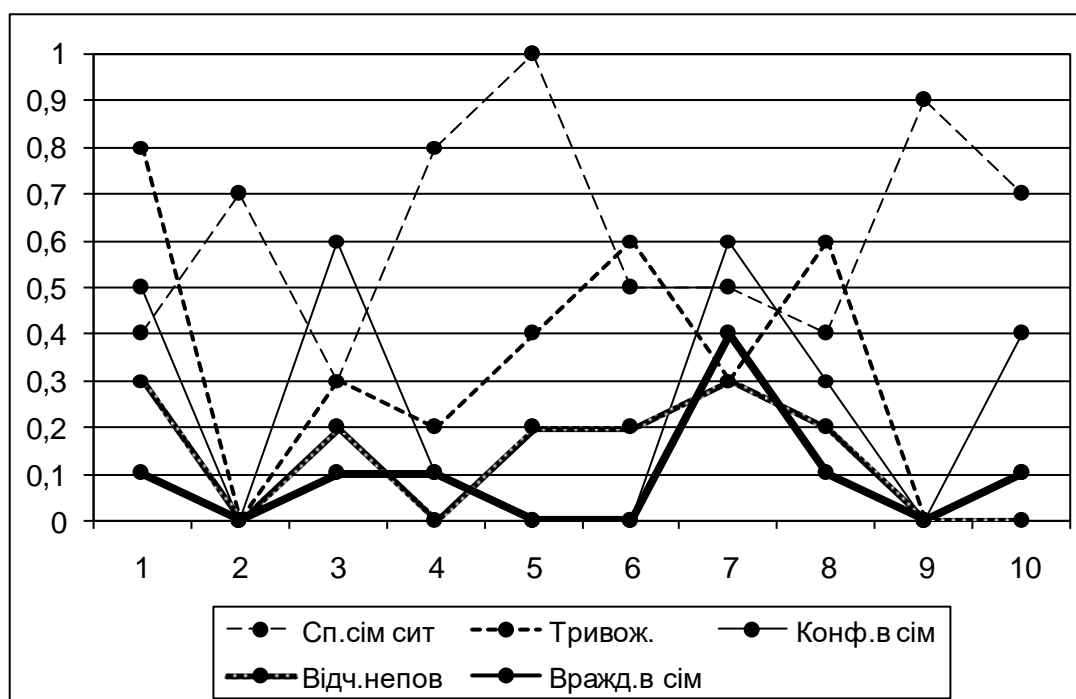


Рис 2.2. Профілі показників симптомів за КМС у сімейній ситуації

Таким чином, отримані результати дають можливість виявити вплив сімейної ситуації на становлення самооцінки молодшого школяра. Як бачимо, у дітей зі сприятливою сімейною ситуацією - самооцінка

завищена або неадекватно завищена. Це свідчить про обізнаність батьків про існуючі труднощі у навчанні власної дитини у школі, проте ставляться до неї поверхово, не приділяють зовсім потрібної уваги власній дитині та її труднощам у навчанні зокрема. Відтак сподіваються, що дитина з часом „переросте” проблему і усвідомить значення навчання, зможе перекотити перешкоди в учбовій діяльності. Нехтування утруднень дитини може призвести до деформації особистості, набуттю негативних рис особистості, заниженої самооцінки, хронічного невміння працювати. Як свідчить практика освітнього закладу, вчитель усувається від вирішення проблем слабовстигаючої дитини і намагається перекласти її вирішення на батьків дитини.

Що стосується дітей, у яких перше місце займає тривожність у сім'ї, то для них характерна занижена самооцінка. Проведена бесіда з ними засвідчила, що їхній стан тривоги, неприємні відчуття обумовлені труднощами у навчанні, поганими оцінками зокрема, що викликають покарання батьками. Таких дітей можна охарактеризувати як тривожні, невпевнені, емоційно нестійкі, недовірливі, постійно очікують негативної реакції на власні дії з боку як вчителя так і батьків.

Можна з упевненістю сказати, що ставлення батьків до навчальної неспішності дитини зумовлена страхом справити враження «поганих батьків». Таким чином, виникає психотравмуюча для дитини ситуація, оскільки всі її намагання вчитися краще, стати успішною стають неможливими за умови домінування тривожного стану.

Наступним симптомом виступає конфліктність в сім'ї, яка за отриманими результатами займає 3 місце. У таких дітей самооцінка дітей є неадекватно завищеною та заниженою.

Конфліктність для дітей із заниженою самооцінкою постає у формі внутрішньої конфліктності, незгодою із собою, протиріччям бажань, коли одне її сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Прикладом може стати сварка між батьками однаково близькими для дитини,

коли дитина змушена вступати в коаліцію з одним з батьків, що призводить до емоційного нехтування іншого, бік якого вона не прийняла.

У дітей з неадекватно завищеною самооцінкою конфліктність є результатом неузгодженої системи вимог до дитини з боку батьків. Внаслідок чого дитина домінує у сім'ї, стає її головою, батьки змушені дослухатися до неї, підкорятися їй, виконувати її примхи і забаганки. Встановлено, що відчуття неповноцінності та ворожнеча в сімейній ситуації не характерні для таких дітей.

Результати дослідження дають можливість зробити висновок, що існують різні реакції батьків на навчальну неуспішність молодших школярів, зокрема: ігнорування – не бажання брати на себе відповідальність, пояснюючи неуспішність власної дитини упередженим ставленням вчителя; маніпуляція – індиферентне ставлення до навчальних досягнень власної дитини; заперечення – неуспішність власної дитини вважають наслідком її лінощів, тому справжні причини не з'ясовують, а в якості засобів заохочення використовують позитивні або негативні заохочення.

Таким чином, подібне ставлення батьків до невстигання власних дітей не призводило до його усунення, а навпаки, в більшості випадків поглиблювало вже існуючі проблеми. Наступний крок дослідження був спрямований на дослідження тривожності невстигаючих молодших школярів. Наведемо отримані дані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Показники шкільної тривожності Філіпса в осіб з різною самооцінкою

Показ	ЗТ	ПСС	ФП	СС	СПЗ	СО	НФС	ПУ
з неад.зав	4,75	2	6,75	0,5	0,5	1,5	0,5	1
з зав	7	4	5	0	0	2	0	2
з адекв	4	1	4	0	0	0	0	1
з заниж	12,25	4	4,25	4	3,75	1,75	2,5	4,5
м по тесту	22	11	13	6	6	5	5	8

З'ясовано, що у дітей з неадекватно завищеною самооцінкою переважає фрустрація потреби в досягненні успіху, в учнів з заниженою самооцінкою домінує загальна тривожність у школі, з завищеною та адекватною самооцінкою відсутні яскраво виражені переваги у показниках.

На Рис.2.3. представлені профілі шкільної тривожності в групах досліджуваних осіб.

Найвищі показники отримали особи з неадекватно завищеною та заниженою самооцінкою.

Фрустрація потреби в досягненні успіху у дітей з неадекватно завищеною самооцінкою пояснюється тим, що діти не прагнуть до підвищення власних успіхів, що обумовлюється негативно забарвленими емоційними асоціаціями.

Спостереження за дітьми під час уроків дозволяє стверджувати, вчитель майже взагалі не приділяє увагу слабковстигаючим дітям, проте діти з високою успішністю знаходяться в полі зору вчителя постійно.

Правильні відповіді слабо встигаючих дітей не підкріплювалися похвалою та позитивною оцінкою.

Їхня висока рухливість та збудженість дратує вчителя, за що він їх карає і робить постійно зауваження, негативно оцінює.

Таке ставлення вчителя сприяє формуванню у слабковстигаючої дитини мотиву уникнення невдач, що призводить в кінцевому підсумку до того, що вона зовсім не працює, не використовує власні можливості в учбовій діяльності оскільки боїться покарання.

Наведемо отримані дані на Рисунку 2.3.

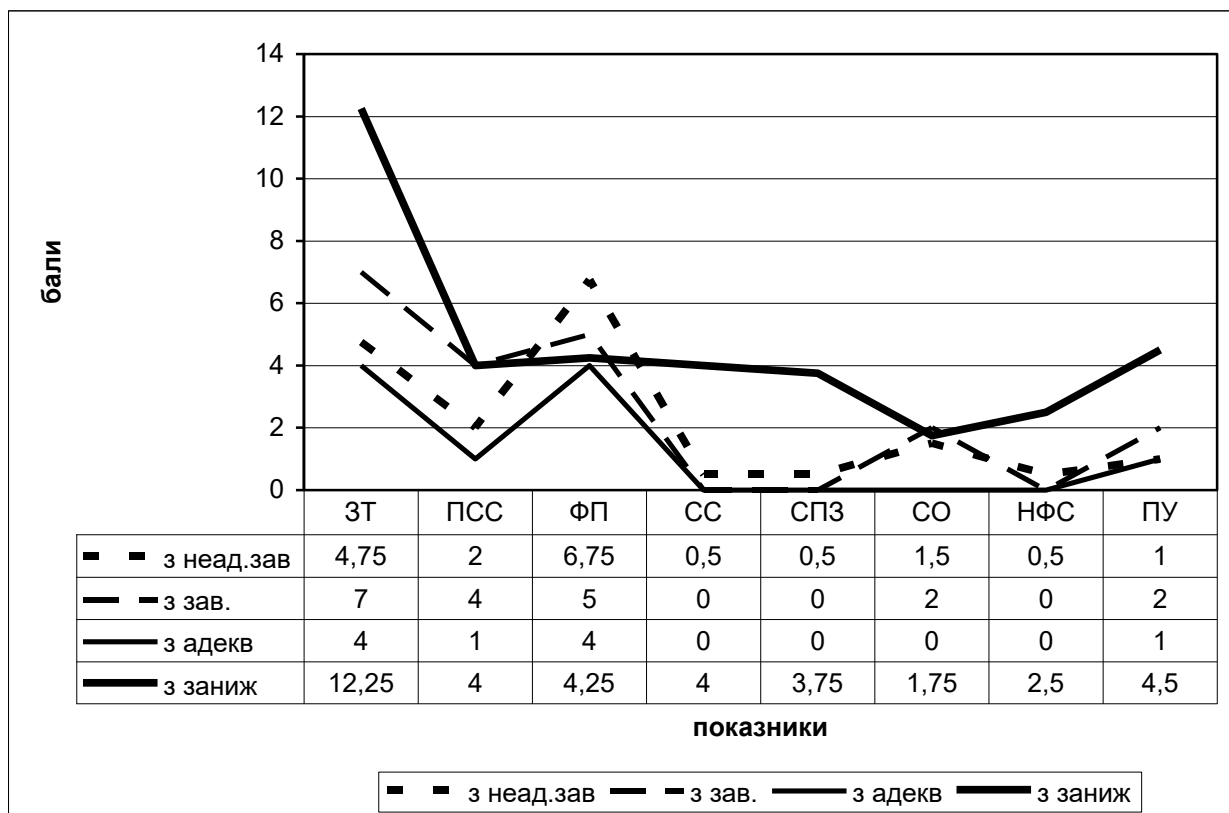


Рис. 2.3. Профілі шкільної тривожності в досліджуваних осіб

Аналіз отриманих профілів дозволяє виділити дітей із заниженою самооцінкою, у яких домінує загальна тривожність, пов'язана з різними формами включення у життя школи, з вчителями, з оцінюванням, перевіркою знань, з однолітками та відносинами з ними.

Отримані результати доводять, що діти відчувають неприязнь з боку вчителів, упереджене ставлення і тому бояться відповідати на уроках, відкрито висловлюватися.

Також молодші школярі зазначали про покарання батьків за отриманні погані оцінки.

Подані експериментальні матеріали свідчать про психотравмуючий характер учбової діяльності слабковстигаючих молодших школярів, що не забезпечує необхідного розвитку особистісної сфери дитини.

Виявлені у ході емпіричного дослідження дані впливу шкільної неспішності на становлення самооцінки молодшого школяра зумовив подальшу роботу над визначенням змісту корекційної програми щодо підвищення навчальної успішності.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Для проведення емпіричного дослідження впливу неуспішності на становлення самооцінки молодшого школяра була складена експериментальна програма її вивчення.

У дослідженні була використана комплексна методика, розроблену В.Г. Щуром "Сходінку самооцінок», тест тривожності Філіпса, Кінетичний малюнок сім'ї.

Встановлено, що серед невстигаючих молодших школярів 10% мають завищену самооцінку, 40% - неадекватно завищену, 40% - занижену самооцінку, 10% адекватну самооцінку. Отже, саме через занижену самооцінку в молодших школярів формується негативний образ «Я», вони не вірять у власні здібності, в можливість покращити навчальні успіхи, в цілому негативно сприймають своє майбутнє. Слабковстигаючі молодші школярі з неадекватно заниженою самооцінкою тривожні, відчувають свою неповноцінність, оскільки не в змозі покращити самостійно свою навчальну успішність, яка не задовольняє не їх, не їхніх батьків.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що невстигаючий молодший школяр не усвідомлює себе суб'єктом учбової діяльності, а це унеможлиблює формування мотивації досягнення успіху.

З'ясовано, що у дітей зі сприятливою сімейною ситуацією - самооцінка завищена або неадекватно завищена. Ставлення батьків до учбових досягнень молодшого школяра, несприятлива сімейна ситуація окрема звиявлялись в деяких сім'ях перешкодою до подолання утруднень в засвоєнні знань.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ У НЕВСТИГАЮЧИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Корекція образу "Я" молодшого школяра як умова підвищення й навчальної успішності

Виходячи із завдань дослідження - зміна ставлення невстигаючого молодшого школяра до психотравмуючої ситуації в освітньому середовищі, створення ситуації, в якій дитина зможе відчувати себе суб`єктом власної учбової діяльності, що, в свою чергу, постає основою формування адекватної самооцінки.

Під час корекційної роботи застосовуються різноманітні прийоми і методи, запозичені у С. Коробко, Н. Пеньковської, К. Фопеля, О. Хухлаєвої та наші авторські [55,66]. Більшість вправ є поліфункціональні за змістом, спрямовані на одночасне вирішення кількох завдань.

Як свідчить аналіз літературних джерел, емоційні стани дитини дуже тісно пов`язані з поведінковими проявами і практично завжди представлені вербально. Відомо, що думки дитини, представлені у внутрішньому мовленні виступають регулятором поведінки, спонукають до дій або гальмують їх, оцінюють впливи зовнішнього середовища тощо.

Новоутворення молодшого шкільного віку, зокрема внутрішній план дій обумовлює регуляцію емоційних станів. Наприклад, міркування дитини про приємні події викликають у дитини відчуття задоволення, а неприємні думки викликають негативні емоції. Відповідно до цього, зміни в емоційному забарвленні думок призведуть до змін у проявах почуттів.

Враховуючи цю точку зору важливо конкретизувати *завдання*, зокрема:
- навчити дітей ідентифікувати та висловлювати власні почуття. З цією метою намагались розвинути у дитини вміння розпізнавання думок, що призводять до негативних емоційних станів, викликають психологічний дискомфорт. Встановлено, що оволодіння зазначеними вміннями сприятиме

зміні негативного образу мислення, який сприятиме запобіганню виникнення болісних переживань.

- навчити дітей об'єктивно сприймати конкретні події без упереджених переконань. Це уміння допоможе вплинути на їхнє самопочуття. Емоційний дискомфорт є наслідком упередженого стереотипного мислення і впливає на сприйняття значущих ситуацій. За умови необ'єктивного ставлення до ситуації невдачі дитини призводять до розчарування, а іноді до нервового зриву. У випадку позбавлення упереджених переконань, реакція невстигаючого молодшого школяра на події є не відображенням реальної події, а наслідком дії переконань. Очевидно, що дитина не бачить всю картину події, а її фрагменти і поза її увагою залишалися інші фрагменти, які дозволяють оцінювати ситуацію з іншим емоційним забарвленням.

- змінити стереотипи негативного мислення та ірраціональні переконання у дітей. Можна з упевненістю стверджувати про складність поставленого завдання, оскільки стереотипи знаходяться у глибинах підсвідомості і не є очевидними. Тому виникає необхідність певного часу і зусиль для усвідомлення їх молодшими школярами.

- подолати стереотипи поведінки, пов'язані з відчуттям дитиною себе як учня з низькою навчальною успішністю.

- забезпечити формування адекватної самооцінки дитини, усунути взаємно-однозначну залежність між низькою самооцінкою та неуспішністю молодшого школяра.

Реалізація запропонованої програми враховувала: наступними принципами:

- принцип гуманізму – повагою і доброзичливе ставлення до кожної дитини, врахування її індивідуальності, виключення примусу і насилля; виключення

- принцип конфіденційності – інформація, отримана практичним психологом не підлягає свідомому або випадковому розголошенню, а участь дітей свідомо і добровільна;

- принцип компетентності – психолог заздалегідь визначає міже власної компетентності;
- принцип відповідальності – практичний психолог захищає передусім інтереси дітей.

Психокорекційні заняття носили груповий характер, мета яких - надати можливість учням відчутти власне індивідуальне "Я". Разом з тим, групові заняття включали рольові ігри.

Перше, установче заняття включало вправи, спрямовані на усвідомлення дітьми поняття "самооцінка". Безумовно психологічна термінологія не використовувалась та теоретичний матеріал зокрема. Метою цього заняття - процес самоаналізу, роздуми про власний внутрішній світ та здібності. Наведемо фрагмент першого заняття. Практичний психолог: "Ми оточені думками та уявленнями інших людей про те, ким ми є – і ким ми б мали бути. Це батьки, вчителі, друзі, телебачення, книги. Інколи здається, що всі вони кажуть нам різне. Батьки хочуть, щоб ми добре вчилися, друзі у дворі – щоб не сиділи за уроками, а грали. Кого нам слухатися? Ми заплутаємося і загубимо себе самих. А ким би самі хотіли бути? Подумайте, ким би ви хотіли бути: у своїй сім'ї... (продовжи речення); у школі, з друзями. Які б хотіли мати: обличчя, тіло, характер, здібності. Якщо у вас все не так добре, як хотілося б - це не погано, а цілком нормально. Намалюйте, на якій відстані ви знаходитесь від бажаного результату. Якщо ви дуже далеко, то як себе відчуваєте? А на якій саме відстані? Якщо ви далекі від бажаного результату, то ви відчуваєте злість на себе, навіть можете погано про себе думати. Але те, що люди різні - дуже добре. Інакше було б зовсім нецікаво, на вулиці всі були б як ляльки з однієї крамниці. Усі люди різні. І, на щастя, всі люди постійно змінюються. Якщо ви усвідомите дистанцію між тим, де знаходитесь зараз, і тим, де хочете бути – ви будете знати свою мету для навчання та змін.

Дуже багато людей впливають на нас, на наші думки про себе. Згадайте, до чийх думок та порад ви прислухаєтесь? Коли ви у розпачі, хто може

зробити так, щоб ви почувалися краще? Я сам, хтось із моєї родини, мої друзі, інші люди.

Коли ви відчуваєте себе добре, хто змушує вас почуватися гірше? Я сам, хтось із моєї родини, мої друзі, інші люди. Хто найчастіше впливає на ваші почуття?

Інколи ми усвідомлюємо, що витрачаємо дуже багато сил на інших. Ми можемо залежати від людей, які безпосередньо впливають на наші почуття. Але що трапиться, якщо їх не буде поруч, якщо вони захворіли або втомилися? Якщо наша власна оцінка повністю залежить від інших, то виникає серйозна проблема з власною оцінкою.

Усі завдання з поставленими питаннями супроводжуються бланками, на яких намальовані відповідні числові осі. Діти визначають кількісну оцінку дистанції до бажаного результату та впливу на них інших осіб за допомогою позначок на цих лініях.

Подальші заняття спрямовувались на усвідомлення дітьми покращення власної успішності. Першим кроком для цього є навчання дитини керівництву власними почуттями, відрізнити події від переживань з приводу цих подій. Наприклад, в одних і тих самих обставинах у одного учня почуття емоційного болю виникають, а у іншого – ні. З цією метою молодшим школярам було запропоновано наступні завдання: "Уяви, що тебе укусила бджола. Що ти відчуваєш?" Діти хором відповідали: "Біль".

"А тепер кожен нехай уявить, що він вчора вдома довго вчив вірш, а вчитель його не спитав. Що кожен з вас відчуває? Відповідайте по черзі!"

Відповіді виявляються різноманітними:

– Злість – це я вперше за рік вивчив вірш!

– Заздрість – ось Наталку завжди питають.

– Радість – пронесло! Я все рівно не зміг би відповісти, збився б, як завжди...

– Пригніченість – вчителька думає, що я нічого не знаю, вже й не питається...

– Образа – вона ніколи мене не питає...

Очевидно, такий спектр почуттів не проявлявся би, якщо б реакції на ситуацію були б однакові (як у прикладі з бджолою).

В результаті виконання вправ діти усвідомлюють природу почуттів, розуміють, що їх виникнення обумовлено думками, ставленням до подій. Отже, позбавлення від негативних емоцій вимагає переоцінки власних переконань, слів, які звичайно вживають для вираження емоцій.

Метою наступного етапу виступає усвідомлення дітьми відмінності між об'єктивно існуючими ознаками та закономірностями і переконаннями та упередженнями відносно цих фактів. Учнів ознайомили з існуючою відмінністю між фактами та переконаннями.

Правильність факту може бути доведена і прийнята практично кожним. Наприклад: "Цукерки – це їжа. Велосипед – це транспортний засіб, що не забруднює оточуюче середовище". Важко уявити себе людей, які б не погоджувались з очевидними фактами або сердилися б з їх приводу.

Переконання – це ідея, істина для деяких людей, але не для всіх. Переконання якийсь час може бути істиною, але потім може змінитися. Це особиста думка. Переконання – це те, що люди думають про факти. Наприклад: "Найкращі цукерки – це "Пташине молоко". Краще їхати на велосипеді, ніж на мотоциклі."

Наведені переконання мають сенс. Вони не можуть бути істиною весь час і для всіх людей. Але вони є істиною для певних людей у певний час. Оскільки вони мають сенс, ми називаємо їх раціональними переконаннями. Звичайно вони не викликають негативних емоцій. Існують переконання, які не мають сенсу: "Найкращі цукерки – це "Пташине молоко". Всі інші – просто гидота! Ті, кому не подобається "Пташине молоко", просто дурні!" "Всі повинні купити велосипеди, їздити на них ! А ті, хто їздить на автомобілях, повинні сплачувати штрафи, бо вони всі забруднюють повітря!"

Такі переконання не є істиною, тому їх називають ірраціональними або упередженнями переконаннями. Люди, які використовують упередженнями, постійно впадають у розпач з-за дрібниць.

На наступних заняттях учні вчилися виявляти упередження за вербальними ознаками, тренувались відшукувати такі слова та вирази, в яких найчастіше приховувались упередження. Наприклад, переконання малюка "Я повинен мати цукерку, щоб бути щасливим!" – це не істина, а примха. Діти вчилися розуміти, що у всіх є і раціональні переконання, і ірраціональні, і намагалися відокремлювати їх, засвоювали, що не всі їх переконання є істинними; ірраціональні переконання, заважають у житті.

Завдяки вправі "Мозковий штурм" практичний психолог пропонував обговорити наступні переконання.

- "Кожний повинен любити мене".
- "Я повинний все робити добре".
- "Деякі люди – погані. Вони повинні бути покарані".
- "У моїх невдачах винні всі ви!"
- "Я знаю, що те, що відбудеться, буде щось жахливе!"
- "Краще й не пробувати щось змінити"
- "Я не здатний ніколи цього зробити! Для цього потрібен хтось більш сильний, ніж я".
- "Ваші проблеми є й моїми проблемами".
- "Є тільки один шлях зробити це".

Обговорення запропонованих переконань мало на меті створити певний опис кожного з них. Наприклад, переконання "Кожний повинен любити мене" має такий розгорнутий опис: "Кожний повинен любити мене. Якщо я не відчуваю цього, то почуваюся нещасним. Я думаю: "Ніхто мене не любить! Мені жаль себе. Бідний я, бідний... Я зроблю все, щоб мене ВСІ любили!"

Після виконання подібних тренувальних вправ молодші школярі вчилися здійснювати самоаналіз власних упереджень. Практичний психолог надавав їм підказку щодо наявності ірраціональних переконань. Ви у розпачі? Подумайте, чи є у вас сильні емоції з наступного переліку: заздрість, пригніченість, сором, ніяковість, гнів, страх? Звичайно, можна реагувати бурхливо і з причин, не пов'язаних з упередженнями. Проте

сильні негативні емоції звичайно означають, що проблеми викликані ірраціональним переконанням. Наступною підказкою є – мова, постійне вживання слів "якщо", "повинен", "жахливий", як правило, свідчить про наявність упереджень.

Заняття проводили у груповій формі та включали спеціальні вправи, вправи з тілесно-орієнтованої терапії, техніки розвитку навичок спілкування, рольові ігри тощо. Для вразливих учнів, які сильно переживали психотравмуючу ситуацію, та для учнів, що з інших причин не були активними під час занять використовували метод індивідуальної психотерапії. Наведемо приклад його використання.

Перший крок. "Розкажи про свої почуття, коли ти відчуваєш щось дуже неприємне, опиши це, використовуючи речення "Я відчуваю". Наприклад: "Я відчуваю злість", "Я відчуваю розпач" тощо."

Другий крок. "Пригадай, що відбувалося перед тим, як ти це відчув. Спробуй максимально точно описати саме те, що трапилось". Після розповіді дитині пропонували: "Намалюй велике коло, познач його літерою "А" і помісти в нього події. Хто це був, що сказав, хто що робив?"

Третій крок. "Опиши, що ти думав, під час подій, що ти казав собі? Зроби це максимально точно. Намалюй велике коло, познач його літерою "Б" і розмісти в ньому те, що ти зараз розповів, усередину. Це важке завдання, але спробуй записати ту розмову, що ти тоді вів сам із собою".

"Тепер намалюй коло "В". У колі "В" запиши власні почуття, які виникли в результаті подій та тих думок".

Четвертий крок. "Тепер ми можемо разом з тобою вирішити, чи є в записаному упередження, і які саме ірраціональні думки викликають прикрощі". Якщо дитина відчувала на цьому етапі ускладнення, то відбувалось співставлення "коло Б" з ірраціональними переконаннями, наведеними у таблиці нижче. Дитина переконувалася в негативних почуттях, викликаних не подіями, а власними думками з приводу цих подій. Це

дозволяє зробити висновок по наочне переконання учня що його стан можна змінити внаслідок зміни власних думок.

П'ятий крок. Разом з дитиною створювали коло "Г" зі списком раціональних тверджень. Після засвоєння молодшими школярами відмінності між переконаннями та упередженнями, розпочинався другий етап роботи формуючого експерименту: оволодіння новими словосполученнями для виразу власних думок та почуттів. Діти усвідомлювали необхідність позбавлення старих переконань з метою змін почуттів, використовуючи новий лексикон.

Ведучий тренінгу пропонував дітям відслідкувати, в яких термінах вони висловлюють свої образи чи невдоволення. Метою цього завдання було з'ясування думок учнів про себе та про інших в різних ситуаціях. В результаті було виявлено ряд висловлювань типу "Я ніколи нічого не роблю правильно", "Я завжди все плутаю", "Я – поганий", "Це не моя провина, а звалили все на мене".

З'ясовано, що подібні твердження викликають негативні емоції, об'єднуються загальним уявленням дитини про те, що вона не повинна робити помилки, ґрунтуються на ірраціональному переконанні про досконале виконання завдань. Це упередження необхідно замінити на нове: робити помилки – це природньо, не помиляється той, хто взагалі нічого не робить.

Подібні вправи дуже корисні для молодших школярів із заниженою самооцінкою, оскільки замість звичного, болісного принизливого почуття провини й своєї неспроможності вони змінювали власне ставлення, зокрема:

"Людині властиво помилятися, відсутні причин сумувати, коли я припускаюсь помилок. Я роблю спроби, і навіть коли я помиляюсь, я вчуся. Отже, я буду знову робити нові спроби і зможу знайти правильне рішення."

Дітям спочатку було важко змінити звичну систему уявлень. Внаслідок переконання щодо необхідності зміни власної картину світу, молодші школярі прагнули позбавитися упереджених ставлень.

Аналогічно проводились заняття з метою позбавлення від інших упереджень. Для виконання цього завдання дітям пропунвали використовувати наступні формулювання: Для виразу уподобань: "Мені більш подобається...", "Це добре, якщо...", "Я дійсно хотів би це, якщо...", "Це приємно...".

Для прийняття відповідальності: "Це – моя відповідальність...", "Я відповідаю за...", "Інші люди не відповідають за...", "Ніхто інший не відповідає за...", "Це – для мене...", "Це – не для мене..."

З метою ліквідації узагальнень: "Більшість людей", "Інколи це здається...", "Ведуть себе, як...", "Діють подібно..."

З метою усунення надмірної тривожності: "Я не знаходжу це приємним, але могло бути і гірше...", "Це буде прикро, але я залишуся живий...", "Я сподіваюся, що цього не відбудеться, але якщо це трапиться, то я до цього готовий".

Завдяки здійсненій роботі учні засвоїли механізм перетворення упередження у переконання і в які саме. Наприклад, замість упередження "Кожен повинен любити мене" – "Мене не повинен любити кожний" тощо.

Наведемо приклад трансформації упередження ("Мій старший брат поганий! Дівчата дражнять мене, а він мене не захищає!") у раціональні переконання: "Мій старший брат живе на землі не для того, щоб захищати мене. Він не завжди буде поруч. До того ж, я радий, що він не кидається захищати мене. Цим він демонструє, що я такий самий дорослий, як і він, і що я можу сам за себе постояти. Якби я справді потребував допомоги, то він би одразу втрутився!"

Наведемо у таблиці механізм трансформації упереджень у переконання.

Таблиця 3.1.

Динаміка трансформації упереджень у переконання

Упередження	Переконання
"Кожний повиний любити мене"	Кожний не повинен любити мене
"Я повинний все робити бездоганно"	Це є нормальним – робити помилки
"Ті, хто мені не подобається – погані. Вони повинні бути покарані"	Інші люди є такими, якими вони є, і я – теж
"Все має бути так, як хочу я".	Я не повинний прагнути всім керувати
"У моїх невдачах винні всі ви!"	Я відповідаю за себе сам
"Я знаю - те, що відбудеться є жахливим!"	Я цілком розумію, коли справи йдуть не так, як треба
"Краще й не намагатися щось змінити"	Важливо діяти, щоб змінити справи на краще
"Я не здатний ніколи цього зробити! Для цього потрібен хтось більш сильний, ніж я"	Я можу це зробити! Я здатний.
"Ваші негаразди стосуються й мене, я маю втручатися в ці події"	Інші люди мають самі відповідати за себе
"Є єдиний шлях зробити це"	Є багато шляхів для використання

З метою перевірки засвоєння опрацьованих навичок на останньому занятті учні отримали практичний тест із завданням вибрати випадок, який міг би активізував старі ірраціональні переконання, замінити на нові, раціональні. Результати тестування показали, що 73% учнів повністю оволоділи навичками позитивного мислення. Решта дітей теж виконали завдання, але при цьому іноді зверталися до психолога по допомогу.

3.2. Корекційна програма, спрямована на зниження рівня тривожності молодших школярів

З метою зниження рівня тривожності молодших школярів була запропонована корекційна програма, яка включала три етапи: орієнтовний (2 заняття), реконструктивний (6 занять), закріплюючий (2 заняття). До змісту кожного етапу входило декілька блоків:

- згуртування групи, вироблення правил поведінки на заняттях;
- розвиток уявлень про цінності іншої людини й себе самого, розвиток комунікативних навичок, усвідомлення проблем у відносинах з людьми, формування позитивних стратегій взаємодії.
- усвідомлення мотивів міжособистісних відносин.

Програма спрямована на розвиток засобів самопізнання тривожних дітей, формування уявлень про власну цінність, на розвиток мотивів міжособистісних відносин, розвиток упевненості у власних силах, успішному спілкуванні у міжособистісній взаємодії. Це озброювало молодшого школяра засобами ефективної взаємодії, вирішення щоденних учбових завдань.

Дана програма складається з 10 занять і розрахована на строк 5 тижнів. Заняття проводились за принципом соціально-психологічного тренінгу в класному кабінеті, де діти можуть вільно розташовуватися й пересуватися. Тривалість кожного 35 хвилин. Заняття проводилися два рази на тиждень. Тренінгова група складалася з 10 молодших школярів. Кожній дитині забезпечувалася можливість проявити себе, бути відкритою і не боятися помилок.

Проведення програми з дітьми молодшого шкільного віку не потребувала спеціальних матеріалів. Використовувались зошити для малювання й записи, набори кольорових олівців, паперу зі шпильками для іменних табличок.

Робота здійснюється за допомогою ігрових методів, методу групової дискусії, проєктивних методів «репетиції поведінки» й елементів психогімнастики.

Зміст програми: I етап: - орієнтовний (2 заняття).

Заняття 1.

Мета: створення позитивного емоційного настрою, згуртування групи, засвоєння правил поведінки на заняттях.

Вправа. «Здрастуйте, я радий познайомитися».

Хід вправи. Протягом 3 хвилин кожен учень вибирає собі ім'я, на картці - візитці пише фломастером і закріплює на самому видному місці. Потім протягом 10 хвилин кожний по колу повинен сказати фразу: «Здрастуйте, я радий з вами познайомитися!». Далі потрібно сказати своє ім'я й кілька слів про себе. Під час знайомства необхідно підкреслити свою індивідуальність, щоб вас запам'ятали.

Це вправа тренінгу повинна налаштувати учасників на серйозне відношення до справи. Навіть найпростіше знайомство дає багато інформації про людину, необхідно вчитися запам'ятовувати інформацію про людину, проявляти уваги не тільки до зовнішнього вигляду, але й усвідомлювати зміст її слів.

Опрацювання правил поведінки на заняттях.

Хід заняття: Ведучий пропонує правила поведінки на заняттях, особливо підкреслюючи, що ці правила стосуються і його і учасників. Довірливий стиль спілкування. З метою встановлення довірливих стосунків будемо звертатися один до одного на «ти».

Не існують правильних або неправильних відповідей. Правильна відповідь - та, яка насправді виражає твою думку.

Анонімність ситуацій стосувалась особистих історій, випадків з життя. Не можна перетворювати заняття в класну годину з аналізу поведінки молодших школярів, оцінювати виступ іншого учасника, якщо він сам тебе про це не просить. Під час обговорення в групі оцінюються не учасники, а

тільки їхні дії й поведінка. Висловлення «Ти мені не подобаєшся» заміняємо на «Ти зробив поганий учинок», «Мені не подобається твоя манера».

Не можна поза заняттями обговорювати те, що ми довідалися один про одного на заняттях, і те, як однокласники поведуться під час занять. Усе, що відбувається на заняттях, повинне залишитися нашою загальною таємницею.

Необхідно поважати своїх товаришів, під час висловлення, не можна перебивати, звертаючись до учасників потрібно дивитися на них. Активність - це норма поведінки, в кожную хвилину ми реально включаємось у роботу групи, дивимось, відчуваємо, слухаємо себе, партнера й групу в цілому. Не замикаємось в собі, коли домінують негативні емоції, не приховуємо їх. Постійний склад групи. Ніхто не повинен запізнюватися на заняття. Учасникам докладно пояснюють правила, наголошують на необхідності їх суворого виконання. Після учасники мають можливість висловлюватися.

Виконують ритуал прийняття правил. Ведучий «урочисто обіцяє» дотримуватися цих правил і пропонує учасникам зробити теж саме. Пропонується придумати ритуал початку й закінчення заняття, нагадуючи учасникам про їхню обіцянку.

Гра «Вітри дують на...».

Хід гри: Зі словами «Вітри дують на...» ведучий починає гру. Щоб учасники гри побільше дізналися один про одного, питання можуть бути наступними: «Вітер дує на того, у кого світлі волосся» - всі світловолосі збираються в одну купку. «Вітер дує на того, у кого... є сестра», «хто любить тварин», «хто багато плаче», «у кого є друзі» і т.д. Ведучого необхідно міняти, давати можливість ставити запитання всім учасникам.

Гра «Хоровод».

Хід гри: Запропонувати дітям створити коло, взяти один одного за руки й дивитися в очі, посміхаючись.

Заняття 2.

Мета: розвиток здатності злагоджено працювати в групі, зімкнення групи. Час: 40 хвилин.

Гра «Складемо історію».

Хід гри: Ведучий «Починаємо історію: «Жили-були...», учасник продовжує, і так далі по колу. Коли черга знову доходить до ведучого, він спрямовує сюжет історії, загострює його, робить більше осмисленим, і гра триває. Наприкінці проводиться обговорення, чи важко було виконувати завдання, стежити за ходом твору історії.

II етап - реконструктивний (6 занять)

Заняття 3.

Мета: Зняття напруги учасників, усвідомлення себе. Час - 40 хвилин.

Гра «Чарівне слово».

Хід гри: Ведучий нагадує учасникам про важливість деяких «чарівних слів» і висловлювань типу: спасибі, будь ласка, будьте люб'язні, ви такий чудовий. Учасники по колу повинні привітати один одного, використовуючи ті «чарівні слова», які вони згадали. Час 4-5 хвилин.

Частини мого «Я».

Матеріали: Папір, фломастери.

Ведучий пропонує дітям згадати, якими вони були в різних випадках, залежно від обставин (часом настільки несхожі на себе) й спробувати намалювати ці різні риси свого «Я». Це може бути символічно.

Після виконання завдання учасники і ведучий, по черзі показують свої малюнки групі, розповідають, що на них зображено. Діти обмінюються враженнями, чи важко було виконати завдання, чи важко розповісти, що намалювали. Ведучий збирає малюнки і попереджає, що вони не будуть показані нікому з учнів або вчителів.

Гра «Паровозик».

Хід гри: Діти стають один за одним, тримаючись за плечі. Паровозик везе дітей, переборюючи з вагончиками різні перешкоди.

Гра «Хоровод».

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

Заняття 4. Мета: Розвиток уваги до поводження іншого й здатності до одержання зворотного зв'язку. Час - 40 хвилин.

Гра - тренінг «Митниця».

Хід гри: Ведучий: «Пропоную попрактикуватися в спостережливості, уважному аналізі поведінці іншої людини, умінні зрозуміти її щирсердечний стан. Отже, наша група - пасажери, що йдуть на рейс літака. Один з них - контрабандист. Він намагається вивезти із країни унікальний ювелірний вироб (у якості «предмета контрабанди» використається реальний маленький предмет - шпилька) «Отже, хто хоче бути митником?» Бажаючий взяти на себе цю роль виходить. Один з учасників групи, за бажанням, ховає в себе шпильку, після чого впускають «митника». Повз нього по одному проходять «пасажери», він намагається визначити «Хто з них, привозить контрабанду». З метою полегшення завдання, надають дві або три спроби. Після того, як у ролі «митника» побували двоє - троє учасників, ведучий просить їх розповісти, на що вони орієнтувалися, визначаючи «контрабандиста».

Гра «Асоціації».

Хід гри: Ведучий (учасники групи викликаються на цю роль добровільно) виходить, інші учасники групи загадують когось із тих, хто залишився. Ведучий по асоціаціях повинен відгадати того, хто загаданий групою. Всі питання ведучого повинні бути однотипні, - на що або на кого схожий той, кого загадали: на який час доби; на яку пору року; на яку погоду; на який день тижня; на які кольори веселки й т. д. Варто особливо нагадати, що завдання потрібно виконувати так, щоб не зачепити самолюбство, не образити того, кого загадали.

Гра «Хоровод».

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

Заняття 5. Мета: розвиток уявлень про цінності іншої людини й здібності виражати свій емоційний стан. Час - 40 хвилин.

Гра «Значимі люди».

Хід гри: Ведучий просить учасників гри розповісти про самих значимих для них людей. Це можуть бути не обов'язково ті, з ким вони постійно спілкуються в цей час, але неодмінно ті, хто для них дорожче за всіх. Ведучий також розповідає про людей, значимих для нього.

Ведучий просить учасників групи побудувати оповідання за наступною схемою: хто вони; чим значимі для вас, чому є дорогими; так само чи близькі вони йому тепер, якщо мова йде про минуле; хотіли б вони їм щонебудь сказати, подякувати. Якщо комусь із учасників групи дійсно хотілося б поговорити з дорогою йому людиною, можна використати техніку «порожнього стільця».

Гра «Вітання».

Хід гри: «Обмін вітаннями - це обмін людським теплом. Зустрічаючи людину, ми, насамперед, зустрічаємося з нею поглядом і виражаємо в тій або іншій формі, що ми раді існуванню цієї людини, раді, що вона є серед нас. Звичайно, так відбувається, якщо ми щирі у вираженні своїх почуттів. Давайте спробуємо різні форми. Для цього кожен учасник вітає всіх присутніх. Ведучий підходить до кожного учасника і вони обмінюються різними вітаннями. Це можуть бути рукостискання, обійми, поплескування, захоплені вигуки, тихі багатозначні погляди й ін. «Подумайте, як краще привітати нового партнера, що підходить саме для цієї людини». Потім проводиться обговорення того, як кожен учасник почував себе, чи легко було привітати, які почуття він вкладав у своє вітання.

Гра «Список почуттів». Матеріали: папір, ручки.

Хід гри: Ведучий: «У житті всі ми висловлюємо різні почуття - позитивні, негативні. Згадаєте їхні назви. Запишіть їх у два стовпчики: ліворуч - позитивні, праворуч - негативні». На виконання завдання дається 5 хвилин. Після цього ведучий просить підкреслити назву самого приємного почуття серед перших і самого неприємного - серед других; запитує, скільки згадалося позитивних, і скільки - негативних.

Заняття 6.

Мета: розвиток комунікативних навичок, усвідомлення різних рис характеру й почуттів. Час: 40 хвилин

Гра «Спина до спини».

Хід гри: Ведучий говорить про те, що в групі є можливість отримати досвід спілкування, недоступний у повсякденному житті. Двоє учасників групи сідають спиною один до одного й намагаються в такому положенні протягом 3-5 хвилин підтримувати розмову. По закінченню вони діляться своїми враженнями. Ведучий задає питання: чи було це схоже на знайомі життєві ситуації (наприклад, телефонна розмова), у чому відмінності; чи легко було вести розмову; якою була бесіда - відвертої чи ні.

Гра «Монстр».

Хід гри: Ведучий: «Всі ми визнаємо за собою різні недоліки. Уявимо собі, що в центрі нашого кола знаходиться опудало. Воно має всі якості, які ми вважаємо своїми недоліками. Якщо хтось визнає за собою слабкість, він говорить: «Опудало якесь» - і називає цей недолік. Потім кожний з нас скаже, чим, непогані ті якості, які були названі іншими. Ведучий записує, що назвали учасники, сам називає одну або декілька рис опудала. Після того, як всі учасники висловилися, ведучий показує, що записав, а діти говорять, які плюси має та або інша якість.

Заняття 7.

Мета: Формування позитивних стратегій взаємодії. Час - 40 хвилин.

Гра «За що ми любимо».

Хід гри: взаємодіючи з оточуючими, ми звичайно проявляємо своє ставлення до них, що пов'язуємо із внутрішніми якостями людини. Давайте спробуємо оцінити, які якості в людях ми цінуємо, приймаємо. Завдання буде виконано письмово. Виберіть у групі людину, яка дуже подобається вам. Вкажіть п'ять якостей, які вам особливо в цій людині подобаються. І так, не вказуючи самої людини, укажіть, п'ять якостей, які вам особливо в ній подобаються. Починаємо! Ваш час вийшов. Тепер, будь ласка, по черзі прочитайте вашу характеристику, а ми спробуємо визначити, яка людини має такі характеристики. Будь ласка, хто починає?

Гра «Сліпий і поводитир».

Хід гри: «Як важливо в житті довіряти людям! Як часто цього бракує, і як багато ми втрачаємо. Будь ласка, усі встаньте, закрийте очі й походите по кімнаті протягом декількох хвилин. Так, добре. Тепер знайдіть собі пару. Один з вас закриває очі, а інші водять його по кімнаті, це дасть можливість торкнутися різних предметів, допомагає уникнути зіткнення з іншими парами, дає відповідні пояснення про пересування й т. п. Отже, один з відкритими очами встає спереду. Інші на відстані витягнутої руки, не торкаючись спини, встає із закритими очами. Будь ласка, почали. Добре, а тепер поміняйтеся ролями. Кожний повинен пройти школу «довіри». Будь ласка, почали. Добре, а тепер сядьте в коло, подумайте й скажіть, хто почував себе впевнено, надійно, у кого було бажання повністю довіритися партнерові? Нехай кожний оцінить свого партнера, піднімаючи руку з потрібною кількістю пальців, - оцінюємо по п'ятибальній системі. Будь ласка, продумайте вашу оцінку, а ведучий оцінить кращих поводитирів.

Заняття 8.

Мета: Підвищення уявлень про власну значимість і про цінності іншої людини, усвідомлення проблем у відносинах з людьми. Час: 40 хвилин.

Гра «Я не такий, як всі, і всі ми різні».

Хід гри: Дітям пропонується протягом п'яти хвилин за допомогою кольорових олівців намалювати радість. Підкреслюється, що малюнок може бути конкретним, абстрактним, яким завгодно. Після виконання завдання учасники і ведучий, по черзі показують свої малюнки групі, розповідають, що на них намальовано. Діти обмінюються враженнями щодо виконання завдання. Ведучий просить хлопців звернути увагу на відмінності в розумінні поняття «радість». Роблять висновок про те, що кожна людина - особлива, неповторна. Тому кожна людина незамінна, і тому важливо, щоб вона відчувала свою цінність.

Гра «Мій портрет у променях сонця».

Хід гри: ведучий просить відповісти на запитання: «Чому я заслуговую на повагу?» - у такий спосіб: намалюйте сонце, у центрі сонячного кола напишіть своє ім'я. Потім уздовж променів напишіть свої переваги, все добре, що ви про себе знаєте. Намагайтеся, щоб було якомога більше променів. Після виконання завдання учасники по черзі, показуючи свої малюнки, розповідають про свої переваги.

Гра «Хоровод».

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

III етап. закріплюючий (2 заняття). Заняття 9.

Мета: Усвідомлення проблем у відносинах з людьми, активізація самосвідомості. Час: 40 хвилин.

Гра «Продовжити».

Хід гри: «Дітям пропонується список речень, які треба закінчити з висловлюючи власну думку про те, що про них думають оточуючі: Мені добре, коли... Мені сумно, коли... Я серджуся, коли... Я боюся, коли... Я почуваю себе сміливим, коли... Потім по колу діти зачитують свої речення, і обговорюють відповіді, у яких ситуаціях діти частіше почувають себе добре, коли їм сумно й т. д.

Гра «Подяка без слів».

Хід гри: учасники розбиваються на пари за бажанням. Пари виходять у центр кола, спочатку одна дитина, а потім інші намагаються без допомоги слів виразити почуття подяки. Потім пари діляться враженнями, про свої почуття під час виконання вправи; про щирість зображень подяки партнером; Чи зрозуміло було, яке почуття показував партнер.

Гра «Хоровод».

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

Заняття 10. Мета: усвідомлення мотивів міжособистісних відносин, завершення групи. Час: 40 хвилин. Завершення групи?

Кожний учасник розповідає, що йому дала робота в групі, що нового він дізнався про себе й про інших. Заключне слово ведучого. Ведучий говорить про те, що ці заняття показали про багатство наших можливостей. Тому ми потрібні один одному, кожна людина може досягти в житті успіху й зробити так, щоб близькі люди були радісними і веселими. До побачення. Дякуємо за роботу.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Дослідно-експериментальна робота спиралась на положення про те, що невстигаючі молодші школярі мають негативний образ «Я», а занижена самооцінка, детермінує невпевненість в собі, призводить до акцентуванні на негативних результатах учбової діяльності.

Вплив на самооцінку молодшого школяра здійснювався завдяки розробці й експериментальному впровадженню системи роботи з подолання негативних емоційних станів в учнів початкової школи, яка представляла комплексну програму, що включала психолого-педагогічні умови та систему психогімнастичних тренінгових вправ для подолання стереотипної поведінки, пов'язаною з відчуттям дитиною неуспіху в учбовій діяльності.

Умовою фективності запропонованої програми виступає забезпечення формування адекватної самооцінки; допомога учню відчувати себе суб'єктом власної учбової діяльності. Підвищення рівня самоприйняття дитини поєднувалось із створенням умов для усунення утруднень в навчанні. Здійснення не обмежується підвищенням успішності, а поставлено ширше як завдання реалізації здібностей молодшого школяра.

Це потребує спеціально організованої діяльності, що включає такі компоненти, як розвиваюче навчання, система різнобічного оцінювання, позитивно забарвлена атмосфера діалогічного (суб'єкт-суб'єктного) спілкування з дорослим в навчально-виховному процесі.

У ході формуючого експерименту забезпечувалося усвідомлення дитиною своєї суб'єктності шляхом розвитку навички розпізнавання упереджень, які викликають у дітей негативні емоційні стани. Завдяки спеціально організованій діяльності, зокрема психокорекційним заняттям створювались умови для підвищення розумової працездатності, відбувалось оволодіння навичками інтелектуальної діяльності, забезпечення ефективних

форм допомоги змінило самосприйняття дитини, що стало передумовою підвищення навчальних досягнень молодшого школяра.

ВИСНОВКИ

Магістерське дослідження присвячене проблемі впливу шкільної неуспішності на становлення самооцінки молодшого школяра.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження довів, що самооцінка виступає: як основа процесу самоусвідомлення, показник індивідуального рівня розвитку; як особистісне утворення – регуляції поведінки і діяльності; як характеристика особистості визначається індивідуально-типологічними особливостями дитини.

Здійснений теоретичний аналіз дав змогу розглядати структуру самооцінки у вигляді компонентів: когнітивного; мотиваційно-ціннісного; діяльнісно-практичного. У межах проблематики дослідження розглянуто функції самооцінки: мотиваційну; орієнтаційну, регулятивну, рефлексійну.

Визначення і узагальнення психолого-педагогічних умов впливу шкільної неуспішності на становлення самооцінки молодшого школяра має провідне значення для формування і розвитку емоційної сфери особистості учня молодшого школяра. Негативний емоційний стан молодшого школяра, зумовлений неадекватною самооцінкою, постає наслідком неуспішності, призводить до шкільної дезадаптації і соціальної дезадаптації в майбутньому.

Накопичені в теорії й практиці дані і результати експерименту свідчать, що неадекватна самооцінка виявляється як серед невстигаючих молодших школярів, так і серед добревстигаючих.

З'ясовано, що шкільна неуспішність є складним багатоаспектним явищем, у виникненні якого постають психологічні причини.

Узагальнено причини неуспішності молодшого школяра, зокрема: внутрішні стосовно школяра (недоліки біологічного і психічного розвитку); зовнішні по відношенню до школяра (недоліки пізнавального досвіду, впливу позашкільного оточення, дидактогенні).

Відбір невстигаючих молодших школярів здійснювався на основі шкільного журналу. Встановлено, що в групі невстигаючих молодших школярів неадекватно завищена самооцінка виявилась у 40%, завищена у 10%, адекватна – 10%, занижена – 40%.

Важливим аспектом вивчення проблеми неуспішності молодших школярів, зокрема, причин невстигання є негативний вплив сім'ї. Описана загальна стратегія та логіка впливу сімейної ситуації на становлення самооцінки. Було встановлено, що у дітей зі сприятливою сімейною ситуацією - самооцінка завищена та неадекватно завищена, а серед дітей, у яких перше місце займає тривожність у сім'ї спостерігається занижена самооцінка.

Встановлено, що конфліктна ситуація в сім'ї прослідковується у молодших школярів як з неадекватно завищеною так і заниженою самооцінкою. Конфліктність у дітей із заниженою самооцінкою приймає форму внутрішньої конфліктності, незгодою із собою, протиріччям бажань, суперечністю потреб. Разом з тим у дітей з неадекватно завищеною самооцінкою конфліктність є наслідком неузгодженості системи вимог батьків до дитини, що стає визначальним фактором у становленні неуспішності молодшого школяра.

Розглянуто зв'язок профілів шкільної тривожності з самооцінкою. Найвищі показники отримали молодші школярі з неадекватно завищеною та заниженою самооцінкою. Встановлено, що фрустрація потреби в досягненні навчальних успіхів в учнів з неадекватно завищеною самооцінкою пов'язана з відсутністю прагнення підвищувати власні учбові досягнення, що обумовлюється негативно забарвленими емоційними асоціаціями.

Найвищі показники характерні для дітей з неадекватно завищеною самооцінкою, в яких спостерігається фрустрація потреби в досягненні навчальних успіхів та заниженою самооцінкою, в яких спостерігається загальна тривожність у школі. Аналіз отриманих профілів дозволяє виокремити молодших школярів із заниженою самооцінкою, у яких домінує

загальна тривожність у школі, пов'язана з різними формами включення в освітнє середовище, зокрема, в ситуації оцінювання вчителем результатів учбової діяльності, перевіркою знань, порівнянні результатів власної діяльності з результатами навчання однокласників. Встановлено, що рівень самооцінки молодшого школяра визначається успішністю його учбової діяльності, оцінки вчителя зокрема, а висока успішність безпосередньо впливає на становлення високого рівня самооцінки.

З'ясовано, що ефективність запропоновані програми щодо формування самооцінки молодших школярів в учбовій діяльності можливо за умови дотримання наступних психологічних і педагогічних умов: забезпечення кожному учню комфортних психофізіологічних умов перебування в школі незалежно від успішності, надання своєчасної допомоги; мотивації учнів до самооцінної діяльності; опрацювання критеріїв особистісного успіху; розвиток рефлексії власного "Я", адекватного рівня домагань.

Знання та впровадження в практику шкільного життя виокремлених умов дозволяє не лише подолати неуспішність, а й забезпечує особистісне зростання учнів, адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфери особистості, подоланні стереотипної поведінки, пов'язаною з відчуттям дитиною неуспіху в освітньому процесі.

Результати проведеного дослідження дозволили зробити висновок, що реалізація запропонованої програми забезпечувала формування адекватної самооцінки; включала дотримання психолого-педагогічних умов та впровадження системи практичних вправ, засвідчило можливість успішного вирішення даної проблеми з попередження тривожності і забезпечило сприятливі умови для формування особистості молодшого школяра.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективами подальших наукових досліджень є розробка програми щодо взаємодії практичного психолога з вчителем початкових класів з метою попередження неуспішності у молодшому шкільному віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Р. Бернс.М. :Прогресс, 1986. 422 с.
2. Бех І. 100 ключів виховного успіху : наук.-метод. посіб. / І. Бех // Шкільний світ. 2009. №21–23 (Червень). С. 3–148.
3. Білопола В. Формування самооцінки дошкільників / В. Білопола // Психолог дошкілля. 2013. №6. С. 9–12.
4. Гільбух Ю.З., Киричук О.В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу/Ю.З.Гільбух. – Київ: НПЦ Перспектива, 1996. 208 с.
5. Дячук П.В. Формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності : монографія / П.В. Дячук; [рец. О. А. Біда, Г.О. Васьківська,І.І. Доброскок, О.М. Коберник] – Умань: [П.П. Жовтий О.О.], 2016. 210с.
6. Вікова психологія // за ред. дійсного члена АПН СРСР Г.С.Костюка. – Київ: Радянська школа, 1976. 269 с.
7. Бардин К. В. Контроль и самооценка / К. В. Бардин // Как научить детей учиться. М., 1987. С. 74–111.
8. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология /В. М. Бехтерев. М. : Колос, 1921.432 с.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологические исследования/Л. И. Божович.М. : Просвещение, 1968.464 с.
10. Божович Л.И., Славина Л.С. Случаи неправильного взаимоотношения ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности. – Вопросы психологии, 1975, №1. С.12-19.
11. Бороздина Л. В. Показатели интеллекта и невербальной креативности при соответствии уровней самооценки и притязаний. / Л. В. Бороздина, С. Р. Кубанцева // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2006. №3. 30 с.

12. Боцманова М. Э. Становление младшего школьника как субъекта общения / М. Э. Боцманова // Новые исследования в психологии. 1990. №2. С. 28–31.
13. Боязитова И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в отношениях / И. В. Боязитова // Психологический журнал. 1998. №4. С. 27–40.
14. Бреславец Л. Корекційна програма зі зменшення агресії та підвищення рівня самооцінки : [тренінг для підлітків] / Л. Бреславец // Шкільному психологу. Усе для роботи. 2012. №3. С. 35–39.
15. Вітюк О. Ю. Міжособистісна атракція як основа рівня самооцінки особистості / О. Ю. Вітюк // Практична психологія та соціальна робота. 2007. №8. С. 55–60.
16. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб./ О. І. Власова. К. : Либідь, 2005. 400 с.
17. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк). 3-е изд. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
18. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 6. Научное наследство/ Л. С. Выготский ; [под ред. М. Г. Ярошевского]. М. : Педагогика, 1984. 400 с.
19. Галкина Т. В. Самосознание и самооценка человека: теория, диагностика, коррекция : учеб. пособ. : [в 3 ч.] / Т. В. Галкина. М. : Изд-во МГУ, 2011. Ч. 1 : Самосознание и самооценка детей и подростков. 206, [1]
20. Главник О. Навіщо нам самооцінювання? / О. Главник // Психолог. 2002. №41. С. 1–2.
21. Гордеева Ж. В. Развитие регулятивной функции самооценки у детей дошкольного и младшего возраста : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. Наук : 19.00.07 – вікова і педагогічна психологія / Ж. В. Гордеева ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. К., 2007. 21 с.
22. Демиденко В. К. Самореалізація : сутність, становлення, розвиток / В. К. Демиденко // Педагогіка і психологія. 2004. №2. С. 31–36.

23. Дусавицкий А. К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психологических наук : 19.00.07 / А. К. Дусавицкий. М., 1989. 47 с.
24. Дячук П. В. Діагностика розвитку самооцінки молодших школярів в системі міжособистісних взаємин / П.В. Дячук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. Вип. 6. С. 229–234.
25. Загурська І. С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці / І. С. Загурська // Практична психологія та соціальна робота. 2010. №6. С. 14–21.
26. Загурська І. С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 педагогіка та вікова психологія / І. С. Загурська ; НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2006. 20 с.
27. Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности/ А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Психология. 1980. №4. С. 90–99.
28. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. 1981. №2. С. 72–74.
29. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и её параметры/ Е. В. Зинько // Психологический журнал. 2006. №3. С. 18–30.
30. Ілляш С. Д. Самооцінка в молодшому шкільному віці та фактори, які її детермінують / С. Д. Ілляш // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. : [б. в.], 2010. Т. 12. Ч. 2. С. 108–115.
31. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психологами. Москва:Знание,1982.96 с.

32. Катрич Г. И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 13.00.07 – педагогическая психология / Г. И. Катрич. М., 1982. 20 с.
33. Кащенко О. В. Професійна самооцінка особистості: огляд стану проблеми в сучасних дослідженнях / О. В. Кащенко // Вісник Київського Національного університету імені Т. Шевченка. Сер. Соціологія. Психологія. Педагогіка / [відп. ред. В. Б. Євтух]. К. : КНУ імені Т. Шевченка, 2007. Вип. 27–28. С. 111–114.
34. Кон И. С. Ребенок и общество/ И. С. Кон. М. : Академия,2003. 336с.
35. Кондратенко Л. О. Психологічні передумови виникнення шкільної неуспішності/Л.О. Кондратенко//Психологічний вісник :зб. наук. пр. Ніжинського держ. пед. ун-ту.2003.Вип.1.с. 200–203.
36. Леонович К. Особливості взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань у молодших школярів / К. Леонович // Магістр : [магістерський науковий вісник] / Терноп. нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ, 2011. Вип. 14. С. 102–104.
37. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : В 2-х т. Т. I. М. : Педагогика, 1983.392 с.
38. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. 4-е изд. М., 1981. 584 с.
39. Липкина А. И. Как формировать и изменять самооценку текст / А. И. Липкина // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия. М. : Изд. центр «Академия», 1998.368 с.
40. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. М. : Просвещение, 1968. 142 с.
41. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. М. : Знание, 1976. 64 с.
42. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Н. В. Ліфарєва. К. : Центр навч. літ., 2003.240 с.

43. Максименко Л. М. Формування мотивів та самооцінки в учнів / Л. М. Максименко // Психологічна газета.2005.№7. С. 2–15.
44. Максименко С. Д. Онтогенез особистості / С. Д. Максименко// Практична психологія та соціальна робота. 2006. №9. С. 1–10.
45. Максименко С. Д. Структура особистості/С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. 2007. №1.С. 1–13.
46. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.,1991.263 с.
47. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. М. : Педагогика, 1984. 144 с.
48. Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Знание, 1971. С. 126.
49. Міщанова І. Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії / І. Міщанова // Психологія і суспільство. 2001. №3. С. 114–144.
50. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования : учеб. пособ. / О. Н. Молчанова. М. : Флинта, 2010. 389 с. : ил., табл. Библиогр.: с. 343–360.
51. Москаленко В. В. Скаутська група як фактор формування самооцінки / В. В. Москаленко // Практична психологія та соціальна робота.2006.№7. С. 7–9.
52. Музика О. Методики дослідження самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності/О.Музика, С. Загурська // Практична психологія та соціальна робота. 2010. №4. С. 38–47.
53. Немов Р. С. Общая психология : в 3-х т.Т. 1. Введение в психологию. Общие основы психологии/Р. С. Немов. М. :Юрайт,2011.726 с.
54. Пасічніченко А. Сім'я як чинник формування самооцінки дитини дошкільного віку / А. Пасічніченко // Актуальні проблеми дошкілля : зб. наук. праць / [за ред. М. Чепіль],Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2012. С. 75–81.

55. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. психолог, наук ; 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н. М. Пеньковська ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. 204 с.
56. Подтикан І. В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості / І. В. Подтикан // Практична психологія та соціальна робота. 2006. №10. С. 41–44.
57. Помиткіна Л. Врегулювання емоційного стану засобами когнітивної психотерапії : психологія особистості / Л. Помиткіна, Т. Ковальова // Соціальна психологія. 2008. №2. С. 71–79.
58. Просандеєва Л. Диференційно-діагностичні критерії порушення самоцінності дитини / Л. Просандеєва // Директор школи, ліцею, гімназії. – №5. 2008. С. 75–80.
59. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник/ [уклад.: М. В. Лемак, В. П. Петрище]. Ужгород: Видавництво Олександра Гаркуші, 2011. 161 с.
60. Психологія дітей младшого шкільного віку : учебник и практикум для бакалавров / [З. И. Айгумова и др.] ; Московский пед. гос. ун-т ; [под общ. ред. А. С. Обухова]. М. : Юрайт, 2014. 583 с.
61. Психологія педагогического взаимодействия : учеб. пособ. / [авт. колл.: Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц, О. А. Митрахович] ; [под ред. Я. Л. Коломинского]. СПб. : Речь, 2007. 240 с.
62. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн. 2.: Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е. И. Рогов. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 383 с.
63. Рубинштейн С. Л. Мышление / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии : учебник. СПб. : Питер, 2000. С. 309–380.
64. Рябчикова Олена. Формування самооцінки у дітей / Олена Рябчикова // Психологічна служба школи. 2012. №3. С. 50–57.
65. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. 284 с.

66. Фопель К. Чтобы дети были счастливы: психологические игры и упражнения для детей школьного возраста / К. Фопель; пер. с нем. М., 2006. 255 с.
67. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; [сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский ; послесл. В. Т. Кондрашенко. Пер. с нем. Минск : Попурри, 2007. 608 с.
68. Фромм Э. Гуманистический психоанализ [Электронный ресурс] / Э. Фромм. Режим доступа: http://www.takelink.ru/knigi_uchebniki/nauka_obrazovanie/46374-erih-fromm-gumanisticheskiy-psihoanaliz.html
69. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Московский центр качества образования, 2010. 120 с.
70. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. М. :Наука, 1977. 144 с.
71. Цетлин В.С. Преодоление неуспеваемости учеников.-М.: Знание, 1989.
72. Щур В.Г. Особенности общения детей при самостоятельной организации совместной деятельности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / В.Г. Щур. М., 1981. 21 с.
73. Rogers C. H. Client – Centered Therapy / C. H. Rogers. Boston, 1965. 560 p.