

## **“Я–ОБРАЗ” МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ У КОЛЕКТИВІ ХУДОЖНЬОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ**

**О.В.Карапетрова**

*аспірантка кафедри психології*

*Бердянського державного педагогічного університету*

У статті наводяться дані емпіричного дослідження щодо впливу “Я–Образу” на рівень соціально-психологічної адаптації дітей молодого шкільного віку у колективі художньої самодіяльності.

Ключові слова: я-образ, соціально-психологічна адаптація.

Питання соціально-психологічної адаптації особистості на сучасному етапі становлення суспільства займає не останнє місце у зв'язку з підвищенням вимог до людини як члена суспільства і творчої активної особистості. Адаптаційні процеси ще з дитинства займають більшу частину людського суспільного життя. Успішне проходження процесу сприяє комфортному існуванню людини в суспільстві і передбачає прийняття особистістю соціальних, моральних та інших норм і цінностей, як у широкому розумінні, так і стосовно найближчого соціального оточення – групи, колективу, родини.

Молодший шкільний вік надзвичайно важливий етап розвитку дитини, зокрема формування її соціальної поведінки, особистісного ставлення до навколишнього середовища, до самої себе, а також ототожнення себе із соціумом. Це допомагає дитині успішно пристосовуватись до нових соціальних умов загалом, та до навчання у широкому сенсі [4, 6].

Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку заслуговує особливої уваги і порушує питання визначення умов, що сприяють адаптованості дітей у різних сферах суспільства, отже і в колективах художньої самодіяльності. Від того, як дитина буде ставитись до колективу, до вимог керівника, до труднощів, які виникають, значною мірою залежить самопочуття дитини, рівень професійних досягнень, її творча самореалізація.

Незважаючи на значні потенційні можливості колективів художньої самодіяльності, цей аспект проблеми, на жаль, не став об'єктом належної уваги науковців. Зокрема, не були предметом психологічного дослідження питання про адаптацію дітей молодшого шкільного віку у колективах творчої спрямованості. Майже не зверталась увага на визначення психологічних

особливостей адаптації дітей у творчих колективах. У цьому контексті наше дослідження спрямоване на вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективах художньої самодіяльності. Згідно з нашою гіпотезою одним з чинників успішної адаптації є позитивність “Я–Образу” дітей учасників колективу.

Для перевірки гіпотези нами було проведено вивчення особливостей “Я–Образу” дітей, а саме його емоційно-ціннісного аспекту, а також його вплив на рівень соціально-психологічної адаптації.

Дослідження проводилось нами у двох групах.

До першої групи А (з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації) ми віднесли дітей, які виявили вище середнього і високий рівні адаптації на початковому етапі входження в колектив. До другої групи Б (з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації) увійшли діти з низьким та нижче середнього рівнем адаптації.

Для виявлення особливостей самоставлення, самооцінювання як складової “Я–Образу” нами використовувалась методика Дембо-Рубінштейн для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку і модифікація її за даними В.Г. Щур. Використання даної методики дало можливість виявити рівень самооцінки дітей, яка включає вміння оцінювати власні можливості відносно завдань і вимог людей з оточення, фізичний і духовний стан. Показник самооцінки дитини є дуже важливим при визначенні ступеня благополуччя, її емоційного стану.

Дітям пропонувалось сім шкал, кожна з яких мала назву: здоров'я, розум, здібності, характер, авторитет серед однолітків, творчі успіхи, зовнішній вигляд, упевненість у собі. На кожній шкалі ризикою діти відмітили, якою мірою вони оцінюють розвиток цих якостей у

себе зараз і яким чином ці якості оцінюють у них дорослі.

Обробка результатів проводилась за формулою рангової кореляції Спірмена. Аналіз отриманих даних призвів до таких висновків: у дітей групи А (з *достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації*) було виявлено: 6,6 % дітей з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,1-0,4$  – низька самооцінка; 50,4 % з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,5-0,7$  – середня; 38,3 % з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,7-0,9$  – високий рівень самооцінки; 4,7 % з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,9-1$  і вище – неадекватно завищена самооцінка;

У дітей групи Б (*недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації*): 43,3 % дітей з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,1-0,4$  – низька самооцінка; 31,6 % з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,5-0,7$  – середня; 16,6 % з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,7-0,9$  – високий рівень самооцінки; 8,3 % з коефіцієнтом кореляції  $C_s = 0,9-1$  і вище – неадекватно завищена самооцінка.

Шкала самоповаги М.Розенберга використовувалась нами для виявлення глобального самостановлення дітей. Ступінь самоповаги залежить від зіставлення рівнів успіху і домагань. Чим вище домагання, тим більшими повинні бути успіхи, щоб дитина відчувала себе задоволеною. Як правило, у дітей із заниженою і неадекватною самоповагою тривале незадоволення результатами своєї діяльності знижує її результативність. Завищений рівень домагань може здійснювати позитивний вплив на поведінку людини, оскільки він передбачає глибоку внутрішню впевненість у своїх можливостях, віру в себе, що допомагає протистояти тривалим невдачам. Як зазначає І.Кон, під самоповагою розуміють “міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, яке випливає із сукупності окремих самооцінок” [5, 83]. Діти відповідаючи на ряд тверджень, запропонованих М.Розенбергом, ставили “+”, якщо вони згодні з твердженням, і “-”, якщо вони не згодні з ним.

Якісний аналіз відповідей показав, що простежується суперечлива оцінка дітьми своєї особистості. Зокрема, 79,5 % обстежуваних групи А (з *нормальним рівнем соціально-психологічної адаптації*) та 54,6 % обстежуваних групи Б (з *недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації*) відчують себе “гідною людиною”, підтверджують факт про те, що “здатні дещо робити не гірше за більшість” (фрази із тверджень), і одночасно дають позитивну відповідь на твердження типу: “іноді я цілком відчую свою непотрібність”, “думаю, що я у всьому

поганий”. Це вказує на фрустровану потребу дітей у позитивному ставленні до себе. З одного боку, вони ніби не відчують для цього підстав, а з іншого – ілюзійне позитивне уявлення про себе допомагає їм зберегти самоповагу, хоча породжує внутрішні суперечності і може бути однією з причин виникнення внутрішнього протиріччя. Доказом є позитивна відповідь 51,4 % дітей групи А і 74,6 % дітей групи Б на твердження: “Мені б хотілося більше поважати себе”, що свідчить про їхню невпевненість у собі, у своїх можливостях, у вмінні організувати себе і підтверджує результати, отримані за методикою Дембо-Рубінштейн.

Низький рівень самоповаги може призвести до того, що реальні особливості особистості не мають належного розвитку. Індивід із низькою самоповагою не розвивається в тому значенні, що він підсвідомо не дозволяє собі прийняти негативну правду, оскільки абсолютизує своє бачення світу і прийняті ним атрибути своїх низьких особистих здібностей [1, 42]. Якщо індивід приймає негативну інформацію як таку, що віддзеркалює якості його особистості, він одразу починає робити глобальні узагальнення, розповсюджуючи негативну оцінку на всі атрибути своєї діяльності. Індивід з високою самоповагою, цілком можливо, переживає короточасний вибух захисного заперечення негативної інформації відразу після її отримання. Але через деякий проміжок часу він здатний перейти до його раціонального аналізу, на відміну від індивіда із низькою самоповагою. Якщо негативна інформація містить раціональне зерно, індивід з високою самоповагою, ймовірніше, прийме її і зробить відповідні зміни у своїй поведінці, оскільки володіє значними ресурсами. Він зосереджується на раціональному аналізі загрозової інформації, а не на її витісненні. Саме тому важливо було проаналізувати рівень самоповаги, оскільки ми вважаємо його одним із індикаторів, які дають уявлення про “Образ-Я” особистості в цілому.

У ході дослідження було важливо визначити як оцінює дитина себе в загалі і як ці оцінки змінюються в процесі заняття. Для цього ми використовували методику особистісного диференціалу яка розроблена за принципом класичного семантичного диференціалу запропонованого Ч.Осгундом. Методика адаптована співробітниками інституту В.М.Бехтєрева.

В Од відібрано дванадцять особистісних якостей, які представлені антонімними парами. Шкали дітьми заповнювались за інструкцією, оцінювання себе за даними особистісними якостями: спочатку загальне “Я”, а потім “Я на занятті” (7-бальні шкали).

Таке вимірювання за допомогою шкали дозволило виявити розбіжності між тим, яке у дитини представлення про себе і якою мірою воно змінюється на занятті під впливом керівника, дітей, творчості. Це пояснюється тим, що дитина в повсякденному житті може мати високий рівень самооцінки, поводитись адекватно, знаходити спільну мову з однолітками, а на занятті під впливом зміни оточення емоційний стан дитини змінюється, вона відчуває невпевненість, тривогу. Буває навпаки, в повсякденному житті дитина має не досить високу самооцінку, у стосунках з дорослими бажає бути кращою, невпевнена у своїх можливостях. Але, потрапляючи на заняття, під впливом діяльності, керівника, дітей, нового соціального середовища, емоційна забарвленість "Я-Образу" покращується під впливом нової ситуації.

Кожна особистісна риса відображалась окремою шкалою. Крім того, ці особистісні

риса можуть бути згруповані як характеристики трьох класичних чинників семантичного диференціалу (загальні шкали): чинник оцінки (О) – результати дають дані про рівень самоповаги: чарівний - непривабливий, добрий – злий; чинник сили (С) – дані показують рівень розвитку вольових сторін особистості: сильний –слабкий, бадьорий – млявий; чинник активності (А) – результати показують рівень активності, імпульсивності, спілкування: контактний – замкнутий, активний – пасивний.

При інтерпретації даних, отриманих за методикою ОД, ми враховували те, що в них відображаються емоційно-сміслові уявлення дитини про себе, які лише частково відтворюють реальну картину, проте в нашому дослідженні вони самі по собі мають значення для порівняння емоційного ціннісного забарвлення загального "Я – Образу" та "Я – Образу" в ситуації заняття.

Таблиця 1. Середньогрупові значення за методикою ОД

Чинники	Середні значення за вибірками				Різниця за чинниками	
	Група А		Група Б		Група А	Група Б
	"Я"	"Я" на занятті	"Я"	"Я" на занятті		
Оцінки (О)	1,9	2,2	1,9	-1,4	+ 0,3	- 0,5
Сили (С)	2,2	2,7	1,7	-0,4	+ 0,5	- 1,3
Активності (А)	1,5	2,1	2,1	-1,3	+ 0,6	- 0,8

Отримані дані доводять, що діти *групи А* з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації майже не відчувають змін в емоційному стані між загальним "Я" і "Я-на занятті". Вони досить однаково оцінюють себе за всіма шкалами чинників (ОД). А за деякими шкалами чиннику активності і сили спостерігається тенденція до більш високої оцінки себе на занятті. Наприклад, різниця між загальним "Я" і "Я до заняття" за чинником активності складає 0,6, а за чинником сили – 0,5.

У дітей *групи Б* зміни між загальним "Я" і "Я на занятті" відбуваються інтенсивніше. Особливо це видно за шкалами чиннику активності. Якщо у дітей цієї групи середнє значення до заняття складає 2,1, то на занятті діти показують середнє значення по групі – 1,3. Це говорить про те, що на занятті рівень активності, імпульсивності, спілкування деяких дітей знижується. Також змінюються дані за шкалами чиннику оцінки. Самооцінка, самоставлення під впливом нової ситуації, оточення змінюється. Відстань між "Я" і "Я на занятті" складає 0,8.

Аналіз середніх значень за чинниками дає підстави стверджувати, що у дітей як *групи А*, так і *групи Б* різниця суттєвіша за шкалою чинників сил (С) і (А). Це свідчить, що у дітей на занятті змінюється рівень самоповаги, активності, імпульсивності, спілкування, і це,

на нашу думку, пов'язано безпосередньо з успіхами в діяльності, з відчуттям комфортності, задоволеності своїми досягненнями, а також зі ставленням до дітей дорослого керівника.

Таким чином, узагальнюючи дані всіх використаних методик ми виокремили чотири групи дітей за такими типами "Я – Образу":

*несуперечливо позитивний* – високий рівень самооцінки, самоповаги, адекватне сприймання себе і своїх можливостей. Оцінка загального "Я" і "Я на занятті" є переважно позитивною, різниця між показниками майже відсутня.

*суперечливо негативно-позитивний* – низький рівень самооцінки, самоставлення, негативне або недостатньо добре сприймання себе і своїх можливостей. Оцінка між загальним "Я" і "Я на занятті" змінюється в кращий бік під впливом нової комфортної для дитини ситуації.

*несуперечливо негативний* – низький рівень самооцінки, самоставлення, недостатнє сприймання себе, своїх досягнень, можливостей. Різниця між "Я" і "Я на занятті" майже непомітна;

*суперечливо позитивно-негативний* – високий рівень самооцінки, самоставлення, позитивне сприймання себе, своїх успіхів, досягнень. Різниця між загальним "Я" і "Я на занятті" майже непомітна;

занятті" наявна. Оцінка параметрів змінюється в гірший бік.

Результати отримані під час емпіричного вивчення емоційно ціннісного аспекту "Я-Образу" у дітей – учасників колективів

художньої самодіяльності, дали можливість показати як розподілились діти, з різним типом "Я-Образу", за групами з різними рівнями соціально-психологічної адаптації.

Таблиця 2. Результати експериментального дослідження "Я – Образу" дітей

Типи "Я – Образу"		несуперечливо позитивний	суперечливо негативно-позитивний	суперечливо позитивно-негативний	несуперечливо негативний	Я – позитивне	Я – негативне
Кількість дітей (у %)	А	37 %	31,4 %	17 %	11,4 %	68,4 %	31,6 %
	Б	15,3 %	19,6 %	43,6 %	21,5 %	34,9 %	65,1 %

Зі змісту таблиці 2 видно, що кількість дітей з несуперечливо позитивним і суперечливо негативно-позитивним "Я-Образом" у респондентів групи А, які на початковому етапі дослідження виявили достатній рівень соціально-психологічної адаптації, на 33,5 % більше, ніж у респондентів групи Б, які мають несуперечливо негативний, суперечливо позитивно-негативний "Я-Образ" і виявили недостатній рівень соціально-психологічної адаптації. Але в групі Б, за даними дослідження, переважає кількість дітей з несуперечливо негативним і суперечливо позитивно-негативним "Я-Образом" – 65,1 %, що на 33,5 % більше, ніж у групі А.

Отже, отримані в ході емпіричного дослідження результати свідчать, що діти з

достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації мають переважно несуперечливо позитивний "Я-Образ", високий і середній рівні самоповаги, самооцінювання, у них наявне почуття одининості, неповторності, вони готові охороняти досягнутий рівень самоповаги. Розбіжності між загальним "Я" і "Я на занятті" незначні. Емоційного стану в ситуації "Я на занятті" покращується.

Діти з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації мають переважно несуперечливо негативний "Я-Образ", у них недостатньо високий рівень самооцінювання, оцінка себе не завжди збігається з оцінкою їх іншими, існують певні розбіжності між загальним образом "Я" та "Я на занятті".

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие "Я" – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 382 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
4. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25-38.
5. Кон И.С. Открытие "Я". – М.: Педагогика, 1996. – 254 с.
6. Кононко О.Л. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 5-7.
7. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. пед. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2: Психология образования. – 640 с.
8. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Под ред. М.А.Галагузової – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
9. Суценок Т.Г Творча спрямованість позашкільного педагогічного процесу // Збірник наукових праць ЗОІУВ. – 1995. – № 4. – С. 10-18.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2008 р.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКОЛИ

Л.Б.Ліснівська

*пошукач Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*

У статті розглядаються динамічні процеси взаємодії вчителя з учнями шестирічного віку. Проаналізовано як ця взаємодія впливає на самооцінку дітей та ефективність адаптації до шкільного навчання.

*Ключові слова:* адаптація, самооцінка.

Початковому етапу систематичної шкільної освіти завжди приділялась увага як одному з екзистенціально, соціально й психологічно важливих періодів розвитку особистості й життєдіяльності дитини в цілому. Вступ до школи пов'язаний з новим типом стосунків з фізичним оточенням, дорослими, новим змістом і формами діяльності, серед яких провідною поступово стає навчальна.

Педагогічна практика засвідчує, що переважна більшість дітей, які саме в першому класі нормально увійшли у шкільне життя, успішно виконували завдання вчителя, і, що важливо, переживали задоволення від власних успіхів, як правило, добре навчаються не тільки в початковій, а й в основній та старшій школі [2; 3].

В історії педагогічної психології склалися прогресивні традиції, що спираються на розробки з проблеми навчання і розвитку дитини, які збагатили світову психологічну науку у довоєнний період і, особливо, у 60-80 рр. (Г.О.Балл, Л.І.Божович, А.Л.Венгер, В.В.Давидов, Г.С.Костюк ) [1-3]. Сьогодні специфіка соціокультурної ситуації дещо інша, а та, в якій знаходиться сучасний першокласник кардинально змінилась. Йдеться про об'єктивні умови онтогенезу та соціогенезу, інший зміст соціальних ролей, що реалізують загальну соціальну позицію дитини в нових суспільних умовах, що актуалізує, загострює психологічні проблеми сучасної початкової школи. Саме тому ці наукові надбання не можна застосовувати автоматично, без урахування принципово нових реалій.

Прогресивні зрушення в системі освіти, які відбуваються в Україні, обумовили необхідність переосмислити заради ефективної практики теоретичні підходи до виховання підростаючої особистості. Однією з важливих тенденцій розвитку сучасних освітніх технологій є збільшення уваги до особистісного підходу у навчально-виховному процесі і прагнення висвітлити саме з цих позицій традиційно переважаючий пізнавально-інформаційний підхід, відповідно до

якого вважалось, що завдання формування особистості вирішується в ході виховної, тобто позашкільної та позакласної роботи, а на уроці головним є навчальний процес. Проте, основні якості молодшого школяра, як суб'єкта учіння, формуються саме під впливом ефективно організованого навчально-виховного процесу [3; 6].

Особливого значення це питання набуває, якщо мова йде про шестирічного першокласника, який має влитись у навчально-виховний процес, адаптуватись до нової для себе систематичної учбової роботи, вимог класно-урочної системи, стильових особливостей діяльності вчителя, соціального середовища дитячого колективу. Залучений до багатьох нових шкільних обов'язків, він має ретельно й разом з усім класом працювати на уроці, бути стриманим, вчасно готувати домашні завдання та долати певні труднощі учіння. На заняттях діти мають бути зосередженими, не відволікатись, виявляти стриманість. Традиційна методика навчання ставить вимоги перед початківцями щодо пристосування до заданого темпу уроку, швидкої зміни видів діяльності, необхідності підводитись та відповідати на запитання вчителя. Тобто, ставить під „критичне навантаження” здатність шестирічних учнів адаптуватись до системи цих нових вимог [5]. Адаптація молодшого школяра до шкільного буття сприяє перебудові пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер останнього.

Критерії, за якими визначають адаптованість дитини, умовно можна поділити на об'єктивні (адекватна поведінка та успішне навчання) та суб'єктивні (емоційний стан та внутрішній комфорт). Від того, як змістовно дитина адаптуватиметься до шкільного життя, нових вимог, навчиться долати труднощі учіння (в середньому цей процес триває від 3 місяців до 1,5 року ) залежатиме її емоційний комфорт, особистісний розвиток та успішність у оволодінні учбовою діяльністю.

Учіння стає провідною діяльністю, як зазначалося вище, більшості дітей у зв'язку вступом їх до школи. Воно, крім того, може також визначати статус дитини в сім'ї, у системі найближчих суспільних відносин, ставлення до неї навколишніх людей. Проте, систематичне учіння не одночасно стає привабливою та успішною діяльністю молодшого школяра. Дана якість формується поступово, в ході педагогічно цілеспрямованої взаємодії вчителя з вихованцями [2; 3].

Учіння першокласника стає його учбовою діяльністю в міру того, як формуються його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій й, відповідно, бажані результати. Поставлені вчителем цілі, які є передбачуваними результатами діяльності, усвідомлюються учнями, приймаються ними та стають цілями їхньої діяльності. Молодші школярі, як відомо, ще не керуються в організації своєї роботи усвідомленням віддалених, перспективних учбових цілей, вони обмежуються, в основному, найближчими та близькими. Лише з переходом на вищі щаблі шкільного навчання діапазон їхнього усвідомлення розширюється, збагачується якість цілей, зумовлена змістом освіти, активізацією власних здібностей, чому сприяє вся навчально-виховна робота вчителя.

Поведінка, що переважає в момент залучення першокласника до шкільного буття вже має бути усвідомленою, опосередкованою, а не імпульсивною. Центральним моментом у такому саморозвитку є усвідомлення дитиною свого нового місця в системі суспільних відносин. Учні шестирічного віку прагнуть та мають здатність вчитися тому чого навчають їх дорослі, усвідомлювати та приймати навчальні завдання, підпорядковувати їм свою поведінку та свідомо регулювати власні пізнавальні процеси. Центральним психічним новоутворенням першокласника-початківця є усвідомлення ролі та авторитету вчителя, а також усвідомлення себе суб'єктом пізнання через прийняття ролі учня.

Зрозуміло, що заданий процес надзвичайно складний та потребує „переформатування” свідомості першокласника“, яка в той період розвивається в напрямку дедалі більшого самоствердження особистості дитини та в якій відбувається подальше накопичення пізнавального, афективного та вольового досвіду, що відбивається на диференціації самооцінок та зростанні їхньої адекватності. Як зазначає Н.Ю.Максимова, у молодшому шкільному віці відбувається інформаційно-кількісне „збільшення параметрів самосвідомості”. Мова йде про поступове заміщення самосвідомості дитини позиції

дошкільника виразною позицією учня. Цей етап у житті першокласника вважається найбільш інтенсивним у формуванні змісту його самосвідомості. Психологічний механізм такого процесу полягає у корінній зміні ставлення дитини до себе, яке характеризується узагальненістю, опосередкованістю й більшою об'єктивністю. Таке ставлення ґрунтується на вмінні дитини інтеріоризувати роль учня, яка одночасно поєднує декілька внутрішніх позицій, а також формує рефлексію. Специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що предметом змін стає сама дитина, яка здійснює цю діяльність [1- 3; 6].

Саме тому, взаємодія вчителя з вихованцями повинна бути цілеспрямованою, яка б допомагала першокласнику стати суб'єктом учбової діяльності, який зможе усвідомлено прийняти труднощі учіння, що сприятиме формуванню в нього сталого позитивного відношення до вчителя, класного колективу та школи в цілому. Таким чином, зростають можливості дитини ефективно адаптуватись до всіх атрибутів нової діяльності.

Важливим психолого-педагогічним аспектом даної проблеми є мотиваційне значення подолання труднощів дитиною в учінні, особливо, в період пристосування її до систематичного шкільного життя. Адже в процесі подолання тих чи інших труднощів в першокласника формується певне відношення до учбового матеріалу, власних можливостей, і зокрема, учіння в цілому [3; 6]. Відомо, що вимоги шкільного буття, які кардинально відрізняються від вимог дитячого садочка, необхідність долати мисленеві труднощі та складність учбових задач в цілому є джерелом позитивного ставлення мотиву першокласників до своєї участі в оволодінні знаннями, вміннями, навичками.

У дослідженнях М.Ф.Морозова та Л.І.Божович розкрито, що інтерес до нового учбового матеріалу молодших школярів зумовлюється, зокрема, його зростаючою складністю. Разом із тим, в роботах Н.О.Менчинської та її співробітників було виявлено, що внаслідок труднощів, які дитина не може подолати, у неї знижується інтерес до учіння, а це призводить, в свою чергу, до послаблення добросовісності, акуратності, наполегливості у виконанні завдань. Таким чином, труднощі, що виникають у першокласника в оволодінні учбовою діяльністю, виступають як фактор, який не лише сприяє формуванню інтересу до вирішення учбових задач, але й за певних умов може руйнувати його [2; 3; 6].

Звідси зрозуміла та впевненість, з якою професійна підготовка вчителя до повноцінного спілкування, творчого співробітництва та діалогу з учнями в навчально-виховному процесі, розглядається як головна ланка й основний напрям у загальній системі професійної, зокрема – психолого-педагогічної, підготовки вчителя. Саме тому, наше дослідження було спрямоване на з'ясування впливу типових методів взаємодії з дітьми сучасного вчителя на форми поведінки останніх. Нами було організовано та проведено спостереження взаємодії педагога з першокласниками на уроках. Ми відслідковували спосіб спілкування, оцінювання вчителем навчальних досягнень школярів, для чого фіксували, насамперед, в спостереженні характерний зміст мовленнєвих одиниць та тон звернення до дітей. Схема, процедура спостереження була апробована нами на попередніх етапах дослідження. Виявлена достатня валідність цих способів одержання даних [4].

Для того, щоб визначити взаємозв'язок двох величин ( методів роботи вчителя та форми поведінки дитини ) було використано кореляційний аналіз. Коефіцієнтом кореляції якого виступає кількісна міра сили і напрямку ймовірного взаємозв'язку двох перемінних та приймає значення в діапазоні від  $-1$  до  $+1$ . За r-Пірсоном. Побудова кореляційних плеяд відбувалася на рівні значущості  $p = 0,01$ .

Згідно з отриманими даними, такі форми педагогічного спілкування, як порада, прохання, пропозиція, звернення педагога до вихованців по імені та використання пестливих слів доброзичливим, щирим та м'яким тоном виявили коефіцієнт кореляції у добре встигаючих дітей  $0,86$ , а у слабо встигаючих  $0,80$ . Високий кореляційний показник отримало і оцінювання вчителем навчальних дій учнів використовуючи метод схвалення, підбадьорення, заохочення, де порівнювались досягнення першокласників з попередніми, показуючи рух вперед. А саме,  $0,82$  у добре встигаючих та  $0,79$  у слабо встигаючих учнів.

За таких умов взаємодії діти з двох категорій активніше включаються в роботу на уроці, виконують завдання, стають більш ініціативними, деякі виявляють бажання відповідати біля дошки, самостійно розв'язувати завдання вчителя.

Слід зазначити, що шестирічні учні, особливо добре встигаючі, виявляють неабияку емоційну чутливість до тону мовлення, що знаходить своє відображення у модальності їхніх переживань та у зовнішньому прояві: розкутості, довірливості рухів,

посмішки на обличчі, причому дівчатка більш чутливі, ніж хлопчики.

Спілкування вчителів з вихованцями методами взаємодії, що носять менш стійкий та постійний характер, які надають перевагу тактовному спілкуванню, проте часто звертаються до дітей за прізвищем дещо сухим офіційним тоном, а вимоги ставлять недостатньо гнучко у формі розпорядження виявили коефіцієнт кореляції у добре встигаючих учнів  $0,43$ , а у слабо встигаючих  $0,54$ . Це свідчить про те, що такі типи звернень частіше застосовують у взаємодії зі слабовстигаючими учнями, і є для них більш звичними. Більше того, за нашими спостереженнями, даний тип взаємин „вчитель-учень” часто призводить до зниження активності слабовстигаючих школярів. Деякі з них похнюплюються, відвертаються до вікна, перестають дивитись на дошку та слухати вчителя. Але і у першокласників, які здатні добре впоратися з виконанням завдання, теж спостерігається зниження активності, крім того, в них посилюється тривожність, з'являється збентеженість, хвилювання.

Використання ж вчителем у взаєминах з вихованцями образливих слів, підвищення тону до крику характеризувалось наступними даними. Добре встигаючі діти –  $0,43$ , -  $0,68$ , що свідчить про реактивний характер зворотної поведінки останніх, яка виявляється у переляканому плачі, образі та, як наслідок повному виключенні з учбового процесу. У слабо встигаючих першокласників коефіцієнт кореляції, в цьому випадку, наближався до  $0$ , що підкреслює зниження емоційності, чутливості у таких учнів. У спостереженні зафіксовано, що слабовстигаючі діти реагують байдужістю. Для них характерно те, що вони відвертаються від учителя, похнюплюються, іноді плачуть і, звичайно ж, виключаються з роботи на уроці.

Одержані нами дані не можна вважати вичерпними, вони ставлять відповідні психолого-педагогічні питання перед працюючими вчителями, і, звичайно ж, перед тими психологами і педагогами, які готують вчителів для роботи з 6-річними дітьми. Нами з'ясовано в дослідженні, що різні способи взаємодії з учнями мають достатню питому вагу, щоб звернути спеціальну увагу вчителів початкової школи до цієї проблеми, адже, за згаданих вище умов спілкування, вихованці змінюють своє ставлення до оволодіння учбовою діяльністю, особливо, це стосується дітей з недостатнім рівнем готовності до школи. Ми зафіксували, які саме методи роботи педагога сприяють формуванню позитивного емоційного клімату взаємодії.

Стильові установки, якими керується вчитель у роботі з шестирічними першокласниками, до того ж, стимулюють становлення самооцінки дітей. Одержані матеріали переконливо свідчать про необхідність приділяти питанням самоствавлення учнів не меншу увагу, оскільки самооцінка є непрямым корелятом рівня адаптованості дитини до комплексу вимог загальноосвітньої школи. Динамічний характер самооцінювання учнів в період адаптації до школи досліджувався нами на основі класичних зразків методу семантичного диференціалу [5]. Одержані матеріали дають підстави твердити, що на початку учбового року у 93 % шестирічок домінує, не залежно від успіхів в учінні, глибинна самооцінка, яка виявлялась у

позитивному тільки оцінюванні себе. Але вона не орієнтована на одержані результати в учінні, тобто розходиться з ситуативною та не є об'єктивною. Лише правильно організована взаємодія педагога з вихованцями сприяла цілеспрямованому формуванню адекватності самооцінки першокласником власних якостей, необхідних для повноцінної адаптації до учбової діяльності. Діти починали співвідносити самооцінку з досягнутими успіхами, що свідчить про переорієнтацію на реальні досягнення в оволодінні знаннями, способами дій, змістом освіти. Такі позитивні зміни сприяли формуванню учбової діяльності учнів-початківців, і як наслідок, більш ефективній адаптації останніх до шкільного буття.

---

---

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1986. – 463 с.
3. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Либідь, 1989. – 608 с.
4. *Ліснівська Л.Б.* Вплив методів роботи вчителя на формування самооцінки першокласника // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2007. – № 3. – С. 34-39.
5. *Ліснівська Л.Б.* Роль самооцінювання в адаптації дитини до школи // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 2. – С. 41-45.
6. *Мусатов С.А.* Дозирование трудности учебного материала как предпосылка формирования положительного отношения к ученью // Учебный материал и учебные ситуации.: Псих. аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Просвіта, 1986. – 142 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.01.2008 р.*